

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 20 (1947-1948)

Heft: 4

Artikel: Arbeitspädagogik : mit neuen Augen sehen - mit neuem Mass messen

Autor: Schaub, Gottfried

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850749>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 13.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Schweizer Erziehungs-Rundschau

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

56. Jahrgang der „Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift“ 40. Jahrgang der „Schulreform“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, St. Gallen, in Verbindung mit Dr. W. von Gonzenbach, Professor der Eidgen. Techn. Hochschule, Zürich, Universitäts-Professor Dr. H. Hanselmann, Zürich, A. Scherrer, a. Schulinspektor des Kantons Appenzell A.-Rh., Trogen, Universitäts-Professor Dr. C. Sganzzini, Bern. Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen
Redaktion der Rubrik „Das Kinderheim“ Frl. H. Kopp, Ebnet-Kappel

ZÜRICH

JULI-HEFT 1947

NR. 4, 20. JAHRGANG

Arbeitspädagogik

Mit neuen Augen sehen — mit neuem Mass messen

Von Gottfried Schaub

Vorbemerkung der Redaktion. Längst wollten wir auf das von Gottfried Schaub im Verlag Benno Schwabe und Co., Basel, unter dem Titel „Erziehung zur Arbeit“ (168 Seiten, Preis Fr. 6.50) hinweisen. Nur der chronische Raummangel der SER hat uns bisher daran gehindert. Heute sei es getan. Denn dieses Buch enthält — möglichst frei von überflüssiger Theorie — eine Menge von Erfahrungen, Ideen, Anregungen, wie sie aus einem langen Lehrerleben und Lehrerwirken hervorgegangen sind. Gewiss wird vielleicht nicht jeder Leser mit jeder Anregung und jedem Vorschlag einverstanden sein. Was aber wertvoll ist: das Buch lehrt die Schul- und Lehrerprobleme mit unvoreingenommenen Augen neu betrachten. Und weil auch für das Kennenlernen eines Buches eine direkte persönliche Bekanntschaft mit ihm besser und lebendiger ist, als jede Beschreibung, so folge hier gleich als „Kostprobe“ das einleitende Kapitel „Mit neuen Augen sehen — mit neuem Mass messen“:

Es sind jetzt über vierzig Jahre her; da kam Besuch ins Bauerndörfchen, wo ich (der Verfasser) damals Lehrer war. Drei Mannen der Schulpflege aus dem Kantonshauptort standen unverhofft in meiner Schulstube. In der Pause traten sie auf mich zu, und ihr Sprecher erklärte, dass sie einen jungen Lehrer suchten für ihre neu gegründete Halbtagsschule. Es handle sich um eine schwierige Sache, meinte er, die Klasse würde aus zirka fünfzig Knaben und Mädchen im Alter von 13—15 Jahren bestehen, die bis jetzt bloss vier Stunden wöchentlich unterrichtet worden wären; auch befänden sich viele Sitzengebliebene darunter und selbst moralisch Gefährdete, die der Schulpflege schon zu schaffen gemacht hätten. Was mich aber am meisten interessierte, waren die Besoldungsverhältnisse, und wie ich eine Summe nennen hörte, die um die Hälfte höher stand, als mein bisheriges Monatsgehalt von hundert Franken, bekräftigte ich

mit einem biedern Händedruck mein Einverständnis.

Zu Beginn des Schuljahres stand ich vor meiner neuen Klasse. Ein Gemeinderatsmitglied, dem das Schulwesen unterstellt war, und der Pfarrer des Städtchens, als Schulpflegspräsident, führten mich in das Amt ein. Der Gemeinderat hielt die nachfolgende kurze Ansprache: „Loset, Chinder, mer hei do-n-e neue Lehrer agschellt, das choschtet e Heidegäld, syt rächt flyssig, gället.“ Und zum Pfarrherrn gewendet, meinte der Mann, er müsse pressieren, er habe noch die Viehzählung vorzunehmen. Worauf der Geistliche lachend erwiderte: „Fange Si grad do a.“ Und handkehrum verabschiedete sich auch der Schulpflegspräsident. Ich begleitete meinen Vorgesetzten bis unter die Türe, und dort bedeutete mit der Herr: „Mache-Si, was Si wänn, wenn Si nur mit der Gsellschaft fertig wärde.“

Diese Einführung in mein neues Amt war sicherlich weder eine ernste, noch eine würdige Feier gewesen, und doch ist sie für mich von ausserordentlicher Tragweite geworden.

Zwar stand ich anfangs rat- und hilflos vor meiner Aufgabe, aber in jenem Worte „Mache-Si, was Si wänn“ — schien mir eine Lösung zu liegen, und schon nach wenigen Tagen hiess es wieder, nach einer kurzen Unterredung im Pfarrhause: Die Schulpflege lässt Ihnen völlig freie Hand.

Tags darauf eröffnete ich meinen Schülern, dass wir die Möglichkeit besäßen, eine ganz neue Schule zu gründen, und ich bat sie, mir dabei helfen zu wollen. Sie haben mir gerne geholfen, und von Stund an ging alles besser und besser.

Was war denn anders geworden?

Nun, ich hatte einfach mit andern Augen gesehen, einfach mit einem andern Mass gemessen. Ich hatte auf die Realleistung abgestellt, statt wie bisher auf die Idealleistung. Ich hatte von einem Tag auf den andern und ohne einen einzigen Rappen Un-

kosten im Prinzip die Arbeitsschule eingeführt, indem ich jene Messlatte, die da heisst die Idealleistung, das Vollkommene, das Absolutrichtige, vertauscht hatte mit jener andern, die da heisst die Realleistung, das Relativrichtige, das Bestmögliche.

Etwas Besseres als das Bestmögliche zu verlangen, so argumentierte ich, das hiesse Unechtes, Fremdes verlangen. Nur die eigene, an die wirklichen Verhältnisse gebundene Leistung kann in erzieherischem Sinne Arbeit heissen. Alle Kinder sind demnach gute Schüler, wofern sie arbeiten, ihre guten Kräfte einsetzen.

Damit befand ich mich unversehens an einem bedeutsamen Ausgangspunkte. Von hier aus hat Pestalozzi die „Emporbildung der natürlichen Kräfte des Menschen“ gefordert, von hier aus hat Kant seine Ethik vom guten Willen begründet.

Wer Dinge und Menschen zu einseitig nach dem Ideal bewertet, dem drohen zwei grosse Gefahren: er gerät leicht unter die Herrschaft der Dinge, und sein Auge stellt sich mehr und mehr auf das Negative in der Welt ein.

Kein Salatkopf im Garten, kein Perserteppich in der Stube ist ihm gross genug. Aergerlich und voll Bitternis schleicht er umher, nichts ist ihm recht, alles sollte anders sein. Voller Neid blickt er hinüber zum Nachbarn, der viel köstlichere Dinge sein eigen nennt, es in kurzer Zeit viel weiter gebracht hat. Es ärgert ihn selbst sein schlichter Name, sein bescheidener Beruf; sieht er doch die Menschen sich verneigen vor klingenden Titeln und grossem Besitz, und gar jammervoll wird ihm zu Mute — alles einer falschen Messlatte wegen.

Denn wer Dinge und Menschen in Beziehung bringt zu den tatsächlichen Verhältnissen, also mit dem Maßstab des Relativrichtigen, des Bestmöglichen wertet, bleibt mit beiden Füßen auf dem Boden der Wirklichkeit stehen. Er kommt zu der Umwelt in ein günstigeres, versöhnlicheres Verhältnis; die äussere Welt der Dinge bringt ihn nicht mehr aus dem Gleichgewicht; er möchte nicht mehr haben, was andere besitzen. Alles Selbstgeschaffene dünkt ihn nun just das Wertvollste, und er lernt so eigentlich bei sich selbst daheim sein.

Wenn die Schule nach dem Ideal, dem Absolutrichtigen wertet, dann verliert sie den Sinn für das rechte Masshalten. Denn ein ideales Wissen ist auch ein Alleswissen, ein ideales Können ist auch ein Alleskönnen. Daher die Forderung: möglichst viel, von allem etwas gelernt! Der Unterricht geht in die Breite statt in die Tiefe. Es entsteht die Lern- oder Abhörschule. Der Lehrstoff, der Leitfaden, das Buch, die Stunde herrschen uneingeschränkt. Des Lehrers Auge ist auf das Negative eingestellt, unablässig macht er Jagd auf die Fehler und Mängel, fortwährend spitzt er den Notenstift. Kein Kind

ist ihm gescheit genug, und er läuft Gefahr, ein ewiger Nörgeler zu werden.

Wenn aber die Schule die Realleistung zum Wertmass erhebt, dann wird sie zur Arbeits- oder Erziehungsschule; sie wird vor ungleich wichtigere Aufgaben gestellt als ihre Vorgängerin. Denn wenn das Bestmögliche gelten soll, muss dem Kinde auch die Möglichkeit gegeben werden, dieses Beste leisten zu können und schliesslich freudig leisten zu wollen. Es muss also die Schule alle jene vielen Vorbedingungen zu erfüllen suchen, die ein erfolgreiches Arbeiten garantieren helfen. Und wenn es sich um eine Stadtschule handelt, um so länger die Liste jener Bedingungen, um so dringender die angedeutete Aufgabe.

Stadtkind und Landkind leben in zwei verschiedenen Welten.

Auf dem Lande herrscht die Ruhe. Sie liegt hingebreitet über Feld und Wald, über Berg und Tal, und alle Menschen zieht sie in ihren Bann. Die Arbeit auf dem Lande wird schweigend getan. Und das grosse Schweigen der Natur dringt auch hinein in die ländliche Wohnstube, der noch vielfach etwas von jener Weihe erhalten geblieben ist, wie sie einst Pestalozzi empfunden hat. Die Wohnstube bildet auf dem Lande das Zentrum allen familiären Tuns, und jederzeit steht sie allen offen; zu jeder Stunde kann das Kind hingehen, heim zur Mutter. Und der dritte bedeutsame Aktivposten für das Landkind: die Frage der Freizeitbeschäftigung ist weitgehend gelöst. Das Kind ist mitten hineingestellt in einen geschlossenen Arbeitsprozess. Ob es im Garten hilft oder auf dem Felde arbeitet, ob es dem Kätzchen die Milch hinstellt oder den Hühnern das Futter rüstet — alles ist sinnvolles Tun, alles wird zur Mithilfe, zur Entlastung von Eltern und Geschwistern.

Und das Kind in der Stadt? Es wohnt in einem Zentrum des Lärms, wo man Lärmverbote erlassen muss, um das Leben erträglicher gestalten zu helfen. Aber der Lärm und die Hast der Strasse dringen trotzdem hinein in die Stube. Sie machen nervös, sie schaffen Unruhe, und die komfortabelste Einrichtung vermag nicht zu hindern, dass in die städtische Wohnstube oft viel — Heimatlosigkeit Einzug hält. Das Kind darf die vielen schönen Dinge kaum berühren; oft stellt die Küche seinen eigentlichen Wohnraum dar, oder es wird in ein besonderes Kinderzimmer verwiesen.

Und man beachte die Rolle, die in der Stadt der Schlüsselbund spielt. Wie oft wird da die Wohnung abgeschlossen, abgeschlossen vor allem auch dem Kinde. Man weiss ihm ja keinerlei Beschäftigung, und deshalb wird seine Anwesenheit nicht selten als lästig empfunden. Es steht im Wege herum. Die geeignetste Lösung scheint noch darin zu liegen,

dass man es möglichst frühe fortschickt von daheim, fort in die Schule, wo man es so gut aufgehoben wähnt.

Das Kleinkind auf dem Lande bedarf teurer Spiel-sachen und besonderer Unterhaltung nicht. Es tut genau, was die Mutter tut; es näht, wenn die Mutter näht; es köcherlet, wenn die Mutter kocht. Mit wenig Lümpchen und Stecklein kann es sich die längste Zeit verweilen; sein psychisches Verhalten den Dingen gegenüber liegt im beschaulichen Betrachten und stillen Versunkensein.

Das kleine Vreneli auf dem Lande, das von der Mutter den Auftrag erhalten hat, ein Blumenbeet von Unkraut zu säubern, beginnt alsbald mit den Blumen ein Zwiegespräch; es möchte mit seiner Arbeit den Blumen selbst helfen, dass sie noch schöner blühen, noch mehr Freude bereiten können. Es ist das gleiche Vreneli, das sein Gesichtchen in den Schoss der Mutter birgt, wenn das Kätzlein krank geworden und die Milch nicht trinken mag, die es ihm hingestellt hat. Dieses Landkind mit seinem tiefen Empfinden und beschaulichen Wesen ist durch die Mutter schon weitgehend erzogen, auf den rechten Weg gebracht worden; der gute Grund ist gelegt — die Dorfschule hat es verhältnismässig leicht, weiter zu bauen.

Wenn das Stadtkind schulpflichtig wird, hat es vielfach schon zwei bis drei Jahre lang die Kleinkinderschule besucht und ist bereits schulumüde geworden. Alles weiss es schon, nichts ist ihm neu; mit dem ruhigen Beschauen und Betrachten ist es längst dahin. Ueberfüttert mit Lektionen, Ermahnungen, Liedern, Geschichten, Spielsachen ist es schon recht begehrtlich geworden. Neues muss her, Betrieb muss her. Es legt sich gewissermassen auf die Lauer; jede Störung in der Schule wird laut begrüsst, jede Schwäche des Lehrers alsbald genützt. Man fragt und fragt drauflos, damit man sich bemerkbar machen kann. Im Nu ist man mit allem fertig; anderes, Neues möchte man alle paar Minuten. Auf Sensation und Unterhaltung ist das Kleine eingestellt.

Und diesen unruhvollen, zappligen, überfütterten Kindern muss nun die Stadtschule zu geben versuchen, was ihnen irgendwie abhanden gekommen ist: die Ruhe der Seele und die Gemeinschaft in der Arbeit.

Allgemein gesagt: das Kind muss zur Arbeit erzogen werden, und für die Stadtschule ergeben sich in dieser Hinsicht weit grössere Schwierigkeiten als für die Landschule.

Zur Arbeit erziehen? — Das mag auch manchen zu wenig dünken. Harmonische Ausbildung möchte man, oder einen sittlich vollkommenen Menschentyp, oder endlich einmal einen ganzen und senkrechten Staatsbürger, und mit der uns bereits bekannten Messlatte wird gleich und halb verklär-

ten Antlitzes ins Ewige und Unendliche hinaus gewiesen.

Es wird hier um etwas Geduld gebeten. Es verhält sich nämlich auf dem Gebiete der Erziehung ähnlich wie auf dem Gebiete der Medizin. Der Erfolg kommt vielfach von einer andern Seite her als man angenommen hat.

Gehen wir jetzt einmal hübsch vom Nahen zum Fernen, und folgen wir dem Rate jenes Weisen, der da gemahnt: „Willst du ins Unendliche schreiten, geh nur im Endlichen nach allen Seiten“ — und möchtest du ewig leben, dann versäume ja nicht, den Augenblick zu nützen.

Und wer sich immer noch nicht zufrieden geben mag, der sei daran erinnert, dass ja Erziehungsziele für die Schule bis heute offiziell gar nicht existiert haben, dass unsere Schulgesetze bloss andeuten und umschreiben, was etwa geschehen sollte.

§ 16 des Basler Schulgesetzes z. B. lautet: „Die Schulen für allgemeine Bildung haben die Aufgabe, in Ergänzung und Unterstützung der Familien-erziehung die körperliche und geistige Entwicklung der Schüler und Schülerinnen so zu fördern, dass sie sowohl den allgemeinen menschlichen als auch den beruflichen Anforderungen des Lebens gewachsen sind.“ Und ähnliches mag in andern Schulgesetzen zu lesen sein.

Solche allgemein gehaltene Schulziele basieren auf der Vorstellung, dass Schule und Leben zwei verschiedene Dinge seien, dass das Kind nach absolvierter Schulpflicht erst eigentlich ins Leben hinaustrete, dass die Schule auf den „Kampf“ draussen im Leben vorzubereiten habe. Und das mag auch für eine Schule zutreffen, die rein unterrichtlich eingestellt ist. Wenn aber Erziehung vor Unterricht zu stehen kommt, dann ändert sich die Sachlage. Das Kind tritt nicht mehr aus der Schule ins Leben hinaus, sondern umgekehrt, das Leben dringt durch alle Fenster und Ritzen schon zum Kinde in die Stube hinein.

Erziehungsprobleme sind Lebensprobleme; sie gelten so gut für den ersten Schultag wie für den letzten Lebenstag; sie gelten für das Kind in der Schulbank wie für den Erwachsenen daheim.

Arbeit ist heute ein Lebensproblem geworden; es stellt das bedeutsamste neutrale Ziel dar, das alle Menschen in gleicher Weise angeht. Die heutige Jugend durch die öffentliche Schule erziehen zu wollen, das kann nur heissen, ein allen gemeinsames Ziel verfolgen — zur Arbeit erziehen, Arbeitsfreude, Schaffensfreude, Lebensfreude im Kind zu wecken und zu fördern.

Nicht jede Beschäftigung ist schon Arbeit in erzieherischem Sinne. Auch während der Französischen Revolution hat man z. B. der Arbeitslosigkeit zu steuern versucht. Auf dem Pariser Marsfeld hat sich aber damals etwas recht Unerfreuliches

zugetragen. Die Arbeitslosen sind in zwei Kolonnen geschieden worden; die eine erhielt den Auftrag, tiefe Löcher auszuheben, die andere hatte den Aushub fortzuschaffen, und alsdann liess man die ausgehobene Erde zurückführen und die Löcher wieder ausfüllen. Kein Wunder, wenn die Revolutionäre sich schliesslich weigerten und Pickel und Schaufel an die Wand stellten. Ausgehungerte Menschen völlig sinnlose Schwerarbeit leisten zu lassen, damit sie noch mehr Hunger bekommen, gehört offenbar zum Ueberflüssigsten, was auf dieser Erde hinsichtlich friedlicher Betätigung unternommen werden kann.

Arbeit in erzieherischem Sinne ist immer sinnvolle Arbeit; der Arbeitsprozess muss irgendwie ein geschlossener sein — die Arbeit muss dem, der sie leistet, selbst als notwendig und wertvoll erscheinen, sie muss ihm z.B. Verdienst bringen, Freude schaffen, muss dem Gemeinwohl förderlich sein usw.

Wer also die Jugend zur Arbeit erziehen will, muss ihr möglichst wertvolle Arbeit zuhalten, eine Arbeit, die Erfolg verspricht, die begrüsst wird, die dem Gemeinwohl dient, die ihren höchsten Wert in sich selber trägt.

Die Jugend zur Arbeit erziehen, darunter dürfte man wohl verstehen, die Jugend durch die Schule einreihen in einen einzigen geschlossenen Arbeitsprozess, der von der untersten bis zur obersten Stufe vor allem das eine bezweckt: die guten Kräfte des Kindes zu aktivieren und eben dieses Bestmögliche zum eigentlichen Wertmass zu erheben.

Je sinnloser die Beschäftigung für das Kind, um so reformbedürftiger die Schule.

Man wirft der heutigen Schuljugend mit Recht Zerfahrenheit und Oberflächlichkeit vor; man darf aber nicht ausser acht lassen, dass dieses Manko zum Teil auf mangelhafte Arbeitsverhältnisse in der Schule selbst zurückzuführen ist.

Es fehlen die nötigen klaren Ziele; das Kind weiss oft nicht, woran es ist, worauf es eigentlich ankommt, was als Haupt- oder Nebensache zu gelten hat.

Diese nämliche Jugend leistet alsbald Gutes und Tüchtiges, sobald die Arbeitsverhältnisse günstiger, die Ziele klarer sind.

Die Schule eine Stätte der Arbeit! Ohne grosse Anstrengung kein Erfolg! Nie darf der Liederliche gewinnen, nie der Ungezogene auf seine Rechnung kommen! Das dürften etwa die Präliminarien sein, die über dem Portal der Arbeitsschule, in Stein gehauen, anzubringen wären, und die allein schon durch ihre Eindeutigkeit einem heilsamen Weck- und Mahnruf gleichkommen würden.

In methodischer Hinsicht könnten für die Arbeitsschule in der Hauptsache wohl die folgen-

den Richtlinien aufgestellt werden.

Echte Arbeit wird nur aus echter Ruhe. Alles Halbe und Flüchtige hat seine eigentliche Ursache in der seelischen Unruhe des Menschen.

Erziehung zur Arbeit ist daher auch Erziehung zur Ruhe und Bedachtsamkeit.

Ein enges Zusammengehen von Schule und Elternhaus ist in diesem Punkte unerlässlich. Es kann die Wohnstube zu einer Schule des Schweigens gestaltet werden. Der Lehrer selbst hat sich eine lange Liste von Uebungen und Vorkehren anzufertigen, die geeignet erscheinen, die kindliche Seele mit Ruhe zu erfüllen.

Allen Angebereien, allen sensationellen Aufmachungen gegenüber ist äusserste Vorsicht geboten; alles zu laute Sprechen bei Lehrer und Schüler, alles lärmende Gehen ist abzustellen. Kampf der verhockten Klasse! Bewegung schaffen. Etwas Atemübungen, etwas Zimmergymnastik, etwas Stehen und Gehen, wenn es mit dem Sitzen zu hupern beginnt.

Doch nichts fanatisch betreiben, nie ein Ideal erreichen wollen. Eine Schule darf niemals einer Totenkammer ähneln, zwischen Reden und Reden kann gar wohl ein Unterschied gemacht werden. Das Kind lernt auch vom Kinde. Was ein Schüler beim Nachbarn sieht, oder was er ihn fragt, kann etwas recht Wertvolles sein.

„Mensch ärgere dich nicht!“, so stand es an die zwanzig Jahre lang mit Kreide unter dem Pultdeckel des Verfassers hingeschrieben. Oft musste die Schrift erneuert werden, aber einst kam der Tag, da man sie mit gutem Gewissen endgültig auslöschen durfte.

Erziehung zur Ruhe — das ist ein anderes Wort für Geduld haben, nicht nachlassen, auf weite Sicht hin anpacken, alles mit Humor würzen.

Eine überaus willkommene Helferin in diesem endlosen Ringen kann die Mutter werden. Wenn sie ihren zappligen Nachwuchs gehörig in Obhut nimmt, vielleicht geeignete Liegekuren durchführt, vielleicht den Gebrauch von Rollschuhen, Trottinets, Velos, Fussbällen zeitlich weise einschränkt, wenn sie nicht nachlässt, bis ihr Kind so weit gefördert ist, dass es seine paar Linien Hausaufgaben mit aller Ruhe und Sorgfalt freudvoll niederschreibt — dann hat diese Mutter ihrem Kind und der Schule und dem Volke einen überaus wertvollen Dienst erwiesen.

Das Kind zur Arbeit erziehen, das will aber auch heissen: das Kind befreien von den hauptsächlichsten Schulängsten und Schulnöten, als da sind die Angst vor dem Nichtkönnen und die Angst vor dem Nichtfertigwerden. Mit andern Worten: Das Kind zur Arbeit erziehen, das erfordert von der Schule eine grundsätzlich neue Einstellung zum Fehlerproblem in seiner Gesamtheit und eine grund-

sätzlich neue Einstellung zum Zeitproblem.

Wenn in einer Schule die persönliche Arbeit, das Bestmögliche, als das Gute anerkannt wird, dann ist das Kindesgemässe in der Leistung garantiert, dann verliert der Fehler als solcher an Bedeutung. Er rückt in den zweiten Rang, und an erste Stelle tritt das Gute und Gelungene auf der ganzen Linie. Dieses Gute wird gesucht und festgehalten mit dem nämlichen Eifer, wie man bis anhin den Fehler gesucht und festgehalten hat.

Wenn in einer Schule das ruhige und beschauliche Arbeiten einziehen soll, dann darf das Unterrichten auch zeitlich nicht allzusehr gebunden sein. Jeder fruchtbare Unterricht hat seinen besonderen Zeitsinn. Das Fertigmachenmüssen auf den Stundenschluss widerspricht dem Arbeitsprinzip, das automatische, stundenlange Hinziehen aller Lektionen birgt — namentlich für die Unterstufe — die Momente der Ueberbürdung und der Langeweile in sich.

Wo Eile ist, da ist Furcht und Unsicherheit. Langeweile und Ueberbürdung ertöten das Interesse. Ein richtiges Nützen der Zeit ist daher unerlässlich.

Aber schon diese beiden Begriffe, das Fehlerproblem und das Zeitproblem, weisen deutlich darauf hin, wie das Geistesleben einer Schule das getreue Abbild des öffentlichen Denkens darstellt, ist es doch eben der Fehler, das Negative, was in der Öffentlichkeit mit besonderm Eifer unterstrichen und dem Menschen angekreidet wird, und ist es doch eben die Stunde, die draussen in der Stadt das Arbeitstempo bestimmt.

Aber der Lehrer sollte nicht bloss Stunden zugeteilt bekommen; er sollte vor ein Lebenswerk hingestellt werden; er sollte Erzieher sein dürfen, ein Aufrüttler, Wegbereiter; niemals darf er davor zurückschrecken, gelegentlich mit dem öffentlichen Denken in Konflikt zu geraten. Aufklärung der Eltern kann hier gute Dienste leisten.

Sehen wir uns nun Beispiele aus der Praxis an, zunächst das Fehlerproblem betreffend.

Eine Lehrerin kommt zu mir, jung an Jahren und schon trüben Blickes, gesenkten Hauptes. Sie sucht um Rat nach. Es sei ihr alles verleidet, die Kinder, einer dritten Primarklasse zugehörig, folgten ihr nicht und schrieben einen entsetzlichen Unsinn zusammen, klagt sie. Und sie überreicht mir zum Beweise die einschlägigen Arbeiten, freie Niederschriften über den Sonntagsausflug. Ich lese die Aufsätze laut vor, und je länger ich lese, um so interessanter die Wandlung, die auf dem Gesicht der Lehrerin wahrzunehmen ist. Und wie meine Stimme schliesslich in lautes Lachen übergeht, huscht ein Freudenschimmer über das Gesicht der Lehrerin, und sie meint: „Eigentlich ja, wenn man die Sache so richtig betrachtet, sind die Arbeiten gar nicht

schlecht, die Kinder beobachten gut und schreiben offenbar lustbetont.“ „Wackere Aufsätzlerinnen sind das“, entgegne ich, „lassen Sie die Kinder ruhig weiter schreiben, nur nicht immer korrigieren wollen.“ Und heiter und froh ist die Lehrerin von dannen gezogen.

Als erster hat der Künstler die Schulreform in Fluss gebracht. Er ist es gewesen, der unter einem Wust von Wissensstoff und Notenhelfern im Schüler wieder das Kind entdeckt und in der unvollkommenen, fehlerhaften Kinderzeichnung just das Richtige gesehen hat.

Aber heute noch wird in den schriftlichen Arbeiten auf den einzelnen Fehler Jagd gemacht; jeder einzelne Fehler bedeutet einen Vorwurf an die Adresse des Kindes, und im Durchkorrigieren aller Arbeiten erblickt der Lehrer heute noch vielfach das geeignetste Mittel, das Kind schreiben zu lehren.

In der Arbeitsschule wird der Fehler zu einer privaten Angelegenheit des Lehrers. Dessen Aufgabe besteht nicht mehr darin, dem einzelnen Fehler nachzujagen; er hat den typischen Fehler, den wirklichen „Bock“ zu suchen, und er hat mit besonderm Fleisse den Fehlerquellen nachzugehen. Diese Quellen können so gut beim Lehrer selbst wie beim Kinde zu finden sein. Denn jede schriftliche Arbeit ist zum Scheitern verurteilt, wenn versäumt worden ist, diejenigen Vorkehren zu treffen, die den Erfolg garantieren helfen. Und das denkbar beste Mittel, ein Kind schreiben zu lehren, stellt die Anerkennung des Positiven in der Leistung dar, das Bestreben, Selbstvertrauen zu heben, Schaffensfreude zu wecken.

Die Arbeitsschule ist eine Uebungsschule. An Stelle eines Jahresdutzends bis ins einzelne korrigierter und verbesserter Aufsätze treten (sinnvolle Hausaufgaben mitgezählt) Hunderte von Niederschriften, alle zu dem Zwecke angefertigt, den Fehler an der Quelle zu bekämpfen. Das Durchkorrigieren sämtlicher Arbeiten, rein um der Fehlerjagd willen, wird hier als völlig überflüssig angesehen. Es kann für statistische Zwecke oder als reine Kontrollmassnahme (wofern nicht wirksamere Mittel zur Verfügung stehen) in Betracht gezogen werden.

In der Schule von morgen ist der Fehler, das Mangelhafte, das Unangenehme da, um baldmöglichst vergessen zu werden. Vergessen können ist dort genau so wichtig wie Behaltenkönnen! Behalten, aufheben, in besondern Klassenheften festhalten alles Gute, Wertvolle! Mit jedem neuen Morgen neu beginnen! Das Kind ist so, wie wir es sehen, stellen wir also das Auge auf das Positive ein.

Ruedi trat als Sitzengebliebener in meine letzte vierte Klasse ein. Böser Ahnungen voll ist er bei

mir angekommen, am ersten Tage schon zu spät, am zweiten Tage habe ich der Mutter eröffnet, dass ihr werter Sohn in meiner Klasse nichts zu suchen hätte, falls er sich meinen Anordnungen nicht füge, dass er hingegen willkommen sei, wie alle andern, sobald er in allen Teilen sein Möglichstes leiste.

Am dritten Tage rückte Ruedi rechtzeitig an, und er hatte einige Sätzlein zu schreiben über das Thema „Was ich werden möchte“. Die Arbeit stak voller Fehler: „Stütze“ ohne tz, Dingwörter klein, Dehnungen und Schärfungen unbeachtet, nirgends ein Punkt gesetzt. Was sollte nun geschehen? Es mit Schimpfen probieren, alles nochmals schreiben lassen, Arrest geben, fünfzigmal Stütze-Stütze einprägen?

Nichts von alledem. In Ruedis Aufsätzchen war etwas gar Wertvolles entdeckt worden, das alles Mangelhafte aufgewogen und in den Schatten gestellt hat. Ich rufe den Buben vor die Klasse und halte eine kurze Ansprache. „Seht euch den neuen Schüler an, den Ruedi, er hat eine Menge Fehler

gemacht, aber er hat trotzdem etwas gar Feines geschrieben, ja, das Feinste, was ein Kind überhaupt schreiben kann. Er hat geschrieben: Ich will meiner Mutter eine Stütze werden. Und daraus ersieht man, dass Ruedi seine Mutter lieb hat, dass er ihr helfen will, wenn er gross ist. Solche Aufsätzler können wir brauchen; es ist ein Glück, dass Ruedi zu uns gekommen ist.“

„Wenn du heim kommst“, sagte ich zum Bub, „dann gibst du deiner Mutter die Hand und einen Kuss obendrein, und du sagst ihr, was der Lehrer Gutes in deinem Aufsätzchen gefunden hat.“ Und Ruedi hat das getan und noch etwas dazu. Er hat mit der Faust auf den Küchentisch geschlagen, dass das Geschirr nur so geklappert hat, und er hat seiner Mutter versichert, wie gern er nun zur Schule gehe.

Ein Wunder sei geschehen, hat mir die Mutter erklärt. Und worin bestand dieses Wunder? Ruedis Arbeit war nicht vergebens gewesen; sie hatte Anerkennung gefunden.

Typische seelische Störungen des Schulkindes

Manes Sperber, Berlin

1. „Mangel an Konzentrationsfähigkeit“ (Falsche Konzentriertheit)

Die Ergebnisse der modernen Psychologie zwingen zu einer Revision des bisherigen Begriffes „Konzentration“. Nach den neuen, und — wie uns scheint — berechtigten Gesichtspunkten müsste man z. B. vom „zerstreuten Professor“ sagen, dass er in Wirklichkeit ganz besonders konzentriert sei. Man wird gut daran tun, den Begriff der Zerstreutheit aufzugeben und sich mehr für die Inhalte (Objekte), auf die jemand seine Aufmerksamkeit konzentriert, zu interessieren. Dieser „zerstreute Professor“ nämlich, mit dem legendarisch gewordenen vergessenen Regenschirm, ist stets auf irgend etwas konzentriert, das in der Wirklichkeit, in der er sich bewegt, eine im Verhältnis zu seinem Aufwande an Aufmerksamkeit verschwindend geringe Rolle spielt. Er geht an der Wirklichkeit vorbei, beachtet sie nicht, weil er sein Blickfeld so eingeeengt hat, dass in ihm nur sein — sagen wir — philologisches Problem vorhanden ist.

Wir werden also in der Behandlung des Konzentrationsunfähigen Kindes stets fragen müssen: Worauf ist es denn konzentriert? Von seiner Aufgabe aus gesehen, ist es negativ konzentriert, d. h. man kann sagen, dieses Kind mag sich für alles interessieren, nur nicht für das, wofür es sich interessieren soll. Untersuchen wir die Frage, worauf es sich

denn konzentriert, sozusagen antikonzentriert, so werden wir zumeist finden, dass sich dieses Kind in seinen Vorstellungen und oft auch in der Tat mit sich selber beschäftigt. Dies trifft vor allem für die sogenannten Tagträumer zu. Das tagträumende Kind flüchtet in seiner Vorstellung aus der schwierigen Schulsituation, wobei es sich bemüht, diese Minderwertigkeitsposition — es fühlt sich den Aufgaben nicht gewachsen — zu kompensieren durch Vorstellungen, in denen seine Persönlichkeit erhöht erscheint. Hier werden Märchenerfahrungen oft verwendet, wobei sich das Kind mit dem Prinzen bzw. der Prinzessin oder aber — sehr selten — mit dem bösen Ungeheuer identifiziert. Dieses Kind ist dermaßen konzentriert auf seine Scheinwelt, dass die wirkliche Umwelt, ganz in ungefährliche Ferne gerückt, zu einem fast unsichtbaren Pünktchen wird. Nicht die Konzentrationsfähigkeit dieses Kindes ist gestört, sondern sein Mut zur Realität und zu seinen Aufgaben ist zu gering, als dass es sich getraute, vor dieser Aufgabe zu bestehen. Dieses Kind ist ein Flüchtling.

2. Gestörte Aufnahmefähigkeit

Das Kind, dessen Aufnahmefähigkeit gestört erscheint, — es ist gewöhnlich dasselbe, bei dem man von mangelhafter Konzentration spricht — hat sich gegenüber den Anforderungen abgesperrt. Es streikt. Hier wird eine Betrachtung, die die Beteiligung von minderwertigen Organen an dieser