

Die Entwicklung der Kritikfähigkeit im Volksschulalter und ihre pädagogische Auswertung

Autor(en): [s.n.]

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **28 (1941)**

Heft 20

PDF erstellt am: **22.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-537170>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Die Entwicklung der Kritikfähigkeit im Volksschulalter und ihre pädagogische Auswertung¹

Der Verfasser stellt sich die Aufgabe, die Entwicklung der kritischen Einstellung zur Welt für die Zeit des Volksschulalters aufzuweisen, zu untersuchen, wann das Kind kritikaufnahmefähig wird und endlich darzulegen, welche pädagogischen Folgerungen sich für den Lehrer aus dem jeweiligen Entwicklungsstand der Kritikfähigkeit ergeben.

Einleitend wird die Bedeutung des Problems aufgezeigt, sodann ein reichhaltiger Literaturüberblick über die vorhandene Buch- und Zeitschriftenliteratur gegeben (Intelligenzforschung, Entwicklungspsychologische Forschung), die Etymologie des Wortes „Kritik“ und Arten der Kritikäusserungen dargestellt (Selbstkritik — Fremdkritik, Negativ-, Positiv-, Kausalkritik, subjektive — objektive Kritik, Grob-, Feinkritik, sofortige — bedächtige — nachträgliche — stumpfe Kritik). Dann folgen Hinweise auf die Methode des Vorgehens in der Arbeit (Phaseneinteilung, Bedienung der Aufsatzform, der freien Beobachtung und des Gesprächs zur Ermittlung des Materials). Die Untersuchung umfasst ein kleines Material — gegen 40 Kinder —; zugezogen wurden bereits vorliegende Aufsatzerhebungen von Busemann u. a.

Im Hauptteil der Arbeit „Die Entwicklung der Kritikfähigkeit“ wird als erstes das Erfahrungsniveau des Schulanfängers betrachtet. Wenn das Kind zum erstenmal die Schule betritt, hat es bereits eine gewisse Stufe erreicht im Bezug auf die Erschliessung seiner nächsten Umwelt. Es bringt einen gewissen Schatz von Vorstellungen und Erfahrungen mit sich. Diese Summe von Erfahrungen und Vorstellungen, die es unter dem Einfluss seines Milieus und den vererbten Reaktionsweisen empfangen hat, nennen wir das Erfahrungsniveau

des Schulanfängers. Dieses verbürgt auch die Merkmale der Schulreife. Das Erfahrungsniveau hat mancherlei Bedeutung für die weitere Entwicklung. Was nun in der Schule auf das Kind einströmt, wird nach diesem Erfahrungsschatz interpretiert und individuell und ichbezogen verknüpft mit den alten Erlebnissen. Es kommt nicht einstellungslos in die Schule, sondern ist befähigt, sich positiv oder negativ zu verhalten. Wir haben auch die ersten Ansätze der Fremdkritik zu Beginn des Schulalters anzunehmen.

Die Phase der subjektivistischen Negativkritik ist die erste Stufe der Kritikäusserung beim 7—8jährigen Schulkind. Die Bewertung einer Sache ist noch subjektivistisch, mit sich selbst zufrieden, auf dem bisherigen Erfahrungsniveau fussend. Die eigenen Gedanken können noch nicht zur Prüfung einander gegenüber gestellt werden; die Bewertungen sind negativ, weil sie nur Einzelmerkmale, die nicht einem Sinneszusammenhang eingebaut sind, erfassen und falsche Urteile auch nicht ersetzen können. — In der Schule leistet das Kind alles für den Lehrer und bringt ihm die Hochachtung entgegen, die es für den Erwachsenen empfindet. — Seine Klassenkameraden beurteilt es nicht nach den Leistungen, sondern affektiv nach dem Aeussern, dem Besitz. — Die Leistungen können von Sechs- bis Achtjährigen noch nicht beurteilt werden. — Die Umwelt wird so registriert, wie sie den Sinnen erscheint, mit einer naiven Realistik. Dasselbe gilt auch im Bezug auf das eigene Ich. Wir können nur von einem Ahnen um die Wirklichkeit, auch des eigenen Ichs, sprechen, welches zu deren Bewunderung führt, derzufolge jede kritische Einstellung zurückgedrängt wird. Kritisiert man die Kinder in diesem Alter, so reagieren sie darauf, aber nicht objektiv aus der Erkenntnis ihrer tatsächlichen Leistungsgenügsamkeit, sondern durch affektive Beziehung der Kritik auf ihre eigene Person. Sie beziehen sie

¹ Auszug aus der Diplomarbeit am Heilpädagogischen Seminar a. d. Universität Fribourg, von Hermann Henkel, Zürich.

in dem Mass negativ auf sich, als sie selbst fähig sind, nur negativ erfassen zu können. Deshalb sind sie so empfindlich, da sie noch immer gewohnt sind, in sich nur Schönes und Gutes zu sehen.

Die Phase der subjektivistischen Positivkritik umfasst die Zeit wachsender Wirklichkeitszuwendung (8.—9. Lebensjahr). Sie hat zur Folge eine bessere Beobachtung und ein Abrücken vom subjektiven Hineintragen in die Gegebenheiten. — Die steigende Wissbegier soll der Einsicht, dass man selbst denkend Probleme lösen kann, entspringen. — Die Kritik hat umgeschlagen von der rein negativen in die positive. Der kritisierte Wert wird nun nicht mehr einfach als Einzelmerkmal aufgefasst. Subjektivistisch nennen wir die Kritik trotz ihrer Hinwendung vom rein Persönlichen auf Sachliches, weil sie diesen Wert nicht so sehr aus eigener Wesenserkenntnis, sondern aus dem augenblicklichen Drang erfasst. — Zu einem Zweifel am Erwachsenen kommt es noch nicht; die Autoritätsgebundenheit löst auch jetzt noch nachhaltige Wirkung aus. — Statt wie bisher im Verhältnis zu den gleichaltrigen Kameraden lediglich auf Fehlerhaftes zu schauen, ist der Schüler fähig, Fehlleistungen durch andere positive Werte zu ersetzen. Doch bewertet er die Leistungen der andern noch stark nach den Gefühlen der Sympathie.

Der Beginn der objektiven Kausalkritik tritt mit der Vorpubertät ein. Gestützt auf die vermehrte Beschäftigung mit dem Objekt tritt die Frage nach Wirklichkeitsechtheit immer mehr in den Vordergrund und wird gefördert durch die Erfahrung der Dualität des Lebens, der Entdeckung von Welt und Ich, durch das Verlangen nach einem neuen Maßstab und durch den Versuch, diesen neuen Maßstab an das eigene Ich anzulegen. —

Nachdem die Phasen der kindlichen Kritikfähigkeit aufgezeigt sind, wird ihre pädagogische Auswertung dargelegt. Die Bedeutung der Kritik als Erziehungsmittel liegt vor allem darin, dass das Kind

in das Wesen der Kritik eindringt, um Kritik üben zu können. Indem wir das Schulkind lehren, stutzig zu werden vor allem, was ist, alles was auf es eindringt zu prüfen auf seinen Wertgehalt und erst auf diese Untersuchung hin Stellung zu beziehen, wird es erst zum eigentlichen Werterlebnis geführt.

Im Hinblick auf das Verhältnis Kritik und Person ist besonders das unbedingte Vertrauen des Schulneulings zur Person des Lehrers hervorzuheben. Darauf hat der Erzieher aufzubauen. Statt Fehlleistungen des Kindes einfach zu tadeln und zu kritisieren, muss er den Ursachen nachgehen, gewöhnlich stammen ja die ersten Fehlleistungen aus dem bisherigen beschränkten Erfahrungsbereich. Die Herabsetzung würde das Kind noch verstehen, denn es kritisiert die andern auch durch das bloße Feststellen einer einzelnen Fehlleistung; was es aber nicht kann von sich aus, ist, dieser Kritik eine Ursache zu unterlegen. — Der Erzieher darf erst eine neue Kritik zur Anwendung bringen, wenn er sich überzeugt hat, dass die vorhergehende vom Kinde verstanden worden ist.

Die Ausführungen über Kritik und Sache zeigen, wie beim Schulkind Sachwelt und Ichwelt noch ungetrennt sind. Es belegt sich und die Welt mit dem gleichen, der Umwelt entnommenen Maßstab. Dieser muss durch Erweiterung der Erfahrungsmöglichkeiten differenziert und vermehrt werden durch einen lebensnahen Schulunterricht. Dabei muss beachtet werden, dass zu nichts Neuem fortgeschritten werden darf, solange das Kind das Alte noch nicht erfasst hat.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Der Lehrer muss sich Rechenschaft geben über das Erfahrungsniveau des Schülers, über die jeweilige Interessensrichtung auf den einzelnen Entwicklungsstufen, wie über den Grad der Ichbeteiligung und die Eigenschaften des zu vermittelnden Kulturgutes, um den Schüler kritisch behandeln zu können und seine Kritikfähigkeit zu fördern.

Luzern.

Institut für Heilpädagogik.