

Wege der verstehenden Erfassung schwieriger Schüler

Autor(en): **Moor, Paul**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl
scolastic grischun**

Band (Jahr): **22 (1962-1963)**

Heft 1

PDF erstellt am: **18.05.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-356123>

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.

Wege der verstehenden Erfassung schwieriger Schüler

Prof. Dr. Paul Moor

Eine der wichtigsten pädagogischen Grundregeln lautet: der erzieherischen *Behandlung* hat die *Erfassung* der Persönlichkeit voranzugehen. Das Ziel solcher Erfassung ist, den zu Behandelnden erst einmal zu verstehen. Auf dem Grunde des gewonnenen Verständnisses baut die Erziehung auf.

Solche Erfassung der Persönlichkeit vollzieht sich in zwei Schritten: Dem *Sammeln von Tatsachenmaterial* als dem ersten Schritt folgt die *Deutung dieses Tatsachenmaterials* als zweiter; erst das Interpretieren der Tatsachen führt zum Ziel des Erfassens, zum Verstehen.

Beim Feststellen der Tatsachen handelt es sich aber nicht einfach um das, was man unter einer Tatbestandesaufnahme versteht. Auch sie gehört dazu, ist aber für die Erziehung nicht das Wesentliche. Es geht um die Persönlichkeit als Ganzes und nicht nur um ein einzelnes Verhalten; nicht nur um ihr Versagen oder Vergehen sondern um ihr ganzes Sein und Wesen. Dieses aber erkennen wir gerade in dem, was erzieherisch wichtig ist, viel besser aus den alltäglich wiederkehrenden Verhaltensweisen, als aus dem einmaligen Versagen. Grundsätzlich ist es schon richtig, daß in jedem einzelnen Verhalten, ja schon in jeder kleinsten und unbedeutenden Regung der ganze Mensch darin steckt mit allen seinen Eigenschaften und also auch daraus zu erkennen wäre für denjenigen, der die durchdringende und umfassende Kraft und Fähigkeit des Verstehens besäße. Da aber kein Mensch über diese große Begabung verfügt, sind wir darauf angewiesen, das Tatsachenmaterial erst zu suchen, zusammenzutragen, zu sammeln, aus dem heraus wir dann das Verständnis gewinnen können.

Es gibt drei Wege, auf welchen man das Tatsachenmaterial zum Zwecke der späteren Deutung gewinnen kann. Wir bezeichnen sie als *Prüfung*, *Untersuchung* und *Beobachtung*. Jedes dieser Worte bezeichnet eine ganze Gruppe von Arten des Vorgehens. Insbesondere gibt es heute eine unübersehbar gewordene Anzahl von Methoden, einen Menschen psychologisch zu prüfen, und ebenso nimmt die Zahl der Untersuchungsmethoden noch beständig zu. Es gibt aber auch verschiedene Arten des Beobachtens, und wir werden diejenige, welche pädagogisch bedeutsam ist, von den andern unterscheiden müssen.

Die Methoden der *Prüfung* sind allgemein heute bekannt unter dem Namen der *Tests*. Wir verstehen unter einem Test im strengen Sinne des Wortes eine Aufgabe, welche eine bestimmte und zum voraus bekannte Lösung besitzt. Die Prüfung besteht einfach in der Feststellung, ob diese Lösung gefunden wird oder nicht. — Aus solchen Tests sind insbesondere alle Arten von Intelligenzprüfungen zusammengesetzt, ebenso alle sogenannten Eignungsprüfungen.

Betrachtet man einen solchen Test genauer, so sieht man, daß er immer nur einen einzelnen Zug erfaßt, nie die Intelligenz als ganze und erst recht nicht die ganze Persönlichkeit. Je exakter ein Test ist, desto enger ist der Ausschnitt der Wirklichkeit, den er erfaßt. Aber auch eine Häufung von Testuntersuchungen führt nur zu einer Ansammlung von Einzeltatsachen.

Diese Tatsachen stehen nicht nur unverbunden nebeneinander, sondern sie führen auch als solche nie zu einer Erfassung der Persönlichkeit; dazu bedarf es erst noch ihrer Deutung. Diese aber liefert der Test nicht; um sie muß sich der Testende selber bemühen. Der Test vereinfacht das Verstehen nicht, sondern er kompliziert es, indem er in die Vielfältigkeit der wirklichen Bedingungen hineinführt und einem die ganze Schwierigkeit eines angemessenen Verständnisses vor Augen führt; und der Test nimmt einem die Verantwortung für die Beurteilung eines Menschen nicht ab, sondern führt einen tiefer in diese Verantwortung hinein, läßt sie in ihren Einzelheiten klar erkennen. «Le plus important du test, c'est le testeur», hat man gesagt.

Nun sind wir aber in der Praxis auf die von der Psychologie ausgebildeten Testmethoden gar nicht angewiesen. Wir können nämlich aus jeder kleinen, aber alltäglich wiederkehrenden Einzelsituation einen Test machen. Wir brauchen dazu nur auf sie zu achten und uns aus unseren Erfahrungen mit der Zeit einen Maßstab abzuleiten, wie sich unsere Schüler oder Zöglinge in der Regel in dieser Situation verhalten. Noch weiter kommen wir, wenn wir dazu auch wissen, wie sich intelligente, glücklich veranlagte und wohlerzogene Menschen in den gleichen Situationen benehmen. Wie einer im Heim auf das Wecken oder auf das Lichterlöschen reagiert, wie er die Arbeit beginnt und wie er sie verläßt, wie er sich verhält, wenn sein Nebenmann sich gut hält, und wie, wenn er versagt, wie einer in der Schule auf einen unruhigen Nachbar, auf das Pausenzeichen antwortet, wie er in die Pause geht und wie aus ihr zurückkommt, diese und hundert andere Dinge können zu eigentlichen Tests werden. Es gibt darin so viele Möglichkeiten, daß jeder, der sie auswerten will, sich bald dazu gezwungen fühlt, einige wenige auszuwählen, auf die er besonders achtet, weil er sonst Gefahr läuft, im Allzuvielen sich zu verlieren. Auch hier gilt, daß einem ein Test umsomehr einträgt, je länger man ihn anwendet, je mehr man durch Erfahrung in seiner Situation sehen gelernt hat. Aber auch hier ist daran zu erinnern, da man damit nur Tatsachen sammelt, aber den betreffenden Menschen noch nicht versteht. Wenn zwei dasselbe tun, so sind sie deswegen noch nicht gleich. Die Aufgabe der Deutung ist in jedem Fall erst noch zu lösen; und nur die Zuverlässigkeit der Feststellungen wird gewährleistet dadurch, daß ich so aus alltäglichen Situationen Tests zu machen versuche.

Dies aber erkennen wir schon hier: Solches Prüfen ist nicht etwas, was besonderer Veranstaltungen bedarf — jetzt mache ich einmal das, um zu sehen, was er dann macht — solcher besonderer Vorkehrungen bedarf es gar nicht. Der Alltag bietet genug Gelegenheiten. Ich stelle den, den ich «testen» will, nicht auf die Probe, und ich lasse ihn auch nicht einfach machen. Sondern während ich ernsthaft mit ihm zusammenlebe und arbeite, schaut etwas in mir gleichzeitig zu und registriert in der Stille, was es an den ausgewählten Orten festgestellt hat. Daß es so bei der Erfassung der Persönlichkeit von allem Anfang an einer inneren Haltung bedarf, die sich mitten im Gang des alltäglich Notwendigen zu distanzieren und ruhig und klar Feststellungen zu machen vermag, das will gelernt sein.

Es ist eine Änderung dieser inneren Haltung, was uns von der Prüfung zur *Untersuchung* führt. Wo ich einen Menschen prüfe, da tue ich es aus *überlegener* Haltung; ich weiß, wie man sich richtigerweise in einer Situation zu verhalten hätte, ich weiß, wie man die vorgegebene Aufgabe löst; und ich stelle einfach fest, ob der andere das Richtige einhält oder ob er es nicht einhält. Was aber tue ich dann, wenn er es nicht einhält? Sage ich dann einfach, mit ihm sei nichts anzufangen, und einen, der sich so aufführe, könne ich nicht brauchen? Das hieße, alle erzieherische Absicht aufgeben. Wo ich bereit bin, die erzieherische Aufgabe auf mich zu nehmen, da werde ich fragen: Wie meint er es denn eigentlich? Wie denkt er, was fühlt, und was will er eigentlich? Ich werde versuchen, ihn ernst zu nehmen, so wie er ist, nicht weil ich seine Art für die richtige halte, sondern einfach, weil sie wirklich so ist. Denn von dieser Wirklichkeit muß ich ja ausgehen, mit ihr muß ich beständig rechnen, wenn ich ihn erziehen will. Die Erziehung sucht nach einem Weg, der von dem ausgeht, was ist, und zu etwas hinführt, was besser ist. Dazu muß sie erst einmal kennen, was da ist; und darum genügt ihr die Prüfung, die Feststellung aus der überlegenen Haltung dessen, der weiß, was recht ist, nicht, sondern sie bedarf dazu einer weiteren Art von Feststellung, der Feststellung aus der Haltung dessen, der dem andern auf gleicher Ebene begegnet, der es wagt, ihn ebenso ernst zu nehmen, wie sich selber, weil es ihm als Erzieher ja doch um die Erfüllung des Lebens des anderen geht, und weil er weiß, daß der andere in seinem Leben Dinge erfahren hat, die ihm selber nicht begegnet sind und die er darum durch ihn erst noch kennen zu lernen hat. Jeden Versuch, dem andern in solcher Haltung zu begegnen und aus solcher Haltung heraus Feststellungen über ihn zu machen, nennen wir im Unterschied zur Prüfung eine *Untersuchung*.

Untersuchend in diesem Sinne begegnet der Arzt seinem Patienten im Explorationsgespräch. Er kann uns gerade dort, wo wir selber in der Untersuchung allzu sehr nur eine Tatbestandesaufnahme zu sehen gewohnt sind, als korrigierendes Vorbild dienen. Es gibt aber auch eine beständig noch wachsende Zahl von psychologischen Untersuchungsmethoden, welche die geschilderte Haltung der Untersuchung verlangen. Man nennt sie heute gewöhnlich auch Tests, trotzdem sie wesentlich mehr sind als bloße Prüfungsaufgaben; wir meinen die sogenannten «Projektions-Tests», also allen anderen voran der Formdeutversuch von Hermann Rorschach, und in seinem Gefolge Sceno-Test, TAT, Farbpyramiden-Test, Baum-Test, Szondi-Test und andere. Sie alle erwarten nicht eine bestimmte Lösung, sondern lassen der Wahl und Gestaltung des Untersuchten einen freien Spielraum offen und verlangen vom Untersucher, daß er das, was zutage tritt, als etwas aus sich selber zu Begreifendes auffasse und annehme.

Aber auch hier wieder sind wir nicht auf diese psychologischen Methoden angewiesen, sondern haben in alltäglich sich bietenden Situationen Gelegenheit zu solcher untersuchenden Art der Erfassung. Ja, man darf wohl sagen, daß diese alltägliche Ausübung die rechte Handhabung der Projektions-Tests vorbereitet und vorbereiten muß; denn in ihr übt sich das Wichtigste, eben die entsprechende innere Haltung. — Erziehung besteht

doch immer darin, daß Erzieher und Zögling einen Weg gemeinsam gehen; und wo das gelegentlich einmal nicht recht geraten will, da pflegt man zu sagen: «Me muß halt rede mitenand!» Dieses «Reden-miteinander» ist eben die Situation, in welcher wir innerlich die Haltung einnehmen, aus welcher alles untersuchende Erfassen hervorgeht. Da also, wo wir uns einfach unterhalten über irgend etwas, da ferner, wo wir miteinander diskutieren über eine Sache und gemeinsam uns über sie klar zu werden versuchen, da, wo wir uns gemeinsam überlegen, wie wir eine Arbeit am besten anpacken — und wenn es nur aus ein paar kurzen Bemerkungen bestünde, in welchen wir uns aber gegenseitig ernst nehmen — da, wo wir verschiedener Meinung sind und ernsthaft nach einer Verständigung suchen, aber auch noch da, wo ich vom anderen etwas verlange, zu dem er nicht bereit ist, wo ich es ihm zu erklären und mundgerecht zu machen versuche, indem ich aus allen seinen Einwänden, ja noch aus seiner Ablehnung nichts anderes heraushöre und nichts anderes berücksichtige, als die noch notwendige Art der Erklärung, die er braucht . . . überall da begegne ich dem anderen nicht bloß als der Überlegene, nicht bloß als der, der es weiß und der es kann, sondern nehme seine Art ernst, wie der Bildhauer die Sprödigkeit seines Materials ernst nehmen muß, ja noch viel ernster: So ernst, wie eben nur der Erzieher seinen Zögling ernst nehmen kann, von dem er weiß, daß er seinen Weg ja selber gehen muß, da dies nur Schritt vor Schritt geschehen kann, und daß sich nichts so sehr rächt, wie wenn ich ihn dazu verleite, intellektuell oder moralisch über seine Verhältnisse zu leben, das Richtige und das Gute schon zu tun, wenn er innerlich noch nicht reif ist dafür.

Gehen wir nun zur *Beobachtung* über, so taucht vielleicht die Frage auf, ob denn das, was wir Untersuchung und Prüfung genannt haben, nicht an manchen Stellen, besonders aber dort, wo es in alltäglichen Situationen seine Feststellungen macht, auch schon Beobachtung sei oder doch in sie übergehe. In der Tat werden diese Dinge oft auch schon Beobachtung genannt. Wenn wir hier mit dem Wort «Beobachtung» noch etwas anderes bezeichnen wollen, so geschieht dies darum, weil wir dort, wo wir in der Praxis «Beobachtung» für notwendig erachten, eben tatsächlich auch etwas anderes erwarten als nur Prüfung und Untersuchung, ohne uns freilich immer klar zu machen, was dies nun eigentlich sei. Von dieser Außenseite her gesehen unterscheidet sich aber Beobachtung bereits sehr stark von den beiden bisher behandelten Methoden des Erfassens dadurch, daß sie gerade da helfen soll, wo die beiden andern versagen oder zum mindesten nicht ausreichen. Prüfung und Untersuchung sind in der Sprechstunde möglich. Wo aber ein Fall in der Sprechstunde unklar bleibt, da ordnen wir Beobachtung an, der nun also die schwierigsten Erfassungsaufgaben zugemutet werden. Das, was sie befähigen soll, diese schwierigsten Aufgaben zu lösen, ist zunächst einmal die längere Zeit, die für sie zur Verfügung gestellt wird. Dies also wäre das Erste: Unter Beobachtung verstehen wir ein Erfassen, das ein größeres Ganzes ist, kein einzelnes Tun, wie Prüfung und Untersuchung es sind, sondern eine Kette von Geschehnissen, die sich über einen längeren Zeitabschnitt hinzieht. Damit verbindet

sich sofort ein Zweites. Dauert Beobachtung längere Zeit, so dürfen während dieser Zeit die Arbeit, das geordnete Leben und die erzieherische Beeinflussung nicht aufhören. Beobachtung löst diese Dinge nicht ab und unterbricht sie nicht, sondern muß sich in ihnen drin vollziehen. Nun könnte freilich erst nach Abschluß der Beobachtung gesagt werden, wie das Leben des Beobachteten geordnet werden muß, wie er arbeiten kann, auf welche Weise und auf welches Ziel hin er zu erziehen ist. Alle diese Dinge bleiben darum im Stadium des bloßen Versuches, solange die Beobachtung noch andauert. Pädagogische Beobachtung vollzieht sich darum im *Erziehungsversuch*, im Versuch, ein rechtes und geordnetes Leben zu führen, im Versuch, Arbeit zu leisten. Das ist aber nicht so zu verstehen, daß in der Beobachtungszeit der Zögling selber alles probieren darf, was ihm einfällt, und entsprechend alles auch wieder liegen lassen, wenn es ihm nicht mehr paßt. Nur wenn wir es wagen, ihm erzieherisch etwas zuzumuten, bekommen wir auch etwas zu sehen, was erzieherisch von Bedeutung ist. Wohl aber wissen wir für uns selber, daß wir ja eigentlich noch nichts wissen. Darum bleiben wir selber ganz im Stillen uns bewußt, daß alles, was wir verlangen, und jeder unserer Eingriffe erst etwas Vorläufiges sein kann. Unsere Führung ist darum während der Beobachtungszeit eine besonders behutsame, nachdenkliche, besinnliche. Und weil unser Zögling diese Zurückhaltung nicht spüren darf, weil er sich in bestimmter Weise geführt fühlen muß, darum ist diese Behutsamkeit im Beobachtenden etwas Innerliches, etwas in seiner Tiefe sich Abspielendes. Beobachten ist nicht möglich, ohne daß der Erzieher sich in seinem Erziehen auf eine tiefere und intensivere Weise in Anspruch genommen fühlt. In der Beobachtung ist der Erzieher nicht weniger, sondern mehr engagiert, stärker beteiligt. Nur dadurch kann sie uns dasjenige Tatsachenmaterial liefern, das zum Verstehen führt auch noch dort, wo das Verstehen am schwierigsten ist; dazu müssen wir uns in den andern Menschen hinein versetzen, müssen verspüren, wie es ihm in seiner Haut zumute ist, müssen in uns noch einmal erleben, vor was für Schwierigkeiten er steht und *wie* er vor seinen Schwierigkeiten steht. Dann erst, wenn wir das können, vermögen wir wirklich zu helfen. Erst dann kann unser Eingreifen mehr sein als nur ein äußeres Bearbeiten und unser Erziehungsplan mehr als eine fremde Zumutung. Wenn das Beobachten unseren erzieherischen Absichten dienen soll, dann muß es ein Teilnehmen sein am Leben des andern, so wie wenn es um unser eigenes Leben ginge.

Es ist eine ganz äußerliche und pädagogisch falsche, zum mindesten aber ihren Zweck nicht erfüllende Auffassung von Beobachten, die da meint, wir müßten, um beobachten zu können, den andern sich selber überlassen und uns ausschalten. Dies tut die naturwissenschaftliche Beobachtung; und sie gewinnt damit das, was in ihrem Bereiche zu gewinnen ist. Aber pädagogische Beobachtung sucht etwas anderes und muß darum auch etwas Andersartiges sein. Sie kommt zu ihrem Ziele nur dort, wo ich mit meinem Innersten am Leben des andern teilnehme, wo ich es mit meinem Herzen spüre, um was es dem andern in seinem Leben geht. Das führt freilich die große Gefahr mit sich, daß die Feststellungen, die ich aus meinem teil-

nehmenden Erleben schöpfe, leicht unsachlich werden, umso unsachlicher, je unreifer mein teilnehmendes Herz ist. Aber diese Gefahr der Unsachlichkeit kann nicht dadurch bestanden werden, daß ich mich in distanzierende, sachliche Methoden flüchte. Durch sie bekäme ich zwar sachliche Ergebnisse, aber erfaßte nicht mehr das, was nur dem teilnehmenden Herzen sich erschließt. Zur Sachlichkeit in der pädagogischen Beobachtung komme ich* nur dadurch, daß ich es nie aufgebe, mich selber zu einem sachlichen Menschen zu erziehen.

Als Letztes ist schließlich noch beizufügen, daß in der Beobachtung nicht mein Urteil über den zu Erfassenden wichtig ist, sondern allein das sich wirklich ereignende Vorkommnis als solches. In der Beobachtung erst recht geht es darum, festzustellen, wie ein Mensch ist, und nicht sofort wieder abzuschätzen, wie weit er von dem entfernt ist, was er nach meiner Meinung eigentlich sein sollte. Es geht nur um Tatsachen und nicht um Werturteile. Daher gilt als Regel für alles Beobachten, daß wirkliche Begebenheiten zu schildern sind.

Prüfung, Untersuchung und Beobachtung liefern uns das Tatsachenmaterial, dessen *Interpretation* dann zum Verstehen führt. Dieser Interpretation haben wir uns nun zuzuwenden. Dabei begegnen wir zunächst verschiedenen Arten des Verstehens. Die einfachste Art ist das beurteilende Verstehen: Ich dringe verstehend ein in den Sinn all der festgestellten Tatsachen, vermag ihren Zusammenhang zu begreifen und kann mir ein Bild von der Innerlichkeit des andern Menschen machen; ich vermag ihn richtig zu beurteilen, ich vermag ihm gerecht zu werden. Die Kehrseite solchen beurteilenden Verstehens aber ist, daß es mir auch dazu dienen kann, die schwachen Stellen meines Gegenübers aufzuspüren und sie auszunützen. — Wesentlich tiefer greift dasjenige Verstehen, das dort gemeint ist, wo gesagt wird, verstehen heiße verzeihen. In solchem verzeihenden Verstehen versetze ich mich gleichsam in die Lage des andern, spüre die Verantwortung, die er trägt, spüre zugleich, was diese Verantwortung von mir verlangt hätte, und weiß etwas davon, daß Versagen menschlich ist. Verzeihendes Verstehen befähigt mich, Rücksicht zu nehmen und taktvoll zu sein. Seine Kehrseite aber ist, daß es ebenso gut zur Indifferenz führen kann, zum achselzuckenden Resignieren. — Das tiefste Verstehen aber entspringt aus derjenigen Liebe, die nicht bloßes Begehren und auch nicht nur sittliche Selbstüberwindung ist, sondern Ergriffenheit des Herzens durch das Wunder der Begegnung mit dem andern Menschen. Solches liebende Verstehen vermag anzunehmen, was ihm begegnet, so wie es ist, wie immer es sei. Seine Kehrseite und Gefahr aber ist, daß es absinken kann in bloße Verliebtheit und Vernarrtheit. Das tiefste Verstehen ist ein Lieben unter gleichzeitiger Anerkennung des Negativen; oder: Das liebende Verstehen sieht das Positive noch durch das Negative hindurch. Verliebtheit aber sieht das Negative so, als ob es selber etwas Positives wäre. «Liebe macht blind», wenn sie bloß Verliebtheit ist; aber gerade die tiefste Liebe macht erst wirklich sehend.

Das liebende Verstehen, das den andern anzunehmen vermag, so wie er ist, mit dem, was ihm gegeben, und mit dem, was ihm aufgegeben und ver-

heißen ist, das streben wir an. Erst wo es erreicht ist, kann das verzeihende Verstehen nicht mehr gleichgültig werden und das beurteilende nicht mehr zum Mittel der Ausnützung. Klare Beurteilung und moralische Mitverantwortung gehören aber zur verstehenden Liebe immer mit dazu; sie bewahren sie davor, verschwommen und kraftlos zu werden. — Dies mußte vorausgesagt werden, wenn wir uns noch den *Methoden des Verstehens* zuwenden wollen. Denn sie sind für sich allein nicht wichtig und haben ihre ganze Bedeutung nur daher, daß sie Wege darstellen, auf welchen jenes eigentliche Verstehen wachsen und reifen kann. Wir stellen im Folgenden diese Methode des Verstehens nicht systematisch und grundsätzlich dar, sondern begnügen uns damit, sie in konkreter und anschaulicher Weise vor Augen zu führen und zwar am Beispiel der Faulheit.

Wie können wir Faulheit, Trägheit, Arbeitsscheu verstehen? Auf welche Weisen lassen die gesammelten Tatsachen über faules, träges, arbeitsscheues Verhalten sich interpretieren? — Wir tun bei solchen Fragen immer gut, gleichzeitig nach dem Positiven zu fragen, hier also: Wie kommt es, daß ein Mensch fleißig ist, rührig und arbeitsam? Wie bauen sich die Eigenschaften des Fleißes und der Arbeitsamkeit auf? Wenn wir dies verstehen könnten, dann wüßten wir, was dem Faulen und Arbeitsscheuen fehlt, und was wir ihm also durch unsere Erziehung geben müssen.

Da finden wir denn zunächst einmal als einfachste Tatsache, daß diejenigen Menschen faul sind, die es *nicht gewohnt* sind, tätig zu sein. Für sie ist jede Arbeit eine viel größere Zumutung und Anstrengung als für diejenigen, die in einer Umgebung aufgewachsen sind, in welcher immer etwas getan wurde. Man kann an Müßigang gewöhnt sein. Aber noch schlimmer als schlechte Gewohnheiten ist das Fehlen von guten Gewohnheiten. Und darum wird das eine der wichtigsten Fragen sein, die wir mit Hilfe des gesammelten Tatsachenmaterials zu beantworten versuchen: Wo überall fehlt es an den nötigen guten Gewohnheiten?

Gewohnheiten aber sind das Äußerlichste, was wir vorfinden können. Meist ist Arbeitsscheu nicht etwas so Einfaches, daß sie aus dem Fehlen von Arbeitsgewöhnung allein schon vollständig verstanden werden könnte. Meist verbindet sich damit ein Zweites, aus dem sich bereits mehr verstehen läßt. Die natürlichen Antriebe eines Menschen, seine Wünsche und Interessen, sein Begehren und sein Gelüsten haben es nicht gelernt, sich einer Anforderung zu unterziehen. Wo sich ein Bedürfnis meldet, da will es auch gleich befriedigt sein; und darum kann man bei der Arbeit, die etwas anderes verlangt und die das Bedürfnis, das andere Interesse, den auftauchenden Wunsch warten heißt, nicht bleiben, sondern wird beständig wieder abgelenkt und bringt es zu keiner Leistung. Nur dort können wir für eine Arbeit da sein und bei ihr aushalten, bis sie fertig ist, wo unsere natürlichen Antriebe gelernt haben, auf ihre Befriedigung zu warten, bis sie wieder an der Reihe sind, wo ihnen solches Warten oder gar Verzichten zu etwas Selbstverständlichem geworden ist, das gar nicht mehr als so quälend empfunden wird, wir sagen kurz: wo die natürlichen Antriebe *befriedet* sind. — Darum ist dies der zweite Weg, der zum Verstehen führen kann, daß wir unser Tatsachenmaterial daraufhin untersuchen, ob es

uns etwas darüber auszusagen vermöge, wie weit die natürlichen Antriebe befriedet worden oder unbefriedet geblieben sind, wie weit das Kind gelernt hat, auf die Befriedigung seines Wunschs und Begehrens zu warten.

Abermals einen Schritt weiter gelangen wir, wenn wir daran denken, daß jede Arbeit von uns verlangt, daß wir uns einer Aufgabe, einer sachlichen Forderung unterziehen. Arbeitsscheu und Faulheit kann daher rühren, daß es einem Menschen überhaupt noch nicht aufgegangen ist, wie gerade dadurch etwas zu gewinnen ist und wie das Leben dadurch reicher werden kann, daß man für etwas da ist, auf seine Bedürfnisbefriedigung verzichtet und im Dienste einer Aufgabe Opfer bringt. Diese Möglichkeit geht nur dem auf, der es *wagt*, sich für eine *Aufgabe* einzusetzen; und erst nachdem er es gewagt hat, kann er spüren, daß er einen neuen Bereich des Lebens betreten hat, den Bereich des Sittlichen, des Moralischen, des Geistigen. Arbeitsscheu in einem entsprechenden tieferen Sinn sind alle diejenigen, denen dieses Tor nie aufgegangen ist, beispielsweise weil ihre Umgebung kein freudiges sondern höchstens ein seufzendes Arbeitsleben geführt hat. Sie müssen durch unsere eigene echte Aufgabefreudigkeit erst neugierig und Tat-begierig gemacht werden, in unser Arbeitsleben hineingezogen und auf diese Weise der Erfahrung teilhaftig werden, daß man da etwas gewinnen kann, wo man Opfer bringt.

Aber selbst wo Arbeitsgewöhnung, befriedete Antriebe und Aufgabewilligkeit vorhanden sind, kann es noch fehlen. Denn erst wo man oft und immer von neuem wieder sich für eine Aufgabe eingesetzt hat, erwächst in einem die standfeste innere Haltung, die in den Störungen und Anfechtungen durchzuhalten vermag. Diese innere Haltung, die *Arbeitsgesinnung*, kann nur langsam durch die in Gang gekommene Arbeit selbst erwachsen. Auch nach ihr müssen wir die gesammelten Tatsachen befragen.

Mit ihr aber schließt sich eine erste Reihe von Möglichkeiten des Verstehens ab, auf die wir durch die bisher erwähnten Versuche, zu verstehen, geführt werden. In fehlenden guten Gewohnheiten, unbefriedeten Antrieben, ungereiftem Arbeitswillen, wankender Arbeitsgesinnung zeigt sich, daß der Arbeitsscheue nicht gerüstet ist für die *Lebensaufgabe*. Von den besonderen Komplikationen, welche im Bereich dieser Erscheinungen auftreten können, ist hier nicht zu sprechen; wir erwähnen als Wichtigste nur die Gehemmtheit und die Neurose, um damit anzudeuten, daß der Aufbau des Arbeitswillens unter Umständen nicht nur eine pädagogische Aufgabe ist, sondern daß gleichzeitig oder vorangehend auch noch eine psychotherapeutische Aufgabe sich stellen kann.

Fleiß und Arbeitsamkeit aber beruhen nicht nur auf dem Arbeitswillen, auf dem Gerüstetsein für die *Lebensaufgabe*, sondern auch auf dem Vorhandensein eines *Lebensinhaltes*. Zum Lebensinhalt wird uns aber nur das, was uns innerlich zu ergreifen und zu verwandeln vermag. Ein Mensch, dessen Gefühl verschlossen oder abgestumpft ist, dessen Herz und Gemüt nichts bewahrt und sich durch nichts gebunden weiß, oder der am oberflächlichen Genuß hängen bleibt, so daß sein Lebensinhalt keine Tiefe gewinnen kann, den weder Freude noch Staunen, weder Liebe noch Glaube zu beschwingen vermag, dessen Herz wird auch nie überfließen und über-

strömen. Darum aber wird seine Arbeit im besten Fall nur etwas sein, das er sich abgerungen hat, das darum leicht störrisch ist und immer in Gefahr, zu zerbrechen. Auch hier können sich Komplikationen einstellen, hauptsächlich dadurch, daß ein Ersatz für den fehlenden Lebensinhalt gesucht werden muß, der dann doch nicht zu halten vermag, was er halten sollte, darum beständig gesteigert werden muß und schließlich maßlos wird; die Süchtigkeit ist die wichtigste seelische Störung, die hier erst behoben werden muß, bevor der Aufbau eines Lebensinhaltes möglich wird.

Damit sind die wichtigsten Richtungen, in welchen nach einer Möglichkeit des Verstehens gesucht werden kann, wenigstens angedeutet. Zum Schluß aber möchten wir noch einmal hervorheben, wie sehr es bei all dem nicht auf Methoden und Mittel ankommt, sondern auf den, der sie handhabt, auf *den Erfassenden selbst*.

Erfassung kann zu einem richtigen Bilde nur führen bei unvoreingenommener Haltung. Die notwendige Unvoreingenommenheit ist aber damit nicht gewährleistet, daß der Beobachtende sich frei hält von allen fertigen Meinungen über das Kind, die er in dessen Umgebung vorfindet, daß er sich nichts sagen läßt von seinen bisherigen Erziehern und nichts wissen will von all dem, was dem Kinde etwa zu Last gelegt wird. Denn die gefährlichste Quelle von Vorurteilen über das Kind liegt gar nicht in dem, was dem Erzieher an fremden Urteilen begegnet, sondern in dem, was er an eigenen festen Maßstäben an das Kind heranträgt. Daß er in seinem eigenen Leben zu generellen Werturteilen gekommen ist, daß er die meisten dieser erworbenen Werturteile nicht ablegen kann, weil sie ihm gar nicht bewußt sind, daß er sie als selbstverständliche Maßstäbe an alles heranträgt, bloß weil er selber nichts anderes kennt, das ist schuld daran, daß jede Feststellung, die er macht, schon eine Beurteilung ist; und das ist schuld daran, daß er nur feststellt, überhaupt nur bemerkt, was auf seine eigenen Werturteile Bezug hat, vor allem aber, was seinen eigenen Werturteilen widerspricht und ihm eben darum auffällt, und daß er an allem nicht nur verständnislos, sondern überhaupt achtlos vorübergeht, was in seinem eigenen Leben keine Rolle gespielt hat oder nie wichtig wurde. Wir Erzieher weisen zwei Eigenschaften auf, die uns im Wege stehen, wenn wir beobachten sollen: Unsere Beobachtung wird unsachlich durch das, was wir *sind* und *sein müssen*, wenn wir gute Erzieher sein wollen; und unsere Beobachtung wird unsachlich durch das, was wir *wollen* und *wollen müssen*, wenn wir gute Erzieher sein wollen. Das klingt zunächst paradox. Bedenken wir aber, wieviel uns unsere glückliche Veranlagung erspart, wieviel uns unsere gute Begabung erleichtert und vor wievielm uns unsere geordnete Umgebung behütet hat, dann wird es uns deutlich, wie wenig wir eigentlich von dem Leben wissen, das wir beobachten wollen, wieviele wir überhaupt nicht sehen, weil wir es gar nicht vermuten, und für wieviele wir sofort ein fertiges Urteil bereit haben, weil wir keine Ahnung von den Schwierigkeiten und Problemen haben, die sich dahinter verbergen. Nicht dadurch kommt man zur Unvoreingenommenheit, daß man sich vor allem fremden Wissen über das Kind verschließt. Dieses Wissen wird bei einem selber ja nur dann zum Vorurteil, wenn man die in ihm enthaltenen

Urteile ohne weiteres mitmacht, statt auch das einfach als Tatsache zu registrieren, daß von diesem Erzieher das Kind so beurteilt wird und daß in jener Situation das Kind zu jenem Versagen oder Vergehen kommen konnte. «Ich höre, daß das Kind gestohlen oder sich sexuell vergangen habe. Ich hätte das lieber nicht gewußt, dann wäre ich unvoreingenommen.» So wird etwa argumentiert. — Aber *muß* ich denn voreingenommen sein, wenn ich weiß, was geschehen ist? Muß ich denn sofort das Kind innerlich verurteilen, wenn ich um seine Verfehlungen weiß? Bin ich selber denn ein Heiliger? Bin ich überhaupt befugt zu richten? Ist mein pädagogischer Glaube so gering, daß er gleich wankend wird, wenn er von einem früheren Versagen des Kindes hört? Kann es denn nicht einfach ein Unglück sein, das dem Kinde passiert ist. — Daß der Beobachter sich selber kenne, daß der Erfassende auch sich selber erfasse, daß derjenige, der verstehen möchte, sich selber verstehe, das erst verbürgte wirkliche Unvoreingenommenheit. So wie der Erziehung des Kindes seine Erfassung vorausgehen muß, so geht der Selbsterziehung des Erziehers seine Selbsterfassung, seine Selbsterkenntnis voraus.

Nun heißt es aber:

«Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die andern es treiben;

Willst du die andern verstehn, blick in dein eigenes Herz».

An diesem Wort ist das Eine besonders wichtig, daß die gesuchte Selbsterkenntnis nur möglich ist zusammen mit der Fremderkenntnis, daß erst die Wechselwirkung von Fremd-Verstehen und Selbst-Verstehen beide möglich macht. Das heißt für uns: Um uns dazu tüchtig zu machen, wirklich erfassen und verstehen zu können, müssen wir uns nicht erst einmal vom Beobachten zurückziehen, die Aufgabe des Beobachtens aufschieben und vorerst allein um Selbsterkenntnis bemüht sein; sondern gerade gleichzeitig mit dem Beobachten des andern müssen wir auch uns selbst zu erfassen versuchen, gleichzeitig mit der Erfassung des Kindes müssen wir uns und unser Erziehen beobachten. Gerade in der Begegnung mit dem Kinde haben wir Gelegenheit, uns selber besser kennen zu lernen. Wir dürfen es nur nicht vergessen, daß wir dies immer erst noch nötig haben, ja daß es gerade für das Erfassen von ausschlaggebender Wichtigkeit ist, daß wir uns dabei immer klar sind, aus was für einer Haltung heraus wir etwas festgestellt haben.

Erfassung eines Menschen, dem man helfen will, und wäre es nur ein schwieriger Schüler, bedarf nicht in erster Linie besonderer Methoden, sondern einer inneren Haltung, die immer neu wieder zu erwerben ist. Wichtigste Voraussetzung beim Erzieher ist die, daß er sich nicht für einen besseren und überlegenen Menschen halte, sondern wisse, daß auch er immer nur auf dem Wege ist und nur darum befähigt ist, Erzieher zu sein, weil er seinen Schülern auf dem gemeinsamen Wege ein paar Schritte voraus ist.

Referat, gehalten an der Kantonalen Lehrerkonferenz in Klosters, 17. Nov. 1962.