

**Zeitschrift:** Fachblatt für schweizerisches Anstaltswesen = Revue suisse des établissements hospitaliers  
**Band:** 20 (1949)  
**Heft:** 1

**Artikel:** Intelligenz+Schule [Fortsetzung folgt]  
**Autor:** Müller, Ernst  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-809359>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 22.11.2024

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

# Fachblatt für Schweizerisches Anstaltswesen

REVUE SUISSE DES ETABLISSEMENTS HOSPITALIERS

Offizielles Fach-Organ folgender Organisationen:

VSA Verein für Schweizerisches Anstaltswesen  
SHVS Schweizerischer Hilfsverband für Schwererziehbare  
VAZ Vereinigung der Anstaltsvorsteher des Kantons Zürich  
VAB Vereinigung der Anstaltsvorsteher des Kantons Bern  
AVBB Vereinigung der Anstaltsvorsteher von Baselland und Baselstadt  
Regionalverband Schaffhausen / Thurgau

Mitarbeiter: Inland: Schweiz. Landeskonferenz für soziale Arbeit, Zürich  
(Studienkommission für die Anstaltsfrage)  
Schweiz. Vereinigung Sozialarbeitender, Zürich  
Vereinigung Kinderdorf Pestalozzi, Zürich

Ausland: Vereinigung der Niederländischen Anstaltsdirektoren

Redaktion: Fräulein Regina Wiedmer, Bern,  
Terrassenweg 12, Tel. (031) 2 33 93

Druck u. Administration: A. Stutz & Co.  
Wädenswil, Tel. (051) 95 68 37  
Postcheck-Konto VIII 3204

Abonnementspreis: Pro Jahr Fr. 10.—  
Ausland Fr. 13.—

Januar 1949

No. 1

Laufende No. 203

20. Jahrgang

Erscheint monatlich

Inseraten-Aannahme: **Louis Lorenz, Zürich** Postfach Zürich 22 Tel. (051) 27 23 65

Stellenanzeigen nur an A. Stutz & Co., Wädenswil

## Intelligenz — Schule

Vortrag von Ernst Müller, Vorsteher, Weissenheim, Bern

gehalten an einem Eltern-Abend im Hinblick auf die neu errichtete Spezialklasse

Die Frage nach der Bedeutung der kindlichen Intelligenz in der Schule scheint bei einer ersten Betrachtung eine sehr einfache, leicht zu beantwortende zu sein. Sie könnte kurz gefasst mit der Feststellung erledigt werden: Intelligente Kinder sind gute Schüler; nicht intelligente Kinder sind schlechte Schüler. — Damit ist die Bedeutung, die man der Intelligenz in der Schule praktisch im allgemeinen zumisst, gekennzeichnet.

Wir stellen uns folglich unter Intelligenz die Fähigkeit des Kindes, den Unterrichtsstoff leicht bewältigen zu können, vor. — Darum sind die Eltern erfreut, wenn ihr Kind sich durch spielende Bewältigung des Unterrichtsstoffes als guter Schüler ausweist, oder umgekehrt bringt es ihnen Kummer und Sorgen, und sie empfinden es irgendwie als Beschämung, wenn ihr Kind dem Unterrichte nur mit Mühe oder gar nicht zu folgen vermag.

Wir alle haben aber wohl dann und wann, vielleicht schon damals, als wir noch selbst zur Schule gingen oder seither etwa im Hinblick auf dieses oder jenes Kind, den Eindruck gewonnen, dass an dieser Ordnung etwas nicht stimmt. Wir haben uns aber daran gewöhnt, diese Ordnung als etwas von der Natur bestimmtes anzusehen, und weil wir gegen den Lauf der Natur nichts vermögen, weil wir auf den Intelligenzgrad, der einem Kinde in die Wiege mitgegeben wird, keinen unmittelbaren Einfluss haben, finden wir uns mit dem herrschenden Zustand ab.

Unsere Überlegungen müssen sich auf folgende Fragen richten:

**1. Was könnte an der bestehenden Ordnung, die Kinder nach dem Grade ihrer angeborenen**

**Intelligenz als gute oder schlechte Schüler zu taxieren, unrichtig sein?**

**2. Wenn die herrschende Ordnung (Wertung) unzulänglich ist, auf welchem Wege und mit welchen Mitteln könnte eine Besserung der Verhältnisse erreicht werden?**

Wir werden sehen, dass uns die Verfolgung dieser ausgesprochenen Schulfragen rasch hinführen wird zu den wichtigsten Lebensfragen, dass alle Schulfragen in den zentralsten Lebensfragen verwurzelt sind und nur von dort aus gültig beantwortet werden können. So selbstverständlich dieser Zusammenhang erscheint und es im Grunde auch ist, wird er doch zum Nachteil der Gestaltung unserer Schule im besonderen und zum Schaden der Lebensgestaltung im allgemeinen immer wieder übersehen.

Zweck der Schule sei die Vorbereitung für das Leben. Demzufolge müssten die guten, d. h. die intelligenten Schüler auch die erfolgreichen, die fürs Leben am besten vorbereiteten Menschen sein. Wir wissen aber, dass dies durchaus nicht der Fall ist. Sehr viele intelligente Schüler, auch solche, die bis in die höheren Schulen vorgerückt sind, haben später im Leben versagt, und umgekehrt haben viele mittelmässige und schwächere Intelligenzen, von denen nach dem Masstab der Schule nicht viel zu erwarten war, im Leben sich in jeder Hinsicht gut gehalten und Tüchtiges geleistet.

Daraus geht ganz eindeutig hervor, dass mit diesem Intelligenzmasstab wirklich etwas nicht stimmt und dass die Schule und wir Eltern einer Anschauung huldigen, die vom Leben tausendfach

widerlegt wird, wenn wir glauben, diese Intelligenz — wir wollen sie als **Schulintelligenz** bezeichnen — sei der ausschlaggebende Faktor für das spätere Fortkommen des Menschen und für seine Bewährung. Obwohl diese Erkenntnis nichts Neues, sondern eine längst bekannte Tatsache ist, indem wir alle zur Genüge erfahren haben, dass die Intelligenz allein ein trügerischer Wertmesser ist, vermag sie weder in unserer Einstellung zur Schule noch in dieser selbst eine grundsätzliche Umstellung bewirken. **Wir werden darum später auch noch die Frage zu erörtern haben, warum trotz besserem Wissen alles beim alten bleibt.**

Es gibt noch einen andern Gesichtspunkt als nur denjenigen des wirtschaftlichen Erfolges im Leben, der uns die herrschende Ueberschätzung der Intelligenz ins richtige Licht setzen hilft. Fassen wir jene guten Schulintelligenzen, die im Leben «erfolgreich» sind, etwas genauer ins Auge. Wieviele von ihnen verdanken ihren «Erfolg» dem Umstande, dass sie ihre Intelligenz rücksichtslos eingesetzt und sich «vorwärts» gebracht haben, indem sie sich auf Kosten anderer vordrängten und bereicherten, unbekümmert um die asozialen Auswirkungen ihrer «Tüchtigkeit»? Sind nicht die grossen Ausbeuter, denen es vollkommen gleichgültig ist, wohin ihr Ausbeutertum die Massen treibt, intelligente Menschen? Ist nicht die Weltordnung, in der wir heute stecken, in erster Linie das Werk intelligenter Menschen?

Wir sind uns sicher darin einig, dass diese Sorte von Erfolgreichen und Intelligenten keine wertvollen Menschen sind. Ihr Tun und Lassen wirkt auflösend, zerstörend in die Welt hinein. Ihre Intelligenz vermag sie nicht davon abzuhalten, einem hemmungslosen Egoismus zu frönen; im Gegenteil benützen sie gerade ihre, von allen sittlichen Hemmungen emanzipierte Intelligenz, um möglichst systematisch ihren Eigennutz oder im Politischen ihre Machtgier zu befriedigen. Wenn wir vorhin festgestellt haben, dass die Intelligenz und ihre einseitige Schulung **allein** noch gar keine Gewähr dafür bieten, dass sich der intelligente, gut geschulte Mensch nachher im Leben auch bewährt, so erweist sich von diesem neuen Gesichtspunkte aus die einseitig entwickelte Intelligenz direkt als eine verhängnisvolle, zerstörende Kraft.

**Dies ist eine Tatsache, die wir möglichst klar durchdenken und in unser Bewusstsein aufnehmen müssen,** wenn wir bei der zu beantwortenden Frage nach der Bedeutung der kindlichen Intelligenz in der Schule und nach der Bedeutung der Intelligenz für die Gestaltung des menschlichen Lebens überhaupt zu einer gültigen Antwort kommen wollen. Diesem Ziele kommen wir noch einen Schritt näher, wenn wir zu den bisherigen Feststellungen die Beobachtung hinzufügen, dass gut-erzogene Geistesschwache ihren Platz im Leben fast ausnahmslos so ausfüllen, dass sie ihren Lebensunterhalt selber verdienen und ihrer Umgebung auch in sittlicher Hinsicht nicht zur Last fallen.

**Es geht aus dem Gesagten klar hervor, dass die Intelligenz nicht das Ausschlaggebende für die Bewährung des Menschen im Leben ist.**

**Die Kräfte, die dem Menschen seinen Wert verleihen, die ihn befähigen, sein Leben zu meistern, ein aufbauendes Glied der menschlichen Gesellschaft zu sein, sind im Charakter, im Willen das Rechte zu tun, verwurzelt.**

Damit sind wir zum Kernpunkt unserer Frage vorgestossen.

Wenn unsere Schule den Anspruch, eine Wegbereiterin für das Leben zu sein, erfüllen will, dann muss sie wohl die Pflege dieser Charakter- und Willenskräfte, die dem Leben Sinn und Ziel zu geben vermögen, in den Vordergrund stellen. Die Frage, ob unsere Schule diese Grundforderung, die von den Notwendigkeiten einer gesunden menschlichen Entwicklung an sie gestellt wird, erfülle, muss mit einem entschiedenen Nein beantwortet werden. Wir haben gesehen, dass **die Pflege der Intelligenz, oder genauer, die Pflege des Wissens das Hauptanliegen der Schule ist. Die Pflege der Charakter- und der Willenskräfte fristet daher in unserer Schule ein kümmerliches Dasein.**

Wenn wir damit feststellen, dass unsere Schule auf einer falschen Grundlage steht, so dürfen wir dabei das eine nicht vergessen: **Es ist die von uns gewollte Schule.** Wir müssen uns daran erinnern, dass unsere Schule der Ausdruck der herrschenden Weltanschauung ist, die wir alle tragen helfen. Wir alle stehen, wenn auch in ungleichem Masse, in ihrem Banne. Welcher Art diese Weltanschauung sei, ist uns in der Regel nicht sehr bewusst, obwohl ihre Früchte in den herrschenden Zuständen und in den Geschehnissen der jüngsten Vergangenheit vor uns ausgebreitet liegen. — Wir neigen dazu, die Menschheitskatastrophe, die wir ja noch nicht hinter uns haben, in der wir noch mitten drin stehen, als ein unbegreifliches Verhängnis anzusehen, auf dessen Verlauf wir als einzelne Menschen keinen Einfluss hätten. Wenn wir aber die Frage des «Warum?» im Ernste verfolgen, so kann es uns nicht verborgen bleiben, dass dieser Krieg mit allen seinen Scheusslichkeiten die unabwendbare Folge davon war, dass man den Menschen seit sehr langer Zeit und in zunehmendem Masse nur noch als eine Art höheres Tier, nicht mehr als geistiges Wesen betrachtet hatte. Die Auffassung vom Menschen wurde, wie das ganze Weltbild, vermaterialisiert. Das Wissen darum, dass der Mensch nicht nur vom Brot allein leben kann, ist verblasst. Es ist für uns keine Realität mehr, dass der Mensch auch geistig verhungern kann. Unser Denken ist sehr einseitig auf das Materielle gerichtet. Wenn wir z. B. an die Zukunft unserer Kinder denken, so ist es doch unsere grösste Sorge, sie materiell möglichst sicherzustellen, in völliger Missachtung der Tatsache, dass es dem Menschen nichts nützen kann, wenn er zwar die ganze Welt erobert, aber dabei Schaden nimmt an seiner Seele. Wir missachten die Pflege des Geistes — nicht etwa diejenige des Intellekts — und entsetzen uns darüber, dass das menschliche Leben eine dermassen geistlose tierische Angelegenheit geworden ist. — Wir wähen: möglichst viel Wissen und ein durchgeschulter Verstand seien die wichtigsten Voraussetzungen, die wir dem jungen Menschen ins Leben mitgeben können. Von dieser

Halbwahrheit ist unsere Zeit, sind wir alle durchdrungen, auch wenn wir uns dessen vielleicht nicht bewusst sind.

**Dieses Durchdrungen-Sein von der materialistischen Anschauung der Welt im allgemeinen und des menschlichen Wesens im besonderen ist der Grund, warum wir auf der einen Seite genau wissen, dass der Wert eines Menschen in seinem Charakter, in seinem Willen und in seiner Kraft, das Rechte zu erkennen und zu tun, liegt, und warum wir andererseits trotz diesem Wissen in unserer Schule die Pflege dieser Kräfte nicht in den Vordergrund rücken, sondern die einseitige Pflege des Wissens weiterbestehen lassen.**

Wirksame Impulse, das Notwendige in Angriff zu nehmen, werden wir nur dann empfangen, wenn wir uns die Not, die dem heranwachsenden Menschen von innen wie von aussen her aus der einseitigen Wissenspflege der Schule erwächst, vor Augen führen und uns im Innersten davon bewegen lassen.

Eine erste Wirkung dieser einseitigen Wissenspflege ist die, dass schon das Kind ganz automatisch zu der Auffassung kommt und kommen muss, das Wissen, d. h. die Fähigkeit, sich Wissen aneignen zu können, sei das wertvollste Gut. In dieser falschen Ueberzeugung wird es ja auch durch das Verhalten der Erwachsenen nachhaltig bestärkt, indem ein «geschicktes» Kind ihr Wohlwollen, ein schwaches dagegen ihre Nichtbeachtung, wenn nicht gar ihren Spott zu spüren bekommt. Diese Bewertung nach dem Grade der beim Lernen sichtbaren Intelligenz erhält in der Schule noch eine besondere Betonung durch das Zeugnis. Dort steht es schwarz auf weiss, welches der bessere und welches der schlechtere Schüler ist. Man könnte einwenden, so seien die Noten nicht gemeint und nicht zu verstehen. Wer der Sache auf den Grund geht, wird nicht um die Feststellung herumkommen, dass die Notengebung in ihrer Wirkung immer irgendwie eine moralische Bewertung in sich schliesst. In einem Vortrag über Unterrichts- und Erziehungsfragen, auf den wir später noch zurückkommen werden, äussert sich Seminardirektor Dr. Schmid in Chur: «Wer ein bestimmtes Quantum Wissen erreicht hat, steigt höher. In diesem Konkurrenzunternehmen entwickeln sich die Bildungswerte zu Standeswerten: Akademische Titel wurden zu modernen Adelstiteln». Als ob einer durch den Besitz des Dokortitels auch schon ein wertvoller Mensch würde! So ist unser Schulsystem dazu angetan, dem Kinde schon falsche Massstäbe für den Menschenwert einzupflanzen und darüber hinaus den akademischen Nachwuchs in der eingeschlagenen geistfeindlichen Haltung vollends festzufahren. Das wirkt sich in den menschlichen Beziehungen so aus, dass sich der Begabte — d. h. der im Sinne unseres Schulsystems Begabte — leicht zu erhaben und wertvoll, der Minderbegabte aber als unvermögend und minderwertig vorkommt. Wenn nicht das Elternhaus genügende Gegenkräfte zu wecken vermochte, steht der Begabte in der Gefahr der Ueberheblichkeit, und jedenfalls dürfen wir uns nicht wundern, wenn er später in der Ausnützung seiner Intelligenz keine grossen Rücksichten kennt.

Umgekehrt drückt die Schule dem Kinde, das weniger leicht lernt, schon den Stempel des Versagters auf.

Die durch unser Schulsystem auf den Weg der Ueberheblichkeit und der Rücksichtslosigkeit gegenüber den Schwächeren Geführten geraten in ein Leben der Oberflächlichkeit und wirken in diesem Sinne ansteckend auf ihre Umgebung. Schauen wir auf ihr persönliches, rein menschliches Werden, so finden wir, dass sie ärmer aus diesem Leben hinausgehen als sie hereingekommen sind. Die Tatsache, dass ihre, von einem emanzipierten Intellektualismus gesteuerte Rücksichtslosigkeit gegenüber den Schwächeren viel Not und Elend in die Welt hineinträgt und sie selber mit einer schweren Verantwortung und Schuld belädt, wird uns allerdings nur dann tiefer beeindrucken und zu den notwendigen Schlussfolgerungen führen können, wenn in dem Worte: «Und ihre Werke folgen ihnen nach» für uns eine geistige Wirklichkeit und nicht nur eine erbauliche Frömmelei zum Ausdruck kommt.

In ihren Lebensrechten am schlimmsten beeinträchtigt werden durch die einseitige Wissenspflege in der Schule die geistig behinderten Kinder und diejenigen normalbegabten, deren Entwicklung eine langsame oder verzögerte ist. Auf diese wollen wir nachher noch besonders eingehen. Vorläufig sei nur darauf hingewiesen, wie bei ihnen zu der moralischen Bedrückung, minderwertig zu sein, noch der Umstand belastend hinzukommt, dass sie in der Schule beständig dort zu Leistungen aufgefordert werden, wo die unentwickelte Seite ihres Wesens ist, im Intellekt, während jene Seiten, wo die meisten noch gute Möglichkeiten besitzen, auf dem Gebiete der praktischen Intelligenz und des Gemütes, beim gestaltenden Schaffen, wie Malen, Zeichnen, Modellieren und im Künstlerischen überhaupt, im heutigen Unterrichte kaum berücksichtigt, zum Teil direkt unterdrückt werden.

Hüten wir uns aber, die Schuld für diesen Zustand etwa nur der Schule allein zuschieben zu wollen! Erinnern wir uns vielmehr an das, was wir vorhin festgestellt haben, dass diese Schule nämlich **unsere** Schule ist, d. h. die Schule des uns beherrschenden Geistes. Wenn wir uns genauer prüfen, sind wir noch gar nicht so weit, die notwendige Umstellung im Aufbau unserer Schule auch praktisch gutzuheissen. Würde es eine Lehrerin unternehmen, ihre Schule so zu führen, wie dies eine normale, gesunde Entwicklung des Kindes erfordert, so würden wir ihr höchstwahrscheinlich das Leben recht sauer machen. Man würde ihr die Fähigkeit, eine Schule richtig führen zu können, absprechen.

Sie wissen alle, dass wir uns gerne und immer wieder auf Pesta'ozzi als den Begründer unserer Schule berufen. Er hat als Grundlage und Inhalt aller Menschenbildung die **harmonische Entwicklung aller Kräfte**, also derjenigen des Gefühls, des Willens und des Denkens als das einzig Sinnvolle hingestellt. **Wir würden es aber heute noch nicht dulden, wenn in unserer Schule für die Entfaltung der Kräfte des Gemütes und derjenigen des Willens ebensoviel Zeit aufgewendet würde wie für**

## die Entwicklung des Intellektes, für die Anhäufung des Wissens.

Diese Not, zu wissen, was zur Abwendung grosser Schäden in der Entwicklung der Menschen getan werden müsste, und zu sehen, dass das Notwendige trotzdem nicht geschieht, beschäftigt heute viele, denen es bewusst geworden ist, was von dieser Umgestaltung der Schule abhängt für die weitere menschlich-geistige Entwicklung. Hören wir uns zur Bekräftigung einige dieser Stimmen an.

In einem Artikel von Hans Fürst: «Im Schatten der Staatsschule, Notwendigkeit und Möglichkeit einer Schulreform», erschienen in der Zeitschrift «Gesundheit und Wohlfahrt», Oktober 1946, stehen folgende Zitate: A. Frey, Seminardirektor, Aarau, schreibt in «Pädagogische Besinnung»: «Wir verehren Pestalozzi; wir bekennen uns theoretisch zu ihm — beides, sofern wir ihn kennen. Aber unsere Schule ist nicht seine Schule».

«Prof. Dr. Brogle schreibt in der Schweizer Erziehungsgrundschau September 1943: Ich weiss, dass das, was ich hier sage, schon hundert- und tausendmal, vielleicht mit andern Worten und von andern Aspekten aus gesagt worden ist. Es sind Tatsachen, die schon längst zu den pädagogischen Gemeinplätzen gehören. Wenn ich sie wiederhole, so nicht ohne Verbitterung, ja sogar innere Verzweiflung. Denn die vielen, die sich Jahr um Jahr, Tag um Tag schon mahnend, bittend, beschwörend an die Schule gewandt haben, haben es — so scheint es mir wenigstens — umsonst getan. Man wird den Eindruck nicht los, als ob an der Selbstherrlichkeit der heutigen Schule die Mahnungen, Belehrungen, Forderungen des Lebens spurlos abprallen würden».

In seinem schon erwähnten Vortrag über Lehren, Bilden, Erziehen, erschienen im Fachblatt für Schweizerisches Anstaltswesen, Dezember 1946, führt Seminardirektor Dr. M. Schmid in Chur aus, wie unsere Schule vor allem durch die Ueberschätzung des Stoffes, d. h. des Wissens und der Wissenspflege daran gehindert wird, wahre Menschenbildung zu pflegen, und fährt dann fort: «Elementarschule, Sekundarschule, Mittelschule, Hochschule, jede untere Stufe eine Vorbereitungsstufe der obern, als müsste alles in die Hochschule! Wer ein bestimmtes Quantum Wissen erreicht hat, steigt höher. In diesem Konkurrenzunternehmen entwickelten sich die Bildungswerte zu Standeswerten. Akademische Titel wurden zu modernen Adelstiteln. Sie haben es sicher alle erfahren, welcher Jammer bei vielen Eltern losgeht, wenn ihr Kind nicht in die Sekundarschule kommt oder gar, wenn es in die Förderklasse muss. Für eine sogenannte bessere Familie ist dergleichen eine Bedrückung und Familienschmach. — Die Diskussion in unsern Lehrer- und Erzieherkreisen geht denn auch meist um Lehr- und Stoffpläne. Immer taucht das Wort «Abrüstung» auf mit dem Erfolg, dass neue, wichtige Stoffgebiete dazukommen. In der Tat, wie soll man abrüsten, solange man als Fachlehrer (statt als Mensch, Verf.) an Erziehungsfragen herantritt. Und wo sich Kritik regt, sind die Zünftigen und Prominenten rasch zur Stelle, um das Feuerlein auszutreten und nachzuweisen, dass alles zum besten bestellt sei. — Man meint etwa,

so sei es wohl in der Stadt, aber auf dem Lande oder in den Bergschulen denn doch nicht. — Das ist Romantik, von Sommertouristen als bestrikkende Aufsätzelein für Sonntagsblätter hingeworfen. Auch das Land ist in die Not der Zeit hineingeraten, wirtschaftlich und geistig. Auch seine Schule steht unter der Herrschaft der Stoffüberschätzung, unter dem Einfluss städtischer Bildungsauffassung, unter dem Kommando: Tempo! — Nein, Stadt und Land, Bergland und Flachland kranken an Stoffüberhäufung, an Ueberschätzung leeren, toten Wissens. Unsere Schulen machen vielfach satt, statt suchend, oberflächlich, statt gründlich, eingebildet, statt bescheiden, ehrsuchtig, statt ehrfürchtig. Es ist der Zeitgeist, der die Dürre in den Acker weht».

In einem Referat über «Die Jugend in der Krise der Gegenwart», von Dr. Hans Zbinden, Bern, erschienen in einer Broschüre mit dem Titel «Jugend und Familie in der Krise der Gegenwart», lesen wir: «Die moderne Schule ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet, die ihr immer mehr das Gepräge geben:

1. Die Gleichmacherei, die Vermassung des Schulbetriebes — mit Halbbildung und Scheinkultur als Folge;

2. Die Ueberschätzung der wissenschaftlichen Schulung, wie sie im 19. Jahrhundert aufgekommen ist, in Verbindung mit einem seichten intellektuellen Fortschrittsglauben, der in der Vermehrung des Wissens schon den Weg allen menschlichen Aufstiegs sieht. — So erzieht die heutige Schule wohl tüchtige Berufsleute, Gelehrte, Fachleute, Techniker — aber das, was der junge Mensch braucht und instinktiv sucht — die Entfaltung und Pflege seiner menschlichen Qualitäten, Anregung der inneren Entwicklungskräfte, das wird kaum oder nur nebenbei gefördert, vielleicht durch die persönliche Art eines seltenen Lehrers, und dann meist trotz als dank der Schule».

In Simon Gfellers Tagebuch-Vermächtnis stehen folgende Aufzeichnungen: «In mir tobt ein Ingrimms unsagbar. A will B übertrumpfen, B den A und C alle beide, und stellt so unsinnige Anforderungen, dass es einfach einem normalbegabten Kinde nicht mehr möglich ist, zu folgen. Ruiniert seine Gesundheit und die seiner Kinder, bis sie stumpf sind und nicht mehr können. Und diese lächerliche Ehrfurcht vor positiven Kenntnissen! Auch nicht einer, der nicht mehr hineinwurstet will als hineinmag. Nicht einer, der sich mit dem Wichtigsten und Interessanten begnügt, das dem Kinde nötig ist. Früher lernte man Fragen, Psalmen, Kinderbibelgeschichten. Heute lernt man Namen, Zahlen, Selbstverständlichkeiten auswendig. Man füllt alle Kammern mit Gerümpel, bis man nicht mehr das Notwendigste hervorklauben kann und der Geist so unbeweglich wird, dass gegen das Examen zu die Kinder völlig dumm aussehen. Wieviele Lehrer sind fleissig aus lauter Ehrsucht und Eitelkeit. Die ganze Schule ist ein Relief für sie und ihre Fähigkeiten. Glänzen, glänzen, glänzen! Und sind die Schüler nicht tauglich als Glanzwischbürsten des Lehrers, dann wehe ihnen.

**Und das Schlimmste: Nun endlich meint jeder Bauer im hintersten Graben, die Seligkeit hange**

**an dem verfluchten Quark.** Gibt der Lehrer nicht Hausaufgaben, schriftliche oder mündliche, so ist er ein Faulpelz. Stumpfsinn! Und daran hängt Betrügerei, Lüge, Schein! Künstlich ist diese falsche Bildungswut hervorgerufen worden. Der Stein ist im Rollen. Das kann noch alle Jahre netter werden. Die Kinder hineingetrieben, dass sie in ihrer Herzensnot lügen und betrügen. Nur frisch drauflos! Betrügt eure Lehrer, wie sie euch betrügen, die euch Steine geben statt Brot. Man kratzt alle Namen zusammen, liest jede Zahl auf, und die Kinder werden dabei so dumm, dass sie nichts sehen, hören, fühlen wie ihre Lehrer.

Die natürliche Gescheitheit mancher Kinder ist gar nicht umzubringen, sonst wären sie längst Idioten.

Und wie leer, ausgebrannt sind manche Lehrer! Kein Gemüt, keine Anteilnahme, kein Erbarmen, kein Verstehen, kein ernsthaftes Prüfen, was die Kraft fördert, Vertrauen stärkt, Gemüt weckt, den

Geist bildet, das Urteil reift, Auge und Ohr schärft. Trüllen, trüllen, um gute Rekrutennoten, um ein berühmter Lehrer zu sein. Und diese furchtbare Selbstgefälligkeit, diese ruchlose Sicherheit, dieses dumpfe Sichselbstbegnügen. Lehrmaschinen, Büchernachtreter, Nichtsseher, Gänsestopfer, Volksverdummer, Hirnzerstörer, Schulgessler, Herzveröder».

Neben diesen Stimmen aus Erzieher- und Akademikerkreisen hört man heute von einsichtigen Vertretern aus dem Wirtschaftsleben, vor allem der Industrie, die Klage: «Uns fehlt es nicht an tüchtigen Arbeitern und vorzüglichen Spezialisten aller Art, uns fehlt es aber an Menschen, die fähig und willens sind, das Leben als Ganzes zu sehen, sich auch in das Wesen anderer einzufühlen, mit andern verstehend, menschlich und verantwortungsbewusst umzugehen». Das heisst mit anderen Worten: «Es fehlt nicht an den Qualitäten der Intelligenz, sondern an denjenigen des Charakters».

(Fortsetzung folgt.)

## Das Stegreifspiel — das Spiel des Heimes

### I.

Decken wir die Beziehungen der kindlichen Entwicklungsstufen zu den Entfaltungsgesetzen menschlichen Spiels auf, so ergibt uns dies die tiefen Zusammenhänge des Spiels überhaupt. Eine Fülle von Beobachtungen und Anregungen führt uns aus der Erfahrung heraus zur Erkenntnis, wo wir anzuknüpfen haben für **das Theaterspiel mit Kindern** in unsern Heimen.

Die Spielstufen des Kindes zeigen Gesetzmässigkeiten und typische Erscheinungsformen, die wir zu beachten haben, welche fortzuführen wohl allein zu sinnvollem Tun in den Bereich des Theaterspiels einmünden.

### II.

Die Hauptwurzel kindlichen Spiels sind **Uebung und Nachahmung**. Das Kind erfährt das Leben im Spiel, im Spiel das Leben, in inniger Wechselwirkung. In unendlichen **Wiederholungen** erobert das Kind die Funktionen von Muskeln und Sinnesorganen. Das Spiel der Händchen und Finger vorerst, der Händchen und Füsschen, später — nimmermüde Wiederholung und Uebung.

Die notwendigen Elemente aller Spielgestaltung, **die Sprache und die Geste** folgen, durch Schreien, Lallen, Lautieren wird der Kehlkopf geübt und ausgeprobt; daneben entladen sich Lust und Unlust durch Lautbildung und Bewegung von Armen und Beinen und durch lebhaft wechselndes **Mienenspiel**. Solche Uebungen führen allmählich zur Namensgebung, durch Nachahmung immer wieder gehörter Namen, die die Mutter spricht.

**Gesten**, die solche muntere Redekunst begleiten, sind nachgeahmt oder oft von ursprünglicher Ausdruckskraft. Bald erobert es sich die **Bewegung und den Raum**, es betritt die Bühne seines Lebens, er tastet, erschnagget vorerst Entfernung und die Verschiedenheit der Dinge durch seine Entdeckungs-

weisen im Zimmer, experimentiert bald einmal mit Trippeln, Laufen, Hüpfen und festigt die Beziehungen zur dritten Raumdimension.

Sehr früh beginnen die **Hörspiele**: Klappern, Rasseln, Rappeln, Türschlagen, Trommeln geben den ersten Rhythmus.

**Sehen und Schauen** führen zur Erkenntnis von Hell und Dunkel, zum Spiel mit dem Schatten, zur Erkenntnis der Farben.

**Gestalterfreude** am Werk offenbart sich durch Bewegung, Veränderung und Umbau der Spielsachen, ja oft sogar im Neubau.

Gewaltig ist die **Kraft der Illusion**. Ein Stuhlbein ist Puppe, Pferd, Hund — was gerade sein muss, was es sich wünscht. Wunderbar zeigen die Illusionskraft jene gescheckten Zweiglein der Bergkinder, die ihre Viehherden bilden.

Klar ist jedem Erzieher die Schädigung der Illusionskraft der Kinder durch das schlechte, moderne Spielzeug.

Die kindliche Stufe im Menschenleben ist gekennzeichnet durch eine überaus **starke Sinneserfahrung**, durch einen **gewaltigen Spieltrieb**, durch grosse Gestaltungs- und Illusionskraft. Als Kind sind wir im Erfassungsvermögen unserer Umwelt stark, dem Erfassen der Welt überhaupt viel näher als später.

**Das Spiel ist Form und Technik dieser Arbeit.**

### III.

Wollen wir in unsern Heimen und Schulen das Spiel pflegen, das **Theaterspiel** im besondern, so müssen wir diese Kräfte in grössern Tiefen wieder betreiben. Es muss zur **schöpferischen Uebereinstimmung von Körper und Geist** kommen.

Den Weg weist uns das Gemeinschaftsspiel in der weitem Entwicklung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter.