

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift

**Band:** 33 (1923)

**Heft:** 12

**Artikel:** Die Arbeitsschule im Dienste der psychiatrischen Beobachtung : aus dem kantonalen Kinderhaus "Stephansburg" der psychiatrischen Universitätsklinik Zürich : 2. Teil

**Autor:** [s.n.]

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788477>

### **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:** 02.04.2025

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

Und sind nicht auch wir klugen Leute gläubig und ungläubig zugleich wie jene sieben alten Kracher, die immer wieder einen Funken kindlichen Gottvertrauens in ihren unfrommen Herzen entdecken, so oft das Vaterland in Gefahr ist?

---

## Die Arbeitsschule im Dienste der psychiatrischen Beobachtung.

(Aus dem kantonalen Kinderhaus „Stephansburg“ der psychiatrischen Universitätsklinik Zürich.)

Von Marguerite Loosli-Usteri.

### II.

Ungleich schwieriger als das Lehren war die Disziplinierung der Schüler; Trotz, Unaufmerksamkeit, Grössensucht und entsprechende Minderwertigkeitsgefühle, krankhaftes Gerechtigkeitsgefühl und Lügenhaftigkeit bereiteten oft grosse Hindernisse. In ihren Anfängen oder bei vereinzelt Individuen findet man gewiss diese Züge in jeder Klasse. Wenn aber alle Schüler den einen oder andern oder mehrere dieser Züge in verstärkter Masse besitzen, so können Situationen entstehen, die schwer zu meistern sind. Auch bei weniger beschränkten Raumverhältnissen wäre es mir kaum möglich gewesen, mehr als sieben bis acht dieser kranken und dazu noch sehr jungen Schüler in einer Klasse zu vereinigen.

Wenn die Kinder auch den Unterrichtsgegenstand selbst, ihren eigenen Interessen entsprechend, wählen durften, so fiel es ihnen allen doch ausserordentlich schwer, ihre Aufmerksamkeit zu konzentrieren. Solange ihre Aufgabe mit Handarbeit, wie Knöpfe hin- und herschieben, Kugeln auffassen, bewegliche Buchstaben zusammensetzen, verbunden war, so konnte es noch gehen. Hatten sie aber diese mechanischen Hilfsmittel nicht, so wich die Aufmerksamkeit sofort ab. Die starke Konzentration der Aufmerksamkeit, wie sie z. B. beim Kopfrechnen verlangt wird, und die bei normalen Kindern ein Gefühl freudiger, kraftsteigernder Spannung auslöst, kannten sie nicht. — Wirklich strahlende Freude an der Überwindung einer Schwierigkeit habe ich bei ihnen überhaupt nur selten gesehen und dann wohl nur in den guten Phasen. Sonst beschäftigten ihre Wunsch- und Phantasiegebilde sie so stark, waren ihre inneren Schwierigkeiten so übermächtig, dass für die Aussenwelt nur wenig übrig blieb. Ob die autistischen, in sich zurückgezogenen oder die überlebhaften, auf jeden äusseren Reiz reagierenden Elemente schwieriger zu behandeln waren, bleibe dahingestellt. Die einen starrten vor sich hin, verschmierten traumverloren ihre Blätter, schliefen auch hin und wieder ein, die andern waren immer dort, wo man sie nicht erwartete, neckten und quälten die Mitschüler und steckten sie mit ihrem turbulenten Wesen an. Am schwierigsten waren in dieser Hinsicht alle Kinder, die an Schlafkrankheit gelitten hatten. Sie versprachen wohl hundert-

mal, fleissig zu sein, hatten aber im nächsten Moment ihr Versprechen schon wieder vergessen und fuhren fort, ihre Mitschüler zu plagen.

Sehr oft hingen die Störungen der Aufmerksamkeit mit Trotz- zuständen zusammen, die ich in allen Schattierungen kennen lernte. Oft war es möglich, durch sorgfältiges Nachforschen den Grund des Trotzes aufzudecken. Kleine Schwierigkeiten des täglichen Lebens, über die ein gesundes Kind ohne weiteres hinwegkommt, konnten stundenlang dauernden Trotz hervorrufen. Ein unfreundliches Wort am Morgen früh, die abschlägige Antwort auf einen unerfüllbaren Wunsch, eine vermeintliche Neckerei oder Ungerechtigkeit, konnten die Stimmung für den ganzen Tag verderben. Mehr als einmal wurde das Ergebnis eigener, mühsamer Arbeit im Trotzzustand vernichtet, mit der Begründung: „Er hat mich frech angesehen, er weiss schon warum, jetzt will ich's auch nicht mehr haben.“ Ein kleiner Knabe war imstande, manche Stunde mit bösem, drohendem Ausdruck dazusitzen und jede Arbeit zurückzuweisen. Er litt an einem starken Minderwertigkeitsgefühl und war auch, trotzdem er recht gut begabt war, ein schlechter Schüler gewesen, weil ihn seine neurotischen Störungen am Weiterkommen hinderten. Der Grund seiner Trotz- zustände war mehr als einmal: „Er hat mir ins Heft geschaut.“ Das bedeutete für ihn: Mein Kamerad hat gesehen, wie schlecht ich schreibe, und nun macht er sich über mich lustig. — In der Mehr- zahl der Fälle aber war es unmöglich, einen Grund für Trotz und Verstimmung aufzudecken.

Soweit Trotzzustände die allgemeine Ordnung nicht störten, schenkte ich ihnen möglichst wenig Beachtung oder zeigte höchstens durch ein Schütteln des Kopfes oder ein Lächeln, dass ich sehr wohl auf dem Laufenden sei. Strafen nützten gar nichts. Ausserdem lag ja in vielen Fällen der Wunsch, interessant zu sein oder der Wunsch nach Strafe dem Trotze zu Grunde. Und die Erfüllung dieses Wunsches erzwungen zu haben, bedeutete für das Kind Triumph.

Der ausgesprochenen Grössensucht vieler Zöglinge konnte nur dadurch begegnet werden, dass ich sie gewähren liess, so weit es überhaupt möglich war; denn die Kinder vom sichern Misserfolg ihrer überspannten Pläne überzeugen zu wollen, war ein verfehltes Unter- nehmen. Sie mussten den Misserfolg selbst erleben; dann allerdings pflegte ein Gefühl der Minderwertigkeit obenauf zu kommen, so stark wie vorher die Grössenideen stark gewesen waren, und sich entweder in Depression oder in blinder Zerstörungswut zu äussern.

Schlimme Schüler waren die moralisch Defekten. Noch weniger als auf die andern Kinder konnte ich mich auf sie verlassen. Moralische Begriffe verstehen sie wohl mit dem Intellekt, aber sie fühlen sie nicht und leben nicht darnach. Ihr Gerechtigkeitssinn ist überstark, wenn es sich um Pflichten anderer gegen sie handelt, eigene Pflichten aber gegenüber der Umwelt lehnen sie mit Entrüstung ab. Sie waren die- jenigen, die sich am meisten über ihre Mitschüler beklagten, sich beleidigt und zurückgesetzt fühlten, sich selbst aber in keiner Weise Zwang auferlegten. Denn auch nur den kleinsten Vorteil dem Wohle

der andern zu opfern, ist ihnen unmöglich, wenn auch ihre Freigebigkeit Generosität vortäuschen konnte. Sie waren die einzigen, die mit der Androhung von Strafen einigermassen im Zaune gehalten werden konnten. Die Furcht, sich um einen Vorteil zu bringen, konnte als Korrektiv wirken.

Untereinander hatten die Kinder wenig innigen Kontakt. Freundschaften waren meist Eintagsfliegen. Es mochte wohl vorkommen, dass zwei Kinder sich enger aneinander anschlossen, aber dann galt es erst recht, ein wachsames Auge zu haben; denn die Gefahr, dass sie Spiessgesellen für verbotenes Tun und Treiben seien, lag nahe. Gute Freundschaften, die fördernd auf die Kinder wirkten, glaube ich nie beobachtet zu haben. Besonders die ganz jungen Patienten, mit denen ich es zu tun hatte, sind ganz unsoziale Wesen, grossenteils einer affektiven Bindung überhaupt unfähig. Sie sind wohl Herdenmenschen, aber keine sozialen Geschöpfe. Besonders unsaubere, lügenhafte oder quälerische Elemente mochten auf kurze Zeit geächtet sein, aber meist fanden sie nur zu bald eine fühlende Seele.

Die Einstellung der Kinder zu mir war schwankend, wie ihre ganze Gemütslage. Bald waren sie übertrieben freundlich, bald übertrieben feindlich, und ich muss sagen, dass ihre Zärtlichkeiten mir ungemütlicher waren, als ihre Grobheiten. Zu einem wirklich guten, eindeutigen Verhältnis brachte ich es nur mit ganz wenig Kindern, aber auch auf sie war wenig Verlass.

\* | \* \*

Dass unter diesen Voraussetzungen disziplinarische Vergehen häufig sind, liegt auf der Hand. Es war nicht einfach, in jedem Falle festzustellen, ob und in welchem Masse gestraft werden sollte. Ich machte stets die Kinder für ihr Tun verantwortlich. Auch wenn ich mir sagen musste, dass ihr krankes Wesen schuld an ihrem Vergehen sei, so durften sie selbst das doch nicht wissen, sondern das Gefühl der Verantwortlichkeit musste in ihnen geweckt und gestärkt werden.

Strafe wandte ich möglichst selten an, körperliche Strafen waren zum Glück verboten und hätten auch bei Kindern, die, wie meine Zöglinge, schon auf alle Arten bestraft und überbestraft worden waren, gar nichts genützt. Die schlimmste Strafe war es, aus der Schule weggeschickt und für einen Tag isoliert zu werden. Das bedeutete für sie: man kann mich bei den andern nicht brauchen, und diese Überlegung löste doch bei vielen ein Gefühl echter Niedergeschlagenheit aus. Denn waren sie auch ihrer Natur nach unsozial, so brauchten sie doch den Kontakt mit den andern Kindern. Bei vielen mochte die Angst vor der Langeweile hemmend wirken, und bei vielen mochte das Bewusstsein, sich so schlecht benommen zu haben, dass ich sie in der Klasse nicht brauchen konnte, echte Reue auslösen. Im grossen und ganzen aber waren Tränenbäche und reuige Gesichter kein Beweis für den Erfolg meiner erzieherischen Bemühungen, so wenig wie ich jedes trotzige „das ist recht, dann muss ich doch nicht in die dumme Schule gehen“, als Misserfolg buchen wollte. — Gerne besprach ich

Disziplinarfragen mit den Kindern und liess sie auch manchmal die Strafe bestimmen. Am liebsten aber suchte ich den Missetäter durch ruhigen Zuspruch zu beeinflussen. Mit vollem Bewusstsein aber liess ich einen grossen Teil der disziplinarischen Verstösse unbeachtet vorübergehen. Ich durfte die Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens, die ich in meiner Klasse haben wollte, nicht durch ein strenges Strafsystem zerstören. Meine Zöglinge waren keine Sträflinge, obschon sie zum Teil schon allerlei auf dem Kerbholz hatten, sondern eben Zöglinge, die herangebildet, erzogen werden sollten. Ich wollte mit ihnen arbeiten, wie wenn ich es mit gesunden Kindern zu tun hätte, denen ich Vertrauen schenken konnte. Die Erziehung, die ich ihnen gab, sollte nicht eine Zuchtrute sein, sondern sie sollte gesunde, lebensstüchtige Gefühle in den Kindern wecken. Nicht aus Zwang und Angst vor Strafe sollten sie gerade stehen lernen, sondern weil sie wussten und fühlten, dass es so besser sei.

So galt es, den Kindern, auch wenn sie mich hundertmal beleidigt, belogen und enttäuscht hatten, immer wieder Vertrauen zu schenken, sie so zu behandeln, als könnten sie nicht anders als gut sein. Ich liess sie nie mir gutes Betragen versprechen; hatten sie auch im Moment den guten Willen, ihr Versprechen zu halten, so wusste ich doch genau, dass sie es nicht tun könnten. Ein unerfülltes Versprechen aber hätte gerügt werden müssen und das Bewusstsein, wieder gefehlt zu haben, hätte sie entweder gleichgültiger gemacht oder das Gefühl der Minderwertigkeit in ihnen unnötig verstärkt.

Lügen und Stehlen wurde unnachsichtlich bestraft, aber nie, ohne dass versucht worden wäre, dem Kinde die soziale Unmöglichkeit seines Tuns klar zu machen.

Selbstverwaltung führte ich soweit durch, als die Kinder für die Ordnung im Schulzimmer verantwortlich waren. Meine Erfahrungen waren durchweg gut. Eine wenn auch primitive Form der Arbeitsgemeinschaft war so hergestellt. Die Kinder rissen sich um die Ämter und erfüllten ihre Pflichten recht gut. Die Bleistifte, die sonst gerne zu verschwinden pflegten, waren von dem Tage an, da ein Schüler dafür verantwortlich war, stets vollzählig.

\* \* \*

Die Leitsätze, nach denen ich meine Arbeit gestaltet habe, und von denen ich glaubte, dass sie richtig seien, haben sich durchaus bewährt. Ich weiss nicht, ob ich, von andern Voraussetzungen ausgehend, meine Aufgabe hätte lösen können. Jedenfalls erlaubten sie mir, meine Arbeit ungleich fruchtbarer zu gestalten, als es sonst möglich gewesen wäre. Ein System aber, das sich in der Arbeit mit so schwierigen Kindern als lebensstüchtig erwiesen hat, müsste, auf normale Kinder angewendet, noch viel bessere Frucht tragen. Dass auch eine grosse Klasse nach diesen Prinzipien lebensvoll und fördernd geleitet werden kann, ist meine feste Überzeugung.

---