

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: 24 (1951-1952)

Heft: 1

Artikel: Schule und Psychologie

Autor: Boesch, Ernst

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851496>

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: 16.02.2025

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

Schule und Psychologie

Von Dr. Ernst Boesch, Schulpsychologe des Kantons St.Gallen

Die Schulpsychologie ist eine junge Erscheinung im Bereich der schulischen Organisationen. Man hat sich bisher meist damit begnügt, sich ihrer ohne prinzipielle Besinnung, rein empirisch also, zu bedienen. Es sei hier deshalb der Versuch einer grundsätzlichen Auseinandersetzung gewagt.

I.

Schulpsychologie bedeutet nichts anderes als die praktische Verwendung der psychologischen Erkenntnisse im Rahmen der Schule, so neigt man zu erklären. Diese Definition, so richtig sie auch ist, bleibt doch derart unklar, daß sie nicht viel Brauchbares aussagt. Sie umschreibt vor allem weder das eigentliche Arbeitsgebiet, noch die besondere Arbeitsweise der Schulpsychologie, gälte doch auch für den Lehrer, daß er die psychologischen Erkenntnisse im Rahmen der Schule zu verwerten habe. Eine gültige Begriffsfassung ist vielmehr nur durch Umgrenzung von Arbeitsgebiet und Methode möglich. Eine Umschreibung dessen, was die Schule bedeutet, gleichsam um das Arbeitsfeld abzustecken, hat dem vorauszu-gehen.

Die Schule ist eine Institution, in der die Öffentlichkeit dem heranwachsenden Menschen jene Bildungshilfen zuteil werden läßt, über die die einzelne Familie nicht durchgehend oder nicht genügend verfügt. Dazu gehört einmal die Vermittlung kulturnotwendiger Fertigkeiten, weiter die Unterweisung in bestimmten Gemeinschaftsformen und endlich die erzieherische Hilfe im Ringen um eine persönliche Lebenshaltung. Daß diese drei Aufgaben je nach Schultyp mehr oder weniger betont, mehr oder weniger erfüllt werden, widerlegt nicht die Tatsache, daß jede Schule mit jeder davon sich auseinanderzusetzen hat. In der Schule treffen also immer zusammen: eine so oder so umschriebene Öffentlichkeit als Kulturträgerin, ein Kind als Bildungsempfänger und endlich eine Familie, die zwar scheinbar im Hintergrunde steht und deren Rolle nicht leicht zu umschreiben, indessen nicht weniger wichtig ist.

Betrachten wir kurz jede dieser drei Kräftegruppen: Die «Öffentlichkeit als Kulturträgerin» ist eine Abstraktion, die in Wirklichkeit die Aufgabe der Kulturvermittlung bestimmten Trägerschaften anvertraut — Schulpflege usw. —, welche endlich Einzelpersonen, also die Lehrer, damit beauftragen. Je nach der Art der schulschaffenden Öffentlichkeit, der Besonderheit der Trägerschaft und des Lehrkörpers wird nun die Schule eine andere Gestalt erhalten, die aber in jedem Fall nicht völlig mit den kulturellen Eigenheiten der Elternschaft übereinzustimmen vermag, selbst da nicht, wo die Eltern dem Kulturkreis der Trägerschaft positiv zugehören. Daraus ergibt sich eine erste pädagogische Problematik, die dadurch noch verschärft wird, daß ja die kulturelle Einheit einer Trägerschaft nie mehr als eine Illusion ist. Es gibt keine kulturell einheitlichen Gruppen — Gott sei Dank! —, sondern scheinbare kulturelle Einheitlichkeit entsteht immer nur dadurch, daß sie auf Grund eines Glaubens oder eines Zweckes, bei Übergehung der bestehenden Verschiedenheiten, postuliert wird.

Praktisch besehen wird das etwas klarer, wenn wir gleich hier das Problem der Familie anknüpfen. Denn die Familie ist ja nun in mehr oder weniger aktivem Maße eingeschlossen in den Kreis der Kultur, zu der das Kind erzogen werden soll, sie ist aber andererseits Trägerin einer individuellen, andersgearteten Kulturform und wirkt somit als abweichender, vielleicht sogar entgegenstrebender Erziehungsfaktor, und dies nicht nur aus zufälliger Opposition zwischen Lehrer- und Elternpersönlichkeit, sondern aus prinzipieller soziologischer Notwendigkeit.

In dieser mehr oder weniger fühlbaren Spannung zwischen den beiden Bildungsmächten steht nun das Kind in seiner allgemeinen wie individuellen Eigen-gesetzlichkeit, bestimmt also nicht nur durch die Tatsache des Kindseins und der individuellen Artung, sondern auch durch Herkunft und Teilnahme an verschiedenen Gemeinschaften, denen der Familie, der Verwandtschaft, der Straße, der Schule.

Der Schule stellt sich somit ein doppeltes Problem.

Einmal nämlich, und das ist die genügend bekannte Frage der Methodik, wie die spezifische Bildungsaufgabe am Kind in möglichst fruchtbarer Weise erfüllt werden kann, dann aber auch, wie die kulturelle Spannung zwischen Elternhaus und Schule bewältigt und womöglich genützt zu werden vermag. Das erste ist eine Aufgabe der ständigen pädagogischen Besinnung, das zweite eine solche der immer erneuten Prüfung der eigenen kulturellen Haltung, ihrer Möglichkeiten und ihrer Begrenztheiten (ohne die es ja in keinem Falle abgeht), wobei als Hauptkriterium aller Besinnung zu gelten hat: der Nutzen des Kindes im Rahmen einer gegebenen Gemeinschaft.

Die Frage ist nun, mit welchen Mitteln die Schule diese Aufgaben zu erfüllen vermag. Es sind ihrer drei. Erstens die kulturelle Besinnung, wozu nicht nur beispielsweise die Festsetzung eines christlichen oder humanistischen Bildungsideals gehört, sondern auch die Frage nach der menschlichen Tragfähigkeit der angenommenen Haltung und ihrer Austauschfähigkeit (der Wert einer kulturellen Haltung hängt ja nicht nur von den festgehaltenen Werten, sondern ebenso auch von der Fähigkeit zum Wertaustausch, also zur Kontaktnahme mit anderen Kulturformen ab!). Nicht ganz unnützlich ist es, hier beizufügen, daß solch kulturelle Richtungsbestimmung zwar auch in Schulprogrammen sich ausdrücken muß, vor allem aber doch in der Natur der Schulgemeinschaft und der ästhetischen wie hygienischen Gestaltung der Schulräume — was nützen kulturelle Glaubensbekenntnisse, wenn sich ihre Früchte nicht in den letzten Zweigen des Alltags erkennen lassen? Übrigens: Gerade weil der wesentliche Sinn jeder kulturellen Haltung im Austausch der Werte besteht, kann hier aus dem Begriff der kulturellen Besinnung keineswegs eine Verteidigung kultureller Einheitsschulen, also zum Beispiel einer konfessionellen Schultrennung, abgeleitet werden.

Das zweite Erziehungsmittel, in seiner Eigenheit natürlich eng durchdrungen von der kulturellen Einstellung, ist die Pädagogik im Sinne einer Herzenshaltung sowohl wie einer methodischen Wissenschaft. Sie bestimmt die Gemeinschaftsgestaltung, die methodische Gliederung und Darbietung des Stoffes, immer unter dem doppelten Gesichtswinkel des zu erreichenden Zieles einerseits, der psychologischen Gegebenheiten (Kontaktreife, Verständnisfähigkeit, Betätigungsart des Kindes usw.) andererseits. In engem Austausch mit der Psychologie, deren Erkenntnisse sie sowohl verwertet wie bereichert, gestaltet sie die für die kindliche Allgemeinheit gültigen Regeln der Bildungsarbeit.

So nützlich nun allgemeine pädagogische Weisungen sind, finden sie, wie alles allgemeine, ihre Beschränkung in der individuellen Eigenart. Es wird immer der Moment kommen, wo pädagogische Haltung im methodischen wie menschlichen Sinne sich mit dem Widerstreben des Einzelnen zu messen hat. Dieser Widerstand eines einzelnen Kindes mag seine verschiedenen Ursachen haben, jedenfalls zwingt er nun den Erzieher dazu, sich mit dem Kind als Einzelfall auseinanderzusetzen und Wege zu suchen, die gestatten, ihm bildend nahe zu kommen. Hier nun, in diesem Bemühen um das Einzelne in seiner ganz persönlichen Eigenart und Lebenslage, wird das dritte Erziehungsmittel eingesetzt, die Schulpsychologie, wiederum, analog der Pädagogik, gemeint sowohl als ein intuitives Wissen und Erfassen persönlicher Erlebnisformen je nach dem Erfahrungsreichtum und der menschlichen Beweglichkeit des Lehrers, wie auch als ein wissenschaftlich sachliches Bemühen um undurchsichtige Situationen.

Schulpsychologie, im weiteren Sinne des Wortes, sucht also die persönliche Eigenheit des Kindes zu erfassen und zur Erreichung des Bildungszieles zu benutzen, dies vor allem im Sinne einer Überwindung bestehender Bildungshemmungen. Solche an sich unvermeidbare Bildungshemmungen können nun aus verschiedenen Gründen, wovon nur die wesentlichsten hier angeführt seien, verstärkt werden: Einmal aus einer besonderen Beschaffenheit einer Einzelpersonlichkeit, wobei nicht unbedingt nur an krankhafte Abartungen gedacht werden muß; weiter aus besonders starken Spannungen zwischen den verschiedenen Gemeinschafts- und Kulturwelten des Kindes (also zum Beispiel zwischen Schule und Elternhaus), endlich aus erzieherischer Unzulänglichkeit der Schule. Die Schulpsychologie im engeren Sinne des Wortes hat so die Aufgabe, derart verstärkte individuelle Erziehungshemmungen zu überwinden.

Dieser erste und prinzipielle Teil unserer Betrachtung gestattet uns nun zu folgern, daß die Schulpsychologie eines der wesentlichen Mittel ist, welche zusammen mit kultureller Zielsetzung und pädagogischem Können erlauben, die der Schule überbundenen Bildungsaufgaben zu erfüllen. Der aufmerksame Leser wird sich selbst gesagt haben, daß selbstverständlich diese drei aufgezählten Erziehungsmittel zueinander in engsten Verflechtungen stehen.

II.

Moderne Pädagogik und Schulpsychologie treffen sich darin, daß beide eine Individualisierung des Unter-

richts fordern, einmal aus der Tatsache, daß die Begabungen ungleichmäßig verteilt sind, weiter aus der Überlegung, daß die Schule nicht nur Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch zu erziehen hat, und daß jede Erziehung die Gesamtpersönlichkeit angehen und in ihren Eigenarten berücksichtigen muß. Die organisatorische Form solch schulischer Differenzierung bleibt dabei noch offen und kann, je nach den Notwendigkeiten, recht verschiedenartig sein. Die pädagogischen Anforderungen, die daraus für den Lehrer entstehen, sind recht groß, die psychologischen sind es nicht minder. Die Verlockung entsteht da, solche Anforderungen durch eine gesteigerte Rationalisierung des Unterrichts zu vermindern, die Differenzierung also rein nach methodischem Schema zu gestalten (zum Beispiel Spezialklassen mit Zuteilung je nach Abstufung der Intelligenzquotienten). Bei dieser Auffassung soll nun die Schulpsychologie vor allem dazu dienen, die Rationalisierung des Unterrichtes zu erleichtern, sie methodisch einfacher zu gestalten und durch wissenschaftliche Unanfechtbarkeit des Vorgehens den Lehrer von seiner Verantwortung zu entlasten. Eine solche Auffassung der Schulpsychologie spricht aus den Bemühungen des Luzerner Pädagogen Dr. Simmen¹, der den Lehrer in den Stand zu setzen sucht, seine pädagogischen Sonderfälle zu erledigen, dies mit einer Methodik, die dem Erzieher mit ihrem Anstrich von Wissenschaftlichkeit nur die Illusion einer ernsthaften Entscheidung geben kann.

So wie indessen echte, verantwortungsbewußte Pädagogik nie einer schematischen Rationalisierung Vorschub leisten wird, so ist auch die Psychologie nur ein Mittel zu einer vertiefteren Auseinandersetzung mit dem Menschen und seiner Lebensart, bedeutet also demnach nicht ein Weniger, sondern ein Mehr an Verantwortung. In der psychologischen Haltung, sei sie nun wissenschaftlich oder intuitiv (was nicht entgegengesetzte, sondern sich ergänzende Einstellungen sind) geht es immer um das Erfassen und Entscheiden vor einem menschlichen Schicksal, um die Lösung eines Führungs- und Gemeinschaftsproblems.

Das haben wir hier noch etwas genauer zu betrachten. Die Schule als Mittlerin zwischen dem werdenden Einzelnen und bestimmten Kulturgütern der Gesamtheit hat nicht die Pflicht, das Kind zu guten Zeugnisnoten, sondern zur Kultur- und Gemeinschaftsfähigkeit zu erziehen. Das heißt mit anderen Worten, daß ihr eine wesentliche Aufgabe menschlicher Bildung und Förderung obliegt. Ihr Ziel liegt im Erwachsenen, den sie oft gar nicht mehr sieht, ihr

Erfolg in seiner späteren Berufs-, Bürger- und Familienfähigkeit, ihre Gefahr endlich in der allzu häufigen Neigung, sich mehr oder weniger als Selbstzweck zu konstituieren, zum Beispiel also der untadeligen Disziplin oder irgendeiner Liebhaberei von Lehrer oder Schulrat erzieherisch wichtige Aufgaben zu opfern.

Damit treffen wir uns aber unversehens mit dem zentralen Anliegen einer Bewegung, die mit der Schule anscheinend nicht viel nähere Verwandtschaft hat: der Psychohygiene, deren Ziel, negativ formuliert, die Vorbeugung und Vermeidung geistig-seelischer Störungen ist, positiv formuliert aber, den Menschen zur Gemeinschafts-, Arbeits- und Glücksfähigkeit heranzuführen. Die erschreckend hohe Zahl seelischer Schädigungen und ihre Auswirkungen in allen Bereichen der menschlichen Gemeinschaft lassen heute die Psychohygiene zu einem der wichtigsten Anliegen aller Bestrebungen um die Volksgesundheit werden. Und wiederum treffen sich Lehrer und Psychohygieniker in der Erkenntnis, daß die Kindheit die Lebenszeit ist, da am erfolgreichsten drohende Störungen vermieden und bestehende bekämpft werden können, mit anderen Worten, daß das Schicksal des Menschen zu einem nicht geringen Teil in den Händen seiner Erzieher liegt. Die Schule, die während acht und mehr Jahren den heranwachsenden Menschen beobachtet und leitet, vermag deshalb der Psychohygiene allerwichtigste Dienste zu leisten. Hier bieten sich die Möglichkeiten, das Kind zu erfassen, die Eltern zu leiten und zu beraten, den wesentlichsten Fehlern vorzubeugen und die nötigen Behandlungen anzubahnen.

Das setzt aber voraus, daß der Erzieher ein scharfes Auge hat für die oft unauffälligen Anfänge von Störungen, daß er weitsichtig die Auswirkungen häuslicher Umstände und erzieherischer Maßnahmen abzuschätzen vermag, daß ihm die Zusammenhänge zwischen seelischer Erkrankung und sozialen Geschehnissen vor Augen liegen, daß er die oft arg chiffrierte Schrift von Verhaltensstörungen zu entziffern und ihr Anliegen zu verstehen weiß, daß er oft auch weit über den Verstrickungen in seinem eigenen Erzieheralltag steht und aus der Ferne kühl abzuschätzen vermag, was ihm in der Nähe unentwirrbar scheint, kurz, daß in ihm die Fähigkeit des erzieherischen Wirkens sich verbindet mit einer scharfen Beobachtungsgabe, gründlichen Kenntnissen über die Art und Abart der menschlichen Natur, Erfahrungen in tiefenpsychologischen Zusammenhängen und psychotherapeutischen wie heilpädagogischen Fähigkeiten. Dann dürfte sich der Ruf mancher pädagogischer

¹ M. Sidler und M. Simmen: Das Schulkind, Beiträge zu seiner Erfassung; Huber & Co. Frauenfeld, 1949.

Kreise «Jeder Lehrer sein eigener Schulpsychologe» erfüllen . . .

Leider ist es nicht so und wird es, von Ausnahmefällen abgesehen, nie so sein. Die menschliche Natur in ihren komplexen Zusammenhängen ist zwar ein unterhaltsames Rätselspiel, doch wird man da, wo es sich um schwerwiegende Entscheidungen erzieherischer Art handelt, auf das Rätseln besser verzichten. Kein Mitglied eines «Schulpsychologischen Dienstes», wie ihn Dr. Simmen beschreibt, wird guten Gewissens die Verantwortung für seine Entscheide übernehmen können, sei es denn, daß die Aufgabe der Schulpsychologie auf die Rationalisierung beschränkt werde und somit die ganze wesentliche erzieherische und psychohygienische Forderung unerfüllt bleibt.

Wenn wir vorerst den Auftrag der Schulpsychologie aus dem Wesen des schulischen Wirkens überhaupt hergeleitet haben, so können wir ihn jetzt in dem Sinne umschreiben, daß sie der Schule ermöglichen soll, ihre psychohygienischen Aufgaben zu erfüllen. Diese psychohygienischen Aufgaben stehen in engem Zusammenhang mit dem allgemeinen schulischen Ziel, sind aber, in ihrer Art, viel weiter gefaßt. Die Verpflichtung ihnen gegenüber entspricht aus dem Verantwortungsgefühl und der menschlichen Anteilnahme, ohne die eine erzieherische Wirkung undenkbar wäre.

Was hier gemeint ist, mag noch durch ein Beispiel erläutert werden: Ein Schüler wird wegen Leistungsstörungen dem Schulpsychologen gebracht. Der Untersuchung ergibt, daß die Leistungsstörungen durch eine schwerere seelische Verwahrlosung und neurotische Fehlentwicklung hervorgerufen werden, ergibt aber auch, daß diese Schädigungen ihren Anfang in leich-

teren neurotischen Kindheitsschädigungen beider Elternteile genommen haben, die sich nun in der Ehe und bei den Kindern summieren. Eine schwer zerfahrene Ehe und tiefe seelische Schäden bei den Kindern hätten sich vermeiden lassen, wenn in der Schulzeit der Eltern die richtigen Maßnahmen getroffen worden wären. Diese vorbeugende Aufgabe der Schulpsychologie ist echtes psychhygienisches Anliegen und von nicht minderer Wichtigkeit als Spezialklassenzuteilungen und Anstaltsversorgungen.

III.

Diese Überlegungen führen zu einigen prinzipiellen Folgerungen:

1. Die Notwendigkeit einer Schulpsychologie ergibt sich aus den komplexen Anforderungen, die heute an die Schule gestellt werden müssen.
2. Die Schulpsychologie darf nicht als Instrument zur schulischen Rationalisierung aufgefaßt werden, sondern als eine der Hilfsmittel, die gestatten, dem Kind die seiner Eigenart entsprechend erzieherische Förderung angedeihen zu lassen.
3. So wesentlich der Lehrer an dieser schulpsychologischen Arbeit beteiligt ist, so sehr überschreitet diese doch seine fachlichen Möglichkeiten. Es ist deshalb selbstverständlich und richtig, daß die moderneren Schulorganisationen dem Lehrer entsprechend ausgebildete Fachleute zur Verfügung stellen.
4. Die Schulpsychologie bildet die Brücke zwischen den erzieherischen Aufgaben der Schule und den psychohygienischen Anliegen der Öffentlichkeit und macht so die Schule zu einem der wichtigsten Orte der Arbeit für die geistige Gesundheit unseres Volkes.

Aus dem schweizerischen Unterrichtswesen

Von Dr. H. Kleinert, Seminarvorsteher, Bern

Jenseits der pädagogischen Zeitschriften und Jahrbücher, die vielen bekannt sind, erscheint Jahr um Jahr das «Archiv». Dieses «Jenseits» ist leider nur allzu berechtigt; denn immer und immer wieder stößt man auf die Tatsache, daß das Jahrbuch, welches über das Geschehen auf dem Gebiete von Unterricht und Schule berichtet, in pädagogischen Kreisen wenig oder überhaupt nicht bekannt ist. Doch dieses Klage lied ist alt und damit, daß es alljährlich angestimmt wird, ist wenig geholfen. Es wäre daher wünschenswert, wenn Mittel und Wege gefunden werden könnten, das «Archiv» möglichst weiten Kreisen zugänglich zu machen. Abgesehen von seinen periodisch wie-

derkehrenden statistischen Angaben über das gesamte Schulwesen, den Berichten über die neuen schulgesetzlichen Erlasse der Kantone, der Bibliographie, des pädagogischen Schrifttums und anderes mehr, enthält der Archivband Jahr um Jahr einige beachtenswerte Arbeiten pädagogischer, didaktischer oder schulpolitischer Natur.

Der vorliegende Band des Jahres 1950 ist der letzte, für den die bisherige Redaktion, Fräulein Dr. E. L. Bähler, verantwortlich zeichnet. Ihr gebührt nicht nur der Dank der Erziehungsdirektorenkonferenz, den ihr Regierungsrat Dr. A. Römer (St.Gallen) ausspricht (Vorwort), sondern auch der aller am