

ALFONS SIMON

VERSTEHEN UND HELFEN

ALFONS SIMON
VERSTEHEN UND HELFEN

SCHRIFTEN DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNG 2
Die Aufgaben der Schule

ALLEN JUNGEN LEHRERN

I. VIER LEBENSBLDER

EIN HILFSSCHÜLER

(1929)

AUS DEN AKTEN

Einer Erziehungsberatungsstelle für schwererziehbare Kinder wird vom Jugendgericht der Hilfsschüler Karl G. überwiesen. Ehe der Bub selbst gehört wird, gibt der anwesende Jugendrichter den Erziehungsberatern – zwei Ärzten und den pädagogischen Mitarbeitern – ein Bild von der Familie G., von der fortgeschrittenen Verwahrlosung des Bubens und davon, wie seltsam verwickelt und kaum lösbar der Fall augenblicklich erscheint.

Aus den Akten ergebe sich – so referiert der Jugendrichter – folgendes:

Der Vater, ein seit langem arbeitsloser Hilfsarbeiter, zeige sich gegenüber der Tatsache, daß drei von seinen sieben Kindern auf Abwege zu geraten drohen, ziemlich gleichgültig.

Die Mutter sei gutmütig, aber der Schar der Kinder gegenüber viel zu schwach und völlig hilflos.

Der neunzehnjährige älteste Sohn und der siebzehnjährige zweitälteste seien arbeitsscheue Gesellen; der zweite verbüße eben eine Strafe, die für Bettelei und eine grobe Unflätigkeit verhängt worden sei.

Gegen den dritten, sechzehnjährigen Sohn sei nichts Nachteiliges bekannt; dieser sei Hutmacherlehrling.

Zwischen diesen dreien und den drei jüngeren – einem dreizehnjährigen Mädchen, das in der Schule zu den schlechten Schülerinnen gehöre und schon zweimal habe sitzenbleiben müssen, und einem vier- und einem zweijährigen Kinde – stehe Karl. Der sei vierzehn Jahre alt und besuche die sechste Klasse der Hilfsschule mit äußerst schlechtem Erfolg. Das Schulzeugnis bestätige dies. In Lesen, Sprachlehre, Rechtschreiben, Aufsatz, Schönschreiben und Singen bekam er die schlechteste Note 5 = ungenügend, in allen anderen Fächern, auch im Betragen die Note 4 = mangelhaft.

Der Antrag eines Arbeiterwohlfahrtsvereins schildere den Buben als der Fürsorgeerziehung dringend bedürftig. Das daraufhin von der Schule eingeholte Gutachten laute so: Karl sei, seit er die Schule besuche, notorischer Schulschwänzer. Die Schule komme jedes Jahr mit dem Freiheitstrieb des Buben in Konflikt. Er habe in den acht Schuljahren 138 schuldbare Versäumnisse zusammengebracht. Er sei außerdem debil (Logasthenie) und habe deshalb nach seinem zweiten Volksschuljahr der Hilfsschule überwiesen werden müssen. Die Schule schließe sich dem Antrag auf Unterbringung des Buben in einer Anstalt an.

Ein zweites, vom Wohlfahrtsamt eingeholtes Gutachten bestätige und ergänze das seither Bekanntgewordene. Der Bub sei ein sogenannter Quartalsschwänzer; wenn das Wetter sich ändere und einen Aufenthalt im Freien verlockend erscheinen lasse, sei der Bub nicht in die Schule zu bringen; er springe davon, selbst wenn ihn die Mutter bis an die Schultüre bringe. In Anbetracht der schwachen geistigen Veranlagung, des zeitweise sehr großen Bedürfnisses des Jungen nach Freiheit und Herumzigeunern und wegen der häuslichen Verhältnisse sei Anstaltserziehung nötig. Das Jugendgericht habe sich nach diesen übereinstimmenden Zeugnissen gerichtet und den Beschluß ergehen lassen, daß der Junge in eine Fürsorgeerziehungsanstalt eingewiesen werden solle. Der Vater aber habe dagegen Einspruch erhoben und diesen damit begründet, daß der Bub krankhaft veranlagt und sein Schulschwänzen und Streunen nur eine Folge dieses Zustandes sei.

Der Amtsarzt wurde jetzt eingeschaltet. Er sollte sich darüber gutachtlich äußern, wie weiter zu verfahren sei. Sein Urteil sei dahin gegangen, daß Karl anscheinend an epileptiformen Zuständen leide, was weitere Beobachtung ergeben müsse.

Zu dieser Beobachtung sei der Bub in die psychiatrische Klinik eingewiesen worden. Nach den vorgesehenen vierzehn Tagen wollte der Bub nur höchst ungern wieder aus der Klinik heraus.

Die psychiatrische Klinik habe ihr Urteil dahin zusammengefaßt, daß der Bub ein feinfühlig, phantastischer Psychopath mit einer seinem Alter ungefähr entsprechenden Intelligenz sei, der bei einer gütigen, wohlwollenden und verständnisvollen Leitung leicht lenkbar sei und selbst an einer Normalschule gut mitkommen könne.

Es stünden sich also zwei Meinungen schroff gegenüber:

Schule und Wohlfahrtsbehörden seien für, Vater und psychiatrische Klinik gegen die Fürsorgeerziehung; die ersten beiden betrachte-

ten sie als unentbehrlich, um weitere Verwahrlosung aufzuhalten; vom Vater wird sie abgelehnt, weil das Kind offenbar krank sei und die psychiatrische Klinik ist dagegen, weil sie den Buben normal und gesund gefunden hat und nur eine wohlwollende und verständnisvolle Leitung für nötig hält, um ihn vor der Verwahrlosung zu bewahren.

Der Jugendrichter hatte seinen Bericht aus den Akten noch nicht beendet, da erhob sich der mitanwesende jetzige Lehrer des Karl und wandte sich entschieden und temperamentvoll gegen das Gutachten der psychiatrischen Klinik. Der Bub sei, so begründete er seine entgegengesetzte Meinung, wirklich debil und leide an Ausfallerscheinungen. Er sei beispielsweise im Erzählen nicht ungeschickt, könne aber – im achten Schuljahr! – kein Wort lesen. Seine abnorm schlechten Leistungen im Lesen und Rechtschreiben (‹weil› z. B. schreibe er immer ‹wie›) seien eine Folge von Logasthenie, an der er leide. Aus diesen Gründen sei seine Überweisung an die Hilfsschule vor sechs Jahren und seine Fortführung in ihr bis heute zu Recht erfolgt. Eine Rückkehr an die Normalschule sei ganz undenkbar.

Nun wurden – nach diesem Vorspiel mit Spannung von allen Anwesenden erwartet – Mutter und Bub in das Beratungszimmer geholt.

Die Mutter, eine offenbar liebevolle Mutter, bestätigte das Tatsachenmaterial aus den Akten, ergänzte es nur durch eine beredte Schilderung des häuslichen Elends: neun Personen täglich bei Tisch, Mann und die zwei ältesten Söhne arbeitslos und als einziges Einkommen deren Arbeitslosenunterstützung.

Mit ihrem Buben wissen sie sich keinen Rat mehr, so sagte sie weiter, nur möchten ihr Mann und sie ihn nicht fortgeben.

Der Bub war kräftig und gesund, aber außerordentlich verschlossen und scheu. Er gab nur schüchterne und zögernde Antworten. Bloß die aufgegebenen mündlichen Rechnungen löste er sicher und rasch.

Die Ergebnisse dieser ersten Beratung waren:

- eine finanzielle Beihilfe aus den freiwilligen Beiträgen der Anwesenden zur Linderung der augenblicklich sehr großen Bedrängnis;
- einige aufklärende und ermutigende Worte des leitenden Arztes und die Übernahme der Schutzaufsicht über Karl durch mich.

Sie sollte ein letzter Versuch sein, die Überweisung in die Fürsorgeerziehungsanstalt zu vermeiden, gegen die die Eltern sich so beharrlich sträubten.

Als einen ersten Schritt dahin wollten wir – der Bub und ich – den Versuch machen, den Lernschwierigkeiten nachzugehen.

NEUN WOCHEN ARBEIT

Genau neun Wochen später, bei seiner zweiten Vorladung zur Erziehungsberatung, liest der Bub (der «wirklich debil ist, an zweifelsfreien Ausfallerscheinungen leidet, der im achten Schuljahr kein Wort lesen kann») den Anwesenden fließend und fehlerlos eine längere Geschichte aus seinem Lesebuch vor und erzählt sie darauf ausführlich und lebendig nach.

Was ist in der Zwischenzeit vor sich gegangen?

Der Hausbesuch am Tage nach der Erziehungsberatung stimmte hoffnungsvoll. Das, was die Mutter von der großen Not erzählt hatte, fand ich bestätigt; die Familie bewohnte eine armselige, windschiefe Holzhütte ganz weit draußen vor der Stadt. Wie sie aber darin lebte und zusammenlebte, das war überraschend anders, als man es nach den Aktenberichten erwarten konnte: die kleinen Kinder freundlich, zutraulich und – an der äußeren Notlage gemessen – sehr gut gehalten; die zwei Söhne (der älteste und drittälteste) hübsche, gepflegte, verständige junge Menschen; der Vater ein gesunder, kluger, ruhiger Mann mit einem ganz klaren Urteil über Karl und das mutmaßliche Entstehen seiner Schwierigkeiten; die Mutter, so wie wir sie schon kennen, ein freundliches, weichherziges, aber ganz zusammengesorgtes und abgearbeitetes Weiblein. Das, was der Vater über Karl erzählte, weckte Hoffnungen. Er sei zu allem anständig, zu jeder Arbeit im Haus, zu jedem Gang in die Stadt zu gebrauchen, zu allem willig und mache jede begonnene Arbeit ohne Mahnung fertig. Besonders zu loben sei seine Fürsorge für die beiden Kleinsten. So habe er sie z. B. monatlang jeden Tag auf einem fast dreiviertelstündigen Weg in den Kindergarten gebracht – rechts und links je eines an der Hand geführt – und auch von dort wieder nach Hause geleitet, trotz allen Gespöts von seiten seiner Schulkameraden. An der Schule freilich habe er gar keine Freude, obwohl der jetzige Lehrer wie die früheren freundlich und nett zu ihm seien.

Am nächsten Tag kam Karl nach der Schule in meine Wohnung. Ehe an die Arbeit gegangen wurde, erzählte ich dem Buben von dem guten Eindruck, den ich tags zuvor von seinem Zuhause mitgenommen habe, setzte hinzu, daß ich die feste Überzeugung habe, daß auch

im Lernen durchaus noch nicht alles verloren sein müsse, daß nach meiner Meinung sogar jetzt noch Zeit sei, Versäumtes nachzuholen und im letzten halben Jahr den schlechten Eindruck der vorangegangenen siebeneinhalb Schuljahre bei sich und den anderen auszulöschen und nach den Worten des ärztlichen Erziehungsberaters «auf ein neues Blatt zu schreiben».

Unerläßliche Voraussetzung für diesen neuen Anfang aber sei dreierlei:

- nach den langen Jahren passiven Beiseitestehens eigene Mitarbeit;
- nach der langen Zeit der Willenlosigkeit oder des Gegenwillens eigener Wille hin zu dem neuen Ziel, endlich eigene Bereitschaft, nach den offensichtlichen Irrtümern der vergangenen Zeit, noch einmal den Versuch zu wagen.
- Zu diesem Versuch werde ihm jede mögliche Unterstützung zugesagt; das Gelingen aber sei in dem Maß zu erwarten, als er sich selbst dafür einsetze.

Weil alle bisherigen Versuche, ihn mit Ermuntern und Befehlen und Fordern vorwärtszubringen, so gründlich fehlgeschlagen hätten, könne die neue Arbeit einzig auf die Freiwilligkeit gestellt sein. «Ich bin» – so schloß ich – «jeden Tag nach der Schule ab siebzehn Uhr zu Hause. Wenn du den Versuch ernstlich machen willst, kannst du kommen, so oft du willst. Verpflichtet bist du dazu nicht. Es wird – das kann ich dir im voraus sagen – besonders zu Anfang nicht leicht für dich sein, nochmal ganz von vorne anzufangen; es wird dir in der ersten Zeit langweilig vorkommen, wie ein ABC-Schütze herumzubuchstabieren. Wenn du aber aushältst, wird es dir wohl selber bald Spaß machen. Und nun fangen wir an!»

Zur Feststellung, wie stark die Lesestörung sei, sollte Karl ein ihm unbekanntes Stück aus seinem Lesebuch vorlesen. Es war die ganz kurze Fabel von dem Kater, der dem Storch das Fliegen nachmachen wollte. Was dabei herauskam, war fast beängstigend: derselbe Bub, der eben noch klar und vernünftig in zwar mundartlich gefärbtem aber doch gutem Deutsch gesprochen hatte, gab jetzt unverständliches Kauderwelsch von sich. Nicht ein Wort war richtig; statt Kirchturm las er Kruchtem, statt Storch – Strak, statt fliegen – tleiden, statt sitzen – scheitte u. s. w. Es war eine alle Erwartung übertreffende Bestätigung dessen, was der Lehrer mit dem «weil – wie» gesagt hatte. Die eigentliche Überraschung aber kam erst nachher, als er das Gelesene wiederge-

ben sollte. Er erzählte die in unmöglichen Lauten gelesene Geschichte vollständig klar in richtigen deutschen Sätzen nach. Jetzt sagte er richtig Kirchturm, Storch, fliegen und sitzen.

Nach dieser Probe war kein Zweifel mehr, daß wirklich, wollte man der Störung auf die Spur kommen, von den allerersten Anfängen aus begonnen werden mußte. Das geschah. Es wurde in der ersten Fibel dort angefangen, wo zum erstenmal die Druck- neben den Schreibbuchstaben erscheinen. Dabei zeigte sich, daß er gleich die allerersten Buchstaben <i, n, m, e, ei, ie, r> zwar nach sehr langer Besinnung erkannte und benennen konnte, daß er sie aber unfehlbar miteinander verwechselte, sobald sie auch nur in leichtester Verbindung vorkamen. <In, im, ein, nie> z. B. zu lesen, war ihm unmöglich, hier stutzte er, fing an zu raten und war so – auch wenn er es zufällig erriet – vom Lesen abgekommen. Die erste Stunde und ein Teil aller folgenden ging also darüber hin, ihm zunächst jedes einzelne Buchstabenbild so deutlich werden zu lassen, daß er es immer sicherer, in immer kürzerer Zeit für sich und im Unterschied zu anderen erkennen lernte. Es vergingen aber viele Wochen, ehe dieses Ziel auch nur halb erreicht war; viel schwerere Buchstabenbilder wie <sch> und <st> und auch <äu> und <au> erkannte er schon längst sicher, als ihm <n> und <m> immer noch Schwierigkeiten machten, und nach drei Monaten, als er schon lange auf dem Weg war, nach Wortbildern zu lesen, kam es noch zuweilen vor, daß er über <ie> und <ei> stolperte.

Ohne ein weiteres Wort über das Wiederkommen als die zu Anfang der ersten Stunde gesprochenen, die ihm alle Freiheit gaben, war er am nächsten Tag pünktlich zur angegebenen Stunde wieder da. Ohne ein weiteres Wort – das kann gleich vorausgenommen werden – machte er in den nun folgenden drei Monaten, unbehindert durch Schnee und Regen und Schmutz, nicht abgehalten durch die frühe Winternacht, jeden Tag den im ganzen eineinhalbstündigen Weg. Er hat – auch in den dazwischenliegenden Weihnachtsferien – nicht ein einziges Mal gefehlt. Er hat – auch wenn er, wie es dreimal in der Woche vorkam, erst um neunzehn Uhr heimkam – täglich noch freiwillig zu Hause gelesen; hat – wiederum freiwillig – bald in sein Heft auch zu Hause eine Aufgabe gemacht, die nie unter einer Seite, einmal – über die zwei Weihnachtsfeiertage – sogar zwölf Seiten lang war. Er hat – wiederum freiwillig – vom dritten Tag an zu Hause neben seiner ABC-Fibel aus Heftchen der Deutschen Jugendbücherei mit Hilfe des Vaters oder der Mutter die ganze Dietrich- und Gudrungsage für sich gelesen und in der Stunde abschnittsweise klar und gut nacherzählt.

Ohne diesen fast fieberhaften häuslichen Fleiß und so, wie es ursprünglich geplant war – nur durch die gemeinsame Arbeit in der Stunde – wäre es wohl kaum recht vorwärtsgegangen. Denn auch trotz dieser überraschenden Mitarbeit dauerte es vier oder fünf Wochen, bis wir über das Stadium des mühseligen Zusammenbuchstabierens jedes einzelnen Wortes hinauskamen. Dann freilich ging es rasch weiter. Das erste Vom-Blatt-Lesen war zwar immer noch eine harte Arbeit, aber bald genügte ein zwei- oder dreimaliges Durchlesen, daß er jedes Stück fließend vorlesen konnte.

In der ersten Zeit schien es oft so, als wären wir endgültig festgefahren, als gäbe es jetzt kein Weiterkommen mehr, als wäre hier wirklich alle Bemühung erfolglos. Daß wir beide dadurch den Mut zur Weiterarbeit nicht verloren, verdankten wir nicht der Arbeit, sondern den oft eingeschalteten Arbeitspausen. Karl hatte unerwartet schnell menschliches Vertrauen gewonnen und erzählte, durch Fragen angeregt, nach und nach allerlei aus seinem Leben.

Er verlebte seine erste glückliche Kindheit mit der ganzen Familie in einem Schweizer Gebirgsdorf, in dem Teil Graubündens, der noch romanisches Sprachgebiet ist. Der Vater, ein geborener Münchner, war als junger Handwerksbursche hier durchgekommen und hatte sich nach seiner Verheiratung mit einer einheimischen Kleingütlers-tochter dort ansässig gemacht. Nach dem ersten Weltkrieg siedelte er mit seiner ganzen Familie nach München um. Karl stand knapp vor seinem sechsten Geburtstag, als er aus dem verlorenen Gebirgsdorf in die Großstadt, aus einer Umgebung, die – mit Ausnahme des Vaters – romanisch sprach, in eine andere versetzt wurde, der ein derbes Vorstadt-Münchnerisch Muttersprache war.

Bald darauf kam er zur Schule. Trotz großer Bemühungen einer freundlichen Lehrerin konnte er am Ende des ersten Schuljahres kein Wort lesen und schreiben. Er hatte, wie auch die Eltern bestätigten, drei- viertel Jahre nichts von dem verstanden, was die Lehrerin und die Kinder zusammen sprachen, wurde deswegen auch ein paar Monate lang zurückgeschickt, dann aber doch wieder in die gleiche erste Klasse aufgenommen. Es wundert uns nicht, wenn wir hören, daß er es in diesem Jahre zu 16 schuldbaren Versäumnissen brachte; war er doch gezwungen, Tag für Tag in einer Umgebung mehrere Stunden lang zu leben, die er nicht verstand und der er sich nicht verständlich machen konnte.

Auch der zweite Lehrer im nächsten Jahr, der von seinen besonderen Schwierigkeiten anscheinend noch wußte, hat sich sehr um ihn

bemüht. Trotzdem war auch das unterrichtliche Ergebnis des zweiten Jahres in allen Fächern, die mit der Sprache engere Beziehungen haben – Sprechen, Lesen, Rechtschreiben – völlig ungenügend, und der Abstand zu seinen Kameraden, die auf der sicheren Grundlage der ersten Klasse aufbauen konnten, war schon so groß, daß es ganz außerordentlicher Bemühungen bedurft hätte, um das nun schon in 2 Jahren Versäumte nachzuholen.

Ob der Lehrer der dritten Klasse von dem unglücklichen Zusammentreffen von Sprachwechsel und Schuleintritt noch etwas wußte, läßt sich heute nicht mehr feststellen. Es scheint nicht so gewesen zu sein, denn er behielt den Buben nur ganz kurze Zeit in seiner Klasse und überwies ihn dann der Hilfsschule. Er tat dies – wenn er nach dem Eindruck urteilte, den der Bub augenblicklich machte – nicht einmal zu Unrecht. Es mußte ohne die Kenntnis der eigenartigen Vorgeschichte damals wie heute der Eindruck entstehen, daß man es mit einem nicht vollsinnigen Kinde zu tun habe; es war gesund und kräftig entwickelt, im ganzen anständig, im Rechnen sogar gut, versagte aber in den Deutschfächern in einer abnormen Weise. Dabei behauptete sich diese Schwäche gegen alle ernsthaften Versuche, sie zu beheben. Also konnte das Urteil schon mit gewissem Recht lauten: «debil, Logasthenie, Ausfallerscheinung im Lesen». Als solchermaßen charakterisiertes Kind wurde er der Hilfsschule übergeben.

Auch wenn man sehr vorsichtig ist mit nachträglichen Erklärungsversuchen, so kann man sich doch heute noch ein ungefähres Bild davon machen, wie dieser Wechsel auf das Kind wirken mußte.

Wir wissen, wie unter ganz normalen Umständen ein so radikaler Wechsel der Umwelt (Gebirgsdorf – Großstadt; aus einem Sprachgebiet in ein anderes) selbst von einem Erwachsenen ungewöhnliche Anpassungsfähigkeit verlangt. Die Mutter z. B. hat diesen Wechsel nie überwunden. Wie viel mehr mußte dies erst das kaum sechsjährige Kind in seiner Sicherheit erschüttern.

Dann kamen zwei lange, vom Kinde völlig unverschuldete und unverstandene Jahre täglichen Mißerfolges. Dies auch in dem denkbar besten Falle; dem nämlich, daß die beiden Lehrer nicht nervös und ungeduldig wurden, wenn es hier beim Karl gar nicht vorwärts gehen wollte, während doch Lehrplan und Stoff als stete Mahnung hinter ihnen standen. Daß das Vertrauen des Buben zu sich und zu seinen Fähigkeiten in diesen zwei Jahren langsam, aber unaufhaltsam tiefer und tiefer sank – daß er ohne alle Erfahrung und Vergleichsmöglich-

keit langsam selber daran glaubte, was ihm von der ganzen Welt vorgegagt oder vorgehalten wurde (denn Eltern und Geschwister, Lehrer und Schulkameraden sind seine ganze Welt!), daß er allmählich dem Gedanken Raum gab, er sei hier wirklich «unbegabt», ihm fehle etwas, was alle anderen vor ihm voraus hätten; er sei von Natur hier schlechter ausgerüstet – ja, daß er sich später sogar auf seine «Unbegabtheit» zurückzog, sie als Schild vor sich hielt, das ihn vor weiteren Anforderungen, Angriffen und Niederlagen schützte –, daß er also ein Interesse an seiner «Unbegabtheit» bekam –, daß er sich mit ihr (vielleicht unbewußt, aber doch tatsächlich) vor seiner Verantwortung drückte – wem erschiene das nicht natürlich?

In diesem Zustand innerer Verzagtheit und Mutlosigkeit und Verantwortungsangst trifft ihn die Überweisung an die Hilfsschule. Ist es schwer nachzufühlen, wie diese auf ihn wirken muß? Sie kommt seiner Verzagtheit und Verantwortungsscheu als unverhoffte Hilfe entgegen. Sie liefert ihm das, was ihm als Sicherung nach außen noch fehlte: die amtliche, von Autoritäten ausgesprochene Bestätigung seiner «Unbegabung». Darauf kann er sich nun jederzeit und jedem Versuch gegenüber berufen, der es unternehmen wollte, seinem Mangel abzuhelpfen. Er tut dies unverständlich, ohne Einsicht in die Zusammenhänge, aber doch wieder tatsächlich sogar der Hilfsschule gegenüber, schlägt sie gewissermaßen mit ihren eigenen Waffen. Auch die aus den besten experimentellen Versuchen abgeleiteten Methoden müssen an ihm scheitern. Man hat ihn die Jahre her zu tief entmutigt = «unbegabt» gemacht; man hat ihm durch die Überweisung an die Hilfsschule sozusagen auch noch die Bescheinigung für sein Anders- und Minderwertigsein in die Hand gedrückt; man sollte darum nicht erstaunt sein, daß er jetzt «auf seinem Schein besteht», d. h. seine Unfähigkeit weiter beweist und verteidigt. Denn er hat – das übersehen wir gerne! – diesen Freibrief, der ihm die gefürchtete Verantwortung abnimmt, sehr teuer erkauft. Er hat sie mit dem Verlust der gesellschaftlichen Gleichberechtigung unter seinen Kameraden bezahlt.

Sie hat ihn nicht weniger als die gesellschaftliche Achtung seiner Umwelt gekostet. Seit er «Deppenschüler» geworden ist (eine Bezeichnung, die bei allem besten Willen der Schulbehörden nicht auszurotten ist und sich höchstwahrscheinlich im Volke so lange behaupten wird wie die Hilfsschule selber) – seit er also in die Hilfsschule geht, ist er täglich, bei der geringsten Meinungsverschiedenheit in der Gefahr, als Mensch zweiter Klasse behandelt zu werden und dies auch noch in den

Formen, die bei der Münchner Vorstadtjugend üblich sind. Zu Hause kann er durch seine allgemeine praktische Tüchtigkeit und Brauchbarkeit seine Stellung verteidigen und so beweisen, daß er schon etwas taugt. Seinen Kameraden gegenüber aber muß er, wenn er sich behaupten will, zu handfesteren Mitteln greifen. Er wird ein Raufbold, erwidert jede Anspielung auf seine Zugehörigkeit zur Hilfsschule mit derben Fäusten und entwertet die Schule dadurch, daß er sie schwänzt, wann es ihm beliebt. Wer weiß, wie hoch ein Schulschwänzer in seinen Kreisen geschätzt und bewundert wird, der versteht auch, warum Karl, der dauernd ein gesellschaftliches Manko auszugleichen hatte, so viel Wert auf Schulschwänzen legte.

Mit diesem Ausschluß aus der Gemeinschaft der Normalen war sein inneres Elend noch nicht voll. Er sollte bald erleben müssen, daß er auch in seiner neuen Schulumgebung, unter wirklich Deblen und körperlich Mißgestalteten in den auch hier wichtigen Deutschfächern der Dümme, der Schlechtesten, der völlig Unbrauchbare war. Zu Anfang durfte er, weil er ein guter Rechner war, am Rechenunterricht einer höheren Klasse teilnehmen. Das hielt ihn noch eine Weile hoch. Als auch diese Vergünstigung nach einiger Zeit abgeschafft wurde, gab er es auf, völlig und für immer. Ein noch heute unwiderlegliches Anzeichen dafür: die schuldbaren Versäumnisse schnellen von zwei im letzten Volksschuljahr rapid hinauf auf dreißig im ersten Hilfsschuljahr und halten sich dann in den nächsten Jahren auf ungefähr derselben Höhe – 34, 18, 10, 23.

Die Bemühungen der Hilfsschullehrer, ihn zurückzugewinnen, die die Eltern heute noch hoch anerkennen, mußten aber auch aus einem anderen Grunde von Jahr zu Jahr erfolgloser und damit die innere Lage des Buben im gleichen Maßstab hoffnungsloser werden. Wo die gleichaltrigen Kameraden stolz von den feinen neuen Dingen berichteten, die sie in der Volksschule hörten, von Erdkunde und Geschichte, Naturkunde, später auch von Physik und Chemie, da mußte er beschämt still sein. In der Hilfsschule hört man nichts davon. Er – hungrig nach lebendigen, nach praktischen Dingen – kommt nicht los von seinen gefürchteten Fächern, von Sprachlehre, Lesen und Rechtschreiben. Wenn seine Kameraden jetzt im letzten Schuljahr erzählen, wie sie gelernt haben, sich eine elektrische Klingelleitung, eine Zimmerbeleuchtung selbst zu bauen, da könnte er allerhöchstens erzählen, daß er in der Heimatkunde die acht Kreise Bayerns auswendig lernen darf.

Ist nicht verständlich, daß kein anderer Gedanke in ihm lebt, als der: Heraus aus der Schule – nichts mehr wissen von den täglichen

Niederlagen in ihr und außer ihr – dort neu anfangen, wo man sich etwas zutraut – endlich in die Lehre, in die Arbeit!

Er ist in diesen acht Jahren das geworden, wozu man ihn immer in der besten Absicht und mit dem ehrlichsten Willen zu helfen! – gemacht hatte: «der debile Hilfsschüler, der an Logasthenie leidet und schwere Leseausfallerscheinungen hat – der Quartalschwänzer mit der schwachen geistigen Veranlagung – der Bursch, der anscheinend an epileptiformen Zuständen leidet – den nur mehr die Unterbringung in einer Fürsorgeerziehungsanstalt von der Verwahrlosung zurückhalten kann.»

Haben wir, haben die Antragsteller sehr viel Zuversicht, daß die Fürsorgeanstalt dies fertigbringt, wenn sie ihn weiter als debilen Quartalschwänzer ansieht? (Dieselbe Fürsorgeanstalt, die ebenso wie die Hilfsschule in der Volksmeinung nicht sonderlich gut angeschrieben ist, die als Strafanstalt, immer noch als «Zwangserziehungsanstalt» gilt und es oft auch noch – 1929! – wirklich ist).

Es braucht nicht viel Phantasie, sich auszudenken, wie Karl nach zwei oder drei Jahren Anstaltserziehung, als Sechzehnjähriger oder Siebzehnjähriger, der nicht lesen und schreiben kann, mit dem dauernden Makel der «Anstalt» belastet in die Welt zurückgekehrt wäre. Es ist mehr als zweifelhaft, ob sich bei dem steten Zusammensein mit lauter Gescheiterten, aus dem Leben Gestoßenen, sein hoffnungsvoller guter Kern, nämlich seine Arbeitslust und die große Bereitwilligkeit, die häusliche Not lindern zu helfen, durch zwei oder drei Jahre solchen Aufenthaltes erhalten hätte?

Von seinen Schulschwänzereien sind die zusammenfassenden Ziffern erhalten geblieben. Geschichten aber wie die folgenden, die von seiner Brauchbarkeit und menschlichen Reife zeugen, sind der Hilfsschule nicht bekannt geworden und konnten darum das schlimme Urteil über ihn nicht richtigstellen.

Die Mutter führt ihn nach ein paar geschwänzten Schultagen wieder einmal bis an die Schulhaustüre. Er verspricht, heute hinaufzugehen. Sie geht beruhigt heim, holt dort das Nötige zum Ährennachlesen auf den Feldern vor der Stadt, wozu sie sich die Erlaubnis erbeten hatte, geht hinaus, findet dort schon einen großen Haufen Ähren säuberlich zusammengelesen und nicht weit davon Karl in eifrigster Arbeit. Er war nicht «hinaufgegangen», sondern über die Schulhausmauer gestiegen, auf Umwegen heimgelaufen und dann hinaus aufs Feld.

Ein andermal kommt er mittags zur richtigen Zeit heim – mit einem Brotwecken unter dem Arm. Er hätte, so erzählt er, gestern Abend

gesehen, wie in die Abfallgrube in ihrer Nähe ein paar Wagenladungen Abfall und Bauschutt geleert worden seien, sei heute vormittag statt in der Schule dort gewesen und bringe hier das Brot, das er für den Erlös aus dem gesammelten Alteisen gekauft habe.

An Allerheiligen geht er mit seinem Bruder Hans zum Kränzetragen auf den Friedhof, verdient sich damit jedesmal zwei bis drei Mark und liefert sie bis auf den letzten Pfennig zu Hause ab.

GUTES ENDE

So ist in den Arbeitspausen seine Entwicklung allmählich bekanntgeworden. Nachdem ich dadurch erst selbst deutlichere Übersicht bekommen hatte, gingen Hand in Hand mit diesen zwanglosen Gesprächen andere, gelegentliche, oft beiläufige, die dem Buben die erzählten Stücke in einen Zusammenhang mit seiner ganzen Haltung stellten.

Sie zeigten ihm die ersten Anfänge seiner Mißerfolge in der Schule, die daraus folgende Freud- und Mutlosigkeit, die Versuche, sich mit seiner Zughaftigkeit um die Schularbeit herumzudrücken – einmal durch Schwänzen, einmal durch «Lesestörung»-; sie zeigten auch das Endergebnis dieses unglückseligen Zusammenspiels.

Diese Besprechungen waren dem jeweiligen Augenblick angepaßt und gingen in vielen Variationen immer um das gleiche Thema: «Du bist trotz aller schlimmen Erfahrungen, die du bisher gemacht hast, einem Irrtum erlegen, dem nämlich, daß du meintest, du könntest etwas nicht, was die anderen vor dir voraus haben; du seist hier unbegabt, du würdest dies nie lernen und müßtest dem für alle Zeiten aus dem Weg gehen. Die anderen hätten dich deshalb, weil du als Vierzehnjähriger noch nicht lesen konntest, nicht auszulachen brauchen (aber auch sie taten es nur im Irrtum!). Du aber hättest dich deshalb auch nicht ewig mutlos zu fühlen brauchen, denn du konntest ja so viele andere wichtige Sachen. Es ist verständlich, daß du so reagiert hast, aber es ist für die Zukunft nicht verpflichtend.»

So wenig er ermahnt oder angehalten worden war, daß er lesen und wie fleißig er lesen solle, so wenig war je ein Wort über das Schwänzen gefallen. Er mußte, wenn die Umkehr von innen kommen sollte, auch hier die volle Freiheit haben. Er hat – obwohl die Hilfsschule ihr Urteil über ihn, das seit Jahren feststand, jetzt auch nicht mehr änderte – er hat seit dem ersten Tag unserer Zusammenarbeit keine einzige Stunde mehr geschwänzt! Durch die Lesefortschritte in seiner ganzen inneren Haltung erhoben und gestärkt, konnte er jetzt dieses Mittel, sich zur Geltung zu bringen, beiseitelegen.

Er konnte geläufig lesen. Das war eine Tatsache, die den von allen Seiten und viele Jahre lang gehegten Irrtum, er sei «unbegabt» oder überhaupt gestört, endgültig widerlegte. Ja man konnte sagen: «Wer solch eine festgefahrene Schwierigkeit in so überraschend kurzer Zeit überwinden kann, hat bewiesen, daß er besonders tüchtig ist.»

Eine Aufgabe war noch zu erledigen. Karl hat zwar nie ein Wort über die Schule gesagt; daß er aber zu ihr nicht gut stand, bewies sein ganzes Verhalten. Nach den bitteren Erfahrungen in den acht Jahren kann dies auch nicht wundernehmen. Seine letzten, beweisbaren Lernerfolge mußten es möglich machen lassen, auch da noch eine Wendung zum Besseren einzuleiten, ehe er die Schule für immer verließ. Das konnte gute Wirkungen für ihn wie für die Schule haben. Sie hatte damit noch eine letzte Möglichkeit, durch eine freundliche Geste das gegenseitige Verhältnis zu entspannen.

Ich machte mich auf den Weg zu seinem Lehrer und wußte, daß das Vorhaben nicht einfach war. Vier Monate private Arbeit hatten fertiggebracht, was sechs Jahre Hilfsschule nicht erreicht hatte. Mit großer Behutsamkeit mußte verhindert werden, daß es zu dieser Gegenüberstellung kam. Diese hätte den Zweck des Besuches, den wenig schönen acht Jahren einen freundlichen Schlußpunkt zu geben, sicher vereitelt.

Zu dieser, für beide Teile peinlichen Gegenüberstellung ist es dann aus einem unvorhergesehenen Grund nicht gekommen: der Lehrer hatte von der Veränderung im Buben noch gar nichts bemerkt! Der Drang der täglichen Geschäfte und das seit Jahren feststehende Urteil über den Buben hatten verhindert, daß er die Besserung sah. Auch die weiteren Tatsachen, daß Karl seit vier Monaten keine Stunde mehr in der Schule gefehlt hatte und daß er im Rechtschreiben erstaunliche Fortschritte gemacht hatte, waren vom Lehrer unbemerkt geblieben.

So mußte man noch vorsichtiger verhandeln, etwa auf der Grundlage: Es wäre für den Buben schön, wenn ihm die Schule zum Schluß noch Gelegenheit gäbe, zu zeigen, daß er es doch noch geschafft hat. Der Lehrer versprach, das zu tun und entließ mich mit dem abschließenden Urteil:

«Aber eine Ausfallerscheinung hat er doch!»

Wir führten zu Hause unsere Arbeit zu Ende. Es war gelungen, eine Lehrstelle bei einem Spengler, wie Karl es sich gewünscht hatte, zu finden. Er hat sich dort gut eingefügt, hat fest angepackt und der Meister lobte ihn als stillen und brauchbaren Burschen. Unsere Verbindung blieb bestehen; er kam von Zeit zu Zeit und erzählte seine Erlebnisse.

Er ist ein ordentlicher und tüchtiger Mensch geworden.

UND WIR VOLKSSCHULLEHRER?

Der Lehrer an der Volksschule wird dazu sagen:

Dies ist ein einzelner Fall, aus dem keine allgemeingültigen Schlüsse gezogen werden können – es ist der besondere Fall eines bedauerlichen Fehlurteils, wie sie immer wieder vorkommen, so lange Menschen urteilen – außerdem ist es ein Fall, der einzeln behandelt wurde, während wir doch zur Klassenarbeit bestellt sind, und es ist endlich einer, der – wenn er die Schule überhaupt angeht – die Hilfsschule trifft.

Was sollen wir Volksschullehrer damit anfangen?

Diese Einwände haben ihre Berechtigung. Sie übersehen aber, daß in der Schulgeschichte des Karl ein Punkt zu finden ist, der uns alle angeht, weil jeder von uns jedes Jahr an derselben Stelle stehen kann, ja mit ziemlicher Sicherheit stehen wird.

Es ist die Situation jenes Lehrers, der mit der dritten Klasse damals auch Karl bekam:

Er übernimmt diese neue Klasse, die auch diesmal wieder gemischt ist aus Guten, Mittelmäßigen und Schlechten. Außer diesen aber haben vorher schon die Schülerbogen einen angekündigt, der in den Leistungen sehr weit unter dem Maß des zu Erwartenden und auch im Betragen ganz und gar nicht einwandfrei zu sein scheint. Der persönliche Eindruck, den der Bub macht, stimmt nicht hoffnungsfreudiger. Er ist verschlossen, scheu, jedem Annäherungsversuch gegenüber unzweideutig ablehnend.

Die Arbeit beginnt. Schnell wird seine angekündigte völlige Unbrauchbarkeit in den Deutschfächern offenbar; schnell tritt auch sein Widerstand gegen die Arbeit in diesen Fächern deutlich hervor; mit finster-trotzigem Gesicht sitzt er da. Trotzdem der Bub nur höchst widerstrebend mitmacht, geht der Lehrer mit ganzer Kraft an die Arbeit. Weil der Abstand zwischen dem, was der Bub kann, und dem, wo der Durchschnitt der Klasse steht, so groß ist, daß ein Zusammenunterrichten von vornherein unmöglich ist, wird diese Arbeit in Nachhilfestunden verlegt. Man kommt trotz der hingebenden Bemühung des Lehrers über die ersten Buchstaben nicht hinaus. Der Bub verwechselt sie so hartnäckig, daß alle Methoden, die sonst auch bei den dümmsten ABC-Schützen Erfolg bringen, hier versagen. Nach wochenlanger ernster Bemühung steht der Bub da, wo er vorher war: er kann «e» nicht von «i», «n» nicht von «m» unterscheiden, ist damit den allereinfachsten Wörtern gegenüber hilflos, verlegt sich aufs Erraten und bringt damit nur ein aufgeregtes, sinnloses Kauderwelsch zustande.

So war es damals; so kann es morgen in unserer neuübernommenen Klasse sein.

Alle unsere Bemühungen stellen sich als erfolglos heraus. Wir suchen nach einer Erklärung für das Versagen. Wir können nicht daran Schuld sein, denn wir haben doch wirklich getan, was wir vermochten. So kann der Grund nur in einer anderen Richtung gesucht werden: Vielleicht ist das Kind doch organisch gestört, nicht ganz vollsinnig, möglicherweise erblich belastet und darum hier nicht beeinflussbar, also besserungsunfähig?

Vielleicht – so wird folgerichtig weitergedacht – muß die Mühe darum überhaupt erfolglos bleiben.

Diese Gedanken werden immer mehr und mehr Einfluß auf unser praktisches Verhalten gewinnen, auch wenn wir uns bemühen, dies zu verhindern. Einige Tatsachen – bisher nicht sonderlich beachtet – stärken unser Selbstvertrauen, das natürlich durch die andauernden Mißerfolge erschüttert worden ist. Wir erinnern uns der Erfolglosigkeit auch der Bemühungen der zwei früheren Lehrer, des ungewöhnlichen und schwer erklärbaren Widerstrebens des Kindes, sobald es an die Arbeit geht, und endlich des auffallenden Kontrastes zwischen der übrigen Intelligenz und Brauchbarkeit des Buben und der anscheinenden Bildungsunfähigkeit in den deutschen Fächern.

Niemand wird uns einen Vorwurf machen können, wenn wir nun – außerdem bedrängt durch Lehrplan, Stoffülle, zu große Klassen, Rücksicht auf die übrigen Kinder in der Klasse – nach kürzerem oder längerem Hin- und Herschwanken zwischen Bemühung und Zweifel zu dem Ende kommen: Hier ist wirklich alles Menschenmögliche getan, hier sind alle Wege gegangen und alle Mittel versucht worden. Es bleibt nichts übrig, als die ganze Bemühung einzustellen und das Kind der Hilfsschule zu überweisen, die für solche Fälle besser vorbereitet ist. Die vorgeschaltete Aufnahmeprüfung bringt das erwartete Ergebnis; die Beweise für die organische Gestörtheit sind überzeugend.

Hätte man anders handeln können?

Erste Voraussetzung für anderes Handeln ist ein anderer Ausgangspunkt: die Grundüberzeugung, daß bei aller augenfälligen äußeren und inneren Verschiedenheit die Kinder einer Klasse ein gemeinsames und tiefes Bedürfnis fühlen: sie hoffen darauf, in dem neuen Lehrer einen vertrauenswürdigen Menschen zu finden.

Und die Kinder, die in ihren Grundschichten erschüttert sind, die aus schlimmen Erfahrungen das Vertrauen in ihre Umwelt verloren haben, die hoffen besonders sehnlich darauf, wenn sie auch lange nichts davon sichtbar werden lassen.

Der neue Lehrer weiß aber auch – denn er hat es oft genug erlebt –, daß Vertrauen ansteckt, daß aus dem Vertrauen des Lehrers Selbstvertrauen im Kinde und daraus bessere Leistungen auf allen Gebieten wachsen. Warum sollte das, was so oft vorangeholfen hat, nicht auch hier wirken?

Darum sieht er auch in einem solch schwierigen Falle in der Stärkung des Selbstvertrauens im Kinde seine erste Aufgabe. Aus langer Erfahrung weiß er weiter, wie der Gedanke an die mögliche Begrenztheit der Fähigkeiten im Kinde die Entfaltung der eigenen erzieherischen Kräfte hemmt. Darum versucht er nicht vor auszudenken oder vorauszusagen, wie weit oder wie wenig weit seine Arbeit mit solch einem Kinde wohl führen werde. Er hat zu oft erfahren, daß nicht die mitgebrachten Fähigkeiten der entscheidende Antrieb in der Entwicklung eines Kindes sind, sondern sein persönliches Interesse, seine Mitarbeit, seine Bemühung und seine Hingabe.

So wird der Lehrer zuerst alles aus dem Wege räumen, was diese eigene Mitarbeit stören könnte und alles unterstützen, was Interesse und Bemühung weckt und wachhält. Nichts aber hemmt Lehrer wie Kind mehr, nichts zerstört schneller unsere und des Kindes Unbefangenheit, nichts untergräbt Zuversicht und Selbstvertrauen – die ersten und letzten Voraussetzungen des Gelingens – mehr als der Gedanke an die ›Grenze‹, die uns und den anderen zu nahe gesetzt sein könnte.

Dazu kommt noch, daß diese ›Grenze‹ in kaum einem einzigen der Fälle, die wir in der Volksschule in die Hände bekommen, unwiderruflich festzulegen sein wird. Es mag ein Zufall sein, daß im Falle des Karl die zuständige Stelle, die staatliche psychiatrische Klinik, von einer «dem Alter ungefähr entsprechenden Intelligenz» spricht und daß der Bub «bei einer gütigen, wohlwollenden und verständnisvollen Leitung leicht lenkbar sei und selbst an einer Normalschule gut mitkommen könne» – während die Hilfsschule auf der teilweisen Schwachsinnigkeit besteht, die eine Besserung ausschließt. Es könnte aber auch mehr als ein Zufall sein; nämlich wieder ein Beweis dafür, daß der völlig Eingeweihte aus der Fülle seiner Erfahrung und seiner Einsicht in die Untergründe, wie aus dem weiten Überblick über die dazu gehörigen Erscheinungen mit einem Urteil sorgfältig zurückhält, das alle weitere

Entwicklung ausschließt und auch da noch vermeidet, eine Grenze zu setzen, wo die Schule auf Grund acht Jahre langer Mißerfolge sich dazu berechtigt fühlt.

Wie aber, wenn der neue Lehrer im Verlauf seiner Arbeit doch auf unzweifelhaft organisch bedingte Störungen, auf die konstitutionelle Grundlage eines geistigen Versagens kommt, wenn sich beispielsweise in einem ähnlichen wie dem hier beschriebenen Fall eine Ausfallerscheinung und Debilität wirklich einwandfrei und unwiderruflich feststellen ließe? Muß er dann nicht alle weitere Arbeit als aussichtsloses Beginnen aufgeben?

In der Medizin gewinnt die Beobachtung immer größere Bedeutung, daß alle organischen Störungen wo nicht verursacht, so doch umlagert und überlagert sind von psychischen Störungen, die das Krankheitsbild häufig um ein Wesentliches verschlimmern. Einen wie großen Anteil am Gesamtkrankheitsbild wir diesen psychischen Faktoren zuschreiben, ist für uns Lehrer weniger wichtig als die Feststellung, daß sie wohl kaum in einem einzigen der Fälle fehlen, die uns in der Schule unterkommen. Das macht unsere Arbeit auch im Falle wirklicher konstitutioneller Gestörtheit aussichtsreich. Wie äußerst selten aber sind solche Fälle! Comenius wird recht haben: «Ganz Geisteschwache sieht man übrigens so selten als Menschen mit von Natur aus fehlenden Gliedern» (Große Unterrichtslehre XII/16).

Wenn die Schule hier durch ihre Arbeit auch nur die psychischen Störungen zu beseitigen vermag, dann hat sie viel geleistet. Sie hat konstitutionell bedingte Unbegabtheit gebessert, sie hat – wie Alfred Adler es einmal zugespitzt formuliert hat – «aus einem Unbegabten einen Begabteren gemacht».

Die heutige Praxis dagegen mit ihrer oft eilfertigen Berufung auf die angeblich «angeborene Unbegabung» beim Auftreten der ersten großen Schwierigkeiten setzt sich der Gefahr aus, zu früh oder überhaupt zu Unrecht die Bemühungen abzubrechen. Sie schadet so jenen Kindern, die tatsächlich organisch gesund, nur psychisch entmutigt sind; sie macht «aus Begabten Unbegabtere». Vielleicht sitzen doch mehr solche Kinder wie Karl auf den letzten Plätzen der Volksschulen und in den Hilfsschulen, als wir es glauben wollen?

Der neue Lehrer hat lange vor dem besonderen Fall des Karl die Vorzüge der Hilfsschule gegen ihre Nachteile abgewogen. Was sie vor der

Volksschule bei der Behandlung weit zurückgebliebener und geisteschwacher Kinder voraus hat, ist die dafür besonders vorgebildete Lehrerschaft, sind die ganz kleinen Klassen und die stark herabgeminderten Lehrziele, die für den einzelnen Lehrgegenstand viel Zeit lassen; ist außerdem der Umstand, daß das in der Volksschule versagende Kind in der Hilfsschule, unter lauter gleich Schwachen, wieder eine Chance hat, aus der Rolle des Schlechtesten in der Klasse herauszukommen.

Dem gegenüber steht auf der Minusseite, daß das Kind in der Hilfsschule aus der Gemeinschaft der Gesunden und Normalen ausgeschlossen ist. Das muß schwere Folgen für das Selbstgefühl jedes Kindes haben.

Die Gefahr, daß aus einer Teilstörung eine Störung des gesamten Seelenhaushaltes im Kinde wird, daß – wie bei Karl – aus einem sehr schlechten Leser oder Rechner ein Mensch wird, dessen ganzes Wesen bedroht ist, diese Gefahr ist in der Hilfsschule ungleich größer als in der Volksschule.

Der Lehrer findet die Sicherung ungenügend, die verhindern soll, daß Kinder in die Hilfsschule aufgenommen werden, die nicht hineingehören. Das Kind sitzt in der Aufnahmeprüfung verloren zwischen drei Autoritäten, dem bisherigen Lehrer, dem Schulleiter und dem künftigen Hilfsschullehrer. Es muß sich verlassen und ausgeliefert vornehmen. Alles spricht gegen es, am meisten sein eigenes bisheriges Versagen. Die Gefahr ist groß, daß völlig normale, nur im Lernen weit zurückgebliebene Kinder der Hilfsschule übergeben werden. Bedenklich kann auch das stimmen, daß so wenige Kinder je wieder in die Normalschule zurückkehren können.

Der neue Lehrer denkt an seine Schulklasse und will ihr auf gar keinen Fall dadurch die unersetzliche Gelegenheit nehmen, mitmenschlich sehen und handeln zu lernen, daß er alle Schwierigen in die Fürsorgeerziehungsanstalt und alle weit Zurückgebliebenen in die Hilfsschule überweist. Er würde sie dadurch der Möglichkeit berauben, zu erleben, wie aufrichtend es ist, in einem Kreis von Nachsichtigen und zur Hilfe Bereiten aufgenommen zu sein, und würde der Klasse die Gelegenheit nehmen, ihren Gemeinschaftsgeist täglich praktisch zu üben.

Alle diese Überlegungen werden unseren neuen Lehrer abhalten, ein Kind, wie Karl es in der dritten Klasse war, wegzugeben. Er wird mit ihm anfangen, wie er mit allen Kindern anfängt.

Aus ein paar vertrauenden Worten zu Anfang spürt das Kind den Glauben des Lehrers, daß man trotz der Schwierigkeit vorankommen

wird. Schon nach ein paar Wochen wird die Nachhilfearbeit unterstützt durch die Mitarbeit eines geeigneten Helfers aus den Reihen der Kameraden. Die Klasse bekommt einen kurzen Hinweis auf die besondere Schwierigkeit, mit der der Bub zu tun hat; sie begleitet seine ersten sichtbaren Fortschritte mit Aufmerksamkeit. Sie sieht, wiederum hingewiesen durch gelegentliche Worte des Lehrers, auch seine guten Seiten und er sieht sich als Gleichberechtigter in ihren Kreis aufgenommen – trotz seines teilweisen Versagens.

Der Lehrer wird nach seinen früheren Erfahrungen einen Widerstand gegen seine unterrichtlichen Bemühungen vom Kinde geradezu erwarten. Er weiß von sich selbst, von großen und kleinen Mitmenschen, daß man an Arbeiten, die einem schon große Mißerfolge eingetragen haben, mit erhöhtem Mißtrauen, mit Widerwillen und innerer Abneigung geht. Man fürchtet eine neue Niederlage und möchte sich dagegen schützen. Er versteht, daß hier bei dem achtjährigen Kinde nach zwei Jahren Mißerfolgen dieses Mißtrauen und dieser Widerstand besonders groß sein muß. Er wird darum eine längere Erfolglosigkeit der unterrichtlichen Nachhilfe als ganz natürlich von vorneherein in die Rechnung stellen und nicht als Bestätigung einer krankhaften Veranlagung ansehen. Er erklärt sich sogar die auffallende und hartnäckige Schwäche des Kindes, daß es noch nach Wochen «i-ie-ei» und «n-m» nicht voneinander unterscheiden kann, als einen psychischen Abwehrmechanismus. Hier, auf der ersten Seite der Fibel, haben nach dem fehlgeschlagenen ersten Versuch alle weiteren Bemühungen eingesetzt; hier hat jeder Lehrer mit ganzer Kraft versucht, ihn auf den Klassenstand zu bringen – hier mußte die ängstliche, mutlose, am Gelingen schon verzweifelte Psyche besondere Hemmungen einbauen, die vor weiteren Angriffen schützten, die auch wirklich das erreichten, was sie – unbewußt – bezweckten: man ließ ihn immer bald wieder in Ruhe.

Dieser erwartete Widerstand also wird die Arbeit nicht zu stören vermögen.

So hätte der neue Lehrer die Arbeit mit Karl in der dritten Klasse begonnen. Er hätte damit dem Kinde sechs bittere Jahre erspart und ihm ebenso viele Jahre gesunder und froher Entwicklung geschenkt.