

Aktive Förderung und Hemmung des Lernens

Von Emma Plank-Spira, Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, März-April 1933

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Montessori-Pädagogik

L.E. Peller-Roubiczek . Gruppenerziehung des Kleinkindes

N. Plank-Spita Förderung und Hemmung des
Lernens

M. Schmaus Bravheit und neurotische Hemmung

H. Fischer Sehnsucht und Selbstbefriedigung

Psychoanalytische Theorie

G. Bibring-Lefner . . Über die phallische Phase und ihre
Störungen beim Mädchen

Erziehungsberatung

A. Aichhorn Erziehungs-Beratungs-Seminar
mit einem anschließenden Referat von
G. Reiner-Oberník

Berichte

Preis dieses Heftes Mark 2.—

Affektive Förderung und Hemmung des Lernens

Von Emma Plank-Spira

Die Wahrnehmungen, die ich mitteile und die mich zu Überlegungen über die Art des Lernens bei verschiedenen Kindern veranlaßten, sind an der Wiener Montessori-Volksschulklasse, die von 52 Kindern von sechs bis acht Jahren besucht wird, gemacht worden.

Der Begriff der „sensitiven Perioden“, den Montessori von der Naturwissenschaft auf die Erziehung überträgt und dessen Berücksichtigung ein Kernstück ihrer Pädagogik bildet, führt dahin, daß es für die Montessori-Lehrerin eine Selbstverständlichkeit ist, Tätigkeitsabläufe beim Kind nicht zu stören; auch nicht, wenn ein Kind tage- und wochenlang sich mit einem Sach-Gebiet beschäftigt (auf diesem Gebiet Fortschritte macht) und während dieser Zeit alles andere bei Seite läßt. Auf diese Weise kommt das äußere Bild einer Montessoriklasse zustande, welches dadurch charakterisiert ist, daß sich die einzelnen Kinder in verschiedener Intensität mit verschiedenartigen Arbeiten beschäftigen. Der psychoanalytisch geschulte Lehrer wird diese Tatsachen auch noch von einer anderen Seite ansehen: Er wird sich fragen, warum sich ein Kind gerade mit dem einen Gebiet beschäftigt, und wird sein Verhalten modifizieren, wenn ihm ein Verharren des Kindes in einer bestimmten Tätigkeit Bedenken macht.

Ich möchte versuchen, die Kinder der Klasse nach ihrer Art zu lernen in Gruppen zu teilen. Es ergibt sich fast ein Drittel der Klasse als teils allgemein gestört, teils lerngehemmt oder schlecht begabt, zwei Drittel könnte man als „normal“ bezeichnen. Die Normalen unterscheiden sich noch recht wesentlich unter einander. So gibt es eine kleine Gruppe, die man die „Arbeitsfanatiker“ nennen könnte, die auf ein Ziel gerichtet sind und dabei auf jedem Gebiet sehr gute Leistungen zeigen, und eine kleine Gruppe, die meine Aufmerksamkeit in hohem Grad auf sich lenkte, weil ihre Arbeitsweise im Gegensatz zu den herkömmlichen Theorien die Art zu lernen und sich Kenntnisse einzuprägen steht. Drei Kinder meiner Klasse, die ich dieser Gruppe zuzähle, haben, so verschieden sie in ihrer übrigen Verhaltensweise sind, eine ganz gleiche Art zu lernen. Es handelt sich um einen siebenjährigen Jungen und zwei siebenjährige Mädchen. Alle sind gut begabt, haben noch vor Beginn des ersten Schuljahres mit dem Lesen begonnen und lesen nun seit ungefähr einem Jahr fast ausschließlich, mit größter Konzentration und großem Verständnis — und lassen alle übrigen Arbeiten bei Seite. Das wäre an sich nichts Merkwürdiges, man könnte es als neurotisches Lesen bezeichnen — als eine Flucht vor der Realität — dabei aber ist erstaunlich: Obwohl diese Kinder andere Lerngebiete, die zum Teil rein mechanisch zu übende Tätigkeiten verlangen, fast unbeachtet lassen, obwohl sie nur bei allfälligen Kollektivstunden mittun, haben sie auf allen Gebieten ein gutes Durchschnittskönnen — auf einzelnen Gebieten produzieren sie auffallend gute Leistungen. Es genügt also anscheinend bei einem Kind,

dessen geistige Aktivität geweckt ist, das sich für ein Fach wirklich interessiert, ein ganz geringes Maß von Übung und Beschäftigung mit den anderen Lerngebieten, um das Lehrziel zu erreichen.

Das schrittweise Vorgehen der allgemeinen Schule, die die Lernschwierigkeiten zu überwinden sucht, indem sie jeweils nur kleine Mengen von Kenntnissen gibt, kann nicht auf die Verschiedenartigkeit der Aufnahmefähigkeit der Schüler Rücksicht nehmen, sondern muß die Klasse auf dem Niveau der Schwächeren halten. Dies unterscheidet vielleicht am wesentlichsten eine gut und modern geleitete Klasse, die in Kollektivunterricht geführt wird, von einer Montessoriklasse.

Die drei Kinder, von denen wir sprechen, unterscheiden sich in der Art zu lesen und in der Auswahl des Gelesenen von einander. Ich möchte zunächst das Verhalten des einen Jungen schildern, das mir vor allem auch deshalb wichtig erscheint, weil es zeigt, daß eine nicht zu ernste Störung sich durch die freie Arbeitsweise in unserer Schule günstig beeinflussen ließ.

Der damals siebenjährige Hansl hatte im Jahr vorher eine sehr deutliche Lernhemmung. Obwohl er schon im vorschulpflichtigen Alter etwas lesen konnte, kam die Mutter im Herbst in die Schule und sagte, er habe das Lesen verlernt. Er zeichnete viel und war ungefähr drei bis vier Monate in der Schule nicht zu selbständigem Lesen zu veranlassen und auch sonst recht schwierig. (Wir warten in einem solchen Fall immer ab und versuchen, die Lernfreudigkeit des Kindes auf einem anderen Gebiet zu entwickeln, lassen allerdings in jeweiligen Gesprächen mit dem Kind merken, daß wir seine Schwierigkeiten kennen, und versuchen, einfache Erklärungen zu geben). Es scheint, daß vor allem das ständige Vergleichen mit den Kenntnissen des um drei Jahre älteren Bruders Hansls Zurückziehen veranlaßt hat. Als er wieder zu lesen begann, fand er eine Geschichte aus dem Dschungelbuch (Rikki-Tikki-Tavi), die er damals mit großer Anstrengung las (kleiner Druck, schwierige Schrifttypen); er war ganz begeistert, als er dies fertig brachte. Zu dieser Zeit führte der älteste Junge der Klasse „Vorträge“ der Kinder ein, das heißt, er berichtete über technische oder naturwissenschaftliche Merkwürdigkeiten. Hansl setzte es durch, von dem Jungen die Erlaubnis zu bekommen, im Rahmen der Vorträge Rikki-Tikki der Klasse vorzulesen. Die Vorliebe für diese Geschichte hielt an, jetzt, nach ungefähr acht Monaten, liest er sie immer wieder und kommt jedes Mal ganz glücklich zu mir, um mir mitzuteilen, „wie schön“ die Geschichte sei. Nun scheint die Lösung seiner Hemmung durch das Lesen der Geschichte durch ihren Inhalt erklärt.

Ein kleiner Junge (im Alter Hansls Bruder entsprechend) findet einen tot scheinenden Mungo. Auf Rat seines Vaters nimmt er ihn mit ins Haus und versucht, ihn wieder zu beleben. Das Tierchen kommt bald wieder zu sich. Der Mungo wird als ein reizendes kleines Tier geschildert (unser Junge ist nicht nur um drei Jahre jünger, sondern in seiner Anlage viel kleiner und zarter als der Bruder — „ein reizender kleiner Kerl“).

Im Verlauf der Geschichte rettet der kleine Mungo durch seinen Mut und seine Geschicklichkeit das Leben des Jungen und später die ganze Familie, er tötet zwei gefährliche Schlangen. Das eine Mal gibt der Vater in dem Augenblick einen Schuß auf die Schlange ab, als sie gerade von Rikki-Tikki totgebissen wurde. Das kleine unscheinbare Tierchen ist also der Held und der wirklich Überlegene.

Ist es nicht naheliegend, eine Identifizierung Hansls mit dem Mungo anzunehmen, da er nach dem Lesen der Geschichte wie befreit war und durch wiederholtes Lesen immer wieder das beglückende Gefühl der Stärke sucht? Daß Kipling Hansls Lieblingsdichter wurde ist gut verständlich.

Bei Elli ist das viele Lesen als literarisches Interesse zu werten. (Sie ist das Kind eines ausgesteuerten Arbeitslosen), schauspielerisch sehr begabt und verfügt vor allem über eine auffallende Merkfähigkeit für Texte. Sie hat einige Bücher „gespielt“ und dabei Wort für Wort den Dialog des Buches auswendig gewußt. Jeden Erwachsenen, den sie kennen lernt, interpelliert sie nach neuen Büchern. Hier folgen eine Liste der Bücher, die sie am liebsten liest: Reisen mit Dr. Überall — Pünktchen und Anton — Emil und die Detektive — Nils Holgerson — eine große Zahl von Balladen — Zäpfel Kerns Abenteuer.

Bei Elli wie bei Hansl läßt sowohl die Auswahl der Lektüre als auch die Bereicherung an Kenntnissen, die sie dabei erwerben, es verständlich erscheinen, daß sie auch auf anderen Arbeitsgebieten Fortschritte machen, ohne sich direkt damit zu beschäftigen. Anders bei Klara, die, wenn sie liest, in einer Traumwelt lebt, (im wesentlichen auch Märchen liest), und erst mit ziemlicher Mühe reale Beziehungen finden muß, wenn sie zu lesen aufhört. Bei ihr bedeutet das Lesen sichtlich eine Flucht aus der Realität und bietet die beste Möglichkeit zum Tagträumen. Aber sogar dieses Kind, das nicht auffallend lernbegabt ist, zeigt sehr gute Kenntnisse auf den anderen Lerngebieten. Es kann nun auffällig scheinen, daß Kinder, die ihre affektbetonte Aufmerksamkeit dermaßen auf ein Gebiet konzentrieren, daneben auch noch an andere Fächer so viel Arbeit wenden, daß sie zumindest sich keine Blöße geben und nicht unter dem von der Schule gewünschten Durchschnitt bleiben. Daß sie sich zu dieser Arbeit (die ja freilich für ein intelligentes Kind nicht sehr groß ist) entschließen, könnte man sich daraus erklären, daß sich diese Kinder der Anforderungen der Schule sehr wohl bewußt sind und aus Klugheit ein Zurückbleiben auf Gebieten, die sie nicht interessieren, vermeiden, um in ihrem Lieblingsgebiet nicht gestört zu werden.

Als Beispiel für ein durchaus anderes Verhalten als das der eben dargestellten Gruppe möchte ich noch ein lerngehemmtes Kind schildern. Herta kam mit knapp fünf Jahren zu uns. Die Mutter erzählte, daß sie seit ihrem dritten Lebensjahr zu Hause nur mit den Eltern und dem um drei Jahre älteren Bruder spreche. Die Eltern sind kleine Kaufleute; die Mutter mußte daher das Kind ständig der jeweiligen Hausgehilfin überlassen, dadurch wurde diese Störung eine große Sorge für die Mutter. Als die Hausgehilfin, bei der Herta sprechen gelernt hatte, die Familie verließ, hörte das Kind zu sprechen

auf. Trotz allen möglichen Versprechungen und Drohungen war sie weder dazu zu bringen mit Hausgehilfinnen noch mit fremden Leuten zu sprechen. Eine Ausnahme bildeten andere Kinder, mit denen sie auffallend viel sprach. Sie kam Ende Oktober ins „Haus der Kinder“ und verhielt sich so, wie es ihre Mutter angekündigt hatte. Jede Ansprache eines Erwachsenen beantwortete sie mit einem teils verlegenen, teils herausfordernden Lächeln und blieb stumm, sprach aber mit den Kindern sehr viel, vor allem zu Zeiten, wo alle still sein sollten. Vor Weihnachten war sie oft mit einem anderen fünfjährigen, recht verwahrlosten Mädchen zusammen, das durch heftiges Onanieren und Exhibitionieren auffiel. Im zeitlichen Zusammenhang mit einer Szene gegenseitiger Onanie, die sich zwischen einem sehr aggressiven sechsjährigen Jungen und der Freundin abspielte und bei der Herta angeblich zuschauend dabei war (die ganze Sache ist uns nur aus der Mitteilung der Mutter der Freundin und daher recht ungenau bekannt) begann Herta mit mir zu sprechen; anfangs antwortete sie nur mit Ja und Nein auf Fragen, einige Tage später sagte sie auf jede Aufforderung zu einem Spiel oder einer Arbeit nur: „Ich muß aufs Klosett“. Bald fing sie aber normal zu sprechen an und sprach auch außerhalb der Schule.

Über die Entstehung und Behebung ihres Symptoms ist uns leider so wenig bekannt, daß man dazu gar nichts sagen kann. Ich schilderte es nur, um ein Bild von der Störung dieses Kindes zu geben und will nun die Zusammenhänge ihrer Lernhemmung zeigen.

Sie war die Jüngste in der Klasse und brachte keinerlei Kenntnisse in die Schule mit. Ich erwartete speziell durch ihre Sprechhemmung bedingte Schwierigkeiten beim Lesenlernen, die aber völlig ausblieben. Allerdings vollzieht sich der Leseunterricht bei uns so, daß die Kinder mit stillem Lesen beginnen (sie geben die auf Kärtchen geschriebenen Namen zu entsprechenden Bildern oder Gegenständen). So ist von Anfang an das Lesen eine sinnvolle Tätigkeit und, was in diesem Fall von Bedeutung war, ohne laute Wiedergabe. Lesen ist das einzige Gebiet, das sie zufriedenstellend beherrscht. Herta lernte bis Weihnachten alle Arten von Druckschrift lesen; das einzige, was sie sich nicht merken konnte, waren die Ziffern. Ihr Verhalten in der Zeit ihrer oralen Störung (außer der Sprechstörung war auch eine langandauernde, heftige Eßstörung zu beobachten) findet im Rechnen eine Parallele, die umsomehr auffällt, als sonst Schulanfänger, die Kinder Gewerbetreibender sind, gute Rechenkenntnisse aufweisen.

Herta schrieb die Ziffern oft in Spiegelschrift und konnte am Ende des ersten Schuljahres noch nicht sicher die Zahlensymbole von 1 bis 9 unterscheiden, während die anderen Kinder die Zahlen viel früher als die Buchstaben kennen lernen. Im Schreiben hatte sie auch große Schwierigkeiten, weil sie jedes Blatt beschmutzte oder nicht fertig schrieb; am schlechtesten ging es ihr aber im Kopfrechnen. Ihre Sprachstörung zeigte sich wieder bei den Rechenstunden, sie gab mit gewundenem Lächeln bei den einfachsten Fragen keine Antwort, so, wie sie es früher auf alles getan hatte. Nun ermöglichte die Montessori-Didaktik diesem Kind, seine Schwierigkeiten zum großen Teil zu überwinden. Gemeinsame Rechenstunden sind nämlich recht selten und in der

Haus
 Haus
 Haus

Abb. 1

Feder Feder
 Weste Weste
 Gintse Gintse

Abb. 2

Einzelarbeit geht es mit dem Rechnen besser. Drei pädagogische Verhaltensweisen erweisen hier ihre Wichtigkeit: Daß man die Kinder nicht zu einer Beschäftigung, in der sich Störungen äußern, zwingen darf; daß man ihrem Interesse auf einem anderen Gebiet nachgeben kann, durch dessen Befriedigung dann am ehesten Kräfte für das gefährdete Fach frei werden; und daß nicht die Leistungen der Kinder vor anderen verglichen und den weniger Lernfähigen ihre geringe Lernfähigkeit zum Bewußtsein gebracht wird.

Zuletzt sei noch von einem Kind erzählt, das zur Gruppe der Arbeitsfanatiker gehört. Erna, ein sechsjähriges Mädchen, war, als eines der wenigen Kinder der Klasse, nicht in unserem Kinderhaus, sondern kam erst in die Schulklasse. Bei ihr fällt auf, daß ihr Habitus mit ihrem Verhalten nicht übereinstimmt. Sie ist ein kleines, dickes Mädchen mit recht kindlichen Zügen, deren Aussehen eher eine beschauliche Trägheit als übergroße, sehr auf intellektuelle Arbeit gerichtete Aktivität erwarten ließe.

Als sie den ersten Tag in der Schule war, begann sie Schreibschrift zu schreiben, während sie Blockschrift schon konnte. Sie bat mich immer, ihr ein

Gumi Gummi Gummi

Tasse Tasse Tasse Tasse Tasse

Tassen Tassen Tasse Tassen

Abb. 3

Montag. Dienstag

Mittwoch Donnerstag

Abb. 4

Wort vorzuschreiben, und schrieb es dann mit großer Anstrengung nach (Abb. 1 und 2). Die Kinder machen sonst viele Vorübungen fürs Schreiben schon im Kinderhaus und erwerben die Schreibfähigkeit ohne direkte Hilfe des Erwachsenen. Die neu in die Schule kommenden Kinder regen wir zunächst auch an, sich mit diesen Vorübungen zu beschäftigen. Bei Erna war aber ein so starker Wille vorhanden, daß ich, um ihre Aktivität nicht zu hemmen, mein Verhalten änderte und ihr meine direkte Hilfe zum Schreibenlernen bot.

Da ich gerade in den ersten Schultagen recht beschäftigt war, mußte sie immer wieder ziemlich lange warten, bis ich Zeit hatte, wieder mit ihr ein neues Wort zu schreiben. Sie ließ sich aber dadurch nicht stören und schrieb ungefähr zwei Wochen hindurch täglich drei Stunden. Am Ende dieser Zeit hatte sie aus ihrem anfangs recht unkoordinierten Schreiben eine wirkliche Schrift gebildet (Abb. 3 und 4). Als das Schreiben ihr keine Schwierigkeiten mehr bereitete, kam sie mit neuen Vorschlägen zu mir, was ich ihr zeigen müsse — meist Arbeiten, die die Kinder des zweiten und dritten Schuljahres ausführen — und erlernte alles auffallend schnell und gründlich.

Dieses Kind produzierte eine Art zu lernen, die man als zu ernsthaft und unkindlich bezeichnen könnte. Andererseits war sie bei Hausarbeit und Spielen im Garten durchaus kindlich und vergnügte sich — während sie mit älteren Kindern zu lernen pflegte — mit ihren Altersgenossen. Außerdem erwarb sie sich durch ihre imponierende Arbeitsweise in hohem Maß Achtung und Freundschaft der anderen Kinder und verschaffte sich, obwohl sie ein Neuankömmling war, rasch eine führende Stellung in der Klasse (ein sehr selbstbewußter achtjähriger Junge, der es sonst ablehnt mit Mädchen zu arbeiten, bittet sie oft, mit ihm zu lernen).

Sobald sie eine Arbeit beherrschte, verlor sie für sie an Interesse. Sie verlangte daher immer nach Neuem und war mit dem Erreichten nicht zufrieden. Das weist darauf hin, daß sie nicht Freude am Arbeitsergebnis an sich suchte, sondern im Lernen Gelegenheit fand, ihre eigenen Konflikte zu überwinden. (Aus einigen Bemerkungen, die sie aufschrieb, wurde klar, daß sie mit einigen älteren Vettern konkurrierte und sich und ihnen mindestens auf dem Gebiet des Lernens ihre Tüchtigkeit beweisen wollte.) Wir haben auch in diesem Fall nicht retardierend eingegriffen, da wir Bemühungen eines Kindes, durch Arbeit aus einer psychisch ungünstigen Situation herauszukommen, weder einschränken noch durch unseren Eingriff entwerten wollen.

Bei Erna wird es sehr deutlich, wie wichtig es ist, Kinder verschiedenen Alters in einer Klasse zu führen und so die Beziehungen, die die Kinder außerhalb der Schule haben und die ihr Verhalten bedingen, zum Teil miteinzubeziehen, aus der Schulklasse also eine wirkliche Arbeits- und Lebensgemeinschaft zu machen.

Nelly Wolffheim:

Psychoanalyse und Kindergarten

Geheftet RM. 2.40, in Leinen RM. 4.—

„Da das Buch mit großer Sachkenntnis, Klugheit und auf Grund langjähriger Kindergartenenerfahrung geschrieben ist und die heikelsten Dinge mit dem Taktgefühl der bis ins Letzte mütterlichen Frau behandelt, gehört es zu den besten Veröffentlichungen der Gegenwart auf dem Gebiete der angewandten Pädagogik.“

(„Die Ärztin“)

Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Wien I.

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Begründet von Heinrich Meng und Ernst Schneider

Herausgeber:

August Aichhorn
Wien V, Schönbrunnerstraße 110

Dr. Paul Federn
Wien VI, Köstlergasse 7

Anna Freud
Wien IX, Berggasse 19

Dr. Heinrich Meng
Frankfurt a. M. Martenstraße 15

Prof. Dr. Ernst Schneider
Stuttgart, Gänsheidestraße 47

Hans Zulliger
Ittingen bei Bern

Schriftleiter:

Dr. Wilhelm Hoffer, Wien, IX., Lustkandlgasse 12

12 Hefte jährlich M. 10.—, schw. Frk. 12.50, österr. S 17.—

Einzelheft M. 1.— (schw. Frk. 1.25, österr. S 1.70)

Geschäftliche Zuschriften bitten wir zu richten an

Internationaler Psychoanalytischer Verlag

Wien I, In der Börse

Zahlungen für die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ können geleistet werden durch Postanweisung, Bankscheck oder durch Einzahlung auf eines der

Postcheckkonti des „Internationalen Psychoanalytischen Verlages in Wien“:

Postcheckkonto	Jahresabonnement	Postcheckkonto	Jahresabonnement
Leipzig 95.112	M. 10.—	Budapest 51.204	P 13.60
Zürich VIII, 11.479	Frk. 12.50	Zagreb 40.900	Din. 136.—
Wien 71.633	S 17.—	Warszawa 191.256	Zl. 21.70
Paris C 1100.95	Fr. 60.—	Riga 36.93	Lat. 12.50
Prag 79.385	Kč 80.—	Gravenhage 142.248	hfl. 6.—
Stockholm 44.49	schw. Kr. 13.50	Kjöbenhavn 24.932	dän. Kr. 12.50

Bei Adressenänderungen bitten wir, freundlich auch den bisherigen Wohnort bekanntzugeben, denn die Abonnentenkartei wird nach dem Ort und nicht nach dem Namen geführt.

Wir bereiten die Sonderhefte „DIE ANGST DES KINDES“ und „PSYCHOANALYSE DES ERZIEHERS“ vor und bitten unsere Mitarbeiter, Beiträge rechtzeitig einzusenden.