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: 40 (1967-1968)

Heft: 9

Rubrik: Heilpädagogische Rundschau

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.07.2025

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

HEILPÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Fachorgan der Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache

Redaktion: Adolf Heizmann, Eichenstr. 53, 4054 Basel (Tel. 061 38 41 15); Edwin Kaiser, Zürich; Willi Hübscher, Lenzburg
Einsendungen und Mitteilungen sind an den Redaktor *Ad. Heizmann* zu richten / Redaktionsschluß jeweils am 20. des Monats

DEZEMBER 1967

Aufgabe und Verantwortung des Hilfsschullehrers*

Prof. Dr. Paul Moor

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Sie blicken auf 75 Jahre Aktivdienst im Unterricht der Hilfsschule zurück, ich nur auf eine gerade halb so lange Zeit, welche vorwiegend der Betrachtung und Besinnung, der Schau, der Theorie, gewidmet war. Wenn ich es trotzdem wage, zu Ihnen heute von Aufgabe und Verantwortung des Hilfsschullehrers zu sprechen, so hoffe ich auf eine gegenseitige Bestätigung, die sich dann auswirken möge als Bekräftigung in der doch gemeinsamen Aufgabe, in der wir stehen.

An der Aufgabe des Hilfsschullehrers können wir vier Teilaufgaben unterscheiden:

1. Die Besonderheit des Unterrichts verlangt besondere Weisen des Vorgehens, besondere *Methoden.*

2. Der Lehrer sieht sich beständig vor die Aufgabe gestellt, die Eigenart jedes einzelnen Schülers zu *erfassen,* ihn nicht nur in der Beschränktheit seines Ansprechens und seiner Leistungsmöglichkeiten zu verstehen, sondern ebenso in seiner charakterlichen Eigenart und in der Art und Weise, wie er die Anforderungen des Unterrichts und des Lebens innerlich verarbeitet.

3. Der Unterricht muß nicht nur ein «erziehender Unterricht» sein, sondern die *Gesamterziehung* des Hilfsschülers ist die beständige und vordringliche Aufgabe; erst vom Boden ihrer jederzeit zu suchenden und anzustrebenden Lösung her kann der Unterricht seinen Ausgang nehmen.

4. Der Lehrer an der Hilfsschule bedarf einer besonderen *Ausbildung,* die ihn nicht nur ausstattet mit den besonderen Kenntnissen und Erfahrungen über die Möglichkeiten der Erfassung, der Erziehung und des Unterrichts geistesschwacher Kinder, sondern auch die Bereitschaft weckt und die Anleitung gibt zu derjenigen *Selbsterziehung,* die aus der immer wieder andersartigen Erfahrung von Schwächen und Widerständen das Helfende beständig von neuem zu gewinnen unternimmt.

1. Die andersartige Unterrichtsweise

Man möchte wohl meinen, daß die besonderen Methoden der Hilfsschule am wenigsten mit der Verantwortung des Hilfsschullehrers zu tun haben sollten. Sind sie nicht dasjenige, das gelernt werden kann, oder was doch bis zu einem gewissen Grade erlernbar ist? Wie steht es damit?

In der Normalschule ist es oft notwendig, darauf hinzuweisen, daß die methodischen Bemühungen auch zu weit gehen können, dem Schüler den Erwerb von etwas Neuem allzu leicht machen, sein eigenes Suchen und Erarbeiten der Sache zu wenig in Anspruch nehmen und darum einschlafen und verkümmern lassen. Daß es immer wieder Stunden geben muß, die auch den guten Schüler erst noch um den neuen Stoff ringen lassen, daß immer wieder ein Appell an den Schüler gerichtet wird, selber die Lösung und den Weg zur Lösung zu suchen, daß er lerne, selber die Aufgabe zu finden, zu bemerken und aufzugreifen, das ist der Gegenpol zum bloßen Lernunterricht. – Auch die Hilfsschule strebt Selbsttätigkeit an, aber eine Selbsttätigkeit von wesentlich anderer Art. Das schwachbegabte Kind kann ein Lehrziel durch sein eigenes Tun nur dann erreichen, wenn man ihm in langsamem und schrittweisem Vorgehen die größten Schwierigkeiten aus dem Wege räumt und es auf jede neue Teilaufgabe aufmerksam macht. Es kann nur in sehr beschränktem Maße aus begangenen Fehlern lernen und ist darauf angewiesen, daß eine nie aussetzende Führung es von vornherein in der zweckmäßigsten Weise einstellt auf die neue Aufgabe. Es kann nicht in dem Sinne selbsttätig sein, daß es an der Aufgabenstellung selbst arbeitet, durch Versuch und Wagnis selber die richtige Aufgabenstellung findet, in selbstgefundenen und über den Bereich des Lehrganges hinausgehenden Aufgaben ein produktives Leben entfaltet; und es kann dem Stoff durch seine Weise des Erarbeitens nur in beschränktem Maße eine individuelle Prägung geben. Die Selbsttätigkeit des Kindes ist in der Hilfsschule eine geführte, wo sie in der Normalschule eine spontane sein kann. Das wird erst recht deutlich, wenn man beachtet, daß die Regeln des methodischen Vorgehens, die damit angedeutet sind, nur den allgemeinsten Rahmen für die Unterrichtsweise abgeben. Daß in der Hilfsschule jedem einzelnen Kinde gegenüber in jeder einzelnen Unterrichtssituation wieder neu gesucht werden muß nach demjenigen Vorgehen, das für es in diesem Augenblick fruchtbar gemacht werden kann, das ist auf keine Regel zu bringen. Der Lehrer an der Hilfsschule kann

* Vortrag, gehalten an der Jubiläumsfeier «75 Jahre Hilfsschule in Bern» am 28. Oktober 1967. – Teile dieses Vortrages sind enthalten in der vom Verfasser herausgegebenen «Heilpädagogik» (Verlag Hans Huber, Bern 1965).

nie genug verschiedenartige Weisen des methodischen Vorgehens kennen, weil er nie vorauswissen kann, welche Art von Hilfe das einzelne Kind brauchen wird. Noch wichtiger aber wird sein, daß er erfinderisch ist in den kleinen Dingen des alltäglichen Unterrichts, mit einer gewissen Entdeckerfreude den immer wieder andersartigen Schwierigkeiten nachspürt, daß ihm die erlernten Kenntnisse gleichsam nur zum Spielfeld seiner immer wieder neuen Einfälle werden, und daß er auch ein bestimmtes einzelnes Unterrichtsmaterial auf immer wieder andere Weise anzuwenden wisse. Wer mit einer von vorneherein festgelegten Methodik, mit einer vorgefaßten Lehrmeinung und einem feststehenden Lehrgang an den Unterricht in der Hilfsschule herantreten wollte, müßte sehr bald einen Teil seiner Schüler als unbelehrbar ausscheiden und erreichte beim größeren Teil der übrigen nur Scheinerfolge – bis er schließlich einsähe, daß der Fehler nicht an den Schülern liegt, sondern an seinem Festhalten an der einen Weise seines Vorgehens. Begabte Kinder lernen zuweilen etwas trotz unserer guten Methodik; schwachbegabte Kinder bedürfen eines Lehrers, der imstande ist, in jedem Augenblick die jetzt und hier hilfreiche Art des Vorgehens zu entdecken und zu erfinden.

Nun aber geht es im Unterricht ja nicht nur um die Erzielung bestimmter Leistungen, sondern ebenso darum, innerlich zu wachsen und reicher zu werden, mitwirken zu können am tätigen Leben der Umgebung und teilzuhaben an dem, was sie als lebendiger Gehalt erfüllt. Die beiden Momente des «Anschaulichen» und des «Praktischen» rücken in den Vordergrund als Kennzeichnungen einer förderlichen Unterrichtsweise. Daß das Auffassen, das innerliche Zu-eigen-machen eines Unterrichtsgegenstandes erleichtert wird, wenn der Gegenstand «anschaulich» gegeben ist und man zugleich «praktisch» sich mit ihm befaßt, das ist die Erfahrung, die man sich zunutze macht. Im «Anschauungsprinzip» und im «Arbeitsprinzip» der Normalschule ist dieser Erfahrung Rechnung getragen. Was aber an der Normalschule erprobt ist, läßt sich nicht einfach auf die Hilfsschule übertragen. Auch hier wieder kann man nicht einfach auf Grund eines bewährten Prinzips eine Methode ausarbeiten und diese dann in Gang setzen. Es kommt vielmehr darauf an, das Grundanliegen, das in solchen Prinzipien nur allzu leicht eine unnachgiebige Form annimmt, in seiner Tiefe verstanden zu haben, und aus diesem tiefen Verständnis heraus in jeder veränderten Schulsituation wieder neu den rechten Weg erst noch zu finden. Der Lehrer an der Hilfsschule muß wissen, daß Anschaulichkeit in einem das innere Wachsen und Reifen des Kindes fördernden Sinne noch nicht erreicht ist dadurch, daß man den Unterrichtsgegenstand anschauen, nämlich sehen kann, daß auch die Erweiterung der Erfahrungsweise auf die anderen Sinnesgebiete, das Hören und Betasten des Gegenstandes, nicht genügt, sondern daß es darauf ankäme, daß sich das Kind vom Unterrichtsgegenstand gefühlsmäßig angesprochen fühlt, daß es innerlich bewegt wird von dem, was es neu erfährt, daß sein gelebtes Leben reicher wird um das, was ihm begegnet. Und praktisch belangvoll ist ein Gegenstand noch nicht, wenn das Kind ihn in die Hände nimmt und mit ihm hantiert, sondern erst da, wo es ihn für sich selber braucht oder begehrt, oder wenn es ihm doch um etwas den Gegenstand Mitumfassendes zu tun ist im Hantieren mit ihm. Erst wo Anschaulichkeit im inneren Reichwerden am Gegenstand besteht, fördert sie seine Auffassung, die ein wirkliches Aneignen des Gegenstandes bedeutet; und erst eine praktische Selbsttätigkeit, die zum eigenen, und wäre es noch so triebhaften Anliegen des Kindes wird, setzt die eigenen Kräfte in Gang und gibt ihnen Gelegenheit, durch Erfahrung und Uebung Gestalt zu gewinnen. Hinzuzufügen ist aber, daß das *triebhafte* Handeln, von dem wir beim geistesschwachen Kinde immer wieder ausgehen müssen, nur dann einer *sachlichen* Aufgabe untergeordnet werden kann, und daß sein *naives* gefühlsmäßiges Erleben nur dann zum Teilhaben an einem *tiefen* Lebensinhalt hinzuführen vermag, wenn das rechte *Maß* eingehalten wird. Die Erfahrung der Hilfsschule lehrt immer wieder, wie allzu reiche Anschauung ablenkend und verwirrend, allzu reiche praktische Anregung aufreizend wirkt.

Nie ist es selbstverständlich, daß die gewünschte Haltung des anschauenden Empfangens und des praktischen Tätigseins beim geistesschwachen Kinde auch tatsächlich auf denjenigen Gegenstand bezogen wird, den wir an es herantragen wollen. Wir müssen uns immer erst noch darum bemühen, daß sein Wünschen und Begehren – sein «Interesse» sagen wir wohl – sich dem Gegenstand auch wirklich zuwende und daß es sich nicht an Nebensachen verliere, und daß die Ansprechbarkeit seines Gefühls sich öffne für das, um was es jetzt gehen soll. Erst wo uns dies gelungen ist, hat die gestellte Aufgabe für das geistesschwache Kind den Charakter des Anschaulich-Praktischen angenommen und ist es wirklich einbezogen in sein Leben. Erst dann vermögen auch seine Kräfte und Fähigkeiten ihr Optimum zu leisten; erst dann erwirbt es überhaupt, womit es sich beschäftigt, und wird seine Seele reicher um das, womit es sich abgibt. Erst da wird auch der Unterricht zu einem wirklichen Erlebnisunterricht, der nicht nur die Kräfte in Bewegung setzt, sondern auch mit wirklichem Gehalt zu erfüllen vermag.

Schließlich aber muß auch noch versucht werden, eine Ablösung vom Anschaulich-Praktischen anzubahnen und die Hinwendung zu den reinen Denkoperationen zu vollziehen, von den Rechenoperationen bis zum Operieren mit reinen Begriffen und logischen Schlüssen. Denn erst der vermag sich «auf neue Bedingungen einzustellen», wie es in der Intelligenzdefinition heißt, dessen Denkschemata sich abgelöst haben vom einmaligen konkreten Gegenstand, an dem sie ihm aufgegangen sind, und der sie mit immer wieder andersartigen Gehalten zu erfüllen vermag.

Beachten wir aber nun, daß das Bild des kindlichen Schwachsinns, insbesondere bei seinen leichten und

leichtesten Graden, durchaus kein einheitliches ist, sondern eine Fülle von Graden, Varianten, Charaktertypen und Verbindungen mit anderen Entwicklungshemmungen aufweist, so erkennen wir einen weiteren wichtigen Unterschied des Hilfsschulunterrichts gegenüber dem Normalschulunterricht. Er ist in seinem ganzen Vorgehen darauf angewiesen, ein Maximum an Individualisierung zu erreichen, auf jeden Schüler in einer wieder anderen und gerade ihm angepaßten Weise eingehen zu können. Nehmen wir hinzu, daß man es immer zugleich mit einer mehr oder weniger ausgeprägten Milieuschädigung zu tun hat, weil auch erziehungsbereite und wohlmeinende Eltern ihrem schwachbegabten Kinde nicht angemessen zu begegnen wissen, daß nicht selten aber eine ausgesprochene Verwahrlosung vorliegt, so erkennen wir, wie sich mit der unterrichtlichen immer eine erzieherische Aufgabe verbindet, die nochmals und auf wieder andere Weise Individualisierung verlangt. Man macht diese weitgehende Individualisierung der Hilfsschule und der heilpädagogischen Arbeit überhaupt gelegentlich zum Vorwurf und hält uns entgegen, daß es doch darauf ankomme, das Kind zu einer Einordnung in die Gemeinschaft und die kindliche Leistung zu einem Beitrag an die Gesamtleistung der Gemeinschaft zu erziehen. Ein solcher Vorwurf verkennt die besondere Situation des Hilfsschulunterrichts. Er individualisiert ja nicht, um das Individuelle zu pflegen; dazu hat er keinen Grund, weil das Individuelle, dem *er* begegnet, ein Mangel, eine Schwäche, ein Leiden ist. Wenn er darauf eingeht, so geschieht es, um überhaupt einen Ansatzpunkt zu finden für eine eigene Leistung des Kindes, und einen Ausgangspunkt, von welchem her das Kind auf den Weg zum Gemeinschaftsziel gebracht werden kann. Wie der Normalschulunterricht Rücksicht nehmen muß auf verschiedene Schülertypen, gerade, wenn er alle zu einem gemeinsamen Ziel hinführen will, so muß der Hilfsschulunterricht Rücksicht nehmen auf jedes einzelne Individuum, wenn er es auf den Weg bringen will, der zu einer gemeinsamen Leistung führt. Während aber der Normalschulunterricht nur bis auf die typischen Unterschiede zurückzugehen braucht und von hier aus vorwärtsstrebend die Gemeinschaftsleistung erreichen kann, muß jeder heilpädagogische Unterricht bis auf das Individuelle zurückgehen und erreicht oft nicht mehr als die Eingliederung in die Leistung der Gruppe, die durch einen Typus gebildet wird.

2. Die permanente Aufgabe der Erfassung

Eine erste Grundregel aller heilpädagogischen Arbeit weist darauf hin, daß der Behandlung des Kindes seine Erfassung voranzugehen hat. Der Einweisung in die Hilfsschule geht in der Regel eine Erfassung des Kindes durch den schulpsychologischen Dienst voraus. Die Erfassung des Hilfsschülers ist aber damit nie schon abgeschlossen. Der Schulpsychologe hat nur kurze Zeit zur Verfügung und ist auf abkürzende Methoden angewiesen, die er auf Grund seiner großen Vergleichsmöglichkeiten auszuwerten versteht. Darauf läßt sich die Entscheidung über die Einweisung in die Hilfsschule begründen. Um ein Kind aber unterrichten und erziehen zu können, müssen wir es verstehen; und verstehen lernen wir Menschen einander nur in gemeinsamem Erleben. Dasjenige Verständnis gar, dessen es bedarf, um ein Kind erziehen zu können, erwirbt man sich nur im gemeinsamen Erleben des Erziehungsversuchs.

Dies alles steht nun dem Hilfsschullehrer zur Verfügung, wenn er die Unterrichtssituation entsprechend auszuwerten vermag. Bedenken wir aber, daß wir es in einer Hilfsklasse ja nicht mit einer homogenen Gruppe von Schülern zu tun haben, die alle einen bestimmten und genau zu umschreibenden Begabungsrückstand aufweisen, auf den man sich einstellen könnte, sondern daß jede Geistesschwäche, insbesondere jede leichte Geistesschwäche wieder etwas andersartiges ist, dem kaum durch eine einmalige Untersuchung beizukommen ist, daß jeder besondere Charakterzug sich auf eine andere Weise ausgestaltet auf Grund der Besonderheiten der Unterbegabung, daß Erziehungsfehler, Milieuschäden, Verwahrlosung das Charakterbild *und* die Begabung auf immer wieder andere Weise verändern, daß Züge von Schwererziehbarkeit der verschiedensten Art das Leistungsniveau auch bei einem nichtdebilen Kind auf das Niveau der Debilität hinunterdrücken können, dann erkennen wir die Größe der Erfassungsaufgabe.

Nicht Prüfung oder Untersuchung sind für den Hilfsschullehrer die Wege der Erfassung, sondern Beobachtung führt ihn ans Ziel. Da wird denn wohl gefragt, wie er Zeit finden solle zum Beobachten, wo er doch zu unterrichten hat. – Auch hier wieder haben wir es mit einem Einwand zu tun, dem eine falsche Vorstellung zugrunde liegt von dem, um was es geht. Naturwissenschaftliche Beobachtung allerdings muß sich vom Gegenstand distanzieren und den Einfluß des Beobachters ausschalten. Pädagogische Beobachtung aber ist nur möglich als gemeinsames Erleben; pädagogisch Belangvolles bekommt man überhaupt nur zu Gesicht, wo man als Beobachter innerlich beteiligt ist. Darum ist für den Lehrer an der Hilfsschule gerade der Unterricht selber und als solcher nicht nur die beste, sondern auch die einzig fruchtbare Beobachtungsgelegenheit. In der Unterrichtssituation geht es tatsächlich um das, worüber der Unterrichtende Bescheid wissen muß. Da aber Ziel und Weg noch gar nicht bekannt sein können, bevor die Beobachtung zu einem Ergebnis gekommen ist, behält der Unterricht am Anfang den Charakter des Unterrichtsversuchs; und es wäre also genauer zu sagen, daß der Unterrichts*versuch* und im Ganzen der Erziehungsversuch die pädagogisch wichtigste Beobachtungsgelegenheit sei. Zu diesem Zwecke ist das Unterrichten behutsam, nachdenklich, besinnlich. Und da das Kind von dieser Zurückhaltung nicht alles spüren darf, da es sich in bestimmter Weise geführt fühlen muß, ist diese Behutsamkeit im Beobachter etwas Innerliches, etwas in

seiner Tiefe sich Abspielendes. Beobachten ist nicht möglich, ohne daß der Erzieher sich gerade in seinem Erziehen auf eine tiefere und intensivere Weise in Anspruch genommen fühlt. In der Beobachtung ist auch der Lehrer nicht weniger sondern eher mehr engagiert, stärker beteiligt. Beobachten muß immer ein Teilnehmen am Leben des Kindes sein, wenn es pädagogisch Bedeutsames erfassen will, und darf kein fremdes Danebenstehen bleiben. Die Objektivität der Erfassung aber kann nicht abstellen auf die Objektivität der Erfassungsmethoden, weil die objektive Methode nur noch das Entpersönlichte erfaßt. Wo der Beobachter sich nicht ausschalten darf, sondern teilnehmen muß, da muß er selber ein objektiver Mensch sein, da muß er bei allem, was er erfaßt, sich selber miterfassen und das an sich selber erkannte Beteiligtsein in Rechnung stellen.

Nun heißt es aber:

Willst Du Dich selber erkennen, sieh wie die andern es treiben;
willst Du die andern verstehn, blick in Dein eigen Herz.

An diesem Wort ist für uns das eine wichtig, daß die Selbsterkenntnis nur möglich ist zusammen mit der Fremderkenntnis – und umgekehrt –, daß erst die Wechselwirkung von Fremd-Verstehen und Selbst-Verstehen beide möglich macht. Das heißt für uns: Um uns dazu tüchtig zu machen, wirklich erfassen und verstehen zu können, müssen wir uns nicht erst einmal vom Beobachten zurückziehen, die Aufgabe des Beobachtens aufschieben und vorerst allein um Selbsterkenntnis bemüht sein; sondern gerade gleichzeitig mit dem Beobachten des anderen müssen wir auch uns selbst zu erfassen versuchen, gleichzeitig mit der Erfassung des Kindes müssen wir uns und unser Erziehen beobachten. Gerade in der Begegnung mit dem Kinde haben wir Gelegenheit, uns selber besser kennen zu lernen. Wir dürfen es nur nicht vergessen, daß wir dies immer erst noch nötig haben, ja daß es gerade für das Erfassen von ausschlaggebender Wichtigkeit ist, daß wir uns dabei immer klar sind, aus was für einer Haltung heraus wir etwas festgestellt haben.

3. Die erzieherische Aufgabe der Hilfsschule

Eine andere Grundregel der heilpädagogischen Arbeit legt uns nahe, daß die wichtigste pädagogische Aufgabe nicht darin besteht, etwas zu tun *gegen den Fehler*, sondern etwas zu tun *für das Fehlende*.

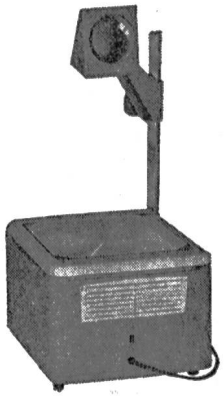
Erst im Erzieherischen begegnen wir der wichtigsten Aufgabe der Hilfsschule, deren Lösung alles andere trägt. Daher ist zu verstehen, daß erzieherische Notwendigkeiten im Schulalltag den Unterricht immer wieder unterbrechen – und ihn doch nicht stören oder abbrechen lassen, sondern sein wesentlichstes Anliegen gerade bestätigen und bestärken. Was unterbrochen wird durch viele kleine Verstöße gegen die Disziplin, durch Unaufmerksamkeit und mangelnde Konzentration, durch Trägheit und Arbeitsunlust, durch Uebermut und Einfälle, die nicht zur Sache gehören, das ist das einzelne Unterrichtsgeschehen, das gerade im Gange ist. Wo man in ihm und in seiner Kontinuität schon das Ganze dessen sähe, um was es in der Hilfsschule geht, da müßte man freilich an der Möglichkeit eines zusammenhängenden Unterrichtens und eines Unterrichtserfolges verzweifeln. Es geht aber in der Hilfsschule um mehr als nur darum, durch die Berücksichtigung erzieherischer Gesichtspunkte den Unterricht zu einem «erziehenden Unterricht» zu machen. Hier steht die erzieherische Aufgabe im Vordergrund; sie ist immer das erste und liegt allem anderen zugrunde. Erst vom Boden ihrer Lösung aus steigt in immer wieder neuen Anläufen die Möglichkeit des Unterrichtens auf. Erziehen aber heißt hier (wie uns *Hanselmann* gelehrt hat) «leben lehren». «Leben» kann man nur lehren, indem man miteinander lebt, ein gemeinsames Leben führt; und dies schließlich heißt, daß es allen um eine gemeinsame Aufgabe zu tun ist, und zugleich, daß alle von einem gleichen Inhalt erfüllt sind. Nur da ist Unterricht an Schwachbegabten möglich, wo man zuerst einmal in der Schulstube daheim ist, erfüllt von dem, was man hat, und begierig auf das, was man vorhat, wo alles, was überhaupt eintreten kann, diesem erfüllten Leben eingefügt wird, alles Störende nur ein Anlaß ist, das Erfüllende sich bewähren zu lassen, und wo schließlich um der Mehrung und Vertiefung des Erfüllenden willen auch etwas gelernt wird.

Aller Erziehung geht es um die Ermöglichung eines Lebens, das der Berufung menschlichen Daseins gerecht wird. Berufung aber besteht darin, im beständigen Aufbruch zu stehen von dem her, was uns gegeben ist, zu dem hin, was uns aufgegeben und verheißen ist. Ein eigenes Wollen soll sich in den Dienst der Lebensaufgabe stellen und zum Träger der Lebensführung werden; ein empfangsbereites Gemüt soll die Lebensinhalte bergen, welche das Leben zu einem erfüllten machen. Wollen aber heißt, sich selber befehlen und sich selber gehorchen; und der Gehorsam muß gelernt werden, bevor das Kind imstande ist, sich selber zu befehlen, bevor sein Unterscheidungsvermögen reif ist, das sachlich Gebotene zu fassen. So wird der äußere Gehorsam zur Vorbereitung des inneren. – Das Erfülltsein des Gemütes kann sich nur mehren, wo alles, was das Gefühl anspricht, einem bereits vorhandenen Gehalt begegnet, der dauernd innerlich bewegt, und der es an sich bindet, wenn es zu seiner Mehrung beitragen kann, es aber an sich abgleiten läßt, wenn es ihm nicht entspricht. Auch diese innere Bindung ist beim Kind soweit noch nicht möglich, als das, was sein Herz erfüllt, die Tiefe nicht besitzt, um verspüren zu können, was ihm an tiefem Gehalt begegnet. So muß äußere Bindung, Teilhaben an der Ergriffenheit des Erziehers dem eigenen Verspürenkönnen des erfüllenden Gehaltes vorangehen. – Beides, äußerer Gehorsam und äußere Bindung, sind nur zwei Seiten einer und derselben Sache, können nur da beitragen zur inneren Reifung, wo sie zugleich vorhanden sind und eines nur die Kehrseite des andern ist.

Nur Beseler

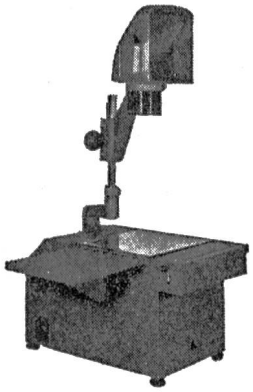
bietet Ihnen die Wahl unter 10 verschiedenen Modellen,

vom



Porta-Scribe Standard
600 Watt, 8,2 kg
Schulpreis Fr. 1100.–

bis zum



Vu-Graph Master
1000 Watt, 19 kg
Schulpreis Fr. 1918.–

Unsere technischen Berater zeigen Ihnen unverbindlich die Arbeitsprojektoren Porta-Scribe und Vu-Graph, Episkope Vu-Lyte, Kassettenprojektoren Technicolor, Projektionsschirme Da-Lite und Transpar.

Neu

Projektionsvorlagen aus allen Gebieten der bekannten Firmen
Georg Westermann, Braunschweig - IVAC, Brüssel

Alleinvertretung für die Schweiz

Perrot AG Biel

Audio-Visual-Abt., Neuengasse 5, Tel. 032 2 76 22

Bon

Einsenden an Perrot AG, Postfach, 2501 Biel

Ich wünsche

☐ Dokumentation über Audio-Visual-Geräte

☐ Unverbindliche Vorführung der Audio-Visual-Geräte nach vorheriger Anmeldung

Adresse:

Sie wissen es noch

Vor ein paar Wochen zeigten Sie Ihrer Klasse im Kern-Stereo-Mikroskop den Aufbau einer Apfelblüte. Heute, bei der Repetition, sind Sie erstaunt, wie gut Ihre Schüler noch über alle Einzelheiten Bescheid wissen. So stark prägt sich das mit beiden Augen betrachtete, räumliche Bild ins Gedächtnis ein.
Deshalb ist das Kern-Stereo-Mikroskop ein überaus nützliches Hilfsmittel im naturwissenschaftlichen Unterricht. Die Vergrößerung ist zwischen 7x und 100x beliebig wählbar. Verschiedene Stative, Objekttische und Beleuchtungen erschließen dem Kern-Stereo-Mikroskop praktisch unbeschränkte Anwendungsmöglichkeiten. Die Grundausrüstung ist sehr preisgünstig. Sie läßt sich jederzeit beliebig ausbauen.
Gegen Einsendung des untenstehenden Coupons stellen wir Ihnen gerne den ausführlichen Prospekt mit Preisliste zu.

Kern SWISS

Kern & Co. AG 5001 Aarau
Werke für Präzisionsmechanik und Optik

Senden Sie mir bitte Prospekt und Preisliste über die Kern-Stereo-Mikroskope

Name _____

Beruf _____

Adresse _____

_____

Ferienheime für:

Skisportwochen
Landschulwochen
Sommerferien

In einigen Heimen noch Termine frei, auch teilweise im März 1968 oder über Ostern. Besonders günstige Bedingungen im Januar.

Häuser in **Rona u. Marmorera am Julier, Saas-Grund und Almagell, Randa, Täsch, Piz Mundaun, Schuls-Tarasp, Kandersteg, Ibergeregg und bei Einsiedeln/ Oberiberg u.a.m.**

Verlangen Sie die Liste der freien Termine.

In den **Weihnachtsferien** noch 2—3 gute Heime frei. Wir können Ihnen auch schon für den **Sommer 1968** und Ihre **Landschulwochen** im nächsten **Frühjahr oder Herbst** Angebote unterbreiten.

Weitere Unterlagen senden wir Ihnen gerne zu. Rufen Sie uns an oder schreiben Sie an

DFHZ

Dubletta Ferienheimzentrale
Postfach 196
4002 Basel 2
Telephon 061 42 66 40
ab 15. 1. 68: 4020 Basel 20, Postfach 41

Montag bis Freitag: 8.00—12.00 und 13.45—17.30 Uhr

Jetzt täglich gurgeln mit Sansilla dem medizinischen Mund- und Gurgelwasser

Seit vielen Jahren

beraten wir Schulen und Institute

in der ganzen Schweiz bei der Einrichtung von Vorführräumen und der Anschaffung von Projektions- und Kino-Apparaturen. Unsere erfahrenen Fachleute stehen auch Ihnen zur Verfügung. Besuchen Sie uns in St.Gallen oder Zürich. Unsere Mitarbeiter kommen aber auch gerne zu Ihnen, wenn Ihnen damit besser gedient ist.

Die Fachgeschäfte für Schul-Projektion und Kinematographie, welche immer das Neueste führen:

Hausamann & CO. A.G.

Unsere Geschäfte in St.Gallen:
Walhalla b. Hauptbahnhof
Marktgasse 13 St.Gallen

Handelsschule Dr. Gademann Zürich

Geßnerallee 32, b. Hauptbahnhof **Tel. 051 25 14 16**

Handels- und Sprachkurse für Anfänger und Fortgeschrittene. Vorbereitung für **Handels-,**

Sekretär-/innen-Diplom. Stenodaktylo-Ausbildung. Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung **PTT** und **SBB** sowie mittlere Beamtenlaufbahn.

Ergänzungskurse für **Realschüler** in Sekundarschulfächern sowie kaufmännischer Unterricht. Bürolistenausbildung für Primarschüler.

Tages- und **Abendschule.**
Individueller, raschfördernder Unterricht.
Prospekte durch das Sekretariat.

Alle Erziehung zur Selbständigkeit muß beginnen als Erziehung zum äußeren Gehorsam; und alle Pflege der Innerlichkeit hebt an mit der Möglichkeit, teilzuhaben an der reiferen Innerlichkeit des Anderen. Das schwachbegabte Kind braucht länger, um sachlich wollen zu lernen, selbständig entscheiden zu können, Verantwortung zu übernehmen; und es kann dies alles nur in einem beschränkten Umkreis einfacher Situationen. Daher gehört es zu den dringlichsten und für alles weitere immer wieder grundlegenden Voraussetzungen, daß es vertrauend gehorchen lerne. Das geistesschwache Kind braucht aber auch länger, um von der augenblicksgebundenen äußeren Gefühlserregung sich zu distanzieren und ein in der Tiefe seines Herzens andauerndes inneres Bewegtsein zum Bestimmenden werden zu lassen. Darum ist es länger und mehr und in vielem dauernd darauf angewiesen, daß es in äußerer Bindung teilhabe an dem, was seinen Erzieher innerlich bewegt. Bleibt es verhältnismäßig unselbständig, so kann es doch mitarbeiten an dem, was seiner Umgebung Lebensaufgabe ist – wenn es gehorchen kann; und kann das, was sein Gemüt erfüllt, weniger Stetigkeit und Tiefgang erreichen, so vermag es doch teilzuhaben an dem, was seiner Umgebung erfüllender Lebensinhalt ist – wenn es in Bindung steht mit ihr. Die Bindung aber erleichtert den Gehorsam, sie macht den Inhalt des Gebotenen lieb; und der Gehorsam hält eine Lebensordnung fest, welche den in Bindung empfangenen Gehalt schützt und vor dem Abgleiten bewahrt.

Diese kurzen Andeutungen müssen hier genügen. Sie weisen auf etwas weiteres hin, das wohl noch dringlicher ist. Wenn das Hilfsschulkind – wohl in geringerem Grade als der schwerer Geistesschwache, so doch unverkennbar – darauf angewiesen ist, an Lebensführung und Lebenserfüllung seines Erziehers teilnehmen und teilhaben zu können, so hängt offenbar schließlich alles an dieser Lebensführung und Lebenserfüllung seines Erziehers, des Hilfsschullehrers. Und wir sehen, daß es nicht nur um eine besondere Ausbildung des Hilfsschullehrers geht, sondern um die Aufgabe seiner Selbsterziehung. Damit kommen wir zum letzten Abschnitt unserer Ausführungen.

4. Die Selbsterziehung des Hilfsschullehrers

Eine weitere Grundregel aller heilpädagogischen Arbeit weist darauf hin, daß nie nur das Kind, sondern immer auch seine Umgebung zu erziehen ist.

Ich komme damit auf etwas zu sprechen, das ich in meiner ganzen Ausbildungstätigkeit immer angestrebt habe, von dem ich aber nicht wissen kann, wie weit es Anklang gefunden hat. Die jungen Leute hören es in der Regel nicht gern, daß sie noch erzogen werden sollen. Und nur gelegentlich ist es geschehen, daß mir nach einer Vorlesung gesagt wurde: Sie reden von den Kindern, aber Sie meinen ja uns. – Alle heilpädagogische Ausbildung muß ihrem Wesen nach Erziehung des Erziehers sein. Freilich: Niemand anders kann den Erzieher erziehen als er selbst. Die Ausbildung kann nur Hinweis sein auf die Selbsterziehungsaufgabe des Erziehers und Appell an seine Selbsterziehungstendenz; und dazu Vermittlung von Methoden, die sich in der praktischen Arbeit bewährt haben. Aber Mittel und Methoden sind das Aeußerlichste an der Erziehung; die Handhabung der Methoden ist immer wieder wichtiger als sie selbst. Wir haben es oft mit Eltern oder Erziehern zu tun, denen wir wohl etwas zu raten vermöchten. Wir verzweifeln aber daran, daß das gute und bewährte Mittel etwas nützen werde, wenn die Leute es mit denselben Händen und mit demselben Herzen tun, mit denen sie bisher das Falsche getan haben. Ein alter chinesischer Weiser sagt: «Das rechte Mittel in der Hand des unrechten Mannes wirkt Böses». Und Fröbel sagt uns: «Erziehung ist Beispiel und Liebe»; und wir verstehen: Erst auf diesem Boden haben besondere Methoden einen Sinn und können sie fruchtbar werden.

Wie man aber nun dazu kommt, als der «rechte Mann» durch «Beispiel und Liebe» zu erziehen, das eben ist die Frage der Selbsterziehung. Darüber wäre nun so viel zu sagen, daß ich mich auf einige Andeutungen beschränken muß. Eine kleine Begebenheit mag auf das Wichtigste hinlenken. Ich besuche mit Seminaristen ein Heim. Im Garten finden wir eine Gruppe von Schülern beim Jäten. Ich erlaube mir im Vorbeigehen die Bemerkung: «Wenn ihr das kleinste Würzelchen drin läßt, so ist eure Arbeit umsonst». Der uns begleitende Gruppenleiter meint dazu: «Das eben wollen sie nicht begreifen». – Doch, sie begreifen es schon, aber sie meinen, es gehe sie nichts an. Erst dann braucht einer die Fremderziehung nicht mehr, sondern ist reif zur Selbsterziehung, wenn er einsieht, daß alles, was er tut, auf ihn zurückwirkt, daß man so *wird*, wie man seine Sache tut. Und das gilt bis in die kleinsten und alltäglichsten Dinge hinein.

Das Wesentliche geschieht in der Selbsterziehung nicht durch ein Herumbasteln an sich selber, sondern im Dienste an der Aufgabe. Aufgabe des Erziehers ist die Erziehung anderer. Selbsterziehung vollzieht sich also in seiner Erziehungsarbeit und durch sie. Das Reifen des Erziehers für seine Erziehungsarbeit geschieht da, wo er sich voll der Erziehung des Kindes zuwendet. *Martin Buber* sagt: «Bei sich selbst beginnen, aber nicht bei sich enden; von sich ausgehen, aber nicht auf sich abzielen; sich erfassen, aber nicht sich mit sich befassen.»

Der Erziehung geht es um das, worum es im menschlichen Dasein überhaupt geht, um das Reifen auf die Berufung hin, um das Reiferwerden im Erkennen dessen, was unsere Berufung ist, und um das Reiferwerden im Vollbringen dessen, wozu wir berufen sind, um das Reiferwerden im Vernehmen des Anrufs und im Wagen des Aufbruchs.

Das Kind, das der Erzieher erzieht, kann nur reifen durch sein eigenes Vernehmen und durch sein eigenes Wagen. Der Erzieher kann ihm das nicht abnehmen und er kann es nicht in ihm hervorbringen. Aber sein,

des Erziehers, eigenes reifendes Vernehmen und sein eigenes reifendes Wagen kann dem Kinde zum Vorbild werden da, wo sie beide vom gleichen ergriffen sind und vor der gleichen Aufgabe stehen. Erziehen heißt, das Kind mitnehmen auf dem Wege des Reifens.

W. Schohaus hat in seiner Schrift «Seele und Beruf des Erziehers» (Huber, Frauenfeld 1954, 60 Seiten) und später in einem zusammenfassenden Aufsatz über die «innere Problematik des Lehrerberufs» (Schweiz. Lehrerzeitung, 18. Sept. 1959) von inneren Schwierigkeiten des Lehrerberufes berichtet. Solche inneren Schwierigkeiten sind es, für die sich der Lehrer selber erziehen muß; und das kann nur *an* diesen Schwierigkeiten geschehen. Ich greife ein einzelnes seiner klar umrissenen Probleme heraus.

«... Da ist einmal die Gefahr der moralischen Selbstüberforderung: Es ist für den Lehrer besonders schwer, mit sich selbst zufrieden zu sein ... seine Arbeit schafft selten handgreifliche, unmittelbar sichtbare Resultate ... Die Saat seiner innigsten, seiner eigentlich erzieherischen Bemühungen geht, wenn überhaupt, erst nach Jahren oder Jahrzehnten richtig auf ... andererseits werden aber unzählige seiner Mißerfolge sehr prompt und grausam deutlich sichtbar.»

Zunächst mag diese Aeußerung merkwürdig erscheinen. Da spricht man immer davon, daß bei der Fabrikarbeit das Resultat nicht sichtbar sei; und nun beklagt sich der Erzieher und Lehrer über dasselbe. Vielleicht darum, weil er «handgreifliche Erfolge» sehen will? Wäre es etwa so, daß derjenige Erzieher, dem der Erfolg der alleinige Maßstab ist für den Sinn seines Handelns, das Wichtigste an der Erziehung noch gar nicht gesehen hätte? *Ist* es nicht so, daß jeder Augenblick schon die volle Erfüllung in sich tragen müßte? – Allein, das sagt sich leicht. Die Frage ist aber: Wie müssen wir als Erzieher leben, damit wir in jedem Augenblick der vollen und ganzen Erfüllung überhaupt ansichtig werden können? Wie müssen wir leben, um verstehen zu lernen, daß Erfüllung und Erfolg nicht dasselbe sind? Denn so, wie es Schohaus in den zitierten Sätzen schildert, klagt wohl jeder von uns dann und wann. Es gilt einzusehen, daß in dem, was hier als Schwierigkeit genannt wird, eine Aufgabe der Erziehung und damit zugleich eine Aufgabe der Selbsterziehung steckt, und daß es als Klage vorgebracht wird, solange man darin die Aufgabe nicht sieht, die Situation erzieherisch und selbsterzieherisch mißversteht, und daß man nur Schwierigkeiten sieht, weil man das Verheißungsvolle nicht bemerkt. «Da ist einmal die Gefahr der moralischen Selbstüberforderung ... es ist für den Lehrer besonders schwer mit sich selber zufrieden zu sein». Als ob man jemals mit sich selber zufrieden sein könnte! Als ob ein Streben nach Selbstzufriedenheit Aussicht hätte, jemals so befriedigt werden zu können, daß es keinen geistigen Tod bedeutete! Zufriedenheit ist doch als eine sich bewährende nur möglich als hochgemute Gewißheit unerschöpflicher Verheißung und daraus hervorgehender Mut zur unendlichen Aufgabe. Der moralischen Selbstüberforderung fehlt aber schon die Bescheidenheit des eigenen Strebens, welche seine Echtheit möglich machte, mit der zusammen dann auch Gelassenheit des Gemüts möglich wäre. Wohl gemerkt: Diese Bescheidenheit des eigenen Strebens bedeutet nicht, daß man nur wenig von sich verlangt, sondern daß man immer wieder bei wenigem, bei dem Kleinen aber Nächsten anfängt, dabei aber das Ganze von sich verlangt. Die Unterrichtsarbeit in der Hilfsschule verlangt den *ganzen* Menschen; aber sie verlangt auch einen ganzen *Menschen.*

Warum geht «die Saat seiner innigsten, seiner eigentlich erzieherischen Bemühungen, wenn überhaupt, erst nach Jahren oder Jahrzehnten richtig auf»? Weil das Wesentliche, das Reiferwerden, erst durch das eigene Leben des Kindes möglich wird, kann es gar nicht früher aufgehen. Wer es schon früher erwartet, sucht es am falschen Ort. Die Lebensreife ist auf keine andere Weise zu erlangen, als durch das Wagnis des eigenen Lebens. Was man als Erzieher unmittelbar und absichtlich bewirken kann, das ist nur die *Tauglichkeit* zu einem Leben, in dem man reifen kann. Mißerfolge in diesem Tauglichmachen, in dem möglichen gestaltenden und formenden Eingreifen des Erziehers müssen einfach geprüft werden auf ihre Ursachen hin, die in der geringen Begabung des Kindes oder in seiner ungenügenden erzieherischen Vorbereitung liegen können, aber auch in der Mangelhaftigkeit des unterrichtlichen Könnens des Lehrers. Wer aber ein rasches und augenblicklich auf sein Wirken hin erfolgendes Reiferwerden des Kindes erwartet, der wird darum viele Mißerfolge erleben, weil er den Erfolg zu rasch erwartet. Oft ist es ja die Ungeduld des Herzens, was die Geduld des Reifens unmöglich macht.

Aber was heißt Lebensreife beim Geistesschwachen? – Ganz einfach: *Seine,* von uns aus gesehen beschränkte, Art, tätig und glücklich zu sein. Man hat es schon als «tragisch» bezeichnet, daß man keine «vollen Erfolge» in der Erziehung und Bildung des Geistesschwachen erlangen könne. Das aber erinnert mich daran, daß *Emil Brunner* einmal gesagt hat, für den Christen gebe es keine Tragik. Er erinnert damit einfach an das Wort, daß all unser Tun Stückwerk sei. Der Philosoph sagt dasselbe, wenn er die sittliche Aufgabe als eine unendliche bezeichnet. Wir aber meinen immer wieder, es sei weniger erreicht, wenn wir mit dem Schwachen nicht die Lebensführung und Lebenserfüllung des Gutbegabten erreichen. Als ob nicht auch diese immer Stückwerk bliebe! Wir bilden uns zu viel ein auf unser intelligenteres Leben, merken nicht mehr, daß wir oft gerade wegen unserer besseren Begabung einen weiteren Weg haben, und werden darüber blind für die Vollendung des einfacheren Lebens eines Unbegabten.

Lassen Sie mich abschließen mit einer anderen kleinen Begebenheit.

Eine Lehrerin klagte mir einst, jeden Morgen nehme sie sich vor, alle ihre Kinder gern zu haben, und jeden Abend komme sie verärgert nach Hause. – Wir können

uns die Liebe nicht vornehmen; sie kann uns nur geschenkt werden. Aber wir können uns offenhalten für dieses Geschenk. Gerade das Tiefste, aus dem wir leben, können wir unseren Kindern nicht direkt geben, weil sie nicht reif sind dafür. Aber wir können uns von ihnen geben lassen, was sie erfüllt. Und wenn wir an ihrer Freude und an ihrem Staunen auf unsere reifere Weise teilnehmen, so berühren sich ihre noch ungeklärte und unsere reifere Ergriffenheit. Noch wichtiger aber ist, daß wir Lehrer und Erzieher in unserer freien Zeit uns etwas zuwenden, das uns innerlich reich macht, und daß wir als solche wieder ein wenig reicher Gewordene zu unserer Schule und zu unseren Kindern zurückkehren. Sind wir auf die rechte Weise innerlich reicher geworden, so brauchen wir bloß einströmen zu lassen in das alltäglich Notwendige, was uns erfüllt; wir reden nicht von dem, was uns zugekommen ist, wir lassen es nur geschehen, daß es von selber sich auswirkt, daß alles was wir tun, ganz von selber von innen her einen anderen Klang bekommt. Und wir werden nicht ärmer dadurch, daß wir uns verschenken, sondern nur noch reicher.

Das Letzte und Wichtigste aber ist die Einsicht, daß entwicklungsgehemmte Kinder keine Merkwürdigkeiten und Absonderlichkeiten sind, sondern aufrüttelnde und einprägsame Gleichnisse für das, worum es in jedem Menschenleben geht. Sind sie unintelligent, so vermögen sie keine Auswege zu finden aus den Schwierigkeiten des Lebens, sondern geraten mitten in sie hinein; und wir erkennen an ihnen, über was wir uns mit unserer besseren Intelligenz so leicht hinwegtäuschen. Sind sie unglücklich veranlagt, so werden sie nicht über die Abgründe des Lebens hinweggetragen, sondern verspüren sie und kommen an ihnen zu Fall; und wir können uns durch ihre Versagen und Niederlagen auf das aufmerksam machen lassen, was uns unsere glücklichere Veranlagung so leicht verhüllt. Sind sie verwahrlost, so haben sie Gefahren und Nöte des menschlichen Daseins kennen gelernt, die wir nicht bestanden haben, sondern vor welchen wir nur behütet wurden. Soweit wir diese Dinge einsehen, soweit verstehen wir nicht nur, daß wir das Wichtigste für unser Helfenkönnen in jedem Einzelfall wieder neu vom Hilfsbedürftigen selbst zu lernen haben, dem mehr von der Not des menschlichen Daseins widerfahren ist als uns, sondern erkennen auch, wie die Begegnung mit der Not und dem Leiden unser eigenes Leben in eine Tiefe führen kann, die es ohne dies vielleicht nicht erreicht hätte.

75 Jahre Berner Hilfsschule

Diesen Meilenstein in der Geschichte der Behindertenfürsorge in der Bundesstadt wußten unsere Berner Kollegen in feinsinniger Weise in einem Festakt am 28. Oktober 1967 zu feiern. Mit großer Freude bin ich der Einladung gefolgt, und innerlich bereichert halte ich kurz Rückschau für diejenigen, die nicht dabei sein konnten.

Um 10 Uhr versammelte sich eine stattliche Festgemeinde in der blumengeschmückten Aula des städtischen Gymnasiums Neufeld. Die Schule der Begabten öffnete den Betreuern der Minderbegabten ihre Tore. Wirkt es nicht wie ein Symbol, daß der Starke sich dem Schwachen nicht verschließen darf, wenn es in unserer Volksgemeinschaft stimmen soll?

Eingeleitet wurde die Morgenfeier durch zwei Lieder eines kleinen Schülerchors unter der Leitung des Kollegen Franz Adolf. Dann hieß Gerichtspräsident E. Flück, Mitglied der Schulkommission, die Gäste willkommen. In seinem Dankwort an die Schuldirektion für ihre stete Bereitschaft als Förderer und Berater gab er der Hoffnung Ausdruck, daß die Hilfsschule und ihre Lehrerschaft auch fernerhin auf Unterstützung rechnen dürfen. Seinen speziellen Dank aber stattete er den Berner Kollegen ab, vorab ihrem unermüdlichen Oberlehrer Fritz Wenger. Nicht vergessen wurden aber auch die nicht mehr unter uns weilenden Pioniere, die seinerzeit noch nicht auf gleichviel Verständnis zählen durften wie heute. Es brauchte viel Mut und Geduld, und jeder kleine Fortschritt mußte erkämpft werden. Wenn aus den geistig Behinderten nicht nur nützliche sondern auch glückliche Glieder der Gesellschaft werden sollen, so ist noch viel zu tun, und dieses Jubiläum darf nur Meilenstein in der Entwicklung sein.

In seiner Ansprache wies sodann der städtische Schuldirektor Paul Dübi auf die etwas dornenvolle Geschichte der Hilfsschule hin. Lange Zeit hindurch befaßte sich der Staat vor allem mit den Begabten, und es blieb der privaten Initiative überlassen, sich mit mehr oder weniger Erfolg der Schwachen anzunehmen. Oft endeten diese Bemühungen mit der Persönlichkeit, die sich dafür eingesetzt hatte. Weitverbreitet war die Ansicht, daß sich der Minderbegabte am besten in der Umgebung der Normalbegabten entwickle. Die entstehenden Heime waren private Gründungen, über die der Staat zwar sehr froh war. Erst im September 1892 wurde einem Antrag der Schuldirektion auf Errichtung von Hilfsklassen stattgegeben, nachdem diese Aufgabe bereits in Basel, Zürich und Burgdorf an die Hand genommen worden war. Noch glaubte man, den Schwachen durch Nachunterricht an freien Nachmittagen helfen zu können, bis man endlich merkte, daß damit eine Ueberbelastung entstand, der am wenigsten der Minderbegabte gewachsen war. Mit dieser Erkenntnis wurde der Weg frei für die ersten zwei Klassen. Aeltere Kinder betrachtete man als nicht mehr förderungsfähig und ließ sie in der Normalschule. Erst um die Jahrhundertwende raffte man sich zu

Weiterungen auf. Als Kuriosum sei erwähnt, daß man für das Schuljahr 1902/03 pro Hilfsklasse einen Beitrag von Fr. 200.— beschloß, d. h. Fr. 100.— für den Ausbau des Handfertigkeitsunterrichtes und den gleichen Betrag als bescheidene Zulage an die Lehrerinnen für ihre mühevolle Arbeit. 1914 gab es in Bern 8 Klassen; die Lehrer erhielten eine Zulage von Fr. 300.—. 1918 wurde die städtische Hilfsschule einer eigenen Schulkommission unterstellt und ein Oberlehrer gewählt in der Person von Robert Krebs. 1920 wurden die Schwächsten in einer Arbeitsklasse zusammengefaßt. Man kümmerte sich aber auch um die Schulentlassenen und schuf an der Frauenschule des Gemeinnützigen Vereins 2 Weißnähklassen für Mädchen, für Knaben die Schreinerwerkstatt Laubegg. 1925 entstand zur Entlastung der Hilfsklassen eine Spezialklasse für Schwachsinnige im alten Schoßhaldenschulhaus. 1930 wurden 255 Schüler in 16 Klassen unterrichtet mit einem Klassendurchschnitt von 15 bis 17. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde 1952 ein Patronat für Mädchen und 1956 ein solches für Knaben errichtet, um eine gezielte nachgehende Fürsorge zu erreichen. Mit der Eröffnung eines heilpädagogischen Tagesheims 1953 wurde ein altes Postulat verwirklicht. Heute sind 28 Hilfsklassen auf 14 Schulhäuser verteilt mit Schwerpunkt im Friedbühlschulhaus. Seit 1964 sind neue Vorschriften über die Ausbildung der körperlich und geistig behinderten Jugend in Kraft.

Der Schuldirektor verlas dann die Namen der Oberlehrer und Schulpräsidenten, die sich um die Hilfsschule verdient gemacht hatten und ehrte ihr Andenken. Er vergaß aber auch nicht diejenigen, die Tag für Tag in einer Arbeit stehen, die den ganzen Menschen braucht und mehr Kraft verlangt, als es zuweilen, oberflächlich betrachtet, aussehen mag.

Neu geprüft wird gegenwärtig die Errichtung eines Werkjahres, wie es in Zürich schon viele Jahre besteht. Gesamthaft gesehen darf festgestellt werden, daß sich die Hilfsschule bewährt und daß die Eltern heute Vertrauen haben in diese Institution.

Das Referat des Schuldirektors wurde durch Liedervorträge der Herren Ulrich Gilgen, Bariton, und Peter Gimmel, Klavier, umrahmt. Sie erfreuten die Zuhörer mit Weisen von Franz Schubert und Benjamin Britten; ihr Vortrag zeugte von feinem Einfühlungsvermögen und großem Können.

Den Höhepunkt der Feier bildete zweifellos der Festvortrag von Prof. Dr. Paul Moor über «Aufgabe und Verantwortung des Hilfsschullehrers». Der Berichterstatter versuchte mitzuschreiben; es blieb beim kümmerlichen Versuch, denn der Vortragende zog uns alle gleichermaßen in den Bann des Mitdenkens. Daß wir den Vortrag schon in dieser Nummer veröffentlichen dürfen, dafür danken wir recht herzlich, denn was hier gesagt wurde, geht uns alle an. Es ist sozusagen ein Geschenk für besinnliche Adventstage.

Die Morgenfeier schloß mit der Klaviersonate Nr. 6 von Alessandro Scarlatti, meisterhaft dargeboten durch Peter Hegi.

Schließlich vereinigte ein gemeinsames Mittagessen im Erfrischungsraum des Gymnasiums die Gästeschar zu ungezwungenem Beisammensein und Gedankenaustausch. Unsern Berner Freunden sei für alles Gebotene ganz herzlich gedankt. *Adolf Heizmann*

SHG — Sektion Solothurn

Am 20. September 1967 fand unter dem Vorsitz von Armin Gugelmann, dipl. Heilpädagoge, Grenchen, im Hotel Metropol in Solothurn, die Jahresversammlung der Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache, Sektion Solothurn, statt. Im Mittelpunkt der üblichen Traktanden stand das Arbeitsprogramm für das Jahr 1967/68. Dieses sieht folgendermaßen aus:

1. Vor Weihnachten 1967: Lederarbeiten. Kursorte: Grenchen und Olten. Kursleiter: Manfred Auer, Lehrer, Grenchen.
2. *Legasthenie:* Vortragsreihe von Herrn Dr. Kobi aus Basel. Der erste Vortrag soll im Frühjahr an der nächsten Jahresversammlung in Olten gehalten werden. Später soll mit Herrn Dr. Kobi eine Arbeitstagung mit praktischen Uebungen durchgeführt werden.

Im zweiten Teil der Tagung hielt Frl. Dr. *Kramer* einen sehr ansprechenden Vortrag über: *Sprecherziehung mit schwachbegabten Kindern.* Zunächst sprach Fräulein Dr. Kramer über die wichtigsten Ursachen von Sprechstörungen:

a) Undifferenzierte akustische Aufnahme der Sprache.
b) Störungen in der Sprechmotorik.
c) Das Kind hört, infolge verminderten Hörvermögens, einzelne Laute nicht oder falsch.
d) Das Kind hört feinere Unterschiede einzelner Laute, infolge akustischer Unaufmerksamkeit, nicht.
e) Störungen im Sprechapparat.
f) Angewachsene Zungenspitze.
g) Reduzierte motorische Geschicklichkeit.
h) Kongenitale Sprachschwäche.

Was können wir tun, um diese vielfältigen Störungen zu beheben?

a) Allgemeine Uebungen.
b) Spezielle Uebungen des Logopäden.
c) Das Kind muß die Sprache durch genaues Hinhören aufnehmen lernen: Entsprechende Uebungen sind u. a.: Hinhören mit verschlossenen Augen vom Sprechenden abgewendet – feine Unterschiede von Geräuschen, Klängen, Lauten, Menschen- und Tierstimmen in verschiedenen Lautstärken heraushören.
d) Nicht nur beim Tauben und Schwerhörigen wird die Sprache durch Ablesen vom Munde aufgenommen. Darum können auch mit guthörenden Kindern mit Sprechübungen Ablesespiele gemacht werden, z. B.: Alles was wir uns anziehen *stimmlos* vorsprechen.

Nach den Uebungen der Sprachaufnahme kommt das Sprechen, d.h. die *Sprachausgabe*. Da erwähnte Fräulein Dr. Kramer u.a. folgende Uebungen:

a) Lippen- und Zungenübungen als Vorübungen.
b) Sauber artikulierte Vokale in verschiedenen Höhenlagen.
c) Konsonanten: a) Lippenlaute mit Vokalen, diese jedoch immer in der gleichen Reihenfolge: a, o, u, e, i, ä, ö, ü, au, ei, eu. b) Sinnlose Silbenübungen.

Fräulein Dr. Kramer hat verschiedene Werke mit zahllosen Uebungen dieser Art veröffentlicht. Für Lehrkräfte, die mit sprachgestörten Kindern zu tun haben, werden diese Fachbücher sehr empfohlen. Sie sind im Antonius-Verlag, Solothurn, erschienen.

Nach einer regen Diskussion konnte die Jahresversammlung geschlossen werden.

Wir möchten auch an dieser Stelle Frl. Dr. Kramer für ihre sehr aufschlußreichen Anregungen bestens danken. Dank auch allen, die zum guten Gelingen dieser Tagung beigetragen haben.

Noch ein Wunsch auszusprechen sei mir im Namen der SHG, Sektion Solothurn, gestattet: Es wäre sehr zu begrüßen, wenn sich viele Schulbehörden unseres Kantons entschließen könnten, Kollektivmitglied der Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache, Sektion Solothurn, zu werden. Damit könnten sie unsere Bemühungen um den behinderten Menschen tatkräftig unterstützen. Anmeldungen sind zu richten an folgende Adresse: Fräulein Sperisen, Fürsorgerin, Steinbruggstr. 8, Solothurn. C. R.

Ernst Bleuler, Herrliberg †

Am 4. November 1967 durfte Ernst Bleuler nach langer, mit bewundernswerter Geduld ertragener Leidenszeit im 77. Lebensjahr in die Ewigkeit eingehen. Die Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache (SHG) verdankt dem Verstorbenen recht viel. Alle Rechenlehrmittel, die von ihr herausgegeben werden, tragen auf der ersten Seite den Vermerk: «Bearbeitet von der Rechenbuchkommission der SHG unter Mitarbeit von Ernst Bleuler, Küsnacht-Zürich». Es war geradezu ein Glücksfall, daß Ernst Bleuler vor bald 20 Jahren für unsere Rechenlehrmittel, die in neuer Form herausgegeben werden sollten, gewonnen werden konnte. Er war nicht nur ein scharfer Denker und hervorragender Mathematiker, sondern auch ein trefflicher Methodiker, der während eines Vierteljahrhunderts die Unterstufe der Uebungsschule des Seminars Küsnacht betreut hatte. Die vorzügliche Arbeit, die er dort geleistet, stempelte ihn zu einem Schulmann von Format. Er war Mitbegründer der Elementarlehrerkonferenz des Kantons Zürich und der Interkantonalen Arbeitsgemeinschaft für die Unterstufe. Die Rechenlehrmittel, welche er für die unteren Primarschulklassen des Kantons Zürich bearbeitet hatte, sind zum Teil heute noch im Gebrauch. Sie zeichnen sich durch den lückenlosen Aufbau aus, wie er später ebenfalls für die Rechenlehrmittel der SHG geschaffen werden konnte. So stellten die von ihm, zusammen mit der genannten Kommission bearbeiteten Rechenlehrmittel für die schwachbegabten Schüler gegenüber den früheren einen gewaltigen Fortschritt dar. Wie vorzüglich Ernst Bleulers Arbeit ist, geht auch daraus hervor, daß die von der SHG eingesetzte neue deutschschweizerische Arbeitsgruppe für das Rechnen den Aufbau in den beiden Rechenfibeln derart gut findet, daß für die neuen Auflagen nichts geändert werden muß. Auch für die weiteren Rechenlehrmittel dürfte das weitgehend zutreffen, wenn es auch zu einigen Verschiebungen, Kürzungen, Ausweitungen und Anpassungen an die heutige Zeit kommen wird. Trotzdem ihn das Schicksal an der so geliebten Blumen-Riviera vor sechseinhalb Jahren hart angepackt hatte, und er sich wegen eines Schlaganfalls kaum mehr fortbewegen konnte, lebte Ernst Bleuler innerlich mit unseren Rechenlehrmitteln weiter. Wie freute er sich, vernehmen zu dürfen, daß wieder eine Auflage ausverkauft und eine Ueberarbeitung gegeben war! Wie legte er trotz aller körperlichen Behinderung alles drein, um die weitere Auflage à jour herausgeben zu können, obschon er die ihn pflegende Tochter zum Schreiben anstellen mußte!

In Ernst Bleuler haben wir einen hervorragenden Mathematiker und Methodiker verloren, aber auch einen lieben Kollegen, der zeit seines Lebens ein äußerst umfangreiches Pensum zugunsten der Volksschule, eingeschlossen die Hilfsschule, bewältigt hat. Er war kein Freund der Spielerei. Ihm ging es bei der Schaffung seiner Rechenlehrmittel viel mehr um die Schulung des mathematischen Denkens. So war und blieb er stets skeptisch gegenüber allen Neuerungen auf dem Gebiete des Rechnens, wie sie in den letzten Jahren fast als Modeströmungen aufgekommen sind. Diese kompromißlose Haltung des scharfen Denkers ist auch unseren Lehrmitteln zugute gekommen. Wer mit Ernst Bleuler zusammenarbeiten, wer ihn kennen lernen durfte, wird ihn nicht so rasch vergessen. Sein Denkmal als Schulmann von Format hat er auch in den Rechenbüchern unserer Gesellschaft gesetzt, die sogar aus Argentinien, Algerien, Luxemburg, Dänemark, Deutschland, Holland, Belgien, Oesterreich, Griechenland und Israel verlangt werden. *Willi Hübscher*

Zur Zeugnisfrage

Im Kanton Bern wurden im Jahre 1937 für die Hilfsklassen besondere Zeugnisse eingeführt, in denen die Leistungen in Worten taxiert werden. Während die Primarschule am Schluß eines jeden Schuljahres ein Zahlenzeugnis abgibt, das eine Vergleichsmöglichkeit für die Leistungen des Schülers geben soll, will das Hilfsschulzeugnis einfach kurz feststellen, wo der Schüler steht, wie er liest, schreibt, wo er im Rechnen steht, und wie er praktisch arbeitet. Auf einer oder

zwei Linien ist natürlich nicht viel Platz für eine differenzierte Wertung, dafür kann dies um so besser im Schulbericht, der in amtlicher Briefform im Herbst abgegeben wird, geschehen.

Die Zeugnisse haben sich gut eingebürgert und beim Uebertritt ins Erwerbsleben, so auch beim Eintritt in die Berufslehre, bis heute kaum Schwierigkeiten bereitet, dagegen sind sie nicht ganz bei allen Lehrkräften beliebt, weil die knappe Form zur Kürze zwingt und nicht leicht ist, wenn sie nicht stereotyp werden soll.

Fr. Wenger

LITERATUR

F. Brenner: *Das behinderte Kind in der Berliner und Wiener Sonderschule.* Ein Vergleich. Carl Marhold Verlag, 1967, Berlin-Charlottenburg. Kart., 97 Seiten.

Angeregt wurde die vorliegende vergleichende Arbeit durch die Eindrücke der Wiener heilpädagogischen Einrichtungen, welche die Studenten der Pädagogischen Hochschule in Berlin anläßlich einer Studienfahrt nach Wien im Jahre 1964 empfangen hatten. Es sind alle Arten von Sonderschulen berücksichtigt worden, diejenigen für das schwachbefähigte, für das blinde, das sehbehinderte, das gehörlose, das schwerhörige, das sprachgestörte, das körperbehinderte und das erziehungsschwierige Kind. Gegenstand des Studiums ist deren Entwicklung in den zehn Jahren von 1955 bis 1964. Jeder Abschnitt ist durch einen Dreischritt gekennzeichnet, was dem Ganzen eine große Uebersichtlichkeit und Klarheit gibt. Während der Verfasser jeden einzelnen Themenkreis mit erklärenden und beschreibenden, das Gebrechen erhellenden Ausführungen beginnt, folgt als zweiter Schritt die Darstellung des Sonderschulwesens und dessen geschichtlicher Werdegang auf diesem bestimmten Gebiet in Berlin, dem als dritter die Darlegung der Wiener Verhältnisse folgt. Eingestreut in den Text sind verschiedene tabellarische Zusammenstellungen, die zusätzliche Vergleichsmöglichkeiten zwischen den beiden Städten schaffen. Das Wesentliche liegt jedoch im Text selber. Aus ihm spricht –, und zwar gilt dies für Berlin wie für Wien –, der Geist der Menschlichkeit. Welches auch das Gebrechen der Kinder ist, alle haben ein Anrecht auf die freie Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit. Das Bestreben der Sonderschulen geht weit über ein bloß karitatives Bemühen hinaus. Was z. B. die Hilfsschule anbelangt, so wird neben der Wissensvermittlung vor allem der charakterlichen Förderung größte Aufmerksamkeit geschenkt. Die Hilfsschule hat zum Ziel, ihren Kindern Lebenssicherheit zu geben, sie gemeinschafts- und berufsfähig zu machen. Damit dies erreicht werden kann, muß ein gutes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler bestehen. Die Schule muß dem Kinde Schutz und Geborgenheit bieten. Während in Berlin die Kinder erst von der Normalschule aus, nachdem sie dort versagt haben, in die Hilfsschule kommen, findet in Wien wie bei uns die Auswahl zum Teil vorher statt. Viele Kinder werden dadurch bewahrt vor seelisch schädigendem Mißerfolgserleben und vor Entmutigung. Der Früherfassung, der der Verfasser am Schlusse des Buches ein besonderes Kapitel widmet, muß sowohl bei den Schwachbegabten wie bei den übrigen Behinderten eine immer größere Bedeutung beigemessen werden. Ein besonders geeignetes Mittel stellen die Sonderkindergärten dar, wie sie auch bei uns vorhanden sind und weiter geschaffen werden. Für den Schweizer Leser erhält das Werk besonderes Interesse dadurch, daß er die Zustände in Berlin und Wien mit den eigenen Verhältnissen vergleichen kann. Die Entwicklungsrichtung ist die gleiche. Durch Früherfassung und größere Differenzierung wird versucht, immer besser zu helfen und auch dem behinderten Kind ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen.

Dr. E. Brn.

ZENTRALVORSTAND

Aus dem Protokoll der Bürositzung vom 4. November 1967 in Zürich

Eingangs orientierte Herr Kaiser über die Sitzung der neu ernannten *Schweizerischen Kommission für Probleme der geistigen Behinderung* vom 26. September 1967 in Bern. Diese Kommission trat erstmals zusammen, nachdem sie, veranlaßt durch eine Eingabe des Elternvereins, an einer vom Bundesamt für Sozialversicherung einberufenen Konferenz aus Vertretern der interessierten Verbände und Institutionen ins Leben gerufen worden war. Diese Kommission soll die Zusammenarbeit der verschiedenen Organisationen, die sich um die geistig Behinderten bemühen, anbahnen und koordinieren. Nachdem die verschiedenen Vertreter über die Aufgaben des Bundesamtes, des Elternvereins, Pro Infirmis, der Erziehungs- und der Fürsorgedirektoren-Konferenz, der SHG und des Werkstättenverbandes orientiert hatten, wurden die folgenden Subkommissionen beschlossen:

1. Verhütung der geistigen Behinderung in medizinischer Sicht.
2. Medizinische Fragen der geistigen Behinderung (Behandlungsmöglichkeiten usw.).
3. Förderung des Kleinkindes, Elternberatung und Betreuung.*
4. Sonderschulung für Sonderbildungsfähige und Förderung von Praktisch-Gewöhnungsfähigen (IQ 0,75 bis Stufe 0). Präsident Herr Kaiser.*
5. Probleme des Internatsaufenthaltes. Präsident Herr Dir. Breitenmoser.*
6. Berufliche Eingliederung und Maßnahmen für nicht-eingliederungsfähige Erwachsene.*
7. Rechtliche Fragen.
8. Statistik.
9. Terminologie.
10. Orientierung der Oeffentlichkeit.

* inkl. Ausbildung, Rekrutierung und Betreuung des Fachpersonals.

Um die aus der Mitarbeit in dieser Kommission für die SHG entstehende Aufgabe, insbesondere um die Aufstellung eines Bildungsplanes für die verschiedenen Stufen der unter die IV fallenden Sonderschulen für geistig Behinderte und die Ausarbeitung von Ausbildungsplänen für das Lehrpersonal entspann sich eine eingehende Diskussion. Die unter Leitung von Herrn Dr. Bonderer vom Heilpädagogischen Seminar in Zürich bereits bestehende Arbeitsgruppe erhielt den Auftrag, in einer nächsten Sitzung Richtlinien für einen solchen Bildungsplan auszuarbeiten. Ein Ausbildungsplan für das Lehrpersonal bei Praktisch-Bildungsfähigen ist im Entwurf bereits vorhanden und soll vom Frühling 1968 an in einem ersten Kurs erprobt werden.

An der Nachmittagssitzung wurden die Vereinsgeschäfte behandelt. Dem Zentralvorstand wird vorgeschlagen, die Berechtigung der Sektionen für die Vertretung im Vorstand für weitere Mitglieder von 100 auf 150 Mitglieder zu erhöhen, da der Vorstand sonst zu zahlreich und zu teuer wird. Die bisherigen Mitglieder sollen von dieser Erhöhung nicht betroffen werden, erst bei Mutationen soll die neue Zahl gelten.

Eine welsche Arbeitsgruppe überprüft die Möglichkeit, selber Arbeitsblätter zu schaffen, sie erhält die Erlaubnis, unsere bereits vorhandenen, so weit dies möglich ist, zu übertragen.

Friedr. Wenger

Vorstand und Redaktion SHG wünschen allen Mitgliedern, Gönnern und Lesern eine besinnliche Adventszeit und frohe Weihnachtstage