

Gedanken zum Schultheater unserer kath. Mittelschulen

Autor(en): **Baccini, A.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **22 (1936)**

Heft 3: **Für die Milch!**

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-527188>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Mittelschule

Gedanken zum Schultheater unserer kath. Mittelschulen

Man ist sich gewohnt, das Ereignis des all-jährlichen Theaterspiels an unsern katholischen Mittelschulen, vor allem an den innerschweizerischen Gymnasien als selbstverständliche Tatsache hinzunehmen. Man weiss von nichts anderem. Jedes Jahr um die gleiche Zeit wird gespielt, hat man selbst vielleicht gespielt oder man besucht eine Aufführung. So selbstverständlich wir diese Tatsache hinnehmen, sie ist doch recht sonderbar.

Dass unsere Gymnasiallehrpläne einer Bereicherung bedürften, wagt im Hinblick aufs Ganze heute wohl niemand zu behaupten. Es ist doch wohl so, wie es ein Lehrer einer dieser Mittelschulen formulierte, dass ein Schüler, will er mehr als ein Lernautomat sein, schon am Gymnasium unter der grossen Stofffülle ein bewusste Auswahl treffen muss. Dass er die einen Fächer mit vollem Interesse und eigener Mitarbeit studiert, die andern aber nur als *conditio sine qua non* unter minimalster Anstrengung mitnimmt. Das ausgebaute Spezialistentum unserer Hochschulen hat so sein Strukturprinzip tief ins Gymnasium hineingetragen. Und wenn auch das achtklassige Gymnasium eine gewisse Freiheit gewähren könnte, so führt doch das ausgesprochene Fachlehrersystem nur zu leicht zum Spezialistentum.

In Mittelschulen wird also heute noch regelmässig Theater gespielt. Wer da schon mittat, weiss, wie viel Zeit und Arbeit ein solches Spiel erfordert, wie viel Unvorhergesehenes, Ordnungswidriges das Theaterspiel in den strengen Betrieb des Hauses, und vor allem auch des Internates bringt. Hatte der Spielleiter nicht bei der ganzen Arbeit halb unbewusst ein schlechtes Gewissen, so wie einer, der, zwar geduldetermassen und nur während kurzer Zeit, ein Element der Unordnung und Zersetzung in den *Ordo scholaris* brachte? War ihm denn nicht, er verstosse in dieser Arbeit dauernd gegen den Geist des Hauses, nur sei in diesem einen Falle, für diese kurze Zeit der strenge Blick des Wächters geflissentlich zur Seite gewendet?

Dass unter diesen Umständen trotzdem all-jährlich Theater gespielt wird, muss doch vor allem für die ungemein lebendige Bildungskraft des Theaters sprechen. Aber auch dafür, dass im geschlossenen Lebenskreis unserer Klosterschulen die Bedeutung des Theaters als Bildungswert weniger als anderswo vergessen ging, und, nicht zuletzt, dass die grundsätzlich vorwiegend konservative Haltung besonders der benediktinischen Lebensgemeinschaft in der Pflege der Tradition oft wertvolles Kulturgut über magere Jahre und Jahrzehnte hinüber gerettet hat.

Die Schule der Humanisten hatte zum Studium der alten Sprachen auch das antike Drama verwertet. Bald wurden die Dramen mit verteilten Rollen gelesen und, bei der Bedeutung des Lateinsprechens, auch auswendig gespielt. Die Stücke wurden dann für die Verhältnisse der Schule bearbeitet, neue Stücke in der Art der alten lateinisch und später auch deutsch für die Schulaufführungen verfasst. Als Beweis eines lebendigen und echten Verhältnisses zum Theater blühte in der Barockzeit eine erstaunliche theatrale Produktivität. Und wiederum ist es wohl der beste Beweis für die Erstarrung des theatrale Lebens, dass in neuerer und neuesten Zeit die Eigenproduktivität der Schule, wenigstens auf dem Gebiete des Dramas, fast ganz verschwunden ist. Nicht von ungefähr beschränkte sich das Schaffen der fähigsten Kräfte beinahe ausschliesslich auf das Gebiet der Oper und der Singspiele. Keinen bessern Spiegel der Bildungsschau und des Bildungszieles der neueren Zeit kann man sich denken als diese Erscheinung: einer Bildungsschau, die die Erziehung des musischen Menschen im offiziellen Bildungsprogramm nicht mehr kennen wollte. Die nicht nur in der Naturwissenschaft, sondern auch in dem mit naturwissenschaftlichen Methoden arbeitenden Literaturunterricht nur mehr das einer Behandlung wert erachtete, was verstandesmässig erkennbar und lernbar war. Einer Bildungsschau aus dem Geiste des Rationalismus, dem wir doch weit mehr verfallen sind als wir ge-

mein hin glauben. Den wir noch nicht überwunden haben, wenn wir ihn auf dem Gebiet der Uebernatur widerlegen und verneinen. In dieser Bildungswelt musste das Wort, auch das Wort im Kunstwerk zum Begriffsschema, zum historisch gewordenen, im letzten aber willkürlichen Zeichen für die Dinge erniedrigt werden. Da ist dann die Sprache nichts anderes mehr als eine höchst unvollkommene, mit vielen Ausnahmen belastete Mathematik, sagen wir deutlicher Rechnung, auf die Mathematiker und Naturwissenschaftler mit Recht geringschätzig herabsehen. Dies ist auch die Bildungswelt, in der das Latein einzig auf Grund seiner grösseren mathematisch-grammatikalischen Korrektheit sich besonderer Hochschätzung erfreut. Was war nun natürlicher, als dass aus dieser trostlosen Oede des sprachlichen Daseins gerade die musisch stark Begabten in ihren Neuschöpfungen sich dahin flüchteten, wo in der gegensätzlichen Struktur alles lebendig Konkreten (Guardini, Gegensatz) ein Maximum an musischen Werten mit einem Minimum an rationalen verbunden ist, in die Musik.

Wieviel leisten unsere Kollegien in der Pflege der Musik! Man kann nur bewundern, mit welcher Hingabe eine grosse Zahl von Professoren, die durch den offiziellen Stundenplan voll in Anspruch genommen sind, noch eine ganze Reihe oft doch so mühsamer und undankbarer Musikstunden auf sich nehmen. Choral, Kirchenchor, Schulgesang, Orchester, Oper, stellen insgesamt eine ganz bedeutende Leistung auf musikalischem Gebiete dar. Alles in allem, eine höchst erfreuliche Erscheinung. Dennoch aber ein Spiegel unserer rationalistischen Bildungsschau. Bezeichnend für den rational analysierenden Geist, der die Lebenswerte, hier die rationalen und musischen nur in ihrem Getrenntsein, nicht aber in der allein echt menschlichen Einheit, in der katholisch-natürlichen Ganzheit erfassen kann.

Müsste es denn nicht viel näher liegen, in mindestens eben dem Masse wie die Musik die lebendig gesprochene Sprache zu pflegen und zu fördern. Vor allem die Sprache der Dichtung, die in der lebendigen Spannung musisch-rational, oder sagen wir mit anderer Färbung apollinisch-dionysisch, eine mittelpunktsnähere Stellung einnimmt als die Musik. Damit aber auch dem konkreten Leben und dem Bildungsziel der

Mittelschule, der Schule überhaupt näher steht. Nicht der Verdrängung der Musik sprechen wir das Wort, sondern nur einer Besinnung auf die erstgeborene, menschlich wesentlichere, notwendige musische Bedeutung der Sprache.

Nicht dass eine solche Erfassung der Sprache etwas Neues bedeute. Grosse Dichter haben immer um diesen Wesenskern der Sprache gewusst, haben sie zum mindesten in ihrem Werke dichterisch geschaut. Leider aber bilden in der Literaturwissenschaft Leute wie Walter Muschg oder Bruno Goetz (dieser vor allem in seinem ausgezeichneten Buch: Deutsche Dichtung, 1935, Vita Nova-Verlag, Luzern) immer noch seltene Ausnahmen. Wie viel sicherer und klarer könnte hier eine Wissenschaft aus ganzheitlich-katholischer Weltanschauung heraus den Weg zwischen wahrer Mystik und dämonischer Mystifizierung finden. Wir müssen wohl auch in diesem scheinbar fernliegenden Zusammenhang betonen, wie wertvoll neben der Pflege des Thomismus ein liebevolles gläubiges Studium der Philosophie des heiligen Bonaventura sich auswirken könnte. Dinge, die ein Walter Muschg, ein Bruno Goetz auf naturwissenschaftlichem Gebiete tastend neusuchen, finden wir in der seherischen Schau des heiligen Bonaventura aufs vollkommenste vorgezeichnet.

Welche Bedeutung muss aus dieser Erfassung der Sprache das Theater gewinnen! Das gesprochene, und von der Bewegung getragene, im Dialog durch das menschliche Zusammenleben so reiche Wort! Es muss doch aus einer mehr oder weniger erfreulich empfundenen Zugabe zum ganzen Bildungsbetrieb der Schule recht eigentlich zu einer Erfüllung und zu einem Mittelpunkt der Bildungsarbeit werden.

Wie sehr vermissen wir bei unsern Mittelschulen immer wieder den innern Zusammenhang des ganzen Wissens und Lerngebietes. Die von der Wesensmitte her lebende, wie Radian eines Kreises verlaufende Beziehung der Wissensgebiete zueinander! Wie schwer ist heute das Suchen nach der wahrhaft humanistischen Bildung, in der der Mensch demütig so genommen wird, wie ihn der Schöpfer geschaffen hat. In der er in keiner Weise vereinsamt, vereinfacht, verselbständigt wird. In der man wagt, ihn als seelisch-leibliche Einheit zu nehmen auch unter dem Bewusstsein, dass diese Einheit

nicht verstanden, nicht erklärt und gelehrt werden kann. Wenn wir das wissen, können wir uns doch auch darüber beruhigen, dass der Erfolg solcher Bildungswege nicht in gleicher Weise nachzuprüfen und zu messen ist wie in der Pflege der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer.

Wie keine andere künstlerische Tätigkeit vereinigt das Theater voll und mittenah rationale Form und musische Fülle. (Um wiederum ein Gegensatzpaar zu verwenden, wie sie Guardini in seinem Gegensatz, eine Philosophie des lebendig Konkreten, herausgearbeitet hat.) Wo erzeugt so unmittelbar der Geist sich seine Gestalt in der Materie, der Gedanke das Gefühl, kurz der seelische Wert in Ton und Geräusch, in Melodie und Rhythmus? In welchem künstlerischen Tun sind Form und Materie so eng miteinander verbunden, dass das entstehende Kunstwerk nicht wie beim Maler, beim Plastiker, unabhängig vom Künstler weiter besteht, sondern mit ihm kommt und geht, in ihm und aus ihm geschaffen wird und in aller erster Linie ihn selbst formt und bereichert?

Aus diesen Gründen ist es so erfreulich, dass noch heute an unsern Mittelschulen Theater gespielt wird. Und es ist zu wünschen, dass es immer weniger nur als Abwechslung schaffende, das gesellschaftliche Leben fördernde Extratour in den Festzeiten, sondern bewusster, sinnvoller Höhepunkt, lange erarbeitete verdiente Frucht sei. In diesem Sinne auch berechtigterweise Ausnahme und seltene Beglückung bleibe.

Doch wie sollen sich nun diese Ueberlegungen in der Praxis des Schultheaters auswirken? Wie schon das Wort sagt, muss neben dem Gesichtspunkt des Theaters, der Schaubühne, auch der Gesichtspunkt der Schule, des Erziehungsinstitutes massgebend werden. Das heisst, es soll in diesem Theater alles das in den Vordergrund treten, was dem Menschen, dem Spieler und Teilnehmer, dem Schüler aktiven Anteil an der Gestaltung gibt. Alles das kann in diesem Falle weitgehend zurücktreten, was den Menschen in mehr passiver Haltung zur Staffage der Schaubühne werden lässt, denn im Mittelpunkt der ganzen theatralischen Arbeit einer Schule

muss der Mensch, der Schüler stehen, und so sonderbar es für den Literaturwissenschaftler klingen mag, Autor und Textbuch, aber auch mehr bildhaft und technisch bedingte Regiekunst in Kostüm, Bühnenbild, Licht dürfen bis zu einem gewissen Grade vor den Urelementen des Theaters, die mit dem menschlichen Spiel notwendig verbunden sind, vor dem gesprochenen Wort und vor der Bewegung zurücktreten. Sie müssen zurücktreten, sobald durch sie die Lebendigkeit der Sprache und Bewegung irgendwie gefährdet werden. Es ist doch klar, wenn wir den Schüler einen klassischen oder sonstwie vorbildlichen Text sprechen lassen, dem er weder seelisch noch sprecherisch gewachsen ist, wenn wir ihn in ein unter grossen Kosten vorbildlich gestaltetes Kostüm und Bühnenbild, in einen trefflich eingerichteten technischen Apparat hineinstellen, so wird bei diesem Spiel seine seelische Bereicherung in keinem Verhältnis stehen zum Aufwand der äusseren Mittel. Wir werden ihn vielmehr verderben, weil er sich daran gewöhnt, eine vom Leben unerfüllte und damit unwahre äusserliche Aufmachung als selbstverständlich und erfolgreich anzunehmen. Denn alle diese Dinge sind erst gut und lobenswert, wenn ihnen Mass und Richtigkeit, Leben und Wahrheit vom Spiele des Schülers selbst, von seinem gesprochenen Wort und seiner Bewegung gegeben werden. Sein Wort und seine Bewegung müssen es sein; das heisst, sie müssen aus dem Bereiche dessen, was er erlebt und was er aus eigener Kraft schöpferisch gestalten kann, gewonnen werden. Und fürchten wir nicht, dass damit das Schultheater allzusehr zu einer „Schülerangelegenheit“ werde, mit der man kaum mehr im Ernste Gästen und fremden Theaterbesuchern aufwarten darf. Solange es ein Theater gibt, war es noch immer dann am wirkungsvollsten, wenn der Schauspieler Wort und Bewegung, Textbuch und Bühnentechnik als Anlass, gleichsam als Instrument nahm, auf dem er sein eigenes Erlebnis und seine innere Welt zum Ausdruck brachte.

Es ist sehr schwer, in der Spielwahl hier konkrete Vorschläge zu machen, weil von Fall zu Fall und von Ort zu Ort doch wohl immer wieder die besonderen Umstände den Ausschlag werden geben müssen. Allgemein lässt sich

aber doch sagen, dass bedeutend mehr als bisher die beste Laienspielliteratur der letzten 15 Jahre beigezogen werden sollte. Auch in dem Sinne, dass sie Anregung geben könnte für eine fruchtbare Eigenproduktion, die noch immer die Grundlage einer erfolgreichen Pflege des Schultheaters darstellte.

Die Lehrer der deutschen Literatur werden hier vielleicht nur ungern zustimmen, weil ihnen mit Recht sehr viel daran liegt, dass vor allem jene literarischen Kunstwerke, die nach dem Lehrplan behandelt werden müssen und die zum Besitzstand des gebildeten Deutschsprechenden gehören, durch das Spiel in einem viel wertvolleren Masse Eigentum des Schülers werden, als das durch Lektüre je möglich ist. Und man muss ihnen recht geben. Denn es kann nicht genug betont werden, dass es tatsächlich kein volles Erfassen eines wahren Dramas aus der Lektüre, auch mit verteilten Rollen, gibt, sondern dass das Drama nur im Spiel voll erlebt werden kann. (Dass dies nicht nur für den Deutschunterricht, sondern auch für die Behandlung des französischen oder altsprachigen Dramas gilt, dürfte wohl klar sein. Besonders im Französischen dürfte ein szenenweises Spielen von Molière und Racine von grösstem Werte sein.)

Wir denken bei diesem Spiel innerhalb des Sprachunterrichtes an eine strenge konsequente Beschränkung auf die früher genannten Urelemente des Theaters, auf Wort und Gebärde unter völligem Verzicht auf Kostüm, Bühne, Kulisse. Im Klassenraum, im Alltagskleid — wobei einige Benediktinerschulen mit ihrer traditionellen, als Kostüm zugleich neutralen, ernst erhebenden und vor aller Lächerlichkeit bewahrenden Schülerkutte einen gewissen Vorteil haben, — im Stundenplan des Deutschunterrichtes soll gespielt werden. Auch hier natürlich nur szenenweise und unter öfterem Wechsel der Spieler. Hier soll es keine Kollegiumstars geben wie das leider im grossen, öffentlichen Theater oft nicht leicht zu umgehen ist. Uebrigens werden gerade auf diese Weise die wahren Stars von den falschen unterschieden werden können. Noch erinnern wir uns voll Freude an ein kleines Theaterspiel, das wir im Schulraum einer ostschweizerischen Kantonsschule mitmachen konnten. Wir waren damals selbst auf den Gedanken

gekommen und hatten dem Deutschlehrer den Vorschlag unterbreitet, aus unserer Klassenlektüre etwas zum Spiel in der Schulstube auszuwählen. Instinktiv kamen wir in unserer Wahl auf einen Stoff, der im Erlebnisbereich von Gymnasiasten der vierten Klasse möglich war: auf die Schlußszenen aus Grillparzers „Weh dem der lügt“. So übten wir, ohne Leitung, an freien Nachmittagen das Spiel ein. Schoben an einem frühen Morgen die Bänke im Zimmer des Deutschlehrers zusammen und spielten in der folgenden Deutschstunde „Weh dem der lügt“. Ohne Bühne, ohne Kulisse, ohne Kostüm. Und weil wir es mit Eifer taten und mit Ernst, war es auch für unsere Kameraden ein Erlebnis. Unser Professor liess uns gewähren, kümmerte sich aber selbst nicht darum. Schade. Denn bei der nächsten Aufführung verlangte unser reger Theatergeist, nach einem uralten Entwicklungsgesetz des Theaters, nach vermehrtem, dem Schulzweck nicht mehr entsprechenden Aufwand. Wir malten Kulissen, schafften Kostüme her, machten damit das Schulzimmer noch zwei Stunden nachher gebrauchsunfähig, so dass der Herr Professor sich gezwungen sah, unsere Theaterbegeisterung abzubremsen. Uns aber ist von allen im Gymnasium gelesenen Stücken keines so gut und so lebendig im Gedächtnis geblieben wie: „Weh dem der lügt“.

Später, in den obern Klassen einer Klosterschule, wollten wir in der rhetorischen Akademie eine kleine Weihnachtsfeier vorbereiten. Wieder in einem grossen Schulzimmer. Wir wählten das Hirtenspiel aus dem Weihnachtspiel von Jörger. Von einfachem schwarz-weiss Transparent, in dem Maria und Josef an der Krippe knieten, und das, von hinten projiziert, zugleich auch das Licht für das Spiel lieferte, feierten wir so, in unserer schwarzen Kutte, als Maria und Josef, als Hirten und Hirtinnen, das Weihnachtsgeschehnis. Und niemand war, der an dieser „Stilwidrigkeit“ Anstoss genommen hätte. Das Spiel wurde allen zum Erlebnis.

Mit einem gewissen Misstrauen — wir sind ja alle eingefleischte Rationalisten — betrachtet man solche Vorschläge und kann diesem Zustand nicht recht trauen, bei dem die Erfolge des Unterrichtes so wenig greifbar, so gar nicht zu messen und zu taxieren sind. Was soll denn das für eine Examen- und Maturafrage abgeben,

dieses Theaterspiel? Wenn wir aber das nur festgestellt haben, dürfen wir uns schon freuen. Wenn wir den Erfolg dieser Bildungsarbeit wie den unserer Lernschule errechnen und greifen könnten, wäre es mit ihm schon vorbei. Denn

als musischer Wert, der von dem Geheimnis der Einheit von Seele und Leib, von Geist und Materie lebt, ist er wesentlich unbegreiflich, rationell nicht zu analysieren und zu messen.
Luzern. A. Baccini.

Heilpädagogik und Hilfsschule

Statuten

des Heilpädagogischen Seminars (Abteilung IV des Pädagogischen Institutes an der Universität Freiburg (Schweiz).

§ 1. Wesen und Name.

Das Heilpädagogische Seminar bildet eine eigene Abteilung des an der Universität Freiburg innerhalb der Philosophischen Fakultät bestehenden Pädagogischen Instituts und führt die offizielle Bezeichnung „Heilpädagogisches Seminar (Abteilung IV des Pädagogischen Instituts) an der Universität Freiburg“. Als Unterrichtssprache ist Deutsch und Französisch zugelassen.

§ 2. Ziel und Zweck.

Der vom Heilpädagogischen Seminar veranstaltete Jahreskurs will in das Gesamtgebiet der heilpädagogischen Theorie und Praxis einführen und im besonderen befähigen:

1. Inhaber(-innen) eines Lehrpatents zum Unterricht mindersinniger, sinnesschwacher Kinder (Blinder, Sehschwacher, Tauber, Taubstummer, Schwerhöriger), Sprachgebrechlicher, Geistesschwacher, Krüppel und Gebrechlicher, Entwicklungsgehemmter und Schwererziehbarer verschiedener Art in öffentlichen und privaten Beobachtungsklassen, Spezialklassen, Hilfsschulen, Heim- und Anstaltsschulen;

2. ausser Inhaber eines Lehrpatents noch die unter § 4 genannten Kategorien:

- a) zur Erziehung oben genannter Zöglingstypen;
- b) zur Leitung grösserer Einrichtungen der Kinder- und Jugendfürsorge, zur Leitung von Erholungsstätten, Heimen der Erziehungs- und Gesundheitsfürsorge, zur Tätigkeit in Beobachtungsstation usw.

§ 3. Vorlesungen und Uebungen.

Die Vollmitglieder des Seminars haben Vorlesungen und Uebungen über folgende Gegenstände beizuwohnen, die sich über zwei Semester verteilen:

1. Vorlesungen und Uebungen, die dem Programm der Universität angehören:
Bau und Verrichtung des menschlichen Körpers, einschliesslich des Nervensystems,

Kinder- und Jugendpsychologie,
Psychopathologie,
Einführung in die Pädagogik und Heilpädagogik,
Systematische Pädagogik,
Geschichte der Pädagogik,
Schul- und Anstaltshygiene,
Jugendrechtsfragen,
Typologie der Heilzöglinge und ihre Erfassung,
Ihre unterrichtliche und erzieherische Behandlung,
Psychotherapeutische Methoden mit besonderer Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen,
Kriminalpsychologie und -pädagogik,
Vererbung und Erziehung,
Kindermusik und -gesang.

2. Vorlesungen und Uebungen, die vom Seminar organisiert werden:

Wohlfahrtspflege und Caritaskunde,
Didaktik der Hilfsschulen und Spezialklassen,
Sittliche und religiöse Erziehung,
Schul- und Anstaltskunde,
Bastel- und Werkunterricht,
Zeichnen,
Leibesübungen und orthopädisches Turnen.

3. In wöchentlichen Uebungen wird aus dem Vielgestaltigen unter heilpädagogischen Gesichtspunkten ein Ganzes geformt, und zwar zusammen in enger Anlehnung an Schul- und Anstaltsbesuche, wozu gerade die in unmittelbarer Nähe gelegenen Taubstummen- und Blindenheime, Erziehungsheime, Heil- und Pflegeanstalten wie auch Spezialklassen hinreichend Gelegenheit bieten. Für die Spezialgebiete, wie für die Pädagogik der Blinden, der Taubstummen, der Schwerhörigen usw. werden im einzelnen je nach Bedürfnis über das allgemeine Programm hinaus Fachleute möglichst aus der Praxis für Vorträge und praktische Einführung gewonnen.

Die Mitglieder des Heilpädagogischen Seminars werden zunächst in das Gesamtgebiet durch Vorlesungen und Uebungen und Anstaltsbesuch ein-