

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Band: 85 (1940)
Heft: 30

Anhang: Heilpädagogik : Organ des Verbandes Heilpädagogisches Seminar
Zürich : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, Juli 1940, Nummer
2

Autor: Moor, Paul / Roth, H.

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.10.2024

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

Heilpädagogische Ausbildung

Von Dr. Paul Moor.

(Fortsetzung.)

Das Hauptstück der heilpädagogischen Ausbildung besteht in einer Intensivierung und Vertiefung der allgemein *psychologischen* und *pädagogischen* Ausbildung entsprechend der besonderen Aufgabe, wie sie sich ergibt aus dem Ueberblick über die heilpädagogische Wirklichkeit und dem Einblick in ihre biologischen und sozialen Bedingungen. Das psychologische Rüstzeug muss so erweitert werden, dass es dem Heilpädagogen möglich ist, die seelische Verfassung des entwicklungsgehemmten Kindes zu verstehen. Auch da, wo eine ärztliche Diagnose bereits vorliegt, muss er doch selber sich erst noch ein Bild zu machen vermögen von der seelischen Verfassung des Kindes. Viel mehr als die Leiden der Seele ist es die Seele des Leidenden, die er kennen muss. Dabei gliedert sich die Aufgabe der Erfassung des einzelnen entwicklungsgehemmten Kindes wiederum in zwei Teile, was auch im Ausbildungsgang zu zwei gesonderten Aufgaben führt. Einerseits muss das Tatsachenmaterial, aus dem heraus ein vollständiges Bild von der seelischen Situation des einzelnen entwicklungsgehemmten Kindes zu gewinnen ist, gesucht, gesammelt, erarbeitet werden. Von der freien Beobachtung bis zum aufgabegebundenen Test gibt es eine grosse Fülle von Methoden, die zum Teil über die Gesamtpersönlichkeit des Kindes, zum Teil über einzelne ausgesonderte Fähigkeiten oder Eigenschaften Material zutage fördern, das die Feststellungen der ärztlichen Diagnose wesentlich ergänzen kann. Der Heilpädagoge muss diese Methoden nicht nur beherrschen, sondern auch innerlich unabhängig werden von den schematischen Urteilen, zu welchen sie den Anfänger leicht verführen; er muss lernen, sie als blosses Werkzeug zu erkennen und zu gebrauchen, welches erlaubt, auf abgekürzten Wegen ein vorläufig noch unverstandenes Tatsachenmaterial zu gewinnen. — Dazu tritt nun als zweiter Schritt des Erfassens das *Verstehen* des Kindes auf Grund dieses Tatsachenmaterials. Wie es Methoden des Materialsammelns gibt, so auch Methoden des Verstehens. Sie liegen vor in reicher Mannigfaltigkeit in den verschiedenen Richtungen der modernen Psychologie. Die Möglichkeiten des methodischen Vorgehens und die Eigenart jeder einzelnen dadurch zu gewinnenden Weise des Verstehens muss der Heilpädagoge kennen und handhaben lernen. Auch hier aber muss er frei werden von den weltanschaulichen und insbesondere ethischen Voraussetzungen, welche jeder einzelnen Methode des Verstehens zugrunde liegen; d. h. er muss ihre weltanschauliche Bedingtheit kennen und durchschauen und die daraus folgende Einschränkung ihres Anwendungsbereiches richtig einschätzen lernen. Nur dann wird es ihm möglich sein, sie so zur Erfassung der Persönlichkeit eines entwicklungsgehemmten Kindes anzuwenden, dass das

Bild, das er sich vom Kinde macht, nicht ein durch weltanschauliche Voreingenommenheit einseitig entstelltes ist; und nur dadurch wiederum wird er in die Lage versetzt, wirklich helfen zu können.

Wie seine psychologische Ausbildung ihn befähigen muss, jedes Kind und jede kindliche Verhaltensweise als eine besondere und einmalige zu verstehen, so muss seine *pädagogische* Ausbildung den Heilpädagogen instand setzen, für jedes Kind, ja jede kindliche Situation das Erziehungsziel neu und von Grund auf zu finden und die Erziehungsmittel den gegebenen Möglichkeiten und Grenzen entsprechend auszuwählen. Die Heilpädagogik hat keine anderen Ziele (keine andere Moral) als die Normalpädagogik; aber die Erreichbarkeit dieser Ziele ist von Fall zu Fall wieder in anderer Weise eingeschränkt. In jeder Situation gilt es das Mögliche erst wieder abzuschätzen, es voll auszunutzen, seine Grenzen aber anzuerkennen. Und ebenso hat Heilpädagogik grundsätzlich keine andern Behandlungsmethoden als die Normalpädagogik; nur die Unbedenklichkeit ihrer Anwendung und das Arbeiten mit einem Durchschnittsschema von den Fähigkeiten und Reaktionsweisen des Kindes ist hier nicht mehr möglich, weil jedes entwicklungsgehemmte Kind vor neue Schwierigkeiten stellt. Daher muss der Heilpädagoge die Fülle der pädagogischen Behandlungsmöglichkeiten beständig vor Augen und möglichst viel verschiedenartige Unterrichts- und Arbeitstechniken zur Hand haben, um im konkreten Fall die wirksamsten und fruchtbarsten anwenden zu können. Viel weniger als der Lehrer an der Normalschule kann er sich ja auf generell aufgestellte Lehrpläne verlassen; und die Anwendung eines und desselben Erziehungsmittels stösst bei jedem entwicklungsgehemmten Kinde wieder auf andere Bedingungen und zeitigt darum verschiedene Wirkungen.

Wenden wir uns einzelnen Problemen der heilpädagogischen Ausbildung zu, so ist es zweckmässig, sich vor Augen zu halten, dass jedes Problem eine grundsätzliche und eine faktische Seite hat. Insofern die Ausbildung Vorbereitung ist auf eine Arbeit, welche einer Idee dienen will, nimmt sie selber grundsätzlichen Charakter an und kann nur durch Entscheidungen gelöst werden; insofern sie aber vorbereitet auf eine Arbeit, welche einer historisch bedingten, einmaligen Wirklichkeit mit ihren konkreten Bedürfnissen und Notwendigkeiten dienen will, stellt sie vor faktische Probleme. Wir möchten im folgenden diesen Unterschied nicht schärfer hervorheben; wir beginnen nur eben mit einem Problem, das vorwiegend grundsätzlichen Charakter hat, um dann zu Problemen mehr faktischen Charakters überzugehen.

Erfahrungsgemäss ist es eine der wichtigsten Fragen bei der Organisation eines Ausbildungsganges, ob er mehr praktischer oder aber mehr theoretischer Natur sein soll; es bestehen auch kaum Meinungsverschiedenheiten darüber, dass beide Seiten, *Theorie und*

Praxis, zu ihrem Rechte kommen sollten. Diese grundsätzliche Entscheidung aber stösst sofort auf faktische Schwierigkeiten, wenn für die Ausbildung nur eine relativ kurze Zeit zur Verfügung steht. Ein Jahreskurs kann nur entweder eine theoretische oder aber eine praktische Ausbildung vermitteln. Welcher soll der Vorzug gegeben werden? — Dies ist wiederum eine grundsätzliche Frage; um sie entscheiden zu können, müssen wir uns darüber klar sein, in welchem Verhältnis Theorie und Praxis zueinander stehen.

Ueber eines dürfte von vornherein kein Zweifel bestehen: die Praxis der heilpädagogischen Arbeit ist wichtiger als ihre Theorie. Denn die Praxis ist immer das erste, die Theorie das zweite, die Praxis das Vorangehende, die Theorie das Nachfolgende; die Praxis sucht und schafft neue Wege, die Theorie sammelt das Geschaffene und Gefundene und betrachtet es. Wohl gibt es Theorien, die aus abstrakten Grundsätzen abzuleiten versuchen, was dann die Praxis zu verwirklichen hätte. Aber alle solche Theorie ist darauf angewiesen, dass ihre Deduktionen sich in der praktischen Arbeit bewähren; ohne das wäre sie nicht einmal Theorie, sondern blosser Spekulation. So setzt auch die heilpädagogische Wissenschaft Erfahrungen voraus als ihr Material. Sie sammelt diese Erfahrungen, sichtet und ordnet sie, und ebnet und verkürzt damit freilich einer späteren Praxis die Wege; sie erspart ihr, Erfahrungen, die sich bereits bewährt haben, noch einmal suchen zu müssen.

Diese Ueberlegung ermöglicht bereits einen Schluss auf die Gestaltung eines heilpädagogischen Ausbildungsganges. Verstehen wir unter Theorie hier die Heilpädagogik als eine Erfahrungswissenschaft, als eine kritisch gesichtete und geordnete Sammlung von Erfahrungen, die sich in praktischer Arbeit bewährt haben, dann kann offenbar in einem heilpädagogischen Ausbildungsgang die Theorie der Praxis vorangestellt werden. Und dieses Vorgehen hat den Sinn, dem Anfänger den Weg zu verkürzen, den er zurücklegen müsste, wenn er alle Erfahrungen erst selber und noch einmal machen müsste, die nötig sind, um sich einordnen zu können in das Niveau der heutigen Arbeit.

Sofort aber stellen sich zwei Bedenken ein. Einerseits gibt es Erfahrungen, die jeder selber machen muss und die ihm kein Erwerb von Kenntnissen ersparen kann. Anders ausgedrückt: es gibt Dinge, die man nicht lernen kann, die man als Bereitschaften schon mitbringen muss, und die sich nur entfalten, wenn man in praktische Situationen kommt, in welchen man sie braucht. Kenntnisse kann man erwerben, aber zu Einsichten muss man reifen; so könnte man es auch sagen. —

Jeder kann es sich aneignen wie eine Reihe von Lehrensätzen, dass der Taube stumm bleiben muss, wenn ihn nicht auf einem für ihn gangbaren Weg die Sprache gelehrt wird, dass er ohne den Besitz der Sprache in seiner geistigen Entwicklung zurückbleiben muss, dass er auch im Besitz der Sprache doch im Verkehr mit den meisten Menschen stark gehemmt bleibt, darum zu vereinsamen droht, leichter als andere Menschen misstrauisch wird. Was es aber heisst, auf so vieles verzichten zu müssen und trotzdem zu leben, was für eine innere Verfassung die notwendige Folge davon ist, und wie andersartig und wieviel schwerer dieselben Aufgaben sind, welche das tägliche Leben an die innere Haltung und Verarbeitung jedes Menschen stellt, das kann aus jenen Einsichten zwar begreiflich gemacht werden; gefühlsmässig durchdringen und verstehen aber kann es nur der, der mit Taubstummen lebt, vorausgesetzt, dass er überhaupt ein Sen-

sorium dafür besitzt. — Es gibt ausprobierte und in der Erfahrung bewährten Untersuchungsmethoden, welche den Zugang zu einem andern Menschen erleichtern oder doch vorbereiten, den Weg zum Verstehen abkürzen. Ihre Anwendung und Auswertung kann erlernt werden. Der Schritt aber vom Resultat der Auswertung zum Verstehen des Untersuchten ist etwas, was nicht lehrbar ist. Dazu braucht es wieder eine eigens darauf gerichtete Erfahrung und daraus sich ergebende Reifung; und auch diese ist wiederum nur möglich bei gewissen Voraussetzungen, unter welchen die wichtigste ist, eine starke und ehrliche Bereitschaft zu dienen.

Wenn aber all dies nicht lehrbar ist, kann dann überhaupt ein Ausbildungsgang auch für diese Dinge besorgt sein? Wir glauben doch! Allerdings nur dadurch, dass er Möglichkeiten schafft, in welchen jene schlummernden Fähigkeiten, die man mitbringen muss, aufgerufen und angefordert werden und sich bewähren müssen, in welchen sich also zu allererst einmal erweist, ob sie überhaupt vorhanden sind. Diese Möglichkeiten aber finden sich nur in der Arbeit an der heilpädagogischen Wirklichkeit. Jede solche Arbeit ist dazu recht; es bedarf keiner besonderen Einrichtung, keines Plans, keiner Auswahl; nötig ist nur, dass die Not, durch welche man zum Helfen aufgerufen wird, eine wirkliche Not sei und dass man ihr in verantwortlicher Stellung und in wesentlichen Punkten auf sich allein gestellt gegenüberstehe.

Es gibt aber noch ein zweites Bedenken gegen den Versuch, durch eine rein theoretische Ausbildung die praktische Arbeit vorzubereiten. Auch dort nämlich, wo Kenntnisse lehrbar und erlernt sind, können sie doch nicht ohne weiteres auch angewendet werden. Auch in Situationen, zu deren Bewältigung theoretische Kenntnisse genügen, befindet sich doch derjenige, der seine Kenntnisse eben erst erworben hat, in der Lage dessen, der eben gelernt hat, auf Stelzen zu gehen: er kennt jetzt diese neue Gangart; er hat die Möglichkeit, rascher damit vorwärts zu kommen; er besitzt auf seinen Stelzen einen grösseren Ueberblick; aber er muss seinen Stelzen und seinem Gehen so viel Aufmerksamkeit schenken, dass er damit voll- auf beschäftigt ist und gar keine Kraft und Zeit mehr übrig hat für diejenige Aufgabe, um derentwillen er gerade erst gelernt hat, auf Stelzen zu gehen.

Wenn der Anfänger das erste Mal eine einfache Intelligenzprüfung durchführen soll, muss er so sehr darauf achten, was für eine Aufgabe er zu stellen hat, in welcher Weise er sie formulieren muss, wie weit er helfen darf und wie weit nicht mehr, wie die erhaltene Antwort zu bewerten sei, wie und wo er all das zu notieren habe usw., dass er überhaupt nicht mehr dazu kommt, auf das Kind zu achten, das da vor ihm sitzt; er testet nur und beobachtet nichts. Erst lange Uebung befähigt ihn, sein neues Instrument derart zu beherrschen, dass er es so, wie es gemeint ist, verwenden kann, nämlich als blosses Werkzeug. — Genau ebenso verhält es sich bei neu erlernten Lehrensätzen oder Begriffen. Der Anfänger hat gelernt und vielleicht sogar verstanden, wie vieles der Ausdruck «Minderwertigkeitsgefühl» verbirgt neben dem wenigen, was er offenbart. Nehmen wir an, er sei auch imstande in einem konkreten Fall, wo ihm so etwas wie ein Minderwertigkeitsgefühl begegnet, sich die verschiedenen Fragen vorzulegen, die hier erst einmal gestellt werden müssen, und sie richtig zu beantworten. Er wird doch durch dieses erlernte begriffliche *procedere* derart in Anspruch genommen, dass er sich nicht hineinversetzen kann in die wirkliche Verfassung des Kindes, um das es geht. Und so gelangt er bloss zu einem zwar richtigen Begriff, vermag ihn aber nicht zu erfüllen mit dem reichen und ein-

maligen Gehalt, für den der Begriff nur ein Gefäss sein will, und der allein pädagogische Bedeutung hat. — Der Anfänger kennt die Grundsätze und weiss die Ueberlegungen anzustellen, um zu erkennen, ob ein bestimmtes Erziehungsmittel im gegebenen Falle anzuwenden ist oder nicht. Aber er wird wiederum durch die theoretischen Ueberlegungen noch so sehr in Anspruch genommen, dass er wieder über dem Besinnen das Beobachten vergisst, den Kontakt verliert mit der Einzigartigkeit der Situation, die man nur erleben, aber nicht überlegen kann, und so trotz aller theoretischen Differenzierung und Individualisierung doch wieder nur einen Fall behandelnd, nämlich einen Typus aber nicht dieses eine Kind, das auf seine Menschlichkeit wartet.

Dieser Mangel einer bloss theoretischen Ausbildung ist nun sehr viel leichter zu beheben als der vorher genannte; denn hier braucht es nichts anderes als Uebungsgelegenheiten. Und solche Gelegenheiten können planmässig geschaffen werden. Es bedarf dazu keiner verantwortlichen Situation, die Aufgabe darf ruhig eine bloss fingierte sein für diesen Zweck. Nichts anderes muss hier die praktische Ergänzung des theoretischen Ausbildungsganges ermöglichen, als das zur Kenntnis genommene neue Werkzeug, heisse es nun Methode, Lehrsatz oder Begriff, beherrschen zu lernen.

Fassen wir diese Ueberlegungen zum Problem «*Theorie oder Praxis in der heilpädagogischen Ausbildung*» kurz zusammen, so können wir sagen: eine kurzfristige Ausbildung erreicht dann am meisten, wenn sie die Theorie in den Vordergrund stellt; eine Theorie meinen wir aber damit, welche nicht aus abstrakten Deduktionen besteht, sondern eine kritisch gesichtete und geordnete Sammlung praktisch bewährter Erfahrungen darstellt. Eine solche theoretische Ausbildung bedarf aber einer praktischen Ergänzung nach zwei Richtungen. Einerseits muss sie besorgt sein für Uebungsmöglichkeiten, in welchen die erworbenen Kenntnisse durch praktische Anwendung bis zu einem gewissen Grade ihrer Beherrschung befestigt werden können. Andererseits muss sie die Möglichkeit geben, in praktisch verantwortlicher heilpädagogischer Arbeit sich selbst daraufhin zu prüfen, ob man besitzt, was man nicht erlernen kann, und sich entfalten zu lassen, was nur in verantwortlicher Arbeit reifen kann.

Diese grundsätzliche Stellungnahme möchten wir noch etwas illustrieren nach zwei Richtungen. Einerseits zeigt jede heilpädagogische Praxis die beiden Momente der *Erfassung* und der *Behandlung*; andererseits bringt sie mit sich die enge Zusammenarbeit von *Arzt* und *Erzieher*. Was bedeutet dies für den Aufbau eines vorwiegend theoretischen Ausbildungsganges?

Die Gebrechlichen in der Gegenwart

Die Frage, ob Heilpädagogik getrieben werden solle, ist weder eine akademische noch eine Zeitfrage, sondern ausschliesslich eine solche des Gewissens. Die Antwort darauf ist nie allgemeingültig, ist nie die Antwort des ganzen Volkes oder gar der Menschheit, sondern immer nur die des einzelnen. Wer aber mit einem wahrhaften Ja antwortet, der ist, durch sein Gewissen, aufgerufen zum Tun im Sinne dieses Ja. Es kann keine Passivmitgliedschaft geben auf dem Gebiete der Heilpädagogik. Ob einer sich für oder gegen entscheidet, hängt von der Lösung einer Vorfrage ab, einer Frage, die jedem Denkenden in den Weg tritt. Sie lautet: *Was ist der Mensch?*

Was ist der Mensch? Vielleicht ein machthungri- ges Ich, dem alles, was «Du» heisst, dienen muss; vielleicht ein Geniesser, dessen oberstes Ziel das Ich-Wohl ist. Die Gegenwart scheint dies zu bestätigen. Im Dienste des aufgeblasenen Ichs darf die Welt verbluten, darf der Mitmensch sein Leben opfern — und er soll noch dankbar sein dafür. — Als tüchtig wird bezeichnet, wer seinen Geschäftskonkurrenten aus dem Rennen wirft. Wer würde noch sagen: Mein Kind soll ein gütiger Mensch, soll ein Helfer werden!

Wer keine andern Ziele hat, kann für die Heilpädagogik nur ein Nein oder ein verständnisloses Lächeln übrig haben. Wie kann man verlangen, dass man seinem Konkurrenten ein Opfer bringt? Es kann auch kaum wirtschaftlich klug sein, wenn man den Gebrechlichen, den zum vornherein Unterlegenen, vorwärts hilft; sie werden ja doch immer die Schwächern bleiben.

Nein, wirklich, hier ist kein Boden für die Heilpädagogik. Er ist ganz woanders, in einer andern Welt sozusagen. Dort nämlich, wo der Mensch mehr ist als ein Ich-Tier und Glücksritter. Und er ist wirklich mehr, wie verzerrt heute sein Bild auch erscheinen mag. Das echte Bild des Menschen hat Pestalozzi in seiner Schrift «*Abendstunde eines Einsiedlers*» meisterhaft skizziert. Das ewig unveränderliche Wesen des Menschen ergibt sich aus seiner nächsten Beziehung. Diese nächste Beziehung ist Gott; d. h. der Mensch ist an Gott gebunden. Seine Beziehung zu ihm als die des Geschöpfes zum Schöpfer oder des Kindes zum Vater ist unauflösbar. Vater — Kind. Kind — Vater. Diese nächste Beziehung begründet und ordnet alle Nebenbeziehungen des Ichs, ordnet die Beziehungen zum Du. Wer in Gott den Vater sieht, kann im Mitmenschen unmöglich etwas anderes sehen als — den Bruder. Das ist die andere Welt: Der Mitmensch ist nicht einfach der Konkurrent, der Gegner, das Hindernis für die eigene Ich-Entfaltung, ist nicht eine Figur im Schachspiel des Lebens, ist nicht ein mehr oder weniger interessantes Objekt, an dem man vorbeigehen oder vor dem man stillstehen könnte, je nach Belieben. Nein, er ist der Bruder. Im Raume dieser Welt ist die Heilpädagogik und alle echte Hilfe begründet. Hier und nirgendwoanders sind ihre Wurzeln. In der Welt des Bruderseins, die eine Welt der Nächstenliebe ist, gibt es keine Frage nach der Berechtigung der Heilpädagogik. Sie ist immer schon entschieden im Sinne eines unumstösslichen Ja! Daran vermögen keine Zeitereignisse zu rütteln.

In der Tat, die Frage: Sollen wir uns der Gebrechlichen annehmen? ist keine Zeitfrage. Die Antwort ist, ehe die Frage gestellt werden konnte, eindeutig gegeben durch die «nächste Beziehung» des Menschen.

Die Gegenwart hat freilich auch der Heilpädagogik neue Fragen aufgegeben. Aber es können lediglich Methodenfragen sein. Zwei davon scheinen mir heute ganz besondere Bedeutung zu haben.

Die erste ist in Form eines Vorwurfs von aussen erhoben worden: Die in der Heilpädagogik und besonders in den Sonderschulklassen aufgewendete Kraft stehe in einem Missverhältnis zu den erreichten Zielen. In der aufgeworfenen Frage klingt noch allerlei anderes mit: Nimmt man nicht allzu viel Rücksicht auf den Schwachen? Geht man nicht zu weit in der Umschulungs-Praxis? Die Fragen sind ernst und bedeutend genug, um in Erwägung gezogen zu werden. Wir müssen uns davor hüten, sie einfach zu verneinen. Die Umschulungsfrage ist bestimmt noch keineswegs be-

friedigend gelöst. Es muss noch mehr Erfahrung auf diesem Gebiete gesammelt werden. Mir persönlich erscheint es als sehr fraglich, ob es richtig wäre, alle Kinder mit irgendwelchen Abnormitäten aus der Normalklasse herauszunehmen. Die Tendenz ist da und dort vorhanden. Ein schwieriger Schüler gibt nicht nur Aufgaben, sondern auch Möglichkeiten, Möglichkeiten für die sittliche Erziehung der Klasse meine ich. Damit will nichts gegen die Notwendigkeit von Sonderklassen gesagt werden. Man erwiese der Normalklasse aber einen schlechten Dienst, gäbe man ihr die Gelegenheit, alle Kinder abzustossen, die den Unterricht überdurchschnittlich belasten. Hier müssen also Grenzen gefunden werden, die der heilpädagogischen Grundhaltung und Zielsetzung möglichst entsprechen; dies zum Wohl des Gebrechlichen wie auch zum Wohl der Gemeinschaft. *Wenn wir wünschen, dass die Gemeinschaft den Schwachen trage und ertrage, dann muss schon die werdende Generation dazu erzogen werden. Das ist eine Aufgabe der Schule.*

Die zweite Frage schliesst an die erste an. Der Normalklassenlehrer kann von der Pflicht der Rücksichtnahme auf den Schwachen niemals entbunden werden. Von ihm und seiner erzieherischen Tüchtigkeit vor allem hängt das Mass der Trag- und Heilkraft der disziplinierten Klasse ab. Zur erzieherischen Tüchtigkeit, das verdient Betonung, gehört die heilpädagogische Haltung, welche sich zeigt in der spontanen Aufnahme der Verantwortung auch für den Schwachen und Abwegigen, und die hervorgeht aus jener Liebe, von der Pestalozzi in seiner Abendstunde spricht. *Es gibt keinen Erzieher, der nicht zur Hilfe aufgerufen wäre, wenn ihm ein Hilfebedürftiger begegnet!* Wenn wir nun fragen, ob in der heilpädagogischen Diskussion nicht viel öfter und eingehender vom Erzieher die Rede sein sollte, so ist die Antwort darauf schon gegeben. Gewiss, im Mittelpunkt unserer Bemühungen steht das hilfebedürftige Kind. Aber das grössere Problem ist vielleicht doch der Erzieher, nicht der Zögling. Es ist bis heute sehr viel über das entwicklungsgehemmte Kind gedacht und geschrieben worden. Wir wollen uns darüber freuen und wünschen, dass das Mass der aufgewendeten Kraft auch künftighin nicht verringert werde. Daneben aber muss die Persönlichkeit des Erziehers viel mehr als bis anhin Beachtung erfahren. Die Praxis zeigt immer wieder, dass — auch in der Heilpädagogik — der wahrhaft berufene Erzieher fast wie ein Wunder wirkt. Was aber sind daneben alle Ergebnisse der Forschung in der Hand des Unberufenen? *Wert und Güte einer heilpädagogischen Klasse sind nicht bedingt durch den zur Verfügung stehenden Kredit, sondern durch die Persönlichkeit des Lehrers. Gebt dem entwicklungsgehemmten Kind einen guten Erzieher; das ist das Beste, was ihr ihm geben könnt.* H. Roth.

Bücherbesprechungen

Das psychoanalytische Volksbuch. Herausgegeben von Paul Federn, New York, und Heinrich Meng, Basel. 3. erweiterte und umgearbeitete Auflage, 733 S. Verlag: Hans Huber, Bern. Preis Fr. 16.—

Soeben erscheint das bekannte psychoanalytische Volksbuch, das während neun Jahren vergriffen war, in neuer Auflage, umgearbeitet und erweitert, dem heutigen Stand der Erkenntnisse angepasst.

Ein «Volksbuch» über Psychoanalyse ist sicher ein gewagtes Unternehmen. Zwar sollte eine «wissenschaftliche und doch verständliche Darstellung» keiner besonderen Bemühung bedür-

fen; denn Unverständliches könnte wohl nicht mehr wissenschaftlich heissen. Der Titel «Volksbuch» will aber wohl andeuten, dass das Buch nicht nur für den Facharzt, sondern auch für den Laien verständlich sein will, mindestens für den gebildeten Laien. Die letztere Einschränkung ist sicher notwendig, denn mit Allgemeinverständlichkeit liesse sich Wissenschaftlichkeit zum mindesten beim vorliegenden Gegenstand wohl kaum verbinden. Vergleichen wir aber das vorliegende Werk, an dem nicht weniger als 19 Fachvertreter, Aerzte, Pädagogen, Psychologen, Pfarrer und Hygieniker gearbeitet haben, mit Freuds eigenen «Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse», so müssen wir diesen auch heute noch den Vorzug geben; denn keiner seiner Schüler hat die Klarheit des Gedankens, die Bündigkeit des Ausdrucks und das hohe Mass von Selbstkritik erreicht, das dem Meister eignet. Das «Volksbuch» gibt einen Einblick und Ueberblick über die Anwendungsmöglichkeiten des psychoanalytischen Gesichtspunktes, wie sie sich heute herausgebildet haben. Aber die Tendenz, «verständlich» — oder doch allgemeinverständlich, — zu sein, lässt vieles flacher bleiben, als es für einen gebildeten Leserkreis eigentlich zu sein brauchte. Dem Laien, der sich ernsthaft mit der Materie beschäftigen will, erspart es nicht die Mühe, zu den Originalarbeiten selber zu greifen. Zwei Dinge aber zeigt es mit grosser Deutlichkeit, einerseits die Fruchtbarkeit des psychoanalytischen Denkens auf allen Lebensgebieten, in Seelenkunde, Krankheitskunde, Hygiene, Kulturkunde (und unter dem letzteren Titel finden wir Beiträge über Medizin, Ethnographie, Gesellschaftswissenschaften, Strafrecht, Dichtung bildende Kunst, Sittlichkeit, Mythos und Urgeschichte Religion); andererseits wird auch die Einseitigkeit dieses Denkens sehr eindrücklich dadurch, dass alle diese vielen Gegenstände in dasselbe fahle Licht getaucht werden und damit die Notwendigkeit andersartiger, ergänzender Gesichtspunkte deutlich hervortritt. Dr. Paul Moor.

«Die Erziehung der anormalen Kinder» (Hermann Graf, Zürich, übertrug obiges Buch nach «L'éducation des enfants anormaux» von A. Descœndres) ist noch in einer kleinen Restauflage bei Pro Juventute, Seilergraben 1, Zürich, zum Preise von je 2 Fr. zu haben. Wir empfehlen das nützliche und historisch interessante Buch hiermit erneut!

Was wird aus unsern Spezialklässlern? E. Wissmann, Diplomandin der sozialen Frauenschule, Zürich, hat im Frühjahr 1939 aus Stadtarchiv und Schülerkontrolle der Stadt Zürich 100 ehemalige Spezialklässler notiert, die sie nach Abstammung und Elternhaus, nach Berufschicksal und nach ihrer Einordnung in die menschliche Gesellschaft zu erfassen suchte. Die Ergebnisse ihrer umfangreichen Erhebungen hat sie zusammengefasst in der Arbeit: Ueber das spätere Schicksal einer Anzahl ehemaliger Schüler der Spezialklassen der Stadt Zürich. (Diese Arbeit kann eingesehen werden auf dem Sekretariat der sozialen Frauenschule, Zürich.)

Für uns Lehrkräfte ist von Interesse, wie sich die ehemal. Spezialklässler zur Hilfsschule einstellen. Alle darum befragten Männer sind immer darauf bedacht gewesen, den Besuch der Hilfsschule zu verschweigen. Selbst die eigene Frau weiss es in den wenigsten Fällen. Dadurch erwachsen der Berichterstat- terin nicht wenige Schwierigkeiten. Sie hat sogar einige Male vorgezogen, die Erkundigung ohne nähere Angaben abzubrechen, da sie für den Ehefrieden fürchtete, wenn sie die Schulung des Mannes der Ehefrau mitteilte. Es sei der Wunsch der ehemal. Spezialklässler deutlich ausgedrückt worden, man möchte die aussondernde Bezeichnung «Spezialklasse» im Rahmen der Schule fallen lassen.

Aufschlussreich sind die Mitteilungen über Arbeit, Nachkommenschaft, Militärtauglichkeit, Kriminalität und über das interessante Kapitel der Freizeit der ehemaligen Spezialklässler. Sie zeigen gut, dass die ehemaligen Spezialklässler versuchen, mit den ihnen zu Gebote stehenden Mitteln ein ganzes Leben zu leben. Sie sind als die einmal Geborenen nicht schuld an ihrer Schwäche; sie leiden an den Zeichen allgemein menschlicher Schuld und Gebrochenheit. — Immer wird unser Bestreben dahin zielen, das Verantwortungsgefühl für ein gesundes, nicht erbkrankes Geschlecht bei den Heranwachsenden zu wecken. Dem geistesschwachen Mitmenschen selber aber, sei er Kind oder Erwachsener, wollen wir begegnen als rechte Helfer und verlässliche Fürsorger; dazu nötig wiederum die vorliegende Erhebung. M. S.