

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: 21 (1948-1949)

Heft: 1

Rubrik: Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache

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: 15.01.2025

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

Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache

Redaktion: Dir. H. Plüer, Regensburg; Ernst Graf, Zürich 7, H. Bolli, Pestalozziheim, Pfäffikon-Zh.

Alle Einsendungen und Mitteilungen der Sektionen richte man an H. Plüer

Jahresversammlung

Die Jahresversammlung 1948 findet am 12./13. Juni in Schaffhausen statt. Wir bitten die Mitglieder, sich diese Tage schon jetzt für die SHG. reservieren zu wollen. Programm und Anmeldebogen erscheinen in der Mainnummer der SER.

Der Vorstand.

Schul- und Lebensintelligenz

Vortrag von Dr. Paul Moor.

(Fortsetzung)

Da wir über gewisse, wenn auch recht verschwommene und nie recht nachgeprüfte Erfahrungen verfügen, die beim Hören dieser beiden Ausdrücke anklingen, leuchten sie uns ein und haften in unserem Gedächtnis. Wenn wir nun in unserem Beispiel etwas begegnen, was wieder jenen dunklen Knäuel von ungeklärten Erfahrungen anspricht, kommen uns auch die beiden Bezeichnungen wieder in 'den Sinn; und das genügt uns auch, um sie anzuwenden. „Wo die Begriffe fehlen, da stellt zur rechten Zeit ein Wort sich ein.“ — Und dies alles, trotzdem wir es schon beim ersten Aufmerksamwerden doch bereits genauer ausgesprochen haben, was eigentlich vorliegt. Wir sprachen nicht von Intelligenz, sondern sagten einfach: „... Aufgaben, für deren Bewältigung er etwas in der Schule gelernt haben müsste; und Aufgaben, zu deren Lösung kein Schulwissen nötig ist. Wir brauchen uns nur an diese bescheidenere Formulierung zu erinnern, und schon wird es uns klar, dass mit der Unterscheidung zwischen einem (schlechten) Schulwissen und einem (guten) allgemeinen Lebenswissen alles gesagt ist, was aus dem Prüfungsergebnis abgelesen werden kann.

Dies aber ist es, was uns dieses erste Beispiel lehren soll. Wo von einem Unterschied zwischen Schul- und Lebensintelligenz gesprochen wird, da handelt es sich recht häufig in Wirklichkeit nur um den viel einfacheren Unterschied zwischen Schulwissen und allgemeinem Lebenswissen. Und wir tun gut, uns in jedem einzelnen Fall zu fragen, ob nicht diese einfachere Unterscheidung gemeint sei. Wir werden immer wieder feststellen, dass auch schon diese Unterscheidung recht wichtig ist und die Verhältnisse klarer erfassen lässt. Wenn damit auch noch nicht die Berechtigung zur Unterscheidung zweier Intelligenzarten gegeben ist, so liegt doch eine Tatsache vor, die auch auf die Intelligenz zurückschliessen lässt und sich auf die Intelligenz auswirkt. Denn einerseits ist das Wissen, das geistige Inventar eines Menschen, zwar in erster Linie eine Funktion seines Gedächtnisses; beachtet man aber seinen Aufbau, seinen Zusammenhang, seine Struktur, so lassen sich daraus Rückschlüsse ziehen auch auf die intellektuellen Fähigkeiten, die bei der Erwerbung des Wissens im Spiel gewesen sind. Und andererseits ist

die gleiche Intelligenz da leistungsfähiger, wo ihr ein reiches Wissen zur Verfügung steht, als da, wo dies nicht der Fall ist.

Wichtiger aber ist in diesem Falle, wo es sich nur um einen Unterschied im Wissen und nicht in der Intelligenz handelt, das Folgende. Ein reiches Wissen setzt Gedächtnis voraus. Auch ein gutes Gedächtnis aber kann nur festhalten, was erst einmal aufgefasst worden ist. Auch eine gute Auffassung spielt nur da, wo die Aufmerksamkeit einer Sache zugewandt ist. Aufmerksamkeit aber ist zunächst da möglich, wo das eigene Begehren hinzielt; denn da ist auch die elementare Ansprechbarkeit, Empfindsamkeit, Empfänglichkeit. Wenn in unserem Beisein das allgemeine Lebenswissen ein so viel besseres ist als das Schulwissen, so bedeutet das also, dass für diesen Jungen das, was ausserhalb der Schule geschieht, wichtiger ist als das, was in der Schule geschieht, dass seine Lebenssituation es mit sich bringt, dass ihn das eine stärker bewegt, sein natürliches Wünschen und Begehren heftig und unmittelbar provoziert, während die Schulsituation ihn gar nicht anspricht, ihn nicht berührt, ihm nichts sagt. Das braucht nicht daran zu liegen, dass die Schule zu wenig lebendig, zu lebensfern oder gar lebensfremd ist; sondern das beruht darauf, dass auch die lebendigste, Schule eben doch nicht mehr mit jenem bloss natürlichen Zustande rechnet, in welchem das Kind durch sein Wünschen und Begehren regiert wird, und in welchem auch die Fähigkeiten noch an die natürlichen Antriebe gebunden sind und ohne sie nicht in Aktion treten.

Etwas vom Frühesten, was das Kind lernen muss, ist eine gewisse Unabhängigkeit von der unmittelbaren Befriedigung jedes sich meldenden Bedürfnisses. Man muss auf die Befriedigung eines natürlichen Antriebes warten, unter Umständen sogar verzichten können. Erst wo dies möglich geworden ist, kann das Leben unter objektive Notwendigkeiten gestellt werden, kann das Begehren dem sittlichen Entscheiden untergeordnet werden, wird ein Wollen möglich. Gleichzeitig mit einer solchen Befriedigung der natürlichen Antriebe werden aber auch die Fähigkeiten frei. Das Natürliche und nur Natürliche ist, dass ich überhaupt nur dort über eine Fähigkeit verfüge, wo ich etwas begehre, mich für etwas interessiere. Durch die Befriedigung der natürlichen

Antriebe werden die Fähigkeiten erst frei für nicht persönliche, für sachliche Ziele. Was wir beispielsweise als charakterliche Schulreife bezeichnen, ist nichts anderes als der erste und leise Grad einer solchen Unabhängigkeit vom blossen Interesse und der Fähigkeit, sich auch mit etwas abzugeben, für das kein unmittelbares Interesse vorhanden ist. Mag die Schule noch so sehr ein spielendes Lernen versuchen, es bedarf eben auch schon zum Spiel einer gewissen sachlichen Haltung, einer Werkreife und einer gewissen Bereitschaft und Fähigkeit, sich in eine Gemeinschaft einzuordnen. Und wo die Erziehung ihr Werk versäumt hat und dauernd weiter versäumt wie in unserem Beispiel, da versagt das Kind in der Schule, weil es von jenem Für-etwas-dasein auch das Minimum nicht besitzt, mit welchem die Schule von Anfang an rechnen muss. Hinter dem Unterschied zwischen Schulwissen und Lebenswissen steckt in unserem Beispiel nichts anderes, als diese charakterliche, oder wenn Sie wollen erzieherische Rückständigkeit und nicht ein Unterschied zweier Intelligenzarten.

Wir sind damit auf etwas ausserordentlich Wichtiges gestossen, das nicht ohne Absicht an die erste Stelle gerückt wurde. Wo wir die Intelligenz eines Kindes zu beurteilen haben, da haben wir eben immer das Kind als Ganzes vor uns. Wir können nicht die Fähigkeit für sich gleichsam herauspräparieren und nur sie betrachten. Denn sie steht in lebendigem Zusammenhang mit allem andern, was wir an der Seele des Kindes ausser ihr noch unterscheiden und herausheben können. Bezeichnen wir zunächst einfach einmal etwas oberflächlich und summarisch, all das, was nicht zur Intelligenz gehört als den Charakter des Kindes, so haben wir bei jeder Untersuchung der Intelligenz daran zu denken, dass diese Fähigkeit nicht wachsen und reifen kann, wenn der Charakter, wenn das Fühlen und Wollen des Kindes nicht wächst und reift. Und gerade in einem solchen Fall erzieherischer Rückständigkeit tritt es sehr häufig ein, dass das Kind in der Schule zurückbleibt, während es ausserhalb der Schule, und das heisst dann eben da, wo kein geübter Wille und keine gepflegte Empfänglichkeit des Gemütes gebraucht wird, als wesentlich leistungsfähiger, aufmerksamer, mit besserer Auffassung und besserem Gedächtnis begabt, urteilsfähiger und kritischer, kurz: intelligenter erscheint. Ueberall da haben wir uns daran zu erinnern, dass solches Auseinandergehen von Schulwissen und Lebenswissen noch lange nicht auf einen Unterschied von zwei Intelligenzarten zurückgeht, wir noch lange keinen Anlass haben, zwischen Schul-Intelligenz und Lebens-Intelligenz zu unterscheiden; ja, dass es in allen solchen Fällen erzieherischer Vernachlässigung oder Fehlbehandlung überhaupt erst möglich ist, die Intelligenz als solche zu erkennen, zu prüfen, wenn der erzieherische Rückstand behoben ist und die Fähigkeiten erst wirklich eingesetzt werden.

Es gibt aber auch Gegenbeispiele, Kinder, die gerade nur das können, was sie in der Schule gelernt haben, aber in allem versagen, was sie ... wenn ich so sagen darf: „noch nicht gehabt haben“. So erinnere ich mich eines 10½-jährigen Mädchens, das in der 4. Primarklasse nicht mehr zu folgen vermochte, und von dem es hiess: es könne sich bloss nicht konzentrieren. Die Zusammenstellung der Leistungen und Fehlleistungen bei den einzelnen Tests und insbesondere die Beobachtung während der Intelligenzprüfung zeigten aber deutlich, dass das sehr willige und folgsame Kind

schwach begabt war, nur sehr wenig aus seinen Erfahrungen zu lernen vermochte und darauf angewiesen war, dass man ihm bei jedem neuen Wissenserwerb Schritt um Schritt voranhalf. Die Eltern sahen nur, dass es in der Schule zurückzubleiben drohte. Die Intelligenzprüfung aber ergab, dass es mit dem, was es natürlicherweise und ohne es gelernt zu haben, können und wissen musste, noch weit schlimmer bestellt war; gerade erst die jederzeit vorhandene und systematische Hilfe der Schule vermochte es zu fördern, nur dass eben die vorhandenen Fähigkeiten zu gering waren, um mit seinen Altersgenossen Schritt zu halten. — Soll man in einem solchen Fall von einer Schul-Intelligenz im Gegensatz zur Lebens-Intelligenz reden, da doch das Kind auf die Schulsituation besser anspricht? Wichtiger ist es wohl, von einer bloss reproduktiven Intelligenz im Unterschied zu einer produktiven, selbständig und spontan ansprechenden Intelligenz zu sprechen oder auch von einer rezeptiven im Gegensatz zu einer initiativen Intelligenz. Denn wohin gerieten wir, wenn wir hier von blosser Schul-Intelligenz sprechen? Hat doch dieser Ausdruck etwas Abschätziges und damit etwas Unsachliches, das heisst aber wissenschaftlich sowohl psychologisch als erst recht pädagogisch Unbrauchbares. Das erkennt man deutlich, wenn man sich den Widerspruch klar macht, in welchen man dabei hineingerät. Einerseits hat man es doch eben noch begrüsst, dass die Schule dem Kinde beim Lernen gleichsam die Füsse setzt, damit es die rechten Schritte tue; und man hat es begrüsst in der Meinung, dass die Schule eben damit dem Kinde dazu ver helfe, sich etwas anzueignen, das es nachher in seinem Leben brauchen könne. Dann aber gibt man mit der geringschätzig tönenden Bezeichnung „Schul-Intelligenz“ — welche keine Lebens-Intelligenz ist — so nebenbei zu verstehen, dass die Schule bei einem solchen Kinde wohl im Stande sei, es am Gängelbände zu führen, so, dass ihr Schulbetrieb möglich bleibt, aber dass dies für das spätere Leben des Kindes ja eigentlich von keiner Bedeutung sei; wie ja überhaupt die Schule nicht für das Leben erziehen könne, sintemalen sie eben nicht das Leben selber sei.

Damit aber kommt an diesem Beispiel etwas deutlich zum Ausdruck, was in den beiden Ausdrücken „Schul- und Lebensintelligenz“ und in ihrer Gegenüberstellung neben anderem immer darin steckt: Eine verborgene Gehässigkeit gegen die Schule, die man sich zwar sehr oft nicht klar macht, deren suggestivem Einfluss auf das eigene Fühlen sich aber keiner ganz entziehen kann, der die Bezeichnungen braucht.

Lassen wir es nun aber trotzdem gesagt sein, dass der Ausdruck nicht hätte entstehen können, wenn nicht irgend ein Anlass doch vorhanden wäre. Erinnern wir uns immer daran, dass die Schule gerade wo sie ihre Aufgabe der Führung und der Hilfe ernst nimmt, immer in der Gefahr steht, zu viel zu helfen, und dass gerade die ausgefeilteste und sorgsamste Didaktik schliesslich dem Kinder jedes selber suchen müssen, selber sich eine Aufgabe stellen so weit abnehmen kann, dass das eigene Wagen und Probieren verkümmert und durch die Schule jene bloss rezeptive und bloss reproduktive Intelligenz gezüchtet, nämlich durch ein Training herausmodelliert wird, worauf man dann mit Recht in einem abschätzigen Sinn von einer „blossen Schul-Intelligenz“ sprechen könnte. Man beachte aber auch, dass solche „blosse Schul-Intelligenz“ eben etwas Erworbenes, etwas durch eine solche Schule Verschuldetes wäre.

Diese Mahnung, dafür zu sorgen, dass der Unterschied zwischen Schul- und Lebens-Intelligenz nicht gemacht werden könne, gilt nun auch für die Schule der Schwachbegabten. Zwar ist es wohl so, dass bloss Reproduktivität zwar nicht nur bei schwacher Begabung vorkommt, dass aber umgekehrt schwache Begabung immer ein Mangel an Produktivität, an Selbständigkeit des Denkens in sich schliesst. Aber auch den Schwachbegabten mangelt nicht jede Selbständigkeit; und es gibt

auch unter Schwachbegabten noch Gradunterschiede der eingeschränkten Produktivität. Die blosser Reproduktivität ist eine Abstraktion und kommt in Wirklichkeit nicht vor. Das Selbständige und Spontane, das auch der Geisteschwache noch zeigt, kann nur eben so gering sein auch schon beim Deblen, dass unser am durchschnittlich intelligenten Verhalten sich orientierendes Beobachten es nicht mehr bemerkt. Darüber kann uns das folgende Beispiel etwas zeigen.

Fortsetzung folgt!

Modellieren

Von Alfred Schneider, St. Gallen

Wenn ich mit Schülern das erstmal modelliere (innerhalb der Schulstunden oder im eigentlichen Handarbeitsunterricht für Normal- und Schwachbegabte), sage ich ihnen, dass der Ton (Lehm) das einfachste, schönste, gefügigste und geduldigste Material ist, womit sich gestalten lässt, was unser Auge sieht und unsere Hände hervorzubringen imstande sind. Der Schöpfer schon nahm, so steht es geschrieben, Erde, d. h. Lehm und formte als Krone seiner Schöpfung seinen ersten Menschen, und sicherlich hätte ihm kein anderer Werkstoff dermassen gedient, etwas so vollkommen Schönes zu erschaffen!

Allerorts, in Schul- oder Wohnstuben wird leider wenig modelliert und dadurch dem Kinde eine der besinnlichsten, sinnvollsten und beglückendsten Beschäftigungen vorenthalten. Modellieren schult nicht nur auf sehr empfindsame Weise die Handfertigkeit, die Beobachtungsgabe, das Formgefühl — den Sinn für den Wohlklang der schönen Proportion — in der schöpferischen Tätigkeit selbst, der Entfaltung der Phantasie, dem sich Hingeben an die spielerisch-schöpferische Gestaltung, liegt der tiefere Wert, vorerst ganz gleichgültig, ob das geschaffene Werklein Bestand hat, wieder in die Lehmkiste wandert oder vom „Schöpfer“ leichtfertig missachtet wird. Es hat mir anfänglich recht weh getan zu sehen, wie hin und wieder Schüler (fast ausschliesslich schwachbegabte) während manchen Stunden selbstvergessen an einem Gegenstand werkten, ihn mit letzter Hingabe vollendeten und nachher die wohlgelungene Arbeit kaum mehr achteten, sie leichthin weggaben oder gar zerstörten. Doch darin liegt keine Ursache sich zu grämen; eher könnte man sich freuen daran. Der Sinn der Arbeit erfüllt sich hier noch ganz in der Freude am Gestalten selbst, an der Selbstbetätigung, nicht am Besitz des Produktes und dessen materiellem Wert — Zeichen einer noch glücklich unbelasteten Jugend.

Beim Modellieren erlebt der Schüler selbsttätig den Reiz eines geschlossenen Arbeitsprozesses. Vom ungeformten Tonbrocken überschaut er den Arbeitsgang bis zum fertigen Gegenstand: Bestellen des Tons, Versorgen, Bearbeiten, Trocknenlassen, Ueberwachen, möglicherweise Ausbessern, eventuell Schmiegeln, Abschicken in die Brennelei, Abholen der Gegenstände, Abwaschen, eventuell Leimen und Ausgipsen, Wachsen, Wachsen oder Bemalen der Gegenstände.

Modellieren lässt zur Ruhe kommen, wirkt befreiend, setzt (vor allem beim Schwachbegabten) an Stelle des lähmenden Gefühls der eigenen Unzulänglichkeit das Bewusstsein der Leistungsfähigkeit, das Glücks-

gefühl, etwas Schönes fertigzubringen.

Gänzlich unbegabt sind natürlicherweise sehr wenige. Hin und wieder kommen Schüler ins Modellieren, die bis anhin überall mehr oder weniger gänzlich versagt haben, hier aber gleichsam aus der Dämmerung ans Licht kommen. Fähigkeiten treten hervor, die bis jetzt kaum erkannt werden konnten, und Leistungen entstehen, die oft denen normalbegabter Schüler nicht nachstehen, Erscheinungen, die für das spätere Erwerbsleben wichtig sein können. (Aussichten für Steinhauer, Steinmetzen, Gipser, Maurer, Pflasterer u. a., bei besonderer Begabung Töpfer.) Vor ein paar Jahren hatte ich den heissblütigen J. M. in der Schule, dessen Vorfahren zufälligerweise einmal das Obervazer Bürgerrecht annehmen mussten oder durften. In seinem ganzen Wohnquartier als „Tüfeli“ bekannt, verleugnete der wohl gutmütige, aber seinem unruhigen Temperament schrankenlos ausgelieferte Knabe auch im Unterricht sein spezifisches Erbgut nicht. Nach zwei, drei Minuten stiller Arbeit war sein Bedürfnis nach Sesshaftigkeit vollauf befriedigt, und der angestammte Nomadentrieb zur glückhaften Ungebundenheit forderte unwiderstehlich sein Recht. Der Knabe kam ins Modellieren, wurde schnell einer der Fähigsten, war stets die vollen zwei Stunden selbstvergessen bei der Arbeit oder stand helfend seinen Kameraden zur Seite, wirkte allseitig anregend, und Krach gab's nur noch, wenn ihn einer bei der Arbeit störte. Er ist heute nicht auch Hausierer wie beabsichtigt, sondern arbeitet vorläufig fleissig und gut auf dem Bauplatz.

Modellieren erzieht zur ruhigen Arbeitsweise. Hastig, erregt beginnt der Ruhelose, der Getriebene, der Zerfahrene oder Widerspenstige zu arbeiten, und die Arbeit misslingt. Doch im Misslingen liegt nicht der Stachel der Enttäuschung, materieller Schaden entsteht nicht, und der Aergernisse sind deswegen keine. Man beginnt von vorne, zwei-, dreimal. Der Schüler wird dabei ruhiger und fähig, sich auf die Arbeit zu konzentrieren. Gönnen wir dem Kinde diese aufbauende Beschäftigung und mit ihr die Wohltat der Besinnlichkeit, die sich auch auf die übrige Arbeit wie auf seine gesamte seelische Haltung auswirkt.

Modellieren schafft (bei Knaben) in grossartiger Weise den sehr dringenden Ausgleich: Es stellt den einseitig technischen Interessen die persönliche, schöpferische Aussage, die Werte des Aesthetischen gegenüber.

Die folgenden Hinweise geben Aufschluss über die Mittel, die zum Modellieren nötig sind (sie beschränken sich auf das notwendigste, so dass weder die Preis- noch Raumfrage das Modellieren in der Schule und Anstalt hindern sollte, auch auf Schulbänken kann modelliert

werden, wo ein geeigneter Handarbeitsraum mit Tischen fehlt) und eine knappe, mögliche Wegleitung zum Modellierunterricht, die kein Lehrgang sein will, weil es den so wenig geben kann wie für das freie zeichnerische und malerische Gestalten.

Lehm, Ton oder Tonerde

Die Bezeichnung Ton oder Tonerde für Lehm ist alt. Sie kommt daher, weil man einen Gegenstand aus gebranntem Ton (Krug, Vase, Schüssel, Teller, Tasse etc.) auf dessen Unversehrtheit derart prüft, indem man ihn freihaltend, leicht darauf schlägt. Ergibt er einen hellen, klaren, singenden Ton, ist er ohne Schaden. Ist der Ton aber dumpf, nicht nachklingend oder schetternd, deutet das auf Verletzungen hin: Risse, leichte Sprünge, die meist kaum sichtbar sind. Daher die üblichen Bezeichnungen: Lehm für das rohe Material aus der Grube (kann noch nicht verarbeitet werden), Ton oder Tonerde für den gereinigten (gemahlten und geschlemmten), gebrauchsfähigen Lehm. — Den billigsten Ton, auch für ordentliche Ansprüche durchaus genügend, liefern Ziegeleien. Wir bestellen: Modellerton, 50 kg, kostet ca. 2—4 Fr., dazu die Frachtspesen. Es ist der Ton, der für Dachziegel verwendet wird. Er ist gemahlen aber nicht geschlemmt wie der Töpfer-ton und deshalb auch nicht so fein. Unbrauchbar ist der grobe, mit Sägemehl, Kohlenstaub und Ziegelmehl durchsetzte Ton, wie er für die Herstellung von Backsteinen verwendet wird. Wer sich's leisten kann, verwendet besseren Ton, möglicherweise den feingeschlemmten Töpfer-ton. (Zu beziehen in einer nahen Töpferei oder bei E. Bodmer, Tonwarenfabrik, Uetlibergstrasse 140, Zürich. Prospekte verlangen. Verschiedene Tonsorten. Preis 50 kg ca. Fr. 30—50.) Für figurliche Kleinplastiken (Mensch, Tier) eignet sich auch abwechslungsweise sehr schön ein für diese Zwecke besonders grobkörnig hergestellter Ton (kann nach dem Trocknen nicht geschmirgelt werden).

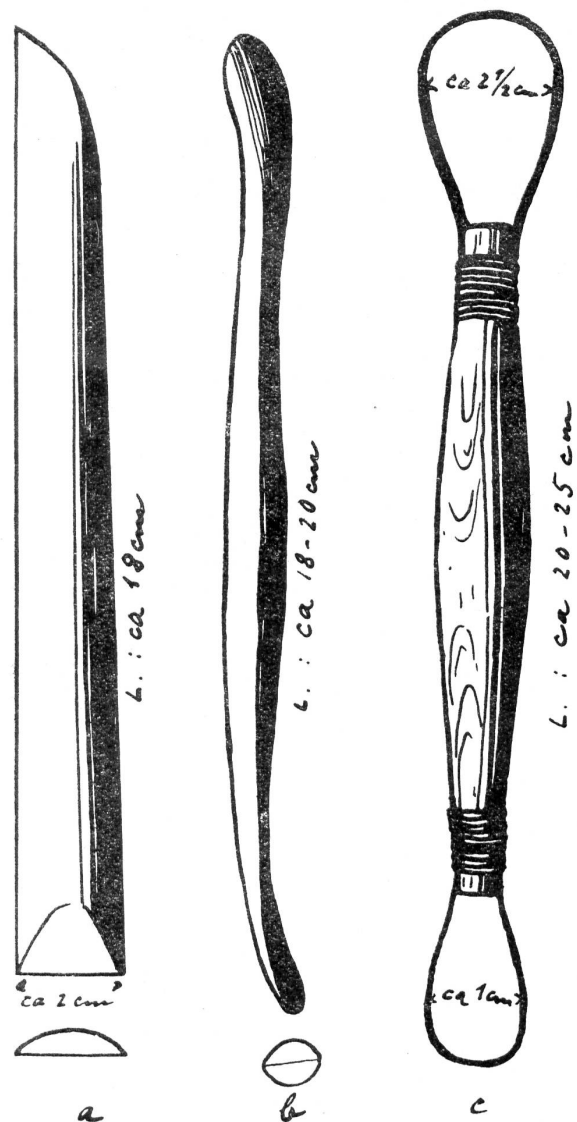
Der gebrauchsfertige Ton muss weich, butterig, biegsam sein, aber nicht talgig. Er darf an den Händen nicht kleben wie nasser Teig. Ist er zu nass, rollen wir ihn zu dicken Würsten und lassen ihn so während ein paar Stunden ein wenig trocknen, aber nicht an der Sonne oder in der Nähe des geheizten Ofens. Nachher kneten wir ihn gut durch. Ist der Ton zu trocken, brüchig oder gar hart, legen wir ihn zerstückelt in eine Gelte, übergiessen ihn mit Wasser, lassen ihn je nach Bedarf ein paar Minuten oder länger Wasser anziehen und kneten ihn nachher so lange, bis die gewünschte Elastizität wieder erreicht ist. So kann auch der Ton von getrockneten Gegenständen, die nicht Anspruch auf Unsterblichkeit erheben, wieder verwendbar gemacht werden.

Der Ton wird aufbewahrt in einem rostfreien Blechkessel mit gut schliessbarem Deckel (grosse Butterkessel, Ochsnerkübel oder dgl.). Für grössere Mengen Ton eignet sich am besten eine starke Kiste, die die innen (inkl. Unterseite des gut passenden Deckels) mit Zinkblech ausgefüttert wird. Zinkblech bietet einzig Gewähr für dauernde Haltbarkeit; galvanisiertes Blech wird mit der Zeit vom Ton zerfressen und rostet an den aperen Stellen. Derart aufbewahrt, bleibt der Ton, hin und wieder mit Wasser bespritzt, über Jahre hinaus frisch und gebrauchsfähig.

Als Unterlagen dienen am besten alte, glatte Ofenkacheln oder Plättli, wie sie für Wandbeläge in Küchen und Badezimmern verwendet werden. Wir erhalten sie für wenig Geld beim Ofenbauer oder in einem Sanitärgeschäft. Auch Eternit-Platten, möglichst solche

mit einer glatten, glänzenden Seite eignen sich gut. Rauhe Eternit-Platten haben den Nachteil, dass ihre Reinigung mehr Mühe verursacht als die erwähnten oder die glasierten Kacheln, darauf sich nasse oder getrocknete Tonreste sehr leicht mit einem Stäbchen oder mit den Fingern abschaben lassen. Schliesslich eignen sich auch rahmenlose alte Schiefertafeln. Holz eignet sich nicht als Unterlage. Auch das dickste Brett wirft (biegt) sich durch die Feuchtigkeit und reisst den daraufliegenden Gegenstand.

Obwohl die Hände, deren wunderbare Gebrauchsfähigkeit jedem Modellierenden so recht bewusst wird, das eigentlichste Werkzeug sind, kommen wir doch nicht ohne dienende Hilfsmittel aus. Was jedem Plastiker selbstverständliches Mittel ist, soll auch das modellierende Kind gebrauchen dürfen. Für unsere Zwecke genügen vollauf zwei Arten Modellierstäbchen: Ein schmales, um jene Stellen zu bearbeiten, die wir mit den Fingern nicht mehr erreichen können (Abb. 1, b) und ein breites, um Flächen glatt zu streichen und Vertiefungen auszuheben (Abb. 1, a).



Modellierhölzer können gekauft oder selbst angefertigt werden aus Buchsbaumholz oder einem andern nicht brüchigen oder fasernden Hartholz.

Die Stäbchen nach Gebrauch nicht waschen (weil das Holz Wasser aufsaugt und dann bald weich, schwammig, faserig und deshalb unbrauchbar wird), sondern an einer Holzkannte abstreifen, aber nicht auf der „steinernen“ Modellierunterlage (Beschädigungen!).

Unsere Aufgabe ist, den Schülern bei der Arbeit erkennen zu lassen, wo die Möglichkeiten und Grenzen beim Modellieren liegen. Modellieren heisst

Formen, nicht Zeichnen, und es lässt sich beispielsweise nicht aus dem Ton ein Miniatur-Motorvelo konstruieren. Das wäre Spielerei aber kein die ästhetischen Kräfte weckendes Arbeiten.

Der modellierende Unterschüler verwirklicht seine Welt im Ton gleichermassen wie in der freien Kinderzeichnung. Problemlos, unbeschwert, meist ohne hemmende oder fördernde Selbstkritik.



Abb. 2 und 3 zeigen buntbemalte, glänzend lackierte Darstellungen eines Erstklässlers (Schneewitchen mit Reh vor dem Zwergenhaus und ein Krippenbild: Maria und Joseph, dahinter drei Hirten und drei Könige, rechts ein Engel), Kleinplastiken voll rührend schöner Naivität und reizvoller Ursprünglichkeit.

Unsere Mithilfe zu derlei Arbeiten besteht darin, einmal die Kinder durch bildhaftes Erzählen dermassen in Stimmung zu bringen, dass sie geradezu darauf brennen, ihre Vorstellungen im Ton zu verwirklichen, und dann ihnen bei der Arbeit so beizustehen, dass sie den technischen Schwierigkeiten bei der Bearbeitung des Tones nicht erliegen, dass ihre geformten Gegenstände und Figuren nicht zusammensinken oder beim Trocknen auseinanderfallen. Jeder Tonbrocken soll mit dem andern fest verbunden, nicht einfach angeklebt werden. Eingeschlossene Luftblasen sind immer zu vermeiden. Am sichersten, wenn auch nicht ganz fachgemäss, ge-

schieht dies so, indem wir z. B. bei einer Figur mit dem Stäbchen Löcher in den Rumpf bohren und in diese Gliedmassen und den Kopf einsetzen und nachher die dort entstandenen Rillen und Dämme glatt streichen. Setzen wir Gegenstände oder Figuren auf ein Bödli (das mindestens 1½ cm dick sein soll. S. Abb. 2 und 3), gehen wir gleichermassen vor oder rauhen mit dem Stäbchen die Bodenfläche des Gegenstandes und den Ort auf dem Bödli, darauf er zu stehen kommt, so fest auf, dass die beiden, aufeinandergedrückt, fest zusammenpappen, sich verbinden. Anstatt den Ton aufzrauhen, können auch die beiden Flächen mit weichem Lehm (Schlicker) millimeterdick bestrichen und dann leicht zusammengedrückt werden. Vor jedem Eingriff in die kindliche Vorstellungswelt und in die Eigenwilligkeit des Gestaltens aber hüten wir uns mit heiliger Scheu.

Fortsetzung folgt!

Entgegnung auf den Artikel „Vom aarg. Hilfsschulwesen“

in der November-Nummer 1947 der SER.

1. Der Aargau scheint mir gar nicht besonders zäher Boden zu sein, was die Errichtung von Spezialklassen betrifft. Wir gehören zu den Kantonen, die am meisten Spezialklassen besitzen.

2. Es gibt bei uns viele Gemeinden mit nur 2—3 Schulabteilungen. Da ist es begreiflich, dass nicht noch eine Spezialklasse geführt werden kann, umso weniger, wenn schon diese Abteilungen klein sind. Es liesse sich dazu einwenden: Dann aber eine Sonderklasse für mehrere Gemeinden zusammen. Man darf aber debilen Kindern noch weniger als andern einen Schulweg von ¾—1 Stunde zumuten.

3. Furcht, als Schulpfleger nicht mehr gewählt zu werden? Der Artikelschreiber hat wahrscheinlich einen Einzelfall im Auge. Ich weiss von einem Einzelfall, da ein Präsident nicht mehr gewählt wurde, der jegliche Versorgung so lange wie möglich hinausshob.

4. Wir dürfen nicht Spezialklasse und Anstaltsversorgung in dem Sinne gleichsetzen, als könnte Einweisung in die Spezialklasse die Anstaltsversorgung ersetzen. Ein verhängnisvoller Gedanke, der der Spezialklasse sehr schaden könnte! Auch in Gemeinden ohne Spezialklasse kommt ja in der Regel eine Versorgung erst in Frage, wenn von Imbezillität oder besonderer Schwererziehbarkeit gesprochen werden kann. Diese „Fälle“ sind aber auch nicht für die Spezialklasse. Es ist sogar sehr wichtig, damit die Spezialklasse gedeihen kann, dass solche Kinder weggegeben werden.

5. Es scheint nur nicht angebracht, zu behaupten: „Niemand kümmert sich in den abgelegenen Gemeinden um die zweckmässige Ausbildung der geistig benachteiligten Kinder.“ Sonst fiel ja auch ein schlechtes Licht auf den Lehrer der betreffenden Gemeinde. Freilich — trotz des sich „Kümmerns“ wird oft keine befriedigende Lösung gefunden.

M. Sch.

Antwort auf Entgegnung M. Sch.

Ich möchte nicht versäumen, meiner Genugtuung darüber Ausdruck zu geben, dass eine Kollegin meine Ausführungen über das aargauische Hilfsschulwesen in kritischem Sinne unter die Lupe genommen hat. Ich würde es sehr begrüßen, wenn an dieser Stelle viel mehr auf die Artikel eingegangen würde, als es bis jetzt der Fall war. Aus der Auseinandersetzung mit einem Problem oder einer Sache können nicht nur die direkt Beteiligten viel lernen, sondern auch die zahlreichen Leser. Ich bin deshalb der Kollegin M. Sch. dankbar, dass sie ihren Standpunkt vor aller Öffentlichkeit vertritt und mich dadurch zu einer Antwort zwingt.

1. Tatsächlich ist es so, dass der Aargau auf dem Gebiete des Hilfsschulwesens in den vordersten Reihen der Schweizer Kantone marschiert. Mit seinen 24 Hilfsklassen in 20 Gemeinden darf er sich durchaus sehen lassen. Leider ist aber diese Klassenzahl seit bald einem Jahrzehnt stationär geblieben, obschon die Sonderschule seit 1941 im neuen Schulgesetz gesetzlich verankert ist. Wenn seit bald zehn Jahren kaum mehr ein Fortschritt festzustellen ist, so rührt das davon her, dass die Schulbehörden der grösseren Gemeinden, die noch keine Hilfsklasse besitzen, sich noch nicht der Verantwortung gegenüber dem schwachen Kinde bewusst worden sind. An diesen Gemeinden wäre es, endlich das Versäumte nachzuholen. Gerade hier zeigt es sich, dass der Boden, der noch beackert werden sollte, eben sehr schwer zu beackern ist.

2. Es gibt tatsächlich viele Gemeinden mit nur 2 — 3 Schulabteilungen. Aber es gibt noch weit mehr als ein Dutzend Ortschaften mit vier und mehr Primarschulabteilungen, die noch keine Sonderklasse besitzen. Erstaunlich ist es, dass es in diesen Gemeinden nicht vorwärts gehen will, obschon sie keinen Rappen an die Lehrbesoldung zu bezahlen haben, weil im Kanton Aargau die Lehrkräfte ausschliesslich durch den Staat besoldet werden. Wenn im Aargau zwischen den beiden Weltkriegen die meisten Hilfsklassen eröffnet wurden, ist das sicher auf die für die Gemeinden günstige Besoldungsregelung vom Jahre 1919 zurückzuführen.

Es gibt zahlreiche kleinere Orte, die so nahe beieinander liegen, dass für sie eine Kreis-Hilfsschule durchaus möglich wäre. Sicher ist ein Schulweg von einer Stunde zu weit. Aber ein solcher von einer halben Stunde darf wohl jedem Kinde zugemutet werden, auch dem schwachbegabten. Ich erinnere daran, dass heute noch Aargauer Kinder einen Schulweg von weit länger als einer halben Stunde haben. Dann ist auch zu beachten, dass heute sozusagen jedes Dorf durch die Postautos dem Verkehrsnetz angeschlossen ist. Für schwachbegabte Kinder sollten aus der Benützung der Postautos sich keine Schwierigkeiten ergeben. Und dann erinnere ich daran, dass besonders schwachbegabten Kindern von den Bewohnern eines Dorfes oft viel Unterstützung dieser und jener Art zuteil wird. Oefters kommt es vor, dass ein Automobilist, ein Fuhrmann oder ein Velofahrer aus dem Dorfe ein solches Kind, dem er auf dem langen Schulwege begegnet, auflädt. Meine Erfahrungen mit solchen auswärtigen Kindern sind eindeutig die, dass schwachbegabte Kinder weit verkehrsfähiger sind, als man gewöhnlich annimmt. Zu grosse Angst ist hier gar nicht am Platze. Ich bin deshalb je länger je mehr der Auffassung, dass mit etwas gutem Willen noch an vielen Orten Kreis-Hilfsschulen eingerichtet werden könnten.

3. Erfreulicherweise ist die Tatsache, dass die Schulbehörden weniger als früher vor der Versorgung eines schwachen Kindes zurückschrecken. Aber es gibt immer

noch vereinzelte Schulpfleger, die derart an ihrem Sessel kleben, dass sie ihn nicht wegen der Versorgung eines schwachbegabten Kindes verlieren möchten. Der Unterzeichnete könnte Schulpfleger mit Namen nennen, die aus den vorhin erwähnten Gründen keine Hilfsschule schaffen, obschon in ihren Normalklassen zahlreiche geistesschwache Kinder sitzen. In Zusammenarbeit mit „Pro Infirmis“ soll nun doch versucht werden, solche grössere Gemeinden von der Notwendigkeit der Errichtung einer Hilfsschule zu überzeugen. Die bisherigen Erfahrungen haben aber wieder einmal mehr gezeigt, dass da sehr zäher Boden vorliegt.

4. Mit den Ausführungen der Kollegin M. Sch. ist der Unterzeichnete vollständig einverstanden. Er hat in zahlreichen Arbeiten, die z. T. auch in der SER. erschienen sind, nie einen anderen Standpunkt eingenommen. Ich habe stets die Auffassung vertreten, dass eine Arbeitsteilung zwischen Anstalt und Spezialklasse angestrebt werden sollte. In die Spezialklasse für Schwachbegabte gehören debile, in die Anstalt imbezille und in die Anstalt für Bildungsunfähige idiotische Kinder. Niemals gehören schwererziehbare, imbezille oder idiotische Kinder in die Hilfsklasse. Damit aber eine gewisse Homogenität in der Hilfsklasse erreicht werden kann, ist ein psychologisch fundiertes Ausleseverfahren absolut notwendig, um die Kinder fernhalten zu können, die nicht in das Klassenmilieu passen.

5. Meine Behauptung liesse sich mit Unterlagen belegen. Leider haben neueste Vorkommnisse gezeigt, dass sogar in weniger abgelegenen Gemeinden sich niemand der schwachbegabten Kinder annimmt. Wenn es noch vorkommt, dass Kinder während ihrer ganzen Schulzeit nicht weiter als in die 4. oder 5. Klasse vorrücken können, dann darf wohl behauptet werden, dass sich niemand um die Kinder gekümmert hat, auch nicht der Lehrer. Nicht einmal er hat sich Mühe gegeben, seinen schwachbegabten Kindern zu einem der fundamentalsten Rechte, dem Recht auf Bildung und Erziehung der vorhandenen Kräfte, zu verhelfen. Erste Pflicht des Lehrers oder der Lehrerin wäre es doch, ein solches Kind mindestens einer der zahlreichen Fürsorgestellten zu melden. Und zweitens wäre es Aufgabe des Schulinspektors, hier zum Rechten zu sehen. Und versagen nicht auch die Schulärzte, wenn sie sich nicht weiter um solche Kinder kümmern? Obschon es verboten ist, dass ein Kind mehr als zweimal dieselbe Klasse besucht, wird dieses Verbot hin und wieder übertreten. Es fehlt also auch an der Schulaufsicht, die die Schulbehörden auszuüben haben. Die grösste Schuld fällt doch ohne Zweifel dem Lehrer eines solchen Kindes zu, der es Tag für Tag als Statist in der Normalklasse sitzen lässt. Aber alle Schuld kann und darf niemals den Lehrkräften zugeschoben werden. Eine gewisse Schuld tragen auch die Lehrpläne der aargauischen Seminarien, deren Psychologieunterricht nicht einmal auf die wichtigsten Ursachen des Schulversagens eingeht. Es darf den Kantonen wohl nicht zugemutet werden, dass sie ihre zukünftigen Lehrer heilpädagogisch ausbilden, obschon das sehr wünschenswert wäre, aber eine kurze Einführung in die Heilpädagogik sollte gegeben werden. Vielleicht liesse sich diese Einführung in einen vertieften und mehr praktisch orientierten Psychologieunterricht einbauen. Hoffentlich bringt die Erweiterung der Ausbildungszeit für aargauische Lehrer diesen Unterricht, der dringend notwendig ist und den andere Kantone schon seit längerer Zeit kennen. Dann dürften die geschilderten Vorkommnisse bald verschwinden und einer endlich befriedigenden Lösung, wie sie die Zeit erfordert, Platz machen.

W. H.