

**Zeitschrift:** Schweizerische Lehrerzeitung  
**Herausgeber:** Schweizerischer Lehrerverein  
**Band:** 82 (1937)  
**Heft:** 44

**Anhang:** Heilpädagogik : Organ des Verbandes Heilpädagogisches Seminar  
Zürich : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, Oktober 1937,  
Nummer 4

**Autor:** Moor, Paul / Deuchler, W. / Sidler, Martha

### **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:** 15.01.2026

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

## Erziehungsberatung

«Je kleiner das Kind ist, um das die Beratung geht, um so wichtiger ist es, die Eltern oder die, die verantwortlich an ihrer Stelle walten, zu beeinflussen. Wir werden immer wieder darauf hinweisen müssen, dass Erziehungsberatung vor allem Raterteilung, aber nicht eigentlich Erziehung, nicht erzieherische Behandlung durch den Berater ist ... Darum kommt alles darauf an, die geistige Situation der Eltern richtig zu erfassen, ihren Erziehungswillen, ihre erzieherischen Möglichkeiten und Grenzen. So oft wird unsere Aufgabe sein, zuerst den Versuch zur Nach- oder Umerziehung der Eltern zu machen; gewiss ein sehr schwieriges und in Anbetracht der Möglichkeiten eng begrenztes Unternehmen! ...»

Aus: H. Hanselmann: Erziehungsberatung. Rotapfel-Verlag, Erlenbach-Zürich 1937. (Wir weisen auf diese Arbeit des hervorragenden Pädagogen um so nachdrücklicher hin, als sie sich auf die Praxis des Erziehungsalltags stützt und, trotz aller Erkenntnis der Grenzen im Helfen, den Mut dazu immer wieder neu zu beleben weiss. D. R.)

## Konzentrationsübungen

Eine der häufigsten Klagen, die man als Erziehungsberater zu hören bekommt von Eltern und Lehrern ist die, dass das Kind, um dessentwillen die Beratung nachgesucht wird, sich nicht konzentrieren könne. Es bleibt nicht bei der Sache, ist immer woanders, es wechselt alle Augenblicke den Gegenstand seiner Tätigkeit, und wenn man nicht beständig hinter ihm steht, so kommt es nicht vom Fleck. Nun ist die Konzentration, das Stabilhalten der Aufmerksamkeit, eine Willensleistung und kann wie eine solche geübt werden. Trotzdem wäre es falsch, in jedem Fall, wo über Unkonzentriertheit geklagt wird, gleich Konzentrationsübungen zu empfehlen. Die genannte Klage der Eltern oder Lehrer kann nämlich sehr verschiedenartige Anlässe haben; und sie ist eben darum so häufig, weil sehr verschiedenartiges Verhalten des Kindes, dem erst recht verschiedene Ursachen zugrunde liegen können, auf diese selbe Weise beschrieben werden. Wo darum über mangelnde Konzentrationsfähigkeit geklagt wird, ist immer zuerst die Frage nach den Ursachen dieser Erscheinung zu stellen und zu lösen; erst dann kann entschieden werden, ob Konzentrationsübungen am Platze seien.

Wir haben die Konzentration bereits als Stabilhalten der Aufmerksamkeit umschrieben. Dabei ist das Stabilhalten selber eine Willensleistung; Konzentrationsunfähigkeit kann auf einem Versagen eben dieser Willensleistung beruhen. Es kann aber auch die Aufmerksamkeit als solche mangelhaft sein, so dass dem Willen zur Stabilität eine erschwerte Aufgabe oder gar ein untaugliches Material vorliegt. Eine zergliedernde Erörterung des sehr vielschichtigen seelischen Sachverhaltes, den wir Aufmerksamkeit nennen, gäbe uns Ein-

blick in die möglichen Ursachen derjenigen Aufmerksamkeitsstörungen, die nicht auf einen versagenden Willen zurückgeführt werden können.

Wir wollen diese Zergliederung hier nicht durchführen, sondern nur kurz zwei Möglichkeiten herausheben, wie sie die Praxis häufig zeigt. — Als unfähig, bei der Sache zu bleiben, wird sehr oft dasjenige Kind geschildert, das im Grunde genommen geistesschwach ist, und ebenso das intelligente, aber einseitig interessierte Kind; das letztere insbesondere dann, wenn seine einseitigen Interessen nach einer andern Richtung gehen, als den Intentionen des Erziehers dienen würde. Beim geistesschwachen Kinde handelt es sich dabei sehr oft in erster Linie gar nicht um Unkonzentriertheit, sondern darum, dass es die Sache, bei der es bleiben und durchhalten sollte, überhaupt nicht aufgefassen, ihren Sinn nicht begriffen und ihre Zusammenhänge nicht bemerkt hat, dass es geradezu unfähig ist, überhaupt auf sie aufmerksam zu werden. Konzentrationsübungen hätten hier gar keinen Ansatzpunkt. Was not tut, ist vielmehr eine Herabsetzung der Anforderungen an das Kind auf das Ausmass dessen, was es zu erfassen vermag; und innerhalb dieses seines vielleicht sehr engen Lebenskreises wird die Weckung und Pflege des Interesses an der Sache und der Freude an der eigenen Leistung zumeist von selbst zur nötigen Konzentrationsbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit führen; nur in wenigen Fällen und immer nur als sekundäre Zutat können hier Konzentrationsübungen noch eine Rolle spielen. — Beim intelligenten, aber einseitig interessierten Kinde aber ist solange nicht zu Konzentrationsübungen zu greifen, als festgestellt werden kann, dass das Kind da, wo es sich interessiert, auch bei der Sache zu bleiben und eine selbst übernommene Aufgabe allein zu Ende zu führen vermag. Pflege, Veredlung und Erweiterung des bereits bestehenden Interesses wird in diesem Fall auch die Konzentrationsfähigkeit auf andere Gegenstände übertragen.

Es ist nun freilich hinzuzufügen, dass die Fälle nicht immer so einfach liegen. Oft muss zur Geistesschwäche oder zur Einseitigkeit des Interesses (um bei diesen beiden Beispielen zu bleiben), ja gelegentlich geradezu als Grund der letzteren Erscheinung, auch ein mangelnder Wille zur Anstrengung und Ausdauer festgestellt werden; und eben dieser Umstand ist es, der in beiden Fällen, wenn auch nur als sekundäres Hilfsmittel, Konzentrationsübungen nötig machen kann. Wir wollen aber für das folgende voraussetzen, es liege mangelnde Konzentrationsfähigkeit vor bei guter, mindestens durchschnittlicher Intelligenz und gleichmässiger Ausbildung verschiedener Interessenrichtungen, es liege die Unfähigkeit, bei einer Sache zu bleiben und auszuhalten allein an der mangelnden Spannkraft des Willens und könne darum auch durch eine Uebung dieses Willens behoben werden. Das darüber näher

Auszuführende wird sich dann leicht mit den nötigen Modifikationen auf die oben genannten Fälle übertragen lassen.

Es gibt nun in der Tat unter den als Konzentrations-unfähig bezeichneten Kindern immer wieder solche, die im Grunde nur verwöhnt oder aber durch Vernachlässigung innerlich führungslos geworden sind. Sie haben wir im folgenden im Auge. Das aktiv verwöhnte, d. h. übermässig behütete und überpflegte oder verweichlichte und verzärtelte Kind hat erfahren, dass man sich bloss passiv zu verhalten, sich schutz- und hilflos zu stellen braucht, um zu bewirken, dass das, was man selber tun sollte, nun ein anderer für einen tut. Das passiv verwöhnte, d. h. die Schwäche seiner Umgebung ausnutzende, herrsch- und mittelpunktsüchtig gewordene Kind hat gelernt, aktiv andern aufzubürden, was ihm unangenehm ist. Beide haben zu viel Gelegenheit, Anstrengungen auszuweichen; infolgedessen bleibt ihr Wille ungeübt. Ja beide befinden sich in einer Abwehrhaltung allem gegenüber, das ihnen Anstrengung zumuten könnte, und achten darum gespannt auf alles, was um sie herum vorgeht. So fehlt ihnen gerade beides, was zur Konzentration, zum Stabilhalten der Aufmerksamkeit nötig wäre: die Geübt-heit der Willensanspannung überhaupt und die Möglichkeit, die Vielfalt der auf sie eindringenden Eindrücke abzublenden. — Die durch Vernachlässigung innerlich führungslos gewordenen Kinder aber, die zu viel sich selber überlassen waren, die nie dazu angehalten wurden, eine Sache durchzuführen und fertig zu machen, die nie das Beispiel einer eifrigen und ausdauernden Bemühung um eine Sache sinnlich nahe und greifbar erlebt haben, sie wissen und begreifen gar nicht, um was es geht, wenn von ihnen verlangt wird, eine Sache geduldig zu üben; ihnen ist die Ausdauer, das Ueben, das sich Mühegeben etwas Neues, das sie noch gar nicht kennen. Sie stellen einfach fest, dass sie etwas nicht können; sie haben vielleicht die Vorstellung, dass ihnen das jemand geben, eintrichtern müsse; aber sie wissen nichts davon und begreifen nicht, was gemeint ist, wenn man es ihnen sagt, dass man probieren und wieder probieren und systematisch probieren und seine Probestücke mit dem Angestrebten vergleichen und da und dort verbessern könnte, und dass das ein Weg sei, es selber zu lernen.

In den geschilderten Fällen sind Konzentrationsübungen als eigentliche Willensübungen am Platze. Die Beispiele des verwöhnten und des vernachlässigten Kindes zeigen gerade deutlich, auf welche beiden Momente es dabei immer ankommt: auf die Uebung und Steigerung der Spannkraft des Willens und auf eine lustbetonte, durch einen greifbaren Erfolg den Sinn der Uebung anschaulich vor Augen führende Durchführung.

Gehen wir aus von den Fehlern, die zu vermeiden sind. — Die Einsicht, dass eine Willensübung notwendig sei, stellt sich beim Erzieher oft von selber ein; und er versucht nun, durch besondere und zusätzliche Aufgaben dem Kinde diese Uebungsgelegenheit zu verschaffen, meist mit dem Erfolg, dass die freie Zeit des Kindes auf einen kleinen Rest zusammenschrumpft, während in der Arbeit und Uebung selber Müdigkeit und Ueberdruß sich gegenseitig steigern. Man braucht sich das nur einmal richtig vor Augen zu halten, um zu verstehen, warum jedes Zuviel an Uebung das Gegenteil des erwünschten Erfolges zeitigt. — Anzufangen ist immer mit einer Anforderung, die das Kind sicher erfüllen kann; ja man kann geradezu sagen, dass

Konzentrationsübungen fast nicht kurz genug angesetzt werden können. Das wesentliche ist, dass gleich von Anfang an eine wirkliche Konzentration zustande gebracht wird, und dass die Uebung nicht länger dauert, als die Aufmerksamkeit stabil gehalten werden kann. — Ein anderer Fehler, aus dem zu lernen ist, ist der, dass zum Zwecke der Konzentrationsübung oft besondere Aufgaben erfunden, künstliche Situationen geschaffen oder Handlungs- und Verhaltensweisen herangezogen werden, die mit dem alltäglichen Leben kaum mehr in Verbindung stehen. Das Kind lernt dann, mit ganzer Seele dabei zu sein, wenn es beispielsweise bestimmte Turnübungen oder Atemübungen macht, braucht aber nach wie vor eine dreimal so lange Zeit, wenn es seine Schulaufgaben erledigen soll, und trödelt beim Zubettegehen so sehr, dass es eine volle Stunde für das Ausziehen braucht. — Konzentrationsübungen müssen an alltäglich notwendigen Handlungen, müssen an demjenigen Verhalten, an welchem die Unkonzentriertheit auffällt, geübt werden und müssen darin einen wenn auch noch so kleinen Effekt erzielen, der für das Kind selber spürbar ist.

Suchen wir nach Gelegenheiten zum Ueben der Konzentration, so ist zunächst grundsätzlich zu sagen, dass sich am besten kleine, kurz dauernde, aber alltäglich nötig werdende Arbeiten oder Besorgungen dazu eignen. Eine solche Konzentrationsübung dürfte nie mehr als 3—5 Minuten in Anspruch nehmen, sollte aber regelmässig jeden Tag um dieselbe Zeit durchgeführt werden. Es eignen sich also insbesondere das Ankleiden und das Ausziehen, das Waschen und Kämmen, das Schuheputzen, das Bereitlegen der Schulsachen für den nächsten Tag, das Tischdecken und ähnliches dazu. Aber nicht an allen diesen Dingen zugleich darf gleich von Anfang an geübt werden, es sei denn, dass die Unkonzentriertheit nur eine geringfügige und das noch zu Erlernende nur etwas relativ leicht zu Bewältigendes sei. Wo Konzentration etwas Schweres oder Ungewohntes ist, da muss zunächst mit einer einzigen kleinen Uebung begonnen werden, die jeden Tag einmal durchgeführt wird; erst wenn das Kind sich in den Sinn dieser Uebung gut hineingefunden hat, kann langsam und vorsichtig zu einer Erweiterung geschritten werden. Wir erläutern das erste Vorgehen an einem Beispiel.

Das Anziehen der Schuhe am Morgen soll zur Konzentrationsübung gemacht werden. — Wir erklären dem Kinde zuerst, was wir vorhaben. «Wir haben nun schon lange immer wieder darüber zu klagen gehabt, dass du nie bei der Sache bleibst ... du hast deswegen auch oft deine Aufgaben noch einmal machen müssen; Nachhilfestunden waren notwendig ... jetzt wollen wir einmal etwas anderes machen. Wir üben das, was du noch nicht kannst, an einer einzigen kleinen Sache, jeden Tag nicht länger als fünf Minuten, aber regelmässig jeden Tag wieder ... Wir üben es beim Schuhanziehen. Da will ich nun jeden Tag mit dabei sein, damit du das richtig trainieren kannst. Das machen wir genau so, wie es der Sportsmann macht. Du weisst ja, wie der vorgeht. Er rennt beim Trainieren nicht einfach los, so schnell er kann. Er läuft vielmehr zuerst ganz langsam. Aber er achtet genau darauf, *wie* er läuft; er lernt erst einmal seine Schritte richtig setzen. Und erst, wenn er das kann, erst dann probiert er dieses richtige Laufen schneller und immer schneller. Er trainiert auch nicht stundenlang. Davon würde er nur müde und es würde ihm auch langweilig. Er trainiert nur kurze Zeit, aber regelmässig jeden Tag. Statt eine lange Zeit zu üben, ist er während einer kurzen Zeit ganz bei der Sache und lässt sich durch nichts darin stören, denkt nur an das, was er jetzt üben will ... Genau so wollen wir es auch machen.» — Das Kind sitzt einem schon während dieser Erklärung gegenüber; die Schuhe stehen bereit. Der Tonfall, in dem man spricht, ist das



wesentlichste an der ganzen Uebung. Durch ihn muss das Kind gewonnen werden für das sportliche Training; nur wenn es aufhorcht und Interesse bekommt, hat die Uebung einen Wert. Wenn der Erzieher dies nicht zustande bringt durch die Art und Weise, wie er mit dem Kinde spricht, dann lasse er die Hand von solchen Uebungen. Allseitig reges Interesse und mindestens durchschnittliche Intelligenz beim Kinde haben wir ja vorausgesetzt. — Das Kind wird dazu angehalten, das Anziehen der Schuhe langsam und ruhig auszuführen; wichtig ist nur, dass es sich niemals unterbrechen lässt, an nichts anderes denkt, als ein gemässiges und immer gleichbleibendes Tempo durchzuhalten. Es hat in den ersten Tagen bei dieser Uebung nichts anderes zu lernen, als sich auch durch die Störungen, die aus der Arbeit selber kommen, vom gleichmässigen und ruhigen Weitermachen nicht abbringen zu lassen. Dazu ist notwendig, dass es vom Erzieher geführt werde, der durch beruhigendes oder aber aufmunterndes Zusprechen (je nachdem) ihm hilft, und der mit dem nötigen Humor (nicht Witze machen!) seiner Ungeduld die Waage halten kann. — Niemals darf die Uebung länger als 5 Minuten dauern; nur einmal am Tage ist sie vorzunehmen, möglichst immer um dieselbe Zeit; das Kind wird mit Erstaunen feststellen, dass dieses langsame Vorgehen rasch zum Ziele führt; wenn es einmal gar nicht geraten wollte, so lacht man miteinander darüber, wie sehr man doch schlecht aufgelegt sein könne, lässt es für diesmal bleiben und versucht am nächsten Tage wieder. — Wenn die Uebung in langsamem Tempo gut sitzt, wird einmal die Zeit festgestellt; das ist um so interessanter, wenn es mit der Stoppuhr geschehen kann. Und nun kann mit dem Steigern des Tempos begonnen werden. Auch dies muss langsam geschehen. Sowie das Kind zu hasten beginnt, weist man ihm nach, dass dadurch die Zeit verlängert wird. Durch all dieses Vorgehen muss erreicht werden, dass das Kind zwar nicht notwendig weiss, wohl aber fühlt und *erlebt*, dass Gesammelt-sein leistungsfähig macht. — Und noch einmal: All das hat nur Sinn, wenn das Kind Freude daran hat. Der beste Beweis dafür, dass der Erzieher den richtigen Ton gefunden hat (der bei jedem Kind wieder ein etwas anderer ist), ist der, dass das Kind selber ihn daran erinnert, wenn er einmal das «Training» vergessen hat.

Im günstigsten Fall kann nach etwa drei oder vier Wochen diese Uebung so gut gehen und so viel Freude machen, dass man an ein Erweitern denken darf. Dies geschieht dadurch, dass man das Kind darauf aufmerksam macht, dass der Zeitgewinn, den man bei dieser einen Sache erzielt hat, sich auf die gleiche Weise auch noch bei anderen Besorgungen erreichen lasse. So z. B. neben dem Schuheanziehen am Morgen, beim Schuheputzen am Abend. Man macht aber das Kind auch darauf aufmerksam, dass hier nun die Sache schwieriger wird; denn beim Schuheputzen kommt es nun wie bei den allermeisten Arbeiten darauf an, nicht nur rasch, sondern auch gut zu arbeiten. Eben darum kommt es aufs Pressieren gar nicht an, auf Gesammelt-sein bei der Arbeit aber sehr. Die Stoppuhr wird hier nicht mitreden; dafür wird der Erzieher mit Vorteil mitarbeiten. Wiederum handelt es sich um eine kurz dauernde Sache, die aber nun zu einer andern Tageszeit zur bereits geübten und festgesetzten hinzukommt. Vielleicht, dass nach einiger Zeit auch noch um Mittag etwas ähnliches unternommen werden kann: Tischdecken, Tischabräumen, Geschirrwaschen oder -abtrocknen, oder etwas ähnliches. Aber wenn auch alle diese Arbeiten gemacht werden, so wird doch nur die eine oder andere davon zur eigentlichen Konzentrationsübung, zum «Training» gemacht. Der Versuch, das Kind nun das eine oder andere allein «trainieren» zu lassen, tritt hinzu; und schliesslich wird einmal versucht, da mit dem Training aufzuhören, wo etwas gekonnt wird.

Die letzte Erweiterung vollzieht das Kind selber. Werden die Uebungen richtig durchgeführt, so hat das Kind schon selber bemerkt, wie rasch und gut alles gelingt, wenn man bei der Sache ist. Früher hat man ihm das *gesagt*; jetzt hat es das *erlebt*. Und darum kommt es jetzt von selber darauf, das auch anderswo zu probieren, oder es bedarf des blossen Hinweises, dass z. B. die unliebsamen Schulaufgaben rasch erledigt sind, wenn man sie gut macht, d. h. nun eben, wenn man gesammelt ist dabei und sich nicht ablenken lässt. Und sein Versuch, dies durchzuführen, scheitert nicht mehr, weil sein Wille geübt ist.

Die meisten Gelegenheiten zur Konzentrationsübung hat die Erziehung zu Hause. Aber auch der Schule fehlen sie nicht. Wenn z. B. die Schrift eines Kindes erkennen lässt, dass es sich immer wieder ablenken, immer wieder durch etwas anderes sich in Anspruch nehmen lässt, wenn jede Silbe mit einer anderen Schrift geschrieben ist und eine andere Stimmung widerspiegelt, dann kann nach Schulschluss oder in der grossen Pause in drei Minuten eine Konzentrationsübung, ein «Training» im Schreiben unternommen werden, genau in derselben Weise, wie wir das oben für das Schuheanziehen gezeigt haben. Ein am Anfang der Zeile durch den Lehrer vorgeschriebener Buchstabe wird eine Zeile weit, nicht länger, in langsamem und gleichmässigem Tempo geschrieben und dabei alle Achtsamkeit darauf verwendet, nur ein einzelnes Element unbedingt inne zu halten, das einmal genau auf der Zeile aufzuhören, das anderemal genau auf der Zeile umzukehren, das drittemal genau die Richtung einzuhalten usw. — Ein Kind, das sehr schlecht liest, das schneller lesen möchte, dadurch ins Hasten und Erraten gerät, wird auf dieselbe Weise angehalten, zusammen mit dem Lehrer jeden Tag drei Minuten oder jeden Tag ein paar Zeilen in einem gleichmässigen Takt zu lesen, eventuell begleitet von taktmässigen Handbewegungen oder Schritten; dabei kommt es nicht darauf an, rasch zu lesen, sondern vielmehr so langsam zu lesen, dass man kein einziges Mal anzustossen braucht. Ist dies erreicht, so ergibt sich die Steigerung von selbst; der Lehrer hat nichts anderes zu tun, als zu bremsen, sowie das Hasten wieder anfangen will.

Alle diese Beispiele sollen blosser Hinweise sein. Dass sie in jedem Fall wieder anders zu gestalten sind, ist selbstverständlich. Als Rezepte nützen sie nichts; *wie* man vorgeht, darauf kommt alles an. Wer mit dem Kinde zusammen lebt, findet immer neue Möglichkeiten. Dass wenige davon gut ausgewählt werden, dass sie so durchgeführt werden, dass das Kind Freude und Interesse am «Training» hat, ist die Hauptsache. Je mehr dies erreicht wird, desto mehr kann dadurch auch ein widerspenstiges oder passiv sich entziehendes Kind eine gewisse Bindung zu seinem Erzieher bekommen, und kann sich gerade durch solche Uebungen jenes pädagogische Verhältnis herstellen oder vertiefen, das Ausgangspunkt für die viel umfassendere Einwirkung von «Beispiel und Liebe» ist, in welchen nach Pestalozzi das Wesen aller Erziehung liegt.

Dr. Paul Moor.

## Bücherschau

Erika Bebie-Wintsch: *Die Bewegung als Unterrichtshilfe in Rechnen und Geometrie*. (Rotapfel-Verlag, Erlenbach (Zch.).

Ihrer ersten Schrift: «Das Bewegungsprinzip in Unterricht und Erziehung» lässt heute die unermüdliche Pionierin der muskulären Bewegungssteuerung eine Arbeit folgen, welche die Anwendung dieses Prinzips auf einem bestimmten Gebiete zeigt. Es sind vor allem die Unterrichtsbeispiele, die in Erklärungen und Photographien den praktisch-tätigen Lehrer interessieren, sei er auf der Unter- oder Mittelstufe tätig. Er wird dabei beachten, dass die Uebungen mit höchstens 20 Kindern durchgeführt worden und dass sie vielfach vom schönen Wetter abhängig sind. Die Verfasserin rät, das Bewegungsprinzip sei weise anzuwenden; die grossen Bewegungen des Laufens und Springens dürften mit dem Klassenaufstieg wieder verschwinden. Nach ihrer Erfahrung gestaltet sich die Bewegungshilfe besonders erfolgreich in Klassen mit schwierigen Schülern. Dazu liessen sich auch gegenteilige Tatsachen anführen. Der körperliche Drill, wie er manchen dieser Beispiele anhaftet, beeinträchtigt die persönliche Freiheit besonders der aufsässigen Psychopathen viel fühlbarer als z. B. die Nötigung, das Einmaleins gedächtnismässig auswendig zu lernen. Der kinästhetische Zwang ruft einem auflodernden Widerstand, der sich leicht in der gleichen primitiven Schicht offenbart. Wird hingegen eine differenziertere Sphäre angesprochen, z. B. das visuelle Gedächtnis, so fühlt sich der Schüler trotz aller nachherigen Kontrolle in seinen Gesten unbeeengt und damit persönlich frei.

Unter den theoretischen Fragen dürfte vor allem diejenige nach dem Wesen und der Bedeutung der Verankerung des Geistigen im Körper interessieren. Vielleicht sind dazu nötig subtile Unterscheidungen von Bewegungen als Gesten, als Symbol-

handlungen, als Reflexe, als inhaltsfremde «Nebenbewegungen», usw. Die «theoretische Einführung» zu Beginn der Schrift lässt den Wunsch nach Vertiefung unerfüllt. Heilpädagoge und Arzt aber befürworten einleitend warm eine Unterrichtsgestaltung mit Hilfe muskulärer Bewegung. Die Verfasserin sieht sich somit in sachlich bester Gesellschaft.

M. S.

## Die Zürcher Realbeobachtungsklasse in den Jahren 1926—1936

Wenn mit den folgenden Zeilen auf die soeben unter diesem Titel erschienene Monographie von Dr. phil. Martha Sidler hingewiesen werden soll, so kann es sich nicht um eine kritische Besprechung handeln. Um fruchtbar kritisieren zu können, bedarf es einer gewissen Distanz. Nicht nur fehlt es dem Schreibenden an dieser Distanz, sondern er darf sich als einweisender Schularzt in diese Klasse recht eigentlich als Mitbeteiligter bezeichnen. Er ist also Partei und freut sich als solche, eine Schrift anzuzeigen, die bestimmt auch der Kritik rufen wird — die aber als Rechenschaftsbericht ihren Eindruck nicht verfehlen kann. Es ist der Rechenschaftsbericht über eine mehr als zehnjährige Arbeit am schwererziehbaren Kind zwischen dem 9. bis 12. und 13. Lebensjahr. Wer die Verfasserin aus der Nähe an der Arbeit sehen durfte, der musste zur Ueberzeugung kommen, dass hier zwei Begabungen in selten glücklicher Vereinigung sich auswirkten: die Begabung des Psychologen mit derjenigen des Didaktikers. So sehr beide Begabungen erst den vollkommenen Pädagogen ausmachen, so wahr ist es, dass wir ihre harmonische Verbindung nicht allzu oft antreffen. Ist es schon für das sogenannte normale Schulkind von grundlegender Bedeutung, dass es in seinem Lehrer beide Eigenschaften vereinigt finde, wie unendlich mehr bedürfen ihrer unsere Sorgenkinder.

*Denn was will die Beobachtung?* Die Beobachtung soll nicht bloss eine analysierende, psychologisierende sein, gipfelnd vielleicht im Anbringen einer Etikette (deren Problematik unbestritten bleibt), nein, die Beobachtung soll gleichzeitig *Erziehung und Schulung* sein; Erziehung durch Schulung darf man vielleicht beifügen. Das Kind soll sich nicht nur seiner Fehler oder seiner Abwegigkeit bewusst werden, es soll auch an der täglich erfüllten Schularbeit erleben, dass es Auswege gibt, geben kann. *Ob* es das erlebt, *wie* es das erlebt, hier liegt das Ziel der Beobachtung, aber nach dem Grade der Schulungsmöglichkeit wird dann erst über das weitere Schicksal des Kindes befunden. So wird die ganze Schularbeit zum Test und der ganze Apparat der psychologischen Testverfahren bildet nur noch die Ergänzung, gleichsam die Rückversicherung. Dieses Vorgehen ergibt sich ganz natürlich aus dem Bereich, in dem die Arbeit geleistet wird: wir haben es hier mit Grenzfällen zu tun, von denen in erster Linie verlangt werden darf: die *Wiedereinfügung in den Rahmen der Normalschule*. Die Beobachtungsklasse will kein psychologisches Laboratorium oder etwa gar eine psychiatrische Klinik sein. Ihre Diagnosen lauten daher etwas anders, was in den von der Verfasserin aufgestellten Gruppierungen klar zum Ausdruck kommt:

Die Einseitigen (oft Geistesschwachen);

die Zaghaften (oft Neurotischen);

die Körperunruhigen (oft Neuropathischen);

die Schwererziehbaren im engeren Sinne:

die lauten Schwererziehbaren;

die leisen Schwererziehbaren;

die hervorragend unbeständigen Schwierigen

(oft Verwehrlose, Psychopathen u. psychopathisch Reagierende).

Vielleicht mutet diese Einteilung etwas subjektiv an, sie ist aber im Grunde objektiver, als wenn sie sich nur mit den üblichen Begriffen der Kinderpsychiatrie begnügen würde. Sie bringt nicht nur zum Ausdruck, dass wir es mit Grenzfällen zu tun haben, sondern auch das Bestreben der Beobachterin, sich nicht auf eine Diagnose festzulegen. Wir haben es auf dieser Stufe vielfach mit Kindern zu tun, die am Anfang der Entwicklungsjahre stehen. Wird die Diagnose noch stimmen, wenn das Kind diese schwierige Zeit hinter sich hat? Erst eine Analyse der «Ehemaligen» könnte Antwort auf diese Frage geben und das wäre eine Aufgabe für sich, die mit der bloss statistischen Auswertung der späteren günstigen oder ungünstigen Entwicklung allein nicht gelöst wäre.

So will denn das Buch in erster Linie ein Dokument praktischer Heilpädagogik sein. Dass hier noch viel Stoff für mehr theoretische Untersuchungen unausgeschöpft bleiben musste, das geht z. T. aus den Tabellen am Schluss des Werkes hervor. So wären die verschiedenen Testverfahren eingehender zu analysieren. Z. B. liesse sich vieles über die Erfahrungen mit dem Intelligenztest von Binet-Terman sagen. Die Problematik des Intelligenz-Quotienten stünde hier zur Diskussion. Eine andere

Abhandlung würde sich auf den Test von Rorschach erstrecken, um seine Brauchbarkeit zu prüfen. Noch eine weitere Aufgabe wäre eine systematische Untersuchung über die «Vorgeschichte des Schwererziehbaren», wobei erbbiologische und medizinische Gesichtspunkte zur Anwendung kommen müssten. Schliesslich wäre nach der sozialpädagogischen Seite hin eine intensive Auswertung des Materials im Hinblick auf die Ergebnisse der beantragten Massnahmen ein ganz besonders wichtiges Unterfangen. Es müsste der Beweis erbracht werden, ob die ganze geleistete Arbeit auch sozialpädagogische Ergebnisse zeitigte, die des Einsatzes wert sind (z. B. Vorbeugung der Kriminalität). Dazu wäre die Tabelle auf Seite 134 besonders zu erwähnen. Sie ergibt, dass rund drei Viertel der 97 schulentlassenen, ehemaligen Beobachtungsklasse-Schüler später eine günstige Entwicklung durchliefen.

Aus einer anderen Tabelle (Seite 137) ist ersichtlich, dass 65 % der Bk-Schüler wieder in Normalklassen zurückkehren konnten (20 % der Bk-Schüler sogar Sekundarschüler wurden). Aus diesen Zahlen dürfte nicht geschlossen werden, dass die «Wiedereinfügung in den Rahmen der Normalschule» in einem so hohen Prozentsatz erreicht worden ist. Hier stossen wir an die Grenze, die aller Fürsorgearbeit gesteckt ist: der sich deutlich abzeichnende Erziehungsplan scheitert an den häuslichen Widerständen und diese wiederum sind mitbedingt durch finanzielle Notlagen. Dann bleibt oft nichts anderes übrig als der vorläufige weitere Besuch der öffentlichen Schule. Hier meldet sich der Wunsch nach einem Internat, wie es Genf kennt und wie es in Zürich schon gleich am Anfang nach dem ersten Jahr Beobachtungsklasse von Fr. Dr. Sidler postuliert worden war. (Ein Wunsch, der leider aus finanziellen Gründen nicht erfüllt werden konnte.) Ein solches Durchgangs- und Beobachtungsheim würde manchen Umweg ersparen und manche dringende Milieuänderung erleichtern. Erfasst die Beobachtungsklasse das Kind, kann sie sich in weitem Masse Rechenschaft geben über seine Charakteranlage, so bleibt ihr doch der andere Faktor bis zu einem gewissen Grade eine Unbekannte: die häusliche und familiäre Umwelt. So sehr auch ein Hausbesuch, Rücksprachen mit den Eltern und die Beobachtung des Kindes selber wertvolle Hinweise geben können, so sind wir doch oft im Unklaren über den Stärkegrad dieser Umwelteinflüsse, solange wir das Kind nicht in einer neuen Umwelt beobachten konnten. Hier wäre auch ein weites Gebiet für dessen Bearbeitung das vorliegende Buch die mannigfaltigsten Anregungen bietet: die Rolle der Umwelt im Werdegang des Schwererziehbaren, immer im Hinblick auf eine mögliche Vorbeugung.

Damit sind nur einige Probleme angedeutet, die sich bei der Lektüre des Buches ergeben. Was es durch seine lebendige Darstellungsart der Atmosphäre der Beobachtungsklasse und die im einzelnen erschütternde Schilderung von Kinderschicksalen sowie durch die Aufzeigung der Erziehungsmöglichkeiten und endlich auch der didaktischen Bemühungen den Lehrern aller Schulstufen sowohl als auch allen sozialpädagogisch Interessierten zu bieten vermag, das alles kann hier nur angedeutet werden. Vom Umfang des Buches soll eine kurze Inhaltsangabe noch einen Begriff geben:

**Einleitung:** Kurze Uebersicht über die Beobachtungsklassen in der Schweiz. — Die Organisation der Bk. — Die Persönlichkeiten der Bk-Schüler (wobei die oben erwähnte Einteilung durch Einzelschilderungen belegt wird). — Erziehung in der Bk. (Allgemeine Erziehungswirkungen. Besondere, persönlich angewandte Mittel. Die Mitarbeit der Eltern.). — Unterricht in der Bk. (vorwiegend am Beispiel der Sprachlehre aufgezeigt). — Ergebnisse. — Tabellen. — Literaturangaben.

Dr. med. W. Deuchler, Schularzt.  
Erschienen ist das 159 S. starke Buch im Verlag der Schul- und Bureauaterialverwaltung der Stadt Zürich und kann hier zum Preise von Fr. 4.— bezogen werden.

## Inhaltsverzeichnis des 7. Jahrganges

- Nr. 1: Vom Sinn der Arbeit — Ueber Leseschwierigkeiten — Die Bedeutung der deutschen Hilfsschule im neuen Staat.
- Nr. 2: Heilpädagogisches Seminar Zürich — Das Volk wird helfen — Berufsberater und Sorgenkinder — Aus Zeitschriften.
- Nr. 3: Heilpädagogik in der Volksschule — Wie ist das Verständnis der Kinder für entwicklungsgehemmte Kameraden zu fördern? — Reinlichkeitswoche in einer Basler Bk. — Heilpädagogisches Seminar Zürich.
- Nr. 4: Erziehungsberatung — Konzentrationsübungen — Bücher-schau — Inhaltsverzeichnis.

«Heilpädagogik». Schriftleitung: Dr. Martha Sidler, Zürich 10.