

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: 5 (1932-1933)

Heft: 2

Artikel: Heilpaedagogik, Volksschule und Lehrerbildung

Autor: Hanselmann, H.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852699>

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: 04.02.2026

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

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz
42. JAHRGANG DER SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT
26. JAHRGANG DER „SCHULREFORM“

Herausgegeben in Verbindung mit
Univ.-Prof. Dr. P. Bovet, Prof. Dr. v. Gonzenbach, Prof. Dr. W. Guyer, Prof. Dr. H. Hanselmann,
Rektor J. Schälín, Sem.-Dir. Dr. Schohaus und Sek.-Schulinsp. Dr. Schrag

Herausgeber: Dr. K. E. Lusser, St. Gallen

Redaktion des allgemeinen Teiles: Sem.-Dir. Dr. W. Schohaus. Redaktion von »Schulleben und Schulpraxis«: Prof. Dr. W. Guyer

Heilpaedagogik, Volksschule und Lehrerbildung.

Von Prof. Dr. H. Hanselmann, Zürich.

Heilpaedagogik ist die Lehre vom Unterricht und der Erziehung entwicklungsgehemmter Kinder. Entwicklungshemmend können wirken erstens ererbte oder erworbene Mängel in der körperlich-seelischen Gesamtverfassung des Kindes und zweitens Schädigungen durch eine langandauernde ungünstige Umwelt. Vom psychologisch-paedagogischen Standpunkt aus lassen sich dementsprechend die entwicklungsgehemmten Kinder in sechs Gruppen, wie folgt, einteilen:

1. Mindersinnige und Sinnesschwache (Blinde, Sehschwache, Taube, Schwerhörige).
2. Geistesschwache (Schwachsinnige) der leichteren (Debile), mittleren (Imbezille) und stärksten Grade (Idioten).
3. Sprachleidende: Stammer, Hörstumme, Stotterer.
4. Neuropathen: Tic-Kinder, Zitterer, „Nervöse“; Epileptische.
5. Psychopathen: Gefühls- und Willensabwegige; Hysterische.
6. Umwelts-Geschädigte: faule, freche, stehlende und lügende Kinder.

Das Leben zeigt freilich selten „reine“ Fälle; in der Mehrzahl handelt es sich um das Zusammenwirken beider Ursachen, der Anlagemängel und der Milieuschäden. Leider können auch verschiedene Arten der Anlagemängel im Einzelfall gleichzeitig vorhanden sein. Endlich muß darauf besonders hingewiesen werden, daß es auf allen genannten Gebieten die verschiedensten Stufungen der Stärkegrade geben kann, vom kaum merklichen bis zu den hochgradigen, auch für den Nichtfachmann sofort als „anormal“ auffälligen.

Heute werden nun bei uns in der Schweiz in Anstalten und Spezialklassen rund 12,000 Kinder und Jugendliche heilpaedagogisch betreut, während nach einer zuverlässigen Schätzung rund 50,000 Kinder und Jugendliche einer besondern erzieherischen und unterrichtlichen Pflege noch entbehren müssen. Ein großer

Teil, vielleicht fast die Hälfte dieser nicht versorgten anlage- oder milieugeschädigten Kinder ist im schulpflichtigen Alter und befindet sich darum als „Last“ oder „Kreuz“ in der Volksschule. Wir betrachten als Volksschule die Primar- und Sekundarschule. —

Die Volksschule hat nun in verschiedener Weise Stellung genommen zu den Bestrebungen der Heilpaedagogik. Es gab und gibt Lehrpersonen, die wohl damit einverstanden waren und sind, daß die schweren Grade der Entwicklungshemmung von der Volksschule fern gehalten und in Anstalten „versorgt“ werden. Insbesondere wurde bald verstanden, daß blinde und taube und schwerkgeistesschwache Kinder volksschulunfähig sind. Dagegen machte sich ein erheblicher Widerstand gegen die Schaffung von Spezialklassen für die leichteren Grade der Geistesschwäche, für Sehschwache und Schwerhörige und vor allem gegen die Beobachtungs- und Erziehungsklassen für Schwererziehbare weit herum geltend. Es gab und gibt Lehrer, die es als zu ihrer Berufs-Ehre gehörend betrachten, mit jedem Kinde „fertig“ zu werden. Bei dieser Auffassung liegt freilich zum Teil auch jener bedenkliche Mangel an Sachkenntnis zu Grunde, wonach man jedes abwegige Verhalten und das Versagen eines Kindes als „bloße Dummheit“, als Fehlen des guten Willens oder als absichtliche Boshaftigkeit auffaßt.

Wir sehen ganz ab von den mehr durch die Schulbehörden ins Feld geführten finanziellen Bedenken gegen die vermehrte Ausdehnung heilpaedagogischer Bestrebungen namentlich auf dem Lande. Gewiß sind wir die letzten, die die wirklichen Schwierigkeiten verkennen, welche sich auf Grund der geographischen Verhältnisse und der Kleinheit so vieler Schulgemeinden und anderer Momente der Durchführung heilpaedagogischer Maßnahmen in den Weg stellen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die bisherige Stellung der „offiziellen Paedagogik“ zur Heilpaeda-

gogik eine kaum duldende, geschweige denn eine eigentlich stützende und fördernde war, sobald die letztere ihr Tätigkeitsgebiet auszudehnen versucht hat von den schwersten Fällen der Entwicklungshemmung auf die mittleren und leichteren Grade.

An dieser weitverbreiteten Falsch- oder Unterwertung der Heilpaedagogik tragen wir Heilpaedagogen selbst einen nicht geringen Teil der Schuld, weil wir und unsere Vorgänger viel zu wenig und nicht klar genug zum Ausdruck gebracht haben, wie verwandt und innerlich verbunden unsere Arbeit mit aller Erziehungsarbeit ist. Auch in der Heilpaedagogik hat man die Gefahr, dem Spezialistentum und der Sonder-Technik zu verfallen, nicht immer genügend scharf erkannt. Andererseits haben bei Weg- und Zielbestimmungen in der Heilpaedagogik lange Zeit glaubens- und konfessionspolitische Erwägungen mindestens ebenso stark mitgewirkt, wie psychologisch-paedagogische und fürsorgerische Einsichten. Der Verdacht des abwartenden und zurückhaltenden Beobachters, daß die Bestrebungen der Heilpaedagogik wesentlich aus unsachlichen Quellen ihre Kraft schöpften, fand eine neue Bestärkung in der nicht zu leugnenden Tendenz mancher Heilpaedagogen, eine Erfolgstatistik zu betreiben, die, wenn nicht geradezu als leichtfertig, so doch als oberflächlich bezeichnet werden muß. Wunschbilder traten an die Stelle der gegebenen Tatsachen und wo sie sich schließlich auch für den begeistertesten Heilpaedagogen als nicht realisierbar erweisen mußten, trat die Neigung auf, hierfür die menschliche Gesellschaft allein verantwortlich und für die „Verbesserung dieser schlechten Welt“ eine Fülle von Vorschlägen zu machen, welche dem „normalen Paedagogen“ zum mindesten als sehr weltfremd erscheinen mußten.

Alle diese genannten und andere, historisch wohl zu würdigenden Schwächen, die das Ansehen unseres Arbeitsgebietes beeinträchtigen können und tatsächlich beeinträchtigt haben, können sich aber ins Positive wandeln, sobald sie genügend klar erkannt und entsprechend ausgewertet worden sind. —

Wir sind überzeugt, daß unter diesen Voraussetzungen die Heilpaedagogik für die allgemeine Paedagogik künftig mehr bedeuten wird als den bequemen Ablegeplatz für nicht volksschulfähige Kinder. Der Nachweis dürfte übrigens nicht schwer fallen, daß in der Unterrichts- und Erziehungsgeschichte der letzten hundert Jahre manche Prinzipien der Um- und Neugestaltung ihren Ursprung haben im Umgang ihrer Schöpfer mit entwicklungsgehemmten Kindern. Pestalozzi wunderte sich ja einmal selbst über seine Erkenntnis: Wir dachten nur, armen und verwahrlosten, dummen und verschupften Kindern zu helfen und habe dabei Mittel und Wege gefunden, die für alle Erziehung und allen Unterricht Geltung haben. Das Prinzip der Anschauung, der Sinnesschulung, der Sprecherziehung, das Arbeitsprinzip, das Prinzip der Erfassung der Schülerpersönlichkeit vor ihrer Behandlung, und, um ein eben erst werdendes noch

zu nennen, das Bewegungsprinzip, haben mindestens eine ihrer Wurzeln in der Heilpaedagogik. —

So wird denn die Heilpaedagogik künftig mehr als bisher neben dem Ausbau ihrer spezifischen Eigen-Aufgaben praktischer und theoretischer Natur den Zusammenhang mit der allgemeinen Paedagogik aufzuzeigen oder herzustellen haben. Auf diese Weise hebt sie sich selbst über das scheinbare und wirkliche Spezialistentum hinaus und errettet sich aus einer sachlich und persönlich schädigenden Isolierung.

Ich möchte im folgenden andeuten, worin diese Zusammenhänge bestehen, mehr noch, wie durch ihre Herausarbeitung die Heilpaedagogik einen segensreichen Einfluß auf die allgemeine Paedagogik auszuüben imstande sein wird.

Auf dem Gebiete der Mindersinnigkeit steht neben allen unterrichtlichen Sonderaufgaben mit ihrer vermehrten Auswertung der Daten der verbliebenen Sinne die Erziehung zum Bekenntnis des Defektes, zur richtigen Wertung desselben und zur Gewinnung der Dennoch- oder Trotzdem-Einstellung. Gleiche Aufgaben bestehen auch für die Schulung und Erziehung der Sinnesschwachen, der Schwerhörigen und Sehschwachen. Hieraus kann für die Schulung und Erziehung der sog. normalen Kinder die bedeutungsvolle Anregung werden, auf die Erkenntnis und Anerkennung der menschlichen Begrenztheit hinzuwirken, wie sie für jeden Noch-Gesunden besteht. Wer, wie der Heilpaedagoge, täglich gezwungen ist, nach dem Sinn des menschlichen Leidens, des Defektes, der Krankheit, zu suchen und wer wie er einsehen gelernt hat, wie segensreich solches Streben wird, der ist erschüttert von der Sorglosigkeit und Naivität, mit der man durchschnittlich das normale Kind in diesen wichtigsten Hinsichten der Lebens- und Weltanschauung sich selbst und seiner meist unpaedagogisch eingestellten Umgebung überläßt. Jene Sorglosigkeit ist freilich darin begründet, daß auch die Lehrerschaft während ihrer Ausbildungszeit und in der späteren Fortbildung kaum oder doch nicht planmäßig zu solchen Einsichten und Erkenntnissen geführt wird.

Die heilpaedagogische Hilfe für geistesschwache Kinder der leichteren und mittleren Grade bestand lange Zeit namentlich in Spezialklassen und Hilfsschulen wesentlich nur in einem besondern Lehr- und Lernverfahren für schulmäßiges, wenn auch bewußt beschränktes Wissen. Denn man betrachtete als das Wesen der Geistesschwäche ausschließlich die intellektuelle Rückständigkeit. Erst in neuerer Zeit gewinnt eine bessere psychologische Erfassung des Gesamtzustandes, namentlich die Erkenntnis, daß neben der Verstandesschwäche auch das Gefühls- und das Trieb-Willensleben in ihrer Entwicklung gehemmt sind, genügend Boden, um die heilpaedagogischen Maßnahmen einzustellen auf diese gesamt-seelische Minderleistungsfähigkeit. Ich bin überzeugt davon, daß hierbei die Erziehung der Gefühle und der Triebe in Zukunft immer mehr in den Vordergrund treten wird und daß, nach einem Ausbau der Me-

thodik dieses Gebietes, von hier aus bedeutsame Anregungen auf die allgemeine Paedagogik ausgehen werden. Denn man wird immer besser — gerade durch die Erschütterungen der überstandenen, gegenwärtigen und noch kommenden Krisenzeiten — erkennen, daß auch beim normalen Kinde die zukünftige Lebensbrauchbarkeit nicht ausschließlich gemessen werden darf an seinen verstandesmäßigen Schulleistungen. Was beim Geisteschwachen zur unumgänglichen Notwendigkeit werden wird, die Schule zu einer Lebens-Lehrwerkstatt werden zu lassen, das wird auch für das normale Kind im Hinblick auf das zunehmende Schwinden der „Wohnstufenkraft“ mindestens zum immer größeren Bedürfnis werden. Die Zeit wird kommen, da man von Seiten der allgemeinen Paedagogik her dankbar auf die heute sich in der Heilpaedagogik anbahnende Vorarbeit auf dem Gebiete der Gefühlserziehung zurückgreifen wird.

Noch eine weitere Wirkung der Heilpaedagogik auf die allgemeine, insbesondere die Volksschulpaedagogik steht in sicherer Erwartung. Es ist die Auswertung der Erkenntnis, daß das Kind nicht ausschließlich gewertet werden darf nach seinem Wissen. In der Erziehung geistesschwacher und psychopathischer Kinder stoßen wir Tag für Tag auf die scheinbar so leicht verständliche Tatsache, daß Wissen oder Nicht-Wissen um Vorschriften und Forderungen ethischer Natur keineswegs ethisches Handeln verbürgt oder verunmöglicht. Die Identifikation von Verstandesleistungen mit dem Wert einer Persönlichkeit, ein Zeichen der Zeit, hat sich bitter gerächt und weite Kreise auf gefährliche Abwege innerer und äußerer Lebensgestaltung geführt, sie in eine Hungersnot nach gefühlsmäßigem Leben und Erleben hineingetrieben, in welcher Steine statt Brot dargereicht und hingenommen worden sind.

Auch von den besondern Ergebnissen in der Erforschung und Behandlung der schwererziehbaren Kinder und Jugendlichen werden manche für die allgemeine Paedagogik von zunehmender Bedeutung werden; ich hebe nur zweierlei hervor. Jede Leistung und also auch jede Fehlleistung ist das Produkt eines Entwicklungsprozesses aus den Faktoren der Anlage und des Milieus. Ob und wie weit neben ihnen das bewußte Ich eine absolut oder relativ selbständige Wirkung auf die Gestaltung der Handlungen und Unterlassungen auszuüben vermag, oder ob es selbst letztlich auch restlos in Anlage- und Milieumomente aufgelöst werden kann, das sind Fragen von allgemeinstem psychologischen und paedagogischen Interesse. Der heutige Stand gesicherter Erkenntnis sollte uns jedenfalls mehr Zurückhaltung im Appell an dieses Ich im Kinde auferlegen, als wir es täglich in Familie und Schule beobachten, wo man sozusagen ständig anzunehmen scheint, daß ein Kind schon anders könnte, wenn es nur recht wollte. Der hier zur Verfügung stehende Raum gestattet nicht, auf dieses vielleicht praktisch bedeutsamste Problem der Psychologie der menschlichen Persönlichkeit näher einzugehen und die Zusam-

menhänge mit den Fragen nach der Willensfreiheit und der persönlichen Schuld zu beleuchten. Auch in der Heilpaedagogik müssen wir uns vorerst begnügen mit der eben geforderten größeren Zurückhaltung, mit der konsequenten Anwendung der Erkenntnis, daß die meisten Züge der Schwererziehbarkeit nicht absichtliche Boshaftigkeit und mehr oder weniger durch momentan irgendwie aufkommenden schlechten Willen oder durch „Verführung“ in das Kind gekommene „schlechte Eigenschaften“, sondern Entwicklungsprodukte, gewordene, gewachsene seelische Gebilde sind. Ihre Behandlung wird darum nicht mit Handeln („Hand“-eln), sondern mit dem vorgängigen Versuch beginnen, eine Antwort auf die Frage zu finden, was an der Verhaltensweise vorwiegend Anlage und was sehr wahrscheinlich wesentlich Milieuwirkung ist. Je nach dem Ergebnis werden wir andere Maßnahmen treffen.

Was nun hiervon heute schon für die Kindererziehung und Schulung allgemein Geltung beanspruchen darf, ist eben diese neue Einstellung, die zuerst fragt, sucht, untersucht, bevor man handelt. Wieviel Kinderleid und wieviel seelische Abwegigkeit könnte auf solche Weise vermieden werden. Nicht-erziehen wäre so häufig ein viel geringerer Schaden, als so-erziehen, wie es in der alten Einstellung geschieht. Die Auffassung seelischer Zustände und Verhaltensweisen als Entwicklungsprodukte muß ferner dazu führen, Zeit zu gewähren auch der „Umwicklung“, „Rück-Wicklung“, der Umerziehung. Wir werden bescheidener in der Einschätzung der Wirkungen unseres beabsichtigten Einflusses und klarer in der Erkenntnis der Bedeutung der geheimen Mit-„Erzieher“.

So werden wir immer besser behütet werden vor der zu aktiven, vor der vergewaltigenden Erziehung auch dem „normalen“ Kinde gegenüber. Wir werden immer besser erfassen die Bedeutung, die das Milieu als Ganzes, die Beschaffenheit des körperlich-seelischen Lebensraumes gegenüber der gesprochenen und geschriebenen „Lehre“ besitzt. Da der Erzieher als Persönlichkeit, nicht nur als stundenweise mit dem Kinde sich beschäftigender „Lehrer“, jahrelang ein Hauptstück seines Milieus bildet, so wird es vor allem darauf ankommen, daß der Erzieher selbst lebt, was er lehrt, selbst kann, tut oder läßt, was er vom Kinde fordert. Mindestens so viel, eher mehr. — —

Worauf es mir hier ankam, das war der Versuch eines wenn auch nur lückenhaften Nachweises, daß Heilpaedagogik mehr ist als ein Spezialfach, daß die Erkenntnis und Anwendung heilpaedagogischer Einsichten und Grundsätze wichtig ist für alle Erziehung und nicht zuletzt auch für das Streben zur Selbsterziehung des Erziehers. Diese Tatsache und die andere, daß jeder Lehrer, namentlich auf dem Lande, es immer zu tun haben wird mit einzelnen sinnesschwachen, geisteschwachen oder schwererziehbaren Kindern, rechtfertigen es, daß künftig eine Einführung in die Grundlagen und Grundtatsachen der Heilpaedagogik in das Bildungs-

programm der Lehrerseminarien aufgenommen wird, daß aber vor allem die bereits im Amte stehenden Lehrkräfte der Volksschule und auch der mittleren und höheren Schulen von Zeit zu Zeit durch Fortbildungskurse mit heilpädagogischen Leitgedanken vorbereitet werden, ihre Aufgaben am normalen Kinde immer besser zu erfüllen. (Die Kantone Appenzell A.-Rh., Graubünden und Glarus sind in der Veranstaltung solcher Kurse vorange-

gangen, in diesem Frühling folgen Luzern und Aargau nach.)

Von den segensreichen Rückwirkungen einer besseren Arbeitsgemeinschaft zwischen Volksschule und Heilpädagogik auf die letztere haben wir hier nicht besonders gesprochen. Sie immer wieder aufzuzeigen, ist aber eine wichtige Aufgabe im Bildungsplan eines heilpädagogischen Seminars.

Lehrernot.

Das Ergebnis einer Rundfrage.

Bearbeitet von W. Schohaus.

6. Stück.

Es gibt Berufsnöte rein innerer Natur, Nöte die durch unsere persönlichen Charakterunzulänglichkeiten bedingt sind. Sie wiegen bei den meisten Erziehern schwerer als alle äußeren Hemmnisse, — schon deshalb, weil hier jeder die Schuld und die Verantwortung zum grossen Teil grundsätzlich auf sich selbst nehmen muß. Schließlich vermag uns nichts so sehr zu deprimieren als das Gefühl und das Bewußtsein, selbst die dauernde Schuld für den Mangel an gedeihlicher Arbeit zu tragen. Alle echte menschliche Tragik liegt letzten Endes in der ungelösten Spannung zwischen einem als verpflichtend anerkannten Ziel und den zu dessen Erreichung unzulänglichen Kräften.

Wir lassen zunächst einige Bekenntnisse folgen, in denen dies Leiden an der eigenen Schwäche zu lebendigem Ausdruck kommt:

„Ich werde in meiner Tätigkeit als Lehrer am meisten gehemmt:

1. durch die monatlichen Zeugnisnoten und etliche veraltete Schulbücher,
2. durch die Verständnislosigkeit mancher Eltern,
3. durch jene meiner Kollegen, die eine Klasse wie eine Zitrone bis zum letzten auspressen. Trotzdem verehere ich gerade diese am meisten.
4. Nicht zuletzt durch eine keineswegs entschuld bare persönliche Anlage, in der fünften oder sechsten Schulstunde des Tages an körperlicher und geistiger Spannkraft zu verlieren und der prachtvollen heutigen Jugend, der täglich zu begegnen mir weit alle Schatten in unserem Berufe zu überwiegen scheint, nicht mehr das Beste geben zu können.“

Dr. W. T.

*) „Das Schwerste ist natürlich die eigene Verzweiflung an der Eignung als Lehrerin.

*) **Anmerkung:** Diese Äußerung sowohl wie die drei nachfolgenden Bekenntnisse sind mir in zuvorkommender Weise von Dr. Fritz Wartenweiler zur Verfügung gestellt worden. (Anläßlich eines Lehrerkurses im Herbst 1931 in der Jugendherberge Rotschuo ließ Dr. W. von den Teilnehmern die Frage schriftlich beantworten: „Was ist mir das Schwerste im Lehrerberuf?“. Die hier wiedergegebenen Stücke stammen aus dem Antwortmaterial.)

W. Sch.

Haben das aber wohl andere auch so, daß man in Schulstunden, wo man das bestimmte Gefühl hat, etwas recht Gutes zu leisten, auf vollständige Teilnahmslosigkeit seitens der Kinder stößt? Oder war es dann eben doch nichts Rechtes? —

Das Schlimmste aber ist für mich, daß ich in vielen Fällen gegen Mißlingen und Versagen Abhilfe wüßte, — daß ich aber zu bequem oder zu gleichgültig bin, daran zu arbeiten, eine bessere Lehrerin zu werden. Das ist furchtbar beschämend.“

T. W.

„Andere erziehen müssen und dabei selbst sich noch erziehen, das ist schwer! Treu sein in jeder Pflicht, auch in der kleinsten, unscheinbarsten, konsequent sein, Tag für Tag, mit dem bestimmten Bewußtsein, den Kindern durch das Vorbild zu dienen, vielleicht noch schwerer!“

E. G.

„Ich erlebe viel Schweres in meinem Beruf: Mißerfolge in Unterricht und Erziehung. Das Niederdrückendste dabei ist, daß ich 99 Prozent auf mein Schuldkonto nehmen muß. Es gibt Lehrer, die trotz mißlicher Verhältnisse (große Schülerzahl, verständnislose Eltern, kurze Schulzeit usw.) in jeder Beziehung Prächtiges leisten. Also fehlt's nicht an diesen äußern Verhältnissen, es fehlt am Geist in der Schule, und den macht der Lehrer. Ich bin, das ist wahrscheinlich das Grundübel bei der Schularbeit, zu viel und zu wenig Mensch: ein Mensch mit vielen Fehlern und Mängeln, vor allem Egoist, mit zu wenig Hingebungsfähigkeit, anderseits zu wenig einfach ein Mensch für andere Menschen, ein Mensch, der sich ohne alle Diplomatie und Verdeckungskünste als Mensch gibt.“

J. W.

„Am schwersten fällt mir, täglich neu zu sein. Jeden Morgen erwartende Kinderaugen vor mir und ach — wie oft fühle ich absolute Leere im Geist und im Herzen — keine Geberseligkeit — rein nichts von jenem beglückenden Gefühl, das uns durchströmt, wenn wir auch nur etwas wenigstens, nur eine Kleinigkeit zu sagen haben.

Erwartende Kinderaugen — und keine Antwort darauf! Welch ein Elend. Und nichts darf diese innere Armut entschuldigen, keine Stoffgebundenheit, keine Notwendigkeit, auch formell einfach üben zu müssen.