

**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:** 20 (1947-1948)

**Heft:** 6

**Rubrik:** Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache

### **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:** 09.02.2026

**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

## Vom Sinn des Rhythmikunterrichts

### VORTRAG

gehalten am I. Fortbildungskurs für die Vorsteher- und Lehrerschaft  
der bernischen Erziehungsheime, am 4. und 11. September 1946

Von E. Müller, Vorsteher, Weissenheim Bern

(Schluss)

Wir haben gesehen, wie der beim Aufwachen in den Körper zurückkehrende Geist die Kraft mit sich führt, die den Körper wieder aufzurichten vermag. Wir sehen beim geistigen Erwachen des kleinen Kindes den gleichen Vorgang, nur auf die Länge der kleinkindlichen Entwicklung ausgedehnt. In dem Masse, wie der Geist vom Körper Besitz zu ergreifen vermag, in dem Masse sehen wir das Kind sich aufrichten. Daher kommt es auch, dass das geistesschwache Kind sich später erhebt und zu gehen beginnt als das normale, und dass das Aufrichten je nach dem Grade der Anomalie nur noch mangelhaft oder überhaupt nicht mehr gelingt. Woran liegt diese Verschiedenheit der Entfaltung der geistigen Kräfte? Wir betrachten diese Erscheinung, wie der Begriff „Geistesschwäche“ beweist, als ein Versagen des Geistes. Genauere Beobachtung kann uns zeigen, dass es sich umgekehrt verhält, dass der Geist zwar willig, aber das physische Organ zu schwach ist, zu ungeschickt, zu unvernünftig. Wer schon einmal etwa einem sprachgebrechlichen Kinde in die Augen geschaut hat, wenn es, was es hätte mitteilen wollen, trotz mehrmaligem Ansetzen nicht so hatte zum Ausdruck bringen können, dass es der Angesprochene hätte verstehen können, der weiss etwas von der ungeheuren Spannung und seelischen Bedrückung, die da entsteht, weil der missbildete Körper dem Geiste den Dienst versagt. Beim anomalen Kinde trifft der Geist in der Körperlichkeit ein untaugliches Organ zu seiner Betätigung und Entfaltung an. Die Körperlichkeit ist das Unzulängliche, das Verdorbene. Sie ist es, die von den Eltern dem Kinde als taugliches oder untaugliches Organ für seine Geistesentfaltung übergeben wird.

Der Geist des schwachsinnigen Kindes befindet sich in einer ähnlichen Lage wie etwa ein Musiker, der die schönste Musik in sich trägt, bereit, sie erklingen zu lassen, der aber nur ein Instrument mit verstimmt und gesprungenen Saiten zur Verfügung hat. Zu helfen ist dem einen wie dem andern nur, wenn es gelingt, ihr Instrument, beim Kinde also seine Körperlichkeit, in Ordnung zu bringen.

Wir gehen nun dazu über, zu zeigen, wie sich die hier begründete Anschauung vom Verhältnis zwischen Körper und Geist im Unterrichte und in der Erziehung praktisch auswirken.

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass beim werdenden Menschen die Hilfe für die geistige

Entfaltung anfänglich ganz und später z.T. auf dem Wege der körperlichen Differenzierung gebracht werden muss.

Die kindliche Entwicklung kann zur Hauptsache nur dadurch gefördert werden, dass die Entwicklungsimpulse, die normalerweise spontan in Funktion treten, unterstützt, oder beim anomalen Kinde durch systematische Übungen zum Aufwachen gebracht und verstärkt werden.

Im Hinblick auf die Entwicklung des Kindes vor dem Schuleintritt ist es eigentlich nicht schwer zu erkennen, dass die Bewegung, die körperliche Betätigung, ein elementarer Entwicklungsimpuls ist, und zwar eben nicht nur für die Körperlichkeit, sondern letzten Endes für den Geist. Was — von aussen gesehen — anfänglich ziellose Bewegung ist, geht dann in sinnvolles Hantieren und in gestaltendes Schaffen über.

Obwohl aus der natürlichen Entwicklung des Kindes abgelesen werden kann, dass erst auf Grund der körperlichen Differenzierung, deren Voraussetzung die Bewegung und das gestaltende Schaffen ist, sich der Geist normal entfalten kann, hat die heutige Pädagogik von dieser Tatsache noch kaum Kenntnis genommen.

Merkwürdigerweise muss hier die materialistisch orientierte Schule von der geisteswissenschaftlichen Seite her darauf aufmerksam gemacht werden, dass in der geistigen Entwicklung des Menschen die körperliche Grundlage eine weit grössere Rolle spielt als man ihr einräumt. Die heutige Schule, obwohl sie im Körperlichen das Primäre sieht, unterbindet eher die Bewegungsimpulse, statt dass sie diese planvoll in den Dienst der Entwicklung stellen würde. Sie lässt die Wechselwirkung zwischen Körper und Geist ausser acht und spricht den Geist direkt, d.h. nur an seiner Oberfläche, im Intellekt, statt in seinen Grundlagen, nämlich in den Empfindungs- und in den Willenskräften, an. So muss eine Verhärtung, eine Sterilität des menschlichen Geistes eintreten. Die schöpferischen Kräfte versiegen, die eigentliche Geistigkeit verkümmert.

Die enge Verbundenheit der Bewegung des gesunden Kindes mit seinen Gefühlsimpulsen ist leicht feststellbar. Eine Freude setzt das Kind in Bewegung, und was in diesem Zusammenhang wichtiger ist: Bewegung, und vor allem rhythmische Bewegung, erzeugt bei ihm erhöhtes Lebensgefühl.

Es ist somit die Möglichkeit gegeben, durch zweckmässige Bewegungsschulung

im Kinde Gefühlsimpulse wachzurufen, zu verstärken und zu differenzieren, das Gemüthafte zu entwickeln. Sie wissen aus Ihrer Praxis, und wir haben es bei der Behandlung der Psychopathie wieder gehört, dass ein Hauptmerkmal des schwererziehbaren Kindes seine Gefühlsarmut, seine Unfähigkeit, normale, solide Gefühlsbindungen zur Umwelt zu bilden, ist.

Ein vertieftes, differenziertes Gemütsleben ist somit die notwendige Voraussetzung dafür, dass der Mensch sein Leben ethisch und sozial richtig zu gestalten vermag. Durch das Mittel der Eurhythmie kann ein wesentlicher Anteil zur Schaffung dieser Grundlage geleistet werden. Man könnte die Eurhythmie bezeichnen als eine planvolle Ausgestaltung der ursprünglichen menschlichen Entwicklungsimpulse.

Indem die Eurhythmie sehr intensiv vom Physischen her auf die Grundlagen des Gefühlslebens einwirkt, dient sie in elementarer Weise auch dem Denken, denn auch das eigentliche Denkvermögen und die Urteilkraft können sich nur richtig entwickeln auf der Grundlage eines differenzierten Gefühlslebens. Dass in dem fortgesetzten Handeln, das die Eurhythmie ist, auch die Willenskkräfte systematisch geübt werden, liegt auf der Hand.

Wesentlich für die Beurteilung der Eurhythmie, die eine Schöpfung Rudolf Steiners ist, ist die Tatsache, dass auf diesem Wege nach allen drei Seiten der menschlichen Psyche, in der Richtung des Fühlens, des Wollens und des Denkens die körperlichen Grundlagen der geistigen Funktionen beeinflusst werden mit der Absicht, das Organ des menschlichen Geistes, den Körper, als Organ tauglicher zu machen.

Wesentlich ist, zu erkennen, dass hier von einem neuen Gesichtspunkt aus die erzieherische Arbeit getan wird. Von diesem neuen Gesichtspunkt aus sehen wir den Menschen im Gegensatz zu der herrschenden naturwissenschaftlich-materialistischen Auffassung nicht von der Körperlichkeit, sondern vom Geiste her bestimmt. Der individuelle Geist übernimmt in seiner Körperlichkeit den physischen Niederschlag der geistigen Haltung seiner Vorfahren. Die Auseinandersetzung mit diesem physischen Erbe ist seines Lebens Aufgabe. Jeder Schritt vorwärts in der Vergeistigung seines irdischen Wesens bedeutet eine Erstarkung des Geistes, den wir als unvergänglichen Kern erachten.

Damit wäre in grossen Zügen gesagt, in welchem Sinne wir Eurhythmie als Erziehungsmittel bei unseren geistesschwachen Kindern brauchen. Die Praxis hat selbstverständlich die Richtigkeit der vorgebrachten Anschauung und den Wert der Folgerungen, die daraus gezogen werden, zu erweisen.

Wenn Sie nachher die Kinder in der Eurhythmie sehen, so können Sie aus der Vergeistigung ihres Ausdruckes schon bestimmte Schlüsse auf die Wirkung der eurhythmischen Betätigung ziehen. Es befinden sich unter den Kindern alle Grade der Debität, und immer ist eine Anzahl da, die das Lesen und Schreiben nur mit äusserster Mühe und Not zu erlernen vermag. Beeindruckt von der Veränderung der Kinder in der Eurhythmie hat kürzlich der Direktor einer Irrenanstalt diese Tatsache sehr prägnant in den Worten ausgedrückt: „Da sieht man wie gerecht das Kleid ist.“ Er wollte zum Ausdruck bringen, dass das geistige Wesen dieser Kinder

ein ganz anderes sei als man ihrem äusseren Habitus nach annimmt. Bewusst oder unbewusst liegt in einer solchen Feststellung die Bestätigung meiner Hinweise darauf, dass beim anomalen Menschen die Körperlichkeit ein untaugliches Organ des Geistes ist, und dass es eine Möglichkeit gibt, dies Körperlichkeit mit dem Mittel der Eurhythmie einer Gesundung entgegenzuführen.

Ich habe darauf hingewiesen, dass neben der Vernachlässigung des Gemütes auch diejenige der schöpferischen Kräfte des Kindes ein Hauptmangel der heutigen Pädagogik sei. Schöpferisch tätig sein heisst handeln aus starken Empfindungen heraus und in reiferem Stadium aus vollbewussten, klaren Erkenntnissen. Aus diesem fundamentalen Bedürfnis der gesunden kindlichen Entwicklung dient die Eurhythmie in hohem Grade, indem sie dem Kinde die Möglichkeit verschafft, seine Empfindungen in der Bewegung zu gestalten und aus sich herauszustellen. Menschen, deren schöpferische Impulse, d. h. deren Drang zur Gestaltung in ihrer Jugend vernachlässigt oder unterdrückt worden ist — wie es in unserer heutigen Schule geschieht — werden später auch nur reproduktiv im Leben stehen, ohne weder ihr eigenes Leben, noch ihren weiteren Lebenskreis mit Willen und Bewusstsein zu gestalten. Sie lassen die Dinge treiben und leben am liebsten in und mit der Masse. Sie bleiben auch im Denken reproduktiv, in ihrem Urteil unsicher und daher abhängig von fremdem Urteil und Schlagworten.

In jedem Kinde ruhen die Anlagen zu schöpferischer Betätigung als elementare Entwicklungskräfte. Beim normalen treten sie spontan in Funktion. Beim anomalen müssen sie durch äussere Einflüsse geweckt und gefördert werden. Die hierzu geeigneten Mittel, wie z. B. die Eurhythmie, wecken aber auch im normalen Kinde Kräfte, die für sein späteres Leben von grösster Bedeutung sind und die in unserer Zeit ohne derartige Beeinflussung nur in seltenen Fällen zur Entfaltung kommen.

Elemente der Toneurhythmie, die in der Bewegung gestaltet werden, sind: 1. Tonhöhe; 2. Rhythmus; 3. Musikalische Form.

Die Stabeurhythmie: Ein Sich-hineinfinden in den Raum.

Die Lauteurhythmie kann als sichtbare Sprache bezeichnet werden. In ihr werden die sprachlichen Laute in der Bewegung gestaltet. Diesen Bewegungen liegen die Bewegungsimpulse des Kehlkopfes beim Sprechen zugrunde. Da die Bewegungen des Kehlkopfes ein Ausdruck der Geistigkeit sind, so kommt in der eurhythmischen Gestaltung der Laute der geistige Inhalt der Sprache sichtbar zum Ausdruck. Für das ausübende Kind kommt zu dieser äusseren Sichtbarkeit noch die verstärkte Bewegungsempfindung hinzu.

Auf diesem Wege fällt es viel leichter, das Kind zum Erfassen der Laute und später der sprachlichen Inhalte zu bringen, weil es so in seinem zuerst entwickelten seelischen Organ, in der Empfindung, angesprochen wird und nicht im abstrakten, begrifflichen Denken.

Es wird sich Gelegenheit bieten, während der praktischen Vorführung noch auf einzelne Absichten und Wirkungen hinzuweisen.

Zum Schlusse möchte ich noch auf eine andere Möglichkeit, das Kind in seinen

Entwicklungsgrundlagen zu erreichen, hinweisen auf den Umgang mit den Farben.

Die enge Beziehung zwischen der menschlichen Gefühlswelt und den Farben ist uns sicher allen bekannt. Im Rorschach'schen Formdeutversuch wird diese Erkenntnis benützt, um durch das Mittel der Farbe eine Diagnose über die Art des Affektlebens eines Menschen zu erhalten. Es ist z. B. sehr interessant, dabei feststellen zu können, dass intellektualistische Naturen mit der Farbe — d. h. mit ihrer Gefühlswelt — sehr wenig anzufangen vermögen. Die Farbigkeit der Tafel wird von ihnen entweder nicht beachtet, oder ihr Erscheinen bewirkt ein sichtliches Unbehagen und löst in vielen Fällen direkt einen Schock aus.

Man kann sagen, wenn das Kind, aber auch der erwachsene Mensch, mit Farben umgeht, so geht er mit seiner Gefühlswelt um. Wenn das Kind ordnend mit den Farben sich beschäftigt, so geht es ordnend um mit seiner Gefühlswelt. Indem es immer sicherer bestimmten Empfindungen bestimmte

Farben zuordnet, klärt es seine Affekte. Die Gefühlsimpulse finden einen adäquaten Ausdruck, Affektverdrängung und -stauung können vermieden oder gemildert werden. Durch die Vertiefung und Klärung seiner Gefühlswelt schafft es sich Grundlagen zum gesunden Denken und Urteilen. Es erweitert und verfeinert seine Erlebnissfähigkeit. Nach aussen hin geschieht dasselbe mit der Ausdrucksfähigkeit. Das sichtbare Produkt, die Zeichnung, erhöht die Freude am Gestalten, am Tätigsein. Das ist beim zur Passivität neigenden geistesschwachen Kinde von besonderer Bedeutung.

Indem das Kind auf diese Weise aus sich herauszustellen vermag, was es sprachlich noch nicht oder überhaupt nie auszudrücken vermöchte, steht es der Umwelt ausgeglichener und aufgeschlossener gegenüber. Es ist darum auch den erzieherischen Massnahmen zugänglicher.

## *Der werktätige Unterricht an Anstalten und Hilfsschulen für Geistesschwache*

Referat von Karl Stieger

aus dem Fortbildungskurs für Lehrkräfte an Hilfsschulen und Erziehungsheimen in Burgdorf vom 14. Juli bis 19. Juli 1947

„Du bist der und der und du mußt das und das und so und so werden, sagten die Alten und hatten dann fest im Auge, was sie wollten, was sie konnten und was sein müsse; und ihre Kinder gerieten gemeinlich wohl in diesem engen Gleis.“

Bei der Schulung unserer Hilfsschüler müssen wir diese Worte Pestalozzis sehr ernst nehmen. Hilfsschüler sind nicht einfach etwas schwächere Normalschüler, und eine Hilfsschule darf nicht einfach eine verwässerte Normalschule sein. Dies ganz besonders nicht, wenn diese Normalschule einseitig und bloss Wissensanhäufung erstrebt.

Wir Lehrer träumen uns nur zu gerne Bilder von der Menschheit, die wir nicht kennen, „und geben indessen auf den Buben nicht Achtung, den du Hans heissest; und der Bub wird nichts nutz, weil wir, umnebelt von den Träumen der Menschheit den Hans vergessen, in welchem der Mensch, den wir erziehen wollten, aufgewachsen.“ (Pestalozzi)

Die Ueberwindung der blossen Wissensschule wird für die Schüler umso lebenswichtiger, je geringer die abstrakte Denkfähigkeit und je grösser die Gewissheit ist, das tägliche Brot einmal durch der Hände Arbeit verdienen zu müssen.

Mit Nachdruck muss bei diesen Schülern eine fachgerechte Ausbildung mechanischer Fertigkeiten geübt werden. Die gesundheitlich-körperliche Ausbildung und das tätige Anpacken der Dinge des Lebens gehören deshalb mit zur wesentlichen Bildungsaufgabe der Hilfsschule.

Wir müssen das frühzeitige und immerwährende „Handanlegen“ bei den Dingen des täglichen Lebens aber auch in Rücksicht auf die Verstandes- und Herzensbildung fordern.

Die Möglichkeit der denkend-tätigen Auseinandersetzung mit einer Sache ist die ausgeprägteste Form des Anschauungsunterrichtes. Das Gewinnen einer Anschauung, d. h. einer wesentlichen Erfahrung von einer Sa-

che wird dem Hilfsschüler durch lediglich passives Aufnehmen von Sinneseindrücken nie gelingen; es bedarf darüber hinaus, wo immer möglich, einer aktiven Auseinandersetzung mit dem zu erfassenden Gegenstand.

„Die Aufmerksamkeit des Kindes zu heften, seine Beurteilungsfähigkeit zu schärfen und zu üben und sein Herz zu edlen Gesinnungen zu erheben, ist, glaube ich, unzweideutig das Wesentliche aller Erziehungszwecke, und die Uebung der jugendlichen Arbeitsamkeit in häuslichen Gegenständen ist ganz gewiss zur Erziehung dieser drei verschiedenen Gesichtspunkte vorzüglich geschikt.“ (Pestalozzi)

Eine intellektuelle Bildung kann in der Hilfsschule am allerwenigsten mit Hilfe blosser Vorstellungen erreicht werden!

„Der Mensch ist überhaupt sehr unfähig, allgemeine grosse Gesichtspunkte zu umfassen, und hingegen sehr geschickt, einen bestimmten einzelnen Gegenstand richtig ins Auge zu fassen und sich ganz in denselben hineinzuarbeiten.“ (Pestalozzi)

Auch in Normalschulen wird heute der blosser Wortunterricht entschieden abgelehnt. Der Ruf nach einer Schulreform stammt aus einer wirklichen Not heraus. Man hat in den letzten Jahrzehnten freventlich die Ausbildung des Herzens und der Hand zu Gunsten jener des Kopfes aus den Schulen verdrängen wollen. Heute muss man feststellen, dass ausgerechnet die intellektuelle Bildung versagt.

Schon Pestalozzi warnte zwar: „Ach, das Voreilen ihrer Erkenntnisse und das unzeitige Hinlenken ihres Wissens zu allgemeinen Grundsätzen vor ihren Erfahrungen ist wie das Brüten der Henne, die keine Eier unter sich hat.“

„Der gesunde Verstand, der den Menschen in allen Lagen, Verhältnissen und Umständen so unumgänglich nötig ist, wird auf keine Weise einfacher und sicherer entwickelt und auf keine Art ordentlicher, genauer und zweckmässiger gestimmt, als wenn er nach den Bedürfnissen der häuslichen Lagen gestimmt wird, denn



er wird auf diese Art auf das Brauchbare, auf das Nahe, und auf das Notwendige, auf das Nützliche hingelenkt."

„Arbeit überhaupt ist die sicherste Uebung der Aufmerksamkeit, weil das Rechtmachen der Arbeit ohne anhaltende Aufmerksamkeit nicht möglich; und das Verschiedene und Ungleiche, welches die häuslichen Arbeiten, deren Kinder fähig sind, ihnen anbieten, bildet ihre Fähigkeit mehrere und ungleiche Gegenstände auf einmal festzuhalten." (Pestalozzi)

Wie aber lässt sich ein Schulunterricht verwirklichen, bei dem die Arbeitsamkeit die Grundlage des Lernens und Uebens bildet? Der Unterricht auf werktätiger Grundlage kennt vornehmlich drei Betätigungszentren: Der Schulgarten, die Schulküche und die Schülerwerkstatt.

Betrachten wir z. B. den Schulgarten. Er ist als erweiterter Bildungsraum des Schulzimmers eine wunderbare Sache. Er ist einfach da und fordert durch sein Dasein zur fortlaufenden Arbeit auf. Ueber diese fortlaufenden Arbeiten schreibt Herr Bolli in seinem Tätigkeitsbericht:

„Das praktische Arbeitsgebiet war umfangreich und umfasste etwa folgende, nach ihren Schwierigkeiten in Gruppen eingeteilte Verrichtungen:

1. Gartenwege wischen, Steine abrechnen, Holz, Abfälle, Steine zusammenlesen, Kompost umschauflern, Erde mit Schaufel mischen, Wasser tragen, Schubkarren fahren.

2. Umstechen, hacken (ohne Kulturen), Mist unterlegen, Wege harken und ausrechnen.

3. Giessen mit Brause, mit Rohr mittels 3 Liter-Kanne, Dünger streuen, zwischen Kulturen mit kleiner Hand-Harke häckeln, Bohnen stecken, Setzlinge in bestimmten Abständen vorlegen (beim Setzen), Pflanzen aufbinden (Tomaten).

4. Ringe für Bohnen drehen, Samen nach dem Säen zudecken und andrücken, Kulturen anhäufeln, Ausbrechen überflüssiger Triebe (Tomaten), setzen von Hand in lockerer Erde.

5. Beete einteilen, durchkräueln, abrechnen, setzen mit Setzholz, angossen mit 10 Liter-Kanne (Rohr), erdünnern der Saaten.

6. Säen, pikieren, jäten, stickeln, pflanzen, Drähte spannen für Erbsen und Käfen, spritzen gegen Krankheiten, Wartung eines Treibkastens.

Diese Aufstellung lässt sich leicht erweitern. Sie ermöglichte uns, gründlich und systematisch mit dem einzelnen Kinde zu arbeiten. Es war leicht festzustellen, wo jedes von ihnen stand und an welchem Punkte weiter gearbeitet werden musste. Wir hatten es in der Hand, jedes Kind an den Platz hinzustellen, der seinem derzeitigen Stand entsprach und ihm die Übungsmöglichkeiten zu verschaffen, die es brauchte, um seinen bisherigen Weg zu repetieren und beherrschen zu lernen. Die fachgerechte Ausführung der verschiedenen Arbeiten verlangt einen bestimmten Grad an Körpergeschicklichkeit, geistigem Verständnis, gefühlsmässigem Erfassen der Bedingungen und an charakterlicher Durchhaltekraft. Die Aufgabe war, jedes Kind auf diesen verschiedenen Gebieten allmählich durch gesteigerte Anforderungen weiter zu führen. Dabei zeigte es sich, dass die einzelnen Stufen einem bestimmten Entwicklungsstand entsprachen und nicht jedes Kind bis zur letzten Stufe vordringen konnte.

Die einzelnen Arbeiten wurden den Kindern zugewiesen, vorgemacht und Umfang und die Art der Ausführung genau bezeichnet. Wenn sie gut ausgeführt worden war, wurde sie abgenommen, andernfalls zur Korrektur zurückgewiesen.

Damit war für jeden Arbeitsgang ein bestimmtes Prinzip geschaffen: Der Erwachsene gibt den Auftrag, die Aufgabe wird immer genau umschrieben, sie ist eine Serien-Detail-Arbeit, das Resultat wird kontrolliert. Wir möchten das geistesschwache Kind damit bewusst vorbereiten auf seine „Berufs-Möglichkeiten". Eine Teilarbeit nach Auftrag mit Sorgfalt und Exaktheit auszuführen und, in Anbetracht seiner bleibenden Unselbständigkeit, sich

unter Kontrolle zu wissen. Das Kind empfindet dieses Eingespanntsein keineswegs als Zwang oder Last, es liebt im Gegenteil eine feste Ordnung, es weiss gern, wie und wo es steht, andernfalls fühlt es sich in der Unbestimmtheit verloren und unglücklich. Natürlich ist dabei das Verhältnis zum Erzieher ein Faktor, der nicht hoch genug eingeschätzt werden kann."

Es geht bei all diesen Arbeiten aber wie gesagt nicht nur um die Bildung ganz bestimmter und wichtiger Fertigkeiten. Es genügt daher keineswegs den Schüler einfach tätig sein zu lassen. Man glaubt zwar in vielen Schulen, den dringenden Forderungen nach werktätigem Unterricht dadurch gerecht zu werden, dass man neben die andern Schulfächer einfach das neue Fach „Handarbeit" anhängt. Eine solche Handarbeit kann ewig nie zu einer Schulreform führen, weil für die intellektuelle Bildung die Anklagen: „Wir aber lehren unsere Kinder prophezeien, ehe sie buchstabieren, ehe sie arbeiten, und raten, ehe sie ausmessen" (Pestalozzi), bestehen bleiben. Die Arbeit muss ins Zentrum des Schulunterrichtes hinein, in dem Sinne wie Pestalozzi fordert:

„Wer viel arbeitet und viel erfährt und dadurch in den Sachen, mit denen er am meisten beschäftigt ist, auf allgemeine Regeln und Grundsätze fällt, der geht in seinem Weg sicherer, hat im Lauf seines Lebens das, was er braucht, wo und wann er braucht, bei sich und macht die Anwendung davon, wenn der Fall kommt."

Die Arbeiten der Schüler in Schulgarten, in der Werkstatt, in der Küche bedeuten daher mehr als blosser Arbeitstechnik. Sie bilden die Erfahrungsgrundlage, ohne die ein ernsthafter Schulunterricht immer fragwürdig bleibt.

Für die unterrichtliche Auswertung der häuslichen Arbeiten ist es von massgeblicher Bedeutung, dass der Erzieher die Entwicklungsstufen seiner Zöglinge kennt und Mittel und Wege weiss, um den Unterricht zu psychologisieren.

Die Umwelt bietet dem Jugendlichen nicht dasselbe Bild wie uns Erwachsenen. Die Auffassung der Welt ist eben nicht mehr durch das objektive Sein bestimmt, sondern sie ist ebenso sehr abhängig von den Formen des Geistes, mit deren Hilfe wir die Objekt-Welt erkennen. In der Psychologie spricht man daher von Ordnungsprinzipien unseres Denkens. Diese Ordnungsprinzipien sind Formen des Verstandes und der Anschauung, in denen sich uns die Umwelt darstellt (Weber).

Auf der Entwicklungsstufe des Unterschülers haben sich bereits solche Auffassungsprinzipien geformt. Vorhanden ist das Ordnungsprinzip des Beieinanders.

Das Kind gliedert auf dieser Entwicklungsstufe die Gegenstandswelt nach ihrem räumlichen Hier und Dort. Was beieinander ist, gehört zusammen. Es fragt nicht nach tieferen Zusammenhängen, die zwischen den Dingen bestehen. Mit diesem Prinzip der räumlichen Zuordnung vermag das Kind nicht tiefer in das Wesen der Sachzusammenhänge eindringen. Es bleibt mit seinem Denken noch völlig an der Oberfläche haften. Eine mehr als raumhafte Ordnung ist aber für die erste Orientierung in der Welt auch gar nicht nötig. Das Kind schafft Namenbeziehungen, und das ist die erste Stufe zur Begriffsbildung.

Welche Freude hat der Unterschüler an den sichtbaren Dingen seiner Umgebung. Er wächst mit ihnen auf, er sieht und pflegt sie. Sie erregen sein besonderes Interesse einfach dadurch, dass sie da sind, dass sie leben und sich bewegen, dass sie sich vor seinen Augen entwickeln und dass sie mit besonders sinnfälligen Eigen-

schaften: Farbe, Geruch, Geschmack, mit Stimme, ausgerüstet sind.

Welche Freude hat das Kind am Licht, am Feuer, am Wasser. Immer ist es die Freude am Sinnfälligen, an der schönen Erscheinung, an der Bewegung und besonders an der selbstgeführten eigenen Betätigung.

Im Garten wird man in den ersten Schuljahren sehen, was überhaupt da ist. Man wird die Gegenstände benennen. Die Kinder lernen Pflanzen, Geräte, Tiere unterscheiden. Mit den Dingen paaren sich Tätigkeiten. Das Kind erfährt, wie man sät, pflanzt, jätet, düngt, erntet. Auf kausale Zusammenhänge aufmerksam machen zu wollen, wäre total verfehlt. Das Interesse des Unterschülers bleibt in der Hauptsache auf äussere Erscheinungen beschränkt. Auch die bekannten Warum-Fragen dieses Alters entspringen nicht einem Bedürfnis nach kausaler Begründung. Der Schüler ist auf die Frage: „Warum mistet man?“ zufrieden, wenn ich antworte: „Weil dann die Pflanze besser wächst.“ „Warum gibt es Regen?“ „Weil es Wolken hat.“

Der Sinn dieser Entwicklungsstufe liegt eben primär nicht in der Erwerbung gegenständlicher Inhalte. Es geht um die Entwicklung der formalen Denk- und Sprechvorgänge durch anhaltende Übung. Ein psychologisch orientierter Unterricht auf der Unterstufe wird daher vom Erleben des Kindes ausgehen und bestimmte Erlebniszusammenhänge in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen. Es ist von untergeordneter Bedeutung, wo ich diese Erlebniszusammenhänge aufsuche, wenn nur die Selbstbetätigung der Schüler gewährleistet ist. Solche gesamtunterrichtliche Themen können sein: Der Wald, die

Waschküche, die Schulreise, auf dem Bauplatz etc. Es ist nun ziemlich gleichgültig, an welchem Stoff der Unterschüler die Formen seines Denkens, Fühlens und Wollens entwickeln kann. Wesentlich ist das entwicklungsgemässe Ueben all dieser Kräfte. Psychologisch orientierte Lehrpläne reden daher nicht mehr von Stoffplänen, sondern von Arbeitsplänen. Ein Arbeitsplan im Sinne des Gesamtunterrichtes, baut sich auf nach dem Gruppierungsprinzip des örtlichen Beieinanders. Um die Erlebniseinheit gruppieren sich zwanglos die verschiedenen Fächer wie Sprache, Rechnen, Heimatkunde, Sachunterricht, Zeichnen, Schreiben, Singen, Turnen. Ein solcher Unterricht wird von uns als zu recht anerkannt für die Primar-Unterstufe.

Auf der Primar-Oberstufe steht der Schüler in einer gänzlich andern Entwicklungsphase. Wir wollen hier nicht eingehen auf all die körperlichen und seelischen Krisenzeichen des sogenannten Flegelalters, sondern nur hinweisen auf das veränderte Auffassungsprinzip.

Das Interesse des Oberschülers neigt sich immer mehr den arbeitskundlichen Problemen der Erwachsenen zu. Die Betrachtung von Einzelgegenständen tritt zurück zugunsten konkret wahrnehmbarer Vorgänge und Sinnzusammenhänge. Die Fragen: „Was gibt es?“ und „Was tun diese Dinge?“ vermochten bis anhin den Schüler zu befriedigen. Man begnügte sich mit den Problemen: Wie etwas aussieht, woher es bezogen wird, was es kostet, was in der Heimat gemacht wird, welche Stoffe man verarbeitet, und wie sie es machen.

Fortsetzung folgt!

## Fortbildungskurs der Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache in Burgdorf

In der ersten Ferienwoche, vom 14. bis 19. Juli 1947, veranstaltete die Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache einen von mehr als 60 Lehrkräften aus der ganzen Schweiz besuchten Fortbildungskurs. Ursprünglich für Lehrkräfte an Sammelklassen und Erziehungsheimen vorgesehen, wurde er durch die grosse Teilnehmerzahl mehr zu einem umfassenderen Kurs für pädagogisch-methodische Probleme für das gesamte Gebiet der Hilfsschule und der Erziehungsheime für Geistesschwache.

Herr Matthias Schlegel, St. Gallen, eröffnete die Kursarbeit mit einem Vortrag über Staat und Hilfsschule. Er umriss darin die Aufgaben des Staates gegenüber dem hilfsschulbedürftigen Kinde und verlangte eine möglichst vollzählige Erfassung und gründliche Erziehung dieser Kinder. Die Lehrkräfte an den Hilfsschulen und Erziehungsheimen müssen für ihre Aufgabe besonders vorgebildet sein, und die Besoldung soll sich nach den Anforderungen richten. Dies alles bringt dem Staat freilich neue Lasten, aber durch die bessere Erziehung und Schulung werden viele schwache Kinder in die Lage versetzt, sich selber durchs Leben zu bringen, so dass die Erziehungsauslagen eben doch „rentieren“. Es ist besser, diese Kinder durch Bildung zur Freiheit zu führen, als dass sie in den Normalklassen sitzen bleiben, für Mitschüler und Lehrer und später für die Oeffentlichkeit eine Last.

Am Dienstagmorgen sprach Herr Dr. Roth, Seminarlehrer in Rorschach, über die Bildungsaufgabe der Hilfsschule. Nach einem kurzen geschichtlichen Abriss über die Schwachsinnigenbildung zeigte er einige Mängel, die noch heute zum Teil bestehen. Aller Unterricht

bei Schwachbegabten gehört in die Hände von richtig ausgebildeten Lehrkräften, Haus-, Garten- und Feldarbeiten dürfen der Schule keine Zeit wegnehmen. Die Bildung ist eine qualitative und nicht eine quantitative Grösse und soll den ganzen Menschen umfassen, nicht nur den Verstand. Aus diesem Grunde soll jede Schule eine Stätte wahrer Bildung sein, auch die Hilfsschule. Durch Tätigkeit sind die Kräfte der Kinder zu entfalten; alles, was ausserhalb des Lebenskreises des Kindes liegt, ist zu meiden; überall gilt es, zuerst die engste Umgebung zu erfassen. Auf der Unterstufe geschieht dies durch den Gesamtunterricht, der auf der Oberstufe nicht mehr systematisch aufgebaut werden kann und deshalb nicht mehr im herkömmlichen Sinn angewendet werden darf. Jedes Kind ist seinem Talent, seiner Fähigkeit entsprechend zu fördern, und am Ende der Schulzeit werden nicht alle gleich weit vom Ziel entfernt sein. Herr K. Stieger, Seminarlehrer in Rorschach, beleuchtete in zwei Vorträgen am Mittwoch und Donnerstag die „Charaktererziehung in der Hilfsschule“ und den „Unterricht auf werktätiger Grundlage“. Wie jede Schule nicht nur Wissen vermitteln soll, so ist es noch in vermehrtem Masse Aufgabe der Hilfsschule, den Charakter der schwachbegabten Kinder zu festigen. Sie kann das vor allem durch einen planmässigen Unterricht, durch Erziehung zur Arbeit, durch fortwährende Beschäftigung. Blosses Wissen um Gut und Böse ist nichts; es ist sicher nicht richtig, wenn der Schüler mit gutem Gedächtnis die beste Religionsnote bekommt, obwohl er daneben Mensch und Tier quält. An Pflanzen und Tieren und bei den Kameraden sind Umgangs- und Lebensformen zu lernen und anzuwenden,

den kindlichen Helferwillen erhalten und läutern, ist aber eine der vornehmsten Aufgaben der Schule.

Am Freitagmorgen sprach Herr Dr. Roth über die Erfassung des Hilfsschülers. Die Aufgabe der Psychologie besteht darin, das Kind richtig und ganz zu erfassen und so den Weg für seine Behandlung zu weisen. Ueberall ist es möglich, das Kind zu beobachten, im Unterricht, in der Freizeit im Spiel, und immer ist das Augenmerk auf Intelligenz, Gesinnung und Ausdrucksvermögen zu richten (Pestalozzi sagte Kopf, Herz und Hand). Als Ergänzung zur freien Beobachtung kommt die testmässige Erfassung. Heute steht ein Schweizer-test zur Verfügung. Es dürfen aber nicht nur Einzelergebnisse verwertet werden, sondern das Gesamtbild der Prüfung. Ueber die Arbeitsweise der Kinder gibt auch der Rechenversuch nach Kräpelin interessante Aufschlüsse. Wir hoffen den Vortrag an dieser Stelle im Wortlaut veröffentlichen zu können.

Am Samstagmorgen sprach Herr Dr. Roth über den Hilfsschullehrer. Geistesschwachenbildung ist Menschenbildung; sie stimmt in ihrem innersten Wesen mit aller wahren Menschenbildung überein. Wer soll Hilfsschullehrer sein? Sicher nicht der, der es gerne leicht haben möchte, der persönlichen Marotten nachgehen will, auch nicht der, der an der Normalklasse versagte; es braucht eine gewissenhafte und verantwortungsbewusste Persönlichkeit, die bereit ist, an sich selbst zu arbeiten. Die richtige Einstellung des Lehrers zum Schüler ist entscheidend für den ganzen Bildungsprozess. Es gilt Individuen zu bilden, nicht eine Masse, dazu gibt es nur Arbeit von Angesicht zu Angesicht. Der Stoff darf nie zum Selbstzweck werden, der Lehrer muss ihn als Mittel richtig verwenden. Wichtig ist die Vertiefung der allgemeinen und beruflichen Bildung sowohl des Anstalts- als auch des Hilfsschullehrers. In den Erziehungsheimen herrscht zurzeit starker Wechsel, und die Aufgabe des Vorstehers ist es, seine Lehrkräfte auf ihre Aufgabe vorzubereiten. Auch für die Hilfsschulen stehen zu wenig Anwärter zur Verfügung. Der Vortragende postuliert die Schaffung von Ausbildungsmöglichkeiten für Anstaltsleiter analog dem Heilpädagogischen Seminar, das jetzt in besondern Abendkursen auch den amtierenden Lehrkräften die Möglichkeit der Weiterbildung gibt.

An den Nachmittagen behandelten die Herren Dr. Roth und Stieger methodische Fragen aus Rechen-, Sprach- und Realunterricht. Sowohl in Rechnen als auch in der Sprache ist immer auf äusserst sorgfältigen Aufbau zu achten, dass keine Lücken entstehen, überall aber vom realen, vom konkreten Gegenstand ausgehen ist notwendig. Diese Einführung in die praktische Schularbeit war neben den Lektionen (Herren Dr. Roth, Stieger, Vorsteher H. Bolli, Pfäffikon, und Frl. Bebié,

Dietikon) mit Kindern der Hilfsschule Burgdorf und des Erziehungsheims Lerchenbühl Hauptziel des ganzen Kurses, und die Kursteilnehmer werden sicher noch von der Verarbeitung ihrer Notizen aus diesen Stunden zehren können, auch wenn sie vielleicht nicht ganz mit allem einverstanden waren.

Im ganzen Kurs blieb sehr wenig Zeit zur Diskussion. Festhalten möchten wir hier vor allem den Wunsch, die grossen Vorträge im Wortlaut später in aller Ruhe noch einmal zu lesen. Gestreift wurde auch das Problem der Einweisung der Hilfsschüler in die Hilfsschule. Hier handelt es sich weniger um die Einführung neuer Reglemente als um die Bereitschaft von Lehrerschaft und Behörden, die Verantwortung für die Ueberweisung zu übernehmen und alle Fälle unparteiisch und konsequent durchzuführen.

Eine Besichtigung des Erziehungsheims Lerchenbühl mit seinem neuen künstlerischen Schmuck brachte Abwechslung in die Schularbeit, und besonders erfreute uns das Spiel der Kinder von der Kraft der Sonne.

Einen besondern Genuss brachte am Freitagmittag die Autofahrt ins obere Emmental mit den Höhepunkten Chuderhüsi, Würzbrunnen, Schallenberg und Eggwil. Bei gehobener Stimmung gings über den Kapf nach Signau und talabwärts, um nachher noch einmal aufzusteigen zur Lueg, wo die fast feierliche Abendstimmung sich auch auf uns übertrug.

Es freute uns auch, dass die Behörden unserer Arbeit Interesse entgegenbrachten und einige Vorträge besuchten. So durften wir am Eröffnungstag Herrn Erziehungsdirektor Dr. Feldmann begrüßen und später die Herren Seminardirektor Dr. Zürcher und Schulinspektor Wahlen, ferner Herrn Gemeinderat F. Eichenberger und weitere Mitglieder der Schulkommission Burgdorf.

Mit dem Dank an die Kursleiter für ihre grosse Arbeit und an die Teilnehmer für ihre Aufmerksamkeit und ihr Streben nach beruflicher Vervollkommenung konnte der Kurspräsident am Samstagmorgen den Kurs schliessen. In seinem Schlusswort dankte Herr Oberlehrer Zoss, Zentralpräsident der Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache, den Burgdorfer Behörden für die Ueberlassung der Lokale, für die finanzielle Unterstützung durch Kanton und Gemeinde und dem Berichterstatte für die Organisation des Kurses.

Während sich ein Teil der Teilnehmer schon heimwärts wandte, schauten die andern noch einen Film vom Leben im Erziehungsheim Lerchenbühl und vom Burgdorfer Jugendfest, der Solennität. Wir hoffen, dass die Freude dieses Jugendfestes auch später in der Berufsarbeit gelegentlich wieder aufklingen wird.

Friedr. Wenger.

## *Schweiz. Arbeits- und Altersheim für Taubstumme im Schloss Turbenthal*

Der Berichterstatte erinnert daran, dass es für einen Hausvater nicht leicht ist, sich von einem Anstaltsbetrieb mit Kindern und Jugendlichen auf die Betreuung von Alternden umzustellen. Wie schon das Altertum, so ist auch die gegenwärtige Zeit ganz einseitig für die Jugend eingestellt, was schon recht deutlich die der Jugend gewidmete Literatur bezeugt. „Noch verbinden wir den Begriff des Alters zu sehr mit dem vom Niedergang anstatt mit dem der Vollendung, während doch Vollenden und Vergehen ein so natürlicher und ebenso

wunderbarer Lebensabschnitt ist. In China begegnen wir einer unserer abendländischen ganz entgegengesetzten Auffassung. Je höher das Alter, desto höher die Bewunderung. Nein, die Aufgabe an den alternden Taubstummen ist nicht weniger wichtig und interessant als die der Jugend, aus verschiedenen Gründen aber schwerer. Sicher aber besteht ein grosser Vorteil des Altersheims darin, dass es über geeignete Arbeitsgelegenheiten verfügt und damit den Insassen das Leben immer wieder lebenswert gestaltet.“

H. P.