

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: 23 (1950-1951)

Heft: 8

Artikel: Das geistesschwache Kind und seine Umgebung

Autor: Moor, P.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851210>

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>

klar. Nachdem in seiner eigenen Seele etwas klar geworden ist, kann er auch bei andern klarer sehen.

Der Knabe überragte alle andern an Körperkraft und Gewandtheit. Er war es gewohnt, ohne besondere Mühe zur Geltung zu kommen. Nun kam er in die Schule und sollte auf intellektuellem Gebiete etwas leisten. Da waren ihm nun die andern über. Sogleich entstand eine Abneigung, und zwar nicht nur gegen den Unterricht, sondern vor allem gegen die Person, welche ihn erteilte, gegen den Lehrer. Der Lehrer durchschaute den Sachverhalt nicht, sondern vermutete, die Abneigung gelte ihm persönlich und fühlte sich beleidigt. Er faßte ebenfalls eine Abneigung gegen den Knaben, und diese vergrößerte diejenige des Knaben. So steigerte die eine Abneigung die andere nach dem Schema der bekannten Teufelskreise, und Lehrer und Schüler standen sich als Gegner gegenüber. Wenn der Lehrer versuchte, dem Knaben etwas beizubringen, so gab es diesem die Ehre nicht zu, sich von seinem Gegner etwas beibringen zu lassen. Das hatte er gar nicht nötig, er kam außerhalb der Schule durch seine Körperkraft genügend zur Geltung. Um aber auch in der Schule zur Geltung zu kommen, gab es noch einen andern Weg. Er konnte den Lehrer auf den Esel setzen, er konnte ihn ins Bockshorn jagen, er konnte ihn in die Verzweiflung treiben. Welche Augenweide für ihn, den Lehrer, seinen Gegner, so zappeln zu sehen. Denn er hatte beim Lehrer eine Unsicherheit entdeckt, die wohl auf dessen Mißerfolge in seinen Bemühungen um die Belehrung des Knaben zurückzuführen waren. Und diese Unsicherheit bestärkte den Knaben in seiner Siegeszuversicht und machte ihn kühner. Und es kam zu einem zweiten Teufelskreis, indem die steigende Unsicherheit und Angst des Lehrers die Kühnheit des Knaben steigerten. Und nun lehnte der Lehrer den Knaben ab, ja, er haßte hin. Es nützte dem Knaben nichts, im Turnen 5 m weit zu springen, der Lehrer quittierte die Leistung

mit den Worten: Wenn du nur alles so gut könntest wie das!

So war es gekommen. Es mußte anders werden. Der Lehrer erkannte, daß er sich durch den Knaben auf ein Geleise hatte treiben lassen, das mit Unterricht nichts zu tun hat. Er mußte den ersten Schritt zu einer Rückkehr zu normalen Verhältnissen tun. Weil er nun das Verhalten des Knaben verstand und auch Einblick in das eigene Verhalten erhalten hatte, öffneten sich Wege zu einer Besserung, und das verminderte die Angst, stärkte die Zuversicht und das Vertrauen. Der Lehrer trat dem Knaben freier, gelockerter, freundlicher gegenüber. Diesem war, als treffe ihn in einem rauen Klima ein Sonnenstrahl. Er horchte auf; denn auch ihm war in dieser Situation nicht etwa wohl gewesen. Neben der Ablehnung lebte auch eine Zuneigung zum Lehrer in ihm. Es lebte etwas in ihm, das dringend nach Anerkennung durch den Lehrer verlangte. Und diese unterdrückte Sehnsucht bekam nun Auftrieb. Vielleicht konnte er dem Lehrer doch einmal ein anerkennendes Wort abgewinnen. Er versuchte es im Weitsprung; 4,60 m. «Bravo Hansruedi!» — Das schmeckte wie Honig. Bravo Herr Lehrer! können wir auch sagen, denn vor kurzem hätte er dieses Wort nicht zum Halse heraus gebracht.

Hansruedi versuchte auch an andern Orten Anerkennung zu gewinnen. Er bekam nach und nach Gefallen an dieser Art zur Geltung zu kommen. Nicht, daß er von heute auf morgen ein ganz anderer geworden wäre, nein, die leichtere Art des Triumphierens, die machte sich noch lange breit. Aber sie verlor doch nach und nach an Reiz, besonders weil der Lehrer die Geduld nicht verlor und nicht erwartete, daß, was in Jahren heran sich bildete, in Tagen verschwinden könne. Er stieg auf die wiederholten Herausforderungen nicht ein oder zog sich doch immer wieder rechtzeitig zurück, so daß nach und nach aus dem Lümmel ein recht ordentlicher Schüler wurde.

Das geistesschwache Kind und seine Umgebung

Von Dr. P. Moor, Direktor des Heilpädagogischen Seminars, Zürich

Schluß

Vielleicht die wichtigste Aufgabe des Normalklassenlehrers in diesem Zusammenhang ist aber die Erziehung seiner Klasse zur richtigen Haltung gegenüber dem Schwachen und gegenüber der Hilfsschule. Ich

könnte mir denken, daß der Lehrer bei Gelegenheit einmal sagt: «Wir haben doch da in unserem Schulhause auch eine Hilfsklasse. Was sind denn das für Kinder, die in dieser Hilfsklasse sind?» — Und nun

wird er ruhig erst einmal alle die mehr oder weniger schönen Ausdrücke von den Kindern aussprechen und zusammentragen lassen (er wird sie selbstverständlich nicht an die Tafel schreiben!); ein paar lieblose Bezeichnungen werden wahrscheinlich mit darunter sein. In jedem Fall dürfte der Lehrer Gelegenheit haben, dazu zu sagen: «Ich sehe, daß ihr das nicht richtig wißt; ich werde es euch sagen müssen.» Und nun wird er zuerst einmal an Beispielen aus der Schar der vor ihm sitzenden Kinder auf den Begabungsunterschied hinweisen — man tut das ja auch, wenn man die Noten bekannt gibt; man wird es jetzt nur etwas taktvoller tun: «Dem einen gerät alles wie von selber; das andere muß sich anstrengen, um etwas Rechtes zu leisten. Was meint ihr, welche Art von Schülern ist mir lieber?» Es ist ein gutes Zeichen für den Lehrer, wenn er diese Frage zu stellen wagt; es ist nicht unbedingt ein schlechtes Zeichen, wenn die Schüler zuerst nicht die richtige Antwort finden, die Antwort nämlich, daß er sich bemühe, jedes Kind gleich gern zu haben. Er wird vielleicht die Kinder erst noch darauf aufmerksam machen müssen, daß er das nicht jedem Kinde zu jeder Zeit in der gleichen Weise zeigen kann, dazu aber, daß auch er sich bemühen muß darum. Er wird aber nicht nur durch eine solche Aussprache, sondern durch sein ganzes Verhalten zu erreichen versuchen, daß es für die Kinder selbstverständlich wird, daß von begabteren Schülern mehr verlangt wird als von weniger begabten; daß der Begabte dazu da ist, dem Unbegabten zu helfen; daß es «die ewige Aufgabe des Starken ist, dem Schwachen zu helfen», wie Fritz Wartenweiler einmal gesagt hat; daß der Begabtere nicht mehr gilt in der Klasse als der Unbegabte; daß jeder in der gleichen Weise zur Gemeinschaft gehört; daß für die Gemeinschaft das Ausscheiden eines jeden einen Verlust bedeutet; daß es ein Trauertag ist für die Klasse, wenn einer ihrer Schüler zurückversetzt werden muß, daß die Zurückversetzung eine Hilfe für ihn bedeuten soll, daß die Klasse sich später nach ihm und seinem Ergehen erkundigt und sich freut, wenn er nun besser mitkommt; daß die ganz Schwachen, die in die Hilfsschule kommen, unserer besonderen Anteilnahme und Rücksichtnahme bedürfen; und daß uns der Name «Hilfsschule» immer daran erinnern sollte, was wir da für eine Aufgabe haben.

Solche Arbeit des Lehrers an der Gestaltung derjenigen Gemeinschaft, die der Aufgabe am Geisteschwachen gerecht wird, setzt sich fort in der Öffentlichkeit. Wir meinen damit nicht, daß er Vorträge

halten oder Zeitungsartikel schreiben solle. Wo aber das Gespräch auf diese Dinge kommt, sei es im Lehrerzimmer oder im Verein, mit den Eltern oder mit den Nachbarn, da wird er ruhig aber bestimmt sich distanzieren, wenn er abschätzige und wegwerfende Urteile hört, da wird er zum mindesten darauf hinweisen, daß man diese Dinge besser kennen müßte, wenn man darüber urteilen wolle. Und es wird jede solche kurze und sachliche Bemerkung ihr Gewicht haben, weil es eben der Lehrer ist, der sie geäußert hat.

Aus all dem wird deutlich: Der Lehrer an der Normalschule muß und kann organisatorisch entlastet werden da, wo es um die Beurteilung der schwachbegabten Kinder und um ihre Zuweisung zur Hilfsschule geht; aber wir müssen gleichzeitig einen starken Appell an ihn richten, die allgemein menschliche Aufgabe, die der Begabte gegenüber dem Schwachbegabten hat, an dieser Stelle umso entschiedener in Angriff zu nehmen. Er wird das umso mehr können, je mehr ihm die Hilfe in der Überweisungspraxis zuteil wird. Diese Hilfe aber kommt ihm in erster Linie von jenem Fachmann, der mit amtlicher Kompetenz Untersuchung, Beurteilung und Beantragung durchführt. Wir erkennen schon an dieser Stelle eine der wichtigsten Anforderungen an diesen «*Schulpsychologischen Dienst*», wenn wir nur bedenken, was der Lehrer von ihm erwarten muß, um der ihm verbleibenden menschlichen Aufgabe gerecht werden zu können. Es darf ja nicht so sein, daß der Lehrer den sich bei ihm beschwerenden Eltern mit einem Achselzucken sagt: «Das ist nicht meine Sache, da kann ich nichts machen»; oder daß er gar verstummt, wenn die Eltern diesen schulpsychologischen Dienst anzuzweifeln beginnen. Jetzt käme es vielmehr darauf an, daß der Lehrer selber zum Schulpsychologen Vertrauen hätte und dieses Vertrauen auch zum Ausdruck brächte. Das wird nur dann möglich sein, wenn er in die Arbeit des Schulpsychologen Einblick hat, wenn er sieht, wie diese Urteile zustande kommen, wenn er selber angehört wird und dabei mitsprechen darf; und das heißt: wenn der Schulpsychologe für all das Zeit, immer genügend Zeit zur Verfügung hat. — Wir halten diese Forderung, daß dem Schulpsychologischen Dienst in seinen Anstellungsbedingungen und Pflichtenheften genügend Zeit eingeräumt werde zur Erfüllung seiner Aufgabe für so wichtig, daß wir auf andere Momente, wie Vorbildung und Erfahrungskreis, hier gar nicht eingehen wollen.

Stellen wir noch einmal den Kontakt des Schulpsychologen mit dem Lehrer in den Vordergrund.

Die Pflicht der Antragstellung ist vom Lehrer an den Schulpsychologen übergegangen. Es sollte nun aber der Schulpsychologe in keinem Fall einen Antrag stellen, weder auf Versetzung in die Hilfsschule noch auf Verbleiben in der Normalschule, ohne ausführlich und eingehend mit dem bisherigen Lehrer des Kindes gesprochen zu haben. Das bezeugen ja auch die amtierenden Schulpsychologen selber, daß selbst unter sonst weniger günstigen Bedingungen die Überweisungspraxis dort gut funktioniere, wo sie mit einzelnen Lehrern in einer wirklichen Arbeitsgemeinschaft stünden. Handelt es sich um die Beurteilung eines Kindes, in dessen Klasse der Schulpsychologe öfters gewesen ist, auf welches ihn der Lehrer immer wieder aufmerksam gemacht hat, das er darum während des Unterrichts wiederholt Gelegenheit hatte zu beobachten, so braucht nun der Schulpsychologe auch weniger Zeit für die eigentliche Prüfung, ja kann sich in einzelnen Fällen auf Stichproben beschränken, da nur noch eine letzte Kontrolle nötig ist. (Übrigens haben alle Tests den Charakter von bloßen Stichproben, dienen immer mehr der Selbstkontrolle des Prüfenden als der Erfassung des Kindes, und müssen immer durch anderes Erfassungsmaterial ergänzt werden.) — Nebenbei bemerkt man auch, welch großen Vorteil es für alle Teile bedeutet, wenn der Schulpsychologe selber aus dem Lehrerstande hervorgegangen ist und die Verhältnisse der Schule und des Schulalltags aus eigener Erfahrung kennt. Ein Psychologe oder ein Arzt wird sich viele Zugänge erst schaffen müssen und auf die vertrauensvolle Mitarbeit der Lehrer umso mehr angewiesen sein. Da es aber darum geht, im Verhältnis zwischen Lehrer und Schulpsychologen eine der Teilbeziehungen herzustellen, die im ganzen dann diejenige Gemeinschaft aufbauen, welche das geisteschwache Kind zu tragen vermag, ist es klar, daß persönliche Eigenschaften und menschliche Qualitäten wichtiger sind, als die Besonderheiten der beruflichen Vorbildung. Ich möchte aber doch an dieser Stelle das Beispiel einer kleineren Stadt nicht unerwähnt lassen, die einfach einen ihrer Lehrer, der über die entsprechende Vorbildung verfügt, damit betraut hat, die Anwärter für die Hilfsschule zu prüfen, einen Lehrer, der unter den übrigen Lehrern viel Freunde hat und mit allen gute Kameradschaft hält und ihr Vertrauen genießt. Ihm werden auf das Frühjahr hin immer mehr Kinder zur Untersuchung zugewiesen, als wirklich in die Sonderklasse gehören, einfach weil die Lehrer auch die ihnen unklaren Fälle mitprüfen lassen und froh sind über Aufklärungen und Hinweise, die sie bei dieser Gelegenheit

erhalten können. Aber auch der Schulpsychologe, der kein ehemaliger Lehrer ist, kommt in den Genuß desselben Vertrauens und derselben Vorteile, wenn es ihm gelingt, den Kontakt mit den Lehrern aufrecht zu erhalten; und wo er häufig und regelmäßig in der Schule selbst ist, kennen ihn auch die Schüler und die Eltern. Sie finden leichter den Weg zu ihm; und es ist nichts besonderes mehr, wenn er ein Kind untersucht. — Er muß nur eben Zeit haben.

Zeit braucht auch die sogenannte «Untersuchung» eines Kindes. Erlauben Sie mir, darüber ganz konkret aus meiner eigenen Praxis als Erziehungsberater zu sprechen. — 20 bis 30 Minuten genügen nicht für die Untersuchung eines Hilfsschul-Kandidaten, auch nicht in einfach liegenden Fällen. Rechnet der Berater aber mit solch kurzen Zeiten, braucht dann für einzelne Fälle doch länger und kommt gegen den Schluß seines Arbeitstages in ein gehetztes Arbeitstempo, dann wird er sich auch nicht wundern, wenn andere kein Vertrauen mehr haben in seine Entscheidungen, in die er ja selber kein Vertrauen mehr hat. Was gehört denn alles zu einer solchen Untersuchung? Daß man mit Vater oder Mutter des Kindes redet, sich von ihnen über das Kind berichten lasse, bildet in der Regel den Anfang. Daß man dann mit dem Kinde selber spricht, es wohl auch zu einer einfachen Beschäftigung veranlaßt und es bei allem beobachtet, daß man schließlich eine Intelligenzprüfung durchführt, daß man über seine Ergebnisse wieder mit den Eltern spricht, ihre Mißverständnisse richtig stellt, ihre Befürchtungen beschwichtigt, das alles hat nicht Raum in 20 Minuten. Dafür habe ich in «einfach liegenden Fällen» immer etwa 1½ Stunden gebraucht; und ich bin der Meinung und spreche dies hier auch aus, daß man mit einem geringeren Zeitaufwand der in der Sache liegenden Verantwortung nicht mehr gerecht werden kann. Jede routinemäßige Erledigung wird zur Versündigung am Kinde.

Um was geht es denn? — Der schulpsychologische Dienst soll dazu verhelfen, dem schwachbegabten Kinde gerecht werden zu können. Was aber braucht das schwachbegabte Kind? Es braucht vor allem eine Gemeinschaft, die ihm den ihm nötigen äußeren Halt zu gewähren vermag, und die seinen Eltern dabei behilflich sein kann, die rechte Einstellung zu ihrem Kinde zu finden. Der schulpsychologische Dienst ist ein Glied dieser Gemeinschaft. Alles, was er tut, muß er so tun, daß er dabei am Aufbau dieser Gemeinschaft mitarbeitet. Wird er einfach zum fachwissenschaftlich objektiven Überweisungs-Instrument, kümmert er sich um nichts anderes als um die sachliche Richtigkeit der Beurteilung und Überweisung

und läßt die menschliche Seite außer Betracht, dann versäumt er seine wichtigste Aufgabe. Wo die Kinder den Schulpsychologen nicht kennen und nicht gern zu ihm gehen, wo die Lehrer ihm nicht vertrauen und nicht froh sind, wenn er zu ihnen in die Schule kommt und sie Gelegenheit haben, mit ihm zu reden, wo die Eltern sich bei ihm nicht rückhaltlos aussprechen und es immer wieder spüren, daß man sie anhört, da steht er auf verlorenem Posten. So erfährt der Schulpsychologe weder das Schönste in seinem Berufe, noch wird sein Wirken fruchtbar, weil im Wesentlichen undurchführbar. Daß er Wissenschaftler ist und dazu Instanz mit Kompetenzen, muß für Eltern, Kinder und Lehrer zurücktreten hinter dem verstehenden Menschen, zu dem man Vertrauen hat, weil er einen anhört, weil er *Zeit hat* für einen.

Hinter dem Schulpsychologen aber stehen die Schulbehörden. An ihnen ist es, die Anträge durchzuführen. Was aber nützt der beste schulpsychologische Dienst, wenn die Behörden den Eltern gegenüber immer «schwach werden»? — Auch solches «schwach werden» ist verständlich. Die Schulbehörden sind ja nicht in der Lage, das Kind selber zu beurteilen. Sie müssen sich auf den «Befund» des Schulpsychologen verlassen können. Wenn sie aber wissen, in welcher Zeitnot er arbeitet, wenn der Bericht rasch hingeworfen ist und darum weder eingehend noch überzeugend sein kann, wie sollen sie dann den beweglich vorgebrachten Einwänden der Eltern widerstehen? Ist es da nicht im eigensten Interesse der Behörden, dafür zu sorgen, daß der Schulpsychologe unter Bedingungen arbeiten kann, die ein vertrauenswürdiges Resultat möglich machen? Müssen sie nicht in ihrem eigenen Interesse dafür sorgen, daß er genügend Zeit und die nötigen Hilfskräfte zur Verfügung hat?

Wenden wir uns schließlich noch dem *Hilfsschullehrer* selber zu, so finden wir bei ihm dasselbe, was wir beim Lehrer an der Normalschule und beim Schulpsychologen gesehen haben: Er braucht Hilfe und Erleichterungen in gewisser Hinsicht, damit er in anderer Hinsicht seiner Aufgabe besser dienen könne.

Selbstverständlich verdient diejenige Hilfsschule nichts Besseres als das Mißtrauen von Eltern und Lehrerschaft, die allzu schwachbegabte Kinder aufnimmt, Kinder, die eigentlich in eine Anstalt gehören. Und dasselbe gilt für eine Hilfsschule, die in ihren Klassen so viele Schüler hat, daß die erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben gar nicht mehr gelöst werden können. Nur darf man die Schuld dar-

an nun nicht einfach der Hilfsschule als solcher beimessen, sondern sollte sich an die wirklich Schuldigen wenden; und es müßte die Lehrerschaft und der schulpsychologische Dienst an ihrer Stelle das Ihrige tun, daß die Hilfsschule wieder so sein kann, wie sie sein sollte.

Auch hochgradig schwererziehbare Kinder gehören nicht in die Hilfsschule. Nur ist hier die Trennung schwieriger als da, wo sie sich einfach auf die Abschätzung des Intelligenzgrades stützen kann. Ein ungleichmäßiges Schülermaterial wird die Hilfsschule immer haben, auch wenn ihr nur die leicht Geistesschwachen zugewiesen werden. Das hängt damit zusammen, daß sich mit Debilität leicht andere Störungen nervöser oder psychischer Art verbinden, und daß die Erziehung des geistesschwachen Kindes in sehr vielen Fällen eine unangepaßte gewesen ist, so daß Züge von Schwererziehbarkeit fast bei allen geistesschwachen Kindern festzustellen sind. Bis zu einem gewissen Grade muß die Hilfsschule diese fast als unvermeidlich zu bezeichnenden Erziehungsschwierigkeiten tragen können. Umso mehr aber muß darauf gedrungen werden, daß wenigstens der Intelligenzgrad ein gewisses Niveau immerhin innehalte, und daß ausgesprochene Grade von Schwererziehbarkeit, also starke Neuropathie, ausgesprochene Psychopathie und hochgradige Verwahrlosung, die ja alle in erster Linie einer Umerziehung bedürfen, ihr fern gehalten werden.

Auch dann noch wird jede Hilfsklasse, insbesondere auf ihren unteren Stufen und zu Beginn des Unterrichtsjahres, immer ein wenig den Charakter einer Beobachtungsklasse annehmen. Solches Beobachten meint ja nicht, daß man die Kinder erst einmal einfach machen lasse, was sie wollen. Was in diesem Falle zu beobachten wäre, weiß man auch ohnehin gut genug. Es geht vielmehr darum, daß man anknüpft an das, was das Kind von selber tun möchte, daß alles Erziehen und Unterrichten erst einmal ein versuchsweises und sich seiner tastenden Vorläufigkeit bewußt ist. Die Befreiung des Hilfsklassenlehrers von einem vorgeschriebenen Lehrziel bietet dazu die nötige Bewegungsfreiheit. Daß sie gleichzeitig die Arbeit nicht etwa bequemer macht, sondern eine wesentliche Erschwerung darstellt, wird reichlich aufgehoben durch den Umstand, daß es der Unterrichtsarbeit so möglich wird, diejenigen Wege zu suchen und zu beschreiten, die fruchtbar zu werden versprechen.

Daß die Forderung des Bekenntnisses zum Defekt nicht meint, es müsse sich die Hilfsschule überall möglichst deutlich als solche zu erkennen geben,

braucht nach allem Vorangegangenen nicht mehr besonders unterstrichen zu werden. Ebenso unzulänglich aber ist die Schonung der geistesschwachen Kinder und ihrer Eltern dadurch, daß die Hilfsschule so weit wie möglich ihres äußeren Sondercharakters entkleidet werde; auch davon war schon deutlich genug die Rede. Es geht um die Erziehung der Gemeinschaft; alle äußeren Maßnahmen, von der Benennung der Hilfsschule bis zu ihrer Organisation, können jene Hauptaufgabe nur erleichtern, aber sie nicht lösen. Vereinigung aller Hilfsklassen einer ganzen Stadt in einem einzigen und besonderen Schulhause oder Unterbringung der Hilfsklassen in verschiedenen Schulhäusern verschiedener Stadtteile, Zentralisation oder Dezentralisation, haben beide ihre Vorteile und ihre Nachteile. Am besten scheint mir ein Mittelweg zu sein, der es einerseits mit sich führt, daß das Kind nicht allzu weit von seinem Wohnort entfernt zur Schule gehen muß, und der es andererseits ermöglicht, im gleichen Schulhause so viel Hilfsschüler zusammenkommen zu lassen, daß wenigstens Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe (eventuell ergänzt durch Vorstufe und Abschlußklasse), in drei getrennten Klassen geführt werden können. Im übrigen darf man sich hier gut und gerne nach den lokalen Möglichkeiten richten. Das Hauptgewicht liegt nie bei solchen organisatorischen Fragen. Ganz verschiedenartige Lösungen können sich bewähren da, wo die Hauptaufgabe gelöst wird: Die Erziehung der Normalen zur angemessenen Haltung gegenüber dem Schwachen.

Auch die Vermeidung der Bezeichnung «Hilfsschule» erleichtert nichts Wesentliches. Selbstverständlich wird man die Schüler nicht zum Tragen einer Armbinde verpflichten. Auch das Klassenzimmer braucht nicht an der Tür als Hilfsklasse bezeichnet zu werden. Daß die Klasse aber eine Hilfsklasse ist und daß sie auch Hilfsklasse heißt, dabei soll es ruhig bleiben. Eltern und späteren Arbeitgebern oder Lehrmeistern muß es deutlich und unmißverständlich gesagt werden, daß diese Hilfsklasse eine Sonderklasse für Schwachbegabte ist. Es gibt übrigens wohl kaum einen schöneren Namen als eben denjenigen der «Hilfs»-klasse. Daß es besser gehe, wenn sie nicht mehr als solche bezeichnet werde, kann nur ein Augenblickserfolg sein. Auf die Dauer wird sich dieses Rezept nie bewähren. Immer kommt einmal die Zeit, wo es ruchbar wird, daß da eine besondere Klasse ist; und es wird dieser besonderen Klasse ein besonderer Name angehängt oder ihr besonders schön erfundener Name zum Übernamen verdreht — wenn nicht . . .

Aber davon haben wir nun nachgerade genug gesprochen und wollen es dabei bewenden lassen.

Wird dem Hilfsklassenlehrer dazu verholfen, eine gute, ihre Aufgaben wirklich erfüllende Hilfsklasse zu führen, dann hat er darin auch die Möglichkeit, auf seine Weise jenen zugleich schwierigsten und dringlichsten Teil der Erziehung der Gemeinschaft zu leisten, der den Eltern hilft, die rechte Einstellung zu ihrem Kinde zu gewinnen. Denn nun kann seine Art zu arbeiten und sein Umgang mit dem Kinde zum Vorbild werden, nun können seine Erfahrungen zum wertvollen Rat für die Eltern führen, nun können Gelingen und Erfolg des Kindes auf dem ihm angemessenen Leistungsgebiet zur Erwägung neuer, jetzt aber angemessener Hoffnungen führen, nun kann seine Zuversicht dem Glauben der Eltern an den Sinn des Lebens ihres Kindes zur Stütze werden. — In Zürich ist es so geregelt, daß der Lehrer an der Normalschule verpflichtet ist, die im ersten Schuljahr versagenden und die zum zweitenmal repetierenden Schüler dem Schularztamt zu melden. Nach erfolgter Untersuchung stellt im gegebenen Falle der schulpyschologische Dienst den Antrag auf probeweise Versetzung des Kindes in eine Spezialklasse. Da bis dahin noch nichts Definitives und Unwiderrufliches geschieht, lassen es die Eltern in der Regel geschehen und kommen, durch den Lehrer und den Schularzt bereits vorbereitet, zum Spezialklassenlehrer mit ihren Nöten. Dabei sehen sie nun die Hilfsklasse und ihren Unterricht; sie sehen ihr Kind an der Arbeit; sie können beim Spezialklassenlehrer mit allen ihren Erziehungssorgen herausrücken und finden ein williges Ohr; und sie erleben recht häufig, wie ihr Kind auf einmal *gerne* in die Schule geht. Über all dem ist es nicht mehr so schwer zuzustimmen, wenn nach Ablauf von einigen Wochen der Spezialklassenlehrer nun seinerseits den definitiven Versetzungsantrag stellt. Denn nun haben sie trotz allen weiter bestehenden Bedenken und Widerständen das Gute und Schöne der Hilfsklasse eben auch kennen und schätzen gelernt. So sind es nur noch wenige Eltern, die ihr Einverständnis weiter verweigern und es auf das Ergebnis einer Promotionsprüfung ankommen lassen, das dann allerdings entscheidend ist, auch ohne ihr Einverständnis. — Wenn der Spezialklassenlehrer die ihm gegebenen Möglichkeiten im Verkehr mit den Eltern richtig auswertet, dann wird ihnen an dieser Stelle wohl die wichtigste Hilfe auf ihrem Wege zur rechten Einstellung zuteil. Es strömt aber in dieser Hilfsschule zusammen, was der Spezialklassenlehrer selber aus der Zusammenarbeit mit dem Schulpsycho-

logen und aus der in gleicher Richtung sich bewegenden Vorarbeit des Lehrers an der Normalklasse schon geleistet wurde und wäre ohne jene Vorarbeit nicht möglich. Der ganze Erfolg hängt schließlich von dieser, durch keine äußere Organisation getragenen, aber aus derselben Gesinnung, demselben Aufgabebewußtsein und demselben Glauben wirksam werdenden Arbeitsgemeinschaft ab.

Was aber ist die Leistung solcher Arbeitsgemeinschaft anderes als ein kleiner Teil der Arbeit an unserer gesamt menschlichen Gemeinschaft überhaupt. Hier wie überall ist Gemeinschaft etwas, was jederzeit auf Tat beruht und nie als Zustand existiert, in jedem Augenblick geschaffen werden muß, eine Leistung erfordert, und nicht einfach bestehen bleibt, wo sie einmal erreicht war. Hier wie überall beruht Gemeinschaft auf der Einheit in der Vielheit, nicht

auf der Gemeinsamkeit der Meinung und Auffassung, sondern auf dem *Willen* zur Gemeinschaft. Hier wie überall gilt: Einheit macht stark, Verschiedenheit in der Einigkeit aber macht reich.

Wir sind davon ausgegangen, daß der Geisteschwache keine besondere Art von Mensch sei, daß wir an ihm nur etwas deutlicher sehen können, was für uns alle gilt. Ist es nicht dieses Angewiesen-Sein auf die Gemeinschaft? Ist es nicht diese Einsicht in die vielfältig verschiedenartige Mithilfe in der Arbeit am Bestande und am Gedeihen der Gemeinschaft? Und was spricht uns nun stärker an, der Appell an unser Gemeinschaftsleben, der vom Dasein des Geistesschwachen ausgeht, oder der Anblick der Fülle des Lebens, seines Reichtums an Aufgaben und Verheißungen selbst da, wo es «nur» um den Geistesschwachen geht?

KLEINE BEITRÄGE

Österreich auch im pädagogischen Sektor wieder im Vormarsch

Als die Stürme des ersten Weltkrieges über Europa hinweggefegt waren, war das alte habsburgische Kaiserreich auseinandergefallen, und als Kernland blieb zurück ein Österreich, das vom Donauknie durch die Alpenländer bis an die Schweizergrenze reichte und das den ehemaligen Stammländern entsprach. Da nach außen in machtpolitischer und militärischer Beziehung das neue Österreich zur Ohnmacht verurteilt war und in die Reihe der Kleinstaaten zurücktrat, so suchte es sich in den Revolutionen der damaligen Nachkriegszeit in kultureller Beziehung zu regenerieren, und bald erhob es wieder das Haupt, um ein neues Leben zu beginnen. —

Wo wäre es besser angebracht gewesen, die neuen Ideen zu verwirklichen, als bei der Jugend! Nur durch den Weg über sie konnte es möglich sein, der Welt jene Gedanken beizubringen, die unter Verzicht auf Krieg und Gewalt, der Menschheit dauernden Frieden und Glück bringen sollten. Aus diesen Erwägungen heraus ist dann damals die 1. *Wiener Schulreform* entstanden, die von *Altmeister Glöckel* kühn geleitet wurde. Die Wiener Reformschule wurde bald das Ziel zahlreicher Wallfahrten nach der Donaustadt, und es galt damals als eine Selbstverständlichkeit, an Ort und Stelle die neuartige Schultätigkeit kennen zu lernen und das Beste davon in der Heimat zu verwerten. Wien wurde recht eigentlich zum Zentrum der pädagogisch-methodischen Reformen in Europa.

Diese kulturelle Tat des neuen Österreichs wurde aber bald überschattet durch den aufkommenden Nationalsozialismus, und nur zu bald wurde der neue Staat durch den «Anschluß» an Hitlerdeutschland aufgesogen und damit nahm auch das demokratische Erziehungswerk ein Ende. Es verschwand, um zu gegebener Zeit wieder neu zu auferstehen. Und die Keime, die ausgestreut worden waren, schlummerten gewissermaßen in der Erde, um nach Ausbruch günstigerer Zeiten wieder in Erscheinung zu treten.

Wohl liegt die Nachkriegszeit noch schwer auf dem österreichischen Volk. Es kann noch immer nicht in den Friedenszustand zurückgeführt werden. Umso erstaunlicher ist es, wie schnell Österreich sein Schulwesen wieder hat aufbauen können. Es zeugt von einer außerordentlichen geistigen Vitalität des österreichischen Volkes, unter solch schwerer psychischer Belastung erneut seine ganze Kraft dem Erziehungswesen zu widmen, und es hat in geschickter Weise den Samen, der durch die 1. Wiener Schulreform ausgestreut worden ist, verhältnismäßig rasch zur Entfaltung zu bringen verstanden.

Es ist deshalb durchaus begreiflich, daß die «*Schau neuer österreichischer Lehrmittel*», die vom österreichischen Bundesverlag zur Zeit in verschiedenen Schweizerstädten gezeigt wird, so großem Interesse begegnet. Die österreichische Gesandtschaft in Bern hat das Patronat über die Ausstellung übernommen, und der Kulturattaché der Gesandtschaft, Herr Dr. Heinrich Raab, hat sich um das Zustandekommen