

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: 39 (1966-1967)

Heft: 11

Rubrik: Heilpädagogische Rundschau

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 15.04.2026

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

HEILPÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Fachorgan der Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache

Redaktion: Adolf Heizmann, Eichenstr. 53, 4000 Basel (Tel. 061 38 41 15); Edwin Kaiser, Zürich; Willi Hübscher, Lenzburg
Einsendungen und Mitteilungen sind an den Redaktor Ad. Heizmann zu richten / Redaktionsschluß jeweils am 20. des Monats

FEBRUAR 1967

Verwahrlosung in pädagogischer Sicht*

Dr. phil. Emil E. Kobi, Basel

Wo Verwahrlosung vorliegt – darüber herrscht Einigkeit – da hat stets die Erziehung irgendwie versagt. Die Begriffe Erziehung und Verwahrlosung sind daher aufs engste miteinander verbunden: Man kann nicht sinnvoll über Verwahrlosung sprechen, ohne sich zunächst Klarheit darüber verschafft zu haben, was einem Erziehung bedeutet. Bevor wir uns also auf eine Erörterung des Verwahrlosungsproblems einlassen, ist eine Besinnung auf das Wesen der Erziehung notwendig.

Ich betrachte das Wesen der Erziehung unter 3 Aspekten, die ich bezeichnen möchte mit:

- Pflege
- Anpassung
- Selbstverwirklichung

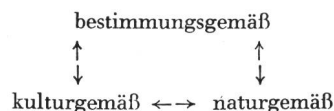
Pflege bezieht sich auf die von der Natur *gegebenen Anlagen*. Pflege hat daher einen ausgesprochen schützenden, hegenden Charakter. Sie hat, wie Pestalozzi dies ausdrückt, «dem Gang der Natur zu folgen». Der Erzieher sieht sich hier in einer Funktion, welche in der Geschichte der Pädagogik verschiedentlich mit der des Gärtners verglichen wurde. Er hat sich vor allem jeglicher das Reifungsgeschehen störender Eingriffe zu enthalten, wie dies von Rousseau unter dem Stichwort der «negativen Erziehung» in überzeugender Weise herausgestellt wurde.

Anpassung bezieht sich auf das Vorgegebene, d. h. auf die *vorgegebenen Umstände in der Sach- und Personenwelt*, in welche sich Erzieher und Kind gestellt sehen. Der Erzieher handelt hier im Wesentlichen als ein Funktionär im Auftrage der Gesellschaft, in welche sich das Kind allmählich einzuordnen hat. Anpassung hat daher grundsätzlich kulturgemäß zu erfolgen; es sind die zeit- und umweltbedingten Maßstäbe, nach denen sich der Erzieher auszurichten hat. Es geht ihm darum, dem Menschen Verhaltensmuster zu vermitteln, aufgrund derer er sich möglichst reibungslos innerhalb der Sachwelt sowie unter seinesgleichen bewegen kann.

* Vortrag anlässlich einer Arbeitstagung der Basler Sonderklassenlehrer am 27. September 1966. im Bad Schauenburg.

Selbstverwirklichung bedeutet die Erfüllung des *Aufgegebenen*. Für den Erzieher handelt es sich dabei um die Beihilfe, die er dem einzelnen jungen Menschen zu leisten hat, damit dieser seine individuelle Bestimmung finden und erfüllen kann. Diese Hilfe hat daher *bestimmungsgemäß* zu erfolgen; der Erzieher handelt hier im Auftrag des Kindes. Er ist sein Interessenvertreter, sein «Anwalt», wie Jean Paul sagt. Er vertritt die subjektiven Ansprüche des Kindes gegenüber den kollektiven Ansprüchen der Gesellschaft. C. G. Jung beschreibt den hier gemeinten Tatbestand unter dem Begriff der Individuation. Es geht ihm dabei um den Prozeß der Aussonderung wesensfremder Inhalte aufgrund einer intensiven Selbstreflexion. Zwar erreicht diese Selbstfindung ihren Höhepunkt erst im reiferen Erwachsenenalter; er deutet sich jedoch auch schon verschiedentlich an in den Zeiten krisenhafter Wandlung der Jugendzeit.

Ueberblicken wir diese 3 Aspekte gesamthaft, so stellen wir fest, daß sie in einem starken Spannungsverhältnis stehen zueinander:



Sowie wir uns nach *einem* Prinzip ausrichten, verstoßen wir gegen ein anderes. In diesen antinomischen Verhältnissen, derer das Erziehungsfeld voll ist, liegt denn auch die Grundproblematik und mithin die Tragik des Erzieherberufes begründet. Wenn wir uns den Blick aufs Ganze jedoch nicht trüben lassen wollen, so müssen wir anerkennen, daß sich diese Antinomien nicht ausschalten lassen. Sie liegen letztlich im Leben selbst begründet, und wir müßten an der Echtheit und Lebensnähe eines pädagogischen Systems zweifeln, das uns Harmonie und Eindeutigkeit vorgaukelte.

Die genannten 3 Aspekte und ihr antinomisches Verhältnis im Auge behaltend, möchten wir uns nun im folgenden dem schillernden Begriff der Verwahrlosung zuwenden und uns fragen, was darunter pädagogisch verstanden werden kann.

Vom Wort her (waralos, althochdeutsch, ursprünglich transitiv gebraucht) ergibt sich zunächst der Hinweis auf eine Vernachlässigung. Etwas aus Gleichgültigkeit und Unachtsamkeit vernachlässigen heißt weiter: eine Möglichkeit zum persönlichen Handeln versäumt, eine Gelegenheit zum Eingreifen in den Gang der Dinge nicht erfaßt zu haben. Jeder Verwahrlosung muß also eine Wahlsituation vorausgegangen sein, in welcher jemand in Freiheit Möglichkeiten zur Entscheidung vorlag, die er dann aber nicht ergriff.

Damit sind wir bereits auf ein wesentliches Moment gestoßen: Verwahrlosung entsteht nicht aufgrund einer falschen Wahl des eingeschlagenen Erziehungsweges, sondern aufgrund der Mißachtung der Wahlsituation als solcher. Wir kommen damit zu einer Begriffsunterscheidung zwischen Verwahrlosung und Fehlerziehung. Bei der Verwahrlosung handelt es sich grundsätzlich um eine Unterlassung, bei der Fehlerziehung um einen (oft in guten Treuen begangenen) Irrtum. Diese Unterscheidung ist dann von großer praktischer Bedeutung, wenn es die Frage der pädagogischen Verantwortlichkeit abzuklären gilt.

Das Problem der Verwahrlosung weitet sich zunächst einmal aus: Auf der einen Seite finden wir ein (vorläufig noch unbestimmtes) Etwas, welches verschiedene Möglichkeiten («Potenzen») in sich birgt – auf der andern Seite steht ein in Freiheit zur Wahl und Auswahl Aufgerufener. Aber auch dieser ist nicht eindeutig festgelegt. Auch seinerseits bestehen – in bezug auf sein Gegenüber – eine mehr oder minder große Zahl von Möglichkeiten. Daß ich nämlich dazu übergehen kann, die in einem Gegenstand (oder einer Person) liegenden Möglichkeiten mit den meinen in Beziehung zu bringen, setzt erneut schon wieder etliches voraus: Ich müßte imstande sein, die im Gegenstand liegenden Möglichkeiten zu erkennen, müßte zugleich über meine eigenen derzeitigen Möglichkeiten Bescheid wissen und müßte endlich eine Vorstellung davon haben, was mit den je gegebenen Möglichkeiten erreicht werden kann und soll.

Wo von Verwahrlosung die Rede ist, so sehen wir, ist stets ein Wesen daran beteiligt, das über die Möglichkeit des freien Wählens verfügt. Jemanden oder etwas verwahrlosen kann nur ein Mensch (unter der Voraussetzung, daß wir ihm Freiheit zurechnen). Verwahrlosen im intransitiven Sinn kann hingegen auch eine Sache (ein Haus, ein Garten), können grundsätzlich alle Gegenstände und Personen, soweit sie von menschlicher Betreuung abhängig sind. Die Verwahrlosungsgefahr ist dabei umso größer, je unvollkommener und vom Menschen ab-

hängiger ein Lebewesen ist. Und dieser Tatbestand trifft ganz speziell auf den homo educandus zu, der ohne Beihilfe von seinesgleichen sich nicht behaupten kann.

Verwahrlosung, so sehen wir, gibt es nur im Bereiche der Menschen (freilich auch in seinen Beziehungen zur Sachwelt), da Verwahrlosung (ebenso wie Erziehung) unabdingbar mit der Möglichkeit einer fremden Entscheidung verbunden ist. (Ein Tier kann seine Jungen wohl aus irgend einem Grunde im Stiche lassen; man kann dabei jedoch nicht von Verwahrlosung sprechen). Verwahrlosung gibt er ferner nur insoweit, als ein Mensch subjektiv und objektiv die Möglichkeit hatte, frei zu wählen. Soweit im Objekt keine nutzbaren Potenzen vorhanden sind und soweit im Subjekt die Möglichkeiten des Handelns beschränkt sind, kann nicht von Verwahrlosung gesprochen werden. Moor gelangt zum selben Schluß, wenn er sagt: «Von Verwahrlosung sprechen wir nur da, wo etwas Positives, das von der Anlage hätte entstehen können, nicht entstanden ist».

Verwahrlosung, so stellen wir fest, gibt es nur in einem dualen Verhältnis. Der die Verwahrlosung erleidende Teil kann irgend ein Etwas (in unserm speziellen Falle ein Kind) sein, der aktive (transitiv) verwahrlosende Teil kann nur ein zurechnungsfähiger Mensch sein. Es ist daher nicht möglich, die Tiefe der Verwahrlosungsproblematik zu erfassen, wenn nur das Objekt der Verwahrlosung ins Auge gefaßt wird. Insbesondere im pädagogischen Bereich bilden Verwahrloster und Verwahrlosender eine Einheit. Dem dialogischen Verhältnis der Erziehung entspricht hier das dialogische Verhältnis der Verwahrlosung. Wo der Zustand einer Verwahrlosung vorliegt, da drängt sich die Frage auf nach dem (oder den) Menschen, der da verwahrlosen ließ. Daraus ergibt sich endlich die enge Verknüpfung des Begriffs Verwahrlosung mit jenem der Schuld. Der Zustand der Verwahrlosung hat stets ein in seiner Entscheidung ursprünglich frei gewesener Mensch verschuldet. Der Begriff der Verwahrlosung entrückt daher von vornherein einer wertfreien (z. B. naturwissenschaftlichen und/oder rein phänomenologischen) Betrachtungsweise. Damit hebt sich uns der Begriff der Verwahrlosung auch ab von Begriffen wie «Krankheit» und «Defekt». Diese schmälern wohl den Raum der freien Entscheidung und vermindern den Reichtum an Möglichkeiten: sie stehen jedoch nicht in einem bestimmenden (z. B. kausalen) Verhältnis zur Verwahrlosung. Diese reicht nur so weit wie die Verantwortbarkeit eines Menschen. – Der Begriff der Verwahrlosung wird daher nicht richtig erfaßt,

wenn gesagt wird: «Innere Ursachen sind Psycho-
pathie, Schwachsinn, Neurosen» (Hehlmann). Die-
se hier als Ursachen mißverstandenen Krankheits-
bzw. Defektzustände können lediglich als (eine er-
folgreiche Erziehung erschwerende) Umstände auf-
geführt werden. Sie verengen den Bereich des
erzieherischen Wirkens. Soweit jedoch ein Erzieher
die ihm vom Gegebenen her verbleibenden Um-
stände nutzt, kann nicht von Verwahrlosung die
Rede sein. Dies geht eindeutig auch aus jenen zahl-
reichen Fällen hervor, wo Kinder trotz einer phy-
sisch und/oder psychisch mangelhaften Ausstattung
dank eines großen erzieherischen Einsatzes eben
nicht verwahrlosten. Moor stellt dazu fest: «Fehl-
erscheinungen irgendwelcher Art werden von uns
nicht zur Verwahrlosung gerechnet, wenn sie not-
wendigerweise und unvermeidbar aus der Anlage
hervorgehen mußten». Ursache ist stets der erzie-
herisch versagende Mensch.

Hehlmann wird jedoch auch nicht der im Wort-
sinn liegenden Passivität und Gleichgültigkeit ge-
recht, wenn er von der Verwahrlosung als einem
«charakterlichen Verfallszustand» spricht. Damit
nämlich irgend etwas (was vom zitierten Autor als
«Charakter» bezeichnet wird) zerfallen sein könnte,
würde eine früher einmal stattgehabte Gestaltung
voraussetzen. Dies ist nun jedoch gerade beim Ver-
wahrlosten nicht der Fall. Bei ihm ist nichts zer-
fallen, da überhaupt noch nichts – nichts Rechtes! –
hatte entstehen können. (Von einem Zerfall des
Anlagemäßigen kann hier abgesehen werden, da
wir in einem solchen Moment von Demenz spre-
chen müßten.) Soweit beim Verwahrlosten etwas
verfallen ist, handelt es sich um die ihm und seinen
Erziehern überantwortete persönliche Zeit mit ih-
ren Fälligkeiten im Entwicklungs- und Reifungsge-
schehen drin. Solches hat jedoch Hehlmann nicht
im Auge, was ihm vorschwebt, würden wir besser
mit dem Begriff der *Verwilderung* bezeichnen. Da-
mit ergibt sich für uns erneute Begriffseinschrän-
kung.

Verwildern (dem Wortsinne nach: wieder wild
werden) kann ein Mensch nur in einem Bereich,
auf welchem er bereits einmal als erzogen hat gel-
ten können. Verwildern bedeutet ein Zurückfallen,
ein Verlieren von bereits Erreichtem. Im Ausdruck
Verwahrlosung (dem Wortsinne nach: nicht be-
achten, engl. neglect) liegt kein «Wieder». Die Vor-
silbe «ver-» weist also in je eine andere Richtung.

Es liegen nun jedoch auch wichtige praktische
Gründe vor, die eine begriffliche Unterscheidung
von Verwahrlosung und Verwilderung notwendig
machen. Das verwilderte Kind – viele Fälle der so-
genannten Kriegsverwahrlosten gehören beispiels-

weise dazu – bietet einer Reedukation eine ganz an-
dere (günstigere) Handhabe als der Verwahrloste.
Handelt es sich beim Verwilderten im großen und
ganzen um ein Wiederauffrischen verwischter For-
men und verschütteter Bezüge, um ein Ausmerzen
von in der Not einer pädagogisch entleerten Zeit-
spanne angenommenen «schlechten Gewohnhei-
ten», so findet der Erzieher beim Verwahrlosten
derartige Ansatzpunkte – wenn überhaupt – in nur
geringem Maße vor. Während Fälle leichterer Ver-
wilderung zum pädagogischen Alltag gehören –
ein zweiwöchiges Lagerleben, ja ein ausgelassenes
Wochenende mögen oft genügen, Verwilderungser-
scheinungen auftreten zu lassen – und sich allein
schon durch die Rückkehr ins normale Erziehungs-
milieu wieder ausglätten, stellt jede eigentliche Ver-
wahrlosung einen heilpädagogischen «Fall» dar,
welcher durch die Erziehungskraft der Durch-
schnittsfamilie meist nicht mehr bewältigt werden
kann. Verwilderung und Verwahrlosung unter-
scheiden sich also sowohl qualitativ wie quantitativ
voneinander.

Ueberblickt man die Geschichte der Verwahr-
losungsforschung in der Rückschau, so läßt sich
feststellen, daß man den Wesenskern der Verwahr-
losung hauptsächlich von zwei Richtungen her an-
zugehen versuchte:

- a) aus der Richtung der (Patho-)Psychologie
- b) aus der Richtung der Soziologie (und indirekt
auch der Rechtssprechung).

ad a) Ususgemäß versuchte man hier von medi-
zinischer Seite her die Verwahrlosung «klinisch» zu
erfassen; man suchte den Verwahrlosten «im Bett»
(Κλίνη) auf wie einen Kranken. Man verlegte sich
von vornherein darauf, «ein scharf umrissenes
Krankheitsbild» (Opitz) aufzuweisen. – Ganz ab-
gesehen davon, daß man damit von einem begriff-
lich recht verschwommenen Begriff der Krankheit –
die in diesem Moment jede Abweichung von einer
statistischen Norm beinhaltete – ausging, wurde der
Verwahrloste dadurch in einer Art und Weise ob-
jektiviert, die ihn bald einmal aus dem pädagogischen
Blickfeld entschwinden ließ. Wer von der
Voraussetzung ausgeht, Verwahrlosung müsse als
Krankheit faßbar sein, die den Menschen «schick-
salshaft» ereile, wird zwangsläufig (dem Vorbild
der Mikrobenjäger folgend) nach «Erregern» fahn-
den, nach irgend einem Etwas, das die Verwahr-
losung verursacht. – Dieser Weg, so kann man heute
feststellen, wurde in den letzten Jahrzehnten ad
absurdum gegangen. Unübersehbar ist das statisti-
sche Material, welches zusammengetragen wurde;
hundertfach sind «Krankheitsbilder» beschrieben
und Ursachen genannt worden. Opitz kommt daher

selbstverständlicherweise zum Schluß: «Die Ursachen der Verwahrlosung sind so vielfältig wie das Leben in seinen Erscheinungsformen ist». Eine solche Feststellung, die letztlich darin gipfelt, das menschliche Leben selbst als die «Ursache» der Verwahrlosung anzusehen, sollte eigentlich aufmerken lassen. Opitz, in dessen Werk die Grenze der naturwissenschaftlichen Forschungsmethode deutlich zutage tritt, kommt leider aber nicht los von seinem medizinischen Denkschema, wenn er sagt: «Es fehlen die Normen des Krankheitsbildes und seines regelhaften Verlaufs». Das Fehlen von «Normen» und eines «regelhaften Verlaufs» macht eben gerade einen Teil des Tatbestandes aus, den wir Verwahrlosung nennen! Wenn Opitz dann weiterfährt und erklärt: «Infolgedessen ist auch für die wissenschaftliche Diskussion noch keine Basis geschaffen», so verrät sich nur erneut wieder die enge naturwissenschaftliche Konzeption, nach welcher allein das Ordnen und In-Beziehung-setzen von Sammelgut als wissenschaftliches Arbeiten gilt. Daß von dieser Deskription kein direkter Weg zur pädagogischen Aktion führt, wird leider nicht gesehen.

Bei Tramer dreht sich dann vollends alles im Kreise, wenn er in seinem Lehrbuch der Kinderpsychiatrie Verwahrlosung definiert als:

«jene psychischen, vor allem den Charakter treffenden sozialnegativen Veränderungen, die durch ungünstige äußere Faktoren (Milieu), insbesondere solche der Erziehung, der seelischen Atmosphäre überhaupt direkt, oder — durch die übrigen, so hauptsächlich die ökonomischen — indirekt ausschließlich, zumindest hauptsächlich und wesentlich hervorgerufen werden mit gegenüber der Neurose weniger tiefen strukturellen Umgestaltungen.»

Man muß unter solchen Umständen Weber beipflichten, der nicht ohne Ironie bemerkt, der Verwahrlosungsbegriff selbst sei in Verwahrlosung geraten!

ad b) Während auf medizinischer Seite vorwiegend die Frage der Heredität Interesse fand und man — zeitweise einem Nativismus huldigend — nach einer Verwahrlosungsdisposition suchte (nach der pädagogischen Begriffsfassung ein widersprüchlicher Begriff), baute man auf soziologischer und sozialpädagogischer Seite auf der Milieutheorie auf. Ungünstige soziale Verhältnisse wurden in ein ursächliches Verhältnis gebracht mit den Verwahrlosungserscheinungen. Dieser an sich vielversprechende Ansatz wurde dann aber zum Teil wieder in einer Art und Weise verabsolutiert, daß der Verwahrloste in seiner Selbstbeziehung nicht mehr gesehen wurde. Am deutlichsten tritt dieser Soziologismus, welcher den Verwahrlosten allein unter dem Aspekt der Anpassung betrachtet, vielleicht bei

Dürhssen in Erscheinung, die erklärt: «Der Begriff der Verwahrlosung ist an sich ein sozialer Begriff und kein psychologischer». Auch Rutishauser definiert die Verwahrlosung lediglich vom sozialen Gesichtspunkt aus, wenn er sie versteht

«als Folge eines Versagens der Erziehung in dem Sinne, daß es nicht in die Gesellschaft hineinerzogen wurde und deshalb der Wahrung durch deren lebendige Ordnungskräfte entbehrt».

Der soziale Aspekt wurde zudem verschiedentlich dahin verengt, daß man unter den sozialen Verhältnissen lediglich die ökonomischen — ja bloß noch die finanziellen — Verhältnisse verstand. Der Fehlschluß lag daher dann nahe, zu glauben, daß die Verwahrlosung in der Regel eine die sogenannten «unteren» Volksschichten betreffende Erscheinung darstelle. Hier hatte wiederum Pestalozzi bereits klarer gesehen, wenn er verschiedentlich (z. B. in seiner Schrift über den Kindermord) unterschied zwischen einer Armut, die emporbildet und einer andern, die in die Verzweiflung führt. Das moderne Bandenwesen hat uns denn auch dahin belehrt, daß Verwahrlosung auch einer Wohlstandsgesellschaft nicht fremd ist und auch in den besten Kreisen beobachtet werden kann. Wenn wir schon von Milieueinflüssen sprechen, so müssen wir als Pädagogen vor allem das Erziehungsmilieu im Auge haben, dessen Niveau sich durchaus nicht zu decken braucht mit der sozialökonomischen Höhenlage.

Der soziologischen Denkweise entspringt ferner die oft vollzogene Gleichsetzung von Asozialität und/oder Antisozialität mit Verwahrlosung. Den Sozialpartner bildet bei dieser Vorstellung in der Regel nicht das Du (Beziehung zum Einzelnen, die beim Verwahrlosten freilich auch gestört sein kann), sondern das Man (Beziehung zur Gesellschaft und ihren Wertmaßstäben).

Nun lassen sich allerdings die Begriffe Verwahrlosung und Asozialität (bzw. Antisozialität) einander weder über- noch unterordnen. Dies geschieht zu Unrecht nur immer wieder da, wo man von vornherein die sogenannte «Gemeinschaft» als das Gute schlechthin über den Einzelnen stellt und damit vergißt, daß Gemeinschaft auch bloß gemein machen kann und daß mitunter ein Einzelner besser sein kann als die ihn umgebende Sozietät.

Der Antisoziale wäre demnach zunächst einmal ohne voreilige Wertung zu betrachten als ein Einzelner, der durch seine aktive Ablehnung der Sozietät an deren Peripherie steht. Solche Rebellion — die zum Lebensinhalt werden und die unter Umständen sogar sinnvoll sein kann! — kennt jedoch der Verwahrloste nicht. Sie erfordert Kraft und persönliche Substanz, welche dem Wesen der

Verwahrlosung nicht eignet. Wo ein gezielter Kampf geführt wird, z. B. gegen eine bestehende Gesellschaftsordnung, kann nicht von Verwahrlosung gesprochen werden. Dies hindert politische Kreise allerdings nicht, Außenseiter, ja auch schon Kritiker unter das Gesindel einzureihen, wie dies zum Teil in den Diskussionen um die Dienstverweigerer zum Ausdruck kommt.

Mit dem Begriff der Asozialität kommen wir der Verwahrlosung näher. Asozialität bedeutet – vom Verwahrlosten aus gesehen – dessen völlige Gleichgültigkeit und Ignoranz dem gesellschaftlichen Leben und seinen Ordnungen gegenüber. «Der Verwahrloste will sich nicht mehr einfügen in die gottgesetzten Schranken des Lebens. Er will unabhängig und bindingslos sein» (Heck). (Wobei hier allerdings zu fragen wäre, ob der Verwahrloste überhaupt noch «nicht wollen» kann und will.) Ein Mensch kann nun jedoch auch von der Gesellschaft her verstoßen und mit dem Stempel der Asozialität versehen werden. Darauf zielt Hehlmann, wenn er Verwahrlosung definiert als «die Lebensform von Menschen außerhalb des geordneten Gesellschaftslebens». Diese Definition muß insofern mittelalterlich genannt werden, als hier eine Art Fahrenden Volkes außerhalb die Ständische Ordnung gestellt und in globo als verwahrlost bezeichnet wird. Es ist auch interessant zu sehen, welche Gruppe man dabei in der Regel im Auge hat: Die Prostituierten (Hehlmann u. a.), die Arbeitsscheuen (Turmlirz), Vagabunden (Sury), Kriminelle (Sury), Schulschwänzer (Sury) u. ä. Als verwahrlost wären demnach alle jene Individuen zu bezeichnen, welche dem anständigen Bürger in irgendeiner Weise unangenehm auffallen. Wiederum entsteht somit die Gefahr, grundsätzlich den Unbequemen, den Nonkonformisten verwahrlost zu nennen. Demgegenüber müssen wir festhalten, daß dort, wo noch «Lebensformen» (Hehlmann) als Ausdruck gestalteten Lebens nachzuweisen sind – auch wenn diese außerhalb der bürgerlichen Gesellschaftsordnung liegen (wie z. B. die Prostitution) – keine Verwahrlosung im pädagogischen Sinne vorliegt. (Man müßte dann eher von Fehlerziehung sprechen.)

Charakteristisch für die Verwahrlosung ist das Ungestaltete, Wesenlose, Zufällige, Labile, Haltlose, nicht Faßbare.

Bezeichnend für das immer noch weitverbreitete bürgerliche (fast ist man geneigt zu sagen: klassenkämpferische) Vorurteil ist in obigem Katalog auch die naive Vermischung von Verwahrlosung und Kriminalität. Dabei wäre der sachliche Unterschied leicht zu erkennen: Kriminalität ist ein strafrechtlicher Tatbestand. «Kriminalität im juristi-

schen Sinne ist ein Verhalten (Tun oder Unterlassen), das gegen ein Strafgesetz verstößt» (Hellmer), und es ergibt sich von da her, daß ein Verwahrloster noch nicht von vornherein als kriminell zu bezeichnen ist und daß auch nicht jeder Kriminelle schon als verwahrlost gelten kann.

An die Grenze der soziologischen Betrachtungsweise stoßen wir nun aber in dem Moment, wo wir nach den pädagogischen Notwendigkeiten fragen. Die Antwort lautet dann regelmäßig: Resozialisierung. Der Verwahrloste soll in die (als «gut» vorausgesetzte) Gemeinschaft zurückgeführt werden (sofern er überhaupt je einmal drin war). *Wie* man jedoch einen Verwahrlosten (der unter dem soziologischen Blickwinkel ja stets als asozial gilt) in concreto für die ihm nichtssagende Gemeinschaft erwärmen soll: darüber erhalten wir in der Regel keine Auskunft oder es wird uns höchstens ein Katalog bürgerlicher Maßregeln vorgelegt, auf die der Verwahrloste – sofern er diese Bezeichnung zu Recht trägt – nicht anspricht: *weil* er verwahrlost ist. Erneut dreht sich uns alles im Kreise: «Wäre der Mensch seinen primären Bedürfnissen nach grundsätzlich und überwiegend ein Einzelgänger, dann gäbe es keine sozialen Gruppen und selbstverständlich (!) auch nicht die Negation dieser sozialen Ordnung, nämlich die Verwahrlosung» (Dürhssen). Verwahrlosung gibt es also darum, weil es soziale Gruppen gibt, und daher muß der Verwahrloste sozialisiert werden . . .

Ist der Verwahrloste tatsächlich nur als soziales Phänomen zu begreifen oder steht sich hier die Soziologie selbst im Wege? Stellt sich das Problem der Verwahrlosung einem Robinson nicht? Diese Frage bedarf einer pädagogischen Antwort.

Zusammenfassend können wir sagen, daß die Verwahrlosungsforschung, von einzelnen Ausnahmen (s. unten) abgesehen, sich lediglich im Bereiche der Pflege und der Anpassung bewegte. Dies kommt noch einmal deutlich zum Ausdruck, wenn wir die Reihe von Symptomen überblicken, die als typisch gelten für eine Verwahrlosung:

Mangelhafte Pflege:

Unsauberkeit	Unordentlichkeit
Hautkrankheiten	verzögerte Sprachentwicklung
Bettnässen/Einkoten	Bildungslücken
	...

Mangelhafte Anpassung:

«... Typen von Kriminellen und dissozialen sowie schwererziehbaren und neurotischen Kindern und Jugendlichen» (Sury)	
Schulschwänzen	
Vagabundieren und Fortlaufen	
Lügen und Stehlen	Prostitution
Faulheit	Bandenbildung
	...

Wenngleich nicht bestritten werden soll, daß alle die genannten Symptome zum Bild einer Verwahrlosung gehören können, ergibt sich aufgrund dieses additiven Vorgehens noch nicht die Verwahrlosung selbst. Es gilt zu unterscheiden zwischen (möglichen) Symptomen einer Verwahrlosung und dem betreffenden Menschen, der als verwahrlost bezeichnet wird.

Es ist ferner unbestritten, daß sowohl eine ungünstige Erbanlage wie auch ein schlechtes Milieu die Erziehung in allen Teilbereichen erheblich erschweren kann. Trotzdem ist es uns als Pädagogen – allein schon aufgrund der Tatsache, daß es immer wieder Menschen gibt, welche entgegen ungünstigen Anlage- und Milieufaktoren nicht verwahrlosten – verwehrt, den einzelnen Menschen als bloßes Produkt von Anlage und Milieu aufzufassen.

An dieser Stelle hat denn auch Schreiner bereits 1929 mit seiner Kritik an der Verwahrlosungs-

forschung eingesetzt und festgestellt, daß es bei der Verwahrlosung um ein Verhalten geht, das der Gestaltung des Menschen unterliegt und *nicht* auf biologische oder soziologische Tatbestände beschränkt werden kann. «Die Summe von Anlage und Umwelt ergibt niemals das Subjekt», so sagt Schreiner wörtlich, «und alle Bekämpfung der Schädigungen, die mit Anlage und Milieu gegeben sind, kann innerhalb dieser mechanistischen Psychologie nur zu einer Reparatur von Teilfunktionen führen» ... «Jeder Versuch, das Wesen der Verwahrlosung nur von dem Konflikt mit der Gesellschaft aus zu bestimmen ist unmöglich ... Wo immer wir von Verwahrlosung im Vollsinn reden, beziehen wir uns auf ein Leben, das sowohl von den bedingten Normen der jeweiligen Kulturlage als auch von unbedingten Wertforderungen, die an den Menschen gehen abweicht». (Schluß folgt)

Heilpädagogik und Psychotherapie

Die vierte Schaffhauser Tagung der VAZ

Wiederum in großer Zahl traten die Absolventen des Heilpädagogischen Seminars Zürich zu ihrer diesjährigen Schaffhauser Tagung zusammen, zwei Wochen früher als in den Vorjahren. Wie es sich zeigte, liegt dieser Termin günstiger wegen der Weihnachtsvorbereitungen in den Heimen und Schulen. Die Generalversammlung beschloß daher, künftig die Schaffhauser Tagungen nach Möglichkeit über das letzte Oktober-Wochenende abzuhalten. Ferner war sie damit einverstanden, den Seminartag 1967 wie im vergangenen Frühjahr zu gestalten, d. h. für seine Zwecke den ganzen Samstag zu verwenden.

Daß das letzte Oktober-Wochenende in der Tat ein sehr guter Termin ist, bewies der Aufmarsch der Ehemaligen. Am Samstagnachmittag, 29. Oktober, dürften es an die 250 gewesen sein, am Sonntagmorgen etwas weniger. Sie hatten ihr Kommen auch diesmal nicht zu bereuen; denn das Tagungsthema «Heilpädagogik und Psychotherapie» ist aktuell. Am Samstag referierten Dr. A. Mehringer, München, und Frau G. Hunziker, Zürich, aufgrund ihrer Erfahrungen. Der Münchener Waisenhausvorsteher hatte seinen Vortrag «System einer kleinen Heilpädagogik im nicht heilpädagogischen Heim» betitelt, die Kindertherapeutin sprach über die «Beziehungen zwischen Kinderpsychotherapeuten und Eltern».

Da der Berichterstatter am Besuch des ersten Teils der Schaffhauser Tagung verhindert war, ist

es ihm nicht möglich, über die beiden Vorträge zu berichten. Das soll später auf andere Art und Weise nachgeholt werden. Hingegen war es ihm vergönnt, sich die beiden Referate vom Sonntagmorgen anzuhören, welchen reichste Erfahrungen auf dem betreffenden Tätigkeitsgebiet zugrunde lagen. Fr. Dr. med. R. *Diethelm*, Spezialärztin für Kinderpsychiatrie FMH, Zürich, sprach von ihren «Erfahrungen bei der Betreuung von Heimkindern». Sie gestand, daß die Kinderpsychiater leider den Heilpädagogen im Heim nur wenig beistehen können, weil sie deren tägliche Arbeit zu wenig kennen. Umgekehrt ruft der Heimleiter nach einem Kinderpsychiater, wenn für ihn fast unlösbare Probleme vorliegen. Wenn in der Folge keine Rezepte gegeben werden können, ist er etwas enttäuscht. Andererseits müsse wieder darauf hingewiesen werden, daß leider Ratschläge kaum oder überhaupt nicht beobachtet werden. Es zeige sich in der Praxis auch immer wieder, daß zwei Besprechungen für den Psychotherapeuten ungenügend sind. Er wisse nämlich dann selten, wo die Behandlung einzusetzen habe. Besprechungen mit dem Kinderpsychiater müssen daher ständig wiederholt werden. Erzieher und Psychotherapeut müssen letzten Endes so weit kommen, daß ersterer offen über seine Affekte spricht. Die Referentin wies ferner darauf hin, daß der Heilpädagoge durch Besprechungen mit dem Kinderpsychiater nur selten die Stütze erhält, die er erwartet. Jedenfalls dürfe der Kinderpsychiater nicht eine autoritäre

Rolle zu spielen beginnen. Er muß vielmehr als Helfer dem Heilpädagogen beistehen und ihm Hinweise geben, wie man vorgehen könnte. Es zeige sich immer wieder, daß zwischen dem Heimleiter (Heilpädagogen) und dem Kinderpsychiater die Zusammenarbeit schwierig ist, weil man von letzterem zu viel verlangt.

Diese Erfahrung wurde vom Tagungsleiter, Dr. Fritz *Schneeberger*, unterstrichen. Es sei häufig so, daß Heimleiter zu viel zu rasch verlangen. Der Heilpädagoge braucht den Kinderpsychiater, wenn die Aufgabe nicht erfüllt werden kann. Andererseits dürfe auch wieder gesagt werden, daß, wenn man einem Kind Zeit gibt, das einer erzieherischen Haltung gleichkommt.

Hans *Schoch*, Hausvater im Gotthelfhaus in Biberist, sprach über seine heilpädagogischen Erfahrungen mit schwierigen Kindern. Er konnte das auf Grund einer bald 30jährigen Erfahrung tun. Er hatte ja von Anfang an Gelegenheit, mit einem der bekanntesten Kinderpsychiater zusammenzuarbeiten. Jedenfalls ist Moritz Tramer auch heute noch bei den Kinderpsychiatern ein Begriff und auch bei den älteren Heilpädagogen sehr bekannt. In trefflicher Formulierung schilderte der Referent die Zusammenarbeit zwischen Hausvater und Kinderpsychiater in seinem Heim. Er wies auch jeder weiteren Mithelferin die Aufgabe zu. So sei es nicht etwa Aufgabe des Lehrers, Psychotherapie zu betreiben. Das müsse eine speziell ausgebildete Person tun, und zwar in engster Zusammenarbeit mit dem Kinderpsychiater. Nur von diesem und von niemand anders habe sie ihre Aufgabe zu übernehmen. Hans Schoch gestand andererseits, wie wunderbar die Schule sei für die verschiedensten Beobachtungen. Er unterstrich das mit einer ganzen Reihe eindrücklichster Diapositive, vor allem an Zeichnungen. Wieder einmal mehr wurde einem dabei bewußt, wie viel aus den Kinderzeichnungen herauszulesen ist über die Spannungen, welche im Unterbewußtsein vorhanden sein können. W. H.

Martha Spychiger zum Gedenken

In den letzten Tagen des alten Jahres ist eine Frau zur letzten Ruhe eingegangen, die es wohl verdient, daß man ihrer auch in der weitem Oeffentlichkeit gedenkt. Schwester Martha Spychiger ist im öffentlichen Leben zwar nie hervorgetreten, dafür aber lernten sie viele Menschen als stets hilferische und opferbereite Pflegerin der Aermsten der Armen, der pflegebedürftigen geistig Behinderten im Erziehungsheim zur Hoffnung in Riehen kennen.

Ob in den Bodelschwing'schen Anstalten in Bie-

lefeld, in der Anstalt für Epileptische in Zürich oder in der Pflegeabteilung in Riehen, wo sie ihre eigentliche Lebensaufgabe fand, überall war Martha Spychiger ein leuchtendes Vorbild der Liebe zu unsern Schwächsten. Sie war ihnen mehr als nur Pflegerin, sie war mehr als manche Mutter sein kann. Auch in ihre wohlverdienten Ferien nahm sie Schützlinge mit, die auf besonderes Verständnis angewiesen waren. Und als Martha Spychiger in den Ruhestand trat, gab es für diese große Liebende keine Ruhe. Zwei der Schwachen erhielten bei ihr ein Heim, und ihre «Pflegemutter» umsorgte sie, bis sie selber die Kraft nicht mehr hatte und sich in Pflege begeben mußte.

Solches Wirken ist wohl einmalig und kann nur möglich werden aus einer tiefempfundenen Glaubenshaltung heraus. Für dieses Beispiel und dieses Werk selbstloser Hingabe und Liebe im Dienst am Nächsten haben wir von Herzen zu danken.

Adolf Heizmann

Lehrmittel u. Schriften aus dem Verlag SHG

Zeughausstraße 38, 5600 Lenzburg

Gegenwärtig sind die nachstehenden Lehrmittel und Schriften zu folgenden Preisen erhältlich:

L E S E B Ü C H E R

«Das ist nicht schwer»	Vorlibel	Fr. 2.50
«Bluemegärtli»	Buch I	Fr. 3.50
«Sunneland»	Buch II	Fr. 3.50
«Meine Welt»	Buch III	Fr. 4.50
«Vielerlei Wege»	Buch IV	Fr. 5.—
«Saat und Ernte»	Buch V	Fr. 5.—
«Hinaus ins Leben»	Buch VI	Fr. 6.50
	mit Knigge	
<i>Anstandsknigge</i> allein		Fr. —.80

R E C H E N B Ü C H E R

«Wir zählen» (Mäppli)	Heft I	Fr. 3.—
«Wir rechnen» (Mäppli)	Heft II	Fr. 3.—
«Mein Rechenbuch»	Heft III	Fr. 3.—
«Mein Rechenbuch»	Heft IV	Fr. 3.—
«Mein Rechenbuch»	Heft V	Fr. 3.—
«Mein Rechenbuch»	Heft VI	Fr. 3.—
«Begleitwort» zu den Heften I—III		Fr. 4.—
«Schlüssel» zu den Heften IV—VI (1 Heft)		Fr. 8.—

A R B E I T S B L Ä T T E R

für den Heimatkunde- und Sprachunterricht

«Wir messen»	Mäppli I	Fr. 3.50
«Haus und Hof»	Mäppli II	Fr. 3.50
«Straße und Verkehr»	Mäppli III	Fr. 3.50
«Uhr und Kalender»	Mäppli IV	Fr. 3.50
«Briefe und Formulare»	Mäppli V	Fr. 6.—

S C H R I F T E N

<i>Das behinderte Kind und seine Sonderschulung</i>	Fr. —.50
in deutsch, französisch und italienisch	Mitglieder gratis
<i>Die Eingliederung Geistesschwacher in die Arbeitswelt</i>	Fr. 5.—
	Mitglieder Fr. 2.—
<i>Merkblatt für Eltern geistig behinderter Kinder</i>	gratis
<i>Verzeichnis geeigneter SJW-Hefte für Hilfsklassen</i>	gratis
<i>Der Hilfsschüler und die Hilfsschule</i>	erscheint erst nach Ostern

Sektion Ostschweiz

Voranzeige:

WEITERBILDUNGSKURSE für Lehrkräfte an Sonderschulen sowie Heimerzieher und -erzieherinnen

Kurs I Zeichnen / Gestalten / Modellieren
Kurs II Weben / Flechten
Kurs III Metallarbeiten
Datum: 1. Woche Sommerferien 1967
 10. bis 14. Juli 1967
Dauer: 5 Tage
Kursort: nach Kursleiter

Ausbildungskurse für Lehrkräfte an Sonderschulen
Unterstufe: Beginn September 1967
Oberstufe: Beginn November 1967

Die provisorischen Anmeldungen für alle Kurse sind bis 15. März 1967 zu richten an W. Gut, Kinderdörfli Iddaheim, 9601 Lütisburg-Station. Telefon 073 5 15 85.

ZENTRALVORSTAND

Aus dem Protokoll der Bürositzung vom 14. Januar 1967

Das Büro befaßte sich vor allem mit seinen geschäftlichen Aufgaben, nahm den Jahresbericht entgegen und die Rechnung, die mit einem leichten Rückschlag schließt. Der Voranschlag begnügt sich jedoch nicht mit einem kleinen Rückschlag; mit 7600 Fr. stellt er sich für die Kasse recht bedrohlich, vor allem wegen des Wegfalls der Bundessubvention infolge Sparmaßnahmen des Bundes. Der Jahresbeitrag soll für das laufende Jahr noch auf der gleichen Höhe bleiben wie bisher.

Der Lehrmittelverlag hat, vor allem infolge der neu hinzugekommenen Arbeitsmappen, wieder einen steigenden Umsatz ausgewiesen. Es zeigt sich auch in diesem Umsatz, daß die Zahl der Hilfsklassen zunimmt. Die Lehrmittelkommission ist mit ihren Arbeitsgruppen eifrig an der Arbeit, die bisherigen Lesebücher der Unterstufe und auch die Rechenbücher der Zeit anzupassen und zu verbessern und weitere Arbeitsmappen herauszubringen.

Die diesjährige Delegiertenversammlung ist für den 24. Juni 1967 in Solothurn vorgesehen.

Dankbar anerkennt das Büro die Initiative der Sektion Basel, die früheren Mitglieder der eingegangenen Sektion Basel-Land aufzunehmen, damit sie uns nicht verloren gehen.

Der Fortbildungskurs für das Personal der Heilpädagogischen Hilfsschulen unter der Leitung von Frau Dr. Egg war in kurzer Zeit voll besetzt.

Der Schweiz. Bund für Jugendliteratur wird weiterhin die Auslese geeigneter Schriften für das Hilfsschulkind fördern.

Bei der Zentralen Informationsstelle für das Erziehungswesen in Genf laufen ständig Anfragen nach Ausbildungsmöglichkeiten ein. Es wird deshalb dort die Einrichtung einer Kartothek für die verschiedenen Kurse vorgesehen. Die Sektionen werden deshalb ersucht, ihre Kurse frühzeitig im Doppel dem Aktuar zu melden, damit wir die Meldungen nach Genf weiterleiten können.

Friedr. Wenger

LITERATUR

A. E. Tansley / R. Gulliford: *Erziehung und Unterricht lernbehinderter Kinder*. Carl Marhold, Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg, 1966 (Heft 2 der Reihe: Die Sonderpädagogik des Auslandes; ausgewählt, bearbeitet und herausgegeben von Prof. Dr. A. Reinartz, Dortmund).

Es ist höchst verdienstvoll, daß uns die sonderpädagogischen Werke des Auslandes in guter und wissenschaftlicher Bearbeitung durch den Marhold-Verlag zugänglich gemacht werden. Das vorliegende Werk zwingt, sich mit anderen Anschauungen auseinanderzusetzen, andere Methoden und Betrachtungsweisen kennen zu lernen. Dabei erfährt man aus neuem Blickwinkel und in anderen Formulierungen, daß alle im heilpädagogischen Gebiet den gleichen Zielen der Lebensbewältigung zustreben. Das Werk vermag aber in den Details sehr vieles zu geben: dem Anfänger eine große Uebersicht und Leitlinien seiner Arbeit, dem «alten» Praktiker erschließt es viele neue Wege und gibt eine Fülle von methodischen Anregungen, dem Theoretiker aber, der das Gütige aus der Praxis zusammenfassen will, liefert das Buch wertvolle Zusammenhänge und Einsichten.

Originell und wegweisend sind besonders die Kapitel über «Schöpferisches Gestalten» und «Soziale Erziehung». Theorie und Praxis finden sich hier, wie auch in den andern Beiträgen, in glücklichem und fruchtbarem Zusammenklang.

Gesamthaft gesehen: Eine erfreuliche Neuerscheinung, die allen Sonderschullehrern nur empfohlen werden kann.

Lothar Kaiser

Armin Löwe: *Hörenlernen im Spiel*. Carl Marhold, Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg, 1966. 122 Seiten, 49 Bilder. Kartoniert DM 14.40.

Diese neue Schrift Armin Löwes entstand in Anlehnung an das Buch von Edgar L. Lowell und Marguerite Stoner «Play it by Ear!».

«Hörenlernen im Spiel» und durch das Spiel ist für hörgeschädigte Kleinkinder von entscheidender Bedeutung, denn es gilt, der weiteren Verstummung und Ertaubung solcher Kinder entgegenzuwirken.

In diesem Büchlein werden von sach- und fachkundiger Hand praktische Anleitungen gegeben und gleichzeitig die noch mancherorts bestehenden Unklarheiten über die Früh-sprech- und Frühhörerziehung beseitigt. Die Schilderung der einzelnen Übungen sind anschaulich, klar und leicht verständlich. Besonders wertvoll für Pädodialogen, für Eltern, Kindergärtnerinnen, Fachpädagogen und medizinische Mitarbeiter in Audiologie-Zentren u. a. ist es, daß nicht nur über «Hörerziehung im Kleinkindalter», über «Höruntersuchungen bei Kleinkindern» und «die beiden Wege der frühkindlichen Hörerziehung» geredet bzw. geschrieben, sondern auch gezeigt wird, wie all das in der Praxis geschehen kann. Der Leser ist dafür dankbar, und er wird es sicher nicht versäumen, selbst daran zu gehen, nach diesem Büchlein, das auch in seiner Aufmachung Aufforderungscharakter trägt, zu arbeiten.

Eberhard Kaiser

Ist Güte einfach dies, daß man Phantasie genug hat, sich die Lage des Andern vorzustellen — oder ist es, daß eben nur der Gute diese Phantasie hat und sie freiläßt?

In vielen Lagen hat ein Gran Freude mehr Wirkung für den Wert und Ertrag eines Menschen als ein Zentner Tugend.

Es gibt keine festeren Verließe, als die, in welche der Mensch sich selber einsperrt.

Erich Brock