

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: 40 (1967-1968)

Heft: 5

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: 23.02.2026

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

HEILPÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Fachorgan der Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwäche

Redaktion: Adolf Heizmann, Eichenstr. 53, 4054 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

AUGUST 1967

Lehrpläne für Hilfsschulen

Wenn wir heute in den verschiedenen Kantonen nach Lehrplänen für Hilfsschulen fragen, erhalten wir sozusagen überall die gleiche Antwort: sie fehlen. In der letzten Zeit wird dann häufig beigelegt, man sei daran, solche Lehrpläne aufzustellen. Nimmt man eine Schulgesetzesammlung zur Hand, dann findet man z. B. für den Kanton Zürich im Lehrplan vom 10.2.1905 den Satz «Besondere Schuleinrichtungen wie die Spezialklassen sind für einmal noch nicht berücksichtigt.»

Dieser Umstand, daß uns allerorten die Lehrpläne für die Spezialklassen fehlen, muß uns stutzig machen. Es kann sich offensichtlich nicht nur um ein Desinteresse handeln: wir müssen nicht einfach Versäumtes nachholen. Wir sollten uns darum fragen, ob diese Situation allenfalls richtig sei. Hatten unsere Vorgänger nicht sehr klug gehandelt, indem sie für Hilfsschulen auf Lehrpläne verzichten wollten? Könnte es nicht sein, daß wir heute, in einer Zeit, in welcher Sonderklassen und Sonderklassenlehrerausbildung in die institutionalisierte allgemeine Schulorganisation «integriert» werden, – daß wir etwas voreilig um der Institution willen zwei Bereiche einander gleichsetzen, welche man nicht gleichsetzen darf: Normalschule und Hilfsschule? Es ist doch beides «Schule»! Daraus folgt dann, daß also auch die Hilfsschulen einen Lehrplan brauchen, weil die Normalklassen einen solchen kennen.

Ich meine, in solchen Fragen sei eine Beunruhigung enthalten, die wir nicht voreilig beschwichtigen sollten, weil wir sonst wichtige Zusammenhänge übersehen.

Ich bin der Auffassung, wenn man vom «Lehrplan für Hilfsschulen» spreche, würden zwei ungleichartige Denk- und Vorstellungsmuster miteinander vermischt: Hilfsschule ist nicht Normalklasse, geistesschwache Schüler sind anders als vollentwicklungsfähige Schüler. Die gefährliche Nivellierungstendenz wird dort wirksam, wo man unterschiedliche Schuleinrichtungen unbedingt zu einer in sich geschlossenen Institution zusammenfassen will. Es ist aber falsch, zu meinen, den Spezialklassen lägen die gleichen Gesetzmäßigkeiten zugrunde

wie den Normalklassen. Das Denkmodell «Schule» verleitet zu dieser unrichtigen Auffassung.

Wenn wir unterrichten, müssen wir zwei Fragen beantworten können: 1. Wen unterrichten wir? und 2. was haben wir zu vermitteln? Auf die zweite Frage kann man auch mit einem Lehrplan antworten. Seine Funktion besteht darin, Ueberblick und Ordnung in den Stoff zu bringen. Dagegen kann er nicht bestimmen, wie man diesen Stoff dem intellektuellen Vermögen der Schüler anpaßt.

Die psychische Struktur unserer geistesschwachen Schüler ist hier nicht darzustellen; wir können uns gleich fragen, ob und wie ein Lehrplan eingesetzt werden könnte, *ohne* daß dadurch die besondere Struktur des geistesschwachen Kindes übersehen wird. Eine Antwort auf diese Frage finden wir, wenn wir wissen, was denn ein Lehrplan üblicherweise ist und woraus er sich konstituiert. Die Auskünfte hierüber gibt der «Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich, Primarschule» vom 12. Juli 1966. Dieser Lehrplan wird auf Beginn des Schuljahres 1967/68 in Kraft gesetzt; seine Aussagen sind also gewiß nicht überholt.

1. Der Lehrplan legt Verbindlichkeiten fest. «Der Lehrplan legt für Unterricht und Erziehung Verbindlichkeiten fest, die zur Erfüllung des der Schule übertragenen Erziehungs- und Bildungsauftrages notwendig sind (A. 1. c)». Diese Verbindlichkeiten wurden selbstverständlich nicht willkürlich festgelegt. Sie ergaben sich aus den vielfältigen und langjährigen Erfahrungen mit der Normalklassenschülerschaft und wurden nach und nach auf ein mittleres Maß hin ausgewogen. Den Verbindlichkeiten liegt somit eine statistische Norm zugrunde, welche sich auf Altersgruppen bezieht.

2. Entsprechend dieser Norm werden die Verbindlichkeiten als Forderungen für die verschiedenen Klassen formuliert. «Die Forderungen des Lehrplans stellen Normalforderungen dar, d. h. sie umschreiben die Forderungen, die in normalen Schulverhältnissen erfüllt werden können (A. 1. d)».

3. Das bedeutet, daß der Lehrer die Reihenfolge der Unterrichtsstoffe nicht mehr nach seiner persönlichen Entscheidung individuell ordnen und ge-

stalten kann. Vielmehr wird eine verbindliche Ordnung institutionalisiert. Das ist ein notwendiger Prozeß; er bringt jedoch eine unaufhebbare Spannung mit sich. Eine verbindliche Ordnung kann nur auf Kosten der persönlichen Freiheit des Entscheidens und des Vorgehens erkauf werden. So bleibt die dringliche Sorge des Einzelnen, daß er um der angestrebten Ordnung willen nicht zu viel an Freiheit hergebe. Das rechte Gleichgewicht zwischen persönlicher Verantwortung und festgelegter Ordnung muß darum immer wieder neu errungen werden. Es ist gefährdet durch eine zu starke Versteifung auf den Gesetzesbuchstaben wie durch eine schrankenlose und willkürliche Individualisierung des Unterrichtes. An dieses Gleichgewicht haben auch die Gesetzgeber gedacht: «Die Schulpflicht überbindet der Schule die Aufgabe, jedem Volkschüler eine angemessene Ausbildung zuteil werden zu lassen. Beim Erfüllen dieser Verpflichtung wird dem Lehrer Freiheit gewährt und ihm damit eine besondere Verantwortung auferlegt (A. 1. a)».

4. Der Lehrplan unterscheidet anschließend «Erläuterungen der Unterrichtsgegenstände», «Lehrziele» und «Stoffprogramme».

a) In den Erläuterungen wird ausgeführt, was grundsätzlich und formal in den verschiedenen Fachgebieten anzustreben ist. Beispiele: «Der Sprachunterricht hat die Aufgabe, die Schüler zum Verständnis der Sprache und zu ihrem richtigen Gebrauch in Wort und Schrift anzuleiten (S. 11)». Oder: «Das Rechnen ist sinnvoller Umgang mit Mengen und Zahlen. Es fordert die geistige Zucht und das Denkvermögen und erfüllt eine wichtige Aufgabe im täglichen Leben (S. 16)».

b) Das Lehrziel umschreibt genau, was in den einzelnen Klassen erreicht werden muß. Hier fordert der Lehrplan verbindlich, wohin die Schüler «unter normalen Schulverhältnissen» bei aller Freiheit des Lehrers geführt werden sollen. Aus diesen Lehrzielen ergeben sich dann die Promotionsforderungen am Ende eines Schuljahres.

c) Das Stoffprogramm gibt an, welche Stoffe zur Erreichung der vorgesehenen Ziele in den einzelnen Klassen bearbeitet werden müssen. Bei den Realiern werden nur die Stoffgebiete genannt und die Stoffverteilung für die verschiedenen Klassen festgelegt; die Auswahl bleibt dem Lehrer überlassen.

Weil ich vom Denkmodell des Lehrplanes bei Normalklassen rede, lag mir daran, zu sagen, worin dieses Denkmodell besteht. Jetzt können wir uns zurechtlegen, was für die Spezialklassen gelten soll und übernommen werden kann, ohne daß wir die Kenntnisse über den Geistesschwachen und über den modifizierten Unterricht verleugnen.

Ohne Zwang kann man festlegen, ein «Lehrplan» für Spezialklassen müsse so beschaffen sein, daß er unter keinen Umständen die Besonderheiten des Spezialklassenunterrichtes verhindert. Diese Besonderheiten sind:

1. Man denkt vom einzelnen Schüler her und ordnet also nicht nach Alters- oder nach Schulklassen.
2. Der Unterricht geht von der Sache aus und ist nicht an Fächer gebunden.
3. Die Stoffauswahl richtet sich nach den konkreten Gegebenheiten der wirklichen Umgebung des Schülers. Sie kann darum nicht verbindlich genormt sein.
4. Das Unterrichtstempo darf nicht vom Durchschnitt irgend einer Schülergruppe vorgeschrieben werden.
5. Für Spezialklassen kann es deshalb keine Jahreslehrziele, keine Promotionsforderungen geben.

Wenn man diese einschränkenden Besonderheiten anerkennt, hat dann ein «Lehrplan» überhaupt noch einen Sinn? Was kann er denn noch vermitteln? Er wird nur *Erläuterungen* enthalten und eine *Stoffordnung* bringen. So kann er folgende Aufgaben erfüllen:

1. Er ordnet die Reihenfolge der formalen Operationen auf den verschiedenen Unterrichtsgebieten. Diese Reihenfolge kann man sicher in Anlehnung an Stoffpläne für Normalklassen aufstellen. Man wird jedoch eher noch weiter unterteilen müssen. Für das Rechnen wird z. B. angegeben: «Vor- und Rückwärtszählen. Gebrauch der Ordnungszahlen. Bildung und Festlegung der Zahlbegriffe. Zu- und Wegzählen der Grundzahlen im Zahlenraum bis 20 (S. 17)». Diese zuletzt genannte Tätigkeit kann für unsere Bedürfnisse bereits zu umfassend dargestellt sein, weil wir diesen Vorgang erst noch in Einzelschritte unterteilen müssen: Zu- und Wegzählen vom vollen Zehner aus, Zu- und Wegzählen von Zahlen zwischen den Zehnern aus, usw.

2. Mit der Angabe einer solchen Reihenfolge wird auch der Aufbau und der Ablauf des Unterrichtes geordnet. Der einzelne Lehrer bringt also notwendigerweise das Frühere früher und das Spätere später an seine Schüler heran, gleichgültig mit welchem konkretem Stoff er einen Unterricht bestreitet.

3. Die Gliederung des Stoffes nach Leistungsstufen ermöglicht, daß man eine Abteilung in angemessene Leistungsgruppen unterteilen kann. Eine solche Einteilung ist alters- und zeitunabhängig. Ob ein einzelner Schüler einige Monate oder zwei Jahre einer bestimmten Leistungsgruppe zugeteilt bleibt, ist nur von diesem Schüler her zu bestimmen und kann nicht von Klassenzielen her gefordert werden. Auch wie lange er bei der gleichen Lehr-

kraft bleiben kann oder muß, hängt nur von seinem Leistungsfortschritt ab.

Soll ein «Lehrplan» diesen Forderungen genügen, dann muß er auf Lehrziele und Klassen-Stoffpläne verzichten (sonst hätten wir eben doch das Vorstellungsschema der Normalklasse übernommen). Notiert und erläutert er die systematische Folge der formalen Tätigkeiten und liefert er überdies eine Stoffordnung, dann kann er den Hilfsklassen dienen. Dann hat der Lehrer die gegenüber der Normalklasse größere Freiheit und größere Verantwortung, das Tempo des Vorgehens selber zu bestimmen, den Stoff aus der konkreten Umwelt des Kindes auszuwählen und den Schüler nur nach Maßgabe seiner Entwicklung einer Leistungsgruppe zuteilen. Will man dem Lehrer diese Selbständigkeit nicht zubilligen, dann verunmöglicht man ihm, an einer Hilfsklasse richtig zu unterrichten.

Zusammen mit dem Lehrplan wird gewöhnlich auch die Frage nach Stundentafeln aktuell. Man versteht unter ihnen die normierte Verteilung der wöchentlichen Pflichtstunden auf die einzelnen Fächer. Auch hier gerät man erneut in Schwierigkeiten, weil wiederum das Organisationsschema der Normalklasse dominiert. Dieses Problem ist allerdings innerhalb der Normalklassen selber noch offen, denn es wird der bestehende Zustand entschieden kritisiert: «Unsere hartnäckig tradierte Unterrichtsorganisation – als wirre Folge beziehungsloser Kurzstunden kaum Organisation zu nennen – bedeutet eine planmäßige Zersplitterung von ungeahnter Unwirtschaftlichkeit. Diesem Verwaltungsschema und nicht der Lernpsychologie ist notgedrungen unsere Unterrichtsmethode angepaßt. Sie muß sich und die Lehrer darin erschöpfen, gegen die permanente Verhinderung des Kontaktes – zwischen Schülern und Sache – fast aussichtslos anzukämpfen» (M. Wagenschein, Zum Problem des genetischen Lernens.) Wir sind im Hilfsklassenunterricht darin erfreulicherweise weiter, solange jedenfalls, als wir für uns beanspruchen, von der Sache

her unterrichten zu dürfen und nicht vom einzelnen Fach her unterrichten zu müssen.

In einigen Thesen will ich das Gesagte zusammenfassen:

1. Hilfsklassen, als Einrichtungen innerhalb der öffentlichen Schule, brauchen wie jedes organisierte Gebilde ein maßgebendes Ordnungsschema. Das Maß wird von statistisch erfaßten Mittelwerten vorgeschrieben. Je stärker aber die Abweichung von der Norm wird, desto paradoxere Forderungen treffen aufeinander, indem normiert werden soll, was sich letztlich allgemeiner Regelung entzieht.

2. Die Schüler in den Hilfsklassen weichen in vielerlei Beziehungen von der Norm ab. Sie bilden in ihrem Verhalten wie in ihrem Leistungsvermögen immer uneinheitliche Gruppen. Deshalb darf man bei ihnen weder das Unterrichts- noch das Organisationsmodell der Normalklassen anwenden. Man kann nicht einfach Alters- oder Schuljahresklassen bilden; es sind vielmehr Leistungsgruppen nötig. Außerdem können nicht Fächer, sondern nur Sachen zu den Stützen des Unterrichts werden.

3. Generelle Regelungen (Lehrpläne, Stundentafeln) gefährden das besondere Erziehungs- und Schulungsanliegen der Hilfsklassen, weil sie die Tendenz zur Nivellierung unterstützen. Anderseits kommt man ohne eine Ordnung «hinter» dem Unterricht nicht aus, wenn nicht Willkür oder Bequemlichkeit überhandnehmen sollen.

4. Ein «Lehrplan» muß darum als unvermeidlicher Notbehelf betrachtet werden. Er ermöglicht die Gliederung und Begrenzung des für Schüler und Lehrer verpflichtenden Unterrichtspensums und genügt den Organisationsansprüchen der öffentlichen Schule. Für den Lehrer an einer Hilfsklasse (oder allgemeiner: an einer Sonderklasse) kann ein «Lehrplan» ebenso sehr eine Hilfe wie eine nicht verantwortbare Einengung bedeuten und dies besonders dann, wenn ihn die Aufsichtsbehörden als Gesetz statt als Ordnungshilfe betrachten.

Dr. F. Schneeberger

Helfen statt strafen

von Dr. W. Schönenberger (aus Jahresbericht Hohenrain)

Wer ein Kind kennt, wer um seine Leistungsfähigkeit und um seine charakterlichen Vorzüge und Mängel weiß, der bringt die besten Voraussetzungen mit für das erzieherisch richtige Verhalten. Die bessern psychologischen Kenntnisse über das Kind, besonders auch über das behinderte Kind, gestatten uns, viele erzieherische Maßnahmen zu prüfen und zu revidieren.

In diesem Sinne sei als Motto der diesjährigen Betrachtung gesetzt:

Helfen statt Strafen.

Das Strafen war sicher zu allen Zeiten jenes Erziehungsmittel, das am meisten zu reden Anlaß gab. Man stößt auch heute sowohl auf vehementen Verteidigung der traditionellen Strafpraxis, wie auf

strenge Verurteilung dieser alten erzieherischen Haltung.

Die vorherrschende Auffassung über die Strafe hat sich von Zeitepoche zu Zeitepoche gewandelt; jede Zeit hat ihren «Strafstil». Allerdings hat es immer wieder überragende Erzieherpersönlichkeiten gegeben, die die Befangenheit ihrer Zeit überwinden und zeitlose Wahrheiten finden konnten. – Wir können *Don Bosco* zu diesen leuchtenden Beispielen zählen. Er hat die verwilderten, verwahrlosten Jugendlichen Turins gesammelt und war ihnen Vater. Bei diesen schwierigen Zöglingen kam er praktisch ohne Strafe, sicher ohne Körperstrafe, aus. Er sagt am Ende seines Lebens: «Im Laufe von 46 Jahren habe ich auch nicht eine einzige derartige Strafe (körperliche Züchtigung) verhängt.» (Endres, S. 66)

Was ist denn die Strafe? – Sie ist ein Erziehungsmittel, mit dessen Hilfe das Kind nach Fehlhandlungen auf dem schnellsten Wege zum Guten zurückgeführt werden soll. Strafe will Einsicht wecken in die schlechte Haltung oder Tat, sie will gleichzeitig den Weg zurück zum Guten ebnen, sie muß aber schließlich auch von Schuldgefühlen befreien.

Entscheidend ist nun aber, *wann* eine Tat als schlecht, als strafwürdig angesehen wird und in *welchem Maße* sie geahndet werden muß. Die neue Psychologie – vor allem die Erkenntnisse der Tiefenpsychologie – ändert die Fragestellung: ist Strafe wirklich das richtige oder einzige Erziehungsmittel?

Strafe wird auch heute noch – wie vieles in der Erziehung – weitgehend im Sinne der *Tradition* verabreicht. So wie es der Vater und der Großvater – oder der eigene Lehrer – machte, so macht man es auch! Es gibt heute noch in unserem Erziehungsaltag Wurzeln, die ins Mittelalter zurückreichen!

Beispiele dafür:

- Wir treffen immer noch Erzieher, die Kinder wegen mangelnden Leistungen körperlich züchten.
- Viele Strafen werden verabreicht, weil sich der Erzieher am widerstrebenden Kinde rächen will.
- Viele Erzieher sind über das Verhalten des Kindes persönlich beleidigt und wollen sich Satisfaktion verschaffen.
- Es gibt geistig und charakterlich enge, intolerante Erzieher, die aus ihrem Rechthabertum und aus ihrer Borniertheit heraus ihren eigenen Verhaltensstil mit Strafen dem Kinde abringen wollen.
- Viele Erzieher glauben, sie müssen gewaltsam den «bösen Willen» des Kindes brechen und es sich gefügig machen.

- Eine Gefahr für viele Erzieher ist die Möglichkeit der Machtentfaltung; auch dabei wird die Individualität des Kindes unterdrückt.

All diese Erzieher frönen einem *sturen Traditionalismus* oder anders gesagt, einer *altestamentlichen Aug- um Aug- und Zahn- um Zahn-Einstellung*.

Sie werden fragen, ob heute wirklich solche Verkennung der modernen, zeitangepaßten erzieherischen Haltung möglich sei. Eine Untersuchung, die vor wenigen Jahren in Deutschland gemacht wurde, kann das beweisen: Eine Anzahl Lehrer wurden befragt, ob sie *autokratisch* (oder autoritär) erziehen oder ob sie mehr im Sinne einer *demokratischen* Haltung zum Kinde stünden. – 77 Prozent aller Befragten nannten sich selbst «Demokraten». Die Nachkontrolle ergab, daß 91 Prozent ausschließlich autoritär wirkten (und damit die Individualität des Kindes unterdrückten)!

Ich habe gesagt, es komme darauf an, *wann* man eine Tat als strafwürdig oder -bedürftig ansehe. – Der sture Traditionalist findet diesen Tatbestand immer dort erreicht, wo das kindliche Verhalten von seinem (des Erziehers) starren Schema abweicht. Die moderne Kinderpsychologie zeigt uns, daß das Verhalten des Kindes nicht immer rationalen Einsichten zugänglich ist und daß es eben falsch ist, immer sofort negativ darauf zu reagieren. Die Motive zur kindlichen (überhaupt menschlichen) Handlungsweise sind oft schwierig einzusehen; sie liegen nicht einfach auf der Hand. In vielen Fällen sind sie nur vom psychologisch Geschulten erkennbar.

Eine kindliche «Missetat» ist deshalb sehr oft nicht einfach der Ausdruck von Frechheit oder Verdorbenheit, es ist nicht bloßes Zleidwerchen; die Motive zur Tat liegen meist im Unbewußten. Es ist schwierig, diese unbewußte Dynamik und ihre Motivierung zu erkennen. Wichtig ist, daß der Erzieher damit rechnet und nicht einfach blindlings Vergeltungspädagogik betreibt.

Don Bosco hat diese Forderung intuitiv gespürt; seine Zeit wußte ja noch nichts von Tiefenpsychologie. Er sagt: «Schwächen aber werden nicht mit Strafen behandelt, sondern mit Arzneien, und zwar nach klug bemessenen Dosen.» (Endres, S. 64). «Erinnern wir uns daran, daß Gewalt das Laster straft, nicht aber den Lasterhaften heilt. Der zieht keine Pflanze, der sie mit rauher Gewalttätigkeit behandelt, und der bildet keinen Willen, der ihn in ein strenges Joch zwingt.» (Endres, S. 65).

Was diese unbewußte Motivierung einer Tat sein kann, möchte ich mit einem eindrücklichen Beispiel

von Hans Zulliger zeigen (Helfen statt Strafen, S. 62):

Dem Postboten wird von seinem Velo ein Expresspaket gestohlen. Der Täter ist der achteinhalbjährige Sohn eines Gelegenheitsarbeiters. – Das Paket fand man im Abort des Bahnhofes geöffnet. Der Knabe sagte, er hätte geglaubt, etwas Brauchbares zum Essen oder zum Spielen zu finden. – Der Knabe war das zweitjüngste von fünf Kindern. Die Familie bewohnte ein Mehrfamilienhaus. Der Vater, ein jähzorniger, trinkender Mensch, hatte bereits eine Zuchthausstrafe wegen Diebstahl hinter sich! (Vererbung?) – Es zeigte sich, daß unser Dieb sich mit dem jüngeren Bruder gar nicht vertrug; er glaube immer, zu kurz zu kommen. – Die Mutter erwartete in 3 Monaten ein weiteres Kind.

Der Knabe erzählt dann dem Psychologen drei Träume:

- Er traf auf einen Kirschbaum mit einem tiefen Riß im Stamm. Dort drinnen sah er viel Ungeziefer. Er zog dieses heraus und zerstampfte es.
- In einem hohlen Baume versteckte er mit den Geschwistern Schnecken. Sie waren ihre Kühe, Käblein, Hunde usw. und wurden zum Spielen aus dem Baume herausgenommen.
- Der Bub befand sich in einer Wohnung, die der eigenen glich. Sie war total leer. Als sich der Bub – im Traum – wieder daraus entfernte, sagte er sich: jetzt weiß ich wenigstens, was drinnen ist – gar nichts!

Im Gespräch mit dem Psychologen bemerkte er, die Wohnung im untern Stock sei eine zeitlang leer gestanden. Dann sei ein Ehepaar gekommen, das dann ein Mädchen kriegte.

Aus diesen Fragmenten aus dem Unbewußten vermochte der Psychologe die Motive zur Tat, zum Diebstahl des Paketes, abzuleiten: Im Knaben werden bereits Eifersüchte gegenüber dem erwarteten Geschwister wach. Er kämpft mit Neugierde und mit Abwehrtendenzen. Die Baumstämme und die leere Wohnung symbolisieren den Mutterleib. Er träumt, er räume den Baumstamm aus, d. h. er wehrt sich gegen ein neues Geschwister, das die Mutter – die er für sich haben möchte – noch mehr in Beschlag nehmen wird. – Der andere Traum tröstet ihn wieder. Die Wohnung ist leer – der Mutterleib ist leer.

Was hat nun aber diese Neugier und Abwehrtendenz mit dem Diebstahl des Paketes zu tun? – Dieselbe unbewußt manifest gewordene Neugier treibt das Kind zur Entwendung der Schachtel. Hier kommt aber noch ein weiterer, entscheidender Umstand hinzu: Die Frau des Briefträgers ist Hebamme.

Sie war bei der Geburt des Nachbarkindes anwesend, und die Mutter hat dem Knaben erzählt, die Hebamme habe das Kind in einer Tasche gebracht.

Trotzdem der Knabe weiß, daß die Mutter schwanger ist, sucht er unbewußt auch im Paket auf dem Velo des Briefträgers nach einem möglichen Kinde (= Geschwister = Konkurrent). Er vernichtet den Inhalt, so wie er das Ungeziefer aus dem Baume vernichtet hat.

Zulliger schreibt wörtlich: «Der dringende Wunsch, das neue Geschwisterchen wegzuräumen, ist für Otto der „subjektive Sachverhalt“, der „objektiv“ betrachtet, als Diebstahl vor uns steht.» – «Wenn wir einem Kinde erzieherisch helfen wollen, dann müssen wir auf seinen subjektiven Zustand, nicht auf den objektiven Sachverhalt eingehen.» (S. 110).

Die Beispiele der unbewußten Motivierung von Handlungen und Verhaltensweisen ließen sich unbegrenzt vermehren. Dieses Beispiel muß uns zeigen, daß wir nicht einfach – im Sinne der Tradition – einer von unsrern Erwartungen abweichenden Verhaltensweise des Kindes vergeltende Gegenmaßnahmen entgegensetzen dürfen.

Auch diese Einsicht hatte Don Bosco, wenn er schreibt: «Man hat beobachtet, daß Jugendliche erlittene Züchtigungen nicht vergessen und meist verbittert bleiben mit dem Wunsche nach Abschüttelung des Joches und sogar nach Rache.» (Endres, S. 65).

Fehlhaltungen des Kindes müssen uns dazu veranlassen, es richtig verstehen zu wollen. Um dieses tiefere, echte Verständnis ging es mir beim Motto des letzten Jahres: *Das Kind zuerst kennenlernen – dann erziehen!* Das Beispiel von Zulliger – viele andere würden es bestätigen – zeigt uns eindrücklich, daß die direkte Vergeltung der Fehlhandlung mit Strafe das Verkehrteste gewesen wäre, das man hätte tun können. Es ist klar, dieses Kind braucht in erster Linie Verständnis und Hilfe in seiner inneren Not. Wenn diese Hilfe gewährleistet ist, hat das Kind es gar nicht mehr nötig, sich zu vergehen.

Die erste Frage bei einer kindlichen Fehlhandlung sollte deshalb nicht sein: wie strafe ich das Kind am wirkungsvollsten? Sondern: *wie helfe ich ihm am besten?* – Manche kindliche Not ließe sich so abbauen. Wenn das für normale Kinder gilt, dann im vermehrten Maße für behinderte, weil bei ihnen die Gefahr von seelischen und geistigen Konflikten viel größer ist.

Man wird mir die Gefahr der modernistischen Einstellung entgegenhalten, nämlich des «*Alles-verstehen-und-alles-vergeben-Wollens!*» Wir laufen noch lange nicht Gefahr, zuviel Rücksicht und Nachsicht dem Kinde gegenüber anzuwenden! Wir wer-

den – da wir keine Heiligen sind – nicht ohne Strafe auskommen. Wir sollten uns aber doch bemühen, unsere Strafen im richtigen Sinne zu erteilen. Durch die Strafe soll angerichteter Schaden wieder gut gemacht werden. Durch sie soll das Kind die sittlichen Normen kennenlernen und vor Rückfällen bewahrt werden.

Es kommt – wie gesagt – immer auf den Standpunkt an. Der eine Erzieher ist großzügiger, der andere kleinlicher. Orientieren wir uns wieder an Don Bosco! Er lehrt uns, *daß wir den Menschen so nehmen sollen, wie er ist, nicht wie er sein sollte!* – Seinen Buben sagte er: «Auf kleine Fehler achtet Don Bosco nicht und große verzeiht er!» (Dilger, S. 102).

Woher nahm Don Bosco die Kraft zu dieser überragenden erzieherischen Haltung? Sie stammte aus seiner *vorbehaltlosen Liebe* zum Kinde. Und seine Liebe verschaffte ihm das *bedingungslose Vertrauen* seiner Schutzbefohlenen – so schwierig sie auch waren! Diese Liebe bewahrte ihn vor Rache- und Vergeltungsakten, vor unüberlegten Affekten, vor persönlicher Beleidigung; sie gab ihm jenen Glauben, der Berge versetzen kann.

Helfen statt strafen soll nach Möglichkeit unser künftiges Bemühen sein. Das heißt aber: Wir müssen das Kind – mit seinen Eigenheiten – lieben, ihm froh begegnen und bei Fehlritten ihm durch Rat und Tat zu erkennen geben, *daß wir zur Hilfe bereit sind.*

Thurgauische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache

Trotz des schönen Wetters, und trotzdem einige Mitglieder der SHG durch den Besuch des berufsbegleitenden, heilpädagogischen Kurses an der Hauptversammlung nicht teilnahmen, konnte der Präsident eine stattliche Zahl Besucher im Erchingerhof Frauenfeld begrüßen, so auch Regierungspräsident R. Schümperli, ferner Schulinspektoren, Arbeitsschulinspektoren, Kantonsarzt Dr. Pauli, Behördemitglieder, Lehrer und Lehrerinnen. Der Präsident benützte die Anwesenheit des Regierungschefs, um ihm den Dank der Sektion abzustatten für seine stets wohlwollende Einstellung den Bestrebungen der SHG gegenüber, für all seinen Einsatz zur Hilfe des geistesschwachen Kindes. Es folgten Abnahme des Jahresberichtes, der Jahresrechnung sowie des Protokolls. Der Jahresbeitrag wird auf Antrag des Quästors, F. Eberhard, auf bisheriger Höhe belassen. Nach Erledigung dieser Traktanden wurden Orientierungen über den bereits angelaufenen 2jährigen berufsbegleitenden heilpädagogischen sowie über den logopädischen Kurs gegeben. Auch über die bisherige Arbeit der Lehrplankommission wurde Aufschluß erteilt. Des weitern wählte die Versammlung Dr. Bofhard, den kantonalen Schulpsychologen, in den Vorstand der Sektion. Abschließend sprach Regierungspräsident R. Schümperli. Er betonte, daß er von seinem Vorgänger, Regierungsrat Dr. E. Reiber, ein schönes Erbe habe antreten dürfen. Schon in dessen Amtszeit hatte sich die SHG durch das Wohlwollen des Regierungschefs segensreich entwickelt. Zu der Schaffung von Spezialklassen äußerte sich Regierungspräsident R. Schümperli dahin, daß in den größeren Orten ohne weiteres Spezialklassen entstehen, während auf dem Lande diese nicht so selbstverständlich geschaffen

werden. Im Anstalts- und Heimwesen sieht der Erziehungsdirektor auch noch große Aufgaben. Noch sehr viele Kinder sind außerkantonal untergebracht, weil Heime im eigenen Kanton fehlen. Auf den schulpsychologischen Dienst zu sprechen kommend, sagte Regierungspräsident R. Schümperli: «Die überaus große Arbeit, die heute unser Schulpsychologe zu bewältigen hat, spricht nur zu deutlich, wie notwendig die Schaffung des schulpsychologischen Dienstes war.»

Im zweiten Teil der Hauptversammlung sprach Dir. D. A. Zolliker über «Geisteskrankheiten». Vor erst einen Rückblick über die Behandlung Geisteskranker gebend, erinnerte er an die Zeit, da Geisteskranke als Hexen oder Hexenmeister verbrannt oder gequält wurden, aus dem Glauben heraus, diese Menschen seien mit dem Teufel im Bund. Später erklärte die ärztlich-naturwissenschaftliche Forschung der Medizin, daß der Geisteskranke eben ein Kranker sei, ein Patient. Man unterscheidet verschiedene Grundformen geistiger Erkrankung. Es gibt Geisteskrankheiten, deren Ursachen in einer Hirnkrankheit begründet liegen, dann aber auch solche, die sich aus der Persönlichkeit des Menschen, aus seinem innersten Wesen heraus bilden. Man nennt sie endogene Psychosen. Der Referent sprach nun über verschiedene Krankheitsbilder. Aus seinen reichen Erfahrungen als Anstaltsarzt schildert er den Zustand manisch-depressiver Kranker, verschiedener Wahnkranker und Schizophrener.

Während einer Stunde hatte Direktor Dr. A. Zolliker seine Zuhörer in eine etwas unheimliche Welt geführt, die auch für den Psychiater noch manche Rätsel in sich birgt. Der lebendig gehaltene Vortrag hatte großes Interesse gefunden.

H. B.