

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: 12

Rubrik: Heilpädagogische Rundschau

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.01.2025

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

MÄRZ 1967

Verwahrlosung in pädagogischer Sicht

Dr. phil. Emil E. Kobi, Basel

Hinsichtlich unseres Erziehungsbegriffs ergibt sich insofern eine Entsprechung, als auch hier (zunächst theoretisch) mit drei Aspekten der Verwahrlosung gerechnet werden müßte:

- Im Bereiche der *Pflege* begegnen wir jenem Verwahrlosungsaspekt, den wir als den «volkstümlichen» bezeichnen könnten, da man im pädagogischen Alltag Verwahrlosung zumeist mit der Vorstellung der Ungepflegtheit (hauptsächlich des Aeußern) verbindet. Verwahrlosung entsteht hier durch die Mißachtung der naturgegebenen Reifungspotentiale.
- Im Bereiche der *Anpassung* finden wir jene Verwahrlosungsform, welche wir unter dem Begriff der Asozialität erwähnten. Der verwahrloste Asoziale wäre dadurch gekennzeichnet, daß es ihm grundsätzlich nicht möglich ist, sich in ein Kollektiv einzuordnen. Hier wurde seitens der Erziehung verpaßt, dem Menschen Verhaltensmuster zu vermitteln aufgrund derer er sich unter seinesgleichen hätte bewegen können. Durch diese «konventionelle» Verwahrlosung gerät dann der Betreffende mit den gängigen gesellschaftlichen Konventionen («den bedingten Normen der jeweiligen Kulturlage» nach Schreiner) in Konflikt.
- Es müßte nach dem Gesagten jedoch auch noch eine Verwahrlosungsform geben, welche durch eine nicht oder nur mangelhaft vollzogene *Selbstverwirklichung* (Individuation im Sinne Jungs) charakterisiert wäre. Hier hätte ein Mensch es unterlassen, seine individuelle Bestimmung (die «unbedingten Wertforderungen, die an den Menschen gehen» nach Schreiner) zu erfüllen. Ein in diesem Sinne verwahrloster Mensch könnte also im Bereiche des Gegebenen normal ausgestattet sein und auch eine adäquate Pflege erhalten haben. Er könnte sich ferner im sozialen Bereich durchaus unauffällig zeigen und die Anpassung an die vorgegebenen Umstände jeweils reibungslos vollziehen. Er könnte sogar gediegen und ein Meister in der Handhabung der gesellschaftlichen Konventionen sein.

Diese Form von Verwahrlosung dürfte «klinisch» allerdings kaum faßbar sein, da sie nicht ohne weiteres im Bereiche der Psychopathologie erscheint. Dem Soziologen müßte sie sich vollends entziehen, da ihre Problematik sich nicht im Sozialfeld zeigt. Dies mag denn auch der Grund dafür sein, daß wir weder in der psychiatrischen noch in der soziologischen Literatur (soweit die Autoren nicht über diese Fachgebiete hinausschritten wie Jung, Fromm, Binswanger, Schelsky u. a.) «Fälle» einer unerfüllten Bestimmung beschrieben finden (und auch hier nicht etwa unter dem Stichwort Verwahrlosung).

Wir werden daher nach belletristischen Darstellungen greifen müssen, um das Wesen dieser «existentiellen» Verwahrlosung illustrieren zu können. Eindrückliche Beispiele finden wir bei Romain Rolland in seinem Buch «Jean Christof». Man muß sich freilich von den oben erwähnten geläufigen Verwahrlosungsvorstellungen (Ungepflegtheit/Asozialität) befreien, will man mit Rolland in der exklusiven Gesellschaft der Pariser Salons tatsächlich Verwahrloste finden. Auf den ersten Blick bestechen ja diese Colette, Lévy-Cœur, Jacqueline und wie sie alle heißen, gerade durch ihre Konversation, durch die Eleganz ihres Umgangs mit andern, durch Witz und Lebendigkeit. Es herrscht hier ein derart vollendetes Rollenspiel, daß dem Außenstehenden – wie in einem Marionettentheater – die Fäden verborgen bleiben, woran diese Puppen hängen. Erst wie Christof (die zentrale Romanfigur, mit der sich Rolland selbst stark identifiziert) Einzelne dieses «Menschenzeugs», wie Buber sagen würde, anpeilt, erfährt er – ins Leere stoßend – deren Nichtigkeit.

«Ein undeutbares Gefühl von Leere, eine unbestimmte Langeweile, die nicht ohne Reiz war, bemächtigte sich ihrer. Sie konnte es sich nicht deuten; dunkel wurde sie davon beunruhigt . . . Der zarte persönliche Reiz, der von allem ausging, was sie umgab, verwischte sich immer mehr. Ihr anmutiges Wesen war verfliegen. Sie wurde alltäglich . . . Sie war eine arme Frau, die sich langweilte. Sie langweilte sich, Gott, und wie langweilte sie sich . . .»

Auf sozialer Ebene kann ein solcher Mensch also durchaus unauffällig sein; ungestaltet, unausgereift ist er hingegen in seinem existentiellen Kern.

«Wie die meisten müßigen jungen Mädchen trieb sie Musik, und zwar viel und wenig. Das heißt, sie war fast immer damit beschäftigt und kannte doch fast nichts davon. Den ganzen Tag klimperte sie auf dem Klavier, aus Langeweile, aus Pose, aus Sinnlichkeit. Manchmal machte sie Musik, als ob sie radelte . . .»

«Ein unermüdlicher Drang steckte in ihr, Albernheiten zu sagen, fünfzigmal Wörter zu wiederholen, die keinen Sinn hatten, zu necken, zu ärgern, zu quälen, außer sich zu bringen . . .»

«Christof, der Colette nur von Zeit zu Zeit ein paar Stunden sah und nur einigen ihrer Verwandlungen beiwohnen konnte, hatte es schon recht schwer, sich auszukennen. Er fragte sich, in welchem Augenblick sie aufrichtig sei, ob sie es immer sei oder nie. Colette selbst hätte es nicht sagen können. Sie war wie die meisten jungen Mädchen, die nur müßiges, gefesseltes Begehren sind, vollkommen im Unklaren über sich. Sie wußte nicht, was sie war, weil sie nicht wußte, was sie wollte . . .»

Auch das ist Verwahrlosung! Der allmähliche Substanzverlust – im Sinne eines Verscherzens von Gestaltungsmöglichkeiten – und das Versinken in eine gelangweilte Bonjour-tristesse-Stimmung wird uns eindrücklich vor Augen geführt im ersten Beispiel, während aus den letzteren nur noch leere Betriebsamkeit gähnt.

Wir erkennen aus diesen Beispielen, daß der Verwahrloste von der Psychologie, soweit sich diese lediglich um die Aufdeckung des Vergangenen und die Erklärung des Gewordenen bemüht, nicht ganz zu erfassen ist, weil dem Verwahrlosten die Dimensionen der Vergangenheit in dem Sinne fehlt, als er kein Muster, kein Lebensthema besitzt, das ihn hintergründig stützt. Aber auch der Pädagogik, die sich expressis verbis um das Geschick des Verwahrlosten kümmert, entgleitet er recht oft. Dann nämlich – und das dürfte vielleicht sogar die Regel sein – wenn sie sich allein um das Zukünftige bemüht und sich auf das zu Verwirklichende konzentriert. Der Verwahrloste hat eben auch keine Zukunft vor Augen, er besitzt keinen Zielpunkt, nach welchem er sich ausrichten könnte. Wohl sagt Moor zu Recht: «Verwahrlosung gibt es nur, wo es Ideale gibt; Verwahrlosung meint immer ein Zurückbleiben hinter einem Ideal oder den Zustand solchen Zurückbleibens». Gemeint sind hier jedoch die Ideale der andern (der Gesellschaft, des Erziehers), Ideale welche der Verwahrloste nicht sieht oder die ihm selbst nichts bedeuten.

Wir stoßen damit erneut auf die bereits erwähnte Gefahr, die im bloßen Faktensammeln liegt: Mit der Aufzählung verschiedener Symptome zu glauben, die Verwahrlosung erfaßt zu haben. Der Weg müßte ein umgekehrter sein: Zuerst müssen wir uns Klarheit verschafft haben über die Verwahrlosung; erst dann lassen sich die verschiedenen Symptome sinnvoll ordnen. Der unwillige Ausruf Bubers: «Oh, Häufung der Auskünfte! Es, es, es!»

erhält nun jedoch seine Bedeutung besonders dann, wenn von der psychologischen Deskription zur pädagogischen Aktion geschritten werden sollte. In dem Moment zeigt sich nämlich die pädagogische (nicht notwendig auch psychologische) Unfruchtbarkeit der permanenten Objektivierung des Verwahrlosten. Auf Erfahrung gründende Erkenntnisse sind für den Pädagogen notwendig und nützlich; er wird sich daher stets um die genannten, von Psychologie, Soziologie und Psychiatrie aufgetragenen Fakten zu kümmern haben. Zugleich aber muß er erkennen, daß er *damit* noch nicht in den Bereich des Erzieherischen eingetreten ist. Objektive Erkenntnisse werden niemals im Direktverfahren fruchtbar für die Erziehung. «Erfahrungen bringen ihm (dem Menschen) nur ein Welt zu, die aus Es und Es, aus Er und Er und Sie und Sie besteht» . . . Der Erfahrende hat keinen Anteil an der Welt. Die Erfahrung ist ja «in ihm» und nicht zwischen ihm und der Welt. Die Welt hat keinen Anteil an der Erfahrung. Sie läßt sich erfahren, aber es geht sie nichts an, denn sie tut nichts dazu, und ihr widerfährt nichts davon. Die Welt als Erfahrung gehört dem Grundwort Ich-Es zu. Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung» (Buber). Erkenntnisse müssen zuerst in dem subjektiven Verhältnis, in welchem Erzieher und Zögling zueinander stehen, assimiliert worden und aufgegangen sein, wenn sie fruchtbar werden sollen. In diesem Sinne erklärt Buber präzise: «Erziehung bedeutet, eine Auslese der Welt *durch das Medium einer Person* auf eine andere einwirken lassen». Wo ich als objektiver Wissenschaftler einem konkreten Kinde gegenüberstehe und es sich mir als ein Objekt zeigt, da werde ich allerlei über das Kind in Erfahrung bringen können – es selbst zu erfahren (was ja nur heißen kann: an *mir*), verbietet mir jedoch gerade die angestrebte Objektivität. Die vom Naturwissenschaftler hochgehaltene Objektivität wird daher in der erzieherischen Begegnung fragwürdig. Solange sich nämlich ein Erzieher objektiv verhält, d. h. sich nicht sehen läßt, ist er nicht erzieherisch tätig.

Es ist in diesem Zusammenhang interessant, auf Herbart hinzuweisen, welcher in seiner «Allgemeinen Pädagogik» (1806) die Unterscheidung trifft zwischen:

– Erkenntnis, welche auf der Erfahrung beruht und

– Teilnahme, die sich durch Umgang ergibt.

(«Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung, und zur Teilnahme durch Umgang»). Alles Tatsachenmaterial, das über den Verwahrlosten beigebracht wird, vermag uns nicht zur Partizipation an seinem Lebensschicksal zu führen.

Dazu müßte ich Umgang mit ihm pflegen, das heißt: ihn an meinem Leben Anteil nehmen lassen und meinerseits an seinem Leben Anteil nehmen. Das heißt endlich: Wir müßten als Erzieher ohne jeden Vorbehalt mit ihm zusammenleben, wie dies wiederum Pestalozzi in seinem Stanser Brief ausdrückt: «Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank war der meinige. Ich schlief in ihrer Mitte».

Von da aus erklärt sich denn auch die im allgemeinen schwache Position des Lehrers, der lediglich im schmalen Bereich der Schularbeit mit dem Verwahrlosten zusammenkommt, wobei sich zudem noch – gemäß dem didaktischen Dreieck – der notwendig zu erarbeitende Schulstoff zwischen ihn und das Kind schiebt. Noch deutlicher freilich stellt sich die Unzulänglichkeit der ärztlichen Arbeit heraus, soweit sich diese auf Sprech- und Therapiestunden beschränkt, in welchen der Verwahrloste – als «Fall» objektiviert – in un-menschliche Distanz gerückt wird. Verwahrloste sind denn auch – soweit es sich nicht um Neurotiker mit Symptomen der Verwilderung handelt – undankbare Therapiefälle.

Wir haben aus den oben erwähnten Beispielen ersehen können, daß das zentrale erzieherische Problem beim Verwahrlosten in dessen Unfaßbarkeit liegt. Er bietet jedenfalls keine der konventionellen Ansatzstellen («Wille», «Ehre», «Interesse», «Gewissen» usf.) für die erzieherische Arbeit. Sehr eindrücklich schildert wiederum Romain Rolland das Wesen (richtiger: die Wesenlosigkeit) solcher Verwahrloster.

«Das Niederdrückendste für Christof aber war nicht die Feindseligkeit der Leute: es war ihre haltlose Natur, die ohne Gestalt und ohne Tiefe war . . . Gegen Kraft gebraucht man Kraft, Hacke und Mine, die den Fels schleifen und sprengen. Was aber soll man gegen eine gestaltslose Masse ausrichten, die wie Gallert nachgibt, bei leisester Berührung einsinkt und doch keinen Eindruck bewahrt? Alle Gedanken, alle Energien, alles verschwindet in dem Schlammloch: kaum daß, wenn ein Stein hinunterstürzt, ein leichtes Zittern über die Oberfläche des Schlundes rieselt; der Rachen öffnet – schließt sich wieder: und von dem, was war, bleibt nicht die geringste Spur.»

Wenn wir den Verwahrlosten finden wollen, so müssen wir ihn dort aufsuchen, wo er tatsächlich ist: im augenblicksgebundenen «Zustand» der Gegenwartigkeit. Es gilt das mit ihm zu vollziehen, was ich einmal als «personale Vergegenwärtigung» bezeichnen möchte, in welcher weder erforscht, noch erzogen wird (im konventionellen Sinne moralischer Beeinflussung). Obwohl die Forderung, den Verwahrlosten zunächst weder zu erziehen noch zu erforschen reichlich paradox klingen mag, wurde dieser Weg von hervorragenden Erziehern verschiedentlich erfolgreich beschritten. Ich erwähne hier beispielsweise Aichhorn, der in Holla-

brunn interessante Versuche in dieser Richtung durchführte: (Verwahrloste Jugend, S. 149/153.)

Ein anderes Beispiel aus Makarenkos Gorki-Kolonie zeigt uns sehr schön, in welcher schicksalshafte Verflechtung ein Erzieher mit seinen Zöglingen stehen kann:¹

Besonders gewissenhaft und erfinderisch war die Abteilung 6 G. Wir spielten «Asef»². Sasanow hatte eine Bombe auf Plehwe zu werfen, und die Bombe mußte explodieren. Ossadschi, der Kommandeur der Abteilung 6 G, sagte:

«Wir machen eine richtige Explosion».

Da ich den Plehwe spielte, war ich mehr als alle anderen an dieser Sache interessiert.

«Eine richtige Explosion? Wie soll ich das verstehen?»

«Na so, daß das Theater in die Luft fliegen kann.»

«Das ist doch nicht nötig», sagte ich vorsichtig.

«Nun, so schlimm wird's nicht», beruhigte mich Ossadschi. «Alles wird gut gehen.»

Vor der Explosionszene zeigte mir Ossadschi die Vorbereitungen. Hinter den Kulissen standen einige leere Fässer, und vor jedem Faß ein Kolonist mit einem Karabiner und einer Ladung, die für ein Mammut ausgereicht hätte. Auf der anderen Seite lagen auf dem Fußboden große Glasscherben, und über jeder Scherbe stand ein Kolonist mit einem Mauerstein. Am Zugang zur Bühne saßen fünf Jungen, vor jedem standen brennende Kerzen, und jeder war mit einer Flasche bewaffnet, in der sich irgend eine Flüssigkeit befand.

«Was soll denn das für eine Beerdigung werden?»

«Das ist die Hauptsache: die haben Petroleum. Wenn es soweit ist, nehmen sie den Mund voll Petroleum und blasen es auf die Kerzen. Das macht sich sehr gut.»

«Daß euch . . . da kann doch ein Brand entstehen.»

«Haben Sie keine Angst, Sie müssen nur aufpassen, daß Ihnen kein Petroleum ins Auge kommt. Das Feuer werden wir löschen.»

Er zeigte auf eine weitere Reihe von Kolonisten, vor denen Eimer mit Wasser standen.

Von solchen Vorbereitungen umgeben, und dazu noch von drei Seiten, fühlte ich mich wirklich wie der unglückliche Minister dem Tode geweiht, und da schließlich nicht ich die Verantwortung für alle Verbrechen Plehwes trug, erwog ich ernstlich, ob ich nicht das Recht hätte, mich im äußersten Fall durch den Zuschauerraum davonzumachen. Noch einmal versuchte ich, der Gewissenhaftigkeit Ossadschis ein Zugeständnis abzurufen.

«Kann man denn Petroleum mit Wasser löschen?»

Aber Ossadschi blieb unerschütterlich; er kannte diese Sache und bewies seine profunde Gelehrsamkeit:

«Petroleum wird zu Gas, wenn man es auf die Kerzen bläst, und man braucht es nicht zu löschen. Man wird vielleicht andere Dinge löschen müssen . . .»

«Zum Beispiel mich?»

«Sie werden wir zuerst löschen!»

Ich ergab mich in mein Schicksal. Wenn ich nicht verbrenne, wird man mich auf jeden Fall mit kaltem Wasser

¹ Makarenko A. S., russischer Pädagoge (1888–1939) führte von 1920 bis 1928 eine Kolonie für jugendliche Rechtsbrecher in der Nähe von Charkow. – Beide Zitate stammen aus seinem bedeutendsten Werk, dem «Pädagogischen Poem» (Der Weg ins Leben). Das erste Zitat stammt aus einer Zeit, wo sich das Kollektiv bereits strukturiert hatte und M. eigentlich nur noch die Rolle eines primus inter pares inne hatte. Das zweite Zitat gibt eine Schilderung der Zustände zu Beginn der erzieherischen Tätigkeit Makarenkos.

² Dem Theaterspielen maß Makarenko eine große Bedeutung zu in der Kolonie und machte selbst tatkräftig mit. – «Asef» ist ein Stück von Tolstoi. – Plehwe war ein reaktionärer Minister, der 1904 einem Attentat zum Opfer fiel.

begießen, und das bei zwanzig Grad Kälte! *Aber wie konnte ich kleinmütig sein vor der ganzen Einsatzabteilung 6 G, die soviel Energie und Erfindungsgabe aufgebracht hatte, um diese Explosion zustande zu bringen?!*

Als Sasanow die Bombe warf, hatte ich noch einmal Gelegenheit, mich in Plehwes Lage zu versetzen; ich beneidete ihn nicht. Die Schüsse aus den Jagdgewehren trafen die Fässer, die Fässer krachten und brachten die Reifen und mein Trommelfell zum Platzen, die Mauersteine flogen aufs Glas, und fünf Mäuler bliesen mit der Kraft junger Lungen Petroleum auf die brennenden Kerzen. Im Handumdrehen war die ganze Bühne ein stickiger Flammenwirbel. Ich hatte keine Möglichkeit, meinen eigenen Tod schlecht zu spielen und stürzte fast besinnungslos zu Boden. Unter ohrenbetäubendem Applaus und Beifallsrufen der 6 G regnete schwarzer fettiger Petroleumruß auf mich nieder. Dann fiel der Vorhang, Ossadtschi hob mich an den Armen vom Boden auf und fragte besorgt: «Tut Ihnen was weh?»

Mir tat nur der Kopf weh, aber das sagte ich nicht, denn wer weiß, was die 6 G für diesen Fall in Bereitschaft hielt!

Die äußeren Umstände mögen wechseln. Was bleibt, ist die unmittelbare Nähe des Erziehers, sein unbedingtes Da-Sein, auf welches auch Buber immer wieder hinweist: «Er (der Erzieher) darf sich durch kein Phantom vertreten lassen . . . er muß wirklich da sein». Es ist in diesem Zusammenhang auch interessant zu vernehmen, daß Makarenko grundsätzlich kein Aktenstudium betrieb und nichts aus der Vergangenheit seiner Zöglinge zu erfahren begehrte, wohl wissend, daß ihm derartiges Material die Teilnahme und die personale Vergegenwärtigung nur erschweren würde.

An welchem vorpädagogischen Punkt die «Erziehung» des Verwahrlosten oft einsetzen muß, zeigt uns ebenfalls der in jeder Beziehung (finanziell, personell, ausbildungsmäßig) «mittellose» Makarenko im Kreise seiner jugendlichen Rechtsbrecher. Er hatte tatsächlich nichts anderes zur Verfügung als sich selbst:

Unser Leben wurde immer trauriger und unheimlicher. Jeden Abend hörte man auf der Charkower Chaussee Hilferufe.

Die beraubten Bauern kamen zu uns und flehten mit erstickter Stimme um Hilfe. Ich bat mir beim Leiter des Volksbildungsamtes zum Schutz gegen die Wegelagerer einen Revolver aus. Wie's bei uns in der Kolonie aussah, sagte ich ihm jedoch nicht. Ich gab noch nicht die Hoffnung auf, einen Weg zur Verständigung mit den Zöglingen zu finden.

...
Mein ganzes Wesen war von dem Gefühl durchdrungen: ich muß schnell handeln, ich darf keinen Tag mehr zögern. Unsere Kolonie wurde immer mehr zu einem richtigen Diebesnest. Von Tag zu Tag offener zeigten die Zöglinge im Verkehr mit den Erziehern Hohn und Unverschämtheit. Schon wurden in Gegenwart unserer Erzieherinnen Zoten gerissen; grob verlangten die Zöglinge ihr Essen, im Speiseraum warfen sie mit Tellern, spielten demonstrativ mit ihren finnischen Messern und erkundigten sich spöttisch nach unseren Habseligkeiten.

«Wissen Sie, man kann es immer mal brauchen . . . in der Not.»

Entschieden weigerten sie sich, in den Wald zu gehen und Brennholz zu schlagen; eines Tages deckten sie einfach in Anwesenheit von Kalina Iwanowitsch das Bretterdach unseres Schuppens ab. Sie machten dabei freundliche Scherze und lachten:

«Solange wir hier sind, reicht's!»

Kalina Iwanowitsch's Pfeife sprühte Millionen Funken; er hob verzweifelt die Hände:

«Was sagt man zu diesen Schmarotzern? Da siehst du, was für vornehme Kerle das sind. Und wer hat es ihnen beigebracht, Gebäude zu zerstören? Ihre Eltern gehören dafür ins Kittchen, diese Schmarotzer . . .»

Und da geschah es: Ich glitt auf dem hohen pädagogischen Seil aus und stürzte.

An einem Wintermorgen hieß ich Sadorow in den Wald gehen und Holz für die Küche hacken. Ich vernahm die übliche Antwort:

«Geh doch selber hacken, ihr seid ja genug Leute hier!»

Es war das erstemal, daß mich ein Zögling mit «Du» anredete.

In einem Anfall von Wut über die erlittene Beleidigung, aufgepeitscht bis an die Grenze der Verzweiflung und Raserei durch all die vorhergehenden Monate, holte ich aus und schlug Sadorow ins Gesicht. Ich traf ihn schwer, er konnte sich nicht halten und fiel gegen den Ofen. Ich schlug zum zweiten Male zu, packte ihn am Kragen, riß ihn hoch und versetzte ihm einen dritten Schlag. Plötzlich sah ich, daß er furchtbar erschrocken war. Kreidebleich setzte er mit zitternden Händen seine Mütze auf, nahm sie wieder ab und setzte sie wieder auf. Wahrscheinlich hätte ich ihn noch weiter geprügel, aber er flüsterte leise stöhnend:

«Verzeihen Sie, Anton Semjonowitsch . . .»

Meine Wut war so wild und maßlos, daß ich fühlte: Sagt noch einer gegen mich ein Wort, dann stürze ich mich auf sie alle, um sie umzubringen, um dieses Banditenpack zu vernichten. In meinen Händen hielt ich plötzlich den Feuerhaken. Alle fünf Zöglinge standen schweigend vor ihren Betten. Burun brachte hastig etwas an seinem Anzug in Ordnung.

Ich wandte mich um und klopfte mit dem Feuerhaken auf eine der Pritschen: «Entweder ihr geht sofort in den Wald an die Arbeit, oder ihr verschwindet aus der Kolonie und schert euch zum Teufel!»

Ich verließ den Schlafsaal, ging zum Schuppen, in dem unsere Geräte aufbewahrt wurden, nahm eine Axt zur Hand und sah mit finsternen Blicken zu, wie die Zöglinge Aexte und Sägen aussuchten. Mir kam plötzlich der Gedanke, daß es vielleicht richtiger wäre, an diesem Tage kein Holz zu hauen und den Zöglingen keine Axt in die Hand zu geben. Aber es war zu spät. Sie hatten bereits alles, was sie brauchten. Schließlich blieb es sich ja gleich. Ich war auf alles gefaßt und beschloß, mein Leben teuer zu verkaufen. In meiner Tasche hatte ich schließlich ja noch den Revolver.

Wir gingen in den Wald.

Kalina Iwanowitsch holte mich ein und flüsterte in schrecklicher Aufregung: «Was ist denn los? Sag, um Himmels willen, warum sind sie so fügsam?»

Zerstreut blickte ich in die blauen Augen des Pan und sagte:

«Schlimm ist's, mein Lieber . . . zum ersten Mal in meinem Leben habe ich einen Menschen geschlagen . . .»

«Ach, du lieber Himmel», ächzte Kalina Iwanowitsch. «Und wenn sie sich beschweren?»

«Das wäre noch kein Unglück . . .»

Zu meinem Erstaunen lief alles gut ab. Ich arbeitete mit den Jungen bis zum Mittag. Wir fällten Knieholz. Die Jungen schnitten mürrische Gesichter, aber die frische, frostklare Luft, der schöne, mit riesigen Schneekappen geschmückte Wald und die gemeinschaftliche Arbeit mit Säge und Axt taten das ihre.

In der Pause rauchten wir verlegen von meiner Machorka. Sadorow blies den Rauch zu den Kiefern empor und brach plötzlich in Lachen aus:

«Das war prima! Ha-ha-ha!»

Diese lachende, rotbäckige Lausbubenfratze war nett anzuschauen, und ich konnte nicht anders, als ihm mit einem Lächeln antworten:

Ein Fortschritt
in der
Reisszeug-Fabrikation:

Präzisions-
Reisszeuge
aus rostfreiem
Chrom-Stahl



WILD
HEERBRUGG



Alphabets ein neues,
ein Schriftentwurf, in
In einer neuen Druck
kräftiges Leben erhe
dem eine künstleris

TRIUMPH
matura 50

Generalvertretung für die Schweiz

WIPF AG. ZÜRICH
BÜRO MASCHINEN
UND MÖBEL

Fips Finger Paints

mehrs als nur ein Spielzeug

ein Schulmaterial, mit dem Kinder —
unmittelbar und ohne hemmende
Werkzeuge — sich mit der Umwelt
auseinandersetzen können,
darstellen was sie bewegt und
beschäftigt. Das Malen mit Fingerfarben
lockert und löst Hemmungen, fördert
den freien Ausdruck. Es weckt die
Phantasie, entwickelt Gestaltungs-
fähigkeit, Ausdrucksfähigkeit,
Geschmack und Freude an der
eigenen produktiven Tätigkeit.

Fabrikant:
HEINRICH WAGNER & CO.,
8048 Zürich

Fips Finger Paints erhalten Sie in
allen guten Spielwaren-Geschäften.



Hier abtrennen und mit 5 Rp. frankiert an Heinrich Wagner & Co., Reklameabteilung, Turbinenstraße 30, 8040 Zürich, senden.
Ich bitte um die Zustellung von: Broschüre «Fingermalen in der Heilpädagogik» von Dr. L. Pekny, Fr. 7.60
Dokumentation über das Fingermalen

(Gewünschtes unterstreichen)

Meine Adresse lautet:

Was haben diese Schüler davon, wenn wir unser Schulmaterial rund 20% billiger verkaufen?

Unser Schulmaterial kostet rund 20 Prozent weniger, weil wir in grossen Auflagen rationeller produzieren. Vom gesparten Geld profitieren die Schüler.

Gehen wir einmal von einer 4. Klasse mit 30 Schülern aus. Als Jahresbudget für Schulmaterial sind 400 Franken bewilligt. Wird nun dieses Schulmaterial bei uns eingekauft, so bleiben rund 80 Franken gespart. Damit kann man den Schülern schon etwas bieten.

Zum Beispiel: Ton kaufen und die modellierten Stücke brennen lassen. Oder 20 Schachteln Wachskreiden zum Zeichnen. Oder Peddigrohr zum Flechten und Oelfarben zum Bemalen der Körbli und Untersätzchen. Oder eben: Linol, Stoff, Farbe, Walzen und Schneidefedern, damit die Klasse einmal selber Stoff bedrucken kann.

80 Franken sind nicht sehr viel. Aber mit etwas Phantasie und gutem Willen lässt sich damit allerhand anfangen. Man muss nur daran denken . . .

Daran denken, dass Sie bei uns das Schulmaterial rund 20 Prozent billiger einkaufen können. Einkaufen sollten. Den Schülern zuliebe.

iba

iba bern ag,
Abt. Schulmaterial
Schläftstrasse 17
3001 Bern
Tel. (031) 41 27 55



«Was war prima? Die Arbeit?»

«Die Arbeit – ja, die auch. Nein, ich meine, wie Sie mir eins versetzt haben.» Sadorow war ein großer, kräftiger Bursche, dem das Lachen gut zu Gesicht stand. Ich wunderte mich, wie ich es riskiert hatte, einen solchen Hünen anzu-rühren. Sadorow nahm, immer noch lachend, seine Axt und ging wieder an die Arbeit.

«So eine Geschichte . . . ha-ha-ha!»

Wir aßen zusammen Mittag, mit Appetit und mancherlei Späßen. Aber das morgendliche Ereignis wurde mit keiner Silbe erwähnt. Es war mir doch nicht ganz wohl zumute, aber ich hatte mir vorgenommen, nicht nachzugeben, und traf nach dem Mittagessen sehr bestimmt meine Anordnungen. Wolochow grinst, aber Sadorow kam auf mich zu mit dem allerernstesten Gesicht:

«Wir sind nicht so schlecht, Anton Semjonowitsch! Alles wird gut werden. Wir verstehen . . .»

Was sich hier vollzog, ist freilich (noch) keine Erziehung, was auch Makarenko schmerzhaft be-wußt war. Man müßte eher von einer existentiellen Auseinandersetzung sprechen, in welcher es um Sein oder Nichtsein ging. Man darf daher Makenko nicht falsch interpretieren und glauben, das Erziehungsmittel Prügel hätte hier Wunder ge-wirkt. Makarenko selbst hat dies – im Unterschied zu seiner Gehilfin – deutlich erkannt:

...

Ich muß jedoch feststellen, daß ich keinen Augenblick der Ansicht war, in der Gewalt ein pädagogisches Allheilmittel gefunden zu haben. Die Sache mit Sadorow kam mich teurer zu stehen als ihn selbst. Mich quälte der Gedanke, ich könnte in den Fehler verfallen, den Weg des geringsten Widerstandes einzuschlagen. Von den Erzieherinnen verurteilte mich offen und bestimmt Lidija Petrowna. Noch am gleichen Abend setzte sie mir zu; den Kopf auf die kleinen Fäuste ge-stützt, sagte sie:

«Sie haben also schon eine neue Methode gefunden? Wie früher im geistlichen Seminar, wie?»

«Lassen Sie mich in Frieden, Lidotschka.»

«Nein, sagen Sie mir, bleibt es nun beim In-die-Fresse-schlagen? Darf ich auch – oder dürfen nur Sie?»

«Lidotschka, später werde ich es Ihnen sagen. Jetzt weiß ich's selbst noch nicht. Lassen Sie mir noch etwas Zeit.»

«Gut, ich werde warten.»

Jekaterina Grigorjewna ging tagelang mit finsterem Blick umher und sprach mit mir in einem dienstlich-freundlichen Ton. Erst nach etwa fünf Tagen fragte sie mich mit ernstem Lächeln:

«Nun, wie fühlen Sie sich?»

«Wie immer – ausgezeichnet.»

«Wissen Sie, was das Traurigste bei der ganzen Geschichte ist?»

«Das Traurigste?»

«Ja. Das Unangenehmste ist, daß die Jungen mit Begeisterung von Ihrer Haltung sprechen. Sie sind sogar bereit, sich in Sie zu verlieben – als erster Sadorow. Was bedeutet das? Ich verstehe es nicht. Ist es die Gewohnheit, als Sklaven behandelt zu werden?»

Ich dachte nach und sagte:

«Nein, mit Sklavensinn hat das nichts zu tun. Es ist etwas anderes. Gehen Sie doch der Sache auf den Grund. Sadorow ist stärker als ich. Mit einem Hieb hätte er mich zum Krü-pel machen können. Er kennt keine Furcht, und auch Bu-run und die andern haben vor nichts Angst. In der ganzen Geschichte sehen sie nicht die Schläge, sie sehen nur den Zornesausbruch eines Menschen. Außerdem wissen sie ganz genau, daß ich auch ohne Schläge ausgekommen wäre; ich hätte Sadorow als unverbesserlich der Kommission zurück-

schicken und ihnen viele ernsthafte Unannehmlichkeiten bereiten können. Aber ich tat es nicht. Ich beging eine für mich gefährliche Tat, *handelte aber wie ein Mensch und nicht wie ein Formalist*. Und sie brauchen die Kolonie offenbar doch. Die Sache ist komplizierter. Und dann sehen die Jungen, daß wir viel für sie arbeiten. Es sind doch Menschen. Das ist wichtig.»

«Vielleicht –», sagte Jekaterina Grigorjewna nachdenklich.

Makarenko zeigt uns in seinem Werk in kunst-voller Weise, wie er – um ein sprechendes Bild Pestalozzis zu gebrauchen – den Menschen aus dem tierischen in den gesellschaftlichen Zustand über-führte. Weil er es dabei dann aber bewenden läßt (nach kommunistischer Doktrin auch bewenden lassen muß) und die Erziehung in einem ideolo-gisch geprägten Sozialisierungsvorgang sich erschöpfen läßt, wird später seine Pädagogik frag-würdig. Was Pestalozzi die Ueberführung aus dem gesellschaftlichen in den sittlichen Zustand nennt und Kierkegaard mit der Forderung umschreibt: der Mensch müsse «nachdem er als der Einzelne dem Allgemeinen untergeordnet gewesen ist, jetzt durch das Allgemeine zum Einzelnen» (in: Furcht und Zittern) werden – diesen dritten pädagogischen Aspekt der Selbstverwirklichung läßt Makarenko unbeachtet.

Verwahrlosung, so sagten wir eingangs, liege dann vor, wenn die Erziehung irgendwie versagt habe. Aufgrund unserer Ueberlegungen können wir abschließend den pädagogischen Begriff der Ver-wahrlosung genauer fassen und sagen: *Unter Ver-wahrlosung verstehen wir das Ergebnis bzw. den Prozeß schuldhaft unterbliebener (bzw. unterblei-bender) Erziehung*. Dabei müssen wir jede Ver-wahrlosung unter dem Aspekt der mangelhaften Pflege, der verfehlten Anpassung sowie der nicht vollzogenen Selbstverwirklichung betrachten.

Literaturnachweis

Aichhorn A.: Verwahrloste Jugend (Bern, 1951). Buber M.: Reden über Erziehung (Heidelberg, 1960). Buber M.: Das dia-logische Prinzip (Heidelberg, 1962). Dührssen A.: Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen (Göttingen, 1955). Heck A.: Aeußere Ursachen der Jugendverwahrlosung in moralpsychologischer und moraltheologischer Würdigung (Freiburg i. B., 1957). Heilmann W.: Wörterbuch der Päd-agogik (Stuttgart, 1957). Hellmer J.: Jugendkriminalität Frankfurt, 1966). Herbart F.: Allgemeine Pädagogik (Leip-zig, 1902). Kobi E. E.: Die Erziehung zum Einzelnen (Frau-enfeld, 1966). Makarenko A. S.: Gesammelte Werke in acht Bänden (Berlin, 1959 ff.). Moor P.: Heilpädagogische Psycho-logie, Bde. I und II (Bern, 1960/1958). Opitz E.: Verwahrlosung im Kindesalter (Göttingen, 1959). Rolland R.: Johann Christof (Zürich, 1947). Rutishauser E.: Psychologie der Ver-wahrlosung (Bern, 1944). Sury v. K.: Wörterbuch der Psy-chologie (Basel/Stuttgart, 1958). Schreiner H.: Der Begriff der Verwahrlosung (Leipzig, 1929). Tramer M.: Lehrbuch der allgemeinen Kinderpsychiatrie (Basel, 1949). Tummlirz O.: Die Jugendverwahrlosung (Graz, 1952). Weber A.: Ueber Verwahrlosung (in: Monatsschrift für Psychiatrie und Neuro-logie, Vol. 125/1953, Basel).

Sektion Thurgau

Im Herbst vergangenen Jahres führte die Sektion Thurgau einen Kurs durch über «Gehirnorganische Schädigungen». Der erste Kurstag galt als öffentliche Veranstaltung. Das Interesse für den Vortrag von Universitätsprofessor Dr. Akert, Zürich, über «Gehirnanatomie und Gehirnforschung heute» war groß, denn der große Kirchgemeindesaal war dicht besetzt worden. Es waren anwesend u. a. Dir. Zolliker von der Psychiatrischen Klinik Münsterlingen, Seminardirektor Bühler, H. Müggler, Sekretär des Erziehungsdepartements, Kantonsarzt Dr. Pauli, Lehrer, Aerzte, Vertreter von Fürsorgekommissionen, Seminaristen und Teilnehmer des Umschulungskurses des Seminars. Der Referent erklärte den Aufbau der Gehirn- und Nervenzellen und deren Funktionen. Eine Apparatur des Wunders! Interessant war auch zu vernehmen, daß das Gehirn nachts nicht passiv sei. Es gehe nur eine andere Art der Aktivität gegenüber der des Tages vor. Das tagsüber aufgenommene Material werde nachts verarbeitet. Elektrische und chemische Tätigkeiten bedingen die Funktionen der einzelnen Nervenzellen.

Der zweite Tag des Kurses galt dem Besuch der Schweizerischen Anstalt für Epileptische in Zürich. Nach dem freundlichen Empfang durch die Direktion sprach vorerst Dr. Yong über «Das Krankheitsbild der Epilepsie, Ursachen und moderne Behandlung der Krankheit». In sympathischer Art und aus einer reichen Erfahrung als Arzt der Anstalt entwarf Dr. Yong ein eindruckliches Bild über die Krankheit. Es handelt sich bei der Epilepsie nicht etwa um eine Störung durch gelähmte oder abgestorbene Zellen im Gehirn. Die Zellen, die die Funktion im Gehirn störend beeinflussen, arbeiten noch. Dann kam der Referent auf die verschiedenen Krankheitsbilder zu sprechen, auf die leichten und schweren Anfälle, auf noch kaum merkliche, wie z. B. Zuckungen ohne Bewußtseinsstörungen, Einschlafen eines Fingers, Ameisenlaufen usw. Dann schilderte Dr. Yong die Entwicklung auf dem Gebiet der Hilfe für den Kranken. In einem zweiten Vortrag sprach auch Direktor Pfarrer Grimmer über «Die Baupläne als Resultat der medizinischen Heilungsmöglichkeiten». Da Heilungsmöglichkeiten bestehen, resultiert daraus auch, daß man dementsprechend baut. Und die Anstalt hat in letzter Zeit schon viel gebaut, und gegenwärtig werden neue Baupläne verwirklicht. Dies zeigte denn auch ein Rundgang durch die Räume verschiedener Häuser. Von einem tiefen, lebendigen Gottesglauben durchstrahlt wirkte dann besonders der letzte Vortrag von Pfarrer Grimmer, «Was lehrten mich meine

Schwächsten». Wie war doch die Hitler-Zeit eine furchtbare Zeit, da man wertees und unwertes Leben unterschied und das für unwert gesehene Leben einfach vernichtete. Christus lehrte uns anders handeln. In der Bibel steht vom Bruder, den wir pflegen, dem wir helfen sollen. «Was Ihr getan habt einem dieser meiner Geringsten, das habt Ihr mir getan.» Die Lahmen, die Blinden, die Elenden wurden zum Abendmahl geladen. «Wir brauchen auch in unserer Anstalt Hilfskräfte, die das Feuer für die Schwächsten in sich tragen», sagte Pfarrer Grimmer. Dankbar, selber gesund sein zu dürfen und dankbar für das Gehörte dieser Tage, machten sich nach Schluß der Tagung die Teilnehmer wieder auf die Fahrt ins Thurgau.

Ein dritter Tag führte in die Psychiatrische Klinik nach Münsterlingen. Wer Münsterlingen schon längere Zeit nicht gesehen hatte, konnte sich über die neuen Bauten und die früher alt aussehenden, heute aber schön renovierten, verwundern. Nach einem freundlichen Empfang sprach im neuen schönen Unterrichtszimmer Professor Dr. R. Kuhn über «Gehirnorganische Schädigungen». Professor Dr. Kuhn ist Dozent an der Universität Zürich. Er bot den Kursteilnehmern eine Fülle von Wissen über das genannte Gebiet; und zwar verstand es der Referent, den nicht leichten Stoff in gut faßlicher Art allen nahe zu bringen. Er schilderte vorerst das Funktionieren der 10 Millionen gesunden Nervenzellen, um erst nachher auf Schädigungen einzugehen. Störungen des Charakters, schwankende Leistungen sind sichere Zeichen einer Gehirnschädigung. Es ist wichtig für den Lehrer, das Kind gut zu beobachten und solch auffallende Erscheinungen zeitig zu melden. Dann sprach Prof. Kuhn über die verschiedenen Gehirnschädigungen und deren Ursachen (Embolien, Entzündungen, Stoffwechselkrankheiten, Alkoholvergiftungen usw.). Seit man weiß, daß die Tätigkeit des Gehirns auf chemischen-elektrischen Vorgängen beruht, hat man die Apparatur des Elektroenzephalographen geschaffen, der die in den Gehirnzellen schwachen Ströme aufnimmt und verstärkt in einem Schriftbild (Kurven) weitergibt. Hier im Schriftbild sind eventuelle Schädigungen im Gehirn erkennbar. Die Kursteilnehmer durften bei so einem EEG Zuschauer sein. Es war auch dies ein Tag, an dem viel Wissenswertes geboten wurde. Der Kurs «Gehirnorganische Schädigungen» hatte mit diesem Besuch einen überaus lehrreichen Abschluß gefunden.

H. Bär

Lehrmittel u. Schriften aus dem Verlag SHG

Zeughausstraße 38, 5600 Lenzburg

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

LESEBÜCHER

«Das ist nicht schwer»	Vorfibel	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 mit Knigge	Fr. 6.50
Anstandsknigge allein		Fr. —.80

RECHENBÜCHER

«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.—

ARBEITSBLÄTTER

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.—

SCHRIFTEN

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

Ein Tip für Auslandshungrige

Wir wissen, daß es unsere Heime nicht leicht haben, qualifiziertes Personal zu bekommen und zu behalten. Trotzdem geben wir hier eine Adresse bekannt für junge Heilpädagogen und Heimerzieher/innen, die einmal etwas ganz anderes erleben und ihre Kenntnisse erweitern möchten.

Kfar Tikvah (Dorf der Hoffnung) ist eine israelische Siedlung für debile junge Menschen von 14

bis 35 Jahren. Hier finden frohmütige und arbeitsfreudige Helferinnen und Helfer ein reiches Betätigungsfeld. Da immer schweizerische und deutsche Mitarbeiter im Dorfe sind, fühlt sich niemand isoliert. Außerdem besteht die Möglichkeit, die Landessprache zu lernen.

Das Dorf hat einen administrativen und einen pädagogischen Leiter und umfaßt Schreinerei, Weberei, keramische Werkstatt, Gärtnerei und Viehzucht. Um einen allzugroßen Wechsel im Mitarbeiterstab zu vermeiden, sollten sich nur Interessenten melden, die gewillt sind, sich für wenigstens ein halbes Jahr zu verpflichten. Sie wenden sich für weitere Auskünfte an Herrn Willy Stöbel, Letzistraße 25, 8006 Zürich, Telefon 56 96 25. Hz

AUS JAHRESBERICHTEN

Stiftung Kinderheim Bühl, Wädenswil

Aus dem Jahresbericht, der von viel Freude und Dankbarkeit zu berichten weiß, möchten wir hier einmal keine Zahlen herausgreifen, sondern einige Kernsätze im Geleitwort, das unser Zentralpräsident, Edwin Kaiser, im Namen des Stiftungsrates verfaßt hat: «... Zu seiner Lebensbewahrung und Existenzsicherung braucht der Geistesschwache vor allem den Halt guter Gewohnheiten und Tugenden, gewisse körperliche Geschicklichkeiten und einen bestimmten Lebensrhythmus, denn da, wo der Geist schwach ist, ist die Form vonnöten! ...

Es wird immer noch zuviel verbal unterrichtet, zuviel geredet und zuwenig angewöhnt, zuviel angefangen und nicht fertig gemacht, zuviel ausgepackt und nicht wieder ordentlich eingepackt. Einfaches gut gemacht ist hundertmal mehr wert, als ‚Großes‘ angefangen! ...

Ohne eine systematische und angepaßte Erziehung und Schulung ist eine Eingliederung ins Erwerbsleben nicht möglich! Beide haben dort zu beginnen, wo der Schüler steht, und nicht dort, wo man möchte, daß er stünde! ...

Das ‚Anteil-haben-dürfen‘ hilft mit, jene Gefühle des Unwertseins und der Einsamkeit zu überwinden, die sich um all jene Menschen bilden, die sich wegen Krankheit, Alter oder anderem Unvermögen aus den Kreisen der Tätigen ausgeschlossen fühlen ...»

Vielleicht ist es gut, sich zurückzubedenken, wird man doch oft den Eindruck nicht los, vor lauter Heilpädagogik, Kursen und Aufsätzen in allen möglichen Blättchen und Blättern habe man das Kind ganz vergessen, ja, man verwechsle Arbeit mit Betriebsamkeit. Hz

(Es werden nur Hefte besprochen, die der Fassungskraft der Hilfsschüler entsprechen. Von der Besprechung von Malheften und Bastelheften müssen wir wegen Raummangels absehen.)

Nr. 960 *Das merkwürdige Abenteuer des kleinen Ding-Da* von Stella Juon. Umschlag und Zeichnungen von Sita Jucker.

Dieses Märchen vom kleinen Ding-Da, der ohne Gesicht zur Welt gekommen ist, wird Buben und Mädchen der Hilfsschule von der 4. Klasse an bestimmt gefallen.

Oberflächliche Eltern haben sich ein möglichst schönes Kind gewünscht und sind nun bitter enttäuscht über den Kleinen, der so gar nicht ihren Erwartungen entspricht. Ding-Da erhält eine Amme, die Eltern aber kümmern sich nicht mehr um ihn. Größer geworden, flieht der Bub aus dieser hartherzigen Umgebung. Was er nun beim gütigen Zwerg Soso und beim bösen Zauberer, dessen Zauberbuch ihm ein neues Gesicht verschaffen könnte, erlebt, ist reizvoll und kindertümlich erzählt. Ich könnte mir sogar denken, daß es für einzelne Kinder zu einer befreienden Identifikation kommen könnte. Stella Juon ist mit diesem Märchen ein kleines Bijou gelungen. Wir Großen aber lernen dabei wieder einmal mit Kinderaugen sehen. Hz

Nr. 955 *Urída, die kleine Rose*, von Marguerite Reinhard, mit Photos von René Gardi.

Eine schlichte und leicht verständliche Erzählung aus einer Wüstenoase und aus dem Alltagsleben der Beduinen liegt hier vor. Sie berichtet von kleinen und großen Sorgen der Oasenkinder, von bescheidenen Freuden und von den unvorstellbar primitiven Lebensverhältnissen. Gerade unsern so oft verwöhnten Kindern kann ein solcher Einblick in jene einfache Welt Denksporn sein. Die Erzählung eignet sich weniger als Klassenlektüre, da sie vor allem die Mädchen ansprechen wird. Aber als Einzellektüre für Mädchen ab 13 darf sie empfohlen werden. Die Bilder von René Gardi sind geschickt ausgewählt und vermitteln ein Stück anschaulichen Geographieunterricht. A. Hz.

Nr. 957 *Cäsar* und andere Tiergeschichten von Maria Dutli-Rutishauser. Umschlag und Zeichnungen von Roland Thalmann.

Die Autorin feinsinniger Erzählungen braucht wohl kaum besonders vorgestellt zu werden. Sie versteht es auch hier, den Kindern das Tier nahe zu bringen, sind es doch lauter selber erlebte Geschichten. Als Klassenlektüre vom 5. Schuljahr an empfohlen. A. Hz.

Nr. 926 *Die drei Pinien* von Arthur Häny. Reihe: Literarisches. Alter: von 14 Jahren an.

Die Erzählung «Die drei Pinien» versetzt uns in die letzten Tage des zweiten Weltkrieges, als der Baumbestand der Elba großenteils dezimiert wurde. Wie der Weinbauer Orlando seine drei geliebten Bäume bis aufs Blut verteidigt und rettet, das ergibt eine dramatische Szene.

In der Erzählung «Ich bleibe auf Elba» begegnet ein Feriengast auf der Insel in einem einsamen Landhaus dem geheimnisvollsten Inselbewohner, einem seit dem Bombenangriff auf Portoferraio Verstorbenen. Dieser glaubt, Napoleon, der auf Elba Verbannte, zu sein, aber nicht Napoleon, der Heerführer, sondern Napoleon «der andere», der Friedfertige. Das seltsame Gespräch zwischen dem Fremden und dem «Verrückten» bildet den Mittelpunkt der Erzählung.

Diese Erzählungen sind spannend und interessant, verlangen aber schon ziemlich viel punkto Verständnis und Wortschatz. Einzelne Werkjahrschüler und Achtklässler werden bestimmt Gewinn davon haben. A. Hz.

Nr. 952 *Jagd nach Pfeilgift* von Hans Leuenberger. Reihe: Reisen u. Abenteuer. Alter: von 14 Jahren an.

Der Schriftsteller und Journalist Hans Leuenberger erhielt von wissenschaftlichen Instituten den Auftrag, bei dem afrikanischen Stamm der Wasanja die Herstellung des stärksten Pfeilgiftes zu erkundschaften. Von dem Gift Utsungu werden die größten Elefanten in einer halben Minute getötet. Bei diesen Nachforschungen wird der Forscher in die unheimlichsten Abenteuer verwickelt, die er unter größter Lebensgefahr überwindet. Eine interessante Ergänzung für den Geographieunterricht der Oberstufe. A. Hz.

Nr. 956 *Der gestohlene Staatsschatz*, von Werner Halder. Umschlag und Zeichnungen von Hans Kuchler.

Die Erzählung spielt in Luzern in der Mitte des 18. Jahrhunderts und ist aus alten Gerichtsprotokollen geschickt und lebendig zusammengestellt.

Ausgangspunkt ist der räuberische Ueberfall im Wasgenwald auf die Eskorte einer Karrosse. Die tapferen Schweizer Söldner dieser Begleitmannschaft wurden reich belohnt, ein Teil des Geldes aber floß in den Staatsschatz der Stadt Luzern. Einer der Ueberlebenden, ein späterer Stadtwächter, kommt über diese vermeintliche Ungerechtigkeit nicht hinweg und weiß sich schließlich Zutritt zur Schatzkammer zu verschaffen. Mit einigen Helfershelfern werden die «Fischzüge» raffiniert durchgeführt. Aber schließlich kommt auch diese Tat ans Licht. Der Stadtwächter und einige Mitwisser werden der Justiz zugeführt, gefoltert und zum Tode verurteilt.

Die etwas drastischen Schilderungen vermitteln ein ausgezeichnetes Bild jener Zeit der gnädigen Herren. Zur Ergänzung des Geschichtsunterrichtes an obersten Klassen und Werkjahrklassen empfohlen. A. Hz.

Nr. 954 *Ingenieur Rudolf Diesel* von Walter Ernst Marti, illustriert von Richard Gerbig.

Der Dieselmotor ist wohl eine der wichtigsten technischen Errungenschaften aus der Zeit vor der letzten Jahrhundertwende. Seine Erfindung bildet den Höhepunkt im Werdegang von Rudolf Diesel (1858–1913). W. E. Marti schildert dessen Leben anschaulich: Aufstieg, Ruhm und Niedergang bis zum tragischen Ende. Eine kurze Beschreibung des Dieselmotors beschließt die für 7./8. Hilfsklässler empfehlenswerte Schrift. A. Th. G.

Nr. 961 *Im Lande der Kopffjäger* von Hans Radan, illustriert von Godi Hofmann.

Aus dem Buche Radans «Im Banne des Amazonas» bietet dieses SJW-Heft die beiden Erzählungen «Kopffjäger» und «Tigrero». Die erste Geschichte berichtet von der Feindschaft der Indios gegen die Weißen. Am Beispiele des Mediziners Kitiak werden die tragischen Umstände sichtbar, die dazu führten.

Tigrero ist der Name eines bekannten Tigerjägers im Amazonasgebiet. Spannend wird seine letzte Jagd geschildert. Für 7./8. Hilfsklassen sehr empfohlen. A. Th. G.

Nr. 959 *Der Kaiser im Elend* von Werner Bergengruen, illustriert von Bruno Gentinetta.

Wie der römische Kaiser Jovinian zur Buße zeitweise von seinem als Doppelgänger erscheinenden Schutzengel von Thron und fürstlicher Umgebung verdrängt wird und wieder zurückkehren kann, schildert packend die erste der beiden Erzählungen. – Die nachfolgende Geschichte berichtet von der tragischen Verstrickung, in welche ein italienischer Hofmann gerät: Er soll so schnell wie möglich zu seinem sterbenden Paten reisen, wird aber unterwegs von einer Unbekannten um Hilfe angefleht. Welcher Aufforderung soll er Genüge leisten. Bergengruens Erzählkunst dürfte für die allermeisten Hilfsschüler zu schwer verständlich sein! A. Th. G.