

Heilpädagogik : Organ des Verbandes Heilpädagogisches Seminar Zürich : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, Januar 1933, Nummer 1

Autor(en): **Keller, Gottfried / Meyer, M. / Moor, Paul**

Objektyp: **Appendix**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerzeitung**

Band (Jahr): **78 (1933)**

Heft 1

PDF erstellt am: **27.09.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Gottfried Keller

sagt in «Der grüne Heinrich» vom *Meretlein*: «Hat die Kleine zwaren jämmerlich geschrien und de- und wehmüthig um Pardon gebeten, aber nichts desto weniger nachher in ihrer Verstocktheit verharret und das Liederbuch verschmähete, so ich ihr zum Lernen vorgehalten. Habe sie derowegen kürzlich verschnauffen lassen und dann in Arrest gebracht in die dunkle Speckkammer, allwo sie gewimmert und geklaget, dann aber still geworden ist, bis sie urplötzlich zu singen und jubiliren angefangen, nicht anders, wie die drey seligen Männer im Feuerofen, und habe ich zugehört und erkennt, dass sie die nämliche versificirten Psalmen gesungen, so sie sonst zu lernen refusirete...»

Wie kommen die Schüler zu geläufigem Lesen?

Beobachtungen und Versuche in der Vorstufe der Spezialklasse.

Eine Beobachtung, die sich immer wieder aufdrängte, war die, dass ein grosser Teil der neu Eintretenden Schüler für den Leseunterricht noch nicht reif war. Weder das Beispiel der weiter geförderten Mitschüler, noch besondere Massnahmen hinsichtlich Stoffauswahl und Behandlung vermochten hieran etwas zu ändern. So entschloss ich mich angesichts der vorhandenen Interesselosigkeit, nicht etwas Naturwidriges zu unternehmen und versuchsweise einmal erst dann mit dem Lesenlehren einzusetzen, wenn die Kinder darnach verlangten; und ich war recht gespannt, wann dieses natürliche Begehren sich wohl einstellen würde. Aber ich konnte warten, lange, lange — und es wurde mir eigentlich hin und wieder etwas ungemütlich dabei. Doch, da ich beobachtete, mit welchem ungeteiltem Interesse sich die Kleinen in der Zwischenzeit den übrigen Betätigungen, namentlich dem Zeichnen, hingaben, beruhigte ich mich, in der Hoffnung, dieser Eifer und diese ganze Inanspruchnahme der kindlichen Seele möchte sich, wenn die nötige Aufnahmebereitschaft dafür gekommen sei, auch der Welt des Buchstabens zuwenden, so wie sich im Frühling nach langem verborgenen Schaffen die Knospen auf-tun und alles auf einmal grünt und blüht.

Und wirklich, Ende November, griff ein Kind und in der Folge eins ums andere nach den bereitgelegten Lesespielen, und sie lernten an Hand derselben, fast ohne Hilfe, in wenigen Wochen lesen. Sie erhielten darauf die Fibel von Prof. Klincke, und da dieselbe bald durchgelesen war, machten sie sich, wiederum durch Lesespiele, auch die Druckschrift zu eigen, was nicht viel Zeit erforderte. Die Heftchen der Schwei-

zerfibel «Im Märchenland», «Mutzli» und «Graupelzchen» wurden darnach mit Stolz eins nach dem andern gelesen.

Zu meinem Erstaunen fuhren aber die Kinder fort, die bereits bekannten Lesespiele immer wieder zu legen. Da sie sichtlich mit diesem Tun einem inneren Bedürfnis entgegenkamen, liess ich sie gewähren und versuchte nur ganz unvermerkt, ihr Interesse auf das Schreiben zu lenken. Zu diesem Zwecke hatte ich eine Serie von zwölf Büchlein in den Kasten gelegt, von denen ich vermutete, sie würden wohl versuchen wollen, dieselben abzuschreiben. Die Kinder entdeckten sie denn auch; aber, was ich bei der Anspruchslosigkeit des Inhaltes niemals erwartet hätte, traf ein: die Kinder benützten sie als Lese- und nicht als Schreibbüchlein, und sie lasen sie so oft und mit so ungeteiltem Interesse, dass ich annehmen darf, dieselben seien ihrer geistigen Entwicklung dienlich und entsprechend gewesen. Es machte mir insbesondere Eindruck, dass der schwächste Schüler, der erst mit vier Jahren reden gelernt hatte, unzähligemal durch viele Wochen hindurch darnach griff und sie stets vom ersten bis zum letzten durchlas.

Weil möglicherweise Kolleginnen oder Kollegen Ähnliches versuchen wollen, führe ich hier den Inhalt der zwölf Büchlein an:

1. Arm Faust Hand Hals Kopf Mund Brust Kind Greis Arzt Hut Band Knopf Kleid Strumpf Hemd Ring Schirm Korb Tisch Bank Schrank Bild Heft.
2. Glas Krug Topf Herd Koch Wirt Gast Haus Dach Wand Gang Rauch Turm Dorf Stadt Zaun Maus Hund Bär Hirsch Fuchs Schwanz Pferd Schaf.
3. Hirt Ochs Kalb Schwein Huf Horn Stein Holz Wachs Gold Blech Tuch Garn Baum Ast Zweig Obst Strauch Gras Heu Kranz Pflug Seil Rad.
4. Stern Mond Bach Krebs Fisch Frosch Storch Schwan Pfau Gans Wurm Gar-ten Wur-zel Rü-be Erb-se Bün-del Gärt-ner Re-chen Schau-fel Lei-ter Axt Seil Ho-bel Sä-ge.
5. Fei-le Zan-ge Zir-kel Na-gel Schrau-be Fen-ster Mau-er Stu-be Tür-e Of-en Feu-er A-sche Ka-min Kü-che Kü-bel Be-sen Wa-ge Ker-ze Lam-pe Sei-fe Pa-ker Fla-sche Krä-mer Bau-er.
6. Sen-se Gar-be Scheu-ne Wä-he Gip-fel Ap-fel Zwetsch-ge Bir-ne Trau-be Ho-nig Hü-gel In-sel Wol-ke Re-gen Se-gel Ru-der Kut-sche Wa-gen Zug Au-to Ei-sen Le-der Kup-fer Sil-ber.
7. E-sel Ha-se I-gel En-te Krö-te Schlan-ge Zie-ge Bie-ne Flie-ge Wie-se Moos Erd-bee-re Blü-te Knos-pe Veil-chen Nel-ke Ro-se Kna-be Dra-che Flö-te Ke-gel Wür-fel Ku-gel Wand-uhr.
8. Spie-gel Kla-vier Saal Uhr Brief Brief-tasche Brief-träger Pa-pier Blei-stift Fe-der Mar-ke Zei-tung Brill-le Kap-pe Müt-ze Rock Bett Wol-le Klam-mer Ham-mer Griff Schlüs-sel Schloss Tre-ppe.
9. Kat-ze Tat-ze Kral-len Rük-ken Fuss Auge Nase Zun-ge Ohr Tel-ler Tas-se Löff-el Mes-ser But-ter Pfan-ne Kes-sel Fass Kel-ler Brun-nen Gas-se Brük-ke Stras-se Glock-ke Son-ne.
10. Schul-zim-mer Ka-sten Tisch Stuhl Bank Pult Har-mo-ni-um Blu-men Bil-der Va-se Spie-le Blei-stift Farb-stift Gum-mi Krei-de Schwamm Lap-pen Schlüs-sel Maß-stab Sche-re Pin-sel Klei-ster Pa-pier Filz.
11. Mäd-chen Ro-sa Em-ma Er-na Hed-wig Ma-rie Mar-ta Ber-ta Li-na Mar-grit Kla-ra An-na Ir-ma Ger-trud El-sa Me-ta Ol-ga Han-na Fan-ny Lu-i-se Hil-da Ruth A-ma-li-e Chri-sti-ne.

12. Kna-ben Paul Fritz Hans Ernst Karl Max A-dolf Ru-dolf
Chri-stoph Hu-go Her-mann Hein-rich Wal-ter Wer-ner Gu-stav
Al-bert Al-fred Ja-kob Ot-to E-mil Pe-ter Wil-li Kon-rad.

Diese zwölf Büchlein enthielten in grosser Schrift auf jeder Seite nur *ein* Wort. Die Konsonanten waren blau, die Vokale rot geschrieben. Die Büchlein hatte ich mir von unseren hübschen Zeichnungsheften Nr. 1727 in der Höhe von etwa 7 cm abgeschnitten und unter Benützung durchgestochener Punkte liniert.

Da ich nun aber immer noch nicht wusste, wie auf zwanglose Weise die Schreiblust zu erwecken wäre, setzte ich meine Versuche fort und stellte eine weitere Serie von Büchlein anderen Formates her, um sie von den ersten zu unterscheiden. In denselben zeigte jede Seite das *Bild* eines Gegenstandes und darunter den *Namen* samt dem Geschlechtswort:

1. *Kleidungsstücke*: das Hemd, die Hose, die Weste, der Rock, das Kleid, die Schürze, der Hut, die Kappe, der Strumpf, der Stiefel, der Schuh, der Handschuh.
2. *Sachen zum Anziehen und zum Mitnehmen*: die Krawatte, das Band, die Bürste, der Kamm, der Schirm, der Sonnenschirm, der Stock, die Uhr, die Brille, die Geldtasche, die Brieftasche.
3. *Schulsachen und Postsachen*: das Buch, das Heft, die Feder, der Bleistift, die Tinte, die Tafel, der Maßstab, der Zirkel; der Brief, das Paket, die Zeitung, die Marke.
4. *Zimmerteile*: das Fenster, der Fensterladen, die Wand, die Hängelampe, der Boden, der Ofen, der Herd, das Türschloss, die Klinke, der Schlüssel, der Riegel.
5. *Hausteile*: das Dach, das Kamin, der Blitzableiter, der Ziegel, die Mauer, die Säule, die Treppe, der Gang, die Stube, der Saal, die Küche, der Keller.
6. *Zimmergeräte*: der Tisch, der Sessel, die Bank, der Schemel, der Schrank, die Kommode, der Lehnstuhl, das Sofa, die Wanduhr, der Spiegel, das Bild, das Bett.
7. *Küchengeräte*: die Pfanne, der Kessel, der Kübel, das Fass, die Wage, der Blasebalg, der Besen, der Korb, die Lampe, die Kerze, die Laterne, das Zündholz.
8. *Tischgeräte*: der Löffel, die Gabel, das Messer, der Zapfenzieher, die Suppenschüssel, die Schüssel, der Teller, die Tasse, der Topf, der Krug, die Flasche, das Glas.
9. *Tiere*: die Katze, der Hund, das Pferd, der Esel, die Kuh, der Ochs, das Kalb, die Ziege, das Schaf, das Schwein, die Maus, das Eichhörnchen.
10. *Früchte*: der Apfel, die Birne, die Zwetschge, die Kirschen, die Trauben, die Erdbeere, die Nuss.
Gemüse: der Kohl, die Rübe, die Zwiebel, die Bohne, die Erbse.
11. *Speisen und Getränke*: das Brot, die Wähe, der Käse, das Ei, das Fleisch, der Schinken, die Wurst, das Gemüse, das Wasser, die Milch, der Wein, das Bier.
12. *Körperteile*: der Kopf, der Hals, die Brust, der Rücken, der Arm, die Hand, der Finger, der Fuss, der Mund, die Nase, das Auge, das Ohr.
13. *Allerlei Leute*: das Kind, der Knabe, der Mann, der Greis, der Schüler, der Lehrer, der Pfarrer, der Arzt, der Schreiner, der Schuhmacher, der Schneider, der Kaminfeger, der Feuerwehrmann.
14. *Himmelskörper und Naturerscheinungen*: die Sonne, der Mond, der Stern, die Wolke, der Regen, der Regenbogen, der Wind, der Sturm, der Blitz, der Blitzstrahl, das Feuer, der Rauch, der Schnee.
15. *Landschaften*: die Wiese, der Acker, der Wald, der Hügel, das Gebirge, das Tal, die Quelle, der Bach, der Fluss, der See, das Meer, die Insel.
16. *Feldgeräte*: der Rechen, die Gabel, die Sense, die Sichel, der Flegel, die Leiter, die Kette, das Seil, die Schaufel, die Stechschaufel, der Pflug, die Egge.
17. *Pflanzen*: der Baum, der Strauch, das Gras, das Moos, das Veilchen, die Rose, die Tulpe, die Nelke, das Korn, die Rebe, die Tanne, die Pappel.
18. *Pflanzenteile und Gebinde*: die Wurzel, der Stamm, der Ast, der Zweig, das Blatt, die Knospe, die Blüte, das Obst, der Strauss, der Kranz, die Garbe, das Bündel.
19. *Stoffe I*: das Heu, das Stroh, das Holz, die Asche, die Kohle, das Wasser, das Eis, der Stein, das Eisen, das Kupfer, das Silber, das Gold.

20. *Stoffe II*: die Baumwolle, die Seide, der Hanf, die Leinwand, das Tuch, das Papier, das Leder, das Blech, das Wachs, die Seife, der Honig, die Butter, der Zucker, das Mehl.
21. *Kleine Tiere*: der Frosch, die Kröte, die Schlange, die Eidechse, der Fisch, der Krebs, die Schnecke, der Wurm, der Schmetterling, die Biene, die Fliege, die Ameise.
22. *Tiere und Körperteile von Tieren*: der Löwe, die Mähne, das Horn, der Huf, die Tatze, der Schwanz, die Schnauze, die Zunge, der Zahn, die Eule, die Krallen, der Rabe, der Schnabel, der Storch, der Flügel, die Flosse.
23. *Gebäude*: das Haus, die Scheune, die Hütte, das Schloss, die Kirche, die Kapelle, das Münster, die Burg, das Schulhaus, die Kaserne, das Gasthaus, der Bahnhof.
24. *Ortschaften und was zu ihnen gehört*: die Stadt, die Gasse, der Kirchturm, die Brücke, der Turm, der Garten, der Brunnen, der Kanal, das Dorf, der Friedhof, der Zaun.
25. *Fahrzeuge*: die Kutsche, das Auto, der Lastwagen, der Stosskarren, das Rad, die Lokomotive, der Personenwagen, der Zug, das Velo, der Schlitten, das Segelschiff, das Segel, das Ruder, das Dampfschiff.
26. *Handwerker, Künstler, Kaufleute*: der Schmied, der Sattler, der Hirt, der Gärtner, der Bauer, der Koch, der Wirt, der Gast, der Krämer, der Kaufmann, der Briefträger, der Kutscher, der Apotheker, der Barbier, der Buchbinder, der Maler, der Töpfer, der Bildhauer, der Giesser, der Küfer, der Zimmermann.
27. *Werkzeuge*: die Nadel, der Fingerhut, die Schere, der Meissel, die Säge, das Beil, der Hobel, der Bohrer, die Feile, der Hammer, der Nagel, die Zange.
28. *Musikinstrumente, Spielsachen*: die Glocke, die Trommel, die Trompete, die Flöte, die Violine, die Harfe, das Klavier, die Orgel, der Würfel, der Kegel, der Schlittschuh, der Ball.

Auch diese zweite Serie von Büchlein wurde unendlich vielmal von den Schülern hervorgeholt und gelesen. Ich liess es gerne geschehen, prägten sich die Kinder doch so auf ungezwungene Weise die Wortbilder und die schriftdeutschen Bezeichnungen der Namen der Gegenstände ein, was ich besonders schätzte, weil in der Klasse zwei hörstumme Schüler sassen, die einen überaus armen Sprachbesitz ihr eigen nannten, und da noch eine Schülerin aus dem Kanton Tessin zuzog, die längere Zeit mit dem Artikel auf gespanntem Fusse stand.

Merkwürdigerweise erreichte ich mit dieser illustrierten Serie den bei der ersten im Auge gehaltenen Zweck, den Schülern Lust zum Schreiben zu machen, indem sie mich baten, die Büchlein abschreiben zu dürfen. Diese Wörterverzeichnisse hatten es ihnen angetan.

Aus dem Band 13 der Neuen Pestalozzi-Ausgabe ersehen wir mit Staunen, einen wie ausgedehnten Gebrauch *Pestalozzi* von noch viel längeren Wörterverzeichnissen machte. Wie er auch *Bilder* verwendete, zeigt uns die folgende Stelle in «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt»: «Krüsi sah, dass ich meinen Kindern wie den Wilden, immer nur ein Bild vor die Augen lege, und dann für dieses Bild ein Wort suche. Er sah, dass diese Einfachheit der Darstellung bey ihnen keine Urtheile und keine Schlüsse erzeuge, indem ihnen hiedurch nichts als Lehrsatz, oder in irgend einer Art von Verbindung weder mit Wahrheit, noch mit Irrthum vorgetragen, sondern alles bloss als Stoff zum Anschauen, und als ein Hintergrund künftiger Urtheile und Schlüsse, und als ein Leitfaden — an dessen Spur sie sich dann selber durch Ankettung ihrer früheren und künftiger Erfahrungen weiter bringen sollen — in sie hineingelegt werde».

M. Meyer.

(Fortsetzung folgt.)

Kolleginnen und Kollegen, werbet für euer Fachblatt, die
«Schweizerische Lehrerzeitung»!

„Robinson, gälled Sie, de Robinson!“

Man hat angefangen, Jugendschriftenreihen aufzustellen, die bestimmten Altersstufen entsprechen und die von den jeweiligen Kindern besonders geschätzt werden. Es dürfte eine reizvolle Aufgabe sein, der Frage nachzugehen: «Wie reagiert das entwicklungsgehemmte Kind auf diese und jene Jugendschrift?» In Anstalten und Sonderklassen müsste sich ein reiches Erfahrungsmaterial hierzu vorfinden.

Innerhalb meines eigenen Erfahrungskreises habe ich eine Lösung dermassen gesucht, dass ich aus den Gesprächen der Schüler untereinander, die sie etwa über gelesene Bibliothekbücher führen, ihre Urteile erlauscht habe. Dass ich direkte Anfragen und Umfragen veranstaltete; dass ich auf die Wirkung achtete, die eine vorgelesene Geschichte auf die Kinder ausübte. Und dass die Beliebtheit oder Unbeliebtheit der Klassenlektüre von mir zur Kenntnis genommen wurde. Hemmungslos, wie viele meiner Schüler sind, halten sie mit ihren Sympathien und Antipathien nicht hinter dem Berge. Der Robinson (erzählt nach D. Defoe und G. A. Gräbner von Erich Schulze, Deutscher Verlag für Jugend und Volk) hat als Klassenlesestoff ihr ungeteiltes Interesse gefunden. «Robinson, gälled Sie, de Robinson», tönte es aus den Bankreihen, wenn ich absichtlich zögernd als Arbeitsankündigung für die nächsten dreissig Minuten sagte: «Mir läsed...» Bei keinem andern Lesestoff waren die ungeschickteren Leser so sehr von ihren Kameraden getadelt worden. Man sollte ohne Stocken, man sollte fliessend und verständlich lesen! Man sollte wissen, wo man einzusetzen hatte! Man sollte spüren, wann man an der Reihe war. Es sollte kein Unterbruch entstehen. Eine Fülle von Anregungen ergab sich. Wenn Besprechungen von Robinson ausgingen, war die Aufmerksamkeit für eine längere Weile gesichert. Wenn Aufsätze mit Robinson als Hauptfigur gestellt waren, mochte man sie auch schreiben. Lebenskundliche Ueberlegungen mit Robinson als Vergleichs- und Beziehungsperson fanden Anklang. Die ferne und unwirkliche Figur menschlicher Einbildungskraft verhalf 10—13jährigen Kindern dieser Zeit zum Bewusstsein von mancherlei Fragen, Aufgaben und Lösungen. Und das Leben auf der Insel! Wo man sein eigener Herr und Meister ist! Niemand verlangt Gehorsam. Keine Autorität besteht auf Einordnung. Man kann seine Jagd- und Kampfinstinkte ausleben. Man ist beständig von Gefahren unwittert und gerät von einem Abenteuer ins andere. Und doch ahnen die Kinder, dass dieser Vagabudentyp aus innersten Bedürfnissen heraus sich sesshaft macht, sich Ordnungen unterwirft — die nicht von Menschen, sondern vom Kosmischen kommen. Ein solches Leben möchten sie auch führen. Sie würden nicht weniger erfinden; sie würden die Tiere ebenso gut betreuen; sie würden ausgiebiger baden und jagen, kochen und essen. Vor Freitag wären sie vorsichtiger, da man nicht wissen könne, wie wild er sei. Aber zuletzt hätten sie ihn auch gerne und nähmen ihn mit nach Hause. Denn eines Tages kehrten sie doch wieder heim, so schön und herrlich sich das Leben auch auf der Insel angelassen hatte. Man will doch erzählen! Und die daheim sollen nur Mund und Augen aufsperrn!

Man sieht, Robinson ist auch heute noch und bei schwererziehbaren Kindern ein «Nährmittel» der

Seele. Klages nennt irgendwo das Wunder, die Liebe und das Vorbild diejenigen Mächte, die das ethische Leben im Zögling zur Blüte bringen. «Man lasse die Seele des Anblicks der Heroen teilhaftig werden und sehe, wie sie daran erblühe». Aber all solches Anschauen bleibe eine Theatervorstellung, wenn dadurch nicht der geheime Held in der Seele erweckt werde. «Robinson, gälled Sie, de Robinson» ist ein Ausdruck dafür, dass den Seelen meiner Schüler «Blühkraft» gegeben ist. Man kann nur wünschen, sie möchte ihnen ein ganzes Leben lang erhalten bleiben. — M. S.

Bücher- und Zeitschriftenschau.

Ein Blick in die Sonderschuleinrichtungen der Stadt St. Gallen. Von M. Schlegel, entnommen dem «Schweizerischen Schwerhörigenblatt», 16. Jahrgang, Nr. 9.

Die Stadt St. Gallen eröffnete im Jahre 1929 auf Initiative des Schularztes Dr. Wild die sogenannten D-Klassen. Diese Sonderklasse hat die Aufgabe, eine ganz bestimmte Gruppe von Kindern heilpädagogisch zu betreuen. Die D-Klasse umfasst 4 Abteilungen und wird von zwei Lehrkräften geführt. Die Schüler, die zur Einschulung in die D-Klasse in Frage kommen, rekrutieren sich hinsichtlich der Ursachen aus verschiedenen Kategorien mit folgenden psycho-physischen Defekten:

1. Schwerhörige Kinder;
2. Kinder mit Sprachstörungen (Stotterer, Stammer);
3. Kinder mit Gefühls- und Willensdefekten (Neurotiker, Psychopathen etc.).

Im Mittelpunkt der Unterrichtsmethode für schwerhörige Kinder steht der Ablesunterricht. Das schwerhörige Kind ist auch bei leichteren Hördefekten in seiner psychischen und geistigen Entwicklung gehemmt. Das Gehör liefert die Bausteine für unsere geistige Welt. Der Ablesunterricht soll nun die mangelhaften akustischen Sprachvorstellungen durch optische ersetzen. Die Sprach- und Sprechübungen werden durch rhythmische Bewegungen belebt. Diese bewirken, dass das meist auch motorisch gehemmte schwerhörige Kind freier und gelöster wird. Die Schwerhörigenmethode hat vielfache Berührungspunkte mit der Sprachtherapie. Die Ursache des Stotterns liegt allerdings meistens in der Psyche des Stotterers begründet.

Unter den Psychopathen finden sich häufig Schüler, die bei primär guter Intelligenzanlage in der Schularbeit nicht mehr leisten als debile Kinder. Die Ursachen davon sind psychische Hemmungen verschiedenster Natur, welche die Intelligenz einschränken. Es ist nun Aufgabe der Sonderschule, diese psychischen Hemmungen soweit als möglich zu beheben, so dass sich die natürliche Intelligenz des Kindes freier entwickeln kann.

Arbeitsziel der Sonderschule ist, die ihr anvertrauten Menschen zur Sozialität zu erziehen. Da es sich meistens um intellektuell normal begabte Kinder handelt, ist es das Bestreben der D-Klassen, das Lehrziel der Normalschule so weit als möglich zu erreichen. M. B.

Grundlegung der Heilpädagogik. 1931 erschien bei Ed. Klim in Halle ein Buch unter diesem Titel, dessen Verfasser, Dr. Karl Heinrichs...

Es behandelt auf 94 Seiten die Fragen nach dem Wesen der Heilpädagogik, nach ihrer Begriffslehre und ihrer Methodenlehre. Ausgehend von dem Worte «Heilerziehung» untersucht es die Begriffe «erziehen» und «heilen» und gewinnt aus der Deduktion ihrer möglichen Beziehung seine Begriffsbestimmung der Heilpädagogik. Die wichtigsten Deutungen des Begriffes von anderen Autoren (Heller, Düring, Henze, Vertés, Bopp; Hanselmann scheint dem Verfasser nicht vorgelegen zu haben) werden mit dem so gewonnenen Begriffe verglichen und kritisiert. Die Begriffslehre behandelt die Begriffe «anormal» und «pathologisch», den Begriff der «Besonderung» (Sonderschulen etc.) und die Begriffe der Fehlerziehung, Umerziehung, Ausgleichserziehung. Die Methodenlehre endlich spricht zunächst von der «teilweisen Parallelität» der allgemein-pädagogischen und der heilpädagogischen Methoden und kommt zur Unterscheidung «eigenbestimmter» und «beziehender» Methoden. Es werden weiterhin auf ihre Bedeutung für die Heilpädagogik untersucht die Methoden des Beschreibens, Erklärens und Verstehens, ferner als an anderen Wissenschaften orientiert die biologische, psychologische, soziologische und wertwissenschaftliche Methode und schliesslich als Methoden der Heilerziehungspraxis die Diagnose, die Prognose und die Therapie.

Das Buch zeichnet sich aus durch gedrängte Fülle der Problemschau, Gründlichkeit und Klarheit. Weil wir es für einen wertvollen Beitrag zur Theorie der Heilpädagogik ansehen, möchten wir drei Punkte hervorheben, in denen es unseres Erachtens einer Ergänzung bedürfte.

1. Heinrichs will durch rein logische Analyse den im Begriff der Heilpädagogik gemeinten Inhalt klarstellen und tut dies so, dass er die beiden im Worte Heilpädagogik kombinierten Begriffe untersucht und «feststellt, wie eine logisch einwandfreie Beziehung beider möglich ist». Er setzt also voraus, dass bereits sichergestellt sei, dass in einer wie auch immer beschaffenen Beziehung (Zusammenwirken, Ergänzen, sich gegenseitig Beschränken) von Heilen und Erziehen die Aufgabe der Heilpädagogik bestehe. So beginnt diese scharfe Kritik anderer Deutungen selber dogmatisch, nimmt das Wort als Begriff und vergisst über der Aufgabe der Begriffsanalyse die für eine Grundlegung ebenso wichtige Aufgabe der *Begriffsbestimmung*, welche letztere allerdings nicht wie die erstere rein logisch vorgehen könnte, sondern nur psychologisch oder phänomenologisch, nämlich historisch vergleichend und induktiv. In einer historisch vergleichenden Untersuchung der Ursachen dafür, dass vom Arbeitsgebiet der sogenannten Normalpädagogik ein Gebiet besonderer erzieherischer Bemühungen musste abgetrennt werden, das (ob mit Recht oder mit Unrecht) den Namen «Heilpädagogik» erhielt, mit einer von der Empirie ausgehenden Begriffsbestimmung also müsste eine Grundlegung der Heilpädagogik beginnen. Ihr zweiter und weitaus grösserer Teil wäre dann allerdings eine rein logische Klärung des so gewonnenen Begriffes.

2. Heinrichs gelangt auf seinem Wege der logischen Untersuchung der möglichen Beziehung der beiden Begriffe «heilen» und «erziehen» zu folgender Definition der Heilpädagogik: «Heilpädagogik als reine Wissenschaft untersucht Schäden im Erziehungsvollzug und Vorgänge, die zur Aufhebung dieser Schäden führen» — Es ist keine Frage, dass damit die Aufgabe der theoretischen Heilpädagogik von einer neuen und für die theoretische Arbeit sehr wertvollen Seite her gesehen ist. Es ist aber ebenso klar, dass diese «logisch einzig mögliche Beziehung» von Heilen und Erziehen (dass nämlich das Erziehen selber geheilt werden müsse) mit dem Worte «Heilpädagogik» nicht gemeint wird. Aus dem Wortsinn selber würde man höchstens auf eine «heilende Erziehung» schliessen, aber niemals auf eine «geheilte Erziehung». Woraus hervorgeht, welchen Schluss der Verfasser nicht zieht — dass das Wort «Heilpädagogik» auch dann eine unglückliche Bezeichnung wäre, wenn schon feststände, dass der damit umschriebene Aufgabenkreis in Heilen und Erziehen bestände. — Vergleicht man die Definition Heinrichs' mit derjenigen Hanselmanns (Heilpädagogik ist die Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist), die aus einer umfassenden Kenntnis der Praxis herausgewachsen ist und allem voran praktischen Bedürfnissen dienen soll (was übrigens allein richtig, weil allein möglich ist, muss man doch erst etwas haben, bevor man es logisch behandeln kann), so bemerkt man, dass zwischen den beiden Definitionen keine Differenz zu bestehen braucht. Ihr ganzer Unterschied besteht vielmehr nur darin, dass sie den Angriffspunkt an eine andere Stelle setzen.

3. Als wesentlichen Mangel an Heinrichs' Grundlegung empfinden wir, dass er von dem engen Erziehungsbegriff Sprangers ausgeht, Erziehung wesentlich nur sieht als «Kulturfunktion», als «Einbildung des objektiven Geistes in den subjektiven Geist». Damit fällt viel zu grosses Gewicht auf all das, was mit dem engeren Begriff der «Bildung» auch schon umschrieben wäre, und wird übersehen, dass in der Heilpädagogik sehr oft das allereinfachste *Helfen*, das nicht mehr kulturell, bildend, fortschrittlich, aufbauend, sondern nur mehr rein religiös orientiert ist, das ganze Erziehen ausmacht, will sagen, dass Erziehung sehr oft gänzlich und fast immer in irgendeiner Hinsicht einer blossen Fürsorge Platz machen muss. — Uns schiene eine scharfe Trennung der Begriffe «Erziehung» und «Fürsorge» für eine Grundlegung der Heilpädagogik sehr zweckdienlich.

Dr. Paul Moor, Albisbrunn.

Das Problem der Schwerhörigkeit. Referat von Prof. F. N. Nager, Zürich, gehalten anlässlich der 1. Schwerhörigenwoche, 24. Mai 1932. Ausführliches im «Schweizerischen Schwerhörigenblatt», 16. Jahrgang, Nr. 7 und 8.

Die Schwerhörigkeit ist eines der verbreitetsten Leiden in unserem Lande. Allein die Stadt Zürich zählt ca. 2500 Gehörgeschädigte (1% der Bevölkerung). Dabei sind die leichter

Gehörleidenden statistisch nicht erfassbar und dürfte sich die tatsächliche Zahl der Schwerhörigen noch weit höher stellen. So wird das Leiden der Schwerhörigkeit zu einem Problem, mit dem sich nicht nur die Betroffenen selbst, sondern auch deren engere und weitere Umgebung auseinanderzusetzen hat.

Aus den Dokumenten des Altertums und des Mittelalters lässt sich ersehen, dass sich in ältester Zeit schon die Religion und Philosophie, später auch Medizin und soziale Fürsorge mit den Gehörleidenden beschäftigt haben. Die ersten Berichte von einem systematischen Taubstummenunterricht datieren von Spanien aus dem 16. Jahrhundert. Ein Schaffhauser Arzt aus dem 17. Jahrhundert (Joh. K. Ammann) gab bereits seine Lautiermethode heraus, welche heute noch das Fundament der Taubstummen-Pädagogik bildet.

Aus dem gesamten Fragenkomplex, den das Leiden der Schwerhörigkeit aufwirft, sind es vor allem medizinische und psychologische Probleme, die uns in besonderem Masse interessieren. Gehörsverminderung ist meist die Begleiterscheinung oder Folge einer Krankheit oder Konstitution. Die Hauptursachen der Gehörschädigungen sind folgende: Lokale Ohrerkrankungen (Mittelohrentzündung), Vererbung, Unfälle, Alterseinflüsse, gehörschädigende Wirkungen durch Alkohol und Nikotin. Eine besonders zu nennende Ursache der Gehörsverminderung ist die in den Alpenländern, also auch in der Schweiz auftretende endemische Degeneration, deren stärkste Form der Kretinismus ist. Durch die Fortschritte der Hygiene, sowie durch Vermeidung der früher besonders in den Bergen so verbreiteten Inzucht, ist heute in dieser Beziehung vieles besser geworden.

Zu der medizinischen Seite des Schwerhörigenproblems tritt noch ein ganzer Fragenkomplex psychologischer Natur. Das Gehör ist derjenige Sinn, der uns vielleicht die tiefsten und bleibendsten Eindrücke vermittelt. Durch ihn erlernt das Kind das wichtigste Ausdrucksmittel: die Sprache. Frühe Gehörsverminderung hemmt infolgedessen die Sprachentwicklung in hohem Masse. Noch weit mehr als dem Schwachsichtigen und Blinden droht dem Gehörleidenden die Gefahr der Vereinsamung, weil ihm die natürliche Verständigungsmöglichkeit mit seiner Umgebung fehlt. Die Folgen einer solchen inneren Isolierung lassen sich in der häufigen Verbitterung und Assozialität des Gehörleidenden erkennen.

M. B.

Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule. Theoretische Grundlegung und praktische Gestaltung des heilpädagogischen Bildungsgeschehens von Dr. Karl Tornow, 1932, Verlag Carl Marhold, Halle, 232 S.

Ein Werk wie das vorliegende erschien zweifelsohne in der pädagogischen Fachliteratur der Schweiz wie ein weisser Rabe. Unser demokratisches Staatswesen anerkennt mit einem gewissen Stolze, wenigstens in vielen Kantonen, im Schulwesen nur die Laienaufsicht. Diese überlässt es dem Lehrer der Spezialklassen für Geistesschwache vertrauensvoll, diejenigen Massnahmen in bezug auf Lehrplan und Methode zu treffen, die ihm geeignet erscheinen zur Erreichung des vorgesteckten Zieles: Die Schüler auf das praktische Leben vorzubereiten. Weitgehendste Individualisierung einerseits und kleine Schulverhältnisse (mit Ausnahme von Basel und Zürich) andererseits reden in unseren Spezialklassen den Fähigkeitsgruppen das Wort, im Gegensatz zu dem Sechsklassensystem, wie es dem Verfasser des vorliegenden Lehrplanes vorschwebt. Auf organisatorischem Gebiete wird also in dem vorliegenden Werke für schweizerische Spezialklassen nicht allzuviel zu holen sein. Um so wertvoller erscheinen aber die Ausführungen über die theoretischen Grundlagen des heilpädagogischen Bildungsgeschehens. Wenn der Verfasser $\frac{2}{3}$ seines Werkes diesen Grundlagen widmet, so ist wohl daraus zu schliessen, wie viel ihm daran liegt, sich mit der bestehenden Praxis einerseits, sowie mit den neuesten Erkenntnissen der Heilpädagogik andererseits grundsätzlich auseinanderzusetzen. Die Einsicht, dass das entwicklungsgehemmte Kind unterrichtlich und erzieherisch ganz anders behandelt werden muss, als das normale, ist leider noch lange nicht Allgemeingut geworden. Fehlteile über das Wesen des Geistesschwachen, sowie über die Spezialklassen sind noch so häufig und so fest eingewurzelt, dass wir dankbar nach einem Werke greifen, das uns so überzeugend alle Argumente zusammenträgt, die uns im Kampfe gegen diese Fehlteile unterstützen. Schade nur, dass nicht eine einfachere Sprache und hie und da straffere Geschlossenheit die Uebersicht über die vielgestaltigen Probleme erleichtert. Das soll uns jedoch nicht abhalten, dem Buche Dr. Tornows unsere gebührende Aufmerksamkeit zu schenken.

Wli.