Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Band: 85 (1940)

Heft: 41

Anhang: Heilpädagogik : Organ des Verbandes Heilpädagogisches Seminar Zürich : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, Oktober 1940, Nummer 3

Autor: Moor, Paul

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: 11.07.2025

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

HEILPÄDAGOGIK
ORGAN DES VERBANDES HEILPÄDAGOGISCHES SEMINAR ZÜRICH
BEILAGE ZUR SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG

OKTOBER 1940 10. JAHRGANG • NUMMER 3

Inhalt: Heilpädagogische Ausbildung — Einiges über die Behandlung schwachbegabter Kinder — Dr. Zoltán v. Tóth †

Heilpädagogische Ausbildung

Von Dr. *Paul Moor.*

(Schluss.)

Erfassung und Behandlung werden in der Theorie und damit im Ausbildungsprogramm zu zwei getrennten Teilen, zwei Kapiteln, zwei Vorlesungen. Die Notwendigkeit, die Dinge nacheinander zu behandeln, schafft ein neues Problem: Wie sind die getrennten Teile wieder aufeinander zu beziehen? Man könnte dieses Problem als ein Kind der reinen Theorie, das in der Praxis selber kein Heimatrecht hat, beiseiteschieben, wenn es nicht doch in den Ausbildungsgang, und zwar gerade in dessen praktische Ergänzungen, hineinspielte, von wo aus es schliesslich auch noch in die praktische Arbeit selbst hineinverschleppt werden kann. — Wir sehen zunächst, dass für das Moment der Erfassung sich leicht praktische Uebungsmöglichkeiten schaffen lassen, für das Moment der Behandlung aber nicht. Denken wir daran, dass jede überhaupt wesentliche Behandlungsmassnahme, welche eine vorausgehende besondere Erfassung und psychologische Reflexion überhaupt rechtfertigt, sich über einige Monate erstreckt, und machen wir ernst mit dem Satze, dass Erziehung «Beispiel und Liebe» sei, dass einzelne Massnahmen erst aus diesem Hintergrunde überhaupt ihren Sinn und ihre Wirksamkeit erhalten, dann sehen wir, dass ein «Behandlungspraktikum» in einem Ausbildungsprogramm ein Unding ist. Beispiel und Liebe lassen sich nicht in ein Lehrprogramm aufnehmen; sie würden dadurch blosses Machwerk. Den jungen Heilpädagogen auf eine Behandlung hinlenken, die nur aus einzelnen Massnahmen bestehen könnte, wäre pädagogisch verwerflich. Das Problem «Theorie und Praxis» wandelt sich hier zum Problem «*Schule und Leben*». Wir müssen uns an dieser Stelle daran erinnern, dass ja die Schule das Leben nicht ersetzen kann, dass sie das nicht einmal soll, dass es nicht einmal wünschbar wäre. Gerade durch das, worin sie sich vom Leben unterscheidet, soll sie ja wirken: durch die Distanz von den Dingen, welche eine ruhige Besinnung ermöglicht, durch die abstrahierende Trennung der verflochtenen Momente eines Vorganges, welche eine umfassende Gründlichkeit ermöglicht. Beachten wir dies, so wird es uns leicht, zu verzichten auf fragwürdige praktische Uebungen in der Behandlung von Kindern. Wir werden die Erfassungsfrage in den Vordergrund der praktischen Uebungen stellen und uns bei der Behandlungsfrage auf das Programmatische, auf die Aufstellung des Erziehungsplanes beschränken, wohl wissend, dass seine Durchführung nur vom Leben, nie aber von der Schule an die Hand genommen werden kann. Die damit in Kauf zu nehmende Einseitigkeit liegt nicht am so oder so beschaffenen Aufbau unseres Ausbildungsganges, sondern am Charakter der Schule als solcher, den ein heilpädagogisches Seminar nun einmal doch haben muss und haben will. Die Vorteile dieser Schulmässigkeit können wir nur dann ausnutzen, wenn wir sie nicht verwischen, indem wir sich selbst widersprechenden Bedenken nachgeben, sondern sie ausbauen im klaren Bewusstsein ihrer Möglichkeiten und Grenzen; und es werden uns die Nachteile dieser Schulmässigkeit nicht schaden, wenn wir sie als wirkliche Gefahren kennen und einzuschätzen wissen, nicht um sie zu vermeiden, sondern um sie zu bestehen. — In concreto besteht für uns die hier vorliegende Gefahr darin, dass die Erfassung, das Beobachten, Untersuchen und Reflektieren, das «Verstehen» in einem eher fragwürdigen Sinne, überbetont wird, und eine Ablenkung nicht nur, sondern auch eine Ablösung der auf Erfassung gerichteten Massnahmen von der Behandlung eingeleitet wird, in welcher doch das zentrale Anliegen der Erziehung liegt. Es genügt aber, diese Gefahr immer und überall wieder sichtbar zu machen; überwunden und bestanden werden kann sie nicht in der Schule, sondern erst wieder im Leben. Die wirksamsten Hinweise aber ergeben sich überall da, wo spürbar wird, dass ja schliesslich auch unsere Schule nicht nur ein Gegensatz zum Leben, sondern selber ein wenn auch besonderes Stück Leben ist.

Neben den Uebungsmöglichkeiten aber brauchen wir als praktische Ergänzung zur theoretischen Ausbildung jene verantwortliche Teilnahme an praktischer Erzieherarbeit, welche dem, was man nicht lernen kann, sondern mitbringen muss, die Möglichkeit gibt, sich zu erproben und zu entfalten. Es ist klar, dass dies nur möglich ist als Unterbrechung des Schulbetriebes, als Vollpraktikum [2]). Mit einem solchen aber ist nun zweierlei gegeben. Einerseits wird eine allzu grosse Entfernung des sich mit der Theorie beschäftigenden jungen Erziehers von der Praxis verhindert; er bekommt wieder Fühlung mit dem Erziehungsalltag, er wird wirksamer Bestandteil eines Milieus, in welchem Kinder leben; und wenn nichts anderes dabei herausschauen sollte als dieses eine, dass er sich Vorwürfe machen muss, weil er keine helfenden Einfälle hat, die durchführbar sind in diesem Milieu und bei seiner Stellung, so ist dies allein schon ein grosser Gewinn, der ausserdem mit Bezug auf den Zweck eines solchen Praktikums ins Schwarze trifft. Andererseits lernt er hier wieder, das Moment der Erfassung demjenigen der Behandlung unterzuordnen; es wirkt so dieses verantwortliche Mitarbeiten in erzieherischer Arbeit als Korrektur gegenüber der Ueberbetonung der Erfassung in den Uebungsmöglichkeiten des Schulbetriebes. Diese beiden Möglichkeiten sollten wahrgenommen werden, um so mehr, je mehr die Uebungen im Erfassen ausgebaut werden. Es muss geradezu untersagt werden, in einem Anstaltspraktikum Untersuchungen und Erhebungen

[2]) Wir fügen hier gleich bei, dass die Ausdehnung dieses Vollpraktikums auf ein ganzes Jahr — ein zweites Kursjahr! — die Grundlage ergeben würde für die Einbeziehung auch der praktischen Ausbildung in den Lehrplan des Seminars.

durchzuführen und Material zu sammeln für eine theoretische Arbeit, oder auch nur seine neu erworbenen Testmethoden in diesem Praktikum ausprobieren zu wollen.

Wenden wir uns nun dem Umstande zu, dass heilpädagogische Ausbildung nicht nur auf psychologisch-pädagogisches, sondern auch auf *biologisch-medizinisches* Gebiet führt, so treffen wir hier Fragen an, die in erster Linie die theoretische Ausbildung betreffen und kaum auch die praktische. Zwar kann uns auch einmal eine medizinische Behandlung eines Kindes vom Arzte übertragen werden, doch immer nur in der Weise, wie sie auch einem Wärter übertragen werden könnte. Aus vielen Gründen wäre es wünschbar, dass wir recht oft vom Arzte als Wärter und Pfleger angestellt und gerade die einfachsten und alltäglichsten Handreichungen uns übertragen würden, Dinge, die zu allermeist überhaupt keine Ausbildung, wohl aber guten Willen und wirkliche Hilfsbereitschaft voraussetzen. Denn gerade in solchen Handreichungen, in den alltäglichsten Notwendigkeiten besitzen wir unersetzliche Zugänge für unsere erzieherische Einwirkung. Damit wir aber diese Möglichkeiten ausnützen können, brauchen wir zweierlei. Wir müssen einerseits die Anweisungen des Arztes begreifen können, etwas wissen von ihrem biologischen Sinn und von dem Unabwendbaren, das ihnen zugrunde liegt; denn es ist ja ein Moment unserer erzieherischen Aufgabe, das Kind zu diesen Notwendigkeiten, zu diesem Unabwendbaren in seinem Leben die rechte Einstellung, die fruchtbare innere Haltung finden zu lassen. Wir brauchen dazu nicht das Wissen des Arztes zu besitzen; es genügt eine propädeutische Einführung, welche die bedingende Kraft und die Unausweichlichkeit dieser Dinge eindrücklich werden lässt. — Wir müssen aber anderseits in der Lage sein, eine gegebene medizinische Diagnose aus ihrer biologischen Sprache ins Psychologische zu übersetzen, d. h. ganz einfach bei gegebener medizinischer Diagnose uns ein Bild zu machen von der inneren Verfassung des Kindes, von Möglichkeiten und Grenzen seiner psychischen Kräfte und Fähigkeiten, von der Eigenart und Stärke seiner Konfliktsbereitschaft, von den vermehrten oder verminderten Schwierigkeiten, die der inneren Verarbeitung seines Erlebens begegnen; denn danach müssen wir uns richten, wenn wir nach dem Wege suchen, auf welchem das Kind zu dem ihm möglichen Ziel überhaupt gelangen kann.

Wir meinen darum, dass eine heilpädagogische Ausbildung in ihrem theoretischen Lehrgang die Vermittlung auch biologisch-medizinischen Wissens aufzunehmen hat, dass es sich aber dabei nur um eine Einführung in die allgemeinsten Grundlagen und wichtigsten Tatsachen handeln kann, über deren Umfang am besten derjenige Arzt entscheidet, der Erfahrung besitzt im Umgang mit entwicklungsgehemmten Kindern und mit deren Erziehern einschliesslich der Heilpädagogen. Wünschbar wäre, dass der im heilpädagogischen Ausbildungsgang mitwirkende Arzt seine Darlegungen wegen ihres bloss einführenden Charakters so anschaulich wie möglich gestaltete, soviel als möglich am konkreten Einzelfall demonstrieren könnte, um so den Blick für Eigenarten des Verhaltens zu schärfen und beobachten zu lehren. Aber schon hier hätte er selber darauf bedacht zu sein, dass seine Schüler dadurch nicht verführt würden, biologische Wissenschaft wichtiger zu nehmen, als dies für ihren Beruf notwendig ist, oder gar selber Feststellungen machen zu wollen. Sie sollen nur etliches Biologisch-Medizinische bemerken lernen, sollen es beobachten und beschreiben lernen. Festzustellen, was es sei, ist Sache des Arztes. Gestützt auf die ärztlichen Feststellungen dann das Kind zu verstehen, Erziehungsziel und Erziehungsweg zu finden, das ist wiederum Sache des Heilpädagogen. Die reinlichste Trennung der Kompetenzen ermöglicht das beste Zusammenarbeiten; und die heilpädagogische Ausbildung arbeitet dieser Zusammenarbeit vor, wenn sie die Trennung zwischen biologisch-medizinischem und psychologisch-pädagogischem Gedankengut möglichst scharf zieht, und wenn sie überdies den jungen Heilpädagogen mit allem Nachdruck auf seine *pädagogische* Aufgabe hinweist, welche durch biologisch-medizinische Tatsachen nicht begründet, wohl aber bedingt und vor allem eingegrenzt wird.

Es kann und soll also die biologisch-medizinische Vorbildung des Heilpädagogen nur eine sehr einfache sein. Nie kann er ja der Mitarbeit des Arztes entraten; dass Arzt und Erzieher in einer Person vereinigt sind, wird immer nur in sehr vereinzelten Fällen zu erwarten sein. In der Regel wird der Heilpädagoge eben Erzieher sein und nicht Arzt. Auch eine Halb- oder Dreiviertels-Ausbildung nach der medizinischen Richtung würde ihn nur in die Nähe des Kurpfuschers rücken. Er braucht aber in Wahrheit nicht mehr als soviel propädeutische Kenntnisse aus Biologie und Medizin, dass er Diagnose und Therapie des Arztes als sinnvoll begreifen kann; und wichtiger als dies ist, dass er in der Lage sei, bei gegebener medizinischer Diagnose und Therapie sich in die seelische Verfassung des Kindes hineinzuversetzen, und dass ob der zuweilen sehr stark eingeschränkten Möglichkeiten seine pädagogischen Einfälle nicht versiegen.

Wenn wir uns im folgenden nun noch einigen Problemen ausgesprochen faktischen Charakters zuwenden, so können wir uns schon darum kurz fassen, weil diese Probleme zumeist entschieden werden durch die bestehenden äusseren Möglichkeiten, öfters noch durch faktische Unmöglichkeiten.

Auf eine dieser Fragen stossen wir, wenn wir darauf achten, dass wir in unseren bisherigen Ausführungen immer nur die *Erziehungs*-Praxis ins Auge gefasst haben. Zu ihr treten eine Reihe von weiteren Gebieten praktischer Tätigkeit, die zur Erziehungspraxis zwar in engster Beziehung stehen, sich zum Teil sogar mit ihr durchdringen, sich aber dann scharf herausheben, wenn man nach faktischen Problemen der heilpädagogischen Ausbildung Umschau hält. Nur die zwei wichtigsten sollen hier genannt werden: die *Unterrichtspraxis* und die *Praxis der Anstaltsleitung*. Dass eine Reihe von Techniken des Unterrichts und der Anstaltsleitung mit ins Ausbildungsprogramm des Heilpädagogen gehören, ist grundsätzlich keine Frage. Faktisch aber besteht das Problem: *können* wir und *wie* können wir Dinge wie Handfertigkeit, Rhythmik, Stimm- und Sprecherziehung, Zeichnen oder dann wieder Arbeitsprinzip, Bewegungsprinzip und für den Anstaltsleiter Aktenführung, Buchführung, Verwaltungs- und Versicherungswesen in einem kurzen (nur ein Jahr dauernden) Ausbildungsgang berücksichtigen? — Diese Frage muss von Fall zu Fall gelöst werden. In der Regel werden dem jungen Heilpädagogen im Seminar nur die Zugänge zu diesen Dingen geöffnet werden können; je weniger Zeit für die Ausbildung zur Verfügung steht, desto mehr müssen sie

einer späteren *Fortbildung* überlassen bleiben. Für diese bestehen heute eine Reihe von entwicklungsfähigen Anzätzen. Wir verweisen hier nur auf die alljährlich stattfindenden Fortbildungskurse des Schweiz. Hilfsverbandes für Schwererziehbare, die vom Heilpädagogischen Seminar programmatisch vorbereitet und geleitet werden, die Fortbildungskurse der Schweiz. Hilfsgesellschaft für Geistesschwache, ferner die Ferienkurse und die in Zürich, Bern, Basel und St. Gallen bestehenden heilpädagogischen Zirkel der ehemaligen Absolventen des Seminars.

Erst recht aber sind die folgenden Probleme nicht grundsätzlich lösbar, sondern stellen in jedem Einzelfall vor neue Tatsachen.

Wer soll ausgebildet werden? Es muss immer wieder betont werden, dass ein heilpädagogisches Seminar kein Nachhilfeinstitut ist. Wer sich für heilpädagogische Arbeit meldet, müsste Gewähr dafür bieten, dass er sich in ihr auch zu bewähren vermag. Welches aber sind die Kriterien dafür? Wer *darf* ausgebildet werden? Das ist das *Problem* der *Auswahl* der Kandidaten aus den Bewerbern.

Was erwarten diejenigen von der Ausbildung, die sich für einen Ausbildungskurs melden? Setzen wir voraus, es handle sich dabei um tüchtige und erzieherisch befähigte Leute, so kommen sie trotzdem eben doch als Suchende. Sehr verschiedenartig sind ihre Wünsche und Hoffnungen, und unter diesen Wünschen und Hoffnungen sind manche, die nicht erfüllt, sondern berichtigt werden müssen und durch einen theoretischen Ausbildungsgang auch berichtigt werden können. Zutiefst aber hören wir aus allen ihren Fragen diejenige nach dem Sinn des heilpädagogischen Helfens heraus; und diese Frage müssen wir ernst nehmen. So vieles, was uns anficht, beruht nur auf Scheingründen, die durchschaut und damit — mindestens was den eigenen Zweifel betrifft — bereits entkräftet werden können. Soweit die Mittel, sich für seinen Glauben an die heilpädagogische Aufgabe zu wehren, lehrbar sind, dürfen wir sie im Ausbildungsgang nicht vernachlässigen.

Aus dem Umstande aber, dass die grundsätzlich bereits gelösten Fragen sich faktisch noch einmal stellen, ergibt sich nun, dass grundsätzliche Lösungen nur brauchbar sind, wenn sie Möglichkeiten offen lassen für die faktischen Notwendigkeiten, wenn sie eine gewisse Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit an die konkreten Bedürfnisse mit sich führen. Erst wenn wir diese Einsicht gewonnen haben, können wir — wir wollen es hier nicht mehr tun — uns den zentralen Problemen des Ausbildungsganges in ihrer ganzen Reichhaltigkeit und Kompliziertheit zuwenden. Wir zählen nurmehr auf: Die Fragen des Lehrzieles, Lehrganges und Stundenplanes; die Frage: allgemeine Grundlagen oder spezielle Methoden; die Frage: Einsicht in die Problematik alles Wissens oder Sicherheit des Handelns im Helfen; die Frage: Kritische Haltung oder Gefolgschaft gegenüber wirklichen Autoritäten. All diese Fragen sind dadurch zu lösen, dass das «oder» durch ein «und» ersetzt wird. Aber eben dieses «und» ist gerade das Problem, das immer von neuem und in beständig sich wandelnder Form aus den realen Gegebenheiten entspringt und unter ihrem Drucke bis in die Sphären grundsätzlicher Entscheidungen getrieben wird.

Einiges über die Behandlung schwachbegabter Kinder

Hat man die Entwicklung schwacher Kinder zu überwachen, so handelt es sich zunächst darum, herauszufinden, wo ihre stärksten Kräfte liegen. Versteift man sich darauf, einem Kind Dinge beibringen zu wollen, für die es noch nicht erwacht ist, so gibt es sein eigentliches Wesen nie zu erkennen. Es beginnt sich selbst für bodenlos dumm zu halten. Merkt das Kind nach und nach, dass es auch Dinge gibt, die es versteht, so fängt es an aufzuhorchen und gewinnt Selbstvertrauen. Für schwache Kinder ist zunächst zur Anregung ihrer Geistestätigkeit das Erzählen wichtig. Auch ein Kind, das sonst noch zu keiner Konzentration fähig ist, wird sich durch gutes Erzählen fesseln lassen. So wird es zu einer primitiven Denktätigkeit angehalten und übt dadurch seine schwachen Kräfte. Natürlich kann auch vorgelesen werden, sofern das Kind sich dafür empfänglich zeigt. Intellektuell gehemmte Kinder haben oftmals ein überraschendes Verständnis für das Künstlerische, weil die Kunst nicht zum Verstand allein spricht. Nun stellt aber die Kunstgattung, deren Ausdrucksmittel die Sprache ist, das Poetische, auch an den Verstand gewisse Anforderungen. Aber die Auffassungsfähigkeit wird von Kräften unterstützt, die das «unbegabte» Kind unter Umständen reichlicher hat als das begabte. Es ist für das Poetische empfänglich, und dabei kommt auch der Verstand auf seine Rechnung. Bei alledem muss aber die geringe Aufnahmefähigkeit des schwachen Kindes berücksichtigt werden. Gutes Vorlesen erregt ausserdem im Kind den Wunsch, selber lesen zu können. Und damit ist etwas Wichtiges erreicht: Das Kind will etwas lernen. Es ist für schwache Kinder von entscheidender Bedeutung, ob ihnen mit Mühe und Not etwas Lesen, Rechnen und Schreiben beigebracht, oder ob Lernlust und Wissbegierde geweckt werden. Letzteres ist nicht so leicht, es erfordert viel Denkarbeit. Dabei kommt einem jedoch die tiefere Natur der menschlichen Wesenheit zu Hilfe, die instinktiv, wenn sie sich natürlich entwickeln kann, vorhandene Kräfte üben und steigern will und die nach geistiger Nahrung hungert. Die gedruckten Buchstaben beispielsweise lernt es nach und nach mit wenig Nachhilfe von selber kennen, wenn man ihm ein bewegliches ABC zur Verfügung stellt. Wird es im weitern hie und da veranlasst, Wörter zu suchen, die einen bestimmten Laut aufweisen, dann wieder Laute zu nennen, die in einem bestimmten Wort drin stecken, so wird es bald einmal durch kurze, geschriebene Wörter sich herausgefordert fühlen, sie zu entziffern. Und wenn man ihm in der Folge dann und wann ein Bild schenkt mit einem zugehörigen Sätzchen darunter, so erhält sein Interesse am Lesen immer neuen Antrieb. Rhythmus und Wohllaut kurzer Gedichte zum Beispiel veranlassen es zu oftmaligem Wiederlesen. Solches Lernen mit innerer Anteilnahme hat Wandlungen im Kind zur Folge, die sich bis zur Veränderung seiner Gesichtszüge auswirken.

Als Vorbereitung für das Rechnen darf das Zählen nicht unterschätzt werden. Es ist das ABC des Rechnens. Nicht nur fortlaufendes Zählen, sondern auch Spiele, bei denen abgezählt werden muss, können gute Dienste tun. Wichtig ist auch das Schätzen

von Entfernungen (und nachheriges Abzählen der Schritte), von Massen, Mengen und Gewichten; ferner das Messen mit dem Meterstab, um immer wieder das Interesse auf Zahlen und Grössenverhältnisse zu lenken. Ein schwieriges Kapitel für schwache Kinder bildet das Einmaleins. Ein Kind, dem durch nüchternes Einüben-Wollen noch gar nicht beizukommen wäre, muss vorerst für die zu lernende Sache interessiert werden. Eine Möglichkeit hiezu bietet sich durch geschickte Ausnützung des Spieltriebes, sofern der Zahlenbegriff weit genug entwickelt und die übrigen Voraussetzungen vorhanden sind. Wenn sich jemand Zeit nimmt, mit dem Kind eines jener Würfelspiele zu machen, bei denen mit Höckern auf einem in Felder abgeteilten Spielplan vorgeschritten werden muss, so können bevorzugte Felder geschaffen werden, indem Einmaleins-Rechnungen und -Zahlen darauf geschrieben werden, die dann enträtselt werden müssen.

Auch das Schreiben sollte nicht soviel gepflegt werden, dass eine ausgesprochene Abneigung dagegen entsteht. Hält man sich in der Behandlung des Kindes nicht an die natürlichen Grundlagen, so werden weder geistige Bedürfnisse geweckt noch irgendwelche schlummernde Anlagen entdeckt. *F. W.*

Dr. Zoltán v. Tóth

Direktor der Heilpädagogischen Hochschule in Budapest, † am 12. Mai 1940.

Zum Ableben dieses ungarischen Heilpädagogen wird uns aus Budapest geschrieben:

Dr. Zoltán v. Tóth wurde am 5. Dezember 1883 in Nagykeszi, Komitat Komárom (Ungarn), als Sohn eines protestantischen Dorschullehrers geboren. Auch er begann seine Laufbahn als Dorfschullehrer, besuchte aber bald das Heilpädagogische Seminar in Budapest und wurde nach dem Abschluss dieser Studien zum Lehrer der Naturwissenschaften am Staatlichen Blindeninstitut ernannt. Gleichzeitig studierte er an der Königl. Ungarischen Universität, wo er sich zum Lehrer der Naturkunde und Chemie ausbildete und schliesslich die philosophische Doktorwürde erlangte. In jener Zeit auch gründete er im Blindeninstitut einen Selbstbildungsverein und einen Turnverein für Blinde und stellte ferner eine vorzügliche Naturaliensammlung zusammen, deren Modelle grösstenteils von ihm selbst verfertigt wurden.

Während des Weltkrieges erhielt er einen Ruf an die Wohlfahrtsstelle für Kriegsbeschädigte und widmete sich dort den Problemen der Umbildung und Berufswahl Kriegsbeschädigter. Später wurde er zum Leiter des Zentralen Wohlfahrtsbureaus ernannt und erhielt die Aufsicht über die Umbildungsschulen für Kriegsbeschädigte sowie sämtlicher damit zusammenhängender Wohlfahrtsorganisationen.

Im Jahre 1922 wurde er Lehrer am Heilpädagogischen Seminar in Budapest und Mitglied des Spezialrates aller heilpädagogischen Organisationen. Im selben Jahr begründete er die Heilpädagische Gesellschaft, deren Generalsekretär er bis zu seinem Tode blieb. Er organisierte drei Konferenzen, die sich mit der Prophylaxe der Minderwertigkeiten und dem Schutz der Minderwertigen befassten. Jedes Jahr hielt er mehrere Sitzungen im Rahmen der Gesellschaft ab und sprach etwa 200mal in verschiedenen Teilen des Landes über die genannten Probleme. 1924 übernahm er die Leitung des Heilpädagogischen Lehrerseminars, wo, dank seiner unermüdlichen Tätigkeit, die Ausbildungsdauer auf drei und wenige Jahre später (1928) sogar auf vier Jahre erhöht wurde, womit das Seminar den Hochschulen angereiht wurde.

Der Lehrplan der neuen Heilpädagogischen Hochschule umfasste die Gebiete der Medizin, Pädagogik, Heilpädagogik und Soziologie. Auf diese Weise wurde den Kandidaten der Weg zur entsprechenden biologischen und pädagogischen Bewertung des minderwertigen Kindes gewiesen; sie wurden ferner in die Erziehungswissenschaft und die Didaktik bei den verschiedenen Kategorien der Defekte eingeführt. Eine weitere Aufgabe der Hochschule bestand darin, die Kandidaten zum wirtschaftlichen, juristischen und gesellschaftlichen Schutz der Minderwertigen heranzubilden. Dank dieser einheitlichen Hochschulbildung ist heute in Ungarn eine neue Generation von Heilpädagogen herangewachsen, denen Heilpädagogik nicht mehr die korrigierende Pädagogik einzelner verkümmerter Fähigkeiten bedeutet, sondern eine einheitliche Disziplin zur Heilung abnormer Persönlichkeiten.

Dr. v. Tóth las an der Hochschule über allgemeine Heilpädagogik und über Erziehungslehre der Blinden.

Im Auftrag des Ministeriums organisierte er die Wohlfahrtsorganisationen für Blinde und leitete während 6 Jahren die Blindenunterstützung, -beschäftigung und -ausbildung.

Er war Mitglied der Ungarischen Heilpädagogischen Gesellschaft, der Landesvereinigung der Blinden- und Taubstummenlehrer, der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung, der Ungarischen Psychologischen Gesellschaft, der Vereinigung zur Verhütung der Geisteskrankheiten usw., Ehrenpräsident und Präsident mehrerer Vereine in der Provinz.

Zu verschiedenen Malen hat er in der Ungarischen Pädagogischen Gesellschaft, in der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung und in der Ungarischen Heilpädagogischen Gesellschaft, wie in noch andern, über psychologische und erziehungswissenschaftliche Themen referiert. Seine Aufsätze sind im Fachblatt «Ungarische Heilpädagogik», im «Blatt der Schullehrer», und im psycho-pädagogischen Fachblatt «Das Kind» erschienen.

Umfangreichere Arbeiten von ihm sind: «Die Bekämpfung der Minderwertigkeit und die Gesellschaft», 1924; «Die Vorstellungswelt der Blinden» (auch in deutscher Sprache in Leipzig erschienen); «Die Entwicklungslinien der heilpädagogischen Wissenschaft» (Bericht über den V. Kongress für Heilpädagogik in Köln, 1934). Sein wichtigstes Werk, «Allgemeine Heilpädagogik», 1933, befasst sich mit dem Begriff der Heilpädagogik.

Als der Tod sein Schaffen beendete, arbeitete er an den Werken «Die Aufgabe der Heilpädagogik», «Allgemeine Heilerziehungslehre» und «Angewandte Erziehungslehre der Blinden».

Dr. v. Tóth war kinderlos verheiratet. Auch seine Gattin, geb. Marie Makay, ist, in ihrer Eigenschaft als Lehrerin an einer Handelsschule für junge Mädchen, pädagogisch tätig.

«Heilpädagogik». Schriftleitung: Dr. Martha Sidler, Zürich 10.