

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 76 (1931)
Heft: 45

Anhang: Heilpädagogik : Organ des Verbandes Heilpädagogisches Seminar in Zürich : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, November 1931, Nummer 6

Autor: Kuhn, Gottfried / Aeby, M. / M.S.

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: 17.01.2026

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

Sprachstörungen unter der Schuljugend

Beim Sprechen handelt es sich um eine Reihe psychischer und mechanischer Vorgänge. Während Störungen der psychischen Vorgänge Stottern zur Folge haben können, verursachen organische Fehler und falsche Funktionen der Sprachwerkzeuge beim Ausatmen und beim Bilden der Stimme und der Laute Stimmstörungen und Stammeln. Man hat es also mit zwei Arten von Störungen zu tun, mit hauptsächlich psychischen und mit mechanischen. Jede dieser beiden Gruppen macht sich verschieden bemerkbar.

Der Stotterer hat Mühe, das Aussprechen eines Wortes zu beginnen, oder er wiederholt einzelne Laute oder Silben mehrmals, bevor er endlich das begonnene Wort zu Ende sprechen kann. Er spricht z. B. A – – – dolf, B – – – ertha oder Aaaadolf, Bbbbertha. Oder es geht dem Sprechen ein langes Schweigen voraus. Das Erröten und Erblassen, sowie gelegentlich recht heftiges Grimassieren, sog. Mit- oder Gegenbewegungen, lassen ein starkes inneres Ringen nach dem Ausdruck erkennen. Wieder ändern gelingt es, ihre Störung durch Wortumstellungen oder durch einleitende oder eingestreute Flick- oder Verlegenheitswörter zu verdecken, wie „also“, „äh“, „m“ u. A. Das Leiden ist wechselnd, bald stärker, bald schwächer. Es hängt von der momentanen Stimmung und von der Anwesenheit bestimmter Personen und ihrem Verhalten ab.

Der Stammer redet ruhig, aber er spricht einzelne Laute oder Lautverbindungen entweder gar nicht oder mangelhaft aus, oder er ersetzt sie durch andere, deren Bildung ihm weniger Mühe verursachen. Der Fehler ist im Gegensatz zum Stotterer beständig in gleichem Maße wahrnehmbar. Bei den Stammelern handelt es sich in der Regel um eine Rückständigkeit in der sprachlichen Entwicklung. Häufig ist diese Sprachstörung unter dem Einfluß der Eltern entstanden, die durch die Komik der ersten Sprechversuche des Kindes beeinflusst, selber die Kindersprache nachahmten und dadurch ein schlechtes Vorbild lieferten. Man hat es also häufig mit einem Erziehungsfehler zu tun.

Oft verschwindet dieser Fehler im Laufe des ersten Schuljahres. Bleibt er aber über diese Zeit hinaus und namentlich trotz besonderer Sprechübungen bestehen, so hat man es oft mit ernsteren Störungen derjenigen Gehirnteile zu tun, durch deren Funktion die Sprachtätigkeit ausgelöst wird. Geistesschwache Kinder sind deshalb häufig auch Stammer.

Die Verschiedenheit der beiden Sprachstörungen (Stottern und Stammeln) berücksichtigend, muß auch die Art der Behandlung eine ganz verschiedene sein. Für beide Störungen aber kann der Grundsatz gelten: Je früher sie behandelt werden, desto besser. Noch günstiger wäre das Vorbeugen.

Zur Behandlung dieser Störungen bestehen in Zürich Sprachheilklassen und Kurse. Die weniger Zeit beanspruchende Behandlung des Stammers geschieht vorwiegend in den Abendkursen. Der Stotterer, zu dessen Heilung oft Jahre dauernde Beeinflussung notwendig ist, wird mit Vorteil der Sprachheilkasse zugewiesen. Es sind dies Normalklassen, in denen der sprachlichen Eigenart und der psychischen Verfassung der Kinder besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Da die individualisierende Einwirkung ein besonderes Merkmal der Behandlung von Sprachgestörten bildet, dürfen die Schülerzahlen nicht groß sein, und nach den bezüglichen Bestimmungen die Zahl 18 nicht übersteigen. Das Lehrziel ist dasjenige des kantonalen Lehrplanes. Die Schüler sollen so gefördert werden, daß sie jederzeit in die ihrem Alter entsprechende Klasse der Normalschule übertreten können.

Die Stammer, die in den Abendkursen behandelt werden, sind vorwiegend Lispler, d. h. sie bilden die Zischlaute, wie s, z, x, sch, falsch. Häßlich klingt das s besonders dann, wenn das Zischgeräusch zu einem oder zu beiden Mundwinkeln seitlich ausströmt. Wer richtig zischt, läßt die Luft auf der Zungenrinne über die zwei mittleren Schneidezähne des Unterkiefers streichen. Weniger oft handelt es sich um fehlerhafte Aussprache von r, l, k, g, j und anderer Laute.

Namentlich aber das Lispeln erweckt beim Zuhörer einen schlechten Eindruck. Er vermutet Mangel an Energie, oft auch ungenügende Intelligenz. Der Lispler scheint schlaff, bequem, willenlos zu sein, auch wenn er es vielleicht gar nicht ist. Von besonderem Nachteil muß diese Einschätzung beim Eintritt ins Erwerbsleben empfunden werden, wo der Normalsprechende den vorteilhafteren Eindruck erweckt. Es ist deshalb eine sehr zu empfehlende fürsorgliche Maßnahme, Aussprachefehler möglichst frühzeitig korrigieren zu lassen. Die Behandlungsdauer nimmt in der Regel relativ wenig Zeit in Anspruch. Bei intelligenten, merkfähigen Kindern, die rasch und leicht auffassen, genügen vielleicht wenige Stunden.

Beim Stotterer sind die Verhältnisse ganz anders. Stottern ist keine schlechte Gewohnheit, wie häufig geglaubt wird, sondern eine Krankheit, die zu ihrer Heilung recht lange Zeit erfordern kann. Eltern und Lehrern fällt es oft auf, daß ein eben noch mit Mühe hervorgebrachter Laut ein nächstes Mal ohne jede Anstrengung gesprochen werden kann. Wir machen auch häufig die Beobachtung, daß das Kind beim Singen oder Rezitieren gar nicht oder nur wenig hängen bleibt, daß es mitunter fließend lesen kann, zeitweise mehr oder weniger stottert. Manche Stotterer suchen sich zu helfen durch Bewegungen, die der Normalsprechende nicht anwendet, sog. Mit- oder Gegenbewegungen, wie Gesichterschneiden, Stoßen mit dem Kopf, Stampfen mit den Füßen und dgl. All dies veranlaßt oft die Eltern zu

der Meinung, Stottern sei eine schlechte Gewohnheit, Nachlässigkeit oder Unaufmerksamkeit. Die Eltern glauben, das Kind mit Strenge behandeln zu müssen, verlangen richtiges Wiederholen gestotterter Wörter und Sätze. Andere wollen sogar mit Strafen eine Besserung erzwingen.

Durch die Steigerung der elterlichen Ungeduld wird das Kind nur noch unsicherer. Es können Sprechscheu, Wortangst, verstärkte Minderwertigkeitsgefühle entstehen, die auf die Seele und den Charakter von störendem Einfluß sind. Sie hemmen den Leidenden in der vollen Entwicklung seiner Anlagen. Mit Obigem soll nicht gemeint sein, daß das Stottern, selbst die ersten Anzeichen, leicht genommen werden dürfe. Selbst leichte Fälle erfordern eine Heilbehandlung. Von selbst verschwindet in der Regel das Übel nicht. Je länger das Leiden bereits besteht, desto mehr Zeit bedarf die Behandlung. Je früher sie einsetzt, desto sicherer ist ein Erfolg zu erwarten. Die Heilung des Stotterers erfordert eine langdauernde seelische Beeinflussung, die meist nur mit einer völligen Umerziehung möglich ist.

Wie soll man sich einem stotternden Kinde gegenüber verhalten?

Das Wort „Stottern“ sollte in Gegenwart des Kindes gar nie gebraucht werden. Jedes Aufmerksammachen auf das Stottern ist besser zu unterlassen, daher auch jeder Tadel, jedes Verlangen einer Verbesserung des gestotterten Wortes, z. B. „Sag mir das jetzt nochmals ohne Stottern!“ Jede Strafe wegen Stotterns muß unterbleiben.

Alle Aufregungen, alles Ausspotten, Auslachen von Seiten der Mitschüler, fortwährendes Nörgeln am Sprechen des Kindes, Anschreien, Tadeln, Bejammern und Bemitleiden, Furcht vor Strafe verschlimmern das Übel.

Das stotternde Kind gehört in fachärztliche Behandlung oder in eine Sonderklasse für sprachgestörte Kinder. Die Einweisung sollte so früh wie möglich erfolgen. Soweit Platz vorhanden ist, werden auch Schüler von der Landschaft gegen Entgelt aufgenommen.

Manchen stotternden Schülern ist es in der Normalklasse nicht mehr recht wohl. Sie fühlen, daß der Lehrer keine Zeit für sie hat. Die Klasse wartet mit Ungeduld das Ende der gestotterten Antwort ab. Der Lehrer überspringt deshalb diese Schüler häufig in der Reihenfolge, und freiwillig melden sie sich selten zum Wort. Dies alles wirkt deprimierend und lähmend auf den Arbeitswillen. Es bildet sich die Einstellung: „Wenn der Lehrer keine Zeit mehr für mich hat, so arbeite ich auch nichts mehr.“ Der Schüler geht in seinen Leistungen zurück und muß vielleicht eine Klasse wiederholen. Dies kann vermieden werden, wenn der Stotterer beizzeiten der Sprachheilklasse zugewiesen wird. Die kleine Schülerzahl erübrigt Zeit für jeden Einzelnen. Die Lernlust wird nicht gedämpft, seine Fähigkeiten kann er zur Geltung bringen, Minderwertigkeitsgefühle, Sprechscheu, Lebensüberdruß verschwinden.

Sollte die sprach-therapeutische Behandlung nicht den gewünschten Erfolg zeigen, so bildet die Schulung in der Sonderklasse nebenbei wenigstens den Vorteil, daß der Stotterer eher seine Schulzeit ohne Rückversetzung durchlaufen kann. Daneben sei bemerkt, daß die Stotterer sich in der Regel nicht aus den Reihen der unintelligenten Schüler rekrutieren.

Zum Schluß möchte ich warnen vor Heilmitteln mechanischer Art mittels Apparaten und vor Empfeh-

lungen neuer Heilmethoden, die innert kurzer Zeit vollen Erfolg garantieren. Meist handelt es sich um ein reines Geschäftemachen, dem Stotterer ist nicht gedient.
Gottfried Kuhn, Zürich 1.

Die rhythmische Erziehung der Taubstummen

(Schluß)

Und weiterhin kann diese Ausdrucksbewegung zur Stütze für die Begriffsbildung entwickelt werden, dadurch, daß sich viele elementare Begriffe darstellen und körperlich erleben lassen. Auch das ist eine der Forderungen, wie sie im Handbuch des Taubstummwesens, Seite 717, unter „Bedeutung der Aktion“ aufgestellt werden: „Das durch die Sprache Bezeichnete ist durch Aktion zu versinnlichen. Tätigkeiten sind nachzuahmen, Eigenschaften und Besonderheiten auszudeuten, Situationen auszumalen.“ Zum Vorschlag kommen deshalb Dramatisierungen von Erzählungen, Aufführungen kleiner theatralischer Vorführungen, da diese dem Taubstummen im Blute lägen und dadurch die Fähigkeit der mimischen Darstellung zur Entfaltung zu bringen sei. Aber aus dem bisher Gesagten geht wohl klar genug hervor, daß die plastische Ausdrucksmöglichkeit der rhythmischen Methode eng mit dem täglichen Leben und Erleben zusammen zu bringen ist und deshalb Aufführungen, die doch immer größerer Vorbereitungen und Anspannungen bedürfen, kleinen Festen, Höhepunkten des Anstaltslebens, vorbehalten bleiben können.

Aus all diesem erhellt zugleich, daß sich mit den Übungen für Begriffsbildung auch solche zur Übung der Sinne verbinden lassen und damit kommen wir wieder auf das Hauptziel dieser Methode: die gesamte erzieherische Arbeit zu unterstützen.

Ich bin bis jetzt noch nicht näher darauf eingegangen, daß von schweizerischen Taubstummen, deren Leiden meist eine Folge von angeborenen Hemmungsbildungen, vor allem Kretinismus ist, eine überwiegende Mehrheit schwachsinnig oder idiotisch ist. An diesen Taubstummen muß also zugleich mit einer Ausbildung, die den mangelnden Sinn einigermaßen zu kompensieren sucht, eine Erziehung geleistet werden, die schon bei hörenden Anormalen starke pädagogische Fähigkeiten beansprucht. Hatte bei diesen hörenden Anormalen die Musik eine ungeahnte Wirkung zur Bereitschaft und Lockerung der motorisch Gehemmten zur Folge, so konnte bei den Taubstummen eine solche direkte Anregung nicht erwartet werden. Und doch: das Unerwartete trat ein. Was das Ohr nicht vermitteln kann, das vermag der Vibrationssinn: die ganze Haltung ändert sich, die Mienen drücken Beglückung aus, die Bewegungen lockern sich und lassen sich unbewußt leiten und schulen.

Sobald sich dies feststellen ließ, eröffnete sich der ganze Reichtum der Einwirkungsmöglichkeiten, wie M. Scheiblauber diese rhythmische Methode in ihren Übungen ausgebildet hat, angefangen an den Übungen zur Erzielung der Aufmerksamkeit, des Ordnungssinnes, der Disziplin, bis zu denen zur Erreichung des sozialen Einfügens.

Aufmerksamkeit verschaffen sich wie im Spiel schon die auf die Trommel geklopften Signale, die anstelle der gesprochenen Befehle treten, wie „steht auf“, „geht an euren Platz“, „kommt zu mir“. Das „Blindgehen“ mit der Weisung, immer stetig vorwärts zu

gehen mit geschlossenen Augen und immer wieder die Richtung zu ändern, ohne anzustoßen, erfordert Disziplin, Rücksicht und Überwinden der eigenen Unsicherheit. Die Übungen, die soziales Einfügen erheischen, sind ebenfalls sehr mannigfaltig. Besonders beliebt bei allen Kindern sind darunter die des Führens und Folgens. Da darf ein Schüler eine Gruppe anführen, die Taktarten im Wechsel vormachen, die eben gelernten Rhythmen vorklatschen, die ganze Gruppe mit den Händen dirigieren, während er selbst stehen bleibt und sie in wechselndem Tempo und nach den verschiedensten Seiten gehen läßt. Da jedes die Möglichkeit hat, auch Führer zu werden, fügt es sich ohne weiteres ins Folgen.

Wie die Übungen für Begriffs- und Sinnesbildung erwirken auch alle die zuletzt erwähnten das Trainieren der Konzentration und des Gedächtnisses. Die Beispiele ließen sich noch beliebig vermehren, weit über den Rahmen dieser Arbeit hinaus. Die Hauptsache bei der Auswahl der Übungen bleibt: assoziatives Anpassen an das Reagieren des Schülers, reicher Wechsel der Mittel, und kein zu starres Festhalten, um etwas zu erreichen, wozu der Schüler noch nicht fähig ist. Dabei Disziplin – aber wenig Tadel! Der Taubstumme ist ja so beglückt, wenn ihm etwas gelingt und er gelobt werden kann. In jedem von ihnen ist das Bewußtsein seiner Abnormalität tief eingewurzelt und seine daraus erwachsenden Minderwertigkeitsgefühle sollten nicht verstärkt werden. Aber seht die Freude leuchten auf den Gesichtern der Kinder! Kein Zuschauender kann sich diesem Eindruck entziehen. Was geht in ihnen vor? Ist es das Gefühl, von der Welt der Hörenden nicht mehr so trostlos ausgeschlossen zu sein? Ist es die Entspannung von dem Belastenden, das oft der übrige Unterricht für ihre ohnehin geringen intellektuellen Fähigkeiten bedeutet? Ist es das Kind-Sein-Dürfen mit seinem Spieltrieb und seinem Bedürfnis nach Bewegung, das hier zu seinem Rechte kommt? Gleichviel, wenn nur diese Freude ihr Wesen tief durchdringt!

Natürlich konnte bis jetzt noch nicht daran gedacht werden, die Musik als gemütsbildenden Faktor in das Erziehungsprogramm des Taubstummen aufzunehmen. Aber wenn Erwin Staude im „Handbuch des Taubstummenseins“ sagt, daß alles getan werden müsse in der Taubstummenschule, was das Gemüt bewege und somit gestalte, auch wenn nicht ein sprachlich meßbares Ergebnis dabei sei, könnte das nicht für den rhythmisch-musikalischen Unterricht geltend gemacht werden? Die noch folgende Forderung könnte als Antwort darauf geschrieben sein: „Das Irrationale, das in jeder Seele, auch der des taubstummen Kindes, schafft, webt, gestaltet, muß neben der klaren Verstandeserkenntnis, die ja nicht entbehrt werden kann, als treibende Kraft in der Taubstummenschule ausdrücklich ihr Hausrecht bekommen. Ein wertvoller, halb verschütteter Lebensquell muß wieder freige-macht werden und zu reiner Entfaltung gelangen.“

Ich möchte wiederholen, daß sich das alles in jahrelangen Versuchen erwiesen hat und hinzufügen, daß es in enger Zusammenarbeit mit Elvira Esenwein geschah, die bis vor einem Jahr Lehrerin an der hiesigen Taubstummenanstalt war und jetzt an einer städtischen Sonderklasse für Schwerhörige tätig ist. Beide Lehrerinnen blieben sich aber auch der Grenzen der rhythmisch-musikalischen Methode stets bewußt und daß sie nicht das Allheilmittel sein könne, wodurch der Taubstumme für die Welt der Hörenden voll gewonnen werde. Ihre Erfahrungen berechtigen sie jedoch zu

hoffen, daß, wenn erst mit erhöhtem Interesse von seiten der Lehrerschaft ein viel engeres Zusammenarbeiten und gegenseitiges Anregen garantiert ist, eine große und fruchtbare Bereicherung für die spezielle und die allgemeine Erziehung der Taubstummen daraus hervorgehen wird.

M. Aeby.

Kinder aus geschiedenen Ehen

Über diese Frage besteht in der Schweiz fast gar keine Literatur und doch handelt es sich um ein Problem, das die sich trennenden Eltern stark beschäftigt, das aber auch Lehrer, Jugendämter, Fürsorger interessieren muß. In der Schweiz wurden im Jahre 1930 ungefähr 32 000 Ehen geschlossen und ungefähr 2700, also etwa 9%, geschieden. Nach dem schweizerischen statistischen Jahrbuch kommen jährlich ungefähr 2700 Kinder in den Fall, die Scheidung ihrer Eltern miterleben zu müssen. Wie wirkt nun dieses Erlebnis auf das Kind? Wie wirkt die Zeit vor der Ehescheidung, also die Zeit der zerrütteten Ehe, auf das Kind? Eine deutsche Lehrerin an einer Mädchenschule machte vor einiger Zeit in einer Tageszeitung einige Angaben über Beobachtungen an jüngeren und älteren Mädchen, von denen sie wußte oder vernahm, daß deren Eltern sich trennten. Eines der Mädchen zeigte sich in der Schule während der häuslichen Krisenzeit überaus verschlossen; es war für nichts zu interessieren; als von Berufswünschen gesprochen wurde, gab es an, keinen Beruf erlernen zu wollen, denn der Vater müsse seinen Unterhalt bezahlen. Es gelang der Lehrerin zu erfahren, daß die Mutter bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit sagte: „Das muß er mir bezahlen.“ Sie meinte damit den Gatten, der sie verlassen und die Scheidung verlangt hatte.

Ein anderes Mädchen war vom Vater über das Fortgehen der Mutter im Unklaren gelassen worden. Das Kind, welches sehr an seiner Mutter hing, sehnte sich stark nach ihr und konnte ihr Verschwindensein nicht begreifen. In der Schule fiel es durch Müdigkeit und Schwäche auf. Die Lehrerin erwirkte sich beim Vater die Erlaubnis, dem Kinde nach und nach die Wahrheit über das Fernbleiben der Mutter zu übermitteln. Sie erlebte zugleich die Freude, dem Kinde eine Aufgabe zu geben, die es in Anspruch nahm und von seinem Heimweh befreite. Das Kind, so stellte sie ihm dar, müsse nun für den Vater sorgen, wenn die Mutter nicht in der Nähe sei.

Ein weiteres Beispiel zeigte ein Mädchen, das aus seinem Erleben, zwischen beiden Eltern Kampfbjekt gewesen zu sein, in eine finstere Abgeschlossenheit geriet. Es bespöttelte die Mitschülerinnen, wenn sie von ihrem Familienleben sprachen; es lehnte die Ehe als Gesellschaftsform ab mit dem leidenschaftlich verfochtenen Grund, jeder müsse doch letzten Endes allein mit dem Leben fertig werden. Und einmal rannen ihm doch die Tränen hemmungslos über das Gesicht, als eine Mitschülerin Familienbilder aus den Ferien in der Klasse zeigte. Eine Lösung der verkrampften Haltung des Mädchens war innerhalb der Schuljahre nicht möglich. Es ging darin ins Berufsleben hinaus.

Glücklicher entwirrte sich ein anderer Fall. Hier fand ein Mädchen in der Pubertätszeit es äußerst interessant, daß der Vater eine Freundin hatte. Es machte sich im Kreise seiner Kameradinnen groß und wichtig mit dem Erzählen der häuslichen Verhältnisse und schien in eine ungesunde Entwicklung hinein geraten zu wollen. Die vollzogene Ehescheidung aber vermochte dieser Linie Einhalt zu tun und die Vorstellungswelt des Mädchens zu entspannen.

So viel über die Erfahrungen der ausländischen Kollegin. Sind wohl auch in unseren Schweizer Schulen Erfahrungen mit Kindern aus geschiedenen Ehen gemacht worden? Sind diese Kinder irgendwie aufgefallen?

Die Unterzeichnete interessiert sich für diese Kinder und bittet daher, Beobachtungen, welche von Lehrkräften an ihnen gemacht worden sind oder gemacht werden, ihr mitteilen zu wollen. Die Beobachtungen können unter anderem betreffen:

Alter, Geschlecht, Schulart, Schulleistungen, Verhalten in der Klasse, in der Pausenzeit, in der Freizeit, Umgang mit Kameraden, mit den Lehrern (Lehrerinnen), mit Pflanzen, Tieren, Stimmung des Kindes, Selbstbewußtsein, Selbstbeherrschung, Stellung des Kindes zur Familie (Eltern, Elternteile, Geschwister, weitere Verwandte), Milieu

des Kindes nach seiner wirtschaftlichen und kulturellen Seite.

Alle diese Punkte könnten unter den Gesichtswinkeln: „Vor der Scheidung, nach der Scheidung“ betrachtet werden. Nach der Scheidung wäre noch zu berücksichtigen:

Bei wem lebt das Kind? Wie erlebt es das Zugeteiltsein? Wünscht es allenfalls, beim nicht zugeteilten Elternteil zu leben? Ist das Kind durch das Erlebnis der Ehescheidung seiner Eltern geändert worden? Wie sind jetzt seine Lebensideale? Seine Berufswünsche? Wie ist die wirtschaftliche und die erzieherische Lage des Kindes nach der Scheidung?

Es ist denkbar, daß nicht alle diese vielen Punkte durch die Beobachtung des Lehrers berührt werden können. Ich bin auch für Teilberichte dankbar. Das eingegangene Material soll, zusammen mit anderweitig gesammelten Auskünften, von einer jungen Fürsorgerin, Frl. M. Braun, und mir verarbeitet werden. Wir gehen aus jugendfürsorgischen Interessen an diese wichtige Frage heran und lassen uns auch bei der Verarbeitung des Materials von diesem Gesichtspunkte leiten.

Mündliche oder schriftliche Beobachtungsberichte über Kinder aus geschiedenen Ehen nimmt dankend entgegen

Dr. Martha Sidler, Zürich 7, Toblerstr. 29.

„Ich werde aber später noch einmal darauf zurückkommen“

Dieses Versprechen, welches im Aufsatz von Frau Dr. M. Aebly (Heilpädagogik Nr. 5) über die „rhythmische Erziehung der Taubstummten“ gegeben, aber leider nicht eingelöst wurde, sei hiermit aufgegriffen und erfüllt. Es handelt sich um eine Gegenüberstellung der beiden Rhythmikmethoden, die in den Zürcher Sonder- und Spezialklassen am meisten zur Anwendung gelangen. Sie wird von Frau Dr. Aebly zugunsten der Methode Jaques-Dalcroze-Scheiblauber gegen die Methode Brauckmann entschieden. Jene führe plastische, diese gymnastische Bewegungen aus, wobei plastisch offenbar gleichgesetzt wird mit sinnvoll dem Inhalte der gesprochenen Worte entsprechend, während das Gymnastische (streng übersetzt als Turnerisches) hier wohl die Rolle der rein formalen, der auf gegenseitigen Abmachungen beruhenden Körperbewegungen zu übernehmen hat.

Nun steht außer Zweifel, daß beide Methoden im Laufe ihrer Entwicklung durch die Schüler der Begründer Veränderungen erfahren haben und daß wohl in beiden Methoden Elemente aufgenommen wurden, die zunächst nur entweder der eine oder der andere ihrer Begründer für sich in Anspruch nahm. Vieles, was heute Dalcroze-Scheiblauber für sich mit Beschlag belegt, wurde zuerst ausgeführt von Brauckmann-Bebie und umgekehrt. Diese Tatsache beleuchtet in erfreulicher Weise die lerneifrige Beweglichkeit der Lehrkräfte beider Methoden. Es lassen sich also nur die ersten Ziele beider Arbeitsweisen klar herauschälen, und es läßt sich daraus ersehen, daß kurze Worte, wie plastisch für die eine, gymnastisch für die andere das Wesentliche nicht sagen.

Brauckmann und bei uns ausgeprägter seine hervorragende Schülerin Frau E. Bebie-Wintsch, Lehrerin an einer Schwerhörigenklasse in Zürich, setzen sich mit ihrer Methode zweierlei zunächst zum Ziele: Erstens soll sie zur automatischen Einübung der Sprachformen bei Schwerhörigen dienen; zweitens bezweckt sie das Einspielen der Sprechwerkzeuge zur Erreichung des Ablesens. Dank der schulmethodischen Fähigkeiten von Frau Bebie-Wintsch sind diese Ziele aber weiter gesteckt und erreicht worden. Sie hat die Bewegungsabfolgen einbezogen in die Begriffsbildungen und Begriffsanwendungen. Sie hat eine eigentliche Methodik des Unterrichtes vom Bewegungsprinzip aus aufgebaut. Es liegt heute von dieser Arbeit bereits vor: die Methodik des Rechnens, der Geometrie, der Naturkunde, der Geographie und der Sprachlehre. Die Brücke, die nach Frau Dr. Aebly die rhythmische Erziehung einmal zur sprachlichen Schulung hinüberschlagen soll, ist von Brauckmann-Bebie bereits erstellt worden. Die Erzielung der Sprach- und Denkfähigkeit ist deren erste Aufgabe, die Sprachmotorik das von Brauckmann vorgelegte Mittel¹⁾, dessen Anwendung in der Reihe der üblichen Unterrichtsfächer Frau Bebies besondere schulmethodische Leistung.

¹⁾ Karl Brauckmann: Das gehörleidende Kind, Verlag Fischer, Jena 1931.

Da sie sich in der Stille eines stadtzürcherischen Schulzimmers vollzieht, hat eine weitere Öffentlichkeit, haben andere Lehrkräfte der rhythmischen Gymnastik keine Kenntnis davon; auch Frau Dr. Aebly ging diese Kenntnis ab. Im Verlauf der eigenen Arbeit aber blieb es nicht aus, daß Frau Bebie-Wintsch auch zu den rhythmischen Übungen gelangte, deren Sinn Koordination und Disziplinierung, Lösung und Konzentration der gesamtmenschlichen Persönlichkeit, vorab des Kindes, darstellen. Hier ging sie über eine weitere Brücke zu anderen rhythmischen Auffassungen; sie traf die Arbeitsweise der vorzüglichen Schule Dalcroze-Scheiblauber und verlebte deren Marsch-, Hüpf- und Freübungen, deren freie Rhythmengestaltungen, Reigen und Turnspiele ein in ihr Unterrichtswerk dann, wenn es sich weniger um die hauptsächlich sprachliche, als vielmehr um die gesamte Motorik des Kindes handelte.

Die Methode Dalcroze-Scheiblauber hingegen nahm den umgekehrten Weg; sie ging und geht aus von der Gesamtmotorik, um heute auch, wie Frau Dr. Aebly nachweist, eine Brücke zu schlagen zur Sprach- und Begriffsbildung, unterstützt durch das Mittel des Bewegungsprinzipes.

Die Entwicklung beider Methoden zeigt, daß eine Synthese offenbar sachlich begründet ist. Das schwerhörige und taube Kind muß sprechen lernen durch Bewegungs-leichtigkeit, es bewegt sich im Sinne seiner Sprach- und Denkeinheiten (Brauckmann-Bebie); es bewegt sich aber auch aus Antrieben und Gefühlen heraus, ohne immer den bewußten Denkinhalt darstellen zu wollen (Dalcroze-Scheiblauber). Unsere Spezial- und Sonderklassenlehrer tun gut, die Bewegungserziehung ihrer Schüler im Sinne einer Synthese der Dalcroze-Scheiblauber- und der Brauckmann-Bebie-Methode durchzuführen.

M. S.

Inhaltsverzeichnis des 1. Jahrganges

Nr. 1.	
Spruchworte.	H. Pestalozzi.
Zur Einführung.	Prof. Dr. Hanselmann.
Aufgaben und Einrichtungen der Spezialklassen für Geistes-schwache.	A. Wunderli.
Vom abstrakten Sprachdenken.	M. S.
Direktor W. Bühr, St. Gallen.	
Nachruf.	M. M.
Bücherschau.	M. S., V. Altherr.
Nr. 2.	
Spruchworte.	R. M. Rilke.
Vom kindlichen Gemeinschafts-leben.	M. S.
Rhythmik als Hilfsmittel bei der Erziehung Anormalen.	M. Scheiblauber.
Die Stummheit nur eine Folge der Taubheit.	Eugen Sutermeister.
Nr. 3.	
Spruchworte.	Prof. Dr. Hanselmann.
Faulheit.	M. S.
Vom kindlichen Gemeinschafts-leben (Schluß).	M. S.
Bücherschau.	E. H., M. B.
Nr. 4.	
Zum Problem der kindlichen Neu-rose.	Dr. med. W. Moos.
Eugen Sutermeister. Nachruf.	Direktor Hepp.
Bücherschau.	M. S., M. B.
Nr. 5.	
Der Trotz.	Dr. Hans Winkler.
Zum Problem der kindlichen Neu-rose (Schluß).	Dr. med. W. Moos.
Die rhythmische Erziehung der Taubstummten.	M. Aebly.
Bücherschau.	M. B.
Nr. 6.	
Sprachstörungen unter der Schul-jugend.	G. Kuhn.
Die rhythmische Erziehung der Taubstummten (Schluß).	M. Aebly.
Kinder aus geschiedenen Ehen.	M. S.
„Ich werde aber später noch ein-mal darauf zurückkommen.“	M. S.