Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 84 (1939)
Heft: 51

Anhang: Heilpädagogik : Organ des Verbandes Heilpädagogisches Seminar Zürich : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, Dezember 1939, Nummer 4
Autor: Bieri, E.

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: 03.10.2025

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

HEILPÄDAGOGIK

ORGAN DES VERBANDES HEILPÄDAGOGISCHES SEMINAR ZÜRICH
BEILAGE ZUR SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG

DEZEMBER 1939 — 9. JAHRGANG • NUMMER 4

Inhalt: Hörerziehung nach der Methode Barczi, Budapest — Spezialklassen für Kinder mit Lese- und Schreibstörungen — Inhaltsverzeichnis

Hörerziehung nach der Methode Barczi, Budapest

Studienbericht von Dr. *E. Bieri*, Münchenbuchsee.

(Schluss.)

III.

Zu der Gruppe der vererbt tauben Kinder sind auch alle Meningitis-Fälle zu nehmen und in gleicher Weise der heilpädagogischen Uebungsbehandlung zu unterwerfen.

Ursachen der Ohrtaubheit:

Die ohrtauben Kinder haben am äussern, mittlern oder innern Teil des Hörorgans nachweisbare Schädigungen:

Aeusseres Ohr: Es kann ein Fremdkörper darin stecken. Bei kleinen Kindern kommt es gelegentlich vor, dass sie einander eine Erbse oder Bohne ins Ohr legen, die mit abgesondertem Ohrenschmalz einen schalldichten Pfropfen bilden können. Nach der Entfernung des Pfropfens durch den Ohrenarzt hört das Kind aber nur physisch und muss den psychischen Vorgang erst lernen.

Mittleres Ohr: Hier entstehen die Schädigungen durch Mittelohrentzündungen. Die Zerstörung der Hörknöchelchen hat ca. 25 % Hörverlust zur Folge. Wenn die Hörknöchelchen schon im ersten Lebensjahr verlorengehen, verfügt also ein Kind nur noch über 25 % physisches Hören, d. h. es kann die Sprache nicht auf natürlichem Wege erlernen, weil die 50 % des psychischen Faktors noch nicht entwickelt sind. Schematisch lässt sich die Zunahme der normalen Hörfähigkeit nach Dr. Barczi wie folgt darstellen:

Hören:

	50 %	physisch		50 %	psychisch
1. Lebensjahr:	50 %	physisch		1½ %	»
2.	»	50 %	»	10 %	»
3.	»	50 %	»	20 %	»
4.	»	50 %	»	30 %	»
5.	»	50 %	»	40 %	»
6.	»	50 %	»	1 %	»
7.	»	50 %	»	1 %	»

d. h. mit dem Eintritt ins schulfähige Alter hört ein Kind fast alles, so dass es sich für die weitere Entwicklung der Hörfähigkeit nur noch um die Erfassung der Feinheiten handelt. Für die Unterrichtspraxis ergibt sich aus dieser Erkenntnis die Forderung, dass neue Wörter, Namen usw., insbesondere auch fremde Sprachen, nur durch Anschreiben und gründliches Einsprechen, dem Ohr klanglich vertraut und geläufig werden. Ferner ergibt sich daraus, dass die Fremdsprache hinsichtlich des psychischen Faktors viel tiefer steht als die Muttersprache und diese wird in schwerster Weise betroffen, wenn die Mittelohrschädigung sehr früh auftritt. Mit der Entwicklung des psychischen Faktors aber wird das Kind immer besser hören. Die physische Schädigung aber wird bleiben und durch die Reduktion der Hörfähigkeit immer noch Missverständnisse, Irrtümer bedingen, die den Erwerb einer die Verkehrsfähigkeit sichernden Absehfertigkeit erfordern.

Innerohrerkrankungen:

Wenn das innere Ohr erkrankt ist, z. B. durch Scharlach oder andere Infektionskrankheiten, läuft der Krankheitsprozess als Labyrinthitis ab. Meistens bekommen die Kinder auch noch eine Hirnhautentzündung, die sehr oft tödlich verläuft. Wird die Labyrinthitis überstanden, wird das Innenohr ganz zerstört. Das innere Ohr ist dann gar nicht reizbar. Solche Kinder sind aber sehr selten.

Hirntaube Kinder:

Zu ihrer Feststellung ist die Aufnahme eines genauen Stammbaumes unerlässlich. Wir wissen, wie gross oft die Schwierigkeiten sind, die einer genauen Familienforschung entgegenstehen. Wenn es sich erweist, dass ein Kind durch Vererbung taubstumm ist, müssen wir prüfen, ob dieses Kind Bewusstsein von Tönen, Worten, Sätzen, von seinem Ich und der Sprache hat. Eine wichtige Rolle spielt dabei die von Dr. Barczi sog. primärdynamische Hörreaktion: Sie gestattet zu ermitteln, ob der Schüler für die Auffassung der Ton- und Tastempfindungen genügend entwickelt ist: Zu diesem Zwecke verdecken wir dem Schüler die Augen und sprechen ihm gleichzeitig ein O oder U in seine hohle Hand. Wenn das Kind darauf irgendwie mit Stimme reagiert, es braucht nicht genau derselbe Laut zu sein, und dann auch ein in die Handfläche gehauchtes O von dem stimmhaft gesprochenen O zu unterscheiden vermag, ist es tonreif. Damit sind die Voraussetzungen vorhanden für die Hörerziehung im Sinne Dr. Barczis.

IV.

Die Praxis der Hör-Erziehung:

Die weitere Entwicklung vollzieht sich nach folgendem Vorgehen: Wir schreiben das O auf einen Zettel und zeigen dem Schüler auch die Absehform des O, indem wir den Laut vorsprechen.

2. Wir legen das Schriftbild dem Schüler vor und geben ihm gleichzeitig das O als Tastreiz durch direktes Hineinsprechen ins Ohr. Der Schüler spricht das nach und wiederholt ebenso, wenn wir ihm den Laut in verschiedenen Rhythmen ins Ohr sprechen.

Dieses O hat ca. 200 Schwingungen. Akkustische Reize bis zu dieser Schwingungszahl nehmen wir immer auch als Tastreize wahr. Es handelt sich also bei der Methode Dr. Barczis um folgende Stufenfolge: Tasten — Knochenleitung — Hören.

Die Korrektur der Lautreinheit wird hauptsächlich durch Einsprechen ins Ohr besorgt, auch durch wiederholtes Vorzeigen, resp. Vorsprechen. Dr. Barczi ist der Auffassung, dass wir beim Schüler nur durch Ablesen nie eine so reine und natürliche Sprache erzielen wie durch das Einsprechen ins Ohr. Es ist in der Tat auffällig, wie seine Schüler die ihnen ins Ohr gesprochenen Worte und Sätze rhythmisch genau erfassen und wiedergeben. Diese *direkte* Uebertragung des Rhythmus hat bei allen bisherigen Unterrichtsverfahren gefehlt, auch bei Brauckmann, obwohl dessen Methode hinsichtlich der Vermittlung und Entwicklung des Sprachrhythmus schon einen grossen Fortschritt gebracht hat. Wir glaubten, der Schüler erfasse den Sprachrhythmus durchs Mitsprechen auf kinästhetischem Wege, was ganz sicher bis zu einem gewissen Grade der Fall ist und ausserdem suchten wir dem Schüler durch Begleitbewegungen, Klatschen, Schreiten, Tambourin, Ballwerfen, Arm- und Beinbewegun-

gen den Sprachrhythmus auch optisch fassbar zu machen. Auf diese Weise vermochten wir, abgesehen von der allgemeinen Lockerung und Bewegungserziehung des ganzen Menschen, wohl einzelne Höhepunkte der Sprechbewegung zu markieren, aber nie den vollständigen, genauen Verlauf der hochrhythmischen Sprechbewegung irgendeinem andern Sinnesorgan als dem Ohr, das ja aber bei den Ertaubten peripher und bei den Vererbt-Tauben von zentraler Seite her verschlossen ist, zur Auffassung zu bringen. Bei der von Dr. Barczi entwickelten Hilfe ist das nun der Fall: Taktil wird nach hinreichender Uebung selbst die feinste rhythmische Sprechbewegung wahrgenommen und sehr bald vom Schüler auch wiedergegeben. Indem wir dem Schüler ins Ohr sprechen, empfindet er den vollständigen Rhythmus direkt und gelangt darum zu einer leichteren Auffassung und genaueren Wiedergabe des Sprachrhythmus, d. h. zu besserem Sprechen.

Wenn dieses O vom Schüler optisch-taktil aufgefasst und auch gesprochen wird, bieten wir ihm ein Wort mit einem O darin, das aber einen ganz andern Rhythmus besitzt als das bisherige O, z. B. Bobo (Wunde). Dabei muss dieses Wort auch phonetisch möglichst leicht auszusprechen sein. So bilden wir nun eine Fünfergruppe rhythmisch ganz verschiedener und phonetisch möglichst leicht nachsprechbarer Worte und bieten mit dem Gegenstand auch das Schriftbild. Auf diese Weise schreiten wir im ersten Schuljahr in Gruppen von 5 Worten vorwärts, bis wir ca. 150 Wörter eingesprochen haben. Die zweite Fünfergruppe darf schon Aehnlichkeiten hinsichtlich des Rhythmus mit den Wörtern der ersten Gruppe aufweisen.

Auf dieser Stufe handelt es sich um reines Nachsprechen, das der Echolaliestufe der natürlichen Sprachentwicklung entspricht. Wenn ich z. B. frage: «Wie heissest du?», frägt das Kind ebenso und sage ich meinen Namen, spricht es ebenfalls meinen Namen nach. Der Schüler kann also auf dieser Stufe noch nicht spontan sprechen.

Ein weiterer Fortschritt besteht in der Einübung der bekannten Wörter in Wortpaaren. Danach wird der Schüler mittelst der Frage «wer» und «was» zur Spontansprache geführt. Der Aufbau berücksichtigt möglichst den Gang der natürlichen Sprachentwicklung. Wie sich die einzelnen Uebungen in der Praxis gestalten, kann viel besser gezeigt als beschrieben werden.

Für das Gelingen der Arbeit im Sinne Dr. Barczis ist von entscheidender Bedeutung, dass wir die Ohrreizung immer mit den Schriftbildern der ins Ohr gesprochenen Worte verbinden. Der Schüler zeigt dann auf dem entsprechenden Zettel das Wort, das wir ihm ins Ohr gesprochen haben. Wenn wir uns vergewissern wollen, ob der Schüler die Worte oder Sätze auch schon ohne Hilfe der Schriftbilder differenzieren kann, sprechen wir ihm ins Ohr, wobei der Schüler seine ganze Aufmerksamkeit nur auf den Tast-Hörreiz zu richten hat.

Die so vom Schüler durch Ablesen und Tasten — Hören — Lesen gelernten Wörter und Sätzchen muss er auch schreiben. Diese schriftlichen Arbeiten geben wieder Stoff zu Leseübungen. So gehen auch im Anfangsunterricht Dr. Barczis Einsprechen resp. ins Ohr sprechen — Nachsprechen, Schreiben und Lesen Hand in Hand.

Auf die Frage, ob cortisch Taubstumme zu wirklichem Hören auf Distanz gebracht werden können, scheint mir eine allgemein gültige Antwort nicht findbar. Zunächst muss beachtet werden, dass für den Uebungserfolg Grad und Ausdehnung der cortikalen Hemmung entscheidend sind. Ausserdem sind mannigfaltige Mischformen möglich, wenn neben der Cortex auch das Ohr irgendwie geschädigt ist. Darum wird im Einzelfall nur die fortschreitende Uebungsbehandlung erweisen, ob wirkliche Hörfähigkeit zu erreichen ist. Mit Rücksicht auf diese «Unbekannten» in unserer Rechnung wollen wir uns vor Versprechungen hüten und unsern Schülern und ihren Eltern keine falschen Hoffnungen wecken. Die Wirkung der Methode Barczi lässt sich vielleicht am zutreffendsten so formulieren: Sie bietet uns die beste Möglichkeit der direkten Vermittlung des Sprachrhythmus. Dadurch wird die Sprache des Schülers leichter und rhythmischer. Dieser Erfolg allein rechtfertigt ihre Berücksichtigung im Taubstummenunterricht. Wenn sich in sehr günstigen Fällen auch noch eine Hörfähigkeit auf Distanz entwickeln lässt, dürfen wir uns dieses Erfolges erst recht freuen. Dr. Barczis Vorgehen bewahrt uns auch vor einer allzu einseitigen optisch-motorischen Unterrichtsweise und weist uns erneut auch auf die Auswertung wirklich vorhandener Hörreste hin. Ferner wird uns die Bedeutung des Sprachrhythmus für die Auffassung des Gesprochenen nahegelegt. In dieser Richtung können besonders jene Absehlehrkräfte lernen, die immer noch glauben, dass Mundbilder die Grundlage zur Entwicklung der Absehfertigkeit bilden und dementsprechend die Absehstunden gestalten.

Wer mit der Methode Barczi einen Versuch macht, muss dafür sorgen, dass neben der Einzelübung auch der Klassenunterricht genügend zur Geltung gelangt. Es genügt nicht, dem Schüler nur ins Ohr zu sprechen, wir müssen ihm ebenso Gelegenheit geben, unter unserer Kontrolle das gute sprachliche Beispiel ausgiebig nachzuahmen. Eine geschickte Verbindung von Dr. Barczis Anfangsunterricht mit unserer bisherigen gründlichen Einübung der Silben- und Sprachformenreihen im Sinne Brauckmanns wird unsere schon bemerkenswerten Resultate sicher noch verbessern.

Hilfe ohne Forschung führt nicht weit, in der Praxis bald vor unüberwindliche Hindernisse. Wer verschiedene Hilfsmöglichkeiten kennt und auch weiss, warum er in diesem Fall die eine und in jenem Fall die andere vorzieht, wird erfolgreicher arbeiten als der «Routinier» und «Techniker», dem Theorie und jede Aenderung im praktischen Vorgehen eine Störung in seinem eingefahrenen Geleise bedeutet. Mit dieser Einstellung bleiben wir lebendig und bescheiden im Beruf. Wir wahren uns damit auch die wichtige Erkenntnis, dass wir trotz allen methodischen Fortschritten unsere Schüler nie nur als Sprachzöglinge sehen und behandeln dürfen, sondern immer in ihrer ganzen Persönlichkeit erfassen und beeinflussen müssen. Es ist gewiss sehr wichtig, dass wir unsern Schülern die notwendigsten Schulkenntnisse, Fertigkeiten und eine Umgangssprache vermitteln, die ihnen die Verwirklichung ihrer Möglichkeiten im täglichen Leben gestattet. Aber ebenso notwendig ist die allgemeine Erziehung: Es darf uns nicht gleichgültig sein, wie unser Zögling isst, wie er sich wäscht, anzieht, ob er Sorge trägt zu eigenen und fremden Sachen, und wie er Kameraden und Erwachsenen begegnet. Schulung und Erziehung müssen in der Taubstummenanstalt ganz besonders eine Einheit bilden, einander aufs innigste durchdringen. Aus dem täglichen Zusammenleben mit unsern Buben

und Mädchen fliesst die reiche Quelle für unsern Sprachunterricht im weitesten Sinne des Wortes. Auf Grund der vielen kleinen Erlebnisse klären sich mit unserer Unterstützung die Begriffe, lernt der Schüler zwischen gut und schlecht, lieb und böse, wahr und falsch, ehrlich und unehrlich, fleissig und faul, sorgfältig und unsorgfältig, gehorsam und ungehorsam unterscheiden, die Sprachformen beherrschen, seine Wünsche und Gedanken mittels der Sprache ausdrükken und das verstehen, was wir erlauben oder gebieten und verbieten, fragen oder antworten, loben oder tadeln. Und was in der Schule gelernt und geübt wird, soll wiederum seine Anwendung ausserhalb der Schulstunden, im Spiel, in der Arbeit und im Verkehr mit Kameraden und Erwachsenen finden. Somit erweist sich auch alle sprachliche Förderung in der Schule nur als ein Mittel im Dienste der Gesamtaufgabe, unsere Schüler zur möglichst selbständigen, charakterlich wertvollen Persönlichkeit zu entwickeln.

Herr Dr. Barczi demonstrierte mir seine neu- und eigenartige Unterrichtsweise an mehreren Privatschülern. Die Erfolge müssen als sehr gut bezeichnet werden. Ausserdem gewährte mir Direktor Isthenes Einblick in die in der Budapester Anstalt geführten Barczi-Klassen und Herr Direktor Szentgyörgyi zeigte mir zwei solche Klassen in der Taubstummenanstalt in Waz. Den Leitern und Lehrern dieser Anstalten, die mich durchwegs freundlich aufnahmen und bereitwilligst jede gewünschte Aufklärung gaben, sei hier herzlich gedankt. Zu besonderem Danke bin ich Herrn Dr. Barczi verpflichtet, der mir während fast vier Wochen täglich mehrere Stunden Einblick in seine Praxis und ergiebige Besprechungen gewährte. Ihm verdanke ich neben wertvollen neuen Erkenntnissen für meine Praxis auch ein gutes Beispiel eines lebendigen, schaffensfrohen Anstaltsleiters, der die vielerlei Ansprüche seiner täglichen Arbeit mit grossem Geschick und bewundernswerter Energie meistert.

Spezialklassen für Kinder mit Lese- und Schreibstörungen

Seit drei Jahren haben wir in Kopenhagen Spezialklassen für Kinder mit Lese- und Schreibstörungen. Wir nennen sie Leseklassen. Im letzten Jahrzehnt ist von verschiedener Seite mit der sogenannten Wortblindheit eifrig gearbeitet worden. Man hat mehrere «typische» Fälle gefunden und sie wissenschaftlich studiert. Es hat sich nun aber gezeigt, dass dies für die Praxis in der Schule nur geringe Bedeutung hat, weil die eigentliche Wortblindheit sehr selten und für die Leseschwierigkeiten gar nicht typisch ist. So viel ist aber von der vielen Rede über Wortblindheit zurückgeblieben, dass man nun weiss, dass es relativ viele normalbegabte Schüler gibt, die ganz besondere Schwierigkeiten beim Lesen und Buchstabieren haben. Worin aber diese Schwierigkeiten bestehen und mit welchen Mitteln sie zu beeinflussen sind, das muss die Forschung der kommenden Jahre festlegen. Ganz besonders eifrig haben die Amerikaner gearbeitet, und obwohl die Geheimnisse der Leseschwierigkeiten noch gar nicht endgültig gelöst sind, ist man doch schon so weit, dass man die praktische Arbeit anfangen kann. Es ist ja glücklicherweise nicht notwendig, dass die Theorie restlos fertig ist, bevor man die Praxis beginnt. Und wir haben gefunden, dass es notwendig war, zu beginnen. Denn obwohl die Schüler, die Leseschwierigkeiten zeigen werden, bei dem Eintritt in die Schule in allen andern Beziehungen vollwertig und normal sind, werden sie die Schulzeit hindurch nicht normal bleiben können. Der Erfolg des Kindes in der Schule beruht weiterhin auf seiner Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu lernen. Wenn dies nicht gelingt, wird seine Arbeit mit all den andern Fächern dauernd gehemmt. Das Kind wird für dumm gehalten und, eben weil es nicht dumm ist, kann diese partielle Störung für die seelische Entwicklung des Kindes die schwersten Folgen haben. Es fühlt sich minderwertig und versucht krampfhaft sich geltend zu machen, oder es verliert ganz den Mut und sinkt in selbstaufgebende Passivität hinein. In allen Fällen wird alles, was mit der Schule zu tun hat, stark unlustbetont.

Die Arbeit in der Leseklasse hat deshalb zwei Seiten, eine unterrichtungstechnische und eine menschliche. Um die erste anzupacken muss der Lehrer — soweit es heute möglich ist — die Art der Schwierigkeiten und die Möglichkeiten für ihre Verbesserung kennen.

Wenn die Kinder für die Leseklasse gemeldet werden, wird ihre Intelligenz zuerst nach Binet-Simon geprüft und diejenigen mit Intelligenzquotient unter 95 werden ausgeschlossen. Wir können also die eigentliche Intelligenzstörung ausser Betracht lassen. wenn wir nun versuchen, die Leseschwierigkeiten in einige Gruppen einzuteilen.

1. Buchstaben, die einander ähnlich sind, z. B. *e — c, k — h* und *b — h*, werden verwechselt, wenn das Kind lesen soll. Die Ursache ist wahrscheinlich eine verminderte Sehschärfe. Der Augenarzt muss den Fehler finden und womöglich korrigieren. Der Lehrer muss dafür sorgen, dass das Kind ein Lesebuch mit grossen, klaren Buchstaben und einen gut belichteten Platz im Schulzimmer bekommt. Wir können dies eine uneigentliche Leseschwierigkeit nennen.

2. Es fällt dem Kinde sehr schwer, die einzelnen Buchstaben kennenzulernen, und es muss sich mit grosser Mühe durch die einfachsten Wörter, wie z. B. *ist, er, da,* arbeiten.

Hier haben wir wohl den Fall, der der eigentlichen Wortblindheit am ähnlichsten ist. Die Fähigkeit, ein visuelles Muster zu erfassen und festzuhalten, scheint zu fehlen. Lässt man das Kind einfache geometrische Figuren kopieren, sieht man, dass es damit grosse Schwierigkeiten hat, und die Nachzeichnungen werden sehr unkorrekt, besonders wenn sie einige Sekunden nach der Entfernung der Vorzeichnungen gemacht werden sollen. Der Fehler liegt nicht im Auge, sondern in der Gehirnabteilung, wo die optischen Eindrücke erfasst werden.

3. Die Reihenfolge der Buchstaben ist beim Schreiben oft falsch. Statt *fra* (von) wird *far* geschrieben, statt *ud* (aus) *du* usw. Ebenso werden Buchstaben wie *b, d, p* verwechselt. Das Kind hat wahrscheinlich die kontinuierlichen Augenbewegungen links — rechts während des Lesens nicht gelernt. Das Kleinkind betrachtet die umgebenden Gegenstände in ganz zufälliger Reihenfolge und mit zufälligen Augenbewegungen. Es ist in der Tat eine schwierige Sache, wenn das Kind bei dem ersten Leseunterricht lernen soll, die Wörter immer von links nach rechts zu betrachten. Eine gewisse geistige Reifung muss erreicht sein, bevor es überhaupt möglich ist. Wenn ein Wort bei dem ersten Durchlesen nicht verstanden wird, wird das Kind die letzten Silben repetieren, und zwar oft von hinten an. Bei uns finden wir diesen Fehler in den ersten Schuljahren sehr oft. Gewöhnlich verschwindet er von selbst, weil es, wie oben gesagt, eine Entwicklungsfrage ist — oder eine schlechte Gewohnheit.

Die bis jetzt geschilderten Fehler liegen alle im *optischen Leseprozess.* Eine ähnliche Einteilung kann für die Fehler im *akustischen* Leseprozess angewendet werden. In engem Zusammenhang hiermit wirken eventuelle sprechmotorische Störungen.

4. Das allgemeine Gehör ist schlecht entwickelt, oder nur das Gehör für einzelne Laute. Aehnlich klingende Laute, wie *b — p* oder *g — k*, werden verwechselt und schwach betonte Silben werden nicht gehört.

5. Die Lautkombinationen werden ungenau erfasst und erinnert. Man könnte hier von einer «Wort*taubheit*» reden. Der Fehler liegt irgendwo im Gehirn. Die ungenaue auditive Erfassung bewirkt ungenaue Wiedergabe, sowohl mündlich als auch schriftlich. Ebenso können sprechmotorische Störungen ein verzerrtes Lautbild der vom Kinde selbst gesprochenen Wörter bewirken, die dann falsch buchstabiert werden.

Nach den Erfahrungen, die wir mit den Leseklassen gemacht haben, sind die auditiven Störungen häufiger als die visuellen.

6. Einige Autoritäten meinen, dass auch eine fehlerhafte Erfassung der Reihenfolge der Laute vorkommt, so wie wenn un-

sere Kinder *Vong* statt *Vogn* (Wagen) oder *Fulg* statt *Fugl* (Vogel) schreiben. — Nach meinen Erfahrungen ist es jedoch unsicher. Ich glaube, dass diese Fehler zustandekommen, einfach weil die betreffenden Lautkombinationen auf Dänisch sehr unklar sind und dann auch unklar wiedergegeben werden.

Nun darf man nicht erwarten, dass es leicht ist, das einzelne Kind in diese Gruppen einzugliedern. Die reinen Typen sind selten. Meist wirken verschiedene Faktoren zusammen und es kann sehr schwierig sein zu unterscheiden, was Ursache und was Folge ist. Oft kommt es auch vor, dass alle organischen und funktionellen Seiten des Leseprozesses in schönster Ordnung sind, aber das Kind kann doch nicht lesen. Wahrscheinlich liegt dann eine rein psychische Hemmung vor. Das Kind will, meist ganz unbewusst, nicht lesen lernen. Die Möglichkeiten der Ursachen sind sehr mannigfaltig und können hier nur angedeutet werden. Es besteht vielleicht ein Konflikt zwischen Kind und Eltern oder Lehrer, oder die «Dummheit» ist verursacht durch ältere oder jüngere Geschwister, die das Kind in seinen Geltungsbestrebungen hindern usw. Diese Fälle haben wir in den Leseklassen relativ häufig und sie sind oft die leichtesten zu heilen, denn wenn der Konflikt gelöst ist — und er lässt sich fast immer lösen — kommt das übrige wie von selbst.

Und nun ganz kurz über die Arbeit in der Leseklasse. Drei Hauptgrundsätze können aufgestellt werden (und zwar solche, die für jeden guten Schulunterricht gelten!). Erstens muss die Arbeit lust- und interessebetont sein. Wenn die Schüler in die Klasse kommen, haben sie alle starke Unlustgefühle dem Lesen gegenüber. Es ist falsch, zu meinen, dass man anfangs Interesse für eine Arbeit haben muss, um sie gut zu machen. Ganz umgekehrt kann für uns gelten: Wenn man eine Arbeit gut macht, bekommt man Interesse daran. Also muss man dafür sorgen, dass die Kinder Aufgaben bekommen, die sie lösen, und zwar gut lösen können. Ich habe gesehen, wie Kinder, die das Lesen hassten, nach einem Monat mit glühendem Eifer und grosser Freude arbeiteten.

Zweitens muss der Unterricht, soweit überhaupt möglich, individuell sein. Die Schwierigkeiten sind verschieden und müssen verschieden behandelt werden und das für jedes Kind eigene Arbeitstempo muss berücksichtigt werden. Auch nur dadurch werden Schüchternheit und Schamgefühle überwunden.

Drittens müssen die Kinder verstehen lernen, dass sie einander nie wegen ihren Schwierigkeiten necken oder belachen dürfen, denn sie sind selber nicht schuld daran, und endlich, dass nur sie selbst, durch eigene Arbeit, die Schwierigkeiten überwinden können. Der Lehrer kann es für sie nicht tun. Er kann ihnen nur helfen. Es gibt keine Zaubermittel. Nur durch energische Arbeit und andauernde Trainierung kann das Ziel erreicht werden.

Ueber unterrichtstechnische Massnahmen: Alle Sinne in Gebrauch nehmen.

Jeden Tag haben wir 10 oft vorkommende Wörter sehr gründlich durchgearbeitet, laut und leise buchstabiert, lautanalysiert, in Silben eingeteilt, «stumme» oder nicht lautgerechte Buchstaben besprochen, die Wörter grammatisch behandelt, mit den Händen buchstabiert (ich habe etwas von dem Bewegungsprinzip von Frau Bebie-Wintsch in Zürich gelernt und ein «Alphabeth» gemacht, wobei die Kinder mit grossen Handbewegungen den Buchstaben nachahmen und so auch motorisch mitarbeiten können), vielmals abgeschrieben und endlich als Diktat geschrieben.

Phonetische Uebungen werden getrieben, teils gruppenweise, teils mit dem einzelnen Kinde.

Die richtigen Augenbewegungen während des Lesens werden durch verschiedene Uebungen gefördert.

Lehrbücher in den verschiedenen anderen Fächern können nicht verwendet werden, weil darin das Lesen zu mühsam ist. Also machen wir unsere Bücher selbst, schreiben, zeichnen und kleben Bilder ein. In alle Fächer werden Lese- und Schreibübungen eingeschmuggelt. Muttersprache ist Zentralfach.

Die Kinder wählen selbst, welche Bücher sie aus der «Klassenbibliothek» (ausgewählte, einfach geschriebene Lese- und Unterhaltungsbücher für alle Stufen) lesen wollen. Es ist freiwillig, wie viel man zuhause lesen will, aber die meisten Kinder lesen jeden Tag viel. Einige vielleicht fünf Linien, andere eine halbe Seite (oft zwei Stunden Arbeit!) und wieder andere, die bald die «normale» Fertigkeit erreicht haben, 30 bis 40 Seiten. Man würde nie wagen, so viel als Pflichtarbeit zu verlangen!

Es wird jeden Tag sorgfältig notiert, wieviel jedes Kind geleistet hat. Nicht der Kontrolle wegen, sondern weil die Kinder fühlen sollen, dass ihre Arbeit mit Interesse (und Freude!) von dem Lehrer verfolgt wird.

Hin und wieder werden Prüfungen veranstaltet, wodurch die Leistungen des Kindes mit den eigenen früheren Leistungen — nicht derjenigen der anderen — verglichen werden; die Fortschritte werden notiert und veranschaulicht.

Der Lehrer in der Leseklasse muss Phantasie haben, immer neue Wege zu finden.

Die Arbeit mit den leseschwachen Kindern steht noch am Anfang. Vieles fehlt noch. Wir müssen diagnostische Tests haben, wodurch die Fehler und Defekte genauer bestimmt werden können, rationelle Arbeitsmethoden müssen aufgebaut werden, Tests, wodurch die Fortschritte gemessen werden können, sind sehr wünschenswert und es gibt nur wenig wirklich geeignetes Lesematerial. Dies alles erfordert Zeit und Arbeitskraft und wird nur langsam kommen. Und doch ist die Arbeit schon jetzt fruchtbar. Mit den vorhandenen Erfahrungen und Mitteln kann den leseschwachen Kindern schon weit geholfen werden. Es ist sehr aufmunternd zu sehen, wie die Schüler, die beim Eintritt in die Leseklasse schüchtern, verzagt oder überlaut und unnatürlich «gross» sind, im Laufe kurzer Zeit harmonischer, freier und glücklicher werden.

Knud Gro-Nielsen, Kopenhagen.

Inhaltsverzeichnis des 9. Jahrganges

Nr. 1: «Alle für Einen.» Jahresbericht 1938 H. P. S. Zürich. Dr. Th. Heller †. Die Internationale Gesellschaft für Heilpädagogik. Hilfsmittel für den Unterricht.

Nr. 2: Hörerziehung nach der Methode Barczi, Budapest. Bericht über die Tagung des Verbandes Heilpädag. Seminar, Zürich. Heilpädagogische Stimmen aus Frankreich. Internationaler Kongress für Heilpädagogik.

Nr. 3: Hörerziehung nach der Methode Barczi, Budapest. Der 1. Internationale Kongress für Heilpädagogik. Bücher und Zeitschriften.

Nr. 4: Hörerziehung nach der Methode Barczi, Budapest. Spezialklassen für Kinder mit Lese- und Schreibstörungen. Inhaltsverzeichnis des 9. Jahrganges.

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