

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 20 (1947-1948)

Heft: 7

Rubrik: Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache

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: 08.02.2026

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

Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache

Redaktion: Dir. H. Plüer, Regensburg; Ernst Graf, Zürich 7, H. Bolli, Pestalozziheim, Pfäffikon-Zeh.

Alle Einsendungen und Mitteilungen der Sektionen richtet man an H. Plüer

Der werktätige Unterricht an Anstalts- und Hilfsschulen für Geistesschwache

(Fortsetzung und Schluss)

Der Schüler der Vorpubertät aber wird sich mit einer blossen „Wenn-Dann“-Erklärung nicht mehr begnügen. Ihn interessieren nicht mehr so sehr die einzelnen Gegenstände, als vielmehr die Vorgänge, die sich bei den einzelnen Arbeiten abspielen. „Wieso geht der Teig auf, wenn ich die Hefe hineinmische?“ „Wenn ich den Schalter drehe, wird der elektrische Backofen heiss.“ „Wieso wird er heiss?“ „Der Preis des Brotes ist nicht immer gleich hoch.“ „Warum ändert sich dieser Preis?“

Wir erkennen deutlich eine gewandelte Interessen- und Aufmerksamkeitsstruktur. Das unmittelbare Interesse tritt zurück, dafür wendet sich der Schüler immer mehr den ursächlichen Zusammenhängen zu.

Hat das eine Bedeutung für die Unterrichtsmethode?

Es bedeutet, dass der Gesamtunterricht mit seinen räumlichen Erlebnisganzheiten nur so lange richtig sein kann, als das Ordnungsprinzip des räumlichen Beieinander der psychischen Struktur des Schülers entspricht.

Das kausale Ordnungsprinzip führt zu einer grundsätzlich andern Stoffplangestaltung. Sobald wir nämlich Sinnzusammenhänge erarbeiten, richtet sich unser Augenmerk nicht so sehr auf den materiellen Gegenstand, als vielmehr auf die Vorgänge, die sich an diesem Gegenstand abspielen.

Diese Vorgänge sind aber keine Einzelercheinungen. Sie sind Glieder einer Kette. Diese innere Zusammengehörigkeit muss der räumlichen Ordnung vorgezogen werden.

Die Ordnung nach inneren Sachzusammenhängen führt zu thematischen Stoffreihen, die nach dem Ordnungsprinzip des kausalen oder des Sinnzusammenhanges aufgebaut sind, wie dies im Blockunterricht konsequent durchgeführt ist.

Es scheint mir wichtig, dass jeder Primarlehrer die psychologischen Grundlagen des Gesamt- und des Blockunterrichtes klar erkennt. Wohl nirgends, wie gerade auf dem Gebiete der Unterrichtsmethodik macht sich hier verderblicher Dilettantismus breit.

Noch letzthin frug mich ein Verfasser eines neuen Lehrplanes, in welche Klasse die Behandlung der Bohne zu setzen sei. Eine Bohne ist ein sehr unterhaltsamer Gegenstand. Man kann die Bohnen vergleichen mit andern Samen. Man kann sie auf die Waage legen und abwägen. Im Laden werden Bohnen verkauft. Der Gärtner steckt sie in die Erde; die Mutter bereitet aus ihnen Bohnensuppe.

Dies alles kann schon der Viertklässler geistig aufnehmen. Der Viertklässler erfasst Namen- und Funktionsbeziehungen.

Man kann mit der Bohne aber auch Keimversuche anstellen. Man kann untersuchen, in welchen Lebensbedingungen sie am besten keimt und treibt. Man muss die verschiedenen Wasser prüfen, die Nährstoffe feststellen und die Bodenverhältnisse untersuchen.

Solche Kausalbeziehungen wird der Viertklässler nicht erfassen können. Ganz einfach darum nicht, weil ihm

das Organ zum ursächlichen Beziehungsdenken fehlt.

In welcher Klasse soll also die Bohne behandelt werden?

Die Fragestellung ist falsch. Die Stoffverteilung ist keine kaufmännische Angelegenheit. Es lassen sich bei allen Gegenständen Namen-, Funktions- und Kausalbeziehungen aufdecken.

Der Lehrer muss die Entwicklungsstufe seiner Schüler kennen und fähig sein, die Stoffbehandlung stufengemäss durchzuführen.

Was bedeutet das für den Lehrer der Hilfsschule?

Je primitiver der menschliche Geist ist, umso wesentlicher werden im Unterrichte die psychologisch-methodischen Probleme der Stoffauswahl und der Stoffdarbietung. Geistesschwache Schüler werden wohl nie zum kausalen Beziehungsdenken, in der Art, wie sie der Blockunterricht kennt, vordringen können. Es fehlt diesen Kindern auch auf der Oberstufe an abstrakter Denkfähigkeit. In gewissen Schulfächern, ich denke besonders an Sprache und Rechnen, bleiben sogar viele Oberschüler auf der Stufe der Unterschule haften. Trotzdem aber reift das Kind heran und mit der körperlichen Entwicklung verändert sich naturgemäss auch die geistige und seelische Natur des Schülers. Nichts wäre verfehlt, als einen Oberschüler, der kaum Lesen und Schreiben kann, deswegen wie einen Unterschüler im Sinne des Gesamtunterrichtes zu behandeln.

In der Interesse- und Aufmerksamkeitsstruktur lassen sich auch bei schwachbegabten Schülern deutliche Entwicklungsstufen feststellen. Die Entwicklungsphasen sind daher beim geistig schwachen Kinde ganz besonders zu beachten, weil ein Unterricht, losgelöst von der Interessenrichtung umso wertloser wird, je schwächer der geistige Zustand eines Menschen ist.

Auch beim Hilfsschüler wird eine Zeit kommen, wo er sich z. B. für eine Dezimalwaage interessiert. Ihn nun deswegen nicht an diese Dezimalwaage herantreten zu lassen, weil er doch ewig nie fähig ist, die darin wirkenden Hebelgesetze zu erfassen, wäre verfehlt. Auch die wenigsten Erwachsenen, die mit dieser Waage zu tun haben, könnten ihre physikalischen Gesetze erklären. Es genügt, wenn der Hilfsschüler weiss, dass es eine solche Waage gibt, wie sie zu bedienen ist und wie an ihr die wirklichen Gewichte umzurechnen sind. Dies bietet willkommene Gelegenheit zur Uebung der Operationen im Rechnen. Und solche Uebungen werden vom Schüler anders entgegengenommen, als wenn er als blosser Repetent in einer untern Normalklasse die vier Rechenoperationen zum xten Mal einüben muss.

Welches ist dann das Ordnungsprinzip an der Oberstufe der Hilfsschule?

Die blossen Freude an der formalen Uebung hat sich immer deutlicher bestimmten Arbeitsinteressen zugewendet. Dieses Interesse am konkreten Alltagsleben darf von der Schule nicht unterdrückt werden. Wenn es eine Kraft gibt, um die schwachen Geistkräfte zu fördern, dann ist es diese aktive Auseinandersetzung mit der uns umgebenden Wirklichkeit. Die psychologischen

Ordnungsformen beziehen sich daher auf wohlausgewählte Arbeitseinheiten.

Die thematische Gliederung des Bildungsstoffes stützt sich in der Hilfsoberschule weder auf das Prinzip des örtlichen Beieinander wie im Gesamtunterricht, noch auf kausale Entwicklungsreihen wie im Blockunterricht, sie ordnet nach dem Prinzip des Nacheinander in der zeitlichen Folge einer natürlich gegebenen Arbeitsreihe.

Bei der unterrichtlichen Behandlung solcher Arbeitsreihen ist dann allerdings das Hauptaugenmerk auf die formale Uebung der elementarsten Geistes- und Seelenkräfte zu lenken.

Zum Beispiel bei der Durcharbeitung der Arbeitsreihe: „Wir suchen Heilkräuter“ wird man einmal ein bestimmtes Kraut mit den Schülern genau anschauen. Wer findet zuerst solche Pflanzen im Walde? Die Schüler stärken ihre Beobachtungskraft. Erst nach und nach werden etliche Schüler fähig sein, mehrere Kräuter sicher zu erkennen. Woran kennst du diese Kräuter? Der Schüler übt sich im sprachlichen Ausdruck! Auch zeichnerisch lassen sich diese Kräuter darstellen. Beim Trocknen geht Wasser verloren. Die Pflanzen verändern sich dabei. Wir wägen den Gewichtsverlust und schalten Uebungen ein über Gewichtsmasse, Subtraktion und Addition. Inserate orientieren über Heilkräuter-Einkaufsstellen. Können alle das Geld zählen, auf eine Banknote richtig herausgeben, eine Rechnung schreiben, Briefe, Inserate oder Gebrauchsanweisungen geläufig und richtig lesen?

Auch für den eigenen Bedarf bewahren wir Heilkräuter auf. Kennst du die Anzeichen bestimmter Krankheiten?

Mit Absicht vermeiden wir das Betrachten kausaler Beziehungen. Das geistesschwache Kind ist beziehungsarm, und wir müssen uns auch auf der Oberstufe mit Namen- und Funktionsbeziehungen zufrieden geben.

Bei den Gartenarbeiten wäre es z.B. verfehlt, auf tiefere biologische, chemische oder physikalische Vorgänge einzugehen.

Wir dürfen aber niemals die Schüler einfach weg in den Garten oder aufs Feld an die Arbeit schicken, um dann an Regentagen wieder etwas Schule zu halten. In der Hilfsschule ist ein äusserst fundierter und zielbewusster Schulunterricht noch viel wesentlicher als in Normalschulen. Wir haben im gestrigen Vortrag den Sinn dieser Arbeiten im Hinblick auf die charakterliche Ertüchtigung beleuchtet. Heute wollen wir den Sinn dieser Arbeiten als Erfahrungsgrundlage für die intellektuelle Bildung ins rechte Licht setzen. Der Lehrer muss ganz bewusst und planmässig die kräftebildende Wirkung der Arbeiten auf die Schüler einwirken lassen.

Rechnen und Geometrie: Wir zählen Setzlinge, messen Längen und Breiten, wägen Samen ab und bezahlen die Einkäufe.

Wir zählen Arbeitsstunden zusammen, ziehen Ausgaben von den Einnahmen ab, vervielfachen Länge und Breite der Gartenbeete, messen die Bettlängen mit verschiedenen Schablonen zur Bestimmung der Setzlöcher und verteilen das Ackerland unter die anwesenden Schüler.

Die Gefahr, durch Hagel oder Blitz Schaden zu erleiden, regt zur Behandlung der Versicherungsrechnungen an. Unsere Kunden benötigen Rechnungen und Quittungen. Gute Zahler werden mit Rabatt und Skonto

belohnt. Kartoffeln werden auf der Dezimalwaage gewogen. Gesamtgewicht, Verpackungs- und Reingewicht müssen genau auseinandergehalten werden. Wir erleiden Verluste und erfreuen uns am Gewinn. Vergleichende von Ernteergebnissen ergeben Gewinne in Prozenten. Berechnungen über den Verkaufspreis regen die Behandlung von Transportspesen und Versicherungsprämien an. Im Warenverkehr mit dem Ausland stossen wir auf Zoll und Fracht und wenn nötig liefern uns die Ein- und Ausfuhrzahlen genügend Gelegenheit, um uns auch in das Reich der grossen Zahlen zu führen.

Diese Beispiele mögen genügen, um zu ersehen, dass die Schule auf werktätiger Grundlage das rechnerische Denken und Ueben intensiv pflegt. Durch zielbewusste und mathematische Betrachtungsübungen der uns umgebenden Erscheinungswelt werden die Schüler zur eigenen Beurteilung und Klarstellung der rechnerischen Sachlagen angehalten.

Sprache: Noch einfacher gestaltet sich ein natürlicher Sprachunterricht. Die Schüler sind in ihren Arbeiten möglichst oft aufzufordern, über Erlebnisse, Beobachtungen und Erfahrungen verständlich und sachlich Auskunft zu geben. Unermesslich gross sind die Möglichkeiten, den Schüler anzuhalten, Erklärungen und Aufträge ruhig anzuhören und sofort, sowie nachträglich, richtig wiederzugeben.

Auch der Grammatikunterricht kann und muss ein Niederschlag des Erlebten und Erarbeiteten sein. Dazu nur einige wenige Beispiele für die Oberstufe: „Sage deinem Freund Karl, wie er sein Beet hergerichtet hat! (Du stecktest die Spannschnur parallel zum unteren Beet ein. Die Breite des Beetes massdest du mit 1 m 20 cm ab. Nachher lockertest du mit dem Kräuel den Boden. Jetzt holtest du einen Rechen. Sorgfältig strichst du ihn über die Erde hin, bis dein Beet ganz eben war.)

Beschreibe, wie ich, der Lehrer, das Beet herrichtete! „Sie stecken die Spannschnurhölzer ein. Die Breite des Beetes messen Sie mit der Breitenschablone ab. usw.”

Wer merkt den Unsinn? Als ich den Boden lockerte, holte ich im Geräteraum den Rechen — wer fährt weiter? Wenn ich die Erde schön fein ebnete, bezeichne ich die Setzlöcher.

Erkläre mir und schreibe an die Tafel: Der Rechen, ich reche, beim Rechen... das Jät, ich jäte, beim Jäten.

Ist es daselbe: Eine gespannte Schnur — und — eine Spannschnur?

Das Mitteilungsbedürfnis, das die Voraussetzung auch für den schriftlichen Sprachunterricht bildet, kann nur in einem arbeitsfrohen Unterrichte dauernd wach gehalten werden. Ein theoretisch vorgetragener Sprachunterricht macht oft die Schüler unsicher und schreibsüchtig. Fast alle unsere Schüler sind sprachlich schwachbegabt. Aus Erfahrung wissen wir aber, dass bloss abstrakte Sprache als Sprachübungen so verfehlt sind, wie beständige Sprechkorrekturen bei einem Stotterer. Umgekehrt aber besteht bei diesen Schülern auch die Gefahr der Vogel Strauss-Einstellung. Wir bieten dem Schüler keine Hilfe fürs Leben, wenn wir uns von den unerfreulichen Schulleistungen einfach wegwenden, um in einem falsch verstandenen werktätigen Unterrichte unsere Unterrichtszeit zu vertrödeln. Ein richtig verstandener werktätiger Unterricht schafft die Voraussetzungen zur planmässigen Schulung für die Kräfte der Sinne, des Verstandes und des Gemütes. Durch immerwährende und planmässige Uebungen müssen nun aber all jene Ausdruckstechniken geübt werden, ohne die ein

Verkehr von Mensch zu Mensch immer gehemmt sein wird.

Dem schriftlichen Sprachunterricht kommt daher die Aufgabe zu, den Schüler bei jeder sinnvollen Gelegenheit anzuhalten, sich schriftdeutsch, kurz und bündig auszudrücken, sei es durch Schilderungen einfacher Vorgänge, Handlungen, Gespräche, Geschehnisse, Erlebnisse oder durch ganz einfache Sachbeschreibungen.

Wissensfächer: In den Wissensfächern scheint es schwieriger, den zur Erarbeitung notwendigen Stoff aus den Betätigungsfeldern Schulgarten, Küche und Werkstatt herauszufinden. Einige Beispiele aus dem Schulgarten sollen aber zeigen, wie geographische, naturkundliche und geschichtliche Probleme sich zur Behandlung geradezu aufdrängen.

Geographie: Unsere Gartenerfolge hängen zu einem grossen Teile vom Wasser, von der Wärme und von der Bodenbeschaffenheit ab. Andauernde Nässe verdirbt unsere jungen Setzlinge. Ein Frost richtet unsere erste Saat zu Grunde. Frühe Kälte im Herbst verhindert das Ausreifen vieler Tomaten. Manche Gärten liegen günstiger, viele schlechter als unser Garten. Hier hält eine hohe Hauswand den kalten Nordwind ab; dort liegt ein Garten im Mittagsschatten. In den Gärten weiter oben am Berge treffen wir keine Tomaten mehr an. Aus fremden Gegenden erhält der Gemüsehändler ebenso frühe Früchte wie der Gärtner aus dem Treibhaus.

Mannigfaltig sind die Erntesorgen: Tomaten verkaufen rasch und können nicht gut verpackt werden. Beim Gemüsehändler finden wir trotzdem Tomaten aus dem Tessin. Bananen kommen sogar von Mittelamerika zu uns.

Aufschriften an Bahnwagen, Güterautos und Frachtbriefen orientieren über die Wohnorte der Käufer und Verkäufer. Wir finden diese Ortsangaben wieder auf der Landkarte und im Fahrplan.

Naturkunde: Die Arbeiten im Garten bringen uns in aktive Beziehung mit den Wachstumsbedingungen der Pflanze. Schädliche und nützliche Tiere greifen in unsere Arbeiten ein. Wir lernen den Boden verbessern, die Pflanzen pflegen und die Produkte verwerten.

Bürgerkunde und Geschichte: Unser Garten gehört der Schulgemeinde. Wer ist das? Wie werden Schulräte gewählt und was haben sie zu tun? Die Ackerbaustelle macht uns mit der politischen Gemeinde bekannt. Viele Leute pachten Land von der Ortsbürgergemeinde. Historische Landschaftsbilder, viele Ortsnamen, veraltete Arbeitsgeräte oder bestehende Rechtsaltertümer können zu Fenstern werden, durch die wir in die Vergangenheit unseres Landes zu blicken vermögen.

Wie steht es nun aber mit den vielen Arbeiten, die Kinder in einer Anstalt auszuführen haben? Sollen da

alle Arbeiten unterrichtlich ausgewertet werden? Ich glaube, dass dies nicht richtig wäre, weil so die verwirrende Fülle von Arbeitsproblemen einen planmässigen Schulunterricht in Frage stellen könnte. Die elementaren Grundsätze: „Vom Leichten zum Schweren“, „Vom Nahen zum Fernen“ gelten in Hilfsschulen genau gleich wie in Normalschulen. Vom psychologisch Einfachen zum psychologisch Komplizierteren schreiten, wird dem Lehrer viel leichter gelingen, wenn er in seiner Stoffplanung sich leiten lässt von der logischen Folge einer einzigen Arbeitsreihe.

Im Aufsuchen solcher Arbeitsreihen wird man in Anstalten nie verlegen sein. Eine Anstalt bietet ja geradezu eine ideale Gelegenheit zur Verwirklichung eines Unterrichtes auf werktätiger Grundlage.

Was Unterricht auf werktätiger Grundlage ist, haben wir in dieser Woche des langen und breiten erörtert. Wir sind uns voll bewusst, dass wir dabei nichts Neues verkünden. Der Unterricht auf werktätiger Grundlage ist in den Schriften Pestalozzis sehr klar niedergelegt. Wir sollten diese Schriften nur viel gründlicher studieren und in die Tat umzusetzen versuchen. Ich schliesse mit seinen Worten:

„Ich rede mit meinem Kind von sehr wenig Dingen; ich gewöhne ihm, in aller Einfalt zu sehen und zu hören, was um ihn her ist; ich gehe mit ihm ohne anders in der Ordnung, in welcher ihm alle Sachen, in welchen es lebt, von dem lieben Gott, der, wie ich glaube, diese Ordnung gemacht hat, nahe oder ferne gestellt sind. Ich fange mit dem Lehren also mit ihm bei demjenigen an, was ihm in der Lage, in der es sich befindet, das nächste ist. Und dieses muss mein Sohn ganz kennen und völlig zu manövrieren wissen, ehe ich mit ihm weiter schreite und zu dem hinwandle, was in der Ordnung, die jetzt einmal da ist, weiter von ihm weg ist.“

Von Urteilen lassen und aus den Sachen Schlüsse ziehen ist bei uns noch keine Rede. Er muss in seinem Kinderalter nur sehen und hören; wenn er dann einst von irgend einer Sache hierin erfüllt sein wird, so wird das Schliessen und Urteilen können von selbst kommen und nachfolgen. Es hat gar keine Gefahr, dass das Schliessen und Urteilen den Menschen allzuspät anwandle; aber die Gefahr ist sehr gross, dass diese Liebhaberei ihn anwandle, ehe er dazu reif ist. ...

Hiemit aber lobe ich nicht die Zwecklosigkeit des mit einem Leben spielenden Müssiggängers und des unsteten flatternden Tändlers, sondern meine Meinung von der Zwecklosigkeit, welche der Grund des echten Beobachtungsgeistes ist, geht dahin, der Mensch müsse seine Hauptlehre bei seiner Hauptarbeit suchen und nicht die leere Lehre des Kopfs der Arbeit seiner Hände vorgeben lassen; er müsse seine Lehre hauptsächlich aus seiner Arbeit selber herausfinden und nicht die Arbeit aus der Lehre herauspintisieren wollen; deshalb müsse die Jugendlehre eines jeden Kindes sich um die eigentliche Arbeit desselben herumtreiben und wohl um dieselbe herum beschränkt werden, dass weder Kind noch Lehrer leicht weit davon abspringen.“

Ehemalige Hilfsschüler und Fortbildungsschule

Seit Jahren wird grosses Gewicht auf den Ausbau der nachgehenden Fürsorge für schulentlassene Hilfsschüler und Anstaltszöglinge gelegt. In der letzten Zeit ist es in dieser Richtung erfreulicherweise vorwärts gegangen. Die Einsicht, dass das geistesschwache Kind bei seiner Schulentlassung körperlich und seelisch noch nichtgenügend auf das Leben vorbereitet ist und daher der Hilfe bedarf, setzt sich je länger je

mehr durch. Die Erfahrungen der bestehenden Patronate, die den Eintritt der debilen und auch imbezillen ehemaligen Hilfs- und Anstaltsschüler erleichtern, haben ihre Notwendigkeit eindeutig bewiesen.

Merkwürdigerweise hört man aber von der Hilfsfortbildungsschule, die die Arbeit der Hilfs- oder Anstaltsschule fortsetzt, selten etwas oder überhaupt nichts. Sie hat doch die sehr schwierige Aufgabe, die Erzie-

hungsaufgabe an Geistesschwachen, die während der obligatorischen Schulzeit nie zum Abschlusse gebracht werden kann, zu vollenden. Die Hilfsfortbildungsschule ergänzt die Bestrebungen der nachgehenden Fürsorge in vortrefflicher Weise. Sie ist ein Glied derselben und ohne diese gar nicht denkbar. Ja, die Hilfsfortbildungsschule vermag selber einen Teil der nachgehenden Fürsorge insofern zu übernehmen, als sie von selbst zur Berufs- und Lebensberatungsstelle wird und für ihre Schüler fürsorglerisch tätig sein kann, besonders dann, wenn Hilfsschullehrer solche Klassen führen.

Die Forderung nach Fortbildungsschulen für geistesschwache Jugendliche ist älter als diejenige nach der nachgehenden Fürsorge. Sie besteht schon seit der Zeit, da man mit den ersten Hilfsschulversuchen begann. In einzelnen grossen Städten ist diese Forderung erfüllt. Aber in all den mittleren und kleinen Ortschaften weiss man noch nichts von der Hilfsfortbildungsschule. Es wird also erst ein geringer Teil der früheren Hilfsschüler durch sie erfasst. Es ist ohne weiteres klar, dass in all den Gemeinden mit geringer Schülerzahl nicht an die Errichtung von Hilfsfortbildungsschulen neben den andern Fortbildungsschuleinrichtungen geschritten werden kann. Hingegen könnte mit der Schaffung einer besonderen Sammelklasse für fortbildungsschulpflichtige frühere Hilfsschüler doch ein wesentlicher Fortschritt erzielt werden.

An Orten, wo drei und mehr Hilfsklassen bestehen, dürften genügend Schüler für eine solche Sammelklasse bzw. Hilfsfortbildungsschule vorhanden sein. Ungünstiger sind aber die Verhältnisse an jenen Orten, wo nur zwei oder sogar nur eine Hilfsklasse besteht. Da besuchen die ehemaligen Hilfsschüler in der Regel mit den gleichaltrigen Primaroberschülern, Sekundarschülern und Bezirksschülern dieselbe Abteilung. Dass dieser Zustand gar nicht befriedigen kann, ist ohne weiteres einzusehen. Da der Unterricht nicht den Fähigkeiten der ehemaligen Hilfsschüler angepasst wird und werden kann, langweilen sich diese und kommen gezwungen in die Fortbildungsschule. Ist es dann erstaunlich, dass sie sich unruhig verhalten und dadurch dem Lehrer Schwierigkeiten bereiten? Dieser reagiert oft in der Weise, dass er die Dispensation des ehemaligen Hilfsschülers beantragt, der nach meinen Beobachtungen durchwegs entsprochen wird. Kommt eine solche Dispensation aber nicht einer Missachtung oder sogar Verurteilung all unserer Erziehungsarbeit am schwachbegabten Kinde gleich? Gegen solche leichtfertige Dispensationen müssen wir Hilfsschullehrer uns energisch wehren. Es geht nicht an, dass unsere ehemaligen Schüler vom Fortbildungsschulunterricht befreit werden, weil sie ihm in einer unmöglichen Abteilung begreiflicherweise nicht zu folgen vermögen. Wir müssen uns dafür einsetzen, dass Fähigkeits-Fortbildungsschulabteilungen in den kleinstädtischen und ländlichen Gegenden geschaffen werden, in denen die ehemaligen Hilfsschüler auch etwas leisten können.

In Lenzburg haben wir im letzten Winter, wie übrigens früher auch schon, zwei Fortbildungsschulabteilungen nach Fähigkeiten getrennt eingerichtet. In die Abteilung für bessere Schüler kamen die ehemaligen Bezirks-, Sekundar- und „besseren“ Primaroberschüler. In die schwächere Abteilung kamen alle „schlechten“ Oberschüler, alle jene Schüler, die das 8. Schuljahr nicht erreichten und die Hilfsschüler. Es darf gesagt werden, dass sich diese Trennung bestens bewährt hat. Die Erfahrungen sprechen eindeutig dafür, dass dort, wo zwei Abteilungen eingerichtet werden sollen, nach Fähig-

keiten unbedingt getrennt werden sollte. Es ist doch unsinnig, zwei Klassen in derselben Gemeinde zu führen, die einem Sammelbecken vom idiotischen bis zum intelligentesten Schüler gleichen. Erst die erwähnte Trennung schafft die Voraussetzungen zu einem erfolgreichen Arbeiten in der Fortbildungsschule.

Es wird häufig gegen eine solche Trennung eingewendet, dass es nicht angehe, Jugendliche wie in der Volksschule nach der Intelligenz zu trennen. Dieser Einwand ist haltlos; denn gerade im Jugendlichenalter ist diese Trennung noch viel differenzierter als in der Volksschule. Also darf ohne weiteres auch der ehemalige Hilfsschüler in einer besonderen Abteilung unterrichtet werden. Diejenigen Kreise, die aus lauter Sentimentalität von einer Unterrichtung in einer Hilfsfortbildungsschule nichts wissen wollen, sind nicht ernst zu nehmen; denn ihre Ansichten halten den tatsächlichen Erfahrungen nicht stand. Es ist selbstverständliche Voraussetzung bei der Auslese für die schwächere Abteilung, dass sie geschickt vorgenommen wird, damit die Schüler sich nicht benachteiligt fühlen müssen, wenn sie von der „Elite“ getrennt unterrichtet werden.

Man wird vielleicht auch einwenden, dass die Unterrichtung von schwächeren und ganz schwachen Oberschülern mit den Hilfsschülern in einer Abteilung nicht das Ideal sei. Die Erfahrungen im letzten Winter haben aber zumindest ergeben, dass ein erfolgreicher Unterricht in einer solchen Abteilung durchaus möglich ist. Die schwächeren Oberschüler, eingeschlossen die Hilfsschüler, gingen unter ihresgleichen aus sich heraus, sie wurden zutraulich und beteiligten sich aktiv am Unterricht. Sie fühlten sich in ihrer Abteilung geborgen. Sie mussten nicht gewärtigen, durch eine vielleicht „dumme“ Antwort blossgestellt oder ausgelacht zu werden. In der schwächeren Abteilung konnte der Stoff in elementarster und anschaulichster Weise an die Schüler herangebracht werden. Jeder Schüler wurde dadurch in die Lage versetzt, noch etwas zu leisten, was das Selbstvertrauen hob. Das hatte wieder zur Folge, dass sie gerne in die Fortbildungsschule kamen. Ihr Verhalten gab zu keinen Klagen Anlass. Am Ende des Kurses hatte jeder Schüler das Gefühl, dass während des Winters die Schulkenntnisse gefestigt und auch erweitert wurden. Die Fortbildungsschule hatte ihre pädagogische, aber auch die staatsbürgerliche Aufgabe an den schwachbegabten Burschen erfüllt.

Die gemeinsame Unterrichtung von ehemaligen schwächeren Oberschülern, die übrigens zum Teil aus einer Nachbargemeinde stammten, mit den ehemaligen Hilfsschülern bot wertvolle Beobachtungs- und Vergleichsmöglichkeiten. Der Vergleich der Leistungen fiel in allen Fächern zugunsten der ehemaligen Hilfsschüler aus. Die Oberschüler besaßen viele bruchstückartige Einzelheiten, mit denen sie aber meistens nichts anfangen konnten. Die verhältnismässig guten Leistungen der Hilfsschüler sind auf den systematischen, kleinschritt-mässigen, den Fähigkeiten angepassten individuellen Unterricht zurückzuführen. Die Erfahrung zeigte wieder einmal mehr, dass es nicht darauf ankommt, möglichst viel zu behandeln, sondern wenig, das aber anschaulich und elementar. Es versteht sich von selbst, dass stetiges Vergleichen die „Ehemaligen“ mit Genugtuung erfüllte und sie vielleicht das erste Mal spürten, dass die Hilfsschule ihnen mindestens so viel ins Leben hinaus mitgeben konnte wie die Normalschule.

Mit diesen Zeilen möchte ich alle jene Kollegen, die in kleinstädtischen und ländlichen Gegenden unterrichten wie der Schreibende, aufrufen, auch Fähigkeits-

Fortbildungsschulen einzurichten. Sie sind nötig, um unsern ehemaligen Schülern zu einer „nachgehenden“ Erziehung und Bildung zu verhelfen. Ihre Dispensation vom Fortbildungsunterricht darf nicht angenommen werden. Sie ist eine Ungerechtigkeit. Mit ihr richten wir gerade das Unheil an, das gewisse Kreise von der „schwachen“ Abteilung erwarten. Nicht diese stempelt

den Jüngling zu einem Menschen zweiter Klasse, sondern die Dispensation vom Fortbildungsschulunterricht. Wehren wir uns gegen sie dadurch, dass wir uns für einen Fortbildungsunterricht einsetzen, der dem Leistungsvermögen unserer ehemaligen Hilfsschüler angepasst ist.

Willi Hübscher.

Auch das geistesschwache Kind verlangt Unterricht aus seinem Lebensgebiet

Aus einer Sprachunterrichtsstunde mit Geistes-schwachen:

Ein Lehrer drillt mit einer Gruppe sprachgehemmter Kinder Sätze: „Was ich alles kann!“ Und schon meldet sich die muntere Kinderschar: „Ich kann Seil springen... ich kann gut lesen... ich kann schwimmen! Was ja so ein Kind nicht alles kann! Bereits stehen die vielen Kann-Sätze auch schon an der Wandtafel. Sie sollen nochmals einzeln gelesen werden. Es geht ordentlich flink. Aber mitten in diesem Unterricht verursacht der kleine Edi eine merkliche Stokkung, — er versagt. Er soll den letzten Satz lesen: „Ich kann Velo fahren.“ Unerklärlich, dass der Bube die paar Worte nicht lesen können soll! Fragende Blicke des Lehrers forschen in des Knaben Gesicht nach Auskunft und Grund des Versagens. Und jetzt lösen sich von Edis Lippen kaum vernehmlich die Worte: „Kann nöd!“ Merkwürdig, wirklich merkwürdig! Stumme Minute. Wieder fragende Blicke, dann nochmals des Knaben zögernde Antwort: „Kann ja nöd Velo fahre.“ Damit beginnt die Situation für den Lehrer langsam klar zu werden...!

Weil der Junge also nicht Velo fahren kann, liest er den ihm zugedachten Satz nicht. Die Tatsache, dass er etwas lesen soll, das er mit der Realität nicht in Einklang fühlt, ruft somit im Knaben einen seelischen Konflikt wach. Wie fein, wie lauter, wie rein doch so eine Kinderseele ist! Sie verträgt eben nur, was wirklich wahr ist, also nur was mit der Realität in Einklang steht. Und die Lehre für uns?: Unser Unterricht hat sich also stetsfort nur an die Stoffe zu halten, die den persönlichen Lebensgebieten der Kinder entnommen sind. Wir haben uns immer nur in diesen bestimmten Lebensschichten zu bewegen. Wie leicht läuft doch gerade so ein drillartiger Sprachunterricht Gefahr, übungshalber aus der persönlichen Lebensschicht eines Kindes abzugleiten, Realität zu verlassen und leeres Stroh zu dreschen. Mit dem Abgleiten aus Realität und Lebensschicht beginnen wir aber dann auch ganz unvermerkt, uns über das Reine und Lautere der kindlichen Seele hinwegzusetzen, lernen das Kind dabei tun „als ob...“, und werden somit Verbildner statt Bildner des kindlichen Charakters.

H. Baer.

Aus der Praxis

Die nachfolgenden Uebungen schliessen sich an die Besprechung des Ohrs an. Mit Vorteil erfolgt zuerst noch eine Gehörprüfung.

Wir führen ein Hörspiel durch:

Einem Schüler werden die Augen verbunden.

a. Jeder Mitschüler darf irgend ein Wort sprechen, ohne die Stimme zu verstellen. Errate, wer hat gesprochen?

b. Jedes Kind verursacht ein Geräusch. Errate, was hat Fritz etc. getan?

Er hat mit dem Lineal auf den Tisch geklopft,
mit dem Munde gepfiffen,
mit den Fingern an die Scheibe getrommelt,
die Violine gezipft,
mit den Schlüsseln gerasselt. etc.

Wir sitzen zwei Minuten mäuschenstill und achten darauf, welche Geräusche — Töne — ins Schulzimmer dringen:

Jemand hat Teppiche geklopft.

Ein Lastwagen ist vorbeigefahren.

Ein Knabe hat gerufen.

Ein Vogel hat gezwitschert. etc.

Berichtet, was man mit den Ohren wahrnehmen, also hören kann: Im Hofe — in der Küche — auf dem Turnplatz — auf dem Bahnhof usf.

a. (Wir üben den Wenfall Ich—du—er—sie—wir—ihr—sie)

höre den Vater, er spaltet Holz.

— die Mutter, sie klopft Teppiche.

— einen Hund, er bellt.

— den Wind, er rauscht in den Bäumen.

— den Milchmann, er klappert mit den Milchkannen. usf.

b. (Wesfall)

Hörst du das Heulen der Sirene?

— — das Rattern des Zuges?

— — das Knistern des Feuers?

— — das Rasseln des Weckers?

— — die Stimme des Vaters?

— — das Husten des Kranken?

— — das Weinen des Kindleins?

— — das Ticken der Uhr?

c. (Wes- und Wenfall)

Das Weinen des kleinen Kindes weckt die Mutter.

Das Rasseln des Weckers weckt den Vater.

Das Hupen des Autos warnt den Fussgänger.

Das Läuten der Glocke ruft die Schüler in das Schulzimmer.

d. (Wemfall)

Wem ruft der Vater? der Mutter, dem Knaben, dem Nachbarn.

Wem pfeift der Jäger? dem Hunde.

Wem ruft der Bauer: Halt, halt du Apfeldieb? — dem Hansli. usf.

Merke: der Vater	die Mutter	das Feuer
des Vaters	der Mutter	des Feuers
dem Vater	der Mutter	dem Feuer
den Vater	die Mutter	das Feuer

e. (Leideform)

der pfeifende Knabe
der heulende Sturm

die klingende Schelle
die tickende Uhr

der tosende Wasserfall die singende Amsel
 der rauschende Bach die surrende Flugi
 das tönende Erz
 surrende Windrädchen
 lärmende Motorrad
 lachende Kind.

*

Lektionsskizze zu einer Sittenlehrstunde

Wer Ohren hat zu hören, der höre!

Diese Worte stehen mehrmals in der Bibel. Muss man das Leuten, die hörende Ohren haben, denn sagen? Dass nicht alle Menschen hörende Ohren besitzen, auch wenn man ihnen äusserlich gar nichts ansieht, das wissen wir, es gibt taube Ohren, mit denen man keine Stimme, keinen Laut hören kann; sie gleichen einer Uhr, deren Werk zerstört ist.

Heute aber sprechen wir von Menschen, deren Ohren ganz und gar in Ordnung sind, die aber doch nicht hören. Mit hörenden Ohren nicht hören kann man, wenn man z. B. zu weit weg vom Rufenden ist, wenn man nicht aufpasst, wenn der Lärm im Zimmer zu gross ist und schliesslich, wenn man nicht hören will. Der Vater sagt dann etwa: Aha, unser Hans hat wieder einmal Watte in den Ohren!

Habt Ihr nicht auch schon beobachtet, wie verschieden scharf man hört? Gibt es nicht Schüler, die die Schulglocke viel schneller hören, wenn sie zur Pause ruft als zum Beginn der Arbeit? Oder habt Ihr noch nie bemerkt, dass der Ruf zum Essen oder zu einem Vergnügen schneller ins Ohr dringt, als die Aufforderung zu dieser oder jener nicht sehr beliebten Arbeit? Es gibt nicht nur eine Schwerhörigkeit, die ihre Ursache in einem zerstörten Ohr hat, nein, man kann auch von einer Harthörigkeit reden, bei der man nicht hören will. Wir alle werden uns an Fälle erinnern, wo auch wir halt einfach nicht hören wollten. Wir hörten nicht, als die Mutter uns rief, das Spiel abzubreaken, ihr diese oder jene Arbeit abzunehmen usw.

Wir haben vorhin in einem Hörspiel versucht, allerlei Stimmen und Töne zu unterscheiden, nicht wahr, es ist anfänglich nicht so leicht gegangen, wir haben etwa daneben geraten. Wenn wir aber diese Übungen öfters wiederholen könnten, dann würden wir nach und nach lernen, die verschiedenen Stimmen und Töne voneinander zu unterscheiden, Übung macht auch hier

den Meister.

Noch viel wichtiger als das Unterscheiden von Menschen- oder Tierstimmen und allerlei Geräusche, ist die Fähigkeit, eine müde, eine traurige Stimme zu erkennen. Ja, ja, die zornige Stimme des Vaters, die erkennt man schon, s'ist gut so, wir müssen unsere Ohren schärfen, auch das schnell und deutlich zu hören, was uns nicht immer angenehm ist, ja gerade da heisst es: Wer Ohren hat zu hören, der höre!

Ich hörte von einem Arzt, der gezwungen war, seine Wohnung zu wechseln, weil der Lärm und Spektakel, der beständig von draussen in sein Sprechzimmer drang, es ihm unmöglich machte, die Herztöne und das Atmungsgeräusch seiner Patienten abzuhören. Nicht nur der Arzt, nein, überhaupt wer hören will, muss Ruhe haben, muss in erster Linie selber stille sein. Es gibt aber Menschen, die können das nicht, sie haben nie Zeit zum Hören, denn sie müssen und wollen eben fast ununterbrochen selber schwatzen. Unlängst sass ich in einem Konzert neben so einer Klatschbase (Klatschbase, jawohl, das ist das richtige Wort) sie störte mich und andere Leute so sehr, dass ich sie endlich höflich bat, doch lieber hinaus vor die Türe zu gehen, wo sie ungestört drauf los schwatzen könne. Es kommt ja auch vor, dass in einer Gesellschaft (besonders wenn man lange Zeit und viel Mühe verwendet hat den Durst zu löschen!) alle zusammen schwatzen, ein Dureinander und Lärm, kaum auszuhalten, niemand will, niemand kann aber auch hören und verstehen. Nicht wahr, Ihr begreift nun auch, warum der Lehrer in der Schule auf Ruhe und Stille dringt, wenn er etwas zu sagen hat? Wer recht hören will, muss in erster Linie selber stille sein.

Aber noch etwas: Es gibt auch vielerlei zu hören, wo es besser wäre, man könnte den Leuten Wachs in die Ohren stecken, wo man rufen muss: Halt, hört nicht hin, man kann auch durch die Ohren Gift in sich aufnehmen, es gibt nämlich auch Verführerstimmen, Zotenstimmen, -reisser, Lästerstimmen usw., nicht wahr, es ist sehr wichtig, auch mit den Ohren unterscheiden zu lernen.

Wer Ohren hat zu hören, der höre, diese Worte hat Jesus Christus seinen Zuhörern zugerufen. Das, was Jesus den Leuten zu sagen hatte, von der Feindesliebe, von der Barmherzigkeit usw. das waren, sind und bleiben Wahrheiten, denen alle Menschen ihre Ohren öffnen sollten.

Ernst Graf.

Taubstummenanstalt und Sprachheilschule in St. Gallen

Das Titelblatt des Jahresberichts zeigt uns den neuen Anbau zum Mädchenhaus, der ein helles Nähzimmer, ein Besuchszimmer für die Ehemaligen, eine Stube für die Vorschulpflichtigen und zwei Arbeitsräume enthält. Noch vor 20 Jahren vermochte die Anstalt die angemeldeten Taubstummen kaum zu fassen, so dass der Bau einer Zweiganstalt ernstlich erwogen wurde; dann machte sich ganz unerwartet der Rückgang in der Taubstummheit bemerkbar, so dass die Anstalt sich zu entvölkern drohte. Der initiativen Leitung des derzeitigen

Direktors H. Ammann ist es zu verdanken, dass vor 10 Jahren die Sprachheilschule angegliedert wurde, die heute dem Hause so viele Insassen zuführt, dass es wiederum nicht mehr alle zu fassen vermag und dass die Frage sich aufdrängt, ob nicht irgendwo in der Ostschweiz eine neue Sprachheilschule gegründet werden sollte.

Der Bericht erwähnt in hoher Anerkennung die 20-jährige verdienstvolle Tätigkeit des jetzigen Kommissionspräsidenten H. Tschudy-Spitz.

H.P.

Appenzell-Ausserrh. Verein für Anormalenhilfe

Der Verein hat im Berichtsjahr 9 Kinder versorgt: 2 Sprachgebrechliche, 5 Geistesschwache und 2 Schwererziehbare. Mit Recht weist der Berichtstatter W. Frischknecht auf das Uebel der Sprachgebrechen, das Stammeln und Stottern, das wohl bis zum 4. oder 5.

Lebensjahr wieder verschwinden, „sich auswachsen“ kann, das aber, wenn es dem Kinde länger anhaftet, der Spezialhilfe bedarf, wenn es nicht zum dauernden, nicht nur sprachlichen, sondern vor allem zum seelischen Schaden werden soll.

H.P.