

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: 47 (1974-1975)

Heft: 4

Rubrik: Heilpädagogische Rundschau

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: 28.01.2026

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

HEILPÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Fachorgan der Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwäche

Redaktion: Adolf Heizmann, Eichenstraße 53, 4054 Basel (Telefon 061 38 41 15) – Redaktionsschluß jeweils am 20. des Monats

JULI 1974

Spätleselehrversuche mit geistigbehinderten Jugendlichen

Emil E. Kobi

Es wird im folgenden über Probleme und Ergebnisse von Leselehrversuchen mit geistigbehinderten Jugendlichen im Alter zwischen 17 und 20 Jahren berichtet. Die Versuche fanden statt im Rahmen des zweijährigen Anlernkurses der Basler Eingliederungsstätte «Milchsuppe». Die Ausführungen stützen sich auf Erfahrungen, die im Laufe von $1\frac{3}{4}$ Jahren mit insgesamt 14 Schülern gesammelt werden konnten, welche bis dahin entweder Analphabeten geblieben waren oder lediglich über eine mangelhafte Schreib- und Lesefähigkeit verfügten. Die Gesamtdauer des Versuchs war für verschiedene Schülergruppen infolge der Ein- und Austritte unterschiedlich (zwischen 20 Lektionen innerhalb von 8 Monaten bis 55 Lektionen innerhalb von 19 Monaten). Exakte Ergebnisse konnte der Versuch aus verschiedenen Gründen (alters-, intelligenz-, leistungs-, herkunfts- und vorbildungsmäßig heterogene Gruppe, unterschiedliche Beschulungszeit, kein gezieltes, sondern suchend-experimentierendes methodisches Vorgehen) nicht erbringen. Die Versuchsergebnisse können daher lediglich (aber immerhin) verwendet werden zur Formulierung von Hypothesen, welche einige Chancen besitzen, im Rahmen umfassenderer und exakterer Untersuchungen verifiziert zu werden. Es ging uns bei unserer Arbeit lediglich um die Frage, ob sich für einen Spätleseunterricht generell einige Erfolgsaussichten abzeichnen, und zwar in einer lebenspraktischen, durchaus nicht optimalen (bzw. für streng wissenschaftliche Zwecke optimierten, speziell hergerichteten) Situation. Es wird im folgenden hauptsächlich von den beobachteten Schwierigkeiten die

Rede sein, und wir werden nur einige allgemein gehaltene Hinweise über erzielte Erfolge geben können. Ganz beiseite lassen müssen wir eine Darstellung des lesemethodischen Vorgehens, und zwar aus zwei Gründen:

a) Die qualitativ und quantitativ sehr unterschiedlichen Hemmnisse, welche sich uns in den Weg stellten, verunmöglichten es, nach einem vorgefaßten Konzept oder gar einer klar zu definierenden Methode vorzugehen. Die im Normalschulbereich nach wie vor aktuelle Kontroverse zwischen Analytikern und Synthetikern wird bei den massiven und sehr komplexen, zum Teil noch kaum je in Worte gefaßten Funktionsausfällen bei Geistigbehinderten praktisch gegenstandslos, so daß die Gegenüberstellung: analytisch/synthetisch zu grob und eine derartige Trennung von Prozessen bzw. methodischen Schritten in praxi nicht aufrechthalten ist.

b) Eine (notwendigerweise sehr detaillierte und immer wieder auf Einzelfälle bezogene) Darstellung des methodischen Vorgehens und des Einsatzes verschiedener Hilfsmittel würde den Rahmen eines Zeitschriftenaufsatzes sprengen. Wir möchten lediglich festhalten, daß wir viele Anleihen machten bei unsern Erfahrungen mit legasthenischen Kindern (vgl. Kobi, E. E.: Das legasthenische Kind [Antonius-Verlag Solothurn, 1972³]; daselbst div. Literaturangaben), und daß uns die hervorragende Schrift von Radigk, W.: Lesenlernen, Leselernmethoden und Lernbehinderung (Marhold, Berlin, 1970) sehr viele wertvolle Einsichten und Hilfen vermittelte.

1. Motivation und Verhalten

Auf allgemeine und grundsätz-

liche Probleme der Geistigbehindertenpädagogik können wir hier nicht eintreten (s. dazu die unten angeführte Literatur); wir möchten lediglich auf einige unmittelbar mit unserem Unterrichtsversuch in Zusammenhang stehende Probleme aufmerksam machen.

Meine größten Bedenken hinsichtlich des geplanten Schulungsversuches richteten sich anfänglich auf die ungewisse Motivationslage der Schüler. Es war zu befürchten, daß die jungen Erwachsenen

- aufgrund negativer Schulerfahrungen
- aufgrund einer Resignation hinsichtlich schulischer Erfolgsaussichten
- aufgrund nicht ganz zu vereinbarendem Rollenerwartungen: hier Anspruch auf Erwachsenheit – dort die Rolle eines «Elementar»-Schülers sich nicht bereit finden würden, sich erneut in eine Schulsituation zu begeben. – Diese Bedenken erwiesen sich jedoch als ungerechtfertigt. Ich begegnete – nach einer kurzen Phase resignativen Selbstmißtrauens – einem Interesse und einer Anteilnahme, wie ich sie in «normalen» Schulverhältnissen selten vorfand. In einzelnen Fällen waren die neu erweckten Hoffnungen derart überschießend, daß ich nun umgekehrt befürchten mußte, die in den Unterricht gesetzten Riesenerwartungen enttäuschen zu müssen. Da sich die Schüler aber auch für nur kleinste Leistungsfortschritte, zu denen ihnen verholfen werden konnte, sehr dankbar erwiesen, blieb die Motivation konstant positiv.

Soweit Aufmerksamkeitsstörungen auftraten, waren diese praktisch also nie durch mangelhaftes Interesse bedingt. Schwierigkeiten bereitete hingegen die mit stärkeren Graden

von Geistesschwäche nicht selten verbundene Konzentrationsschwäche. Sie zeigte sich vor allem in Schwierigkeiten, einem Gedanken zu folgen oder ihn festzuhalten, einen Auftrag zu endezuführen und ein erstes Ansprechen nicht als gleich wieder absacken zu lassen. Einzelne Schüler waren im Laufe einer Lektion nur kurzfristig (wenige Minuten) aufnahmefähig; eine diesbezügliche Ueberforderung wirkte sich sehr rasch leistungsvermindernd aus. – Ferner traten bei Übungsreihen bald Ermüdungserscheinungen auf, die jedoch durch ein individuelles, rhythmisiertes Vorgehen vermieden werden konnten.

Disziplin und Arbeitshaltung waren durchwegs gut. Umtriebigkeit entstand praktisch nur aufgrund durchbrechender positiver Affekte, wenn jeweilen wieder ein kleiner Leistungsfortschritt zu verzeichnen war. Die Gier nach sozialer Anerkennung und Lob war groß. Tadel oder auch nur Korrekturen wirkten sich im allgemeinen leistungsvermindernd und verstimmend aus, so daß ich darauf achtete, Fehlleistungen stillschweigend zu übergehen.

2. Reaktivierung von Schulwissen

Der Versuch, schulische Kenntnisse und Fertigkeiten zu reaktivieren, begegnete diversen Schwierigkeiten:

a) Es entspricht einer allgemeinen Erfahrung, daß sich bei Geistigbehinderten ein Wissen und Können, das längere Zeit brach liegen blieb, über das normale Vergessen hinaus rasch verflüchtigt, da die Möglichkeiten dieser Leute hinsichtlich einer autodidaktischen Fortbildung sehr gering sind.

b) Die (sonder-)schulischen Kenntnisse, welche die Schüler mitbringen, sind (je nach Herkunftsland und Schulsystem) unterschiedlich.

c) Die vereinzelt anzutreffenden Wissensinseln zeigen, daß die Schullung vielfach auch nicht begabungsadäquat erfolgte und lassen oftmals auch wenig sonderschulmethodische Systematik transparent werden. Einzelne Gedächtnisinhalte weisen daher manchmal kaum mehr einen Realitätsbezug auf (man weiß zwar,

dass 1 Meter hundert Zentimeter «hat», ist jedoch nicht imstande, auch nur annähernd zu zeigen, wie groß ein Meter, ein Zentimeter sind).

d) Ein zusammengestauchtes Selbstvertrauen wird von den intelligenteren Schülern oft kaschiert mit stereotypen, nichtssagenden Floskeln («Damit beschäftigte ich mich nicht, das habe ich vergessen, das benötige ich nicht in meinem Beruf» u. ä.). Das versagende Gedächtnis, auf welches sich die Schüler gerne hinausreden, spielt jedoch nicht die Hauptrolle, sondern das mangelhafte Verständnis und der ungenügende lebenspraktische Bezug.

e) Der Versuch, lebenspraktisch bedeutsames Schulwissen zu reaktivieren, stößt zum Teil – freilich nur in einer Anfangsphase – auf eine persönliche Ablehnung: Man will sich nicht in eine Schülerrolle zurückdrängen lassen. Sowie der Unterricht jedoch nach Führungsgrundsätzen der Erwachsenenschulung erfolgt, ist man durchaus bereit, sich nochmals um elementare Kenntnisse und Fertigkeiten zu bemühen.

f) Eigeninitiative und Spontaneität sind anfänglich gering. Dies hängt nach meinen Beobachtungen jedoch nur zum Teil mit der geistigen Behinderung zusammen. Wir haben vielmehr ein Erziehungsprodukt in Form der Passivität vor uns, das wahrscheinlich daraus entstand, daß diese Menschen permanent in der Rolle des Befehlsempfängers und übergängeten Exekutors gehalten wurden.

g) Viele Schüler wirkten in der ersten Zeit verkrampt, verspannt und scheu-zurückhaltend, so daß die tatsächliche Leistungsfähigkeit erst nach dem allmählichen Abbau und Lockerung dieser Haltung ersichtlich wurde.

h) Auch bei geistesschwachen jungen Erwachsenen stellt eine tragende affektive Beziehung zum Lehrer einen entscheidenden Faktor dar hinsichtlich des Lehrerfolges. Wird erst einmal die Lehrperson akzeptiert, so wird über diese auch ohne spezifisches Sachinteresse eine Beziehung zu den Lehrinhalten hergestellt. Eine Trennung zwischen

Person und Sache scheint im Status der «erwachsenen Kindhaftigkeit» kaum möglich zu sein.

3. Spezielle Probleme des Lese- und Schreibunterrichts

Um die verschiedenen Schwierigkeiten und Störungen im Lese(lern) prozeß Geistigbehinderter ansichtig werden zu lassen, ist eine Art Zeilluppen-Darstellung notwendig. Das heißt, wir müssen jene Prozesse, welche beim normalen (zumal geübten) Leser in Bruchteilen von Sekunden und überdies hochintegriert ablaufen, künstlich in eine lineare Abfolge bringen und das, was man gemeinhin als «Lesen» bezeichnet (im Sinne einer globalen Tätigkeit), auflösen in die an diesem Prozeß beteiligten Teiltfunktionen. Es ist allerdings kaum anzunehmen, daß wir aufgrund unserer Beobachtungen alle diese Funktionen zu erfassen vermochten.

a) *Motivation:* Negative Schulerfahrungen und ein oftmals ausgeprägter Erwachsenenstolz erfordern bei geistigbehinderten Jugendlichen ein behutsam-partnerschaftliches Aufzeigen realistischer Zielvorstellungen sowie eine an die persönlichen Interessen junger Erwachsener anknüpfende Präsentation des Unterrichts.

b) *Psychische Stabilität und Belastbarkeit:* Konzentrationsmängel (vorwiegend von der Art erschwerter Einstellbarkeit), erhöhte Ermüdbarkeit und z.T. auch endogene Disponibilitätschwankungen erfordern einen sinnenstarken, aufgelockerten, «bewegten», individuell-kurzimpulsigen Unterricht. – Das periodisch auftretende «Fading» (psychischer Spannungsabfall und Verlassen des Rapports) macht ein rasches Abschätzen der optimalen Aufnahmefähigkeit des einzelnen Schülers notwendig.

c) *Optische und akustische Wahrnehmung:* Diese sind bei Geistigbehinderten nicht grundsätzlich beeinträchtigt; geistigbehinderte Jugendliche haben in der Regel auch gelernt, sich aktiv auf Sinnesreize einzustellen und gezielt zu hören und zu sehen. Es ist allerdings zu beachten, daß Seh- und Gehörsbe-

hinderungen bei Geistiggebrechlichen als Zusatzgebrechen gehäuft auftreten, was die Lernbedingungen entsprechend erschwert (speziell in Fällen von Gesichtsfeldeinschränkungen bzw. Hochttonverlusten).

d) *Motorische Behinderungen* (wie spastische Lähmungen z. B.) wirken sich hauptsächlich auf den Schreibvorgang aus, wobei die Schwierigkeiten durch technische Hilfen gemildert werden können. Zusätzliche Fixationsschwierigkeiten (wie sie z. B. im Zusammenhang mit choreatischen und athetotischen Störungen auftreten) wirken sich bei Geistigbehinderten recht erschwerend aus auf den Lesefluß.

In der Regel ist jedoch die Grobmotorik bei Geistigbehinderten noch relativ gut intakt, so daß durch phonematische Lehrverfahren (Koch, Bleidick, Radigk, u. a.) die Gebärde als Mittler zwischen Schrift und Sprache eingesetzt werden kann.

e) *Sprech- und Sprachstörungen*: Sprechstörungen (vor allem verschiedene Formen und Grade des Stammelns) können bei Geistigbehinderten im Laufe des Kindesalters oft nur teilweise beseitigt werden, so daß die adäquate Lautwiedergabe (insbesondere bei Konsonantenhäufungen, die einen raschen Funktionswechsel von Zunge, Lippen und weichem Gaumen notwendig machen) auch im Jugendalter noch nicht gelingt, was sich als Hemmnis im Leseprozeß auswirkt.

Noch schwerer ins Gewicht fallen zentrale Sprachschwächen im Sinne einer Dysphasie, die sich störend auf die Innervation der Sprechbewegungen sowie auf die Wort- (z. T. auch schon auf die Lautfindung auswirken. [s. Punkt r]).

f) *Visuelle und auditive Differenzierungsfähigkeit*: Diese weisen ebenfalls oft noch Mängel auf im Sinne einer ungenügenden Trennschärfe für optische und akustische Feinstrukturen. Die Auswirkungen zeigen sich unter verschiedenen der unter den nachstehenden Punkten dargestellten Aspekten.

g) *Figur-Hintergrund-Unterscheidung*: Während das Abheben von Gestalten von einem neutralen («leeren») Hintergrund ordentlich

gelingt, machen sich in etwa Schwierigkeiten bemerkbar, wenn der Hintergrund als solcher bereits Strukturen (Carrées, Lineaturen) aufweist, die ihrerseits aber als Orientierungshilfe beim Schreiben wichtig sind.

h) *Gegenstandsanalyse und Gestalterfassung*: Interferenzphänomene treten da auf, wo eine Gestalt unter und zwischen andern erfaßt werden sollte. Es geht hier darum, von punktgleichen Identitäten ($E = E$) zu Kongruenzverhältnissen ($E = E$) und schließlich – bei wechselnden Transpositionen (hochschlanke $E =$ gedrungenfettes E) – die entscheidenden Gestaltmerkmale zu erkennen. D. h. die Andersheit muß am *zutreffenden* Kriterium erfaßt werden ($E = E$, aber E nicht identisch mit F).

i) *Gegenstandssynthese und Gestaltbildung*: Hier geht es um das Zueinanderordnen voneinander abgehobener Fakten, um neue Gestaltbildungen, die übersummenhaften Charakter haben (Senkrechte + Rechtsbogen = Lautzeichen D). Beim Weiterschreiten vom Wort- zum Satzaufbau läßt sich die Gestaltbildung kaum mehr von der Bedeutungserfassung (s. Punkt o und p) trennen, d. h. die Gestaltbildung wird ohne diese erheblich erschwert, z. T. verunmöglich. Im Beispiel: Hans ist da. Da ist Hans. Ist Hans da? ist die veränderte Satzgestalt je Träger einer andern Bedeutung. Bereits an dieser Stelle ergibt sich dem Geistigbehinderten aufgrund seiner oft extremen Gegenwartsbezogenheit und seines Konkretismus das Problem der «Freiheit des Wortes»: Ich meine damit die Tatsache, daß (für uns) Wörter und Sätze auch dann sinnvoll und «lesbar» sind, wenn sie eine Situation bezeichnen, die nicht realiter gegeben ist («Hans ist da» ist ein gültiger Satz auch dann, wenn Hans im Moment nicht da ist).

k) *Optische und akustische Raumlagefixierung*: Lesen setzt bereits auf der Stufe der Buchstaben/Laut-Zuordnung (s. Punkt l) die Fähigkeit voraus, sich zu orientieren, sich im Koordinatensystem zurechtzufinden, räumliche und zeitliche Bezie-

hungen herzustellen. Es geht darum, das Zueinander zu erfassen, das, was unsichtbar dazwischen liegt. Geistigbehinderte neigen oft dazu, je nach Bezugspunkt wechselnde Merkmale (oben, unten, vorn, hinten, links, rechts) in Eigenschaften umzudeuten, indem sie den Bezugspunkt verabsolutieren (um damit eine Orientiertheit lediglich vorzutäuschen). Daß «links» keine Eigenschaft ist, wie vergleichsweise «rot», daß «links» auch «rechts» sein kann, kann für einen Geistigbehinderten unfaßlich sein, und eine einzige Drehung kann ihm seine ganze «Welt» entordnen. – Eine sogenannte Raumlagelabilität kann bei jungen Legasthenikern bekanntlich Revisionen, Inversionen und Umstellungen zur Folge haben; bei älteren Geistigbehinderten fanden wir derartige Phänomene seltener, was einen in der Vermutung bestärkt, daß es sich dabei um ein relativ intelligenzunabhängiges Zeichen mangelhafter Reife handeln dürfte.

Größere Mühe als die visuelle bietet die akustische Raumlagefixierung. Buchstabenfolgen können zwar ordentlich abgemalt, nur mangelhaft jedoch in die entsprechende Abfolge von Kinemen und Lauten übersetzt werden. Die entstehenden Interferenzen, Revisionen und Verzerrungen können insbesondere bei Vorliegen von Artikulationsstörungen, mangelhafter Wortspeicherung und ungenügendem Kurzspeicher kaum eigenständig korrigiert werden.

l) *Buchstaben-Laut-Zuordnung*: Das Erkennen des Vertreterverhältnisses von Laut und Lautzeichen und die entsprechenden Zuordnungen erfolgen bereits auf einer höheren Informationsstufe. Die Codierung und Decodierung von akustischen bzw. optischen Signalen bereitet insbesondere potentiellen Legasthenikern oder Kindern mit dysphatischen Komponenten Mühe: Laute und Lautverbindungen können zwar nachgesprochen, Buchstaben und Buchstabenfolgen andererseits nachgemalt werden, ja mitunter können sogar vom Lehrer diktierte Laute aufgeschrieben werden: was letztlich aber noch fehlt, ist je-

nes «innere Haben» des Lautes, welches den Anreiz zur Codierung abgeben müßte. In diesen Fällen muß dann z. B. mit Lautgebärden ein Brückenschlag versucht werden.

m) *Umstellung*: Zur Buchstabenkenntnis und zur richtigen Ortung muß als drittes eine zureichend rasche Umstellung visueller, auditiver und sprechmotorischer Art dazu kommen, wenn endlich Lautverbindungen möglich werden sollen. Hier können sich u. U. massive Perseverationstendenzen durchsetzen, die zur Folge haben, daß der Schüler entweder an einem bestimmten Laut oder Lautzeichen hängen bleibt oder daß sich beim Sprechakt ein perseverierender Laut oder ein Kinem immer wieder störend dazwischen schiebt. Es ist dabei durchaus möglich, daß der Schüler den dadurch entstehenden Fehler registriert, ohne jedoch in der Lage zu sein, eine Korrektur vorzunehmen.

n) *Lautsynthese*: Lautsynthese wird als die Fähigkeit bezeichnet, «zwei oder mehrere einander folgende, durch Schriftzeichen gegebene Laute in der gleichen Reihenfolge so auszusprechen, daß sie zu einem Lautklangbild verschmelzen» (*Radtigk*). Sie geht damit also über das Lautieren hinaus, stößt zur Silbe vor, welche für uns im Leselernprozeß das entscheidende Bindeglied zwischen Synthese und Analyse darstellt und eine Art Drehscheibenfunktion ausübt. Die Arbeit an und mit sinnfreien Silben nimmt daher im Leseunterricht mit legasthenischen Kindern einen breiten Raum ein: dies im Unterschied zum normalen Leseunterricht, wo Silbenübungen – freilich oft zu Unrecht – als «geistötend» und langweilig in Verruf geraten sind. Lautkopplungsübungen (ausgehend von Dauerkonsonant/Vokalverbindungen) nehmen im Unterricht mit Geistigbehinderten auch insofern einen zentralen Platz ein, als an diesem Punkt eine entscheidende Klippe liegt, bei welcher sich zeigt, ob ein Kind noch zu einem eigentlichen *Lesen* (und nicht nur Zeichenunterscheiden) gelangen kann (s. Abschnitt 4/Gruppe II).

o) *Lautklangdurchgliederung*: Lesen bedeutet: Erfassen von sinntragenden Lautkomplexen (Wörtern/Sätzen). Lautklangblöcke müssen daher analysiert und in sprechmotorische und melodisch-dynamische Unterganze gegliedert werden. Das Gelingen dieser Analyse ist wesentlich abhängig von der Kenntnis der jeweiligen Sprachstruktur und z. T. auch vom Sinnverständnis. Wer daher die Sprache, in welcher ein Lesetext abgefaßt ist, in ihren Lautgesetzen nicht kennt, kann die Lautklangdurchgliederung nicht oder nur in ungenügendem Maße vornehmen. Lesen setzt Sprachverfügung voraus, und es ist bekannt, daß z. B. Gehörlose, denen die Lautsprache als solche «Fremdsprache» ist, in dieser Richtung enorme Schwierigkeiten überwinden müssen. Aber auch für den Geistigbehinderten bedeutet dies, daß er nur das lesen kann, worüber er sprachstrukturmäßig verfügt. Dysphatische Störungen können hier enge Grenzen setzen.

p) *Akustische Synthese*: Wortlesen setzt die Fähigkeit voraus, einerseits vom Wortklangbild analysierend zum Laut und andererseits synthetisierend von der Lautabfolge zum Wortklangbild vorzustoßen. Das Wortklangbild ist dabei mehr und etwas anderes als eine Lautaddition. Sollen diese Adaptionsakte gelingen, so müssen die Einzellaute bzw. Buchstaben nicht nur in der entsprechenden Reihenfolge erfaßt und zugeordnet, sondern überdies als Normallaute solange gespeichert werden, bis ihnen von der erfaßten Wortgestalt her rückwirkend die ihnen zukommenden Lautwerte (Lautungszeit, Akzent, Dynamik usw.) zugewiesen werden können. – Aus Normallauten additiv hergestellte Wortvorgestalten werden hier also in die endgültige Wortgestalt angebracht. Akustische Synthese bedeutet nicht nur ein Zusammenfügen wie bei einem Dreiklang, sondern einestellungs- und bedeutungsmäßige «Einfärbung» der Normallaute und Lautverbindungen (die Lautverbindung: Dikuarantebisifilaufirorum wird bekanntlich erst durch sinnentsprechende Gliederung und Synthese zur ver-

stehbaren Aussage: Die Kuh rannte, bis sie fiel auf ihr Ohr um).

q) *Lauteinfärbung*: Diese Laut einfärbung, wie wir diesen Vorgang von der Lautsynthese zur akustischen Synthese einmal nennen wollen, wird bei Geistigbehinderten durch Sprechdysrhythmien, Lautnuancentaubheit, mangelhafte Speicherfähigkeit über die bei jeder Synthese anfänglich zu beobachtende Zerdehnung und Verfälschung der Phoneme hinaus stark beeinträchtigt. Ist der Leselernprozeß einmal an diesem Punkt angelangt, so vermag wohl der Leseköninger, noch nicht aber der Leselerner, zur Sinnfindung zu gelangen. D. h. der Lehrer versteht zwar, was der Schüler «gelesen» hat, nicht aber dieser selbst. Die unter Punkt m erwähnte ungenügend rasche Umstellung zieht also eine Zerdehnung nach sich, ein mangelhafter Kurzzeit speicher führt zu permanenten retroaktiven Löscheffekten, und die fehlende Worterwartung ergibt keine Perspektive, so daß sich über der (als solcher einwandfreien) Lautaddition keine Wortgestalt bilden kann. Dieser Prozeß wird in der deutschen Sprache überdies dadurch erschwert, daß diese für verschiedene Lautnuancen oft nur ein Zeichen besitzt («E» z. B.), dies im Unterschied etwa zur tschechischen Sprache, welche dem Leser schriftmäßig mehr Hinweise bietet.

r) *Wort- bzw. Sinnerwartung*: Eine wesentliche Hilfe für die Wortfindung stellt die Wort- bzw. Sinnerwartung dar. Das Ausgehen vom Aufbauelement der Buchstaben/Lauteinheit muß daher von Anfang an seine Ergänzung finden im Aufbau eines Bedeutungshintergrundes durch ein ganzheitliches Vorgehen, bei welchem von Gegenstands-Wort-Zuordnungen ausgegangen wird. Ein insbesondere bei jungen Geistigbehinderten durchwegs beschränkter Wortschatz, verbunden mit mangelhafter Wortpräsenz, und die verlangsamt ablaufenden Schaltvorgänge beim gedächtnismäßigen Abrufen eines Wort(klang)bildes schmälern aber auch diesen Zugangsweg erheblich. Dazu kommt, daß oft (zumal bei Dialekt-Schriftsprache-Kon-

fusionen) auch eine richtige Sinn-erwartung nicht identisch ist mit der Worterwartung und in dem Mo-ment störende Auswirkungen hat. (Der Satz: «Hans ist fort» wird zwar sinngemäß, aber nicht wortgemäß als «Hans isch furt» gelesen). Damit ist eine (in unsrern Verhältnissen) weitere Schwierigkeit lediglich angetönt: Daß nämlich das Lesenlernen unabdingbar mit dem Erwerb der Schriftsprache verbunden ist.

4. Erfolgsaussichten von Spätleselehrversuchen

Hinsichtlich des Erfolgs unserer Bemühungen zeichnen sich 4 Gruppen ab:

Bei *Gruppe I* handelt es sich um Schüler, welche im Laufe ihrer Schulzeit lesen gelernt haben, Druckschrift, z. T. auch verbundene Schrift gut verständlich, wenngleich zeitweilen auch stockend-dysrhythmisch lesen können und imstande sind, einfache Texte praktisch fehlerfrei abzuschreiben. Größere Schwierigkeiten bereiten das Schreiben nach Diktat und freie Niederschriften. In einem Fall waren deutliche Züge von Anorthographie zu beobachten (Nr. 1); bei den Schülern Nr. 2 und Nr. 8 handelt es sich um Leute italienischer Muttersprache mit beschränktem deutschem Wortschatz. Bei beiden erschien es mir zweifelhaft, ob sie als geistiggebrechlich eingestuft werden können; m. E. liegt eher eine leichte (hilfsschulbedürftige) Debilität vor. – Mit Gruppe I konnten erfreuliche Fortschritte erzielt werden durch Lesetraining. Ausdrucksübungen (Brief und Mitteilungen abfassen und verstehen), durch problemzentrierte Diktate und Uebungen zur Wortschatzerweiterung (anhand von Texten und Anschauungs-materialien): durch einen Unterricht also, wie er etwa an oberen Hilfsklassen durchgeführt wird.

Gruppe II umfaßt Schüler mit deutlicher geistiger Behinderung (u. a. zwei Mongoloide). Hinsichtlich Lese-fertigkeit lag die untere Grenze (gegen Gruppe III) bei der Fähigkeit, vereinzelte Buchstaben (Laut-)Verbindungen zu erfassen, die obere (gegenüber Gruppe I) im

Unvermögen, selbständig einen dem Verständnisniveau angemessenen Satz zu lesen. Hinsichtlich Unter-richtserfolg lassen sich (wenn wir von Nr. 12 absehen) zwei Untergruppen unterscheiden: Gruppe IIa, welche von einem Wortlesen zu einem mehr oder weniger gestützten Satzlesen geführt werden konnte, und Gruppe IIb, welche es vom Silbenlesen zum Lesen einfacher Wörter brachte.

Gruppe III bringt eine (vielleicht sogar die) entscheidende Voraussetzung für einen erfolgversprechenden Spätlesunterricht nicht mehr mit: Die Fähigkeit nämlich, dem Nebeneinander (von wenigstens zwei) Buchstaben die entsprechende Laut-abfolge zuzuordnen. Der Fähigkeit zur sukzessiv-speichernden oder gar simultanen Erfassung von Reihun-gen sind bei diesen Schülern enge Grenzen gesetzt. Durch intensive synthetisch/analytische Bemühun-gen um Ausweitung des Erfassungswinkels konnte im günstigsten Falle ein Erlesen einzelner kurzer, prä-gnanter, sprechmotorisch unproble-matischer Wörter erreicht werden. – Während das Abschreiben einzel-ner Buchstaben gelang, setzten sich bei wechselnden Buchstabenabfolgen (AEAEAE...) anfänglich immer wieder starke Perseverationstenden-zen durch (AAAAEEE...), welche allerdings gegen Ende des Versuchs überwunden wurden, so daß schließ-lich auch einfache Sätze mehr oder weniger fehlerfrei additiv abge-schrieben (bzw. abgemalt) werden konnten.

Bei *Gruppe IV* war die Ausgangs-position noch einmal ungünstiger. Hier handelt es sich um Schüler, welche keinerlei Buchstaben-Laut-Zuordnungen vornehmen können und (bis vielleicht auf ihren Vorna-men) auch keine Wortbilder ganz-heitlich zu erkennen oder zu repro-duzieren vermögen. Die visuo-moto-rischen Gestalterfassungsschwierig-keiten sind hier z. T. derart ausge-prägt, daß es den Schülern unmög-lich ist, bestimmte Figuren auch nur zu übermalen. Die Frage, ob diese Schwierigkeiten durch ein frühes Perzeptionstraining (in der Art des Frostig-Programms z. B.) hätten ge-

mildert werden können, möchten wir allerdings offen lassen. – In ei-nem zu dieser Gruppe gehörenden Fall eines geistigbehinderten Ju-gendlichen mit zentraler Sprach-schwäche war es zwar möglich, ihn dazu zu bringen, Buchstabenformen und auch einzelne Wortbilder vi-suell zu unterscheiden, letztere auch stumm den entsprechenden Gegen-ständen oder Abbildungen zuzuordnen (d. h. also die Symbol- und Stellvertreterfunktion deutlich wer-den zu lassen). Erhebliche Schwie-rigkeiten bereitete jedoch die Zuordnung eines Buchstabens oder eines Wortbildes zu einem gehörten (d. h. vom Lehrer vorgesprochenen) Laut bzw. Wort. Und praktisch unüber-windlich blieb das Problem, einem Buchstaben selbständig den Laut zu-zuordnen. Hier gelangten die Resul-tate nicht über den einigermaßen gesicherten Besitz der Vokale hin-aus.

5. Hypothesen und Prognosen

Es liegt auf der Hand, daß es aufgrund des beschränkten Erfah-rungrsmaterials nicht möglich ist, gültige Resultate vorzulegen, die eine sichere Prognose hinsichtlich der zu erwartenden Erfolge eines Spätlesunterrichts bei Geistigbehinderten gestatten könnten. Wir möch-ten die nachfolgend zusammenge-faßten Ergebnisse mehr im Sinne von Hypothesen verstanden wissen, die einer eingehenden Ueberprü-fung bedürfen.

a) Geistiggebrechliche zeigen in der nachpubertären Phase (d. h. nach dem 17. Lebensjahr) nochmals eine relativ gute Lernfähig-keit, die u. a. auch zur Reaktivierung, Festig-ung und Erweiterung lebenspraktisch bedeutsamer schulischer Kennt-nisse und Fertigkeiten genutzt wer-den sollte. – Wir erachten es als Ausdruck eines ungerechtfertigten Pessimismus, Geistiggebrechliche nach Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht schulisch aufzugeben. Geistiggebrechlichen sollte prinzipiell das Recht und die Möglichkeit zugestanden erhalten, im Rahmen und in Verbindung mit Anlernkur-sen und anderweitigen beruflichen Rehabilitationsbemühungen auch

einen ihren Bedürfnissen angemessenen Schulunterricht besuchen zu können.

b) Dieses Schulprogramm, welches selbstverständlich auch musische Fächer (Malen, einfaches Musizieren, Rhythmisierung und Tanz, körperliche Ertüchtigung) zu beinhalten hätte, sollte wenigstens 20 Prozent des gesamten Rehabilitationsprogramms umfassen.

c) Trotz allfälliger negativer Schulerfahrungen und Frustrationserlebnisse sind geistigbehinderte junge Erwachsene im allgemeinen durchaus bereit (bzw. motivierbar), an einem solchen Programm zu partizipieren.

d) Die erhöhte geistige Ermüdbarkeit Geistigbehinderten macht eine Verteilung schulischer Aktivitäten über das ganze Wochenpensum notwendig; ganze Schultage, wie sie innerhalb von Berufslehren für Normalintelligente üblich sind, würden eine Ueberforderung darstellen.

Hinsichtlich der hier speziell interessierenden Aussichten eines Spätleserunterrichts können folgende Vermutungen formuliert werden:

a) Geistigbehinderte Jugendliche, welche im Rahmen der Sonderschule bis zum Lesen einfacher Sätze oder Texte gelangten, können unter geeigneter Anweisung und geleiterter Uebung ihre Lese-, Schreib- und schriftliche Ausdrucksfähigkeit noch so weit steigern, daß sie sich später auch aus eigenem Antrieb dieser Kulturtechniken bedienen und somit die Hoffnung besteht, daß diese zum bleibenden Besitz werden.

b) Bei geistigbehinderten Jugendlichen, die im Rahmen der Sonder- schule bis zum Erfassen von Buchstaben/Lautabfolgen (Silben, einfache Wörter) gelangten, bestehen Aussichten, daß sie in einem Spät- leseunterricht noch so weit gefördert werden können, daß sie einfachste Mitteilungen in Druckschrift zu entziffern vermögen. Es wird dagegen nur in seltenen Fällen möglich sein, ihnen zum selbständigen Erfassen zusammenhängender Texte zu verhelfen. Oft wird man sich auch darauf beschränken müssen, ihnen nach einem ganzheitlichen Verfahren in ihrem Lebenskreis wichtige Wortbilder zu vermitteln (Post, Telefon, WC, Kino usw.).

c) Bei geistigbehinderten Ju- gendlichen, welche nach Sonder- schulabschluß lediglich über vereinzelte Buchstabkenntnisse verfügen, bestehen kaum Aussichten, noch einen eigentlichen Leselern- prozeß in Gang zu bringen. Es ist jedoch möglich, daß sie einzelne in ihrem Tätigkeitsbereich häufig wiederkehrende Wortzeichen zu unterscheiden lernen (offen/zu, ein/aus, oben/unten).

d) Bei Jugendlichen, welche nach der Sonder- schulung über keinerlei Buchstaben/Laut-Kenntnisse besitzen, ist anzunehmen, daß massive Gestaltserfassungsstörungen und/oder dysphatische Störungen vorliegen, so daß höchstens noch einige (lebenspraktisch wenig bedeutsame) Zeichen und Figuren vermittelt werden können.

Literatur

Bach H.: Geistigbehindertenpädagogik.

Marhold, Berlin, 1968 f.

Kobi E. E.: Das legasthenische Kind.

Antonius, Solothurn, 1972)

Radigk W.: Lesenlernen, Leselern- methoden und Lernbehinderung.

Marhold, Berlin 1970.

Aus Vierteljahresschrift für Heilpädagogik (VHN) 1973, Heft 3.

50 Jahre Heilpädagogisches Seminar Zürich

Am 8. April 1924 war der erste Kurs am HPS Zürich eröffnet worden, nachdem jahrelange Gespräche und Verhandlungen vorausgegangen waren, wobei es zu Kontroversen zwischen den Praktikern und der Universität kam, ebenso mit der Psychoanalytischen Gesellschaft.

Darüber orientierte am Seminar- tag 1974, der am Samstag, 11. Mai, im Kirchgemeindehaus Hottingen stattfand, in kurzweiliger Weise der gegenwärtige Rektor als dritter Leiter des Institutes. Er verstand es meisterhaft, das Wesentliche herauszuarbeiten, wobei man nicht selten entdecken konnte, daß die damaligen Probleme in der heutigen Zeit immer noch anzutreffen sind.

Der Anstoß zur Gründung eines Heilpädagogischen Seminars war von den Praktikern gekommen. Die schweizerischen Verbände ließen

sich engagieren, darunter auch unsere SHG. Die besondere Schulung war nicht nur notwendig geworden von der Sache her, sondern auch aus den Zeitverhältnissen heraus. Für die besonderen Klassen sollten optimale ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Bei diesen sollte es in erster Linie auf die Haltung ankommen, auf das Engagement. Sie sollten keiner Anstrengung ausweichen. Damals war die Besoldung der besonderen Lehrer noch geringer als jene der Primärlehrer. Man war daher gezwungen, die Frage zu stellen, ob überhaupt unter diesen Bedingungen Kandidaten ins Seminar kommen würden. Dr. Heinrich Hanselmann, der schon am 3. November 1922 als Seminarleiter gewählt worden war, äußerte sich dahin, daß er zufrieden sei, wenn sich pro Kurs acht Kandidaten einfinden. Das war dann durchaus der

Fall, so daß der Eröffnung nichts mehr im Wege stand.

Der Verband Heilpädagogisches Seminar war lange vor dieser Zeit gegründet worden. Am 20. Juni 1920 haben ihn neun Herren aus der Taufe. Sie unterzogen sich der Aufgabe, ein Heilpädagogisches Seminar zu gründen und dessen Betrieb vorläufig zu sichern. Es sollten Verhandlungen mit dem Kanton Zürich aufgenommen werden, um ihn in der Trägerschaft mitarbeiten lassen zu können, was bis auf den heutigen Tag nicht eingetreten ist. Es stellte sich rasch die Frage, ob das Institut der Universität unterstellt werden sollte oder nicht. Da das nicht der Fall war, wurde die Wahl eines Leiters nötig. Es war für Dr. Hanselmann nicht leicht, das Amt des Zentralsekretärs Pro Juventute aufzugeben. Für Räumlichkeiten setzte sich man sich mit dem Kan-

Wanderungen FERIEN Schulreisen

Luftseilbahn Wengen-Männlichen

Berner Oberland (2230 m ü. M.)



Das vielseitige Wandergebiet mit dem unvergleichlichen Hochgebirgs-panorama der Jungfrauregion. Ideal für abwechslungsreiche Gesellschafts- und Schulreisen aller Alters-klassen.

Direkte Billette ab allen Bahnstationen

Auskünfte:
Talstation Wengen, Telefon 036 55 29 33
oder an den Bahnschaltern

Aareschlucht bei Meiringen

Berner Oberland

an der Route Brünig-Susten-Grimsel. Diese 1400 m lange, 100 bis 200 m tiefe Schlucht mit ihren Nischen, Grotten, Erkern und Gewölben stellt ein großes Naturwunder dar.

Ein lohnendes Ausflugsziel!

Buffet Bern

Tel. 22 34 21 Fritz Haller

ist jederzeit in der Lage, Schulklassen zu günstigen Preisen und schnell zu verpflegen. Verlangen Sie unsere Vorschläge. Fritz Haller, Bahnhof-Buffet, 3001 Bern, Telefon 031 22 34 21.

Hotel Monte-Moro, Saas-Almagell VS

noch frei: Januar 1975, von 9. Februar bis 9. März 1975

Für Gruppen ca. 50 Personen in 2er und 3er Zimmern, alle mit fließendem Wasser und Heizung, meistens mit Balkon, vollständig neu renoviert. Ganz in der Nähe der Skilifte und Eisbahn. Pensionspreis Fr. 20.- bis 28.-.

VILLE DE BOUDRY

**Centre d'hébergement
à prix modérés
«Ferme Bellevue»**

Dortoirs pour 120 personnes

Für Schul- und Gesellschaftsreisen und Familien- und Vereinsausflüge

Routen: Gemmipäf-Leukerbad-(Hotel Torrenthorn) Torrentalp
Torrentalp-Restipäf-Lötschental
Leukerbad-Torrentalp-Torrenthorn
Leukerbad-Torrentalp-Restipäf-Lötschental

HOTEL TORRENTHORN

2440 m ü. M.

2½ Stunden oberhalb Leukerbad
Zufahrtmöglichkeit über Albinen bis Torrentalp,
dann Marschzeit zum Hotel ca. 1 Stunde
Touristenzimmer, neue Touristenlager
Kalte und warme Speisen zu jeder Tageszeit

Nähtere Auskunft erteilt gerne: Familie M. Arnold-Locher,
3952 Susten, Telefon 027 6 41 17, Privat 027 6 68 25

Möchten Sie Ihren jungen Freunden das Erlebnis der herrlichen Gebirgswelt inmitten der Walliser Alpen schenken?
Dann mieten Sie das Ferienlager

Ronalp Bürchen

Es ist sehr gut eingerichtet, mit 70 Betten in 8 Schlafräumen, moderne Waschanlagen mit Duschen usw. Es eignet sich sehr gut für Ferienlager, Landschulwochen usw. Einzigartiges Wander- und Tourengebiet. Vita-Parcours.

Nähtere Auskunft und Prospekte durch Telefon 028 5 16 80.
Verwaltung: Familie Kluser

Leukerbad

Für Ihre Schulreise günstige Übernachtungsmöglichkeiten im schönen Touristenlager.

Es empfiehlt sich Fam. P. Loretan-Brendel, Chalet Bergfrieden, Telefon 027 6 42 45 / Touristenlager 027 6 44 80

Naters 700 m Blatten 1300 m Belalp 2200 m

am großen Aletschgletscher, großzügiges Touren- und
Wandergebiet
Seilbahnen AG Blatten-Belalp-Aletsch, 3904 Naters
Telefon 028 3 20 68

Besuchen Sie Schloß Grandson

am herrlichen Neuenburgersee

Als Zeuge der berühmten Schlacht bei Grandson, die Karl der Kühne 1476 den Eidgenossen lieferte, ist das Schloß lebendige Geschichte.

**Rittersaal
Automobilmuseum
Waffen und Harnische
Foterkammer
Schlachtenmodelle
Heimatmuseum Grandson
Museum des Automobil-Rennstalls Filipinetti**

Sie finden für die Schüler einen Picknickplatz sowie einen Getränkeautomaten.

15. März bis 1. November täglich von 9 bis 18 Uhr geöffnet. 1. November bis 14. März jeden Sonntag von 9 bis 18 Uhr geöffnet.

Gruppenbesuche (ab 15 Personen) können auf Vereinbarung auch außerhalb der Öffnungszeiten erfolgen (024 24 29 26).

GLAUBEN HEUTE

Theologische Kurse für Laien (TKL)

4 Jahre (8 Semester) systematische Einführung in die Hauptgebiete der Theologie für Damen und Herren mit Matura, Lehr- und Kindergärtnerinnenpatent oder eidg. Handelsdiplom.

ABENDKURSE in Zürich u. Luzern sowie FERNKURS

Beginn des neuen 4-Jahresturnus im Oktober 1974.
Anmeldeschluß: 15. September 1974

Prospekte, Auskünfte und Anmeldungen für beide Kurse:

SEKRETARIAT TKL / KGK Postfach 280 Neptunstraße 38 8032 Zürich Telefon 01 47 96 86

Neben dem TKL besteht seit 1961 der zweijährige

Katholische Glaubenskurs

(6 Trimester) zur Vertiefung des heutigen Glaubensverständnisses auf biblischer Grundlage für Damen und Herren mit abgeschlossener Volksschule.

ABENDKURSE an verschied. Orten, sowie FERNKURS

Beginn des Kurses 1974/76: Oktober 1974
Anmeldeschluß: 15. September 1974

Handelsschule Dr. Gademann, Zürich

Geßnerallee 32, beim Hauptbahnhof Tel. 01 25 14 16

Handels- und Sprachkurse für Anfänger und Fortgeschrittene.

Vorbereitung für Handels-/Sekretariats-Diplom.
Stenodaktylo-Ausbildung.

Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung PTT und SBB sowie mittlere Beamtenlaufbahn.

Ergänzungskurse für Realschüler in Sekundarschulfächern sowie kaufmännischer Unterricht.
Bürolistenausbildung für Primarschüler.

Tages- und Abendschule.

Individueller, raschfördernder Unterricht.
Prospekte durch das Sekretariat.

Das gabs noch nie: Abenteuer SCHWEIZ-INDIEN im Autobus

Ein totales Abenteuer: in einem Monat im Autobus nach Neu Delhi über Genf-Zürich-Salzburg-Graz-Zagreb-Sofia-Istanbul-Ankara-Samsun-Tabriz-Teheran-Mashad-Herat-Kandahar-Kabul-Peshawar-Lahore-Amritsar-Srinagar-Delhi.

Wir durchqueren neun Länder auf dem Weg nach Indien, wo jeder einen Monat lang tut, was er will: weiter nach Nepal, Malaysia, Thailand oder mit dem Charterflug zurück in die Schweiz.

5 Wochen Hinreise, 1 Monat zur freien Verfügung, 5 Wochen Rückreise oder nach Belieben im Jumbo-Jet. Fünf Abfahrtsdaten pro Jahr.
ab Fr. 950.—

Institut auf dem Rosenberg, St.Gallen

Schweiz. Landschulheim für Knaben 800 m ü. M.

Primar-Sekundarschule, Real-, Gymnasial- und Handelsabteilung. Spezialvorbereitung für Aufnahmeprüfung in die Hochschule St.Gallen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und ETH.

Staatliche Deutsch-Kurse, Offiz. franz. und engl. Sprachdipl. Sommerferienkurse Juli bis August.

GRUNDGEDANKEN

1. Schulung des Geistes und Sicherung des Prüfungserfolges durch Individual-Unterricht in beweglichen Kleinklassen.
2. Entfaltung der Persönlichkeit durch das Leben in der kameradschaftlichen Internatsgemeinschaft, wobei eine disziplinierte Freiheit und eine freiheitliche Disziplin verwirklicht wird.
3. Stärkung der Gesundheit durch neuzeitliches Turn- und Sporttraining in gesunder Höhenlandschaft. (800 m ü. M.)

Persönliche Beratung durch die Direktion:
Dr. Gademann, Dr. Schmid, G. Pasch

Stellen-Ausschreibungen und -Gesuche

Auskunft durch die Inseraten-Verwaltung:
M. Kopp, Kreuzstraße 58, 8008 Zürich
(Bei Anfragen bitte Rückporto beilegen)

ton Zürich in Verbindung. Dieser stellte sie in der «Turnegg» zur Verfügung, also dort, wo sie heute noch sind. Im ersten Jahresbericht schildert der Seminarleiter anschaulich, wie höchst einfach der Betrieb aufgenommen worden ist. Es fehlte aber auch nicht an Abänderungsvorschlägen. 1940 folgte Paul Moor als Seminarleiter. Im Winter 1947/48 waren die Abendkurse eingeführt worden, die mit dem Winter 1970/1971 ausliefen. 1972 begann die zweijährige Ausbildung, welche das HPS förmlich aus den Fugen geraten ließ, sowohl räumlich als auch finanziell.

An der Hauptversammlung vom Nachmittag referierte R. Walss über die Gegenwartsaufgaben des Seminars, wobei er darauf hinwies, daß die Heilpädagogik nicht den Blick auf die Gesamtheit verlieren dürfe. Als Heilpädagogen haben wir mit dem Recht jener Menschen zu tun, ein optimales Ziel zu erreichen. Besondere Wege mit besonderen Wegweisern führen zu diesem. Eine maßvolle Spezialisierung ist notwendig. Das HPS bietet gegenwärtig fünf Spezialausbildungen an, wozu noch für solche berufsbegleitende Kurse kommen. Nicht weniger als 255 Personen haben im vergangenen Wintersemester hievon Gebrauch gemacht, davon 108 in berufsbegleitenden Kursen. Die Sonderung ist eine Maßnahme, die zum Ziel führt, obschon sie im Gegensatz zur Gesellschaft steht. Das HPS wird sich weiter spezialisieren müssen, um den Forderungen der Zeit genügen zu können.

Im zweiten Kurzvortrag äußerte sich Frau S. Naville in temperamentvoller Weise über das Thema «Psychomotorische Therapie als heilpädagogische Aufgabe». Psychomotorische Störungen sind minimale Störungen und abhängig vom inneren Zustand eines Menschen. Man hat das zuerst in Frankreich entdeckt, wo vor 70 Jahren schon Dupré von den «motrices debiles» sprach. Erst vor zwanzig Jahren kam aus unserem westlichen Nachbarland die Frage, was mit solchen Kindern getan werden sollte. Man kam zur

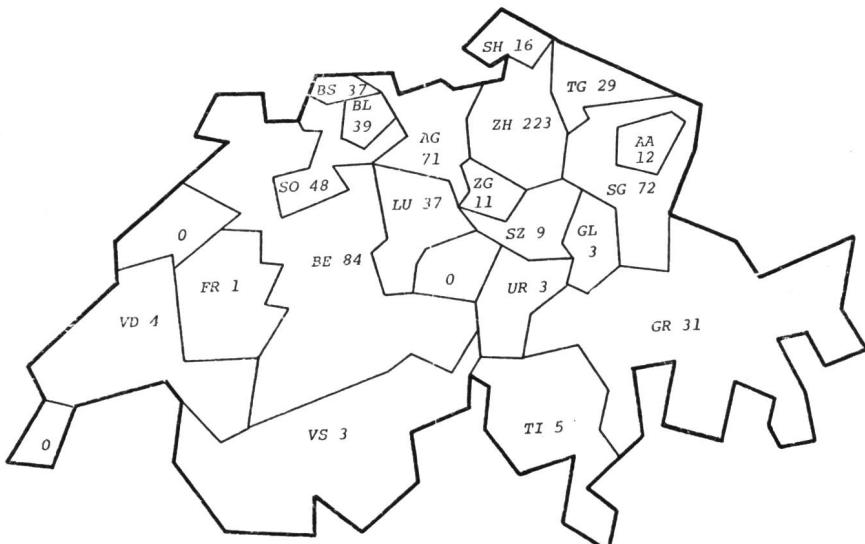
Auffassung, daß mittels Bewegung die Bewegungsstörungen zu beheben seien, wozu eine besondere Methodik nötig ist. Psychomotorische Störungen sind unspezifisch. Die minimale cerebrale Bewegungsstörung, wie sie sich in der Schrift offenbart, ist eine typische Störung. Es gibt ganze Familien mit solchen. Bei diesen ist eine konstitutionelle Anlage im Spiel. Man hat in der Bewegungstherapie nur Erfolg, wenn die einfachste Bewegung von der einfachsten bis zur schwierigsten Form sorgfältig aufgebaut wird. Man muß sich dabei bewußt sein, daß bis zur völligen Harmonie ein weiter Weg ist. Von den Kandidaten, welche in der psychomotorischen Therapie tätig sein wollen, muß sehr viel verlangt werden. Sie müssen sich richtig bewegen können, was sie in einer Eignungsprüfung unter Beweis stellen müssen. Aus den Ausführungen von Frau Naville, die anhand dreier Beispiele aus der Praxis gemacht worden waren, wurde es offensichtlich, daß die Psychomotorik eine eminent wichtige heilpädagogische Aufgabe ist.

Von den Verhandlungen, die unter der Leitung des Präsidenten des Verbandes, Dr. iur. O. Etter, einen speditiven Verlauf nahmen, ist zu erwähnen, daß Dr. E. Bonderer nach 10jähriger Mitarbeit zurückgetreten ist, um wissenschaftlich arbeiten zu

können. Während seiner Tätigkeit am Seminar war das nicht möglich, so daß es verständlich ist, daß er das nachholen will. Im Berichtsjahr 1973 trat der Vorstand zu einigen Sitzungen zusammen, bei denen es um Umstrukturierungen mit den finanziellen Konsequenzen ging. Wie überall, machte sich auch am HPS die Kostenexplosion bemerkbar, die zu einem Ausgabenüberschuß von Fr. 76 299.12 führte, so daß das Betriebskapital vollständig aufgebraucht ist.

Anstelle des Quästors Hans Storrer konnte in Dr. Fritz Rudolf eine in Finanzsachen versierte Persönlichkeit gefunden werden. Nach sechsjährigem Interregnum an der Universität konnte der Lehrstuhl, der nach dem Abgang von Prof. Dr. Paul Moor verwaist war, durch Prof. Dr. Gerhard Heese von der Pädagogischen Hochschule Hannover endlich besetzt werden. Er tritt ebenfalls in den Vorstand des HPS ein. Ferner konnte für diesen neu Christian Regel, Ingenieur BBC und Mitglied der aargauischen Kommission für Behindertenfragen, Wettingen, gewonnen werden.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, daß das 50jährige Jubiläum über das letzte Oktober-Wochenende im Kirchlichen Zentrum Altstetten gefeiert wird. Organisatorin ist die VAZ.
W. H.



Herkunft der Studenten in den letzten 15 Jahren

Anthroposophische Menschenkunde in der Heilpädagogik

Anlaß für diesen Vortrag war die 50 Jahre alt gewordene heilpädagogische Arbeit im Sinne Rudolf Steiners. Der Referent, Dr. med. Hellmut Klimm vom Sonnenhof in Arlesheim, zeichnete in seinem freien Vortrag ein eindrückliches Bild von den heilpädagogischen Bestrebungen der Anfangszeit bis in die Moderne.

Wenn hier versucht wird, einige Gedanken wiederzugeben, so bleibt es ein Versuch, denn die Ausführungen Dr. Klimms zogen den Berichterstatter oft so in ihren Bann, daß er vergaß mitzuschreiben.

Als erfreulich und durchaus positiv zu werten ist die heutige Aufgeschlossenheit gegenüber dem Behinderten. Das ist nicht nur eine Angelegenheit der Caritas, es ist die Folge einmal der Ereignisse der Hitlerzeit, aber auch der Fortschritte in der Forschung. Mehr und mehr wird der Behinderte als vollwertiges Mitglied der menschlichen Gesellschaft angenommen, wird versucht, ihm seinen ihm zukommenden Platz zu geben. Die Geschichte der heilpädagogischen Bemühungen (Hanselmann, Moor, Seminarien usw.) wäre aber unvollständig ohne die Erwähnung Rudolf Steiners, der in den frühen Zwanziger Jahren in einem heilpädagogischen Kurs Stel-

lung zu dem Problem der Behinderung bezog.

Bei Rudolf Steiner waren nicht medizinische, psychologische und philosophische Momente ausschlaggebende Kriterien. Die Bezeichnung Heilpädagogik wird denn auch in der Anthroposophie nicht mit medizinischem Heilen gleichgesetzt (solches bleibt in den meisten Fällen ja aus), es ist vielmehr ein heilendes Einwirken auf die Seelenkräfte durch pädagogische, therapeutische und musicale Lebenshilfe. In diesem Sinne darf sehr wohl von Heilpädagogik gesprochen werden. Steiner blieb nicht beim gestörten Organismus stehen; ein solcher zwingt den Heilpädagogen, zu den Seelenkräften durchzudringen und sie mit Hilfe der verschiedensten künstlerischen Ausdrucksmittel transparent zu machen. Darum auch der Begriff der Seelenpflege. Die Bedeutung des Rhythmus für die ganze Lebensgestaltung des Menschen wurde als zentrales Problem erkannt. So spielt denn Rhythmisierung im Tageslauf, in der Woche und im Jahresablauf in der anthroposophischen Heilpädagogik eine besondere Rolle. Heute ist man auch in der übrigen Pädagogik so weit, diesen Faktoren vermehrte Bedeutung zuzumessen. Daß dabei die Förderung des Denkens und der Willenskräfte

nicht zu kurz kommen darf, ist für Dr. Klimm selbstverständlich. Der Organismus, ob gesund oder nicht, ist ein Instrument der Seelenfähigkeiten und kann durch diese wiederum transparent werden. Förderung der Individualität durch den Heilpädagogen ist eine Menschwerdung am Menschen. Durch die Erkenntnis, was in dieser und jener Phase für das Kind wesentlich und entscheidend ist, wird der Pädagoge zur Bezugsperson, an welcher der behinderte Mensch zu wachsen vermag. Nur am Menschen wird der Mensch zum Menschen; das aber ist bereits ein heilender Prozeß, der zu einer größtmöglichen Normalisierung führen kann. Wenn ein lauter Eretiker durch gezielte Flüstertherapie zur Ruhe gebracht werden kann, dann ist bereits ein Heilungsprozeß eingeleitet. Dabei muß vorsichtig abgetastet werden, welche Maßnahmen im einzelnen Fall einen Erfolg versprechen können. (Wer, wie der Berichterstatter, Gelegenheit hat, sich in den anthroposophischen Institutionen umzusehen, dem fällt die große Ruhe dieser Kinder und Jugendlichen auf.) Daß der Referent als Arzt und Leiter eines Kinderheimes aus einer Fülle von Erfahrungen seine Beispiele wählen konnte, sei nur am Rande vermerkt.

A. Heizmann

Methodenprobleme in den Jugendheimen

Vom 24. bis 28. März 1974 traf sich die *Arbeitsgruppe Jugendheimleiter* zur vierten Arbeitswoche auf dem Oberbalmberg (Solothurn). Die Jugendheimleiter vertreten 13 Erziehungsheime für männliche Jugendliche und drei Arbeitserziehungsanstalten der deutschsprachigen Schweiz. Monatlich treffen sich die Jugendheimleiter zu ordentlichen Arbeitstagungen, welche im Turnus jeweils unter wechselndem Vorsitz in einer anderen Einrichtung durchgeführt werden. Als besonderes Charakteristikum ist das Kollegialsystem zu nennen, d. h. der Verzicht auf eine Vereinsstruktur.

Das Thema der Arbeitswoche galt den «Methodenproblemen in den Jugendheimen». Als Fortsetzung der Arbeitswoche 1973 in Zurzach und den periodischen Fachdiskussionen an den ordentlichen Arbeitssitzungen war es ein Bedürfnis, diesen Problemkreis aufzugreifen und über die letztjährigen Tagungsergebnisse zu reflektieren. Als einen möglichen Einstieg in die Problematik erwies sich der Film «Angeblich gefällt mir hier (im Heim) alles besser...». Dieser Film wurde im Rheinischen Heilpädagogischen Landesjugendheim Viersen/Köln (Leitung: Prof. Dr. K.-J. Kluge, Lehrstuhl für

Verhaltensauffälligenpädagogik an der Universität Köln) gedreht und behandelt den Versuch, einen sozial-integrativen Erziehungsstil modellhaft zu verwirklichen. Im Anschluß an die Filmvorführung versuchten die Teilnehmer, den Standort der vertretenen Heime kritisch aufzuzeigen und zum Film Stellung zu nehmen.

Neben der Ausformulierung von Erziehungs- und Lernzielen wandten sie sich zunächst der «Wohn- und Lebensgruppe als Erziehungsmittel» zu. Dabei wurden verschiedene praktizierte Modelle (Kleingruppe, Wohngruppe, Großgruppe,

Kollektiv) auf ihre pädagogische Wirksamkeit durch Aufzeigen von Vor- und Nachteilen hin untersucht.

Unter dem Aspekt «Kritik an den Heimen als Erziehungsmittel und Methode» resümierten Prof. Dr. H. Tuggener (Lehrstuhl für Sozialpädagogik an der Universität Zürich) aus der Sicht der Wissenschaft, Frau Dr. M. Böhnen (Bern) als ehemalige Jugendanwältin aus der Sicht des Maßnahmenvollzuges und des revisierten Jugendstrafrechts, Dipl.-Psych. P. Dold (Jugenddorf Bad Knutwil) aus der Sicht der Sozialpsychologie und -therapie, Sozialpädagoge Lauinger (Lörrach) aus der Sicht der Heimerziehung. Aus den fundierten Voten resultierte ein breites Spektrum von methodischen Ansätzen und Hinweisen, die auf Realisierung drängen, aber nicht abschließend diskutiert werden konnten, jedoch weiterer Ueberlegungen bedürfen.

Am Beispiel der «Weckpraxis in den Heimen» wurde konkret aufgezeigt, wie das Wecken in einem engen und untrennbar Zusammenhang steht mit der jeweiligen Struktur und pädagogischen Konzeption der Jugendheime. Wesentliche Voraussetzung hierfür war, auf wohlklingende Formulierungen zu verzichten und zu spüren, wie bedeutsam die alltäglichen Gegebenheiten für die Erziehung sind.

Aus diesem Sachverhalt schien es zwingend, die Diskussion über das Erzieher-Zögling-Verhältnis zu führen und auf die notwendige Anzahl von pädagogischen Mitarbeitern in einer Gruppe und die Dienstplangestaltung einzugehen.

Deutlich hat sich erwiesen, daß dem aufgegriffenen Fragenkomplex weiter systematisch und kontinuierlich nachgegangen werden muß. Im Verlauf dieser Woche wurde die ordentliche Arbeitssitzung durchgeführt, Stellung genommen zu Pro-

blemen der Erziehung und Behandlung besonders schwieriger Jugendlicher sowie zwei offizielle Anfragen an die Arbeitsgruppe ausführlich diskutiert und schriftlich beantwortet.

Nur wenig Zeit blieb dem notwendigen informellen Gespräch. Die Arbeitswoche hat dazu beigetragen, die Verständigung zu vertiefen und einen gewissen Konsensus zu erreichen, der es erlaubt, die praktische Arbeit in den Heimen gezielter anzugehen.

Im Bewußtsein, die gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse in die Praxis zu übertragen und die Diskussion mit den Mitarbeitern und Jugendlichen zu führen, verließen die Teilnehmer den glücklich gewählten, landschaftlich reizvollen und ruhigen Tagungsort.

Fritz Gehrig
Felix Redmann
Heinz Hermann Baumgarten

Jahresbericht 1973 der Aargauischen Heilpädagogischen Gesellschaft

Nach 26jähriger intensiver Tätigkeit als Präsident der Sektionen Aargau/Solothurn und Aargau ist Willi Hübscher, Lenzburg, zurückgetreten. Es wäre vermessen, wollte ich hier auf beschränktem Raum seine Arbeit würdigen. Die Aargauische Heilpädagogische Gesellschaft hat das so getan: Willi Hübscher wurde für seine umfassende Aufbauarbeit im gesamten Bereich der Heilpädagogik zum Ehrenpräsidenten ernannt. Als Leiter unserer Geschäftsstelle arbeitet er weiter im Vorstand mit und präsidiert die Betriebskommission des Heilpädagogischen Dienstes.

Hans Meier, Hermetschwil, ist nach 10 Amtsjahren als Kassier ebenfalls zurückgetreten. Er hatte eine doppelte Last zu tragen: Kassier unserer Gesellschaft und Rechnungsführer des Heilpädagogischen Dienstes. Zum Dank für seine Arbeit wurde er zum Ehrenmitglied gewählt.

Wir führten zwei Fortbildungskurse durch: Dr. Imhof, Unterägeri,

referierte in Lenzburg an 5 Nachmittagen über Tiefenpsychologie. Fredi Schneider leitete den Zeichenkurs auf der Gisifluh. Beide Leiter konnten erneut verpflichtet werden.

An der Novembertagung in Brugg orientierte der Vorstand über verschiedene Probleme, u. a. referierten Kollegen anderer Stufen über ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der Hilfsschule. Zur Diskussion standen auch die Ideen des Erziehungsdepartementes zur Neukonzeption des Inspektoratswesens. Wir haben als einzige Lehrergruppe für das hauptamtliche Fachinspektorat votiert.

In Oberentfelden wurde die zweite Stelle des Frühberatungsdienstes eröffnet. Einerseits bringt diese Erweiterung einen höchst erfreulichen Fortschritt, andererseits bereitet uns die Finanzlage des Heilpädagogischen Dienstes ernste Sorgen: Die Passiven haben den Stand von Fr. 48 000.— erreicht.

Für die zukünftigen Hilfsschullehrer, welche den berufsbegleiten-

den Kurs am HPS Zürich absolvierten, hatten wir die berufspraktische Ausbildung zu organisieren. Mit dem HPS zusammen hoffen wir, daß sich das mühsam gefundene Kadern möglichst lange zur Verfügung stellen wird.

In zahlreichen Sitzungen hat eine Fachkommission ein Modell für das Mädchenwerkjahr erarbeitet. Es liegt jetzt vor und wird demnächst (beim Erscheinen dieses Berichtes längst geschehen) dem Erziehungsdepartement eingereicht. Nachdem kein Versuch für die Knaben allein bewilligt wurde, hoffen wir nun auf positiven Bericht aus Aarau. Es sei betont, daß für das 9. Hilfsschuljahr die Lehrpläne vollständig vorliegen.

Zwei Kurse pro Stufe sind von Vorstand und Kommission vorbereitet worden. Das Erziehungsdepartement hat alle, auch jene für die Sonder Schulen, ins Kursprogramm aufgenommen und die Finanzen zugesichert. Dafür, sowie für die reibungslose Zusammenarbeit danken wir.

Urs Seiler

NEUE SJW-HEFT

Nr. 1261 *Gefangene der Berge*, Erzählung von Peter Amstutz, in der Reihe Reisen und Abenteuer, ab 12 Jahren. Umschlag und Zeichnungen von Hans Eigenmann.

Das ist ein Heft, das auch unsere Oberstufenschüler ansprechen und fesseln wird, und das wir zur Anschaffung als Klassenlektüre empfehlen möchten. Was die acht Pfadfinder in der Abgeschiedenheit der Etzlhütte über die Ostertage 1965 erlebt haben und wie sie die gemeinsame Not zur Gemeinschaft zusammenschweißt, ist hier so lebendig geschildert, daß es unter die Haut geht. Ihre schließliche Rettung, die sie einem erfahrenen und wagemutigen Helikopterpiloten und dem unerschrockenen Einsatz der Rettungskolonne zu verdanken haben, das ist so recht nach dem Geschmack junger Menschen. Aber es klingt auch die inständige Mahnung darin mit, Skitouren in die Berge nicht leichtfertig zu unternehmen und sich für alle Fälle vorzusehen. Die Sprache des Heftes, es ist in Tagebuchform geschrieben, ist verständlich. Vor allem aber: Hier ist eine Erzählung dem Leben nachgezeichnet, und unsere jungen Menschen suchen ja solche Erlebnisse. Hz

Nr. 1260 *Die Schindmähre*, von Kapel Böcker, aus dem Dänischen übersetzt von Ursula von Wiese. Umschlag und Zeichnungen von Bruno Bischofberger.

Die Geschichte von der Freundschaft des Knaben Esbern mit einer alten Schindmähre spielt im alten Dänemark. Der Junge füttert aus Mitleid den alten Gaul, der einmal ein rassiges Reitpferd gewesen ist. Dabei zieht er sich den Zorn seines Bauern zu, der dem Tier nichts mehr gönnst, weil es für ihn nicht mehr von Nutzen ist. Aber der Gaul vergibt dem Jungen diese Guttat nicht und rettet ihn eines Tages aus einem schrecklichen Wintersturm. Diese letzte Kraftanstrengung kostet den Gaul das Leben, den Bauern aber rüttelt es aus seinem Nützlichkeitsdenken auf.

Gute Schüler werden sicher Gewinn von dieser Erzählung haben, die zwar ihrem Erlebniskreis sehr entfernt ist. Hz

Nr. 1254 *Mit Fest und Brauch durchs ganze Jahr*, von Hannes Sturzenegger, Umschlag und Radierungen von Peter Stähli.

Diese wertvolle Zusammenstellung der Sitten und Bräuche in den verschiedensten Landesgegenden möchten wir als Ergänzung für den Heimatkunde- und Geographieunterricht zur Anschaffung für die Oberklassenstufen empfehlen. Knapp und leicht verständlich werden Ursprung und Sinn der alten Bräuche

geschildert. Damit aber werden unsere Kinder sich auf sympathische Weise der Vielfalt unseres Landes bewußt. Hz

LITERATUR

Dr. Walter Scholtz: *Testpsychologische Untersuchungen bei hirngeschädigten Kindern*. 200 Seiten broschiert. Marhold Verlag, Berlin-Charlottenburg.

In der Schriftenreihe «Fortschritte der Sonderpädagogischen Psychologie» ist als Band 2 die obige Arbeit herausgekommen, die einem großen Bedürfnis entspricht. Nach ihrem Beginn in den Vierziger Jahren hat nämlich in der Folgezeit die Erforschung der kindlichen Hirngeschädigung eminente Fortschritte gemacht. Damit einher ging das Bedürfnis nach fundiertem psychologischem Wissen über die hirngeschädigten Kinder, weil die Notwendigkeit einer gesonderten Schulung und Rehabilitation dieser Kinder zunehmend besser erkannt wird und auch die Zahl hirngeschädigter Kinder ständig wächst dank der heute verbesserten therapeutischen Möglichkeiten bei vielen Hirnerkrankungen, die früher meist zum Tode führten.

Der vorliegende Band arbeitet die psychologischen Aspekte von Hirngeschädigungen heraus aufgrund vielfacher und zahlreicher Testuntersuchungen (Entwicklungstests, Intelligenztests). Die Darlegungen über die Intelligenzstruktur, die Wahrnehmungen der Visiomotorik, der Lernfähigkeit, der Konzentration und Ablenkbarkeit sowie der Persönlichkeit sind für jeden Hilfs- und Sonderpädagogen höchst aufschlußreich. Er kann beispielsweise vernehmen, daß die Intelligenz bei hirngeschädigten Kindern eher unterschiedlich unterdurchschnittlich ist. Sie braucht nicht unbedingt tangiert zu sein, wurden doch vereinzelt hirngeschädigte Kinder mit Intelligenzquotienten bis 130 gefunden. Weniger groß ist die Streuung bei CP-Kindern, die sich um die obere Debilitätsgrenze herum bewegen.

Ein letzter Teil der Arbeit befaßt sich mit den Zusammenhängen zwischen der Epilepsie und der Hirngeschädigung sowie mit möglichen Hirngeschädigungen bei Frühgeburten. W.H.

Michael Atzesberger und Erwin Hahn: *Probleme der Legastheniepädagogik in der Primar- und Sekundarstufe*. 2. verbesserte und erweiterte Auflage. 1974/75. Bezugsstelle: Arbeitsgemeinschaft (AG) für Schulteste (Alf. Kleiner), Obere Zeiselbergstraße 35–37, D-7070 Schwäbisch Gmünd. 126 S. kart. DM 11.50 (= Psychologisch-pädagogische Studien- u. Praxishefte, Heft 2).

Daß diese wissenschaftlich optimal fundierte und äußerst praxisbezogene Schrift einem echten Bedürfnis entspricht nach angemessener sonderpädagogischer Hilfeleistung gegenüber dem Legasthenikern als einer Gruppe, deren Notlage, «bedingt durch pädagogische Fehlinterpretation in

Form von Verniedlichung», als «Bagatellbehinderung» (Vorwort) allzu leicht abgetan wird, beweist offensichtlich die binnen eines Jahres notwendig gewordene zweite Auflage.

In knapper Übersicht werden die Begriffe, Symptome, Ursachen, pädagogisch-psychologischen Untersuchungsmethoden, prophylaktischen und pädagogischen Hilfsmöglichkeiten dargeboten sowie durch eine Falldarstellung und das Kapitel «Legasthenie im Fremdsprachenunterricht» (E. Hahn) ergänzt.

Obwohl die Umarbeitungen und Ergänzungen grundsätzlich alle Abschnitte betreffen, bedürfen die Ergänzungen zu den theoretischen Ansätzen (Fehlerdiagnostik) und zu den praktischen Hilfen und Hilfemedien besonderer Erwähnung. Völlig neubearbeitet wurde der Abschnitt «Sprachbehindertenpädagogik» (anstelle «Sprachheilpädagogik» in der 1. Aufl.). Die Literaturauswahl wurde um 50 Titel erweitert. Angehängt wurde ein aus der diagnostischen und sonderpädagogischen Praxis, Lehrer(fort)bildung und Dozentendiskussion erwachsener und erweiterter «Plan zur Ausbildung von Legasthenie-Pädagogen», der in der VHN 40, 4 (1971) 326–327 erstmals zum Abdruck gelangte.

Bei einer erneuten Auflage sollten im Inhaltsverzeichnis alle Untertitel unter Angabe der Seitenzahl eingefügt werden. Hierdurch kann der Orientierungswert im Hinblick auf den praktischen Nutzen dieser Schrift gesteigert werden. Zu empfehlen ist auch die gleiche Titelverwendung im Inhaltsverzeichnis und im Text (z. B. «7.8 Legasthenikerhilfe in der Sekundarstufe» im Inhaltsverzeichnis anstelle «7.8 Legasthenikerhilfe im Sekundarschulbereich» im Text).

Der Intention der Verfasser, mit dieser überarbeiteten und erweiterten Auflage «einem differenzierteren Sachverständnis (zu) dienen, das letztlich über klareres Hilfeverständnis zur Verbesserung der Hilfesituation der Legastheniker beitragen könnte» (Vorwort), sollten alle jene nachkommen, die sich berufsmäßig mit Legasthenikern auseinanderzusetzen haben: Eltern, Vorschulerzieher, Psychologen, Sonderpädagogen, Lehrer, Schulfürsorger, Aerzte, Sprachheilbeauftragte eines Landes (Kantonslogopäden) und Bildungsplaner und -politiker.

Heinz Herm. Baumgarten

Neue Lernspiele. Mit drei neuen Lernspielen aus den Bereichen Sprache und Sprechen: «Hör, was ist das?» (Preis ca. DM 12.—); Lesen: «Fehlerfeuer» (Preis ca. DM 17.—) und Geografie: «Beneluxreise» (ca. DM 16.—); zwei neuen «Didacta-Puzzles» (ca. DM 4.—) und zwei Neuauflagen bewährter Spiele: «Schöne weite Welt» (ca. DM 17.—) und «Erstes Rechnen» (ca. DM 9.—) wollen die «Ravensburger» den Kindern den Schulanfang spielerisch erleichtern. Verlag Otto Maier, Ravensburg.