

Idee und Wirklichkeit der Hilfsschule

Autor(en): **Schmid, Peter**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **66 (1979)**

Heft 6

PDF erstellt am: **17.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-527191>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Idee und Wirklichkeit der Hilfsschule*

Peter Schmid

1. Zur gegenwärtigen Diskussion um die Hilfsklassen

Die Führung von Hilfsklassen, wie sie in den letzten zehn Jahren propagiert und den Schulpolitikern von fachlicher Seite empfohlen worden ist, wird heute aus verschiedenen Gründen in Frage gestellt. Es gibt darunter einige ehrenwerte und sogar stichhaltige Argumente, die es zu bedenken gilt. Was jedoch in der gegenwärtigen Auseinandersetzung um die Existenzberechtigung von Hilfsklassen zu erheblichen Missverständnissen führt und das Gespräch nicht eben weiterbringt, ist die Durchmischung verschiedener Argumente aus der irrtümlichen Meinung, die Summierung negativer Erfahrungen gäbe den einzelnen mehr Gewicht. Was ich damit meine, möchte ich kurz an einem fingierten Gespräch veranschaulichen:

- A: Aus welchen Gründen haben Sie Bedenken, die Führung von Hilfsklassen zu empfehlen?
- B: Neue wissenschaftliche Forschungen haben gezeigt, dass der frühere Schwachsinnsbegriff überholt ist.
- A: Es gibt aber Kinder, die beim besten Willen den Anforderungen des Normalschulunterrichts nicht gewachsen sind.
- B: Das hängt eben am System. Die Normalschule richtet sich nach der sozialen Mittelschicht, darum sind die gesellschaftlich unteren Schichten benachteiligt.
- A: Ich kenne aber Kinder aus der sogenannten Oberschicht, die in der Hilfsklasse gut aufgehoben sind.
- B: Ja, aber heute strebt man die Integration an. Hellbrügge hat doch gezeigt, dass Behinderte und Gesunde zusammen aufwachsen sollen und tatsächlich auch gemeinsam unterrichtet werden können.
- A: Besteht dabei nicht auch die Gefahr, dass so das Geben einseitig bleibt? Sollte nicht auch der Behinderte vorerst einmal lernen, sich selbst zu helfen innerhalb der Hilfsschule, die ihn nicht überfordert?
- B: Vielleicht schon, aber die Eltern sehen das ja nicht ein. Sie sind meistens gegen

eine Einweisung ihres Kindes in die Hilfsklasse.

- A: Wäre da nicht mit gezielter Aufklärung und durch gemeinsame Gespräche etwas zu erreichen?
- B: Die Eltern sagen, wenn die Hilfsklasse von einem andern Lehrer geführt würde, gäben sie ihre Zustimmung.
- A: Also handelt es sich um ein rein personales Problem.
- B: Nein, das auch nicht. Die Schulpsychologen weisen neuestens kaum mehr Kinder in die Hilfsklassen ein, die Bestände werden immer kleiner und es ist nicht sicher, wie lange die Hilfsklassen an manchen Orten noch aufrechterhalten werden können. Die Kinder haben es dann nur um so schwerer, wenn sie aus den aufgelösten Hilfsklassen in die Normalschule zurückkehren müssen.
- A: Aus welchen Gründen weisen die Schulpsychologen keine Kinder mehr in die Hilfsklassen ein?
- B: Neuere wissenschaftliche Forschungen haben gezeigt . . .
- und damit beginnt das Karussell wieder von vorne. Ich unterstelle niemandem, auf diese Weise zu argumentieren, und doch widerspiegelt die überspitzte Darstellung eine ganz bestimmte Tendenz, die mir noch und noch in der Diskussion um die Hilfsklassen begegnet ist. In der Meinung, die aufgezählten Gründe würden sich gegenseitig bestärken, geht man im Grunde auf keines der vorgebrachten Argumente näher ein. Es bleibt sehr oft bei Schlagworten und unkritisch übernommenen Meinungen. Daher scheint es mir besonders wichtig, erst einmal die Argumente und Gegenargumente klar auseinanderzuhalten und einzeln auf sie einzugehen. Ich möchte dabei drei Ebenen unterscheiden, auf denen Sinn und Berechtigung der Hilfsklassen diskutiert werden soll:
- Über die grundsätzliche Notwendigkeit der Führung von Hilfsklassen
 - Über die momentanen Verhältnisse im Hilfsschulwesen
- * Vortrag, gehalten an der Feier zum 75jährigen Bestehen der Hilfsschulen im Kanton Solothurn am 28. November 1978.

- Über die topographisch bedingten Einschränkungen zur Führung von Hilfsklassen

Dabei soll streng darauf geachtet werden, dass die Argumente der einen Ebene nicht als Gründe einer anders gelagerten Problematik herangezogen werden. Unzulänglichkeiten im gegenwärtigen Hilfsschulwesen oder topographisch bedingte Eigenheiten eines Kantons sind zum Beispiel keine Einwände grundsätzlicher Natur.

2. Anfechtungen der Hilfsklasse aus grundsätzlichen Erwägungen

In der Diskussion um das Für und Wider von Sonderklassen im allgemeinen und sogenannten Hilfsklassen im besonderen werden oft Tatsachen als bekannt vorausgesetzt und Begriffe als eindeutig definiert hingenommen, obwohl weder das eine noch das andere zutrifft. Das Resultat: Man redet aneinander vorbei. Dies zeigt sich besonders deutlich, wenn von «Lernbehinderung» die Rede ist. Da beginnen die ersten und gravierendsten Missverständnisse.

a) Was ist «Lernbehinderung»?

Es mag sein, dass die Begriffsschöpfung «Lernbehinderung» zu mancherlei Assoziationen und Interpretationen führt. Aber das kann man wohl bei jeder Bezeichnung feststellen, weshalb es notwendig ist, im nachhinein gleich zu sagen, was darunter zu verstehen ist. Ich selber halte es für zweckmässig, Begriffe möglichst eng zu fassen, damit ihr Inhalt auch sprachlich von andern Sachverhalten abgegrenzt werden kann. Die zurzeit kursierenden Ansichten über Lernbehinderung sind die folgenden:

- Der Begriff «Lernbehinderter» wird synonym verwendet für «Hilfsschüler». Er tritt damit an die Stelle älterer Begriffe wie: Geistesschwäche leichten Grades, Grenzdebilität, Schwachbegabtheit usw. Man stellt sich somit unter Lernbehinderung einen mehr oder weniger statischen Zustand intellektueller Beeinträchtigung vor, der als anlagemässig, oft erblich bedingt, gilt, oder durch irgendwelche Schädigungen erworben worden ist und daher als gegeben hingenommen werden muss.
- «Lernbehinderung» wird tiefenpsychologisch interpretiert als eine psychisch bedingte Einschränkung der allgemeinen Lern- und Leistungsfähigkeit. Früher sprach man etwa von «Pseudodebilität» («Angst macht dumm»), heute eher von neurotisch bedingter Leistungshemmung.

- «Lernbehinderung» ist aber auch zu einem Sammelbegriff verschiedener Arten von Lernschwächen und Lernstörungen geworden, welche unter Umständen die gesamte Leistungsfähigkeit in der Normalschule beeinträchtigen können.

- Vom Schlagwort der Hilfsschule als Schule soziokulturell benachteiligter Kinder ist «Lernbehinderung» schliesslich zum Inbegriff eines gesellschaftlich bedingten Bildungsdefizites sozial unterprivilegierter Schichten und Randgruppen geworden.

Ich würde zum Beispiel dafür plädieren, den Begriff Lernbehinderung nur für Intelligenzdefizite zu verwenden, die aller Voraussicht nach irreversibel sind. Er wäre abzugrenzen von Teilleistungsschwächen (Legasthenie, Rechenschwäche, Störungen der Gestalterfassung usw.), von psychisch verursachten Lern- und Verhaltensstörungen und von milieubedingten Förderungsängeln. Gewiss lassen sich sehr oft diese Befunde nicht klar auseinanderhalten im Einzelfall oder kommen tatsächlich gleichzeitig vor. Aber wir müssen die Dinge theoretisch sauber trennen, damit wir die Befunde in der Praxis richtig gewichten können. Sicher ist nicht zu bestreiten, dass es alle Varianten gibt und dass die davon betroffenen Kinder zweifellos unsere Hilfsklassen bevölkern.

b) Das einseitige Bild vom Menschen

Bis dahin ist man sich im grossen und ganzen einig. Geht es aber um die anteilmässigen Verhältnisse einzelner Faktoren, die zu Beeinträchtigungen des Lernens führen, dann gehen die Meinungen auseinander. Es sind namentlich zwei Tatsachen, die oft schamhaft verschwiegen werden:

1. Es gibt auch heute noch erblich bedingte Intelligenzschwäche, also eine Form von Lernbehinderung, die nicht die Folge sozialer Benachteiligung ist, wohl aber zu einer Ursache eben dieser Benachteiligung werden kann, wenn man das Problem auf sich beruhen lässt.
2. Es gibt ausser erblich bedingten auch durch Krankheit oder organische Schädigung erworbene Lernschwächen, die eben nur eine begrenzte Förderung zulassen und unabänderlich sind.

Mag sein, dass der Anteil dieser beiden Gruppen kleiner ist als früher angenommen wurde. Jedenfalls gibt es auch heute genug

Einzelschicksale, die man aus angeblich menschlichen Gründen vor der Hilfsklasse «bewahren» wollte und damit weit unter jenen Grenzen blieben, die ihnen von Natur und Schicksal gesetzt waren. Selbstverständlich ist im Einzelfall und nach einer einmaligen schulpsychologischen Abklärung nicht eindeutig vorauszusehen, wie die Chancen stehen. Aber es scheint mir auch vermessen, so zu tun, als sei eine zuverlässige Abklärung schlechterdings nicht möglich, und man müsse jeden noch so kleinen Lichtblick des Könnens zum Anlass nehmen, dem Kinde eine Alternative zur Hilfsschule anzubieten.

Die Leugnung individuell verschiedener Begabungen fusst auf einer ganz bestimmten Vorstellung vom Menschen, wie sie indirekt durch gewisse Lerntheorien unterstützt und durch Ideologien unablässig gepredigt wird. Die vornehmlich behavioristischen Lerntheorien, deren Verdienste übrigens keineswegs bestritten werden sollen, gehen von folgender Annahme aus: Der Mensch kommt mit bestimmten angeborenen Bedürfnissen zur Welt, und diese Bedürfnisse wollen befriedigt werden. Die Bereitschaft des Menschen zu lernen hängt davon ab, ob damit auf irgendeine Weise seine Grundbedürfnisse befriedigt werden. Ist dies der Fall, so eignet er sich über den bedingten Reflex nicht nur neue Verhaltensweisen, sondern auch Lerninhalte an. Die logische Konsequenz ist: Jeder Mensch hat die gleichen Grundbedürfnisse und ist gleichermassen «tabula rasa», bevor in der Erfahrungswelt die Lernprozesse einsetzen. Je früher sie einsetzen, um so besser, dann kann man Zeit gewinnen. Auf dieser Überlegung fusst der Frühleseunterricht für Dreijährige, der jegliche Entwicklungsgemässheit ignoriert. Davon beeinflusst ist möglicherweise jene Sonderpädagogik, die nur noch Theorie der verpassten Lernanstösse sein will. Auch die marxistisch orientierte Sonderpädagogik westlicher Prägung beschränkt sich fast ausschliesslich auf das Problem des Lerndefizits, das allerdings dann einseitig zum gesellschaftskritischen Problem umgemünzt wird: Lernbehinderung als Folge mangelnder Förderung sozial Benachteiligter. In den Oststaaten ist dagegen die Hirnschädigung wieder hoch im Kurs, quasi als Entschuldigung für das System, in welchem es mit der

sozialistischen Milieuthherapie auch nicht ganz klappt.

So musste es wohl kommen, dass der Begriff «Lernbehinderung» jetzt wohl alles umfasst, aber nicht mehr das, wofür es ursprünglich verwendet worden ist. Vor allem ist es allmählich unschicklich geworden, überhaupt noch das Wort Intelligenz in den Mund zu nehmen, geschweige denn zu behaupten, intellektuelle Fähigkeiten seien erfassbar. Und dies nicht etwa darum, weil Eltern, Lehrer und Bildungsexperten nichts von Intelligenz halten, im Gegenteil: Weil sie Intelligenz masslos überschätzen und anbeten, darf es zwar legasthenische, rechenschwache, wahrnehmungsgestörte, ja sogar autistische und verhaltensschwierige Kinder geben, nur ja keine unintelligenten. Würden wir andere Prioritäten setzen im Leben, dann hätten wir es nicht nötig, Intelligenzmängel und Lernschwächen zu verdrängen, weil uns anderes fürs Leben wichtiger wäre. Wenn man es nicht mehr wagt, die heiklen Fragen von Intelligenz und Begabung anzuschneiden, dann wird auch das Lernproblem gar nicht mehr in seiner ganzen Tragweite erfasst. Lernbehinderung muss dann in jedem Fall entweder psychische Blockierung, soziale Vernachlässigung oder eine Summe von Teilleistungsschwächen sein. Entsprechend geht es in den Förderangeboten um therapeutische Behandlung, Kleinstklassen, Einzelmassnahmen, Nachhilfen und Lehrerberatung. Gegen all dies ist zwar grundsätzlich nichts einzuwenden, aber sie ersetzen die Hilfsklasse nicht. Sie können bestimmt der Hilfsschule neue Impulse geben, aber deswegen sind deren Prinzipien nicht überholt.

c) Zum sozialen Aspekt der Hilfsschule

Viel häufiger aufgeworfene Fragen und Zweifel, die am Grundgedanken der Hilfsschule rütteln, sind nicht didaktischer, sondern sozialkritischer Natur. Selbstverständlich waren diese Impulse einmal sehr notwendig, um in der Frage der Schulung Lernbehinderter nicht einfach der Monomanie eines medizinischen Schwachsinnmodells zu frönen. Besteht aber der Ersatz lediglich in einer gesellschaftskritischen Monomanie oder im sensualistischen Eifer, die Lernprobleme in Einzeldefizite von Teilleistungsschwächen

zu zerlegen, dann genügt dies eben auch nicht. Die heute so üblichen gesellschaftskritischen Breitseiten schießen übers Ziel hinaus, wenn sie die Hilfsklassen insgesamt als gemeinschaftswidrig, diskriminierend und als Schule der Unterprivilegierten bezeichnen. Aber sehen wir uns diese Einwände etwas genauer an!

Die Behauptung, Sonderklassen seien gemeinschaftswidrig, ist ein Vorurteil, dem sich ausliefert, wer auf Äusserlichkeiten abstellt. Wer etwas tiefer über das Wesen menschlicher Gemeinschaft nachdenkt, der fällt unmöglich darauf herein, eine Ansammlung von Behinderten und gesunden Schülern schon eine Gemeinschaft zu heissen. Wer sich darob bewusst ist, dass Gemeinschaftsfähigkeit nicht etwas Gegebenes, sondern erst noch etwas zu Erreichendes ist, dem wird unmöglich entgehen, dass der Schwache eben nicht so selbstverständlich von seinen Mitmenschen aufgenommen wird. Und selbst wenn dies der Fall wäre, könnte eine solche Gemeinschaft, die nicht wenigstens einige Ansätze von Gegenseitigkeit hat, auf die Dauer gar nicht bestehen. Und also haben wir das lernbehinderte Kind darauf vorzubereiten, dass auch es einmal das Gebende sein darf, vorzubereiten in einer separierten Förderung, damit es nachher wirklich integriert werden kann.

Es gehört weiter zum guten Ton, Einweisungen in Hilfsklassen als etwas Diskriminierendes und Entmutigendes zu bezeichnen. Ich habe etwelche Mühe, dies zu verstehen. Eines ist klar: Wir Erwachsene neigen dazu, Massnahmen und Institutionen nach ihrem Sozialprestige und ihrer Zukunftsträchtigkeit einzustufen. Findet man für seine Kinder nur das Gymnasium gut genug, dann empfindet man natürlich die Hilfsklasse als diskriminierend. Wo Grenzen nicht akzeptiert werden, setzt man auf die falsche Zukunft und auf die naive Hoffnung, die keinen Bestand haben. Und das ist entmutigend. Ich erachte es jedoch als wenig sinnvoll, durch die sogenannte Bewahrung der Kinder vor der Hilfsklasse den Eltern ihre Scheinideale zu erhalten. Es ist für alle Teile besser, den Betroffenen klaren Wein einzuschenken, damit sie im Rahmen der Möglichkeiten neue Hoffnungen fassen.

Ein anderes ist es, aus der Einstellung uneinsichtiger Erwachsener zu schliessen, die

Kinder würden ebenso denken und fühlen. Kinder sind noch viel stärker gegenwartsbezogen und gegenwartsgebunden. Sie spüren die Überforderung hier und jetzt, und sie erleben das ständige Angewiesensein auf andere als ihre aktuelle Diskriminierung, die ihnen kein hohles Versprechen auf mögliche bessere Berufsaussichten aus dem Weg räumt. Lernbehinderte, überforderte Kinder wollen den Schonraum heute und nicht erst morgen; das ist ihnen wichtiger für ihr Wohlbefinden als das, was möglicherweise die Leute über sie denken.

Schliesslich bleibt noch etwas zu sagen zum Vorwurf, Hilfsklassen seien die Schulen sozial Benachteiligter. Was in so manchem Disput um die Hilfsklassenproblematik durcheinandergebracht wird, muss hier besonders klar auseinandergehalten werden: die Idee und die faktische Gegebenheit der Hilfsklassen heute. Die Idee der Hilfsklasse hat niemals darin bestanden, sie zur Unterrichtsklasse oder zum Sammeltopf aller Arten von Problemkindern zu machen. Wenn sie sich mancherorts in diesem Sinne entwickelt hat oder verkümmert ist – wie man's nimmt – dann aus Gründen, die sehr zweifelhaft, wenn nicht gar bedenklich sind. Wir werden darauf noch ausführlicher zu sprechen kommen. Das liegt also nicht an der Institution selbst. Niemand garantiert uns, dass nicht auch die Alternativen zur Hilfsschule auf nämliche Weise entarten, wenn man den Grundsätzen, die man damit verfolgt, nicht auch im Einzelfall Nachachtung verschafft.

3. Unzulänglichkeiten im gegenwärtigen Hilfsschulwesen

Es gibt eine ganze Reihe stichhaltiger Argumente, die der Idee der Hilfsschule Pate gestanden sind und eigentlich auch heute noch mit guten Gründen vertreten werden dürfen. Die wichtigsten seien kurz in Erinnerung gerufen:

- Individuelles Lernziel und Lerntempo dank kleiner Klassenbestände
- Unterricht in Fachgruppen ungefähr gleich Begabter
- Berücksichtigung des Arbeitsrhythmus
- Betonung des Anschaulichen und Lebensnahen im Hinblick auf die spätere berufliche Eingliederung

- Altersmässige Einstufung, kein Repetieren
- Mobilisierung aller Sinne und Kräfte im Lernprozess
- Begrenzte, aber vertiefte Behandlung des Unterrichtsstoffes
- Bewusste Handhabung heilpädagogisch erprobter Methoden

Das klingt nun alles sehr schön, wird mancher mit Recht sagen, aber in Wirklichkeit futiere man sich um diese Anliegen, die man den Eltern betroffener Kinder als wesentliche Pluspunkte der Hilfsklassen anzupreisen pflege. Tatsächlich bestehen beträchtliche Diskrepanzen zwischen Idee und Wirklichkeit der Hilfsschule, und zwar nicht nur in der Qualität des Unterrichts, sondern auch in der Einweisungspraxis, in der Beratung der Eltern und in der Frage einer möglichen Reintegration von Schülern aus der Hilfsklasse in die Normalschule. Aber diese Probleme schaffen wir nicht durch Alternativen aus der Welt; sie kehren nur in anderer Form wieder. Sehen wir uns deshalb an, was sich unter den gegebenen Umständen bereits verbessern liesse.

a) *Zur Praxis der Einweisung von Hilfsschülern*

Der Antrag, ein Kind in die Hilfsklasse einzuweisen, beruht zumeist auf folgenden zwei Kriterien: der Schulsituation und dem Ergebnis einer schulpsychologischen Abklärung. In manchen Gemeinden ist es üblich, die Versetzung in die Hilfsklasse zu beantragen, wenn ein Kind trotz einmal erfolgter Klassenrepetition das Lernziel wieder nicht erreicht hat. Das kann eine Vereinbarung sein, die sich aus dem Prinzip der Gleichbehandlung aufgedrängt haben mag und sicher auch einmal eine voreilige Versetzung verhindern kann. Daneben darf man sich angesichts der Einzelschicksale durchaus hin und wieder die Frage stellen, ob die Volksschule heute noch ihrem Auftrag als Volksschule gerecht wird oder ob sie nicht vielmehr nur auf eine Selektion für die Oberstufe hinarbeitet und Stoffanforderungen vorwegnimmt, die schwächere, aber nicht unbedingt schwachbegabte Schüler nicht mehr zu verkraften vermögen. In eindeutigen Fällen jedoch ist nicht einzusehen, was die Verzögerung einer besonderen Schulungsmöglichkeit rechtfertigt.

Damit ist ein neues Reizwort gefallen. Wer wagt denn heute noch, Kindern zu attestieren, sie gehörten «eindeutig» in eine Hilfsklasse? Wenn man schon das Wort «Intelligenz» nicht mehr in den Mund nehmen darf, ist es auch an der Tagesordnung, von Intelligenzprüfungen nichts zu halten. Intelligenztests werden zwar nach wie vor allorts verwendet, und meiner Meinung nach mit Recht. Eine bessere und gleichermassen aufschlussreiche einzelne Erfassung ist bis jetzt noch nicht erfunden worden. Zudem gehört es zum Grundbegriff jeder Testhandhabung, dass sie nicht nur einen Quotienten ermittelt, sondern mannigfaltige und gezielte Beobachtungen zulässt und damit Vergleichsmöglichkeiten bietet. Dies darf doch wieder einmal gesagt werden, selbst wenn ich es für verfehlt erachte, auf die Ergebnisse eines Intelligenztestes allein abzustellen. Es steht nämlich noch eine andere Erfassungsmethode zur Verfügung, die erfahrungsgemäss die herkömmliche Intelligenzprüfung wertvoll ergänzt, nach meinen Beobachtungen hingegen in der Praxis erstaunlich wenig benützt wird: das Formdeutverfahren nach Rorschach und insbesondere das von Zulliger ausgearbeitete abgekürzte Rorschachverfahren mit drei Tafeln (Tafeln-Z-Test), der ebenso aussagekräftig ist. Diese projektiven Testverfahren geben Auskunft über die affektive Situation eines Kindes und weisen insbesondere auf Sperren, Krisen und Ängste hin, die das Lernen hemmen. Überdies geben sie in bestätigendem oder ergänzendem Sinne ein Bild von den intellektuellen Potenzen, und zwar weitgehend unabhängig von aktuell erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten. Zugegeben: Kein Testverfahren kann endgültig Diagnose und Prognose stellen, und am Schlusse wird nur die über eine längere Zeitspanne durchgeführte Arbeit mit dem Kind Klarheit geben. Ob eine solcherart gezielte Erfassung durch spezielle Zuwendung ausserhalb der Schulsituation oder in einer andern Schulform besser realisierbar ist, bleibe vorläufig dahingestellt. Warum dies aber ausgerechnet in einer gut geführten Hilfsklasse nicht auch geschehen kann, ist schlechterdings unerfindlich. Braucht es dazu wirklich noch einmal eine neue Instanz? Und ist es dann wirklich die Elite der heilpädagogisch Tätigen, die auf diese Aufgabe

hinüberwechselt? Nicht bloss Schüler, auch Lehrer brauchen gelegentlich die Einzelbehandlung als ihren Tätigkeitsbereich, weil sie in der Klassensituation versagt haben. Fazit: Ich halte die derzeit bekannten Verfahren zur psychologischen Erfassung der Kinder zwar nicht für gänzlich unanfechtbar, aber doch ausreichend, um in der Mehrzahl der Fälle sinnvolle Entscheide zu treffen.

b) Die Elternberatung

Nicht immer sind es die Zweifel an den Erfassungsmethoden, welche die zuständigen Stellen zögern lassen, ein Kind in die Hilfsklasse einzuweisen. In jedem Fall erfordert es eine gehörige Portion Mut, den Eltern die wirkliche Situation zu eröffnen, und entsprechende Ausdauer, bei ihnen Verständnis zu wecken oder getroffene Entscheide notfalls gegen ihren Willen durchzusetzen. Letzteres kommt viel seltener vor, als gemeinhin angenommen wird und verlangt insbesondere vom Schulpsychologen und Berater, dass er innerlich dazustehen kann, ja in der nämlichen Lage selber bereit wäre, einen solchen Entschluss zu fassen. In diesem Sinne habe ich an anderer Stelle gesagt, die Hilfsschule sei unter anderem deshalb nicht populär, weil sie uns herausfordere, die eigenen Lebensgrundsätze unter Umständen in Frage zu stellen, so sie unecht, eigennützig und auf äusseren Schein bedacht sind.

Aufklärung und Beratung der Eltern sind der anspruchsvollere Teil einer jeden schulpsychologischen Tätigkeit. Mit einer einmaligen Kontaktnahme ist es meistens nicht getan. Es gilt unter anderem, Irrtümer auszuräumen und unbegründete Schuldgefühle abzubauen. Vor allem darf der folgenschwere Schritt nicht verharmlost werden. Die spätere Möglichkeit einer Versetzung in die Normalschule ist durchaus offenzuhalten, ohne dass deswegen falsche oder voreilige Versprechungen gemacht werden müssen.

c) Persönliche und methodische Ausbildung der Lehrkräfte

Gegen ein Argument freilich ist nicht anzukommen: Wenn Eltern Fähigkeiten, Einsatz und Unterrichtsführung eines Lehrers der Hilfsschule aus berechtigten Gründen in Zweifel ziehen. Die Grenzen jeder Institution, heisse sie nun Hilfsklasse oder anders-

wie, erweisen sich daran, was die einzelne Lehrperson innerhalb dieses gegebenen Rahmens zu entwickeln und zu verwirklichen imstande ist.

Nun ist die Persönlichkeit bekanntlich nichts Machbares. Wäre sie aber zugleich etwas unabänderlich Gegebenes, dann müssten wir es freilich auf Glück und Zufall ankommen lassen. Persönlichkeit wird man in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben und im Willen, sich über das Getane Rechenschaft zu geben; durch jene Bemühung um Sachlichkeit also, mit der man von sich ausgeht, aber nicht auf sich abzielt, wie es Martin Buber einmal formuliert hat. Das muss neben dem Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten in jeder heilpädagogischen Ausbildung zum Mittelpunkt werden. Nicht einfach liebevolles, mehr oder weniger intuitives Schulehalten ist am Platz, sondern angemessene Zielsetzungen, bewusst gewählte Wege und eingesetzte Mittel. Heilpädagogisch orientierter Unterricht erfordert Rechenschaft über jede Massnahme, warum sie so und nicht anders gewählt, gestaltet und durchgeführt worden ist. Nur in der gewissenhaften Planung gedeihen die Einfälle; nur wer organisiert, kann im geeigneten Moment auch improvisieren. Dass solche Grundsätze geübt und eingehalten werden, braucht es nicht unbedingt einen neuen Klassentypus, neue Behandlungsstellen und Ausbildungsgänge.

d) Zur Chance der Reintegration

Ein häufig gehörter Einwand, der Eltern davon abhält, ihr Kind in die Hilfsklasse zu geben, heisst, es käme dann nie mehr zurück in die Normalschule. Nun trifft dies allerdings zu, teilweise zu recht, in einigen Fällen bestimmt zu Unrecht. Wenn wir davon ausgehen, dass in der Hilfsschule Kinder gefördert werden, die den üblichen intellektuellen Anforderungen nicht gewachsen sind – Begabungen sind nun eben einmal ungleich verteilt –, dann ist dieses Schicksal mit der Hilfsklasse nicht auszuwechseln. Es kann dann nicht der Hilfsschule angelastet werden, wenn keine Wunder geschehen. Es ist darum unfair, zu behaupten, Hilfsklassen würden zum vornherein verunmöglichen, dass später eine Wiedereingliederung in die Normalklasse in Frage komme, weil man die

Anforderungen einfach dem derzeitigen Niveau der Schüler anzupassen pflege. Wenn aus dem Hilfsklassenunterricht da und dort nicht mehr als ein reduzierter Normalklassenunterricht geworden ist, dann hat man bei der Qualität des Inhalts anzusetzen und nicht beim Wechsel der Form. Lassen sich durch heilpädagogisch differenzierte Förderung bei einzelnen Schülern in einer Weise Fortschritte erzielen, die eine Rückgliederung in die Normalklasse relativ rasch oder wenigstens in der Oberstufe rechtfertigen, so steht dem wirklich nichts entgegen. Wenn ein Lehrer aus nachfühlbaren Gründen seine besonders erfolgreichen Kinder nicht gerne ziehen lässt, so ist das ein menschliches Problem, das mit der Einrichtung der Hilfsklasse nicht zusammenhängt.

4. Geographisch bedingte Einschränkungen zur Führung von Hilfsklassen – und was trotzdem zu beachten wäre

Grundsätzliche Einwände gegen Hilfsklassen und Kritik an bestehenden Unzulänglichkeiten sollten nicht durcheinandergebracht werden. Das sind zweierlei Argumente, die sich auf verschiedenen Ebenen bewegen. Kritik an bestehenden Hilfsklassen brauchen deren Existenzberechtigung nicht in Frage zu stellen, weil es dabei um pädagogische Mängel und menschliche Schwächen geht. Grundsätzliche Gegner von Hilfsklassen leiten dagegen ihre Einwände von bestimmten Weltanschauungen und Vorstellungen ab, über das sich diskutieren lässt. Gelegentlich beruhen sie auf Missverständnissen, was Begriffe wie «Lernbehinderung» und «Integration» betrifft, wie ich es anfangs darzulegen versucht habe.

Nun gibt es allerdings noch eine dritte Kategorie von Vorbehalten, die sich eigentlich gar nicht am Hilfsklassenproblem entzündet haben, sondern in einem weiteren schulpolitischen Zusammenhang stehen, ja sogar über die schulischen Belange hinausgehen. Ich meine bestimmte geographische Gegebenheiten, die es nicht überall zulassen, Hilfsklassen zu führen, und deren Gebiete auch nicht unbedingt damit geholfen wäre, wenn die Kinder über weite Strecken in grössere Schulzentren transportiert würden. Abgesehen vom kulturellen Verlust, den jedes Dorf durch die Schliessung seiner Schule

erleidet, bringen aufwendige und zeitraubende Schülertransporte auch erhebliche Unruhe in den Schulalltag der Kinder. Es mag auch sein, dass die eine oder andere Gemeinde darauf beharrt, ebenfalls ihre schwachen Schüler im Klassenbestand behalten zu können, damit die Schule am Leben bleibt.

Ich meine, wenn solche Gründe den Ausschlag geben für oder gegen eine Hilfsschule, dann darf man dazu stehen und braucht deswegen nicht grundsätzlich an den Hilfsklassen Kritik zu üben. Persönlich finde ich solche Gründe am stichhaltigsten, weil man im übertriebenen missionarischen Eifer nicht glauben darf, das ganze kulturelle Leben müsste sich um die Sonderklassenfrage formieren. Sollte es aus guten Gründen unumgänglich sein, auf Hilfsklassen zu verzichten, dann bleibt zum Schluss zu überlegen, welche pädagogisch sinnvollen Prinzipien der Hilfsschule unter anderen Voraussetzungen dennoch gewahrt werden sollten. Auf vier solcher pädagogischer Grundsätze möchte ich zum Schluss kurz eingehen.

a) Der Schonraum

Es ist nachgerade Mode geworden, jede Art von Separation als unüberwindbaren Gegensatz integrativer Bestrebungen anzuprangern und als etwas Gemeinschaftsfeindliches hinzustellen. Dabei wird übersehen, dass jede Art von Separation, wie sie auch aus Kultur und Zivilisation bekannt ist (Kloster, Internat, Landerziehungsheim, «Pädagogische Provinz» usw.), den Sinn hat, einer wesentlichen Sache sich ganz widmen zu können ohne gleichzeitig von andern Problemen behelligt zu werden. Jede Institution, die einem solchen Zweck dient, steckt damit einen Schonraum ab, wodurch anderes vorübergehend draussen bleiben muss. Diese Funktion übt auch eine Sonderklasse aus. Sie sondert zwar ab, aber sie lässt das momentan Dringliche besser zum Zuge kommen. Und das hat sie jeder ambulanten Nachhilfe voraus. Ist in abgelegenen Gegenden die Führung einer Hilfsklasse nicht möglich, oder bricht in dünnbesiedelten Gebieten eine zentral geführte Schule unter Umständen vorhandene Schonräume auseinander, dann ist in erster Linie zu überlegen, wo und wie unter den bestehenden Ver-

hältnissen auch für schwache Schüler ein Schonraum gewährleistet ist oder allenfalls neu aufgebaut werden kann.

b) Die Kontinuität

Eng verbunden mit dem Gedanken des pädagogischen Schonraums ist das Prinzip der Kontinuität im Erziehungs- und Unterrichtsalltag. Durch einen verlässlichen Arbeitsrhythmus und verbindliche Regeln und Umgangsformen lassen sich wie von selbst die kleinen Angelegenheiten in Ordnung halten, wodurch der Mensch frei wird, sich wichtigeren Dingen zuzuwenden. Angefangen bei der Konzentrationsfähigkeit über die guten Gewohnheiten bis hin zu den ersten Willensentschlüssen und zur vertieften Erlebnisfähigkeit stellt die Kontinuität einer verlässlichen Ordnung ein wichtiges funktionales Erziehungsmittel dar. Darin ist der Klassenunterricht den Bündeln therapeutischer Einzelmaßnahmen überlegen. Abgesehen von den übertriebenen Erwartungen, die man gegenwärtig allem entgegenbringt, was sich Therapie nennt, wird oft nicht beachtet, wie die Betriebsamkeit der Einzelförderung durch Spezialisten im ganzen ebenso viele neue Probleme schafft wie sie alte beseitigt. Hier wäre nun das Stichwort Integration am Platz, wenn man darunter versteht, heilpädagogisch wünschbare Massnahmen im Sonderklassenunterricht einzubauen und die Lehrer entsprechend auszubilden, statt ihnen weitere Spezialisten zur Seite zu stellen. Erweist sich die Führung einer Hilfsklasse als undurchführbar, dann wäre demzufolge zu überlegen, mit welcher andern Lösung dennoch eine gewisse Kontinuität im Lernen gewährleistet ist.

c) Die Gruppensituation

In der allgemeinen Neigung, die Einweisung in Sonderklassen durch flankierende Einzelförderungen zu umgehen, wird zu wenig an jene Kinder gedacht, die lernen müssen, im Klassenverband sich zurechtzufinden, weil sie gerade hier versagen und nicht in der Zweierbeziehung. Es ist also nicht für alle Kinder sinnvoll, die Kleinklasse durch die Kleinstklasse, und die Kleinstklasse durch die Einzeltherapie zu ersetzen. Unseren lernbehinderten Kindern dürfen wir auch im ungünstigsten Fall mindestens Ansätze von

Gruppenfähigkeit attestieren, die es zu fördern gilt. Und da das öffentliche Leben sich einmal massgeblich in verschiedenen grösseren Gruppen und Gemeinschaften abspielt, hat die Hilfsschule eine entsprechende soziale Aufgabe wahrzunehmen, die in der Familie allein zu wenig zum Zuge kommt und im direkten zwischenmenschlichen Bezug nicht gelernt werden kann. Also auch hier ist die Frage: Wie kann diesem Sozialisierungsprozess auf andere Weise Rechnung getragen werden, wenn aus organisatorischen und siedlungsgeographischen Gegebenheiten eine Hilfsklasse zu führen unmöglich ist?

d) Geben und Nehmen

Spätestens jetzt muss die Frage auftauchen, weshalb es denn eines besonderen Klassentypus bedarf, um diesem sozialen Anliegen nachzukommen. Es wird doch wohl innerhalb der Normalschule genug Gelegenheit geben, die zwischenmenschlichen Kontakte zu pflegen. Wer indessen genauer hinsieht, wird bald erkennen, dass die Kontakte zwischen gesunden und behinderten Kindern auch bei guter erzieherischer Absicht einseitig bleiben. Der Gutbegabte ist im günstigen Fall fast stets der Gebende, und der Lernbehinderte befindet sich meist in der wenig komfortablen Lage des Nehmenden. Nun ja, man ist in dieser Hinsicht heute weniger zimperlich, haben wir uns doch längst daran gewöhnt, vielmehr darnach zu fragen, was man zugute hat als was man ändern unter Umständen schuldig geblieben ist. Offenbar wird es darum mancherorts als selbstverständlich angesehen, dass der Behinderte dafür da zu sein hat, damit dem Gesunden nach Bedarf Gelegenheit gegeben ist, Barmherzigkeit zu üben. Ob der Schwache dies selber gutheisst oder nicht, ist dabei einerlei – es ist in jedem Falle eine Entwürdigung seines Menschseins. Darum müssen wir nicht erstaunt sein, wenn er obendrein immer unzufriedener und anspruchsvoller wird. So entpuppt sich das, was nach aussen als die sozial gerechteste Lösung angepriesen wird, als eine Lebensform, welche die auf Gegenseitigkeit bauende, echte Gemeinschaft verhindert.

Wenn es gegebenenfalls aus technischen Gründen nicht möglich ist, im Schonklima

einer Hilfsklasse für Lernbehinderte das richtige Gleichgewicht von Geben und Nehmen herzustellen, dann gilt es, was immer wir uns auch für Alternativen zurechtlegen, darauf zu achten, dass wir die Kinder nicht unbeabsichtigt trennen in solche, die nur geben dürfen, und solche, die nur nehmen müssen.

Lassen Sie mich schliessen mit einem Zitat

von Edgar Schumacher: «Im Geben und Nehmen ist die Seligkeit eindeutig auf der Seite des Schenkenden; der Nehmende macht den schlechteren Handel. – Gönnen wir denen, die mit uns sind, nur recht viel Gelegenheit, uns gegenüber Gebende zu sein; es ist das allerbeste Verfahren, eine gute und dauernde Verbundenheit zu schaffen.»



Einladung zum Beitritt in den CLEVS

Was ist der CLEVS?

CLEVS ist die Abkürzung für «Christlicher Lehr- und Erzieherverein der Schweiz».

CLEVS ist eine politisch und konfessionell unabhängige Vereinigung von Menschen, die sich für eine christliche Erziehung engagieren wollen.

Wer gehört zum CLEVS?

CLEVS-Mitglied kann werden, wer in irgendeiner Form mit Erziehung und Bildung zu tun hat.

CLEVS-Mitglied können insbesondere werden: Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen, Kindergärtnerinnen, Katecheten, Heimerzieher, Sozialarbeiter, Heilpädagogen, Bildungspolitiker, Mitglieder von Schulbehörden, Eltern, usw.

Was will der CLEVS?

CLEVS will den Zusammenschluss christlicher Erzieher.

CLEVS will christliches Gedankengut in die pädagogische, didaktische und bildungspolitische Diskussion einbringen.

CLEVS will Modelle christlicher Erziehung erarbeiten und erproben.

CLEVS will durch eigene Werke und Dienstleistungen sowie durch Mitarbeit in schweizerischen und internationalen Gremien das christliche Gedankengut im Bildungs- und Erziehungswesen vertreten.

CLEVS will die interkonfessionelle Zusammenarbeit fördern.

Was macht der CLEVS?

CLEVS bildet Gruppen, die sich für Belange einer christlichen Pädagogik engagieren.

CLEVS arbeitet Stellungnahmen zu bildungspolitischen Fragen von regionaler oder gesamtschweizerischer Bedeutung aus.

CLEVS vertritt eine christliche Pädagogik in der Konferenz der Schweizerischen Lehrerorganisationen (KOSLO).

CLEVS führt Fortbildungskurse und bildungspolitische Veranstaltungen durch.

CLEVS arbeitet mit internationalen Organisationen zusammen, die ähnliche Zielsetzungen haben (z. B. UMEC, UNESCO, etc).

Was bietet der CLEVS?

CLEVS hält Kurse und Tagungen zu Themen aus Erziehung und Bildung.

CLEVS organisiert Studien- und Ferienreisen.

CLEVS führt eine Hilfskasse zur Linderung unverschuldeter Not von Mitgliedern.

CLEVS führt eine Berufshaftpflicht-Versicherung.

CLEVS ist Herausgeber

– des Jugendkalenders «mein Freund»

– des Unterrichtsheftes für die Vorbereitung auf allen Schulstufen

– des Notenbüchleins in Taschenformat für Klassen- und Fachlehrer

– der Lehreragenda und Reisekarte mit vielen Ermässigungen

CLEVS ist wesentlich mitbeteiligt an der Herausgabe der Zeitschrift «schweizer schule».

Anmeldung und Beitritt

Die Anmeldung zum CLEVS ist jederzeit möglich durch schriftliches Gesuch beim Sekretariat, Schiltmatthalde 15, 6048 Horw. Der Beitritt erfolgt durch Beschluss des Zentralvorstandes.

Der Mitgliederbeitrag beträgt zurzeit Fr. 14.– plus Fr. 36.– für das obligatorische Abonnement der Verbandszeitschrift «schweizer schule».