

Heilpädagogische Rundschau

Objektyp: **Group**

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**

Band (Jahr): **51 (1978-1979)**

Heft 12

PDF erstellt am: **27.09.2024**

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.

Heilpädagogische Rundschau

Fachorgan der Schweizerischen Heilpädagogischen Gesellschaft

März 1979

Anstelle der «Schweizer Erziehungs-Rundschau» (eingeschlossen die «Heilpädagogische Rundschau» nun die

«SCHWEIZERISCHE HEILPÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU»

Sehr geehrte, liebe Leser

Mir kommt die Sache wie im Theater vor: Da ist ein Schauspieler während einer längeren Szene auf der Bühne, tritt nur für kurze Zeit ab und erscheint gleich wieder in einem anderen Kostüm. Für eine Weile hat man sich an die andersartige Situation zu gewöhnen. Mit dem Kostümwechsel scheint sich auch der Schauspieler etwas verändert und einer neuen Situation angepaßt zu haben.

Sehen Sie, diese vorliegende 12. Nummer der «Schweizer Erziehungs-Rundschau» (SER), der seit 21 Jahren die «Heilpädagogische Rundschau» angehängt war, kann in dieser Form nicht mehr erscheinen. Die April-Nummer wird den Namen

«Schweizerische Heilpädagogische Rundschau» (SHR)

tragen.

Wie es dazu gekommen ist?

Die SER, ein «Organ für das öffentliche und private Bildungswesen in der Schweiz», das «Offizielle Organ des Verbandes Schweizerischer Privatschulen» erreichte bis jetzt 51 Jahrgänge. In den Dreissigerjahren war Dr. Guyer Herausgeber, der durch Dr. K. Gademann in St.Gallen abgelöst wurde. Eine Fachschrift-Ehe mit der «Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache», die sich vor gar nicht langer Zeit den Namen «Schweizerische Heilpädagogische Gesellschaft» zulegte, wurde vor zwei Jahrzehnten in ei-

nem Vertrag von 1959 eingegangen. Dort stellte die SER der SHG monatlich sechs Textseiten zur Verfügung. In zwanzig Jahren – und das ist das Verdienst meines Vorgängers im Amt – baute Adolf Heizmann den Teil «Heilpädagogische Rundschau» wesentlich aus. Wohl wurde man sich immer mehr bewußt, daß sich hier zwei Partner zusammengefunden hatten, deren fachliches Interesse in ganz andere Richtungen ging.

Ohne Ankündigung, quasi wie ein Blitz aus heiterem Himmel, kündigte zu Beginn des Jahres 1978 der Verleger, Dr. K. Gademann, den Vertrag auf.

Es würde nun zu weit führen, die nicht immer einfachen Verhandlungen und Sondierungen zu schildern, die sich über die letzten Monate hingen. Eines stand bald einmal fest: die SHG war willens, eine eigene Zeitschrift herauszugeben. Eine Präsidenten-Konferenz der deutschschweizerischen Sektionen wurde sich einig, auch die Zusammenarbeit mit den Privatschulen aufzugeben und Institutionen zum Mitmachen zu suchen, deren Arbeitsfeld dem unsrigen doch etwas verwandter sei.

So ist diese Ausgabe der SER zur Abschiedsnummer einer Fachzeitschrift geworden, die sicher über Jahre hinweg die Bedürfnisse abzudecken wußte, nun aber auch einem Wandel der SHG und der äußeren Umstände Rechnung zu tragen hat.

Nun gut, wer will, mag der SER aus liebgewordener Anhänglichkeit



HR

Inhalt / Sommaire

<i>Dr. K. H.-J. Schmutzler:</i> Was bedeuten sensible Phasen für die heilpädagogische Früherziehung?	276
<i>Dr. phil. H. Grissemann:</i> Probleme und Ungereimtheiten bei der Heilpädagogischen Gesellschaft des Kantons Aargau	278
<i>Stefan Hug:</i> Die Ueberwachung und Koordination im IV-Sonderschulwesen	281
Eine Dachorganisation und ihre Verbände stellen sich vor	282
Aus der Schule geplaudert	283
Buchbesprechungen	284

ein Tränchen nachweinen und dann – so hoffe ich – seine Wünsche in der neuen Fachzeitschrift der SHR erfüllt sehen. Daß es nur teilweise möglich sein wird, ist mir bewußt.

Im Moment erübrigen sich viele Worte. Hingegen habe ich allen bisherigen Mitarbeitern zu danken, welche die SER geprägt haben. Was die neue Fachzeitschrift möchte, beabsichtigt, hofft erfüllen zu können, das wird eine Art Grundsatzklärung der April-Nummer zeigen. Damit soll es aber nicht sein Bewenden haben, und es muß nicht den Worten, sondern den Taten, resp. den kommenden Heften vorbehalten sein, Versprechen auch einzulösen. In diesem Sinne «auf Wiederlesen».

Ihr Redaktor der Heilpädagogischen Rundschau, nunmehr der Schweizerischen Heilpädagogischen Rundschau

Peter Zurschmiede

Was bedeuten sensible Phasen für die heilpädagogische Früherziehung?

Dr. K. H.-J. Schmutzler, *Diplompädagoge, Dortmund*

(Schluß)

3. Psychologisch-pädagogische Beiträge zu den sensiblen Phasen

Um dieses Problem scheinen sich die früher gegenseitig ausschließenden Anlage-Umwelt-Positionen allmählich einer vermittelnden, bio-sozialen Anlage-Umwelt-Interaktionsauffassung anzunähern.

Den ältesten und für die heilpädagogische Praxis noch immer fruchtbarsten Ansatz einer Phasentheorie legte Freud vor, an dem sich Spitz, Erikson und andere orientierten.

Freud

Freuds Auffassung von den Phasen der Libido-Entwicklung schließt die Annahme ein, daß jede Phase eine spezifische Sensibilität, Entwicklungs- und Leistungsbereitschaft für den Erwerb von neuen Funktionen und für den personalen und dinglichen Bereich beinhaltet, der dann libidinös besetzt und verinnerlicht wird bzw. mit denen sich das Individuum allmählich identifiziert. So sind es vor allem Lusterlebnisse, die prägend wirken. Sie steuern die Weltoffenheit, sie kanalisieren die Triebenergien, strukturieren und fixieren sie auf bestimmte Objekte der kindlichen Erfahrung.

Dieser Prozeß der Verknüpfung und Vermittlung von Kind und Kultur verläuft auch in psychoanalytischer Sicht nicht zufällig, sondern in den typischen Freudschen Phasen. Der Psychoanalytiker und Arzt Görres sieht keinen Gegensatz zwischen Anlage und Umwelt, sondern eine notwendige und wechselseitige Aufeinanderbezogenheit, in der es nicht nur um die Regeneration der Gesellschaft, sondern gleichzeitig um den individuell-einmaligen und gesellschaftlich-typischen Entwicklungsprozeß geht: «Auch der leib-seelische Organismus des Menschen hat eine (Tieren, Verf.) entsprechende Entwicklung, bei der

die Entfaltung eines eingeborenen Planes von Umwelteinflüssen modifiziert wird, die wir als Prägungsvorgänge bezeichnen ... Während das Kleinkind der Prägung passiv ausgesetzt ist und ohne Freiheit auf sie reagiert, muß Bildung als Einführung in die Sinn- und Wertwelt mit einem größeren Spielraum der Aktivität des Kindes rechnen ...»

Die verschiedenen Phasen Freuds wären in Görres Auffassung somit als zunehmend aktive, psychosoziale Prägephasen interpretierbar. In diesen Phasen wird der Spielraum für die weitere Erziehung abgesteckt, und jede weitere Erziehungsmaßnahme wird durch die vorausgegangene Prägung modifiziert und jedes weitere Lernen gesteuert. So baut der «kulturabhängige Bildungsvorgang ... auf Prägungsvorgängen auf, er setzt in einem gewissen Maß Gewöhnung, bedingte Reflexe, Dressur voraus, aber er relativiert diese auch ...»

Erikson

In seiner Theorie der «kritischen Lebensphasen» ist die Kindheit zu verstehen als eine «allmähliche Entfaltung der Persönlichkeit durch phasenspezifische, psychosoziale Krisen».

So entwickeln sich z. B. in der oralen Phase fundamentale Gefühlsqualitäten wie Urvertrauen und Urmißtrauen, durch die polar die Entwicklung der weiteren Lernbereitschaft und Weltoffenheit gesteuert werden.

Spitz

In seinen Schriften finden wir den Begriff der «kritischen Periode», in denen reifungsabhängig «sowohl eine Integration der Entwicklungsströmungen untereinander in den verschiedenen Sektoren der Persönlichkeit stattfindet als auch mit den Funktionen und Fähigkeiten, die

der Reifungsprozeß entstehen läßt. Das Ergebnis dieser Integration ist eine Umstrukturierung des psychischen Systems auf eine Ebene höherer Komplexität».

In diesem Wechselwirkungsprozeß von Entwicklungsgesetzen und Umwelterfahrungen unterscheidet Spitz drei Stufen der Konstituierung des Objekts in der Libido.

1. Die objektlose Stufe,
2. Vorstufe des Objekts,
3. Objekt im eigentlichen Sinne.

«Organisatoren der Psyche» (als Resultat der Strukturierung der Psyche) sind entsprechend den Stufen:

1. die Lächelreaktion mit etwa drei Monaten (Lustaffekt),
2. die Achtmonatsangst (Unlustaffekt) und
3. das Nein (bzw. Ja).

Diese Entwicklung erstreckt sich etwa bis zum 15. Monat. Wesentlich ist dabei, daß das Kind in dieser Zeit die soziale Bindung an eine feste Bezugsperson vollzieht, die einerseits die Kultur repräsentiert und andererseits das Kind mit der Kultur für die weiteren Jahre vermittelt. Gleichzeitig erwirbt das Kind die Grundkategorien von Person und Ding, belebt und unbelebt und eine elementare Urteilskraft (nein bzw. ja, positiv-negativ bzw. Liebe und Haß). Jede Stufe und das Erreichen eines neuen Organisations sind die Voraussetzung für die nächste. Entwicklungsschädigungen wie z. B. beim Hospitalismus oder in der anaklitischen Depression bedeuten, daß die Entwicklung auf der «unvollendeten, weniger differenzierten Stufe stehen (bleibt), die vor der Bildung des Organisations liegt», d. h. Entwicklungsdisharmonien, -ungleichgewicht und gegebenenfalls -stillstand.

Piaget

Die Bedeutung Piagets für die heilpädagogische Früherziehung, seine Phasen- bzw. Stadien-theorie der Intelligenz hat bereits Speck hervorgehoben und Stendler-Lavatelli hat ihr Frühförderungsprogramm an Piagets Modell ausgerichtet.

Hess meint zu Piagets Theorie der Intelligenzentwicklung, es könnte «jede von Piagets Perioden und

Stadien als ‚kritische‘ angesehen werden, da er fordert, daß die Entwicklung eines jeden Stadiums abgeschlossen sein muß, damit das nächste Stadium folgen kann». Demnach wären sensible Phasen reifungs- und lernabhängige Bereitschaften zum Erwerb neuen Wissens, zur Ausbildung neuer Funktionen.

Ausubel/Sullivan haben dazu eine ähnliche Auffassung entwickelt. Ihrer Meinung nach ist bei Piaget die «Entwicklung des Wissens (Stadienübergang) ein spontaner, mit der gesamten Embryogenese verknüpfter Prozeß...»; seine Auffassung von ‚Aequilibration‘ umfaßt die Reifung (innere genetische Faktoren) und das selbstregulierte *inzi-dentielle* (steuernde) Lernen».

Dem Organisator bei Spitz gleicht der Äquilibrationsfaktor von Piaget.

Die Bedeutung für die heilpädagogische Früherziehung des Piaget-Modells liegt einmal darin, daß man es als Orientierungshilfe für die Früherziehung verwenden kann. Um die geistige Entwicklung durch entwicklungsgemäße und -stimulierende Aufgaben bzw. Lernsituationen zu fördern, kann man – wie H. Aebli meint – die Entwicklung der phasengemäßen geistigen Strukturen des jeweiligen Stadiums «provokieren».

Die geistigen Strukturen der jeweiligen Stadien Piagets sind also ein Produkt der Wechselwirkung von reifungsgesteuerter Entwicklung und Umwelteinflüssen, d. h. sie unterliegen somit der heilpädagogischen Beeinflussbarkeit.

Montessori

Sensible Perioden sind auch ein Hauptelement der Montessori-Pädagogik, deren heilpädagogische Herkunft und Bedeutung für die Früh- und Vorschulerziehung gerade in jüngster Zeit beachtet und wiedererkannt wird.

Angeregt durch den bereits erwähnten Biologen de Vries formulierte Montessori ihre «Hypothese» (Montessori, Maria, Das kreative Kind, Freiburg 1972, S. 72) von der Entwicklung und ihren sensiblen

Perioden. Sie sind eine Funktion der angeborenen, spontanen, leibseelisch-geistigen und umweltgerichteten Aktivität, die sich in einer biosozialen und -kulturellen Interaktion strukturiert. In der Wirksamkeit der sensiblen Phasen zeigt das Kind spezifische Lernbereitschaften, öffnet es sich für neue Erfahrungen, durch die sich letztlich die Bildung neuer «psychischer Funktionen» – wie z. B. Sprache – vollzieht.

Die auf die Umwelt gerichteten sensiblen Perioden sind «besondere Empfänglichkeiten, die in der Entwicklung d. h. im Kindesalter der Lebewesen auftreten. Die sind von vorübergehender Dauer und dienen nur dazu, dem Wesen die Erwerbung einer bestimmten Fähigkeit zu ermöglichen. Sobald das geschehen ist, klingt die betreffende Empfänglichkeit wieder ab. So entwickelt sich jeder Charakterzug aufgrund eines Impulses und während einer eng umgrenzten Zeitspanne».

Bei der Neubildung von psychisch-geistigen Strukturen und Funktionen äußert sich das Individuum «durch ein starkes Interesse für besondere Handlungen, die lange und ohne ersichtlichen Zweck wiederholt werden, bis sich aus diesen wiederholten Handlungen schlagartig eine neue Funktion ergibt...».

Auf diese für jedes Spiel typische, das Kind nie ermüdende variantenreiche Wiederholungsbereitschaft und Nachahmungstendenz hat Montessori wie vor ihr schon Fröbel u. a. hingewiesen.

Nach Hassenstein liegt diesem «inneren» Wiederholungs- und Nachahmungsdrang ein «naturgegebenes Aktionsprogramm» zugrunde. Die Entwicklung des Menschenkindes verläuft also nicht zufällig, sondern – wie Hassenstein meint – nach Maßgabe von «angeborenen Aktionsprogrammen zum Kennenlernen der Umwelt, zur Entwicklung eigener Fähigkeiten und zur Uebernahme des Verhaltens der Erwachsenen».

Diese die Vererbung von Verhaltensweisen ersetzende Fähigkeit des Menschen nennt Montessori das «Vermögen schneller Anpassung», das sich in den entwicklungsabhän-

gigen sensiblen Phasen bzw. «Empfänglichkeitsperioden» für bestimmte Kulturinhalte oder Fähigkeiten (z. B. Sprache) ausdrückt. Ist nach Montessori die dafür spezifische «Empfänglichkeitsperiode vorbei, so können weitere Errungenschaften nur mit reflektierender Tätigkeit, mit Aufwand von Willenskraft, mit Mühe und Anstrengung gemacht werden... Hierin liegt der grundlegende wesensmäßige Unterschied zwischen der Psychologie des Kindes und der Erwachsenen». Auf diesen Erschwernisfaktor hat bereits Hess (s. o.) hingewiesen. Auch Lenneberg bestätigt hierin Montessori, demzufolge z. B. Fremdsprachen nach der Pubertät nur «mit bewußter und angestrenzter Mühe gelehrt und gelernt werden» müssen. Montessori ist eine der wenigen Pädagogen, die eine Altersteilung der sensiblen Phasen gewagt haben und ihnen spezifische Kulturinhalte und -funktionen zugeordnet.

In der 1. Entwicklungsstufe von 0 bis 6 Jahren sieht Montessori eine Sensibilität für Bewegung, Ordnung, Sprache und elementare Fertigkeiten des Sozialverhaltens. In der 2. Entwicklungsstufe von 7 bis 12 Jahren erweitern sich die Grundlagen der ersten Stufe in einer Sensibilität für neue Sozialbeziehungen, für abstrakte moralische und wissenschaftliche Fragen, Gerechtigkeit, Ursache-Wirkungs-Denken, Gewissen usw. In der 3. Entwicklungsstufe von 12 bis 18 Jahren entfaltet sich das historisch-soziale Bewußtsein, zeigt sich eine Sensibilität für Selbstwert und personale Würde usw.

Schlußfolgerungen für die heilpädagogische Früherziehung

1. Trotz dürftiger empirischer Nachweise für sensible Phasen in bestimmten Altersabschnitten für spezifische Inhalte und Funktionen kann man sensible Phasen dennoch als pädagogische Arbeitshypothesen annehmen.

2. Die frühe Kindheit kann man als eine Komplexion verschiedener, grundlegender sensibler Phasen be-

trachten, d. h. in biosozialer Interaktion treten sie als spezifische Lernbereitschaften plötzlich zutage, bleiben mit unterschiedlicher Intensität, Dauer und Offenheit wirksam und greifen wechselwirkend in einander (z. B. Sinne und Bewegung).

3. Die Früherziehung muß dementsprechend ein vielfältiges ganzheitliches Lernangebot bereitstellen, das entwicklungsgemäß, grundlegend, entwicklungsstimulierend und weiterführend ist, um so das weitere Lernen offen zu halten und vorzusteuern.

4. Erforderlich ist also ein individuell entwicklungsgemäßes, offenes und gleichzeitig die Kultur repräsentierendes Curriculum.

5. Weil Auftreten, Intensität, Dauer und Richtung der sensiblen Phasen meist nicht vorhersehbar ist, muß ein enges flexibles Erzieher-

Kind-Verhältnis bestehen. Systematische Erziehung und wissenschaftliche Beobachtung müssen eine integrierte Einheit in praxi bilden, um rechtzeitig bzw. lernphasengemäß auf die neuen Entwicklungsimpulse oder Lernbereitschaften pädagogisch antworten zu können.

6. Ein so verstandenes Erzieher-Zögling-Verhältnis und Curriculum läßt sich in der frühen Kindheit – speziell der Erziehung Geistigbehinderter – durch eine ganzheitlich orientierte gezielte und methodische Spielpädagogik verwirklichen. Dadurch kann in enger personaler Interaktion gleichzeitig eine leibsee-lische und geistige Erziehung flexibel, die einzelnen Bereiche entwicklungsgemäß akzentuierend, ermöglicht werden.

Das Literaturverzeichnis mit 42 Titeln ist der Redaktion bekannt, wurde aber aus Platzgründen nicht veröffentlicht.

Probleme und Ungereimtheiten bei der Heilpädagogischen Gesellschaft des Kantons Aargau

Dr. phil. H. Grisse mann

In der Heilpädagogischen Rundschau vom Februar 1979 (Nr. 11) berichtet W. Hübscher über die Bemühungen der Heilpädagogischen Gesellschaft Aargau (AHG), *Schülern mit Lern- und Verhaltensstörungen* vermehrte Hilfen anzubieten und damit zum Teil vielleicht auch Hilfsschulbedürftigkeit (Lernbehinderung) vorzubeugen.

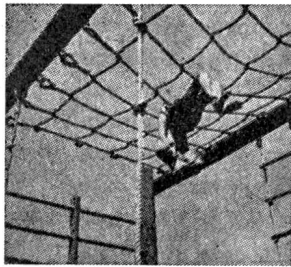
In diese Berichterstattung haben sich eine Reihe von Mißverständnissen und Fehlern eingeschlichen. Da ist einmal davon die Rede, ich hätte ein Konzept zum Aufbau von *Stützunterricht* für Schüler mit Teilleistungsschwächen entwickelt. Dies ist eine Verfälschung, da ich in Publikationen, wie auch an zwei (!) Vorstandssitzungen der AHG ein Modell zur *Beratung von Lehrern und Eltern und zur Durchführung von speziellen pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen* entwickelte. Die entsprechende Institution, die eng mit schulp-psychologischen Diensten zusammenarbeiten würde und je nach örtlichen Gegebenheiten auch ein Feld des schulp-psychologi-

schen Dienstes darstellen könnte, bezeichnete ich als *sonderpädagogisches Ambulatorium*. Die Bezeichnung wurde in Analogie zu den bestehenden logopädischen Ambulatorien gewählt und sollte zum Ausdruck bringen, daß Problemschülern – zum Teil auch mit belastenden Lern- und Verhaltensstörungen (vorerst) *ohne Aussonderung* in Sonderklassen gezielt sonderpädagogisch betreut werden könnten. Den pädagogischen Rollenträger in dieser Institution mit seinen beraterischen und pädagogisch-therapeutischen Funktionen bezeichnete ich (vorläufig) als *klinischen Sonderpädagogen* zur Abgrenzung gegenüber der sonderpädagogischen (heilpädagogischen) Arbeit in Sonderklassen. Dabei blieb es noch völlig offen, ob solche Sonderpädagogen zusätzlich ausgebildete Hilfsschullehrer sein sollten und auch, ob teilweise entlastete Hilfsschullehrer (z. B. mit halben Pensen) solche Aufgaben übernehmen könnten. Es wurde auch dargestellt, daß in den sonderpädagogischen Ausbildungsinstitu-

ten eine *Ausbildungsvariante für klinische Sonderpädagogen* angeboten werden könnte. Dies geschieht beispielsweise am heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg. Allerdings entspricht jenes Konzept nur teilweise meinen Vorschlägen. Auf alle Fälle müßte man sich vorerst über die *pädagogischen Zielsetzungen* und die *damit verbundene Arbeitsweise* klar werden, bevor schnell gezeichnete Organigramme Lösungen vortäuschen.

Schon in meinen ersten Vorschlägen für das sonderpädagogische Ambulatorium habe ich die *Handlungsbereiche* dieses Sonderpädagogen folgendermaßen dargestellt:

- Zusammenarbeit mit Lehrern zur gezielten Anpassung der Unterrichts- und Erziehungssituation in der Klasse an bestimmte Problemschüler
- Elternarbeit, auch als langfristige Erziehungsberatung
- Gezielte Funktionstrainings z. B. visuelles und auditives Wahrnehmungstraining, graphomotorisches Training bei Schreibstörungen, Aufmerksamkeitstraining bzw. Training zum Abbau eines impulsiven Denk- und Arbeitsstils
- Psychotherapeut. Maßnahmen z. B. durch Spieltherapie oder durch die Verhaltenstherapie die mit besonderen Verhaltensverstärkungsplänen und anderen methodischen Ansätzen versucht, Problemverhalten abzubauen
- Gezielter Stützunterricht («klinischer Unterricht») z. B. Sprachunterricht nach dem heilpädagogischen Arbeitsbuch «Psycholinguistischer Sprachunterricht» von Bush/Giles, Reinhardt Basel/München 1976, genau ausgerichtet auf die mit dem Psycholinguistischen Entwicklungstest (PET) und anderen Erfassungsmethoden festgestellten Teilausfälle im sprachlichen Bereich; Legasthenietherapie, sonderpädagogische Betreuung von spezifisch rechenschwachen Kindern wie auch von Schülern mit allgemeinen Lernstörungen sollte dabei meist in all den genannten Handlungsbereichen angesetzt werden.



Wir lassen Sie nicht hängen

in Fragen der Spielplatzgestaltung... und in Holzgeräten sind wir führend.

Wir senden Ihnen gerne den Katalog.

Erwin Rüegg, Spielgeräte
8165 Oberweningen ZH
Tel. 01 856 06 04

Erlebnisreisen

Aegypten – Fernost – Indien/Kaschmir – Mexico/
Guatemala – USA – Südamerika u. a.

Gastfamilienaufenthalte

Japan – Australien / USA – Indien – Philippinen –
Mexico – Israel

Flüge weltweit (Hin- und Rückflug)

Mexico-City 1120.—/Lima 1160.—/USA 760.—

Aktivferien

Sprachkurse in Mexico, Guatemala, USA, UdSSR,
England, Italien, Jamaica

Segeltörns durch die Karibik. Hinterglasmalerei auf
Santorin, mit dem Fischkutter durch die Aegäis.
Workprograms nach Mexico, Israel, Philippinen,
Kamerun, USA, Kanada u. a.

Assoc. for World Travel Service

UTA MENZEL

Telefon (089) 1 50 50 19

Fr.-Sperr-Weg 32, 8000 München 50

Mein Ziel SAVOGNIN

Camp Turistic Wander- und Skilager

1200 m ü. M. Nähe Talstation der Bergbahnen. Moderne und
äußerst preisgünstige Unterkünfte für Schulen, Gruppen, Vereine
und Familien. Total 90 Schlafplätze, 3 Sechs-Bett-Zimmer und
18 Vier-Bett-Zimmer, Duschen, Wachgelegenheiten, gut einge-
richtete Küche für Selbstkocher, großer Aufenthalts- und Ebraum
mit Kiosk. Für Gruppen auch Zimmer mit Frühstück, Halb- oder
Vollpension möglich.

Neben dem Lagerhaus im Sommer: geheiztes Freiluftbad, Mini-
golf, Tennisplätze, 2 Sesselbahnen auf über 2100 m. Im Winter:
16 Lift/Bergbahnen, 70 km Pisten, Eisbahn/Curling und 3,5 km
lange, selbstbeschnittene Piste bis ins Tal.

Noch freie Plätze im Sommer/Herbst 1979 und im Winter 1979/80.
Auskünfte und Anmeldungen: **Camp Turistic, CH-7451 Savognin,**
Telefon 081 74 13 09.



FERIENLAGER SCHULLAGER

Jede Woche teilen wir die Gästean-
fragen 160 Heimen mit – gratis für Sie!
Eine Karte mit wer, wann, was, wieviel
an uns genügt.

KONTAKT 4411 LUPSINGEN

Jugendhaus Bödeli Isenfluh

Geeignet für Skiwochen, Jugendlager od. Landwochen
bis 45 Personen (Matratzenlager)

Im Sommer: prächtige Wandermöglichkeiten

Im Winter: Skilifte u. Loipen im ganzen Jungfraugebiet
(Die Schulferienzeit ist bereits besetzt)

Auskunft u. Anmeldung: Kurt Salvisberg, Bernastr. 28,
3800 Interlaken, Telefon 036 22 30 08

Sedrun Grb., 1500 m ü. M. Jugendhaus Badus

Platzzahl bis 60 Personen. Gut eingerichtetes Haus.
Wollen Sie tolle Ferien im bekannten Kurort, der Ihnen
auch etwas bietet, verbringen: Noch freie Termine:
Winter vom 24. März bis 1. April 1979, Sommer vom
1. bis 10. Juni: 23. bis 30. Juni; 28. Juli bis 4. August.

Günstige Preise mit oder ohne Pension. Auskunft
Telefon 086 9 11 47, Venzin, Haus Badus, 7188 Sedrun.



SPORTHOTEL
CHESA MUNDAUN
SURCUOLA / GR SCHWEIZ
NÄHE FLIMS/LAAX VORAB 3000
bei Obersaxen

Das neue Wander-Sport-Familienhotel mit Lager ist ein ideales Haus für Grup-
pen bis zu 170 Personen. Es bietet modernste Doppelzimmer mit höchstem
Komfort bis zum modernen Kajüten-Zimmer zu 3, 9, 18 Betten. Riesiger Park-
platz. Skipiste bis zur Hoteltüre.

Ideal für: Skifahren, Wandern, Langlauf, Schlitteln, Skitouren, Sommerskifahren,
Schwimmen, Landschulwochen! Wochenende für Familien, Clubs, Vereine:
Intensivkurse, Vorträge, Tagungen.

Vollpension im Winter SFr. 23.—/25.—, je nach Anzahl der Personen

Vollpension im Sommer SFr. 22.—/23.—, je nach Anzahl der Personen

Halbpension im Sommer SFr. 17.—/19.—

Verlangen Sie bitte unsere Sommerofferte 1979/80. Tel. 086 3 11 12. *Fam. Graf*

Restaurant mit Rotisserie 80 Plätze. Kleiner Saal 60 Plätze. Großer Saal 150 Pl.
Der Besitzer und Küchenchef Heiny Graf kocht für Sie persönlich.

Die Arbeitsgruppe der AHG hat leider diese *Handlungsbereiche* aus den Augen verloren. Da sie sich auch auf meine Publikationen beziehen will, hätte ihr nicht entgehen sollen, daß im Rahmen der Vorschläge zur Ausbildung von solchen Sonderpädagogen ausdrücklich eingegangen wird auf den *Ausbildungsbereich* «Soziotherapeutische Methoden» (siehe Kobi/Grissemann, Zur Antilegastheniebewegung, Huber Bern 1978):

- Ausbildung in Elternarbeit/
Elternberatung
Arbeit in Selbsterfahrungsgruppen mit Eltern von Problemkindern, Elternverhaltenstraining (z. B. n. Perez/Minsel/Wimmer, Elternverhaltenstraining; Theoretische Einführung und praktische Übungen, Verlag O. Müller, Salzburg 1974)
- Ausbildung für die Zusammenarbeit mit Lehrern
Planung von Verhaltensmodifikation in der Schulklasse, Verhaltenstraining mit Eltern-Lehrergruppen, Lehrerverhaltenstraining, langfristige Zusammenarbeit in Einzelfällen (zu diesem Arbeitsbereich gibt es eine anregende Publikation: H. Junker, Konfliktberatung in der Schule. Kommunikationsprobleme, Ursachen, Hilfen durch den Lehrer. Verlag Kösel 1976)

Das Versehen der offensichtlich engagiert arbeitenden Gruppe, mit der einseitigen Ausrichtung auf «Stützunterricht» scheint mir symptomatisch zu sein für eine *heilpädagogische und psychologische* Einstellung, die heute doch allmählich überarbeitet wird. Sie ist gekennzeichnet durch zwei Merkmale:

1. Die *einseitige Individuumzentrierung* in Diagnostik und im sonderpädagogischen (heilpädagogischen) Handeln. Darunter versteht man heute in der Fachliteratur die Haltung, hinter Lern- und Verhaltensstörungen Schwächen und Entwicklungsdefizite beim Kinde zu suchen und die pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen nur auf das Kind auszurichten. (Siehe dazu z. B. Barkey/Langfeldt/Neumann, Päd.

agogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten, Verlag Huber Bern 1976)

Alle neueren Bemühungen zur Begründung und Ausrichtung sonderpädagogischer Arbeit sind dadurch gekennzeichnet, daß der sog. *soziotherapeutischen Arbeit* vermehrt Raum gegeben wird. Dabei geht es darum, sich vermehrt zu befassen mit den Lern- und Verhaltensbedingungen, die durch die Schule, die Bedingungen beim einzelnen Lehrer, durch seine Schülerbeziehungen, sein didaktisches Vorgehen, durch die Konstellation der Schülerbeziehungen in der Klasse, durch den elterlichen Erziehungsstil, durch die häuslichen Hilfsangebote beim Lernen, durch die häuslichen Arbeitsbedingungen für die Hausaufgaben u. a. gegeben sind. Moderne Sonderpädagogik versucht, systematisch solche Bedingungen zu erfassen und sie mit den diagnostischen Erhebungen beim Kind in Beziehung zu setzen. Es werden dann nicht nur die Stärken und Schwächen eines Kindes im Erziehungs- und Behandlungsplan berücksichtigt; man versucht ebenso intensiv die Lern- und Verhaltensbedingungen bzw. die *Unterrichts- und die Erziehungssituation* einzubeziehen.

2. Die in Frage gestellte Individuumzentrierung, die eines der Hauptprobleme der neuen Sonderpädagogik geworden ist, steht in Beziehung zu *Handlungsvorbildern aus der Medizin* (sog. «medizinisches Paradigma» in der Sonderpädagogik). Dies ist historisch bedingt und dadurch zu erklären, daß die Heilpädagogik der Pionierzeit zum Teil von Ärzten entwickelt wurde und dadurch, daß sie auch heute noch zu Recht gekennzeichnet ist durch die oft notwendige Zusammenarbeit Arzt – Sonder- (bzw. Heil)pädagoge.

Medizinisches Denken war aber immer dadurch bestimmt, Schwächen, Defizite, Erreger, Herde *im Patienten* zu suchen und diese anzugehen.

Die Sonderpädagogik versucht heute, sich allmählich solcher Fesseln des Denkens zu entledigen.

Das *Verkennen der soziotherapeutischen Ausrichtung* in meinen pu-

blizierten und vorgetragenen Vorschlägen führte nun zu einer grotesken Situation. Ich wurde ein Jahr nach den Kontakten mit dem Vorstand eingeladen, anlässlich einer Fortbildungsveranstaltung im Schoße der AHG während einer Viertelstunde (!) die Grundzüge meines Konzeptes darzustellen und dann an einem *Planspiel* zur Einrichtung eines sonderpädagogischen Ambulatoriums teilzunehmen. Wenige Tage vor der Veranstaltung erhielt ich dann die Unterlagen für das Planspiel, nämlich eine fiktive Verteilung von Stunden auf pädagogisch-therapeutische Maßnahmen und auf die Beratungsarbeit. In diesen Angaben, zu denen ich mich nach einer schriftlichen Aufforderung der Arbeitsgruppe äußern sollte, konnte ich nun folgende Verteilung der Wochenstunden eines klinischen Sonderpädagogen feststellen:

39 Behandlungsstunden
7 Stunden Beratung von Lehrern
und Eltern
(85 % : 15 %)

Diese fiktive Verteilung stand im Gegensatz zur Grundhaltung, die ich mit meinem Modell verknüpft hatte. Wahrscheinlich hätte es aber Funktion des Planspiels sein können, Verteilungen zu diskutieren und zu begründen. Stattdessen war die Arbeitsgruppe außerstande, auf andere als auf die von ihr vorgelegten Zahlenangaben einzutreten. Sie hatte sich in ihrer Zahlenfiktion verloren, obwohl ich in den Kontakten mit dem AHG-Vorstand nie eine Schätzung der Verteilung vorgelegt hatte. Die Arbeitsgruppe hatte es auch nie als notwendig erachtet, sich mit mir über mögliche Realisierungsvarianten zu unterhalten. So erachtete ich es als meine Aufgabe, zu dieser Vorgabe Stellung zu nehmen und meinen Verteilungsvorschlag zu begründen. Das Spiel war aber dann offensichtlich nach meiner Äußerung ausgespielt . . .

Dafür hat W. Hübscher nachträglich einige Spielzüge getan, für welche ein Schiedsrichter die gelbe Karte ziehen könnte. Das Eintreten auf meine fiktive Verteilung von Stunden wird als heimliche Kon-

zeptänderung bezeichnet. Der Versuch, die Beratungstätigkeit zu begründen, wird angegriffen, da nach seiner Meinung die Arbeitsgruppe zuerst hätte begrüßt werden sollen. Und dies, nachdem man sich nicht die Mühe genommen hatte, mich in die Arbeit der Gruppe einzubeziehen. Was hat man sich wohl unter Planspiel vorgestellt, wenn die schlichte Auskunft eines Fachmannes auf eine Anfrage als «Düpiieren» («die Studienkommission kam sich düpiert vor») bezeichnet wird? Glücklicherweise hat die AHG trotz diesen Mißklängen eine Eingabe an das Erziehungsdepartement gemacht, in welchem sie sich auf mein «ursprüngliches Konzept» bezieht und den Anstoß zum Aufbau einer Frühdiagnostik (in der schulpsychologischen Arbeit) und zur Einräumung pädagogisch-therapeutischer Funktionen geben will.

Neben der vermehrten Einbeziehung der Umwelt in das diagnostische und therapeutische Konzept scheint mir noch ein Gesichtspunkt wichtig. Ein Merkmal der *traditionellen Einweisungsdiagnostik* der schulpsychologischen Dienste war die Erfassung *eindeutiger Fälle* auffälligen Schulversagens und bedeutsamen abweichenden Verhaltens, nachdem der Lehrer während längerer Zeit mit dem Einsatz «aller pädagogischen Mittel» keine wesentliche Veränderung erreichen konnte. Bei diesen Fällen sind meistens die Folgen des Schulversagens auch zu Ursachen weiteren Versagens geworden. Einweisungsdiagnostik mit ihren kurzen Auskünften über Testergebnisse gibt den übernehmenden Pädagogen auch meist zu wenig Hinweise zur Gestaltung ihrer Arbeit.

Heute strebt man in der schulpsychologischen Arbeit eher die Kommunikation mit Lehrern an, die ihre *kleinen und alltäglichen Schulprobleme* mit ihren Problemschülern haben. Zu dieser Früherfassung zeichnet sich die Möglichkeit einer einfachen schulinternen Diagnostik und der damit zusammenhängenden Beratungstätigkeit ab, welche man als *primäre Kommunikationsdiagnostik* bezeichnen könnte. Da-

bei soll ein Sonderpädagoge, der ins Schulsystem integriert ist, der vielleicht ein Teilpensum an einer Hilfsschulklasse übernimmt, mit den Lehrern ohne Anmeldung und Ueberweisung von «Fällen» informelle Gespräche führen, Sprechstunden anbieten, auf Wunsch auch Feld- und Beobachtungsdiagnostik im Schulzimmer seiner Kollegen betreiben und mit ihnen Förderplanung entwickeln, d. h. bestimmte Veränderungen des Lehrerverhaltens anregen, auf Fördermaterialien und einfache Fördermethoden hinweisen, vielleicht auch systematische Veränderung von Schülerverhalten («Verhaltensmodifikation») zusammen mit dem Lehrer planen.

Ein weiteres Arbeitsfeld dieses Sonderpädagogen wäre die Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologen in der *sonderpädagogischen Zusatzdiagnostik* zur Erarbeitung einer genauen Diagnose und eines differenzierten pädagogisch-therapeutischen Plans. Im *sonderpädagogischen Ambulatorium* würde er pädagogisch-therapeutische Maßnahmen realisieren, und dabei auch zusammen mit Schulpsychologen eine *Langzeit-/Begleitdiagnostik* durchführen, die bessere Hinweise für allfällige weitere Maßnahmen – eventuell auch zur Sonderklasseneinweisung – geben könnte als die punk-

tuellen Testsondierungen in der üblichen schulpsychologischen Abklärungssituation.

In diesem diagnostisch-therapeutischen Modell wird der Stellenwert der Tests relativiert. Wichtig(er) sind die Kommunikation und Kooperation, in welcher die Lehrer vermehrt einzubeziehen sind und die Felddiagnostik anstelle oder in Ergänzung zur Sprechzimmer- (bzw. Labor-)diagnostik.

Solche Veränderungen im Schulsystem sind nur möglich in der Kommunikation der an diesen Problemen engagierten Personen, nicht in aggressiver Zeitungsschreiberei und vehementen Entgegnungen. Ein Versäumnis würde dann vorliegen, wenn solche Pläne entwickelt und entscheidenden behördlichen Instanzen zur Bearbeitung vorgelegt würden, ohne die Lehrerschaft einzubeziehen. Lehrern darf man nicht einfach ein solches Modell in die Schule hineinstellen. Echte sonderpädagogische Kooperation zwischen Lehrern und Sonderpädagogen ist nur erreichbar durch Kooperation in der Erarbeitung solcher Modelle. Die Entwicklung von diagnostisch und pädagogisch-therapeutischen Konzepten sollte deshalb nicht AHG-intern erfolgen. Daß die AHG aber sich aktiviert hat zur Bearbeitung dieser Probleme, ist verdienstlich.

Die Überwachung und Koordination im IV-Sonderschulwesen

Stefan Hug, Bundesamt für Sozialversicherung (BSV)

Die Invalidenversicherung (IV) erbringt an die Sonderschulung invalider Kinder, für die annähernd 18 000 Plätze zur Verfügung stehen, namhafte Leistungen: Individuelle Beiträge an die Versicherten, Bau- und Betriebsbeiträge sowie Beiträge an die Ausbildung des Lehr- und andern Fachpersonals. Sie hat dafür zu sorgen, daß diese Mittel im Hinblick auf die bestmögliche Förderung der invaliden Kinder zweckmäßig und wirksam eingesetzt werden. Deshalb wurden gestützt auf Art. 26bis des Bundesgesetzes über die IV und Art. 24 der Verordnung

über die IV in der Verordnung des Eidgenössischen Departements des Innern (EDI) vom 11. Sept. 1972 besondere Bedingungen für die Zulassung der Sonderschulen erlassen und im Kreisschreiben vom 1. Jan. 1979 mit Weisungen des Bundesamtes für Sozialversicherung (BSV) ergänzt.

Da die Bundesverfassung die Schulhoheit den Kantonen zuordnet, ist eine Zusammenarbeit mit diesen unerlässlich. Gemäß der genannten Verordnung des EDI unterstehen die Sonderschulen der Aufsicht des BSV und der Kantone. Um Doppel-

spürigkeiten zu vermeiden, üben die Kantone die direkte Aufsicht über die Sonderschulen aus. Sie überwachen die Einhaltung der Zulassungsbedingungen und sorgen dafür, daß mindestens alle zwei Jahre Inspektionen durch Fachleute vorgenommen werden und dem BSV Bericht erstattet wird. Dafür stehen spezielle Inspektoren im Einsatz. Aus Zweckmäßigkeitsgründen ist ihnen mehrheitlich sowohl die Aufsicht über die Sonderschulen als auch über die Hilfsschulen übertragen. Einige versehen die Aufgabe eines Inspektors der Sonderschulen in der IV im Nebenamt.

Die Ueberwachung der Sonderschulen stellt hohe Anforderungen an den Inspektor. Neben der Visitation beansprucht vorab die Beratungstätigkeit viel Platz. Auch der gegenseitigen Information und dem Erfahrungsaustausch kommen große Bedeutung zu. Das sind Gründe dafür, daß sich die Inspektoren zu regionalen Konferenzen zusammengeschlossen haben. Die Regionen der Inspektoren-Konferenzen stimmen mit denen der Erziehungsdirektoren-Konferenzen überein (West-, Nordwest-, Inner- und Ostschweiz). Die Zweckbestimmung und die Zusammensetzung des Gremiums für die Innerschweiz (Arbeitsgruppe der Innerschweizerischen Erziehungsdirektoren-Konferenz für Hilfs- und Sonderschulung) weichen etwas von denjenigen der übrigen Konferenzen, denen fast ausschließlich Sonderschulinspektoren angehören, ab. Den Verhältnissen entsprechend sind hier einige Kantone durch andere Fachleute aus dem Gebiet der Hilfs- und Sonderschulung vertreten. Die innerschweizerische Arbeitsgruppe hat von den Kantonen her in erster

Linie den Auftrag, Fragen der Hilfs- und Sonderschulung, die nicht von einem Kanton allein gelöst werden können, zu bearbeiten. Wie die anderen Konferenzen behandelt sie daneben weitere Fragen der Sonderschulung.

Die Konferenzen werden von ihren Präsidenten periodisch zu Sitzungen einberufen. An diesen werden vielfältige Probleme behandelt, wie z. B. die interkantonale Koordination, die Zusammenarbeit mit der IV, die Erfassung der Schüler, die Abklärung des Bedarfs an Unterrichts- und Internatsplätzen, die Aus- und Fortbildung der Fachkräfte, die Lehrplangestaltung, Konzeption, Organisation und Terminologie der Sonderschulen, Entwicklung und Tendenzen im Sonderschulbereich usw. Bei der Besichtigung und Erläuterung von Institutionen anderer Kantone können wertvolle Vergleiche gezogen werden. Unter Beizug von Referenten werden Themen aus der Behindertenschulung und verwandten Gebieten behandelt.

An den Sitzungen werden auch Geschäfte bearbeitet, die von der Erziehungsdirektoren-Konferenz zugewiesen wurden. Dazu stehen die Inspektorenkonferenzen der IV als Konsultationsorgane zur Verfügung. Wertvoll ist auch, daß dem BSV die Möglichkeit offen steht, sich an den Sitzungen vertreten zu lassen. Die Erfahrung hat gezeigt, daß dies im gegenseitigen Interesse liegt. Der Kontakt mit den Partnern fördert das Verständnis und erleichtert die Zusammenarbeit. Das gute Einverständnis mit den Kantonen und der große Einsatz der an der Front stehenden Inspektoren ist anerkennenswert.

Eine Dachorganisation und ihre Verbände stellen sich vor

Was hinter Abkürzungen steckt

Umfangreich und weitverzweigt sind Arbeitsfeld und Organisationsstruktur des Schweizer Behindertenhilfswerkes Pro Infirmis. Im Dienst der ungezählten geistig und körperlich behinderten Mitmenschen un-

terhält Pro Infirmis ein Zweigstellen- und Sprechstundennetz, das die ganze Schweiz umfaßt. Dreizehn Fachverbände (10 deutsche Schweiz, 3 französische Schweiz) für die verschiedenen Behinderungen sind in

Pro Infirmis zusammengeschlossen; sie sollen im folgenden kurz dargestellt werden:

Die Schweiz. Arbeitsgemeinschaft für Körperbehinderte (SAK) hat zum Ziel die Förderung zweckmäßiger Einrichtungen zugunsten Körperbehinderter sowie die Aufklärung der Öffentlichkeit über Fragen der Hilfe für Körperbehinderte – architektonische und psychologische Barrieren, medizinische und berufliche Rehabilitation. Sekretariat: Feldeggstraße 71, c/o Pro Infirmis, 8032 Zürich.

Der Schweiz. Verband für das Gehörlosenwesen (SVG) bezweckt die seelisch-geistige, religiöse, medizinisch-audiologische, pädagogische, berufliche, soziale und wirtschaftliche Hilfe und Beratung für jugendliche und erwachsene Gehörlose und ihre Angehörigen in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz. Sekretariat: Thunstraße 13, 3005 Bern.

Der welschsprachige Verband: L'Association suisse pour les sourds démutisés (asasm). Secrétariat: 32, av. de la Gare, 1003 Lausanne.

Der Bund Schweiz. Schwerhörigenvereine (BSSV) setzt sich als Selbsthilfeorganisation für alle Fragen der Schwerhörigkeit ein, wie die Gründung von Vereinen und Förderung ihrer Tätigkeit, Öffentlichkeitsarbeit, Verständigungstraining, Ausbildung von Lehrern und Hörmittelberatern. Sekretariat: c/o Pro Infirmis.

Der welschsprachige Verband: La Société romande pour la lutte contre les effets de la surdité (SRLS). Secrétariat: 4, rue de Sempach, 2300 La Chaux-de-Fonds.

Die Schweiz. Arbeitsgemeinschaft für Logopädie (SAL) bezweckt die Erfassung und Behandlung Sprachgeschädigter durch Aus- und Fortbildung von Logopäden und durch Zusammenarbeit mit den der Sprachtherapie dienenden Fachleuten und Organisationen. Sekretariat: c/o Pro Infirmis.

Der welschsprachige Verband: Secrétariat: Case ville 164, 2800 Delémont.

Der Schweiz. Zentralverein für das Blindenwesen (SZB) koordiniert

die Tätigkeit seiner Mitglieder-Organisationen im Sehbehindertenwesen, vertreibt blindentechnische Hilfsmittel, vermittelt Blindenführhunde und führt in der ganzen Schweiz die Taubblindenberatung durch. Sekretariat: St. Leonhardstraße 32, 9000 St. Gallen.

Die Schweiz. Liga gegen Epilepsie (SLgE) bezweckt die Bekämpfung der Epilepsie auf medizinischer und wissenschaftlicher Grundlage, die schulische und berufliche Förderung der Erkrankten sowie die Linderung der sozialen und wirtschaftlichen Folgen dieses Leidens. Sekretariat: c/o Pro Infirmis.

Die Schweiz. Heilpädagogische Gesellschaft (SHG) unterstützt und fördert alle Bestrebungen zur Erziehung, Schulung, Förderung und Betreuung der Lernbehinderten und geistig Behinderten aller Grade und jeden Alters auf allen Gebieten des privaten und öffentlichen Lebens. Sekretariat: Gutenbergstr. 37, Postfach 225, 3000 Bern 13.

Der Schweiz. Verband für erziehungsschwierige Kinder u. Jugendliche (SVE) macht es sich zur Aufgabe, erziehungsschwierigen, milieugeschädigten, sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen die angezeigte Erziehung und Ausbildung,

die nötige Behandlung und Therapie zuteil werden zu lassen. Sekretariat: c/o Pro Infirmis.

Im Schweiz. Verband von Werken für Behinderte (SVWB) sind die Eingliederungs- und Dauerwerkstätten zusammengeschlossen. Er dient der Förderung und Koordination der Bestrebungen zugunsten der behinderten Erwachsenen im beruflichen und gesellschaftlichen Bereich. Sekretariat: Brunastr. 6, 8002 Zürich.

Die Arbeitsgemeinschaft Schweiz. Kranken- und Invalidenselbsthilfeorganisationen (ASKIO) unterstützt die ihr angeschlossenen Mitgliedsverbände der Behindertenselbsthilfe, organisiert Weiterbildungskurse und aktiviert in Seminarien vor allem junge Behinderte. Sie setzt sich ein für eine behindertenfreundliche Sozialpolitik. Sekretariat: Effingerstraße 5, 3011 Bern.

Alle Fachverbände von Pro Infirmis bilden ihrerseits wieder Zusammenschlüsse von Organisationen und Einzelpersonen unter dem Gesichtspunkt einer bestimmten Behinderrung. Sie vertreten zusammen mit der Dachorganisation Pro Infirmis generelle Anliegen aller Gruppen in der Öffentlichkeit.

tigkeitsunterricht Robert, als er eben im Begriffe war, Nägel in die fast neue Hobelbank zu treiben. «Bist du denn total verrückt!?» piff ich den Jungen an. «Die bringt man ja nicht mehr aus dem Holz.»

Robert zuckte die Achseln. Mir juckte es in beiden Händen, aber ich beherrschte mich.

«Warum tust du so etwas?» Eigentlich eine fast überflüssige Frage. «Einfach so. Hobeln stinkt mir eben», sagte Robert.

«Ach so. Und da kommt dir wirklich nichts Gescheiteres in den Sinn? – Na, warte, wenn dir eine vernünftige Arbeit zuwider ist, dann verschaffe ich dir eben eine weniger vernünftige.»

Ich holte im Schrank zwei Kilopackungen Nägel von fast gleicher Länge und Dicke und schüttete sie in ein Emailbecken.

«So, mein Lieber, diese Nägel sortierst du jetzt wieder in die richtigen Pakete, die langen ins graue, die kürzeren ins blaue. Wenn du fertig bist, darfst du an deiner richtigen Arbeit weiterfahren.»

Robert fluchte und tobte. Diese Schule sollte man in die Luft sprengen, aber nur, wenn die Lehrer alle drin seien. Er sagte das aber dem Vater. Der habe übrigens schon einmal gesagt, er werde diesem Lehrer noch den Meister zeigen.

«Sei doch still, Robi!» beschwichtigte ihn Reto. Aber Robert war nun einmal in Fahrt.

«Hat's der Vater gesagt oder nicht? – Also! Ich sortiere keine Nägel!»

Er wollte durch die Tür entweichen, doch ich bekam ihn zu fassen und führte ihn mit festem Griff an seinen Platz zurück. Und weil Robert offenbar einsah, daß er weder beim eigenen Bruder noch bei den Mitschülern auf Unterstützung rechnen konnte, gab er seinen Widerstand auf, nicht ohne vernehmlich zu brummen: «Si wärde no eine mitmache, wenn der Vatter kunnt.»

Was war zu tun? Abwarten? Oder selber den Vater stellen, der dem Buben diesen Floh ins Ohr gesetzt hatte? Ich entschloß mich für das zweite. Die Mutter kannte ich von Schulbesuchstagen her, sie schien

Adolf Heizmann: *Aus der Schule geplaudert . . .*

Vater wird es Ihnen schon zeigen

Robert und Reto waren Brüder aber keine Zwillinge. Robert war fast zwei Jahre älter als sein Bruder, er hatte zweimal repetiert. Der kleinere Reto, ein piffiger Zwerg, erinnerte manchmal an einen kleinen Pinscher, der jeden anbellte, der ihm in den Weg lief. Er hatte denn auch oft Streit mit andern. Wurde er jedoch in die Zange genommen, dann verschante er sich hinter seinem viel stärkeren Bruder. Robi war geistig schwerfälliger als Reto und litt stark unter Minderwertigkeitsgefühlen. Die zweimalige Rückversetzung war wohl auch daran schuld.

Warum Reto eigentlich in der Hilfsschule saß, war lange Zeit un-

klar. Erst später erfuhr ich, daß der Junge für die Normalschule vorgezogen war, weil ja seine Intelligenz in keiner Weise hinter andern zurückstand. Der Vater war gegen eine Bevorzugung des Jüngern und erklärte auf dem Rektorat, wenn die Hilfsschule für Robert so richtig sei, dann sei sie es auch für Reto. Ueberhaupt komme es nicht auf die Schule an, sondern auf die spätere Bewährung im Leben. Diese Ansicht hatte wohl etwas für sich, sie stand aber im Falle Reto jeder vernünftigen Lösung im Weg. So saß denn der Kleine neben seinem großen Bruder in der gleichen Klasse. Und obschon er der weitaus jüngste war, standen seine Leistungen an der Spitze.

Einmal ertappte ich im Handfer-

eine vernünftige und zugängliche Frau zu sein. Vom Vater wußte ich nur, daß er Lokalarbeiter in einer chemischen Fabrik war. Immerhin, nach diesen Drohungen mußte ich auf einiges gefaßt sein.

Nach der Schule radelte ich nach Kleinhüningen in die Dorfgasse und läutete an der Hausglocke. Die Mutter der ungleichen Brüder öffnete und begrüßte mich freundlich und zugleich erstaunt. Ob mit den Buben etwas nicht in Ordnung sei, wollte sie wissen. Das könne man schon sagen, doch möchte ich mit dem Vater reden, weil es vor allem ihn betreffe.

Sie ließ mich eintreten und rief: «Arthur, der Herr Lehrer ist da. Er möchte mit dir reden.»

Kurz darauf trat aus der Schlafzimmertür ein kleiner Mann, der mir kaum bis zu den Schultern reichte. Er fuhr sich mit der Hand über die struppigen Haare und entschuldigte sich, er sei eben von der Schicht heimgekommen und habe sich etwas niedergelegt. Darum sei er auch nicht schicklich angezogen. Ob einer seiner Buben etwas angestellt habe?

Ich erzählte kurz, was vorgefallen und was ich für eine Strafe verhängt hätte. Nun nähme mich natürlich wunder, ob die Aussagen des Buben, der Vater habe versprochen, mir den Meister zu zeigen, stimme. Und darum sei ich eben persönlich vorbeigekommen.

Der Mann blickte beschämt zu Boden und schien um eine Antwort verlegen zu sein.

«Da siehst du jetzt, was du mit deinem dummen Geschwätz anrichtest!» sagte die Frau. «Natürlich hat sich mein Mann nichts dabei gedacht. Sie dürfen das nicht so wortwörtlich nehmen, Herr Lehrer. Wissen Sie, das ist eher so eine Art – wie soll ich sagen – so eine Art von Abwimmeln, wenn die Buben meinen Mann bestürmen und er am liebsten seine Ruhe hätte. Natürlich ist das falsch, aber wenigstens lassen sie ihn dann in Ruhe. In Wirklichkeit würde sich mein Mann nie gegen einen Lehrer stellen ohne triftigen Grund, den wir ja wirklich

nicht haben. Aber der Robert soll nur kommen, dem will ich ...»

Ich bat die beiden, es die Kinder nicht entgelten zu lassen. Der Fehler liege doch eigentlich anderswo. Ich wollte aber wissen, worüber sich die Buben denn beklagten.

«Ach, der Robi, der ist eben manchmal überfordert. Er schläft ja auch sehr schlecht und hat keinen Appetit. Und mit dem Kleinen ist es gerade umgekehrt. Der langweilt sich in der Schule, weil die andern nicht so schnell begreifen wie er.»

Da könne ich sie beide allerdings nicht ganz verstehen, wagte ich einzuwenden. Robert gehöre doch unbedingt in die Hände eines Arztes, vielleicht auch des Schulpsychologen. Und was Reto angehe, so sei es höchste Zeit, daß eine Versetzung in die Normalschule vorgenommen werde. Auf meine Hilfe könnten sie zählen. Nach einer Denkpause sagte schließlich der Vater: «Reto geht aber gern zu Ihnen. Könnten Sie ihm nicht etwas schwerere Aufgaben geben und ihn behalten? – Uebrigens dürfen Sie mir glauben, daß ich mich hüten werde, nochmals dumme Sprüche zu machen. Ich bin eigentlich ganz froh, daß wir uns kennengelernt haben. Wissen Sie, ich habe ja keine Zeit, am Schulbesuchstag zu kommen. Und bei uns daheim war es nicht Mode, in die Schule zu laufen.»

Von da an gab es kaum mehr Schwierigkeiten mit Robert, der übrigens seine Nägel mit großer Sorgfalt sortiert hatte.

BUCHBESPRECHUNGEN

Renate Limberg: *Kreativität bei Lernbehinderten*. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel, 80 Seiten, DM 13.—.

Die Verfasserin geht von der neueren Auffassung aus, daß nicht nur intellektuelle Voraussetzungen den Anstoß geben, kreative Prozesse in Gang zu setzen. Wohl wird in der älteren Literatur dem Lernbehinderten Antriebsarmut, ja Willensschwäche als ein Grund des Motivationsmangels zugeschrieben, aber heute finden Umweltreize doch stärkere Beachtung. Für Renate Limberg ist Kreativität eine «Grundausstattung» des Menschen in allen Ausprägungen und nicht eine seltene überragende menschliche Leistung. So gesehen enthält Kreativität wissens-, gefühlsmäßige und psychomotorische Komponenten und trägt zum selb-

ständigen Finden von Problemlösungen bei. Diese Sicht verdeutlicht, daß Lernbehinderte (Hilfsschüler) nicht von den Konzepten der «Begabungsförderung» auszuschließen sind. Welcher Lehrer von Lernbehinderten fühlte sich da nicht angesprochen, versucht er doch täglich, in einem enger abgesteckten Rahmen seine ganz spezielle Begabtenförderung zu verwirklichen.

Frau Renate Limberg ist Dipl.-Pädagogin und Sonderschullehrerin, derzeit wissenschaftliche Assistentin im Seminar für Heilpädagogische Kunsterziehung in Köln. Zde.

Dr. med. et phil. Fritz Holzinger: *Die Sonderpädagogik*. Oesterreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien. 367 Seiten, Kosten ca. Fr. 34.—.

Das Buch ist der gelungene Versuch, medizinische, psychologische und heilpädagogische Erkenntnisse für die Therapie, die Erziehung, den Unterricht und die Lebensbewahrung Behinderter transparent darzustellen und fruchtbar zu machen.

Der aus der lebenspraktischen Arbeit schöpfende Verfasser ist darauf bedacht, auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und den Erfahrungen der alltäglichen Arbeit mit behinderten Kindern, mögliche, effiziente Synthesen aufzuzeigen.

Der erste Teil der «Sonderpädagogik» beschreibt die vielfältigen Symptome der Behinderungen, der zweite die möglichen Erziehungsziele. Der erste Teil wiederum hat eine stärker medizinisch-psychologische, der zweite eine ausgesprochen heilpädagogische Relevanz.

Am Schluß jedes der 37, je als Einheiten konzipierten Kapitel findet sich ein außerordentlich umfassendes Literaturverzeichnis und am Schluß des Buches ein sehr wertvolles Sachregister.

Die «Sonderpädagogik» Holzingers eignet sich nicht nur als wertvolle Arbeitshilfe für im Amt stehende Hilfs- und Sonderschul-Lehrkräfte, sondern auch als ausgezeichnete Studienhilfe für Studenten der Hilfs- und Sonderschulpädagogik.

Edwin Kaiser, ehemaliger Dozent am HPJ der Universität Fribourg

A. Vonlanthen, U. P. Lattmann, E. Egger: *Maturität und Gymnasium*. 172 Seiten. Verlag P. Haupt, Bern.

Die Arbeit behandelt die Entwicklung der eidg. Maturitätsordnungen mit ihren Auswirkungen auf die Gestaltung des schweizerischen Gymnasiums seit der er wurden die Auseinandersetzungen um die sten Maturitätsordnung von 1880 bis zur Gegenwart. Anhand des Quellenmaterials Entstehung neuer Maturitätstypen nachgezeichnet.

In dieser Arbeit wird zum ersten Mal eine kurze, vollständige Darstellung der Entwicklung des schweizerischen Maturitätswesens von seinen Anfängen bis zur Gegenwart gegeben. k.