

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 68 (1981)  
**Heft:** 14-15: Hilfsschule am Scheideweg!?

**Artikel:** Der Hilfsschule kann geholfen werden  
**Autor:** Grissemann, Hans  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-532337>

#### **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:** 22.02.2026

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

## Der Hilfsschule kann geholfen werden

Hans Grisemann

### Anthropologische Grundlagen

Der Hilfsschule kann geholfen werden, wenn in ihr die anthropologischen Erkenntnisse unserer Zeit zur Anwendung kommen und wenn die Hilfsschuldidaktik es versteht, aus der Fülle von pädagogischen Möglichkeiten ein attraktives Angebot zu machen, wenn sie es versteht, das alte Versprechen besser einzulösen, für das Leben zu lehren, wenn sie es auch versteht, mit der Entwicklung der Schulpädagogik und der Didaktik der Regelschule mitzuhalten und nicht an längst überholten Ansichten der Pionierzeit der Hilfsschule hängen bleibt und meint, dass es irgendeine Lehrmethode oder ein methodisches Element gebe, das nicht auch in der Regelschule sich bewähren würde. Aus der Lernbehindertenanthropologie darf zur Kenntnis genommen werden:

1. Lernbehinderung gehört zu denjenigen Behinderungen, welche pädagogischen Einwirkungen *zugänglich* sind. Eine Körperbehinderung, eine geistige Behinderung, Sinnesbehinderungen sind nicht behebbar und rufen einer sorgfältigen Sondererziehung, welche die Lebensführung im Rahmen der vorgegebenen Behinderung vorbereitet.

Lernbehinderung ist pädagogisch-didaktisch-therapeutischen Massnahmen zugänglich und kann verhindert, in gewissen Fällen überwunden, durch unzweckmässige Massnahmen aber auch verstärkt werden.

2. Die *Erscheinungsweisen* der Lernbehinderung, welche die Planungsgrundlage für den Unterricht und die Erziehungen der Hilfsschule darstellen, auf welche sich pädagogische Interventionen abstützen, sind *sehr vielfältig*. Aussagen wie «der Hilfsschüler ist...» (auch mit statistischen Signifikanzen, besonders dann, wenn diese auf einer breiten Streuung beruhen) entsprechen häufig einer antipädagogischen Datenverarbeitung zum Haufenbefund, welche die *individuelle* Betreuung der Schüler mit ihren *besonderen* Lerngeschichten gefährdet.

3. Lernbehinderung muss immer auch mit vorgängigen *Lernprozessen* in Zusammen-

hang gebracht werden. Fehlendes, falsches, unzweckmässiges Lernen muss zum Neulernen, Umlernen, Wiederlernen führen.

4. Die Erlebnisse des Versagens, der Diskrimination, der sozialen Diffamierung, sind neben den familiären und sozialschichtbedingten Einwirkungen als ungünstige Bedingungen der *Lern- und Leistungsmotivation* zu betrachten, die oft wesentlich zur schweren Leistungsschwäche beitragen.

5. Erst im Zusammenhang mit Lern- und Motivationsbedingungen sind Aussagen über eventuelle *erbgenetische* Bedingungen des Lernversagens pädagogisch diskutabel. IQ-Angaben beziehen sich nur zu einem geringen Teil auf die Varianz der Schulleistungen und beruhen bereits auf lernprozessualen und motivationalen Variablen.

Im Folgenden wird ein *didaktisches Anforderungsprofil* für Hilfsschulen angedeutet, das auf diesem anthropologischen Grundsatz beruht. Es ist gedacht als grobes Instrumentarium zur Bestandesaufnahme, zum personalen pädagogischen Rechenschaftsbericht, weiter als Diskussionsbasis für Lehr- und Bildungsplanarbeiten zur Hilfsschulerneuerung. Diese Darstellung ist wesentlich beeinflusst durch die Forschungsarbeiten der beiden deutschen Fachexperten für Lernbehindertenpädagogik Baier<sup>1</sup> und Klein<sup>2</sup>, dann aber auch durch die als klinisch zu bezeichnende amerikanische Sonderpädagogik, wie etwa mit den Beiträgen von Kephard<sup>3</sup>, Johnson-Myklebust<sup>4</sup> und Frostig<sup>5</sup>. Sie ist aber auch mitbestimmt durch die eigene Forschungsarbeit<sup>6</sup> im Bereich der Lernstörungen, die sich mit der Legasthenie und der Dyskalkulie befasste. Das didaktische Anforderungsprofil ist angepasst an die schweizerischen Verhältnisse mit Sonderklassen für Schüler mit Lernstörungen und Lernbehinderungen, die in die Volksschule integriert sind. Es werden verschiedene Gruppen von didaktischen Fragestellungen zusammengestellt, welche der Diskussion über die notwendigen didaktischen Revisionen der Hilfsschule zu grundegelegt werden können.

## Fragestellungen zu den Grundmerkmalen der Hilfsschuldidaktik

1. Wie weit ist der Hilfsschulunterricht *offen und flexibel* im Hinblick auf die Vielfalt der Erscheinungen und der Verursachungen?
  - Berücksichtigt er sprachliche Defizite als Anstoss zur Förderung von intakten Restfunktionen ausserhalb der Sprache oder macht er sich die Organisation sprachlichen Nachhollernens zur Aufgabe?
  - Versucht man in der Hilfsschule, Elternarbeit zu leisten, in welcher Eltern aktiviert und zu neuen erzieherischen Bemühungen animiert werden sollen?
  - Will man Hilfsschullegastheniker durch Rechtschreibdrill vor allem in mittlere Prozentrangbereiche befördern, oder nimmt man eher die Möglichkeit einer vielseitigen Leseförderung wahr, welche sich auch auf Alltags- und Gebrauchstexte bezieht?
  - Ist man den Teilstörungen der POS-Hilfsschüler in den Hilfsklassen gewachsen? Was tut man zur Funktionsförderung im Bereich der Wahrnehmung, der Psychomotorik, der Speicherung?
  - Ist man in der Lage, eine Veränderung der resignativ-passiven Haltung des misserfolgsgeprägten Hilfsschülers zu einer ungestümen, expansiven, zum Teil auch aggressiven als Entwicklungsfortschritt zu verstehen?
  - Besteht die Flexibilität auch darin, zu erkennen, dass es Hilfsschüler gibt, die in Teilbereichen (zum Beispiel im Sachunterricht) recht anspruchsvolle kognitive Prozesse meistern wollen und können?
2. Wie weit ist die Hilfsschuldidaktik *pluralistisch und integrativ*?
  - Kann man pädagogischen Heilslehren kritischen Widerstand leisten, monopolistische Theorien und Einzelvorstösse aber als Impulse zum Einbau in ein breites pädagogisch-didaktisches Inventar verwenden, das zum flexiblen individualisierenden Einsatz zur Verfügung steht?

Zum Beispiel:

- Versucht man, die Grundformen des Lehrens von *Aebli*<sup>7</sup> sorgfältig auf den Unterricht bei Lernbehinderten anzuwenden?
- Ist die Lernorganisation der Jena-Planschule nach *Petersen*<sup>8</sup> bekannt?

- Hält man die «freie geistige Schularbeit» nach Gaudig und Lotte Müller als ein Privileg für begabte Regelschüler?
- Werden Möglichkeiten zur Gestaltung von Spiel, Fest und Feier nach dem pädagogischen Ansatz von *Moor*<sup>9</sup> wahrgenommen?
- Haben sich Versuche mit dem Epochenunterricht der *Waldorfschulen*<sup>10</sup> bewährt?
- Wird die Technik der Lernkontrollen (Lernzieltests) nach *Mager*<sup>11</sup> so gehandhabt, dass sie Erfolgserleben der Hilfsschüler involvieren?
- Wie wird die Neugiermotivation im Hilfsschulunterricht berücksichtigt?

Die Hinweise auf eine pluralistische Haltung dürfen nicht als Verführung zu einem didaktischen Kunterbunt verstanden werden. Die Breite des didaktischen Horizontes des Hilfsschullehrers ermöglicht diesem, für einzelne Schüler in bestimmten Situationen die *wenigen* Elemente solid einzubringen, die dannzumal angezeigt sind.

3. Ist die Bereitschaft vorhanden, in *pragmatischer* Hinsicht einen *begabungssuchenden und begabungsfördernden* Hilfsschulunterricht zu betreiben?

Dieses Postulat bedeutet keinesfalls eine Wiederbelebung des alten Reduktions- und Restfunktionsprinzips, mit welchem «Begabungsreste» erfasst und erhalten werden sollten. Jenes Konzept, das Hilfsschülern die Förderung in ihren Defizitbereichen vorenthielt, war einerseits auf den schulischen Lernbetrieb, dann aber auch auf eine spätere Tätigkeit als Hilfsarbeiter ausgerichtet. Im neuen anthropologisch verankerten Hilfsschulkonzept soll im Bereich der schulischen Fähigkeiten Korrektion und Kompensation vorgesehen sein. Diese Möglichkeit führt nun aber in einem neuen Ansatz zur Förderung von «*Begabungsinseln*», zum Beispiel:

- Weshalb soll der vereinseitigte Sonderling (ich denke hier an einen schulpsychologischen Beratungsfall mit der Diagnose «autistische Psychopathie Typus Asperger»<sup>12</sup>), der schon im Vorschulalter ein hohes technisches Interesse und eine entsprechende Begabung zeigte, nicht als Schulversager in den klassischen Schulfächern in der Sonderklasse die Möglichkeit haben, diese Begabung weiter zu entwickeln und mit diesen Leistungen auch

anerkannt zu werden? Man versuchte aber vornehmlich, seine «Legasthenie» anzugehen und seine bedenkliche Rechtschreibung zu verbessern, die sich vielleicht über den technischen Lernbereich mit weniger Aufwand hätte günstig beeinflussen lassen.

– Denken wir auch an die Fälle von Hilfsschulabsolventen mit hohen sportlichen Teilbegabungen, welche später als Spitzensportler Fremdsprachen lernen und als beigezogene Radiokommentatoren auf ihrem Spezialgebiet anerkannt werden.

Musische, sportliche und auch sachkundige Lerninhalte sind nicht generelle Bereiche, in denen Hilfsschüler mit intellektuellen Lernschwierigkeiten ihre Entfaltungsfelder finden. Es gilt aber doch, im Einzelfall solche Begabungsinseln zu suchen und allenfalls, den üblichen Bildungsbetrieb übersteigend, die Hand zu Tätigkeiten zu bieten, welche auch ausserhalb der klassischen Bildungsgüter liegen. Vielleicht dient eine solche Begabungsförderung dem Hilfsschüler im Hinblick auf sein Sozialprestige mehr, als wenn er in der Rechtschreibung vom Prozentrang 5 auf denjenigen von 20 angehoben wird.

– Bestehen ab 5./6. Schuljahr Möglichkeiten zu einem Wahlfachbetrieb mit entsprechenden Hobby- und Interessenbereichen, und können allenfalls auch ausserschulische Fachleute dazu beigezogen werden?

– Wird auch *divergentes Denken* mit der Variation von Lösungswegen in einfacher Form angestrebt und geübt und damit eine Möglichkeit gesehen, auch auf niedrigerem Gesamtleistungsniveau eine geistige Beweglichkeit aufzubauen? Sind die entsprechenden Untersuchungen und Anregungen von *Böhm und Gramp*<sup>15</sup> bekannt?

– Ist bekannt, dass es Hilfsschüler mit geringerer (Test-)Intelligenz und höherer Kreativität gibt, die in entsprechenden *Kreativitätstrainings* nach *Wittoch und Torrance*<sup>16</sup> ihr Selbstkonzept erhöhen und geistig aktiviert werden können?

2. Wie sind die Zielsetzungen bezüglich *Umlernen* und *nachholendem Lernen*?

Hier geht es um Lernprozesse im Bereich des remedialen Lernens, des klinischen Unterrichtes, der pädagogisch-therapeutischen Massnahmen. Es ist immer wieder von neuem zu prüfen, was dazu im Hilfsschulunterricht geleistet werden kann, was eventuell von einem ambulanten Sonderpädagogen ohne Sonderklasse, der den Regel- und den Sonderklassen zur Verfügung steht, übernommen werden müsste.

– Bestehen Konzepte zur Angehung von *Teilleistungsstörungen* im Sinne von basalen Teill funktionsausfällen, die schulische Leistungen in verschiedenen Fächern gefährden? Sind die sensomotorischen Trainingskonzepte von *Kephart*<sup>17</sup>, von *Eggert*<sup>18</sup>, die graphomotorischen Trainings von *Kramer*<sup>19</sup> und *Naville*<sup>20</sup> bekannt? Sind die visuellen Wahrnehmungstrainings von *Frostig*<sup>21</sup>, die auditiven von *Reinartz et al.*<sup>22</sup> griff- und einsatzbereit? Können die allgemeinen Hinweise von *Wagner*<sup>23</sup> zum Abbau eines impulsiven Kognitionsstils auf verschiedene Fachbereiche (Erstlesen, Rechtschreibung, Rechnen) übertragen werden?

– Wie werden Schulleistungsdefizite in den einzelnen Schulfächern angegangen? Ist man mit methodenübergreifenden Erstleselehrängen vertraut, die eingesetzt werden könnten, wenn Hilfsschüler in der Regelschule an einem synthetischen oder ganzheitlichen Leselehrgang vorerst gescheitert sind? (Siehe dazu beispielsweise den Leselehrgang der Interkantonalen Lehrmittelzentrale «*Lesen-Sprechen-Handeln*»<sup>24</sup>.) Ist man in der Lage, «Wackelkontakte» im Bereich des Zahlbegriffs bei rechenschwachen Schülern zu beheben – etwa nach dem Programm von

## Fragestellungen zu den allgemeinen Zielsetzungen des Hilfsschulunterrichtes

1. Wie sind die Zielsetzungen im Bereich *kognitiver und kreativer Prozesse*?

– Werden die guten Lernerfolge, welche *Wittooch*<sup>13</sup> bei Lernbehinderten im *problemlosen* und *entdeckendem Lernen* darstellt, zum Anlass zu entsprechenden Veränderungen im Hilfsschulunterricht genommen?

– Versucht man, das *elaborative*, Handlungen verinnerlichende Lernen nach *Aebli*<sup>14</sup> besonders auch im Aufbau und bei der Verinnerlichung von mathematischen Operationen zu realisieren, allenfalls auch in einer Verlängerung der Lernphasen, vielleicht auch in einem mehrmaligen Ansetzen nach dem Bild der konzentrischen Kreise? Oder ist man immer noch dem Modell «*Anbahnen-Einschleifen*» verpflichtet?

Bock<sup>25</sup> zum Aufbau von Vorzahlbegriffen (ausgerichtet auf Piaget: Kategorisierung, Klasseninklusion, Seriation, auch in Verbindung mit dem darauf abgestimmten orientierten Schultest von Winkelmann<sup>26</sup>TEKO).

– Wie bekannt sind die Strategien zur *Kompensation von sprachlichen Lernvoraussetzungen*, etwa in Ausrichtung auf D. und G. Gahagan<sup>27</sup> und auf Bush/Giles<sup>28</sup>, letztere zusammen mit dem Einsatz des *Psycholinguistischen Entwicklungstests* (PET)<sup>29</sup>?

3. Versteht man die *Theorien zur Lernmotivation* auf den Lernbehinderten anzuwenden?

Zum Beispiel:

– Die Strategien der Hinführung von Schülern von der *extrinsischen* (ausserhalb der Sache liegend) zur *intrinsischen* (sachbezogenen) *Motivation* beziehen sich u. a. auf das Modell von Berlyne<sup>30</sup> zur *Erzeugung kognitiver Dissonanzen und Konflikte*. Sieht man auch Möglichkeiten zur Anwendung dieses Modells bei den oft einfachen Lernprozessen in der Sonderklasse, oder hält man dies für eine elitäre didaktische Massnahme?

– Wird die Bedeutung behavioristischer Motivationskonzepte (z. B. Verstärkungslernen) relativiert, aber auch unterrichtsfruchtbar gemacht (siehe dazu etwa Neukäter, Götze<sup>31</sup>, mit ihrer verhaltensmodifikatorischen Kombination von kurzphasiger konzentrierter Schularbeit und spielerisch-musischen Tätigkeiten)?

– Wie wird die Motivationstheorie von Heckhausen<sup>32</sup> bezüglich Anspruchsniveau und Erfolgshoffnung auf den Hilfsschüler mit seinen divergenten Kapazitäten in den einzelnen Leistungsbereichen *individualisierend* angewendet?

– Wie weit werden idealistische Motivationstheorien modifiziert durch pragmatische Motivationen: Oder ist man bereit, sich dem von Baier<sup>1</sup> dargestellten Sachverhalt zu fügen: Lernbehinderte und Gymnasiasten halten das, was sie in der Schule lernen müssen, weitgehend für entbehrlich. Der Gymnasiast unterdrückt aber die Kritik, um seine Schulchancen nicht zu gefährden.

## Grundfragen zur Hilfsschulmethodik

Die zielgerichteten Fragen konnten nicht ohne methodische Implikationen gestellt werden.

Es folgen hier stichprobenhaft noch zwei explizite methodische Fragestellungen.

1. Der *Gruppenunterricht* in der Hilfsschule, etwa in der Darstellung von Hussmann<sup>33</sup>, wird vielerorts für Lernbehinderte als nicht effizient und kaum durchführbar beurteilt. Ist man geneigt einzuräumen, dass das Scheitern begründet sein kann in der negativen Erwartungshaltung, in der negativen Lernmotivation der Hilfsschüler nach der Überweisung in die Hilfsschule, in den sekundären, reaktiven Verhaltensstörungen nach dem Erleben des Versagens? Ist man bereit einzuräumen, dass die Einführung des Gruppenunterrichtes in der Hilfsschule sorgfältig, stufenweise, vorerst kurzphasig, auch über einfache Partnerarbeiten eingeführt werden muss? Auch bei sorgfältiger Einführung wird wie bei allen Vorhaben in der Hilfsschule mit Rückschlägen zu rechnen sein. Diese zu überwinden dürfte sich im Hinblick auf die sozialerzieherische Wirkung ebenso lohnen wie die Behutsamkeit und die Beharrlichkeit in einzelnen inhaltsbezogenen Anliegen.

2. Neuerdings werden in der Regelschule unter der Bezeichnung «*projektorientierter Unterricht*» fächerübergreifende grössere Unterrichtsvorhaben durchgeführt. Seine Merkmale: teilweise Überwindung des lehrergeleiteten Unterrichts, Einbezug der Schüler in die Projektplanung, selbständige schulische und ausserschulische Schülerarbeit.

Sind die Anwendungshinweise und Erfahrungsberichte zum Projektunterricht bei Lernbehinderten nach Gertraude Merzbacher<sup>34</sup> und Barth/Kallinich<sup>35</sup> bekannt? Sieht man die Chancen zum Erwerb lebensbedeutsamen Wissens und Könnens auch im Kontakt mit ausserschulischen Informanten, in den gemeinsamen Entscheidungs- und Argumentationsprozessen?

## Fragestellungen zu den Inhalten des Unterrichts bei Lernbehinderten

Diese Fragestellungen beschränken sich hier auf einige pragmatische Inhalte und beziehen sich auf die vorher diskutierten Zielsetzungen. Sie verweisen vor allem auf einige Desiderate des Hilfsschulunterrichtes in den oberen Klassen.

1. Wird *Erziehungskunde* für die Abschlussklassen der Hilfsschule im Hinblick auf die spätere Elternrolle vieler Lernbehinderter vorgesehen? Hier könnte Lernbehindertenpädagogik pionierhaft für den Volksschulunterricht wirken. In der Schweiz wird Erziehungslehre meist nur vorgesehen für angehende Lehrer und Kindergärtnerinnen, obwohl die Identitätsfindung der Jungerwachsenen durch Reflexionen in diesem Bereich grundsätzlich angeregt werden könnte. Aussprachen über erlebte Erziehungspraktiken und Erziehungsleitbilder, über erlittene Benachteiligungen, über Konflikte aus dem Schulalltag, über Konflikte mit erzieherischen Institutionen, über Kontakte mit jungen Kindern könnten verhindern helfen, dass hier ein weiteres abstraktes Wissenschaftsgebiet ohne Lebensbezug aufgebaut würde. Zu diesem neuen Fachbereich sind die Ausführungen von Katharina Rauscher<sup>36</sup> zu beachten, die wohl auf die deutsche Hauptschule bezogen, aber auf die Situation der Lernbehinderten abgewandelt werden können.

2. Wird *Lernbehinderung* als *Bearbeitungsgegenstand* im Lebenskundeunterricht wahrgenommen und eine *Lernbehindertenkunde* aufgebaut, welche mit der Erziehungskunde verbunden werden kann? Die Auseinandersetzung mit der Lernbehinderung, welche sich auf die Belastungen, denen die Kinder ausgesetzt worden waren, auf die Ursachen der Lernbehinderung, auf die Belastungen der Probleme mit der Berufsfindung und Lehrstellenlensuche bzw. Arbeitsplatzfindung beziehen, hat eine psychotherapeutische und psychohygienische Funktion. In diesen Auseinandersetzungen können literarische Darstellungen über Lernbehinderung (*Härtling*<sup>37</sup>) beigezogen und mit Rollenspiel bzw. Psychodrama verbunden werden. Anregungen und erste curriculare Skizzen zur Aufbereitung dieses Inhaltsbereichs verdanken wir Barth/Grosch<sup>38</sup>, Martinoni<sup>39</sup> und Rautenstrauch<sup>40</sup>.

3. Gibt es Gründe, den Lernbehinderten *Sexualunterricht* vorzuenthalten? Gerade in Verbindung mit der sprachlich anzustrebenden Sozialerziehung zur Kommunikationsfähigkeit (siehe anschliessend 4.), mit der Lernbehinderten- und der Erziehungskunde, könnte der Sexualunterricht einen guten Stellenwert erhalten und kognitive, emotional-soziale und pragmatische Lernziele integrieren. Curricu-

lare Hinweise finden wir bei Barbara Rohr<sup>41</sup>, Wilms<sup>42</sup> und Winkel<sup>43</sup>.

4. Wie werden im Versagensfach *Deutsch pragmatische Umstrukturierungen* vorgenommen? Nach den Untersuchungen von Stranz<sup>44</sup> erfolgt die Hilfsschulüberweisung bei 2/3 der Fälle in einem einseitigen Versagen im Fach Deutsch. Dabei handelt es sich zu einem erheblichen Teil um Lese- und Rechtschreibeversagen.

– Kann sich der Leseunterricht von den literarischen Texten ein Stück weit lösen, auch das Lesebuch übersteigen, sich mit aktuellen *Alltags- und Gebrauchstexten* befassen, die kritische Auseinandersetzungen mit der *Boulevardpresse* vorbereiten, welche der zum Teil eingeschränkten Lesefähigkeit der Hilfsschüler entgegenkommt?

– Ist man bereit, die Rechtschreibehilfe zugunsten eines lebenspraktisch orientierten Unterrichts im Dienste des *mündlichen Sprachhandelns* zu relativieren? Hier könnten die Hinweise von Kochan<sup>45</sup> et al. genutzt werden, die sich im Sprachlernwerk «Sprache und Sprechen» niedergeschlagen haben. Die Autoren schlagen einen vielseitigen pragmalinguistisch orientierten Sprachunterricht vor, in welchem Sprecherziehung zur Aneignung verschiedener kommunikativer Techniken, in der Pflege der spontanen Sprechbereitschaft, im Aufbau der Fähigkeiten zu situationsgerechtem Sprechen in verschiedenen Situationen und bei verschiedenen Personen zu einer wichtigen Aufgabe des Sprachunterrichts wird. Auch der übliche Aufsatzunterricht in Nacherzählungen, Handlungs- und Vorgangs-, Beobachtungs-, Gegenstandsbeschreibungs- und Erlebnisaufsaätzen ist im Hinblick auf lebensrelevante Zielsetzungen zu überdenken und durch pragmalinguistische Zielsetzungen zu ergänzen und zum Teil zu ersetzen. Auch hier geben die Arbeiten von Kochan et al. fruchtbare Hinweise.

## Abschliessende Bemerkungen

Ich bin der Überzeugung, dass durch ein didaktisches Weiter- und Umdenken die Hilfsschule eine Attraktivität erlangen kann, die zu einem grossen Teil die Probleme der sogenannten Resthilfsschule, der Hilfsschule mit reduzierten Beständen – auch im Zusammen-

hang mit der Reduktion, die sich durch die Einführung von sonderpädagogischen Ambulatorien ergeben wird, lösen lassen. Die vorliegende Übersicht über Innovationspostulate dürfen nicht als vollständig, sondern eher als provokative Auslese verstanden werden. Im Rahmen einer solchen Übersicht ist es nicht möglich, differenziertere Begründungen, Massnahmenbeschreibungen und Evaluationsergebnisse vorzulegen. Sie regt eine zum Teil beschwerliche Auseinandersetzung mit der Fachliteratur – am besten in Arbeitsgemeinschaften – nahe.

Die Übersicht gibt auch zu denken bezüglich des schweizerischen Forschungsrückstandes in diesem Bereich der Sonderpädagogik. Der vorliegende didaktische Fragenkatalog wurde in der Hoffnung geschrieben, zu einem Schulterschluss der praxisorientierten Theoretiker und Forscher und der forschungsgeöffneten Praktiker in unserem Lande für die sich aufdrängenden curricularen Arbeiten beizutragen und die Basis zu Forschungsbeiträgen zu schaffen, die bei uns geleistet werden können und sollen. Die Hoffnungen auf intensive curriculare Bemühungen werden genährt durch das Wissen um die beachtlichen schweizerischen Ansätze zur Entwicklung von polytechnischen Lehrgängen, die sich in der immer mehr sich durchsetzenden *Werkjahrbewegung*<sup>46–48</sup> auszuwirken beginnen.

Die Hilfsschule kann gerettet werden. Die Mittel zur Renovation eines baufällig gewordenen Gebäudes liegen bereit, und der Blick auf Instrumente und Material lässt erhoffen, dass die Hilfsschule als vielseitige sonderpädagogische Förderschule – vielleicht auch wenn sie Angebotsschule zum freiwilligen bzw. von Kindern und Eltern selbstgewählten Eintritt würde – ebensoviel bieten könnte wie teure Privatschulen.

Die vorliegende Betrachtung ist neben den Fragestellungen zur Verbesserung der Unterrichtsdidaktik für Lernbehinderte einer weiteren Zielsetzung unterstellt. Es handelt sich um die Beziehung zwischen *allgemeiner Pädagogik* und *Lernbehindertenpädagogik*. Die didaktische Übersicht soll darauf hinweisen, dass Sonderpädagogik als besonders herausgeforderte Pädagogik verstanden werden soll. Die Betrachtung ist in dieser Hinsicht der Versuch

einer Beantwortung der kürzlich von Schenker<sup>46</sup> an einer Fachtagung der Schweizerischen Heilpädagogischen Gesellschaft zum Thema «Lernbehinderung – Hilfsschulprobleme» exponierten Fragen. Schenker als Sonderklassenlehrer und Präsident der Schweizerischen Primarschulkonferenz vertritt in seiner Doppelrolle folgende Postulate:

- Sonderpädagogik sollte sich nicht nur darauf beschränken, Reparaturwerkstätten für die vom heutigen Bildungswesen Geschädigten zu unterhalten, sondern sich auch der Schäden des Bildungssystems selber annehmen. Sonderpädagogik sollte sich der Verantwortung gegenüber dem ganzen Schulsystem bewusst werden.
- Eindimensionale Denkweisen sonderpädagogischen Spezialistentums, das den Blick auf den ganzen Menschen verliert, sollte überwunden werden.
- Da die Gesetzesmässigkeiten des Lernens für Lernbehinderte und nicht im Lernen behinderter Schüler die gleichen seien, sollte «das, was dem Sonderschüler recht ist, auch dem Schüler der Normalklasse billig sein».

Schenkers Postulate lösen im Hinblick auf den vorher elaborierten didaktischen Frageraster für die Hilfsschule einige Reaktionen aus:

- Vielleicht vermag der hilfsschulorientierte didaktische Katalog auf Notwendigkeiten hinzuweisen, die gleichermaßen für die Regelklassen gelten. Massnahmen, die im besonderen Herausforderungsfeld der Lernbehinderungen entwickelt worden sind, können von der Regelschule wahrgenommen werden; in der Regelschule bzw. in der Didaktik der Normalschule entwickelte Erkenntnisse können von der Lernbehindertendidaktik übernommen und unter erschwerten Bedingungen bei Behinderten einer Bewährungsprobe unterzogen werden.
- Sonderpädagogisches Spezialistentum darf neu verstanden werden. Der pädagogisch verantwortliche Spezialist in der Forschung interessiert und vertieft seine Bemühungen im Hinblick auf seine Anthropologie und im Bewusstsein des pädagogischen Stellenwerts des psychischen Spezialbereichs, mit dem er sich befasst. Die Auseinandersetzungen mit dem Phänomen der Rechenstörungen führt beispielsweise zu Einsichten in die emotionalen, sozialen, familiären, kognitiven und didaktischen Bedingungen der Rechenleistung-

gen und versucht, den Fähigkeitsbereich im Zusammenhang mit der gesamten erzieherischen Zielsetzung zu verstehen.

– Gerade im Bereich der Teilleistungsschwächen lassen sich interessante Wechselbeziehungen zwischen sonderpädagogischem Spezialistentum und Regelschuldidaktik aufzeigen.

In Deutschland wie in der Schweiz wandten sich Leute, die sich eine Zeitlang intensiv mit der Legasthenieforschung und der Entwicklung von Therapiekonzepten und -materialien befassten, dem Erstleseunterricht und der Entwicklung von Erstleselehrgängen zu, welche auch der Legasthenieprävention dienen sollten.

Diese Lehrgänge – auch entwickelt im besonderen Herausforderungsfeld des erschwerten Lernens – bewähren sich offensichtlich als allgemeine Lehrmittel in der Primarschule.

Gemäss den ursprünglichen sonderpädagogischen Zielsetzungen werden sie in Klassen für Lernbehinderte oder lernbehinderungsgefährdete Schüler (Hilfsschule, Kleinklassen zur Einschulung) eingesetzt.

Was dem Sonderschüler recht ist, sollte dem Schüler der Normalklasse billig sein – und umgekehrt. Und vielleicht müssen künftig doch weniger Schüler Sonderklassenschüler sein.

## Literatur

- 1) a BAIER, H. und KLEIN, G. (Hrsg.), Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Einführende Texte. Berlin 1975<sup>2</sup>.
- b BAIER, H., Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Stuttgart 1980.
- 2) KLEIN, G., Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte, Sonderpädagogik 1. 1971, 1–13.
- 3) KEPHART, N. C., Das lernbehinderte Kind im Unterricht. München 1977.
- 4) JOHNSON, D. J., MYKLEBUST, H. R., Lernschwierigkeiten. Ihre Formen und ihre Behandlung. Stuttgart 1971.
- 6) a GRISSEMAN, H., Klinische Sonderpädagogik am Beispiel der psycholinguistischen Legasthenie-therapie, Bern 1980.
- b GRISSEMAN, H., WEBER A., Spezielle Rechenstörungen. Ursachen und Behandlung der Dyskalkulie. Bern 1981.

- 7) AEBLI, H., Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1976.
- 8) PETERSEN, P., Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig/Weinheim 1959<sup>6</sup>.
- 9) MOOR, P., Die Bedeutung des Spiels in der Erziehung. Bern 1962.
- 10) CARLGREN, F. (Hrsg.), Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners. Bilder und Berichte aus der internationalen Waldorfbewegung. Stuttgart 1972, S. 37 f. über Epochenunterricht.
- 12) ASPERGER, H., Heilpädagogik. Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen, Richter und Fürsorger. Wien 1965<sup>4</sup>.
- 13) WITTOCH, Margarita. Unterricht mit Schulversagern. Vorschläge zur Förderung von Lernprozessen. Köln 1976.
- 14) siehe 7).
- 15) BÖHM, O. und GRAMPP, G., Divergierendes Denken bei lernbehinderten Schülern. In: LANGFELDT, H. P., BÖHM, O., Die Wirklichkeit der Lernbehindertenschule, Bd. 1. Bonn-Bad Godesberg 1975, 122–136.
- 16) siehe 13), darin über TORRANCE, E. P. 83–85.
- 17) siehe 3).
- 18) EGGERT, D. (Hrsg.), Psychomotorisches Training. Weinheim/Basel 1975.
- 19) KRAMER, Josefina, Übungen für psychomotorisch gehemmte und linkshändige Kinder. Solothurn 1975.
- 20) NAVILLE, Suzanne, Vom Strich zur Schrift. Zumikon 1980.
- 21) FROSTIG, Marianne, Programm zum Training der visuellen Wahrnehmung. Dortmund 1972.
- 22) REINARTZ, A. und E., FRITZE Ch., PROPST, W., Hören – Auditive Wahrnehmungsförderung. Dortmund 1976.
- 23) WAGNER, Ingeborg, Aufmerksamkeitstraining bei impulsiven Kindern. Stuttgart 1976.
- 24) Erstleselernwerk der Interkantonalen Lehrmittelzentrale «LESEN – SPRECHEN – HANDELN» (Texte, Übungen, Lehrerhandbuch). Basel 1980.
- 25) BOCK, H., Grundlagen des Zahlbegriffs: Die Vermittlung von Erfahrungen zum Erwerb erforderlicher Vorzahlvorstellungen. Unterricht in der Schule für Lernbehinderte, in: H. BAIER, (Hrsg.), Donauwörth 1978, 262–277.
- 26) WINKELMANN, W., Testbatterie zur Erfassung kognitiver Operationen (TEKO). Braunschweig 1975.
- 27) GAHAGAN, D. und G., Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. Düsseldorf 1974.
- 28) BUSH, J., GILES, W., Psycholinguistischer Sprachunterricht. München/Basel 1976.
- 29) ANGERMAIER, M., Der psycholinguistische Entwicklungstest (PET). Weinheim 1974. Test und Manual.

- 30) Aktivationsmodell nach BERLYNE. In: GAS-  
SER, P., Angewandte Lernpsychologie. Basel 1979,  
188–192.
- 31) NEUKÄTER, H., GÖTZE, H., Hyperaktives Verhal-  
ten im Unterricht. München/Basel 1978.
- 32) HECKHAUSEN, H., Motivationsanalyse. Heidel-  
berg 1974.
- 33) HUSMANN, W., Gruppenunterricht in der Hilfs-  
schule. Bern/Wien/Stuttgart 1970.
- 34) MERZBACHER, Gertraude, Berufswahlunter-  
richt. Zur Neuorientierung der Arbeitslehre in der  
Schule für Lernbehinderte. Weinstetten 1976.
- 35) BARTH, P. und KALLINICH, J., Unterricht als öf-  
fentliche Praxis. Fächerübergreifende Projekte in  
der Schule für Lernbehinderte. Zeitschrift für Heil-  
pädagogik 28, 1977, 476 f.
- 36) RAUSCHER, Katharina, Erziehungskunde.  
Unterrichtshilfen zu einem neuen Fach der Haupt-  
schule. München 1978.
- 37) HÄRTLING, P., Das war der Hirbel. Weinheim/  
Basel 1974.
- 38) BARTH, P. und GROSCH, E., Wod' au na-  
guckscht: älles Scheisse. Sonderschüler machen  
ein Theaterstück über ihre Erfahrungen bei der Lehr-  
stellensuche. b:e 9, 1976, Heft 11, 27–30.
- 39) MARTINONI, M., Die Behandlung der Debilität.  
Bern/Wien/Stuttgart 1970.
- 40) RAUTENSTRAUCH, Friederike, Warum wurde  
Jutta lernbehindert? Ehrenwirt Sonderschulmagazin 1 1979, Heft 3, 37–39.
- 41) ROHR, Barbara,  
a) Zur Unterrichtsvorbereitung im Sexualunterricht  
der Lernbehindertenschule. Darstellung einer Un-  
terrichtseinheit für das 5. Schuljahr. Zeitschrift  
Heilpädagogik 25, 1974, 299–318.  
b) Kritische Analyse der bisherigen Veröffentli-  
chungen zur Sexualerziehung bei Lernbehinderten.  
Sonderpädagogik 2, 1972, 49–58.
- 42) WILMS, W. R., Sexualpädagogik in der Schule  
für Lernbehinderte. In: N. Hartmann (Hrsg.), Sexual-  
pädagogik bei Behinderten. Rheinstetten 1978,  
112–134.
- 43) WINKEL, H. P., Sozialerziehung und psycho-  
sexuelle Entwicklung. In: N. Hartmann (Hrsg.),  
siehe 42).
- 44) STRANZ, G., Untersuchungen zur Laufbahn von  
Hilfsschulkindern. Zeitschrift für Heilpädagogik,  
1966, 6.
- 45) KOCHAN, D. et al., Sprache und Sprechen. Han-  
nover 1972. Unterrichtswerk für das 2.–9. Schuljahr.  
Darin sind zu beachten die Teile A: Mündlicher  
Sprachgebrauch, B: Schriftliches Sprachhandeln.
- 46) KAISER, E., Das Werkjahr in der Stadt Zürich. In:  
Der Hilfsschüler und die Hilfsschule. Lenzburg 1967.  
Siehe dazu ausländische Beiträge:
- 48) VETTER, K. F. (Hrsg.), Polytechnischer Unter-  
richt in der Schule für Lernbehinderte. Arbeitslehre  
als praktische Erfahrung. Berlin 1973.
- 47) LUSTIG, A., Das Wiener Werkjahr als Vorberei-  
tung zur beruflichen Rehabilitation der Lernbehin-  
derten. Lernbehinderte Kinder II–68, 1968, 62–66.
- 48) SCHENKER, W., Lernbehinderung als aktuelles  
Problem innerhalb unseres Schulsystems. Schwei-  
zerische Heilpädagogische Rundschau, Juni 1981,  
134–137.

Inserat

## Medizinische Universität von Morioka, Japan

sucht auf den 1. April 1981 einen

### Deutschlehrer

mit einigen Jahren Lehrerfahrung.

Gewünscht werden Sekundar- oder Mittelschul-  
lehrerdiplom, Verpflichtung für 2–3 Jahre, be-  
wusst christliches Engagement und Bereitschaft  
zur Zusammenarbeit mit den SMB-Missionären,  
Interesse an Kultur und Lebensweisen des Fer-  
nen Ostens.

Ortsübliche Entlohnung (ca. 2500.–SFr./Mt.), Woh-  
nung vorhanden, einmalige Gelegenheit die Spra-  
che, Kultur, Sitten und Bräuche Japans von innen  
kennen zu lernen.

Weitere Auskunft: Peter Baumann, Missionsres-  
sort, Missionshaus Bethlehem, 6405 Immensee,  
Telefon 041 - 81 10 66.