

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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 44 (1971-1972)

Heft: 4

Rubrik: Heilpädagogische Rundschau

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 28.01.2026

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

HEILPÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Fachorgan der Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwäche

Redaktion: Adolf Heizmann, Eichenstr. 53, 4054 Basel (Tel. 061 38 41 15); Edwin Kaiser, Zürich; Willi Hübscher, Lenzburg
Einsendungen und Mitteilungen sind an den Redaktor Ad. Heizmann zu richten / Redaktionsschluß jeweils am 20. des Monats

JULI 1971

Die Hilfsschule im Spannungsfeld der modernen Bildungsforschung

Dr. Th. Wepfer

Wir erachten die nachfolgende Arbeit von Dr. Th. Wepfer, erschienen im Jahresbericht des Heilpädagogischen Seminars Zürich, für besonders wertvoll und hoffen sehr, daß sie unter den Lehrkräften der Sonderschulen zu fruchtbaren Diskussionen führen wird. Allfällige Meinungsäußerungen werden wir gerne veröffentlichen und angemessen honorierten.

Redaktion

Inhalt:

- I. Einleitung
- II. Neue Erkenntnisse der Bildungsforschung
 - a) Der Begriff der Begabung
 - b) Die soziokulturelle Bildungstheorie
- III. Integration in die Gesamtschule?
 - 1. Der bildungstheoretische Ansatz
 - a) Abschied vom «Eigencharakter» der Hilfsschule
 - b) Die Fixierung an das Bild der Minderbefähigung
 - c) Der Hilfsschüler der Zukunft
 - 2. Sozialpsychologische Ueberlegungen
 - a) Allgemeine sozialpsychologische Aspekte
 - b) Die soziale Isolation des Hilfsschülers
- IV. Schluß

I. Wir befinden uns in einer Zeit gesellschaftlichen Umbruchs, der sich im wesentlichen in einem neuen Schub der Hinwendung des Menschen zum Menschen manifestiert, in dem Sinne, daß in mannigfachen Formen versucht wird, diesen mehr und mehr zu befreien von übernommenen Anschauungen und Glaubenssätzen, von Einstellungen und Erwartungen, von sozialer Kontrolle und sozialen Sanktionen. Wo wir hinsehen, stellen wir eine *fortschreitende Liberalisierung* des Einzelnen und seines Verhaltens in unserer Gesellschaft fest. Subjekt und Subjektivität feiern eine neue Auferstehung; die objektiven Mächte in der Bestimmung des Lebens treten zurück. Rousseau wird wieder populär im Bereich der Erziehung, die Reformpädagogik aus der Jahrhundertwende und aus der Zeit der Zwanzigerjahre erfährt eine eigenartige Neuauflage im wörtlichen¹ und übertragenen Sinne. Man ist heute anderseits weit abgerückt vom Denken Hegels, wie er es in seiner «Phänomenologie des Geistes» darlegt, eben, weil die objektiven Mächte ihre Vertrauenswürdigkeit teilweise oder ganz verloren haben und man je länger je weniger bereit ist, die eigene Subjektivität zurückzudrängen oder gar auszulöschen zugunsten von Staat, Kirche, Wirtschaft, Schule und andern Bildungen des «objektiven Geistes». Die jüngere Generation und alle, die sich geistig zu ihr zählen, reagieren empfindlich und kritisch auf überlieferte und objektivierte Lehrmeinungen und Auffassungen, auf Institutionen und Normen unseres Gesellschaftslebens, die ihre Aufgabe nicht mehr erfüllen können und sich nur dadurch am Leben erhalten, daß sie bis anhin durch die Mehrheit der Meinungen nie ernstlich in Frage gestellt worden sind. In augenfälligerer Weise als auch schon lechzt die jüngere Generation nach Freiheit zur Reform, nach *Unabhängigkeit vom geschichtlich Gewordenen*, das den gegenwärtigen echten Lebensbedürfnissen nicht mehr gerecht werden kann und sich im Verlust seiner Lebenswahrheit in eine «repressive» Schikane transformiert.

II. Im Erziehungssektor erkennen wir diese Bereitschaft zur kritischen Ueberprüfung der überlieferten Auffassungen z. B. in bildungs- und sozialpolitischen Tendenzen, welche die *moderne Bildungsforschung* einnimmt. Auch dieser jungen erziehungswissenschaftlichen Bewegung geht es darum, die Schule von Einrichtungen und Denkweisen, die einer kritischen Prüfung aus dem Geist der heutigen Zeit heraus nicht mehr standhalten, zu befreien, um zur Wahrnehmung des *echten* Bedürfnisses des Kindes und seiner optimalen Lebensbereicherung vorzustehen. Kritisch begegnet man auch hier halt- und orientierungsgebenden Glaubenssätzen und stellt diesen Hypothesen gegenüber, auf welchen man sich allerdings ebenso überzeugt fortbewegt. Die Bildungsforschung als Ganzes hat überdies die Rolle einer erziehungswissenschaftlichen Bewegung übernommen, die den alten Ruf Petersens nach vermehrter Tatsachenforschung laut werden läßt und welche der philosophischen Pädagogik mit ihren apriorischen Begriffssystemen vermehrtes Mißtrauen entgegenbringt. (Es kommt nicht von ungefähr, daß an einer jungen Universität wie derjenigen von Konstanz, die ihren Lehrkörper von Grund auf neu aufbauen konnte, Kräfte am Werk sind, welche der empirischen Forschung gegenüber den erziehungsphilosophischen Ergründungen eine breite Basis gesichert haben.)

Als Vorzugsthema der Bildungsforschung stellt sich uns das Problem der begrifflichen Neufassung dessen, was wir *Begabung* nennen.

In die treffendste Form gegossen hat wohl Hch. Roth die Wandlung des Begriffs der Begabung in seinem Aufsatz «Begabung und Begaben» (1952), aus welchem der genannte Autor persönlich zitiert: «Es geht in dieser Untersuchung um die problematische Frage, inwieweit Begabung nichts anderes ist als Anlage, Reifung, Entfaltung, und wie weit Begabung so etwas ist wie Begaben, eine Gabe verleihen, Erwecken von außen, Aufwecken.»² Wir erkennen in einer Flut von Veröffentlichungen zu diesem Thema die Lösung dieses Begriffs aus seiner Erstarrung und seine Umformung in ein dynamischeres Gebilde. Begabung kann heute nicht mehr als vorgegebene Größe betrachtet werden, die sich nach einer inneren Gesetzmäßigkeit gleichsam «entfaltet» und sich ausschließlich im Zusammenhang eines biologischen Reifeprozesses entwickelt, sondern tritt uns neuerdings als Fähigkeitsgefüge entgegen, das sich zu einem unbestimmten Teil von Umwelteinflüssen herleitet. Im Grunde denselben Sachverhalt hat schon Piaget, dessen Schriften im deutschen Sprachbereich nur allzulange unbeachtet blieben, in seiner Psychologie der geistigen Entwicklung des Kindes nachgewiesen, nur von einer andern Forschungsbasis her und damit in einer andern Terminologie. Was der Schüler Claparèdes einfängt in das Begriffspaar «Assimilation und Akkommodation» schließt in sich nichts anderes als einen Begriff des Lernens, den wir in der «dritten» Generation, bei Hans Aebli, wiederfinden, der die *Entwicklung als Summe von Lernprozessen* darstellt: «Nun hat man aber in den letzten Jahren in immer neuen Bereichen zu zeigen vermocht, daß vermeintlich reine Reifeprozesse der Entwicklung sich damit selbst verändert, und wesentlich durch Lernen bedingt sind. Der Begriff der Reifung hat sich damit selbst verändert, und seine Bedeutung ist in der Deutung der Entwicklung zurückgetreten...»³ Haben wir unter Intelligenzdevelopment die Summe von Lernprozessen zu verstehen und begreifen wir die *Anlagen als «Erleichterer des Lernens»*,⁴ so erkennen wir in den Reizen der sozialen und dinglichen Umwelt jene zweite Variable, die den Lernprozeß determiniert, jenen zweiten Faktor, der den Stoff hergibt, an welchem das Kind lernen kann. Je anregender die Umwelt, desto besser sind die geistigen Entwicklungsbedingungen: das ist eine gedankliche Konsequenz, die der soziokulturellen Bildungstheorie zugrunde liegt.

*

Hat die Umwelt als Ermöglichungsgrund für die Intelligenzdevelopment eine so große Wichtigkeit, können wir entsprechend der für jede Bevölkerungsgruppe wieder andern kulturellen Situation von *soziokulturell begünstigten und benachteiligten Schichten* sprechen. Zum ersten versucht man diese Hypothese mit der prozentualen Untervertretung der Mittelschüler und Studenten aus den sozialen Unterschichten, resp. mit der Uebervertretung Angehöriger der Oberschicht zu belegen. Rolf Dahrendorf lieferte schon vor zehn Jahren exakte Zahlen über den Zusammenhang zwischen sozialem Milieu und Schulerfolg. In der Bundesrepublik Deutschland stellte damals die obere Mittelschicht 4,6 % der Gesamtbevölkerung, war aber an der Hochschule mit 47,2 % Studenten vertreten. Umgekehrt wollten und konnten die Kinder der gelernten und ungelernten Arbeiter, die 51,9 % der Gesamtbevölkerung ausmachten, nur zu 5 % studieren.⁵ Einige Jahre später erschien in der pädagogischen Fachpresse das Referat eines Dozenten an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich, in welchem für die Schweiz fast aufs Haar dieselben Zahlenverhältnisse genannt sind. Vontobel kommt zum Schluß, daß die Arbeiterkinder am genannten Institut etwa zehnmal geringere Studienchancen haben als der Gesamtdurchschnitt. Umgekehrt sind Söhne von Lehrern, von höhern und leitenden Angestellten, von Angehörigen selbstständiger und freier Berufe fünf- bis achtmal übervertreten.⁶ Heinz Moser weist von einem etwas anders akzentuierten Forschungsansatz her

auf den Unterschied hin im prozentualen Anteil der einzelnen Bevölkerungsschichten in Primar- und Mittelschulen in einigen Schweizer Kantonen. Im Kanton St.Gallen zum Beispiel sind die Arbeiterkinder an Primarschulen zu 53,3 % vertreten, an einer Mittelschule nur noch zu 26,9 %. Im Kanton Aargau fallen diese Zahlenverhältnisse für die unteren sozialen Schichten noch wesentlich ungünstiger aus.⁷

Zum Zweiten konnte durch Richard Meili nachgewiesen werden, daß ein sichtbares schichtbedingtes Intelligenzgefälle besteht und daß im weitern die Durchschnittsleistungen in Großstädten und in Berg gebieten mit Fremdenverkehr am höchsten sind.⁸ In vielen Untersuchungen wird auf denselben Sachverhalt hingewiesen: *es gibt nicht nur bildungsbenachteiligte soziale Schichten, sondern auch geografische Regionen, die weniger begünstigt sind* und aus diesem Grunde eine schlechtere Startbasis für die Schullaufbahn darstellen. In Zürich besuchten im Schuljahr 1968/69 59,1 % der Volksschüler die Sekundarschule, in den übrigen Gemeinden des Kantons (außer Winterthur) ganze 10 % weniger; die Uebertritte aus der 6. Klasse ans Gymnasium betragen im Bezirk Zürich im Schnitt 9,5 %, in den Bezirken Hinwil, Pfäffikon, Andelfingen und Uster lediglich 3,7 %.⁹

Die Anhänger des *genetischen Determinismus*¹⁰ erkennen in diesen Zahlen ein anschauliches Beispiel für die natürliche Auslese: die Tüchtigen sind in die Stadt gewandert, resp. beruflich aufgestiegen, zurückgeblieben sind die Unbegabten, die auch keine begabten Kinder hervorbringen können. Solche Argumentationen sind nicht nur falsch, sondern auch gefährlich. Die Uebertragung des kausal deterministischen Denkens auf das menschliche Verhalten hat nur in begrenzten Bereichen seine Berechtigung. Selbst Naturwissenschaftler, die von Hause aus «vom kausal-deterministischen Denken leben», warnen vor dessen bedenkenloser Uebertragung auf die menschliche Wirklichkeit, hat doch selbst die Physik in der Quantenme-

chanik dieses Prinzip in seiner strengen Form wieder aufgegeben. «Jede Uebertragung des deterministischen Prinzips auf Menschliches – dazu gehört die Psychologie, Soziologie, Geschichte usw. – muß zu sehr bedenklichen Folgen für den Menschen führen. Wenn wir wirklich das Prinzip des Kausal-Determinismus konsequent zu Ende führen und auf alles, auch den Menschen, sein Seelen- und Geistesleben, die menschliche Gesellschaft, anwenden, so wäre das Resultat, daß das Leben eine riesige, unausweichliche und sinnlose Maschine würde, in der durch den jetzigen Zustand die ganze Zukunft vorherbestimmt ist, in der also das Wort Freiheit nicht vorkommen kann.» So ein führender Physiker von der Universität Zürich.¹¹

Die moderne Bildungsforschung ist nun bereit, komplexere Wirkzusammenhänge anzunehmen und den von ihr geschaffenen *Begabungsgriff aus der genetisch-deterministischen Erstarrung herauszulösen*, indem sie sich vom Modell der intellektuellen Entwicklung als bloßer biologischer Reife distanziert.

Welche Konsequenzen werden in der Pädagogik hieraus gezogen? Zwei Hauptbereiche der Anwendung dieser flexibleren bildungstheoretischen Haltung zeichnen sich schon heute ab:

- *der Gedanke des vorschulischen Lernens und*
- *die Gesamtschulbewegung.*

Beide pädagogischen Strömungen sind unter verschiedenem Aspekt Kinder unserer Zeit. Während das Frühlernen sich primär vom dynamischen Begabungsbegriff her legitimiert, findet die Gesamtschulbewegung ihren Rückhalt primär in der fortschreitenden Demokratisierung des Lebens und damit auch der Bildung. Beide Bewegungen konnten einen derartigen Auftrieb nur in einer Gesellschaft erhalten, die sich leiten läßt durch die sich immer deutlicher durchsetzende Tendenz zur Befreiung des Menschen von Institutionen und Konventionen, durch die Idee der Selbstbestimmung und Selbstgestaltung, durch die Ablösung einschränkender Heteronomie

durch befreiende Autonomie. Aber auch auf dem besonderen Hintergrund der *Hilfsschule* erkennen wir deren innere Verwandtschaft. Und schauen wir uns unter diesem Aspekt etwas weiter um, müssen wir feststellen, daß diese beiden pädagogischen Entwicklungstendenzen vornehmlich im Zusammenhang der Hilfsschule in unlösbarer Wechselbeziehung zueinander stehen. Das heißt, es ist uns nicht möglich, die Integration in die Gesamtschule gedanklich anzugehen, ohne gleichzeitig die Möglichkeit des vorschulischen Lernens miteinzubeziehen und umgekehrt. Ja, in der Hilfsschulproblematik erfahren die beiden pädagogischen Bewegungen geradezu verdichtete und vertiefte Aktualität. An dieser Stelle müssen wir festhalten, daß die Hilfsschule nicht nur von außen her in den «Strudel» hineingerissen wird, sondern daß sie auch aus innerer Notwendigkeit heraus zur Umformung unter den beiden Leitgedanken hinstrebt: die Gesamtschule – in Verbindung mit dem vorschulischen Lernen – vermag die Hilfsschule zu erlösen, auf sie setzen wir alle Hoffnungen.

III. Im folgenden wenden wir uns der *Hilfsschule* selber zu und versuchen einige Hinweise zu geben, die das Verständnis für das Postulat der Integration der Hilfsschule in die Gesamtschule erleichtern können. Wir würden zum ersten festhalten, daß der Begriff der Hilfsschule und des Hilfsschülers erneut in Bewegung geraten ist. Viele Autoren und Kenner der Hilfsschule weisen immer wieder auf die *Heterogenität* der Hilfsschülerpopulation und auf die Tatsache hin, daß es somit «keine allgemeingültige Psychologie des Hilfsschülers und demnach auch keine allgemeingültige Lernbehindertenpädagogik geben» kann.¹² Dies hat seinen Hauptgrund darin, daß alle jene Schüler normalerweise einer Hilfsschule zugewiesen werden, die dem Unterricht in der Normalschule auf die Dauer nicht zu folgen vermögen. Ein entscheidendes *Einweisungskriterium besteht also in einem pädagogisch-organisatorischen Tat-*

bestand. Die Gründe jedoch, welche zum Versagen in der Normalschule führen, sind die mannigfaltigsten, auf jeden Fall können und dürfen wir sie niemals nur auf Intelligenzmangel reduzieren. Hieraus allein schon wird ersichtlich, daß eine Typisierung des Hilfsschülers sich als höchst fragwürdig herausstellt. Es gibt nicht *den* Hilfsschüler, weshalb alle allgemeinen Schlüsse zur Psychologie des Hilfsschülers gleichzeitig zu seiner pädagogischen Vergewaltigung führen. «Typologien können nicht mehr Ausgangspunkt methodischer oder didaktischer Ueberlegungen sein, da ihre Aussagen rein spekulativ, zu allgemein und für die Praxis zu unergiebig sind.»¹³

Wie wirkt sich nun im einzelnen der pragmatisch-pädagogische Ansatz in der Hilfsschuleinweisung auf die Heterogenität der Schülerschaft aus? Schulorganisatorische Kriterien, welche auf den Lernerfolg, resp. auf die Tatsache abstellen, ob das Lehrziel erreicht ist oder nicht, können in ihrer quantitativen Komponente von Normalklasse zu Normalklasse, von Schulort zu Schulort verschieden sein. Zum Beispiel vermag ein lernbehindertes Kind dem Unterricht in einer relativ kleinen Klasse noch zu folgen, in einer größeren Abteilung hingegen erfährt es nicht mehr genügend Aufmerksamkeit und Zwendung von Seiten des Lehrers und vermag in seinen Leistungen nicht zu befriedigen. Im weiteren ist zu bedenken, daß die Klassennormen von Jahr zu Jahr wieder andere sind: in einer «schlechten» Klasse kommt ein Lernbehinderter eher mit als in einer intellektuell erfolgreichen Abteilung. Schließlich erkennen wir die Frage, ob das Kind dem Normalunterricht gewachsen ist oder nicht, vor allem bei Grenzfällen als Ermessensfrage, die sich an keinem Ort objektiv eindeutig beantworten läßt.

Der Sozialpsychologe müßte nun hier weiterfahren und auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern hinweisen, die das Lernen des Schülers sowie das Urteil des Lehrers wesentlich beeinflussen. Wir kennen die Verfestigung von positiv-

ven und negativen Einstellungen, wir wissen um die verhängnisvollen Vorurteile und um jenen Effekt, bei welchem von Einzelmerkmalen verallgemeinernd auf die ganze Persönlichkeit geschlossen wird, die somit in ihrer werthaften Struktur eine verhängnisvolle Nivellierung erfährt: der Lehrer gelangt z. B. von einem negativen Einzelurteil zu einem abwertenden Pauschalurteil, wobei sich das Bild der Persönlichkeit mit dem Negativum eines einzigen Merkmals einfärben kann. Die Leistungen eines Schülers sind im weitern immer auch eine Funktion der sozialen Position in der Lerngruppe: schlechte Schulleistungen tragen oft bei zur Ablehnung eines Gruppengliedes;¹⁴ wir stellen aber auch den umgekehrten Vorgang fest: eine niedrige Rangposition hemmt vor allem schüchterne Kinder in ihrem Leistungsverhalten, sie fürchten den Mißerfolg mehr, weil er besser ins Erwartungskonzept der übrigen Gruppenglieder paßt und den Betroffenen deshalb stärker angekreidet wird.

Wenn wir auf diese mannigfachen Imponderabilien hinweisen, die beim fraglichen Hilfsschulübergang das Zünglein an der Waage darstellen können, möchten wir den Blick auf das breite Feld der personalen Ueberschneidung von Hilfs- und Normalschule richten: in dieser Zwischenzone sind die Hilfsschulkinder in ihrer Eigenart Normalschulkinder und umgekehrt; das Spektrum der Schülerpersönlichkeit erfährt wohl in der Richtung der schwerer behinderten Kinder eine Wandlung; diese Wandlung aber verläuft kontinuierlich, und man kann wohl nicht sagen, daß *in der Hilfsschule eine andere Art von Mensch beginne*. Von diesen Abgrenzungsschwierigkeiten her eröffnet sich uns somit ein *neuer Aspekt der Hilfsschule, die in sich keine Einheit darstellt und bis heute vergeblich um ihren Eigencharakter gerungen hat*.

Das Aufkommen der *schulpsychologischen Dienste*¹⁵ liegt zu einem guten Teil darin begründet, daß man sich hierzulande der Hoffnung hingab, die Hilfsschuleinweisungen

sorgfältig überprüfen und begründen zu können. Man unternahm auf diesem Wege den Versuch, der Hilfsschule nur noch Kinder zuzuweisen, die minderbegabt sind, und damit den Absolutheitsanspruch des Kriteriums «vermag dem Unterricht auf die Dauer nicht zu folgen» zu durchbrechen. Die normalbegabten Schulversager sollen – im Rahmen der Volksschule – ebenfalls einer Kleinklasse zugeführt werden, in welcher die schulische Förderung und erzieherische Führung unter günstigeren Bedingungen möglich ist. Seit Jahren sind bei uns die Zürcher «Beobachtungsklassen» und die Winterthurer «Förderklassen» bekannt, sogenannte «Sonderklassen D» gemäß dem seit einigen Jahren in Kraft gesetzten Sonderklassen-Reglement des Kantons Zürich. Die gesetzliche Verankerung dieses weitern Sonderklassentypus geschah nicht nur, um einer zusehends größer werdenden Gruppe normalbegabter Lernbehinderter angepaßtere schulische Bedingungen zu verschaffen, sondern um auch die *Homogenisierung der Hilfsschülerpopulation unter dem Leitmotiv der Minderbegabung* voranzutreiben. Diese Lösung muß als schulpädagogisch legitim und richtig beurteilt werden, sofern die betreffenden Klassen auch durch heilpädagogisch ausgebildete Lehrer geführt werden können. (Denn «normalbegabte» Kinder, die zum Schulversager werden, sind meist seelisch und erzieherisch vernachlässigte, milieugeschädigte, hirnorganisch geschädigte, legasthenische Kinder). Doch setzt sich die Sonderklasse D vor allem auf der Landschaft nicht durch, und zwar infolge des Mangels an Lehrern und Schulräumlichkeiten. So werden lernschwache Normalbegabte in Normalklassen mitgeschleppt oder – wenn ihre Testleistung in der untern Hälfte des Durchschnitts liegt, eben doch in Hilfsklassen eingewiesen, weil sich das schulische Versagen mit der Weiterschulung in der Normalklasse aus pädagogisch-psychologischen Gründen nicht vereinbaren läßt.

Es dürfte aus dem Vorangegangenen klar geworden sein, daß der In-

telligenzquotient ein unzuverlässiges, ja höchst gefährliches Mittel darstellt, im Versuch, die Hilfsschule abzugrenzen. Diese Einsicht ist glücklicherweise hierzulande sozusagen Allgemeinbesitz geworden; wir gedenken nicht, offene Türen einzurennen. In diesem Zusammenhang hat Emil Schmalohr 1962 eine interessante Untersuchung abgeschlossen, deren Resultate allerdings nicht bedenkenlos auf schweizerische Verhältnisse übertragen werden dürfen. Der Autor hat nachgewiesen, daß sich die IQ-Skalen der Normal- und der Hilfsschüler sehr stark überschneiden.¹⁶ In Nordrhein-Westfalen haben sich bei den Hilfsschülern IQ-Werte zwischen 35 und 110, bei Normalschülern solche von 65 bis 135 ergeben. Die Hälfte der Volks- und Hilfsschüler wiesen gleiche IQ-Werte auf.

Abschließend halten wir fest, daß wir von einer einheitlichen Struktur der Hilfsschule – selbst innerhalb unseres Landes – nicht sprechen dürfen. *Der Weg zur Hilfsschule ist in buntem Gemisch mit Normen der Volksschule und Urteilen der Lehrer gepflastert*. Einen «Eigencharakter der Hilfsschule»¹⁷ gibt es deshalb nicht, weil die Schülerschaft von Ort zu Ort und selbst innerhalb einer einzelnen Klasse sehr heterogen ist. An diesem Faktum vermögen die Berechnung des Intelligenzquotienten gar nichts, und die sorgfältigste qualitative Testauswertung nur wenig zu ändern. Es besteht kein Konsensus darüber, auf welche schulischen Ziele hingearbeitet werden soll. In Basel möchte man die Kinder aus den Kleinklassen des Typus C, in welchen wir neben normalbegabten Schulversagern und «pseudo-debilen Kindern mit normaler Leistungsfähigkeit» auch unsere Hilfsschüler wiederfinden, nach Möglichkeit in die Normalschule zurückführen. Die Sonderklasse C ist dort die «eigentliche Vorbereitungsabteilung auf den Wiedereintritt in die Primar- und Sekundarschule oder – nach dem 8. Schuljahr – auf den Uebertritt ins Werkjahr.¹⁸ Im Kanton Zürich hat die Hilfsschule wiederum eine ganz andere Struktur: der Wiedereintritt in die Normal-

schule ist zwar über eine Promotionsprüfung grundsätzlich möglich, erfahrungsgemäß jedoch sehr selten. Eine Hilfsschule mit solch unterschiedlichen Konzepten widerspiegelt im Grunde am überzeugendsten die Krise, in welcher sie steht –, als Kind der Normalschule, das man mit allen Mitteln als mündig erklären wollte und das es bis heute nicht geworden ist.

Wir vollziehen hier eine kleine Wendung der Gedankenführung und fragen uns im folgenden, ob sich in der in sich abgeschlossenen Hilfsschule nicht so etwas abspielt wie eine Nivellierung in der personalen Struktur der Klasse, eine Homogenisierung der an sich heterogenen Gesellschaft, und sich *in der Folge ein Hilfsschülertypus ausbildet*, da die geistige Entwicklung – wie wir wissen – auch eine Funktion exogener geistiger Stimulierung darstellt. Die lakonische Feststellung vieler Eltern: «Wenn er einmal in die Hilfsschule versenkt ist, kommt er nicht mehr heraus!» könnte die Verbalisierung der intuitiven Erkenntnis sein, wonach sich der Hilfsschüler an die intellektuellen Normen der Hilfsschule anpaßt und sich auf die entsprechenden Erwartungen des Lehrers einstellt. Es rückt damit die *Fixierung des Hilfsschülers an die Hilfsschule* überall da in den Gesichtskreis, wo sich der Pädagoge seine Aufgabe durch die Typisierung absteckt und damit erleichtert, wo man sich einhaust und zufrieden gibt mit dem Fixum der Geistesschwäche. In diesem Sinne kritisiert Begemann die traditionelle Hilfsschulmethodik, weil sie vom Bild des unbefähigten Kindes ausgehe und zu einer geistig rezeptiven, passiven Unterrichtshaltung verurteile.¹⁹ (Nach unseren Erfahrungen hat Begemann hier den Bogen wesentlich überspannt; die Anregung zur Spontanaktivität ist doch andererseits ein zentrales Element der Lern- und Geistigbehindertenpädagogik.) Wir müssen aber zugeben, daß gerade das methodische Vorgehen, welches *dem Schreckgespenst einer verwässerten Normalschulpädagogik ausweichen* möchte, Gefahr läuft,

sich zu ausschließlich an der Behinderung zu orientieren. Diese übernimmt dann die Funktion der «normgebenden Instanz», was zur Folge hat, «daß die Mängel und Schwächen des lernbehinderten Kindes geradezu fixiert werden.»²⁰ Anders ausgedrückt: ein Normalschulversager (aus irgendwelchen Gründen) mit knapp durchschnittlicher Testleistung wird die Verhaltensweise eines lernbehinderten Minderbegabten mehr und mehr übernehmen, als *Ergebnis des hilfsschulspezifischen Unterrichts*, der sich nach den regionalen Leistungsnormen der Hilfsschule ausrichtet. Vermehrung und Verbesserung der Anschauung, Bedürfnisorientierung, Zurückstellung der Kulturtechniken hinter einen falsch verstandenen Handarbeitsunterricht nehmen einerseits Rücksicht auf die Eigenart der Norm-Gruppe, wobei diese Eigenart bei der nach oben anschließenden Gruppe *Folge* dieses spezifischen Unterrichts sein kann. (Dieses Problem besteht grundsätzlich auch in der Normalschule und ist natürlich abhängig vom Grad der Individualisierung.) Können wir die Entwicklung der Ueberlegungen bisher akzeptieren, sind wir auch bereit, von der Hilfsschule zu sprechen, die – grob simplifizierend ausgedrückt – *den Hilfsschüler zum Hilfsschüler* macht. Man weiß heute, daß bestimmte Schultypen nicht nur entsprechende Begabungstypen auslesen, sondern auch zu solchen heranbilden. Dies auf die Hilfsschule angewendet, müßten wir mit Gehrecke fragen: «Besteht nicht vielleicht die Möglichkeit, daß wir Begabungstypen heranziehen, die der Struktur der „Sonder“-Schule und ihren Lehrplänen angepaßt werden?»²¹

Um uns aus diesem Dilemma herauszuretten, ohne den dynamischen Begabungsbegriff preisgeben zu müssen, sind Ueberlegungen nötig, die den Gesamtschulgedanken um eine Stufe direkter anvisieren, als wir dies im ersten Abschnitt dieses Kapitels getan haben. Die Hilfsschule sollte sich nach außen hin wieder öffnen können; sie darf in der Zukunft nicht weiterhin eine

selbständige Schule darstellen, in welcher sich ein homogenisierendes Schulleben wie in einem geschlossenen System einspielt und zu einer Konvergenz des geistigen Verhaltens langsam hinführt, so daß sie in nur ganz vereinzelten Schülerschicksalen über sich selber hinauszuwachsen vermag. Dasselbe ist von allen Jahrgangsklassen in der Volkschule zu sagen, von allen noch relativ autonomen Typen der stark selektionierend wirkenden höheren Schule. Die einzelnen Schultypen müßten sich von ihrem sorglich eingerichteten und autarkisch gehüteten Eigenleben lösen und ihr Privatgärtchen aufgeben zugunsten eines organischen, in sich geschlossenen, doch flexiblen, dynamischen *schulischen Systems*, das dem Einzelnen nicht nur einen breitern Entfaltungsspielraum anbietet, sondern auch in vertikaler Hinsicht mehr Wege offen läßt.

Gegenwärtig erwartet man vom Modell der «*Integrierten Gesamtschule*», daß es unsere konventionellen Schulen aus der Erstarrung in Jahrgangsklassen zu erlösen vermag, indem es ein bewegliches Kern-Kurs System vorsieht. Während der Kernunterricht in *fachübergreifender* Differenzierung allen Schülern gemeinsam gegeben werden soll, wird in den Kursen bei *fachspezifischer* Differenzierung die Möglichkeit geschaffen, nach Neigung und Leistungsvermögen in diesem und jenem Kurs mitzumachen. Verbunden mit einer intensiven pädagogischen Beratung des Schülers verwirklicht sich eine weitere Stufe in der Individualisierung des Lernens. Der Schüler kann sich für Kurse entscheiden, die stofflich seiner Neigung und Begabung entsprechen; er wird im weitern an jenen Kursen teilnehmen, in welchen er ein Leistungsniveau vorfindet, auf welchem er innerlich zu wachsen vermag. Wir wissen um die unterschiedlichen Fähigkeiten desselben Schülers; die fachspezifische Differenzierung nimmt auf diese Tatsache Rücksicht. Was nun am Gesamtschulgedanken fasziniert, ist der Prozeß der *Anpassung der Schule an den Schüler*; wir stehen vor nichts

anderem als vor dem umgekehrten Vorgang dessen, was wir oben im Zusammenhang der Hilfsschule «Erziehung des Hilfsschülers zum Hilfsschüler» nannten. Die Wendung zu Gesamtschulsystemen wäre demnach eine Möglichkeit für den Menschen, der von ihm geschaffenen kulturellen Institutionen der Schule wieder Herr zu werden, zu deren Sklave er zweifelsohne so gut absinken kann, wie zum Lakai seiner technischen Errungenschaften.

Wir schließen damit die Erörterung eines zweiten Aspektes ab, unter welchem die Hilfsschule in den Gesichtskreis der Gesamtschule rückt.

*

Versuchen wir schließlich, das Problem der Integration der Hilfsschule in die Gesamtschule von einem Gesichtspunkt aus anzugehen, der ebenfalls den anfangs dargelegten Resultaten der modernen Bildungsforschung verpflichtet ist. Eines ist vorwegzunehmen: wenn wir diese Frage in ihrem Kern prüfen wollen, müssen wir klarlegen, daß es sich erst um eine *geplante* Maßnahme handelt: Integrierte Gesamtschulen sind – außer in einem Versuch in Dullikon SO – noch nicht verwirklicht, werden aber (siehe Ueberweisung einer entsprechenden Motion im Großen Rat von Bern, Februar 1971) in naher Zukunft eingerichtet. Von erheblicher Wichtigkeit ist nun die Tatsache, daß der *zukünftige* Hilfsschüler im Gesamtschulzeitalter ein anderer sein wird, d. h. der status quo hat für die Prüfung der Integrationsfrage nur beschränkte Gültigkeit. Wie ist das zu verstehen?

Zum ersten wird die *vorschulische Förderung* minderbegabter und bildungsbenachteiligter Kinder systematischer an die Hand genommen werden. Unsere Hilfsschüler stammen zum überwiegenden Teil aus der sozialen Grundschaft, in welcher die soziokulturellen Lernbedingungen weniger günstig sind. Kinder aus der sozialen Grundschaft haben es schwerer, in der Schule mitzukommen. Ein zentraler Ermöglichungsgrund des Schulerfolgs stellt die *Sprache* dar. Basil Bernstein²²

hat 1958 nachgewiesen, daß die Arbeiterkinder eine andere Sprache sprechen als Kinder aus der Mittelschicht; weil die nichtsprachliche Kommunikation einen breiteren Raum einnimmt, gestaltet sich die Sprache in ihrem Aufbau einfacher und in der Wortwahl karger. Die Sprache jedoch, wie sie Kinder aus der Mittelschicht verwenden, enthält mehr Konjunktionen und Nebensätze, mehr Präpositionen, die rein logische Beziehungen, aber auch zeitliche und räumliche Nähe anzeigen. Die unpersönlichen Pronomina sind zahlreicher. Diese Art von Sprachgebrauch nennt Bernstein – im Unterschied zur «öffentlichen» Sprache der Grundschaft – «formale» Sprache. W. Ferdinand und R. Uhr gelangen zum Ergebnis, daß Grundschaftskinder über einen hochsignifikant geringeren Wortschatz verfügen, daß sie signifikant weniger erweiterte Aussagesätze verwenden, mehr unvollständige Sätze, weniger Adjektive.²³

Entscheidend für unsere Frage ist die Tatsache, daß sich einfachere Formen des Sprachgebrauchs nachteilig auf den Schulerfolg, vor allem in den ersten Jahren, auswirken. Umgekehrt wachsen nach Bernstein die Kinder aus der Mittelschicht besser ins Schulleben hinein, weil hier ebenfalls die formale Sprache vorherrscht. Sie haben nicht umzulernen wie ihre Kameraden aus der Grundschaft; sie stehen gegenüber diesen im Vorteil, spielt doch die sprachliche Lebens- und Weltbewältigung in der Schule eine zentrale Rolle. Kinder aus geistig gehobenem Milieu erleben seltener einen Wertkonflikt zwischen ihnen und dem Lehrer, sie sind auf verbal gegebene Anordnungen und Begründungen besser vorbereitet, und sie verstehen es auch besser, ihr Verhalten nach abstrakten Zeichen zu richten. – Es ist hoch interessant, den Ausführungen der genannten Autoren zu folgen, und gerne würden wir uns noch etwas ausführlicher darüber äußern, doch ist andererseits zu vermerken, daß wir nicht in der Lage sind, die Resultate durch schweizerische Untersuchungen zu überprüfen, da solche neueren Datums un-

seres Wissens nicht existieren. Immerhin lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen grundsätzliche Folgerungen ableiten, auf welche wir weiter unten zurückkommen.

Die Reifung vieler anderer für die intellektuelle Entwicklung relevanter Funktionen ist – wie wir bereits mehrmals betont haben, in entscheidendem Maße von Stimuli der Umwelt abhängig. Verändern wir diese Variable, bleibt dies nicht ohne Rückwirkungen auf die Reife. Eine systematischere und intensivere Bereitstellung dieses Reizgutes kann sie beschleunigen und vertiefen. Dies ist z. B. möglich innerhalb eines gezielten Vorschultrainings, das auch in den Kindergarten durchgeführt werden kann. Die heutigen Kindergarten übernehmen immer mehr solche spezifischen Aufgaben und haben hier in der Schweiz seit sehr vielen Jahren eine differenziertere und umfassende vorschulische geistige Förderung des Kindes betrieben. Es überrascht nicht, daß deren Ausbau im Sinne einer Vorverlegung des Beginns eifrig studiert und auch propagiert wird.²⁴ Seit etwa 1967 sind in dieser Angelegenheit eine Menge Versuche unternommen worden und eine bereits unübersehbare Menge von Abhandlungen und Aufsätzen erschienen, auf die wir unten in etwas anderer Akzentuierung gleich zu sprechen kommen.

Wir wollen gleich im folgenden einen besonderen Aspekt des vorschulischen Lernens erörtern, der für die Hilfsschulpädagogik von großer Bedeutung ist. Seit Lückert und Correll ihre ersten Aufsätze über das Frühlernen veröffentlicht haben,²⁵ sind schon viele Versuche ange stellt worden. Sie kommen zum Teil zu widersprüchlichen Resultaten. E. Schmalohrs Versuchsgruppe von vorschulpflichtigen Kindern war nach einem Jahr des Frühlesens nicht intelligenter.²⁶ Nach Klaus Schüttler vermag das Frühlesen die intellektuelle Leistungsfähigkeit erheblich zu steigern. Diese intellektuelle Steigerung hätte aber nach Ansicht des Verfassers auch mit «angepaßteren» Methoden vorschulischer Förderung (z. B. Kindergarten)

Stadtzürcherische Heimschule Ringlikon

Für die Heimschule des Schülerheims Ringlikon bei Zürich (Gemeinde Uitikon) suchen wir auf Beginn des Winterhalbjahres 1971/72, evtl. auf Frühjahr 1972

1 Sonderklassenlehrer(in)

Die freie Stelle ist eine Sonderklasse D mit ungefähr 10 normalbegabten, verhaltengestörten oder erziehungsschwierigen Knaben und Mädchen aus der Beobachtungsstation des Heims. Wir würden uns freuen, eine Lehrkraft zu finden, die über eine zusätzliche heilpädagogische Ausbildung verfügt.

Die Anstellungsbedingungen und Besoldungsansätze sind gleich wie bei den Sonderklassenlehrern in der Stadt Zürich. Die Betreuung der Kinder während der Freizeit erfolgt durch das Heimpersonal. Weitere Auskünfte erteilt der Heimleiter, Herr W. Püschel, Telefon 051 54 07 47, gerne in einer persönlichen Aussprache.

Richten Sie bitte Ihre Bewerbung unter dem Titel «Heimschule Ringlikon» mit den üblichen Beilagen sobald als möglich an den Schulvorstand der Stadt Zürich, Postfach, 8027 Zürich.

Der Schulvorstand

Mädchenziehungsheim Röserntal, 4410 Liestal

Für unsere Kleinklassen mit normalbegabten, verhaltengestörten Mädchen suchen wir

Lehrkraft für die Unterstufe

Stellenantritt nach Vereinbarung, spätestens jedoch auf Beginn des Schuljahres 1972/1973, eventuell kommt auch Stellvertretung ab Sept. 1971 bis Frühjahr 1972 in Frage.

Lehrkraft für die Oberstufe

mit Stellenantritt auf Beginn des Schuljahres 1972/1973.

Für beide Stellen ist eine heilpädagogische Ausbildung von Vorteil. Es besteht die Möglichkeit, diese nach Stellenantritt berufsbegleitend zu erwerben. Die Anstellungsbedingungen entsprechen den kantonalen Gesetzen.

Es besteht keine Verpflichtung zur Mitarbeit im Heim außerhalb der Schule.

Bewerbungen sind zu richten an den Präsidenten der Heimkommission: Herrn Kurt Lüthy-Heyer, Quellenweg 14, 4410 Liestal.

Kinderheim Grenchen

Unser Heim und unsere Schule befinden sich voll im Ausbau. Wir bemühen uns, die neuesten psychologischen Erkenntnisse in unsere Erfahrungen zu integrieren und so das Heim zum Besten der Kinder weiterzuführen. Wir beherbergen rund 130 verhaltengestörte, normal- und schwachbegabte Kinder. Rund 45 davon (aller Intelligenzstufen) besuchen unsere Heimschule. Wir unterrichten in relativ kleinen Klassen, 14-18 Schüler. Die Gruppenbestände für den Werkunterricht bewegen sich immer unter dem halben Klassenbestand. Für den weiteren Ausbau des Werkunterrichts suchen wir eine

Werklehrerin

oder einen

Werklehrer

Wenn Sie Lust haben, in einem netten Team am Ausbau unserer Heimschule mitzuarbeiten, dann melden Sie sich bei der untenstehenden Adresse. Außer dem Unterrichtspensum von 30 Stunden Unterricht pro Woche warten Ihnen keine weiteren Verpflichtungen. Der Lohn richtet sich nach den Ansätzen der Stadtschulen. Unsere Kinder haben große Freude an manueller Arbeit und sind dankbar für alle Anregungen.

Wir freuen uns auf Ihren Anruf oder auf Ihre schriftliche Anmeldung, der Sie die üblichen Unterlagen beilegen wollen. Stellenantritt Frühling 1972.

Kinderheim Grenchen, Bachtelenstraße 24, 2540 Grenchen, Telefon 065 8 47 41

Schweizerische Anstalt für Epileptische, Zürich

Wir suchen für unsere gut ausgebauten Klinikschule auf Oktober 1971 einen

Schulleiter

Bedingungen: Abgeschlossene Primarlehrerausbildung mit Praxis, heilpädagogische Ausbildung mit mehrjähriger Praxis an Sonderklassen. Vorausgesetzt wird die Fähigkeit, einer Lehrerschaft von 15 Personen vorzustehen, in Zusammenarbeit mit den Ärzten die schulisch-erzieherischen Notwendigkeiten an epilepsiekranken und hirngeschädigten Kindern wahrzunehmen und Maßnahmen vorzuschlagen.

Auskunft erteilt der gegenwärtige Inhaber der Stelle.

Schriftliche Anmeldung mit Lebenslauf, Studiengang und Zeugnissen sind sofort zu richten an die Direktion der Schweiz. Anstalt für Epileptische, Bleulerstraße 60, 8008 Zürich, Telefon 051 53 60 60.



Kanton Schaffhausen

Wir suchen auf Beginn des Wintersemesters 1971/1972, mit Amtsantritt am 18. Oktober 1971 (evtl. auf Schuljahresbeginn 1972/73)

Sprachheillehrer oder Sprachheillehrerin

für schulpflichtige Schüler an die neugeschaffene Lehrstelle in Schaffhausen und evtl. Neuhausen am Rheinfall.

Anforderungen: Abgeschlossene Elementarlehrer-ausbildung (evtl. Kindergärtnerinnendiplom) und Diplom als Sprachheillehrer.

Besoldung: Diese entspricht den neuen Besoldungsansätzen der Stadt Schaffhausen. Dazu kommt eine Zulage für Sonderklassenlehrer.

Anmeldung: Die handgeschriebene Anmeldung ist unter Beilage eines kurzen Lebenslaufes, einer Photographie und Ausweiskopien über Ausbildung und Praxis bis zum 9. August 1971 dem Präsidenten der Sprachheilkommission, Herrn Max Kübler, Schulinspektor, im Radacker, 8200 Schaffhausen, einzureichen.

Sprachheilkommission des Kantons Schaffhausen

Weitere Auskünfte erteilt der Sekretär des Schulerreferates der Stadt Schaffhausen, Hr. Heinz Schmid, Telefon 053 8 13 33.

Schulgemeinde Sins

Sins im Freiamt, eine der obersten Gemeinden im Aargau, sehr nahe bei Zug/Luzern, mit bekannter Industrie, bodenständiger Landwirtschaft, solidem Gewerbe und vielen kulturellen Vereinen, in prächtiger zentraler Wohnlage, mit mehreren Schulhäusern und idealen Schulverhältnissen, Ortszulagen usw.

Wir suchen für unsere Förderschule

Hilfsschul-Lehrer(in)

Stellenantritt Herbst 1971 oder Frühjahr 1972. Lehrkräfte, die einen berufsbegleitenden Kurs besuchen oder gleichzeitig damit beginnen, können die Schule spätestens Frühjahr 1972 bereits übernehmen.

Für nähere Auskunft oder Besprechung möchten Sie sich bitte mit der **Gemeindeschulpflege 5643 Sins** in Verbindung setzen. (Präsident Theo Villiger, Tel. 042 66 14 44, priv. 66 16 72.) Rektorat: Jos. Villiger, Tel. 042 66 16 96.

Kreishilfsschule Fulenbach-Murgenthal-Wolfwil

Für unsere zweistufige Hilfsschule (Unterstufe in Fulenbach und Oberstufe in Murgenthal) suchen wir auf anfangs August oder Mitte Oktober

2 Lehrer oder Lehrerinnen

Die Zweiteilung wurde in Zusammenarbeit mit den Gemeinden Wolfwil und Fulenbach (Kanton Solothurn) ermöglicht. Die bisherige Lehrerin der Gesamthilfsschule hat uns verlassen, weil sie sich wegen ihrer Verheiratung in eine andere Gemeinde wählen ließ. Lehrerinnen oder Lehrer, die gerne den heilpädagogischen Kurs besuchen möchten, erhalten eine Stundenzahlreduktion.

Unsere drei Dörfer liegen in geographisch interessanter Lage an der Linie Olten-Langenthal.

Im Augenblick wird auch eine Kreisbeizirksschule geplant. Wer Interesse an den Hilfsschulproblemen und an der Schulkoordination hat, findet bei uns ein geeignetes Wirkungsfeld. Anfragen sind zu richten an den Präsidenten der Schulpflege Murgenthal: Pfr. W. Im Obersteg, 4856 Glashütten-Murgenthal, Telefon 063 9 10 90.

**GUTER
EINKAUF
BEI**

**OSCAR
WEBER**
ST. GALLEN

erreicht werden können.²⁷ Die Diskrepanz zwischen den beiden Untersuchungen in ihren Resultaten, die sich jedoch nur auf das *Frühlesen* beschränken, ist unseres Dafürhaltens dadurch zu erklären, daß es Schmalohr mit überdurchschnittlich intelligenten Kindern zu tun hatte; nach Kramer erreichten die neun Kinder einen durchschnittlichen Intelligenzquotienten von 125. Wir wollen mit diesem Resultat zu einer Hypothese überleiten, wonach intelligente Kinder von einem vorschulischen Training weniger profitieren als intellektuell minderbefähigte Kinder. Denn genetisch intelligente Kinder, also Kinder, die nach Hans Aebli «leichter lernen», lernen nicht nur schneller, umfassender und strukturell differenzierter, sondern sie lernen auch *spontaner*, d. h., sie verhalten sich aktiver in der Selbsterprobung und Welterfahrung und vermögen aus eigenem Antrieb in eine intensive lernende Auseinandersetzung mit dem Stoff der Umwelt zu gelangen. Zusätzliche Anregung und Unterweisung kann bei solchen Kindern deshalb keine eigentliche Lücke ausfüllen, sondern *verdrängt* höchstens Betätigungen spontaner Art und hemmt das Spiel der Spontanaktivität. – Wir verweisen in diesem Zusammenhang auch auf bekannt gewordene Untersuchungen an *Adoptivkindern*. H. M. Skeels und J. Harms (1948) machten die interessante Feststellung, daß die in den Versuch einbezogenen 180 Kinder als Gruppe intelligenter waren als der Durchschnitt der Bevölkerung, obwohl von 63 aufgefundenen Müttern zwei Drittel knapp durchschnittlich oder leicht minderbegabt waren. Eine andere Untersuchung Skeels umfaßte 200 Kinder, deren Mütter geistig retardiert waren und deren Väter in untern Berufsschichten arbeiteten. Im Kindergarten wiesen diese Adoptivkinder einen IQ von 105 auf und bewegten sich als Jugendliche in der mittleren sozialen Schicht. Leahy (1935) untersuchte Adoptivkinder von Eltern aus der Mittelschicht mit durchschnittlicher Intelligenz. Diese Kinder überstiegen das intellektuelle Leistungsniveau ihrer Eltern nicht.²⁸

Großmann/Großmann folgern hieraus: «Eine normale oder nicht besonders anregende Umwelt läßt ein normales Intelligenzpotential genügend ausreifen. Eine genetisch geringe Intelligenz kann durch ständige Anregung so gefördert werden, daß sich intelligentes Verhalten zeigt.»²⁹

Um den gedanklichen Kreis zu schließen, müssen wir darauf hinweisen, daß die Adoptivkinder mehr Anregung und Aufmerksamkeit erfahren, weil der Wunsch ihrer Eltern nach Kindern sehr ausgeprägt ist und auch die Lebensführung in geistiger und materieller Hinsicht sich durch ein eher gehobenes Niveau kennzeichnet. Die intensiven Bemühungen der Adoptiveltern um die geistige Entwicklung ihrer Kinder, die oft in eine Ueberbesorgtheit ausmünden, kann verglichen werden mit dem organisierten Frühlernen: *beide Formen einer über den Rahmen des Ueblichen hinausgehenden frühen Förderung haben ihre eigentliche Bedeutung nur im Bereich geringerer potentieller Begabungen.*

Andererseits wissen wir, daß die Bildsamkeit in jungen Jahren am größten ist. Alle Kurven, welche die Veränderung der Reife wiedergeben, zeigen die größte Steigung im ersten Lebensjahr. Der Anstieg bleibt steil im zweiten und dritten Lebensjahr, verflacht sich dann zunehmend und erreicht die Waagrechte in 12 bis 17 Jahren. Nach Untersuchungen von Bloom (1964) und Lenneberg (1967) nimmt das Hirngewicht in den ersten zwei Jahren um 350 Prozent, in den folgenden 10 Jahren nur noch um 10 Prozent zu. Auch wenn wir gegenüber dem systematischen Frühlernen etliche Vorbehalte pädagogischer Art anzumelden haben – z. B. gefährdete emotionale Stabilisierung und Festigung –, wagen wir es doch, hier festzustellen, daß es in der Erziehung geistig leicht bis schwer behinderter Kinder seinen festen, ja entscheidenden Platz finden soll. Ja, wir möchten noch einen Schritt weitergehen und sagen: *der geistig hinter der Norm Zurückgebliebene profitiert vom Frühlernen am meisten. Wir müssen*

also mit dem Hilfsschüler zusätzlich lernen, weil sich dessen Leistungsniveau überdurchschnittlich steigern läßt, und wir müssen mit ihm früh lernen, weil der Mensch in jungen Jahren leichter lernt.

Es könnte deshalb der Versuch gewagt werden, das intellektuelle Manko vieler vorschulpflichtiger Kinder durch zusätzliche Förderung auszugleichen, und zwar innerhalb eines gezielten Vorschultrainings. Zur Schulung der einzelnen Fähigkeiten und Kräfte ist zu bemerken, daß die Sprache wohl ein zentrales Medium geistiger Tätigkeit darstellt und auf weite Strecken vom Denken nicht zu trennen ist, daß jedoch auch noch andere kognitive Vollzüge für den späteren Schulerfolg eine Rolle spielen. Einen breiten Raum nehmen die visuellen Wahrnehmungsfunktionen ein, wie z. B. Formauffassung und -gliederung, Erkennen von Gestalten und von Einzelmerkmalen, aber auch die hiemit verbundenen Denkabläufe wie räumliches Kombinieren, Zuordnen, Orientieren. Aber auch die Umsetzung grafischer Gebilde in Bewegung, d. h., die zeichnerische Wiedergabe von natürlichen und schematischen Figuren, müßte systematisch geübt werden, vor allem mit ängstlichen Kindern, welche sofort die Flinte ins Korn werfen, wenn sie eine kleine Formabweichung entdecken. Bekannt im Zusammenhang der Vorschulerziehung sind die amerikanischen Headstart-Programme. Diese sind aus der Ueberlegung heraus entstanden, daß bildungsmäßig benachteiligten Kindern besondere Hilfen zukommen müßten. Sie gehen aber in ihrer Gestaltung weit über das Vorschultraining im engen Sinne hinaus. Neben der Einübung bestimmter notwendiger Fertigkeiten, die für die Schule direkte Bedeutung haben, wie Sprachgebrauch, räumliches und rechnerisches Denken, wird ein breites Spektrum von geistiger Anregung geboten (Ausflüge, Zoobesuche, Besichtigung von Bahnhöfen usw., Vermittlung von lernintensivem Spielzeug, kreatives Umgehen mit Material, Hilfe zum Aufbau eines positiven Weltbildes.)

Wir sind bei der Prüfung der Integrationsfrage vom Hilfsschüler ausgegangen, der in *Zukunft* ein anderer sein wird. Eine analoge Ueberlegung können wir hinsichtlich der Gesamtschule anstellen: die Integration des Hilfsschülers hängt ganz von der *zukünftigen* Beschaffenheit der Gesamtschule ab. Wir denken an die Möglichkeit weitgehender Befreiung vom Fundamentum bei gleichzeitigem Ausbau von Förderkursen, in welchen die bisher geübten speziellen und allgemeinen heilpädagogischen Grundsätze im Vordergrund stehen. Denn bei allem Enthusiasmus für die dynamisch aufgefaßte Bildsamkeit müssen wir doch damit rechnen, daß ein noch unbestimmter Anteil minderbegabter Kinder zurückbleibt, der innerhalb der regulären Kurse nicht genügend gefördert werden könnte und überfordert würde. Aus der Sicht des Schulpsychologen jedoch wird man mit der Vollintegrierung vor allem der begabungsmäßigen Grenzfälle sowie all derjenigen Kinder rechnen dürfen, die bei normaler oder knapp durchschnittlicher Begabung in ihrem Leistungsvermögen infolge ungenügender Arbeitshaltung oder durch spezifische Leistungsausfälle gehemmt sind.

Rückblickend halten wir fest, daß man sich über die grundsätzliche Integration der Hilfs- in die Gesamtschule einig ist,³⁰ daß es aber sehr schwer hält, eine gültige Formel jetzt schon zu finden, da einerseits die Hilfsschule der Gegenwart nicht diejenige der Zukunft darstellt, andererseits die Gesamtschule im Hinblick auf Kinder mit schulischen Lernschwierigkeiten erst noch konzipiert werden muß; das Problem läßt sich nur strukturell lösen, d. h. Gesamtschulstudien haben die Hilfsschulen immer mit einzubeziehen. Allerdings könnte man trotz der nun abgeschlossenen *bildungstheoretischen* Ueberlegungen in Versuchung kommen zu fragen: weshalb denn um jeden Preis eine Integration der Hilfsschule in die Gesamtschule? Wir fahren deshalb hier fort mit einigen sozialpsychologischen Ueberlegungen.

*

Die heutige Soziologie hat zur Erweiterung auch des pädagogischen Denkens wesentlich beigetragen; ganz besonders fruchtbar hat sich diese Entwicklung in der neueren Erziehungssoziologie ausgewirkt. Innerhalb der Erziehungswirklichkeit tritt der Mensch in seinen *sozialen Beziehungen* in den Vordergrund. Man verneint heute auch von soziologischer Seite her die Möglichkeit, den Menschen aus sich selber zu verstehen, und man weist wirkungsvoller als anderswo auf die sozialpsychologischen Determinanten seines Verhaltens hin. Die *soziale Gruppe* erst umfaßt das Lebensganze des einzelnen, sofern dieser unter andern Gesellschaftsgliedern lebt: ein sich selbst genügendes Individuum als Ganzheit suis generis kennen wir nicht. Die sozialen Interaktionen stellen einen für den Menschen jeden Alters ganz wesentlichen Lebensgrund dar, einen für das Verhalten entscheidenden Faktor. Die Aufdeckung einiger stammesgeschichtlich tief wurzelnder Gesetze menschlichen Zusammenlebens durch die Soziologen erleichtert es den Pädagogen, die Grundbedürfnisse des Einzelnen in ihrer sozialen Bedingtheit noch besser zu verstehen und dessen Verhalten auch von der sozialen Situation her zu deuten.

Eines der zentralsten menschlichen Grundbedürfnisse, das aus dem sozialen Zusammenleben hervorwächst, ist das *Streben nach sozialer Anerkennung*. Denn es kann dem Menschen niemals gleichgültig sein, was die andern von ihm halten und was er von sich selber denken muß. Die Anerkennung seitens des Lehrers und der Kameraden sichert dem Schüler einen für ihn selber akzeptablen Platz im ständigen Kampf um eine befriedigende Rangposition, die entscheidenden Einfluß auf sein Selbstgefühl ausübt. Denn dieses baut sich nicht nur über das persönliche Erlebnis eigener Leistungen auf, sondern ist wesentlich auch als Funktion sozialer Schätzung (die auf solche Leistungen zurückgehen kann) zu verstehen. Erfährt ein Kind statt Anerkennung abwehrende und ablehnende Reak-

tion von Seiten seiner Mitschüler, bleibt ihm eine der für die Persönlichkeitsentwicklung entscheidendsten positiven Welt- und Selbsterfahrungen versagt.

Die soziale Anerkennung hängt ihrerseits ganz davon ab, wie weit das Individuum die Erwartungen erfüllt, welche die Gesellschaft an es richtet. Sie ist also Funktion der geltenden Normen einerseits und der Beantwortung dieser Erwartungen andererseits. Jede Gesellschaft kennt wieder andere Normen, und auch die einzelnen Gruppen unterscheiden sich voneinander durch Ziel und Gesetz. Hieraus wird ersichtlich, daß jede soziale Konfiguration ihre besonderen Wertbezüge aufweist, innerhalb welcher je wieder andere Persönlichkeitsmerkmale zur Anerkennung führen. In einer Gesellschaft wie der unsrigen, deren Wertordnung sich durch eine hohe Einstufung von Leistung und Erfolg kennzeichnet, – in einer sozialen Ordnung, in welcher Schule und Bildung eine zentrale Stellung für den sozialen Aufstieg des Einzelnen einnehmen, gibt es zwangsläufig einen bestimmten Anteil von Menschen, welche in dem nicht mithalten können (vielleicht auch *wollen*), was die große Mehrheit als richtig und erstrebenswert hält.

Diese Minderheit nimmt eine Sonderstellung ein, weil sie nicht in der Lage ist, Verhaltensmuster, welche die Gesellschaft für wesentlich hält, zu übernehmen. Ein Beispiel hiefür sind die Schulversager, welche die Leistungsziele der Normalschule nicht erreichen können. Sie erfahren in der Folge das Schicksal des Devianten, der sozialen Randperson, gegenüber ihren Kameraden, die erfolgreicher sind – in einer Gruppe, in welcher gute Schulleistungen eine maßgebende Norm darstellen.³¹ Vor allem die *Hilfsschüler* fühlen sich außerstande, das anerkannte Leistungsverhalten ihrer Kameraden aus der Normalschule zu übernehmen. Sie manövriren sich damit in die Rolle des schulischen Außenstellers hinein, die mit geringer sozialer Schätzung und Anerkennung verbunden ist. Im Unterschied zum Versager in der Normalschule je-

Wanderungen FERIEN Schulreisen

★ WALLIS ★

Das einzigartige Ausflugsziel!

Wollen Sie Ihren Schülern ein einmaliges Erlebnis bieten?
Dann führen Sie die Schulreise 1971 im Sonnenland Wallis durch!

Auskunft und Prospekte:
Walliser Verkehrsverband, 1950 Sitten. Telefon 027 2 21 02

Hotel Fafleralp

3903 Fafleralp, Lötschental
B. Mathieu, Dir. Telefon 028 5 81 51

Die Sonnenterrasse des Lötschentals
1800 m ü. M. Herrliche Wanderwege
1 Stunde vom Langgletscher
Bergseen, Hochgebirgstouren

Zimmer mit fließendem Wasser
Touristenzimmer, Matratzenlager
Vorteilhafte Preise für Schulen u. Gesellschaften

Leukerbad

Für Ihre Schulreise günstige Übernachtungsmöglichkeiten im schönen Touristenlager.

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

Kandersteg – Gemmipaß

Eine lohnende Wanderung für jung und alt; und zum Rast-Halt ins

Hotel Wildstrubel / Gemmipaßhöhe

2322 m ü. M.
50 Hotelbetten, Matratzenlager, große Säle, vorzügliche Küche.

Zur Fahrt nach Leukerbad

Luftseilbahn Gemmipaß

Ermäßigung für Vereine und Schulen. Fahrten nach Fahrplan und ab 10 Personen.

Mit höflicher Empfehlung
Familie Loretan (neue Besitzer)

Gleiche Betriebe:

Badehotel Bristol, Hotel zur Heilquelle, Hotel Victoria, Hotel Dala, Appartementhaus Alfa, Appartementhaus Atlantic.

— 7 Betriebe — 430 Betten —
Eigene Thermalquellen- und Freiluftbad mit physikalischer Therapie, Speiserestaurants, Dancing, 4 automatische Kegelbahnen.

Naters 700 m Blatten 1300 m Belalp 2200 m

am großen Aletschgletscher, großzügiges Touren- und Wandergebiet.
Luftseilbahn Blatten-Belalp AG, Tel. 028 3 20 68
3904 Naters



attraktives Schulreisen-Ausflugsziel

Prächtiger Aussichtspunkt über Interlaken, das «Bödeli», die beiden Seen, Eiger, Mönch und Jungfrau.

Modell-Eisenbahn-Großanlage

Transitbahnen Gotthard und Lötschberg 1:45
6 gleichzeitig zirkulierende Züge
200 Meter Doppelpur, Spur 0 – Tag- und Nachtstimmungen

Gefahrlose Wanderwege, Rast- und Spielplätze

im prächtigen Heimwehfluh-Wald

Einfache oder Retourfahrt mit Eintritt Modell-Bahn:
Bis 4. Schuljahr Fr. 1.80, 5. bis 9. Schuljahr Fr. 1.80. Restaurant
Prospekt und Auskunft: **Heimwehfluh-Bahn, 3800 Interlaken**

Die Jugendgruppe Lukas der Kirchgemeinde Thun vermietet die im Wandergebiet des Gurnigelpasses gelegene

Stockhütte

1264 m ü. M. für Schulwochen, Ferien- und Skilager oder als Wanderstützpunkt zu allen Jahreszeiten. Gut eingerichtet für Gruppen von 20 bis 50 Jugendlichen, Kindern oder Erwachsenen.

Ihre Anfrage beantwortet gerne mit genauen Unterlagen die Genossenschaft Jugend- und Ferienhaus Stockhütte, A. Kaegi, Schwalternstraße 6, 3600 Thun. Telefon 033 2 64 93.

Saanenmöser (3777)

1300 m ü. M.

Familie Lanz Telefon 030 4 35 65

Neues, modern eingerichtetes Ferienhaus für Selbstkocher. Geeignet für Einzelpersonen, Familien, Gruppen, Schulen (Landschulwochen, Schulreisen usw.).

Unser Haus kann etwa 50 Personen in 2er- bis 8er-Zimmern aufnehmen und ist äußerst preisgünstig. Gerne erteilen wir Ihnen weitere Auskunft.

Zurzeit noch freie Termine Herbst 1971, Frühjahr 1972.

Der NIESEN, 2362 m



der Aussichtsberg des Berner Oberlandes mit der einzigartigen Rundsicht
Saison Mai bis Oktober

Niesenbahn und Berghaus
Niesen-Kulm

Berghotel Hahnenmoospaß, 3715 Adelboden

Schulreisen

im schönen Wandergebiet Adelboden-Lenk. Massenlager für 40 Personen. Leiterzimmer. Eigene Kochgelegenheit oder Hotelverpflegung. Unverbindliche Preisofferte.

Fam. W. Spori-Reichen, Tel. Privat 033 73 19 58 Gesch. 73 21 41

Buffet Bern

Tel. 22 34 21 Fritz Haller

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

Ihre Schulreise in eines der schönsten Hochalpentäler
Telefon 044 6 41 22 Matratzenlager

Auskunft und Prospekte durch Hotel «Alpenklub», Maderanertal

das Maderanertal

Wanderungen FERIEN Schulreisen

Luftseilbahn Wengen-Männlichen

Berner Oberland (2230 m ü. M.)



Prachtvolles Hochgebirgspanorama der Jungfrauregion
Vielseitiges Wandergebiet mit dem unvergleichlichen Höhenweg nach Kleine Scheidegg (1 1/2 Stunden)
Zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten für Gesellschafts- und Schulreisen aller Altersklassen
Direkte Billette ab allen Bahnstationen
Auskünfte:
Talstation Wengen, Telefon 036 55 29 33
oder an den Bahnschaltern

Grindelwald

das schöne Gletscherdorf –
Ziel Ihrer Schulreise

In der über 1000 Meter langen

Gletscherschlucht

zeigen Sie Ihren Schülern Gletscherschliffe, Anfänge von Gletschermühlen, farbige Marmorblöcke im Flußbett, mannigfaltige Erosionsformen. Häufig belebt der Alpenmauerläufer die glatten Schluchtwände.

Andere dankbare Ausflüge: Eisgrotten – Firstbahn / Große Scheidegg / Bachalpsee / Faulhorn / Schynige Platte – Kleine Scheidegg / Jungfraujoch – Männlichen, Pfingstegg.

Geheiztes Schwimmbad 22° C.

Auskunft: Verkehrsbüro Grindelwald, Telefon 036 53 12 12

Günstige Voraussetzungen für
Landschulwochen und Ferienkolonien im Jura
bietet das neue, modern eingerichtete

Pfadfinderheim Balsthal

Auskunft und Vermietung: Walter Gutknecht, Haulenweg 5, 4710 Balsthal, Telefon 062 71 41 93.

Neues Café-Speiserestaurant
zur Badstube, Stein am Rhein

Schiffslände-Platz – Immer gut und preiswert essen!
Inh. E. Schaad AG, Stein am Rhein – Tel. 054 8 60 93

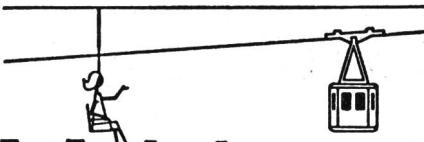
MOLESON-VILLAGE im Gruyererland

3 Luftseilbahnen
30 km markierte Wanderwege
300 km Panorama

Pauschalarrangement für Schulreisen
Centre touristique Gruyères-Moleson-Vudalla SA
1, place de la Gare, 1630 Bulle, tél. 029 2 95 10

Taubenlochschlucht in Biel

Infolge Bauarbeiten der T 6 bleibt die Taubenlochschlucht in Biel auf unbestimmte Zeit geschlossen



(Obwalden)

Melchsee Frutt

Luftseilbahn
1920 m ü. M.

Sessellift
Balmeregghorn
2250 m ü. M.

Ideales Wandergebiet – gepflegte gutmarkierte Wege nach dem Jochpaß (Engelberg) und Brünig-Hasliberg.
Reiche Alpenflora und Wildtierreservat. Rastplätze an klaren Bergseen.

Unterkunft und Verpflegung in gut geführten Berghäusern.

Verkehrsbüro Melchsee-Frutt, 6061 Melchsee-Frutt, 041 67 12 10

Bahnhofbuffett Goldau

Rasch – Gut – Preiswert
Frau B. Simon – Telefon 041 81 65 66

Der schönste Schul- oder Vereinsausflug ist die Jochpaßwanderung, ca. 2 Tage.

Route:
Sachseln-Melchthal-Melchsee-Frutt-Jochpaß-Engelberg
oder Meiringen (Aareschlucht)-Planplatte-Hasliberg.

Im Hotel Kurhaus Frutt

Melchsee-Frutt 1920 m ü. M.

essen und logieren Sie sehr gut und preiswert. Neues Matratzenlager, heimelige Lokale. Offerte verlangen!

Telefon 041 67 12 12 Besitzer: Familien Durrer u. Amstad

Zu vermieten neues, modernes

Skihaus

in der Zentralschweiz, an schönster, sonniger Lage. Herrliche Aussicht auf die Berge und den Vierwaldstättersee. Prächtiges Touren- und Wandergebiet im Sommer. Ideales Skigebiet mit Skiliften im Winter.

Platz für 52 Personen.
Auskunft und Prospekte: Skihaus Birchweid Eggberge, 6460 Altdorf.



für
Auto-
fahrten

10-, 15-, 18-, 22-, 30-Plätzer – Modernster Wagenpark

Joh. Rauch Autoreisen St.Gallen
Rorschacherstraße 220 – Telefon 071 24 55 55

doch hat der Hilfsschüler nur wenig Möglichkeiten zur echten Kompensation; denn was nützen ihm gute Leistungen im Turnen und in andern sportlichen Betätigungen wie z. B. Skifahren oder in Kampfspiele, wenn von den Normalschulkindern niemand da ist, der sie bewundern kann? Der Hilfsschüler, der eine besondere Schule besucht, kennt diese Möglichkeiten der Rangverbesserung höchstens innerhalb seiner Klasse, die aber als solche nur geringe soziale Beachtung genießt. *Wir wünschten aber die Konfrontation mit den Kameraden aus der Normalschule, deren negativen Rollenerwartungen und Vorurteile auf diesem Wege korrigiert werden oder sich nicht so weitgehend verfestigen könnten.*

Dieser Bruch in den Interaktionen zu den Kameraden aus der Normalschule, der weitgehend auf die *räumliche Trennung* zurückzuführen ist, bedeutet eine denkbar ungünstige Ausgangslage für die Anbahnung häufiger Beziehungen, welche die beiden Gruppen einander menschlich näher zu bringen vermöchten. Statt gemeinsame Aktionen zu unternehmen oder wenigstens ein Minimum an äußern Gemeinsamkeiten zu erhalten, hebt man noch immer in jenem verhängnisvollen Eigenständigkeitsfimmel Normalschulformen und -einrichtungen auf, ohne hiefür einen überzeugenden Grund angeben zu können. *Der Versuch der Abschaffung der Examen an Hilfsschulen solange diese an Normalschulen noch durchgeführt werden, kann nur die Frucht jenes pädagogischen Denkens sein, das sich in seiner Erstarrung in Unmenschlichkeit verhärtet hat.* Oder die Gewohnheit eines Lehrers, Hilfsschüler im 6. Schuljahr noch mit Bleistift schreiben zu lassen, während die Zweitklässler der Normalschule ihren Fülli hervornehmen dürfen, illustriert mit aller Deutlichkeit, daß noch zu viele junge Menschen einem pädagogischen Glaubensbekenntnis wenn nicht einsichts-, doch gefühllos aufgepflegt werden.

Die Isolierung der Hilfsklasse als Gruppe führt zur sozialen Isolierung

des Hilfsschülers als Einzelner. Die Nivellierung und Stereotypisierung des Bildes von der Hilfsschule gibt das Cliché ab, welches eine Abstempelung des Einzelnen gestattet. Je eigenständiger sich die Hilfsschule gebärdet – bei allen positiven Zügen – nach dem Grundsatz: erst isolieren, dann integrieren, desto deutlicher prägt sich die Isolierung dieser Gruppe innerhalb des Gruppenverbandes der Volksschule aus. Die Hilfsschule wollte und will heute noch dem lernbehinderten Schulkind unterrichtlich und erzieherisch gerecht werden, indem sie Ziel und Methode den Möglichkeiten des Einzelnen anzupassen versucht; anderseits aber vernachlässigt sie die sozialpsychologischen Bedürfnisse des Kindes, nämlich das Bedürfnis nach Anerkennung durch seinesgleichen. Das heißt: individuelle Förderung sollte niemals zur sozialen Vereinzelung und Isolierung führen. Die heutige Hilfsschule jedoch vermag diese pädagogischen Widersprüche nicht zu vereinen und leidet unter der Last dieser Antinomie.³² Am augenfälligsten drückt sich diese Situation in der Tatsache aus, daß die Hilfsschule in der Schweiz nun über 70 Jahre alt ist und bis auf den heutigen Tag die nötige Anerkennung nicht gefunden hat.

IV. Das heutige Hilfsschüler-Dasein erkennen wir als eminent pädagogisch-soziologisches Problem, welches man in zu enger Bindung an tradierte Lehrermeinungen zu lange abgewehrt und verleugnet hat. Die Hilfsschulpädagogik hat sich ein Konzept zurechtgelegt, in welchem sie sich wohnlich eingerichtet hat, das wir aber in seiner Anlage als zu eng betrachten müssen und in welchem sich der Hilfsschüler selber im Grunde nicht wohlfühlt. Hier röhren wir an jenes Unerhebliche, Peinliche, wie es Klauer einmal formuliert: «Warum verlangt man, daß der Hilfsschüler noch fröhlich bejahren soll, Hilfsschüler zu sein? Ist das nicht sozial-pervers-sadistisch?»³³

Wir sehen deshalb der Entwicklung des Gesamtschulgedankens mit großem Interesse entgegen. Wir ver-

trauen auf den gedanklich zwingenden Verlauf der Dinge, wonach die Hilfsschule für Lernbehinderte in die bevorstehenden strukturellen Reformen miteinbezogen werden möge. Das heilpädagogische Denken wird aus seinem Ghetto heraustreten und in die gesamte Schule einsickern. Die Hilfsschullehrerausbildung erfährt eine vertiefende Zentrierung und wächst in konzentrischen Kreisen in die Gesamtschule hinein, womit wir auch den Gedanken der Integration der Heilpädagogik in die Lehrerausbildung angedeutet haben wollen.

Anmerkungen und bibliographische Angaben

- 1 Vgl. A. S. Neill, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. (13 Auflagen innerhalb eines halben Jahres.)
- 2 Roth, Hch., Begabung als Problem der Forschung, in: Begabung und Begabtenförderung, hg. v. Hch. Roth u. Alfr. Blumenthal, Hannover 1968, S. 22.
- 3 Aebli, Hans, Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: Begabung und Lernen, hg. v. Hch. Roth, Klett 1970, S. 164.
- 4 ders., a. a. O., S. 168.
- 5 Vgl. Dahrendorf, Rolf, Gesellschaft u. Freiheit. München 1962.
- 6 Vgl. H. Biäsch und J. Vontobel, Beiträge zur Talentforschung. Bern 1966, zit. nach Vontobel J., Soziale Herkunft und Bildungschancen, Ref. v. 4. 2. 67, in SLZ v. 7. 7. 67.
- 7 Moser, Heinz, Die Idee der Gesamtschule auf der Oberstufe, in: Schweizerische Schule, 1970/4.
- 8 Meili, Rich., Untersuchungen über das Intelligenzniveau von Schweizerkindern, in: «Nachwuchsförderung», 6/1964.
- 9 Aus den Mitteilungen d. Statistischen Amtes des Kantons Zürich.
- 10 Vgl. z. B. Darlington, C. D., Die Gesetze des Lebens. Aberglauben, Irrtümer und Tatsachen über Vererbung, Rasse, Geschlecht und Entwicklung, DTV Bd. 88.
- 11 Heitler, Walter, Der Mensch und die naturwissenschaftliche Erkenntnis. Braunschweig 1966, S. 14.
- 12 Gehrecke, S., Hilfsschule heute. Krise oder Kapitulation? Marhold 71, S. 58.
- 13 Gehrecke, S., a. a. O., S. 51.
- 14 Vgl. Höhn, Elfriede, Der schlechte Schüler, München 1967.

¹⁵ Schulpsychologische Dienste stehen seit wenigen Jahren in der ganzen deutschen Schweiz zur Verfügung.

¹⁶ Vgl. Schmalohr, Emil, Gruppennormen des Hawik im Hilfsschulüberweisungsverfahren, Zeitschrift für Heilpädagogik, 1962, S. 174.

¹⁷ Beschel, Erich, Vom Eigencharakter der Hilfsschule, Weinheim 1965.

¹⁸ Aus: Die Basler Sonderklassen im Jahre 1969, Jahresber. 1969/70.

¹⁹ Begemann, E., Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler, Berlin 1968, S. 75.

²⁰ Klein, Gerhard, Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonder- schule für Lernbehinderte, in: Sonderpädagogik, 1/71, S. 10.

²¹ Gehrecke, S., a. a. O., S. 76.

²² Bernstein, Basil, Sozialkulturelle Determinanten d. Lernens, in: P. Heintz, Soziologie der Schule, Köln/Opladen 1969.

²³ Ferdinand, W., u. Uhr, R., Zum Problem des Sprachniveaus IQ-äquivalenter Schulanfänger aus unterschiedlichen soziokulturellen Gruppen, in: Schule und Psychologie, 1970/7. Vgl. auch Roeder, Peter, Sozialstatus und Schulerfolge, Heidelberg 1965.

²⁴ Lotte Schenk-Danzinger, Wien, möchte den Beginn des Kindergartens ins 3. Lebensjahr vorverlegen. (Vortrag in Zürich, Herbst 1970.) – Vgl. auch den Versuch von Max Albert in Küschnacht ZH.

²⁵ Lückert, H. R., Lesenlernen im Vorschulalter als Aktion der basalen Bildungsförderung, in: Schule und Psychologie, 1967/10. – Correll, Werner, Vierjährige lernen lesen, in: Die Grundschule, 1967.

²⁶ Schmalohr, Emil, Psychologische Untersuchung zum Duisburger Frühleseversuch, in: Schule und Psychologie, 1969/5.

²⁷ Schüttler, Klaus, Vorschulisches Lesenlernen und intellektuelle Leistungssteigerung, in: Schule und Psychologie, 1969.

²⁸ Vgl. Großmann, Karin und Großmann, Klaus, Frühe Reizung und frühe Erfahrung, in: Psychl. Rundschau, 1969/3.

²⁹ Dslb., a. a. O., Versuche mit genetisch «dummen» und «gescheiten» Ratten führen zum selben Resultat.

³⁰ Vgl. z. B. Zsch. f. Heilpäd., 1970/6, versch. Autoren.

³¹ Vgl. Höhn, Elfriede, a. a. O.

³² Vgl. Wepfer, Th., Vom innern Widerspruch des Hilfsschulgedankens, in: Heilpäd. Rundschau, Nov. 1970.

³³ Klauer, J. K., Lernbehindertenpädagogik, Berlin 1966, S. 34. – Zit. nach Gehrecke, S. a. a. O., S. 77.

SHG Sektion Solothurn

Am 26. Mai 1971 fand in Bad Meltingen die Generalversammlung der SHG-Sektion Solothurn statt. Nach den üblichen Vereinsgeschäften durfte der Präsident, Erich Keller aus Dulliken, die drei Tagesreferenten begrüßen: Frau Dr. M. Boehlen, Jugendanwältin, Bern; Herrn Dr. K. Siegfried, Schulpsychologe, Bern; Herrn H. Bühlmann, Adjunkt, Kant. Strafanstalt Oberschönggrün, Solothurn.

Es würde zu weit führen, die einzelnen Referate zu kommentieren. Ich will das Gemeinsame herausgreifen.

Das Thema lautete *Kriminalität bei Gestesschwachen*. Alle drei Referenten vertraten die Auffassung, daß es schwierig sei, über diesen Problemkreis zu sprechen und zu diskutieren, weil auf diesem Gebiete gut fundierte Untersuchungen und Auswertungen beinahe gänzlich fehlen. Jeder Referent konnte darum nur aus seiner eigenen täglichen Erfahrung berichten. Hier einige allen drei Referenten gemeinsame Grund erfahrungen:

1. Der Hilfsschüler scheint etwas mehr gefährdet zu sein, als der Normalklassenschüler.
2. In der Art des Vergehens besteht jedoch kein wesentlicher Unterschied.
3. Debilität für sich allein bildet keine ausschlaggebende Motivation einer kriminellen Handlung.
4. Erst die *Koppelung* der Geistes schwäche mit den nachfolgenden Faktoren wirkt sich verhängnisvoll aus: Verwahrlosung, verminderte Ansprechbarkeit des Gemütes, Infantilität, Hirnschaden, neurotische Fehlhaltungen, starke psychische Retardierung, ungünstige familiäre und soziale Verhältnisse, tiefes Bildungsniveau der Eltern, Debilität der Eltern, geschiedene Ehen.

Schlüssefolgerungen: Der gut erzogene, in guten familiären Verhältnissen aufwachsende und in seiner Freizeit richtig betreute Geistes schwache neigt nicht mehr und nicht weniger zur Kriminalität als der sogenannt Normalintelligente.

In der anschließenden Diskussion standen Fragen des schon lange revisionsbedürftigen Jugendstrafrechtes im Mittelpunkt. Frau Dr. Boehlen meinte, daß pädagogische Maßnahmen viel wesentlicher und richtiger seien, als Anzeigen, langwierige Untersuchungen und Kreuzverhöre und Strafmaßnahmen. Dem Kinde helfen aus der Gefährdung heraus zu kommen – darum gehe es in erster Linie.

Wir möchten an dieser Stelle allen Referenten nochmals herzlich danken für die aufschlußreichen Darlegungen.

C. R.

Ein herzlicher Dank!

Jedes Jahr aufs neue hat Pro Infirmis die Freude zu erleben, wie sehr unsere Bevölkerung zur Hilfe für ihre behinderten Mitbürger bereit ist. Wie wäre es sonst möglich, daß, nach bisheriger Uebersicht, das Ergebnis der diesjährigen Osterspende Pro Infirmis nicht so weit unter demjenigen von 1970 – dem Jubiläumsjahr – bleiben wird, wie befürchtet wurde.

Herzlichen Dank den Hunderttausenden von Spendern! Besonders eindrücklich war, daß viele Einzahrende den doppelten und dreifachen Betrag bezahlten mit dem deutlichen Hinweis, daß sie damit zusätzlich für «auf der Treppe», «im Abfall», «auf der Straße» gefundene oder «für nicht retournierte» Karten aufkommen wollen.

Pro Infirmis hat dieses Jahr überdies mehr Anerkennung und auch mehr Nachbestellungen für ihre Karten erhalten. Dies zeigt, daß die gewählten Sujets meistenteils gefallen. Darum sei noch einmal die bescheidene Bitte ausgesprochen: Wer keine Verwendung für die Karten hat, möge sie doch freundlicherweise zurücksenden (er muß sie nicht einmal unbedingt frankieren). Die retournierten Karten können nächstes Jahr in jenen Kantonen, in denen sie bisher nicht versandt wurden, wieder Freude bereiten – und Pro Infirmis helfen, ihre Arbeit zugunsten unserer Behinderten weiterzuführen.

PI