**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:** 48 (1975-1976)

**Heft:** 9

**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:** 13.12.2025

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

HEILPÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

*Fachorgan der Schweizerischen Heilpädagogischen Gesellschaft*

Zentralsekretariat: Gutenbergstraße 37, 3011 Bern, Telefon 031 45 43 32

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

DEZEMBER 1975

*Mit dem nachstehenden Beitrag zum Jahresausklang wünschen wir allen Lesern, Mitgliedern und Freunden der SHG frohe und besinnliche Festtage und Freude und Erfülltsein im kommenden Jahr*

VORSTAND UND REDAKTION SHG

# Das Büblein

*Heilpädagogik muß alle Pädagogik werden!*

Willi Großenbacher

*Ort der Handlung:* Gartenlaube eines Gasthofes

*Zeit:* Herbstbeginn

*Personen:* Die Mutter, die Lehrerin, die Wirtin, ein Heilpädagoge

Im Garten eines Landgasthofes sitzen vier Menschen halb in der Sonne, halb im Schatten eines Kastanienbaumes. Sie sind in ein angeregtes Gespräch vertieft.

Nicht weit von ihnen entfernt vergnügen sich auf einem Kinderspielplatz ein munterer Sechstklaßbub und sein Schwesterchen mit noch anderen Kindern.

Ein goldener Herbstnachmittag hat die vier Großen zusammengeführt. Sie kennen einander. Ihre Rede fließt ungezwungen, frei und von gegenseitiger Wertschätzung getragen dahin.

Oben am Tisch sitzt eine stattliche Frau in einem langen, tiefblauen Kleide. Aufmerksam folgt sie dem Gespräch der Tafelrunde, mit klugen Augen die Sprechenden aufmerksam betrachtend. Es ist die Wirtin selbst. Rechts von ihr sitzt die Mutter der beiden spielenden Kinder, ihr gegenüber die Lehrerin des Sechstklaßbuben und am unteren Ende des Tisches, der Wirtin gegenüber, ein Heilpädagoge.

*Die Mutter:* Ich werde den Tag nie vergessen, da unser Kaspar, vor bald sieben Jahren, eines Morgens vor der Haustüre stand. Sein Großvater brachte das Büblein zu uns auf Besuch. Und während der arg erkältete Knabe mit großer Geduld ein Osterei schälte und auch das hauchdünne Häutchen mit viel Sorgfalt nach und nach vollständig vom weichen Ei ablöste, erzählte sein Großvater die Geschichte des kleinen Erdenbürgers: Die Eltern lebten bereits getrennt voneinander, als das Büblein in einem Spital zur Welt kam. Ein halbes Jahr alt, wurde Kaspar in ein Kinderheim für Kleine eingewiesen. Hier war er nun vierjährig geworden und sollte in ein anderes, entferntes Heim für größere Kinder versetzt werden. Und das dürfte – so meinte der Großvater – jetzt eigentlich nicht geschehen.

*Die Lehrerin:* Das finde ich auch. Bisher konnte doch die Mutter in engem Kontakt mit ihrem Kinde bleiben.

*Die Mutter:* Dieser Meinung waren auch mein Mann und ich. Das eben sei nicht der Fall gewesen, fuhr der Großvater fort. Ihm selbst bleibe es ein Rätsel, wie eine Mutter so ohne wirkliche Bindung zu einem eigenen Kinde leben könne. Vielleicht trage ihr Charme, die mancherlei Verehrer und die Lokkungen des Daseins das ihrige dazu bei, daß sie für das Büblein keine Zeit mehr habe finden wollen. So alle Halbjahr ein Zehnminuten-Besüchlein im Kinderheim sei alles gewesen. Die Ehe werde übrigens bald geschieden, und dem Vater scheine das Schicksal des Bübleins gleichgültig zu sein.

Dafür habe sich eine ältere, ledige Tante – einst Welt- und Lebedame – des Kaspars angenommen und ihn häufig über das Wochenende zu sich genommen. Das sei wohl eher aus Langeweile und zum eigenen Zeitvertreib geschehen. Das Büblein habe allemal bitterlich geweint, wenn es vom Heim weggeholt worden sei und wiederum geweint, wenn er, Großvater, es nach zwei, drei Tagen in dasselbe habe zurückbringen müssen. So sei es hin- und hergerissen worden. Und nun warte ihm eine neue Versetzung. Es sollte endlich ein Zuhause finden!

*Die Wirtin:* Und da der Großvater selbst keine Möglichkeit sah, das Büblein zu sich zu nehmen, ist er nun mit ihm zu Euch gekommen?

*Die Mutter:* So ist es. – Der kleine Kaspar schien vom Gespräch nichts mitbekommen zu haben, und wir versprachen dem Großvater, bald Bericht zu geben. Mein Mann und ich wollten die Bitte um Aufnahme des Bübleins erst noch unter uns, mit allen seinen Konsequenzen für alle Beteiligten, bedenken.

Auf dem Wege zu den Großeltern – mein Mann führte die Besucher

im Auto – ließ der Großvater anhalten. Er müsse aussteigen, um den kleinen Kaspar bei der Tante wieder abzuliefern, die ihn bis Montag bei sich behalten wolle. Da richtete sich das Büblein auf, blickte mit weit offenen, blauen Augen voller Schrekken den Großvater an und begann bitterlich zu weinen. Die Tränen kugelten ihm unaufhaltsam über die heißroten Bäcklein, und zwischen Schluchzen und Weinen hörten die Männer immer wieder die angsterfüllten Ausrufe: Nein, nid, nid ... wott zu dir cho! Die beiden schauten sich etwas ratlos an, und schließlich entschied der Großvater: Also dann, fahren wir weiter! Noch einige letzte Schluchzer, dann wurde es still hinten im Auto, ganz still.

Mein Mann kam niedergedrückt zurück. Dies Erlebnis verriet mehr als alle Worte die Lage und Not des vierjährigen Kaspar.

*Die Lehrerin:* Nun bin ich aber gespannt, wie's weiter ging!

*Die Mutter:* Wir fühlten uns aufgerufen. Wer könnte in einer solchen Lage unberührt bleiben? Zuerst besuchten wir den kleinen Kaspar im Heim. Die Vorsteherin hatte ihn gut vorbereitet: er begrüßte uns halb befangen, halb erfreut. Das Büblein werde ihr fehlen, sagte sie; er sei jetzt der Älteste. Sie hätten ihn alle lieb bekommen.

Bald darauf holten wir Kaspar zu uns.

Nun begann, vor allem für mich, eine recht schwierige Zeit. Ich war froh, vorerst mit der Vorsteherin und dem Heim in engerem Kontakt verblieben zu sein; so konnte ich manches besser verstehen. (Stille. Nach einiger Zeit:)

*Die Wirtin:* Man möchte annehmen, daß sich der Kleine im neuen Zuhause bald recht wohl fühlen konnte?

*Die Mutter:* Im großen und ganzen mochte dies auch zutreffen. Kaspar verlangte kein einziges Mal seine Mama, die Tante oder den Großvater zu sehen. Vom Heim sprach er wenig; tat er es, dann meist im Zusammenhang mit einer Tante «Schuggi» und einem «Maanbubeli». Ab und zu erzählte er von einem dunklen Kämmerlein, in das er habe gehen müssen oder von einer Spinne, die über ihm gesessen – da habe er immer große Angst gehabt. Auch das kam immer wieder – und sein Gesicht strahlte dazu –, daß er am Geburtstag eine Torte erhalten habe und am 1. August ein Umzug gewesen sei; da habe er mit einer Kerze in der Nacht herumgehen dürfen.

*Die Lehrerin:* So hatte ihm die Heimzeit doch auch schöne Erlebnisse mitgegeben. . . .

*Die Mutter:* Ja, die Jahresfeste mußte er eindrücklich miterlebt haben. Wir holten den Kleinen kurz nach Ostern zu uns. Im Sommer genossen wir zwei Ferienwochen in einem Bergchalet. Als mein Mann auf die schattige Terrasse trat, kauerte Kaspar, eifrig vor sich hinplappernd, neben dem Brunnen inmitten fünfzehn roter Waldschnecken, die auf dem feuchten Boden nach allen Richtungen krochen. «Was machst denn du da?» – «Wir feiern Weihnachten!», antwortete glücklich der Kleine.

*Die Lehrerin:* Was für besondere Schwierigkeiten sind Dir denn begegnet?

*Die Mutter:* Alle meine Liebesbezeugungen wurden von Kaspar zurückgewiesen. Vor Zärtlichkeiten schien er sich zu fürchten, und doch fühlte ich, wie sehr er solcher bedurft hätte. Nacht für Nacht näßte er das Bett. Alles Zureden half nichts, auch alle Strenge verpuffte. Tagsüber, in allen möglichen Zusammenhängen angesprochen, blieb er oft stumm, als hörte er nichts. Nach zwei-, dreimaligem Wiederholen einer Anordnung, einer Bitte, hatte er erst noch Mühe zu verstehen, geschweige denn, dieselben zu befolgen.

Zürnte ich, drohte oder strafte ich, dann ließ er die Arme schlaff hängen, tat keine Bewegung der Abwehr, stand oder saß da wie ein Opferlamm mit einem Ausdruck, der zu sagen schien: Schlag doch zu, mach mit mir was du willst! Dann plötzlich konnte es geschehen, daß sein Gesicht sich rötete, die Bäcklein erglühten, ein Sturzbächlein heißer Tränen aus flehentlich geöffneten Augen brach. Ich war oft am Verzweifeln. Innerlich weinte und heulte ich mit!

Mit Hilfe meines Mannes, der den Buben sehr liebte, und in Gesprächen vermochte ich mich mit der Zeit von den vielen auf mich einstürzenden Bedrängnissen zu distanzieren. Schmerzlich aber blieb das Ablehnen aller Zärtlichkeiten und beunruhigend das fast allnächtliche Nässen des Bettes.

*Die Wirtin:* Wie lange dauerte denn dieser Zustand?

*Die Mutter:* Monatelang! Einige entscheidende Beobachtungen und Erlebnisse während dieser Zeit halfen mir weiter:

Bei einem Besuch im Heim sah ich, wie in einem sauberen, hellen Zimmer die Kleinsten ihren Schoppen erhielten. Eine Helferin, ein junges, etwas grob wirkendes Mädchen, schritt von Bett zu Bett und reichte den Schoppen. Beim achten Bettchen angekommen, schrie im ersten eines nach dem entschlüpften Nuggi. «Ja, wart jetzt!» Im dritten Bette passierte dasselbe. Das Mädchen eilte herbei, «verpaßte» die Schoppen erneut, den Blick nach dem fünften Bettchen gewendet, wo eines wild zu strampeln begann. Keine Zeit blieb, dem einzelnen Kind ein gutes Wort zu sagen, über sein Köpfchen zu streicheln oder ihm mit Festigkeit zu begegnen.

Unwillkürlich sah ich das Bild einer Mutter vor mir, wie sie ihr Kind in Armen hält, ihm den Schoppen reicht – Auge in Auge getaucht – und liebevoll sein Trinken überwacht; wie sie während kurzer Pausen ein Lächeln hervorlockt auf das Antlitz ihres Lieblings, mit seinen Händchen spielt, es zum Jauchzen bringt, hin- und herwiegt zum Summen eines Liedchens, herzt und küßt . . .

Und ich sah unser Bübchen vor mir, vier Jahre lang im Kollektiv mit andern, ohne die intensive, personhafte Zuwendung eines liebewarmen Herzens. *Und ich ahnte, daß ohne solche Hinwendung die veranlagte Liebefähigkeit eines Kindes auch nicht großgezogen werden kann, daß alles, eben auch die Kunst des Liebens und des Zärtlichseins, erweckt und gepflegt werden muß,*

*wie die Pflanzenknospe der Sonne bedarf, um zur Blume zu werden.*

*Die Wirtin:* Dem kann ich wohl zustimmen. Auch unsere Kinder inmitten eines Wirtschaftsbetriebes, wie ihn Hotel und Gasthof mit sich bringen, haben oft in dieser Beziehung Mangel zu leiden. Lebten hier nicht drei Generationen zusammen, ich weiß nicht, wie unsere Kinder ohne Großmutter und Großvater hätten gedeihen können. Wirkliche Bezugspersonen sind wie Schutzengel dem kleinen Kinde.

*Die Mutter:* Und in einem Heim wirkt sich der Personalmangel gerade in dieser Hinsicht besonders nachteilig aus. Wie oft klagte mir die Vorsteherin deswegen. Hygiene, gesunde Ernährung, sonnige Räume können noch nicht Geborgenheit schenken. Sehr viel Arbeit und Verantwortung, verteilt auf wenige, haben Nervosität und Unmut zur Folge. Das ergibt kein gutes Klima.

*Die Lehrerin:* Das belegen auch die «Schlüsselkinder», deren Zahl in Zeiten des Wohlstandes eigentümlicherweise noch wächst. Eine Art Unempfindlichkeit, eine seelische Verhärtung der Kinder, kann die Folge sein, wenn auch die Mütter ohne wirkliche Not dem Geldverdienen nachjagen, und die Eltern das so Erworbene wiederum für sich auszugeben pflegen.

*Die Mutter: Bei Kaspar zeigten sich die Folgen mangelnder Geborgenheit in einer allgemeinen Ängstlichkeit und Furcht.* Und dieses Miterleben der Furcht öffnete mir weitere Fenster in die Seele des kleinen Kaspar. Beim Gehen zum Beispiel wagte er den Fuß nicht vertrauensvoll abzusetzen, er berührte den Erdboden zuerst vorsichtig mit den Fußspitzen. Spielenden Kindern schaute er nur aus einiger Distanz zu. Selber mitzutun wagte er nicht. Tat er es nach einer Spanne sehnsüchtigen Wartens, geschah es so unbeholfen, daß er ausgelacht wurde. Und schlug ein schwächerer Bube nach ihm – oft zu Unrecht –, ließ er die Arme fallen ohne sich zur Wehr zu setzen. Tat er dies, später, geschah es in aufwallendem Zorn, worüber er selbst zu erschrekken schien. Er hielt dann den Widersacher fest, ohne ihm weh zu tun – und ließ ihn wieder springen. Mein Mann war glücklich über diese aufwallenden Zornausbrüche!

Lange Zeit war es Kaspar unmöglich, über einen ausgewachsenen Baumstamm, der am Boden lag, zu balancieren oder über ein niedriges Mäuerlein zu springen. Unsicherheiten, Hemmungen, Angst hielten ihn wie ein Netz umfangen und behinderten auch seine Bewegungen. Diese Schutzlosigkeit weckte in mir starke Gefühle der Zuneigung; ich fühlte: er hat mich nötig!

Und vollends eroberte er mein Herz, als er ohne ersichtlichen äußeren Grund immer wieder bestätigt haben wollte, daß er jetzt bei uns bleiben dürfe!

Das Bettnässen ließ nach. Pro Woche geschah es vielleicht noch einmal. Die Ausnahme: Als wir von einem Besuch bei seiner Mama und seinen Großeltern zurückkehrten, mußte er während der folgenden Nacht – ich war gewarnt und wachte – achtmal aufgenommen werden. Noch längere Zeit darnach schaute er ängstlich auf, wenn die Hausglocke schrillte oder flüchtete in ein entferntes Zimmer, wenn Besuch kam. Der Arzt empfahl uns, alle Kontakte mit Personen seines früheren Daseins von ihm fernzuhalten.

Wie gut erwies sich nun unser Entschluß gleich zu Beginn: Ja, wir nehmen den Kaspar zu uns, wir werden ihn adoptieren! Eine Adoption bedeutet Bejahung der ganzen Fürsorge und Verantwortung, bedeutet geistige Elternschaft. Das Kind spürt diesen unbedingten Willen als Schutz, es fühlt sich geborgen. Und die neuen Eltern sind in allen Teilen handlungsfähig, so auch im Abbrechen negativ sich auswirkender Beziehungen.

Aber auch für mich war dieser Entschluß wichtig: ich wußte, es gilt – und das half mir standhaft bleiben durch die vielen Wochen des Kontaktsuchens.

*Die Wirtin:* Da haben Sie recht viel auf sich genommen. Ich meine, es ist nicht selbstverständlich, blutsfremde Kinder mit all ihren Unarten wie eigene zu hegen und zu pflegen?

*Die Mutter:* Mein Mann bezeichnet diesen Prozeß als ein Geschenk. Manchmal spricht er auch von einem Geheimnis. Und ich muß bestätigen: Ich kann mir die Gemeinschaft mit blutseigenen Kindern nicht inniger, nicht intensiver vorstellen. Das Zusammenleben mit «fremden» Kindern gestaltet sich vorerst bewußter, vielleicht auch wacher, objektiver. Dann beginnt ein geistiges Band hin und her zu weben, unendlich zart erst und verletzlich, wird leuchtender und bestimmter und begründet schließlich ebenso zwingend und schicksalshaft die Elternschaft als Auftrag wie im üblichen Fall das blutsbedingte Band Elternschaft begründet.

*Die Lehrerin:* Das ist schön und beglückend anzuhören und wirft auch ein Licht auf das Lehrer-Kind-Verhältnis!

*Die Wirtin:* Ich könnte mir auch denken, daß gut geführte, *kleine*, familiäre Wohnheime mit genügend Personal eine echte Alternative sein könnten. Die Schicksale von Waisen und Kindern aus zerrütteten Familien – wie ich solche als Wirtin einige aufzuzählen vermöchte – könnten in solchen Heimgemeinschaften vielleicht einen ähnlichen Prozeß in Gang bringen, wie Ihr Mann ihn als Geschenk und Geheimnis bezeichnet?

Warum sollten sich nicht Menschen finden lassen, die mit Hingabe und Herzenskraft solcher Kinder sich annähmen? Habe ich doch erst neulich gelesen, auf ein Adoptivkind warteten im Durchschnitt dreißig Ehepaare oder mehr!

*Die Mutter:* Und nun möchte ich doch mein bisher entworfenes Kaspar-Bild aus einer gewissen Einseitigkeit herauslösen. Man könnte meinen, ich hätte in diesen schwierigen Monaten nur Bedrängnisse erfahren, unbehauste Kinder brächten vor allem Belastungen und Probleme. Sie bringen auch Bereicherung und Licht!

Wir fühlen uns auf einmal und mit Macht in fremdes Leid hineingezogen und zum Helfen, zum Da-Sein für anderes Leben aufgerufen. Die Fähigkeit der Teilnahme, des Mitfühlens, der Barmherzigkeit ver-

jüngt unser Herz! Wir fassen Entschlüsse, ergreifen Maßnahmen, schreiten zum Tun. Wir verbinden uns mit dem fremden Schicksal, lieben, umsorgen, zittern um das uns Anvertraute! Wir erkennen Hemmnisse, Anlagen, die uns zu denken geben, die gezielter Erziehung bedürfen, sollen sie nicht zerstörerische Mächte werden. Und wir erleben Schritt vor Schritt, wie das erst fremde Wesen sich aufschließt und reichlich Goldkörner aus der Tiefe seines Wesens ausschüttet!

Die Schnecken-Weihnacht, von der ich erzählte, war so ein Goldkorn: Eine rührende Empfänglichkeit für die lebendige Kreatur, für Pflanzen und Bäume, Formen und Farben, Sonne und Sterne hat den Kaspar bis heute begleitet. Und so behutsam, wie er das Ei schälte, als wir ihn zum ersten Male sahen, nimmt er jedes Ding zur Hand, zart, mit eingeborener Ehrfurcht. Kleine Kinder fühlen sich in seiner Obhut geborgen wie in den Armen der Mutter.

Und eine große Gabe hat er auf die Erde mitgebracht, unser Kaspar: Musikalität. Ein entsprechendes Ohr und Gehör haben ihm seine Eltern vererbt! Das wurde mir erstmals so richtig bewußt, als wir vor Jahren mit einem Bergbähnchen zu Tale fuhren. Im vollbesetzten Führerstand sangen wir zusammen ein Liedchen. Nach der ersten Strophe wechselte ich in die zweite Stimme hinüber: ohne die geringste Unsicherheit meisterte der Vierjährige damals mit heller Glockenstimme wie selbstverständlich die Melodie zur großen Ueberraschung und Freude der Mitreisenden.

Sein Violinlehrer ist sehr zufrieden mit ihm, lobt das feine Gehör und sagte meinem Manne kürzlich: Das Ueben mit Kaspar sei für ihn eine Erholung!

All das und manches andere – wie sein herzliches Lachen und Sichfreuenkönnen, sein weiches, treues Gemüt – haben im Laufe der Zeit mehr und mehr mitgetragen und seine Entfaltung bestimmt. Heute brauche ich auch nicht mehr über mangelnde Zärtlichkeit zu klagen; er kann ein richtiger kleiner Charmeur sein, freut sich über das neu angezogene Bett, dankt mit einem Kuß fürs Essen, beachtet ein neues Kleid oder meinen Coiffeurbesuch.

Und dann ist ihm noch ein großer Wunsch in Erfüllung gegangen. Bald einmal – an viele Heimkinder gewöhnt – hat er sich ein Schwesterchen gewünscht, eines mit Schwänzchen (kurze Zöpfchen). Und da wir ohnehin bald erkannten, daß eine Gespielin unserem Kaspar nur förderlich sein dürfte, suchten und fanden wir das Gewünschte: Ein zwei Jahre jüngeres Mädchen, zart von Gestalt, geistesgegenwärtig, klug, beweglich, mit schönen blauen Augen in einem feinen Gesicht und – mit Schwänzchen und seinem eigenen, bereits ungewöhnlichen Schicksal: Die Mutter – eine Bauerntochter – war verlobt, Ursula bereits unterwegs. Wenige Tage vor der Hochzeit trat der Bräutigam von seinem Versprechen zurück. Die Eltern der jungen Mutter wollten kein solches Kind auf dem Hof. Es kam vorübergehend zu Pflegeeltern, von dort zu uns, wo es nun – auch adoptiert – zugleich einen Bruder fand.

O die zwei! Lange Zeit wollten sie sich, einmal groß geworden, heiraten! Später sagte Kaspar, nach längerem Nachdenken, zu mir: «Vielleicht heirate ich doch jemand anderen. Ursula kann nicht Ordnung halten, alles läßt sie liegen. Und die Zähne putzt sie auch nicht ordentlich!» Im allgemeinen aber zeigte er sich recht besorgt um Ursula.

Einst betrachteten wir eine alte, etwas baufällige Kirche, die innen aber reich geschmückt war. Wieder an der frischen Luft, fragte Kaspar: «Vati, warum sind alte Kirchen so wenig schön?» – «Ja weißt du, das ist wie bei den Menschen: alte Leute haben auch Runzeln, können nicht mehr so gerade stehen, sind nicht mehr so stark und schön; aber innen, da sind sie reich, haben viel erlebt, wissen viel und können schöne Geschichten erzählen.» – Einige Wochen später begegnete uns eine hochgewachsene, vornehme Frau mit weißen Haaren, auf einen Stock gestützt. Ursula rief mit lauter Stimme über die Straße: «Schau, die Frau dort kann nicht mehr richtig gehen!» Die Frau hörte dies, mußte lachen und rief etwas Unverständliches zurück. Darauf Ursula: «Und sprechen kann sie auch nicht mehr!» Nun wandte sich Kaspar bedeutungsvoll zu seinem Schwesterchen, legte den Arm um seine Schultern und erklärte eifrig: «Ja weißt du, Ursula, das ist jetzt eben eine alte Kirche!»

Heute, zwölfjährig geworden, will er überhaupt nichts mehr vom Heiraten wissen, was ihn nicht hindert, im geheimen sein junges Herz der Reihe nach an seine Klassenkameradinnen zu verlieren.

*Die Wirtin:* Nun ja, die Schule! Mich würde sehr interessieren, wie es mit Kaspar in der Schule weiterging. Ich habe da mit meinen Kindern so eigene Erfahrungen gesammelt. ... Aber vorerst wollen wir zu unserem leiblichen Wohl Sorge tragen. Es ist 15 Uhr geworden. Das Zvieri wird gleich aufgetischt. Heute seid ihr alle meine Gäste!

Zwei nettgekleidete Serviertöchter tragen eine Fleischplatte auf, Backwerk und Tee. Die Kinder, hungrig und durstig, erhalten Orangensaft. Alle essen mit gutem Appetit. Zum Dessert werden frische Trauben, Äpfel, Birnen und Pflaumen gebracht, dann würziger Kaffee mit Rahm.

Ab und zu löst sich ein frühzeitig vergoldetes Blatt vom Baum und schwebt schaukelnd zur Erde. Mehr als dies sonst der Fall gewesen wäre, werden die Kinder betrachtet. Glücklich, daß sie den Tisch verlassen dürfen und noch niemand vom Aufbrechen spricht, stürmen sie zurück auf den Tummelplatz, nicht ohne vorher für das feine Zvieri gedankt zu haben.

*Die Lehrerin:* Es ist für eine Lehrerin immer ein großer Gewinn, über die Vorschulzeit ihrer Schüler möglichst viel zu erfahren. Ein persönlicher Kontakt mit den Eltern kann für das Kind nur von Vorteil sein. So ist mir jetzt zum Beispiel durch die Schilderung der ersten Lebensjahre Kaspars eine für mich ganz allgemein bedeutsame Erkenntnis geworden: *die Rolle von Furcht und Angst in der Entwicklung des Menschen!*

Kinder, die aus einer Atmosphäre warmer Geborgenheit in die Schule eintreten, begegnen der Lehrerin fast ausnahmslos mit großem Vertrauen. Ganz offen ist ihre Seele für alles Neue, sie leben sich mit aktiver Hingabekraft in dasselbe ein.

Kaspar hat diese Geborgenheit entbehrt. Niemandem konnte er sich während seiner ersten Lebensjahre ohne Rückhalt, in seligem Vertrauen, aufschließen. Seine Sinnenfensterchen hinaus in die Welt blieben verhangen, öffneten sich nur zaghaft, immer bereit, sich wieder zu verschließen und abzuschirmen. Wohl für sein ganzes Leben wird er seinem Großvater dankbar bleiben dürfen, daß ihm dieser Eltern suchte und fand. Im Elternhaus, im Ringen der Mutter um ihr Verhältnis zum Kleinen, im Vertrauen und Bejahen des Vaters fand der Kaspar Schutz und Hilfe. Das Bettnässen hörte nach und nach auf.

Mit der Schule aber erschloß sich ein neuer Lebenskreis um den engeren, häuslichen. In diesen trat Kaspar nun ein. Angst und Furcht begannen sich neu zu regen. Wird die alte Not ihn wieder einzuschnüren beginnen? Eine Hilfe und Zuversicht wurde ihm nun das Vertrauen und Aufblicken zu Erwachsenen, das sich im Elternhaus entfalten durfte. Das übertrug er nun auch auf mich. Es wurde zum festen Wurzelgrund für kommende Erschütterungen und Zweifel. Denn eine Schule hat auch Forderungen zu stellen, das gesunde Kind will etwas leisten und daran stark werden!

*Die Mutter:* Nun muß ich aber doch – der Gerechtigkeit halber – einen kleinen Einwand machen: daß die Schüler zu Dir aufblicken, ist keineswegs nur ein Verdienst des Elternhauses, da bietest Du selber reichlich Veranlassung dazu!

*Die Wirtin:* Fein! Dieser Einwand entlastet auch mich, denn er dürfte auch für den umgekehrten Fall zutreffen: unser Siebentkläßler spricht nämlich nicht gerade respektvoll von seinem Lehrer!

*Die Lehrerin:* Wenn ich nun die Zeit vom ersten bis zum sechsten Schuljahr überblicke, zeigt sich die Entfaltung Kaspars erstaunlich konsequent. Alles mehr Gedankliche, Logische, vom Rechnen bis zur Sprachlehre, bereitet Mühe, benötigt Zeit. Da heißt es Geduld haben, was allerdings wiederum erleichtert wird durch den Fleiß und Einsatz Kaspars, der die Dinge können will.

Dann hatte alles Neue, besonders während der ersten drei Schuljahre, stets dieselbe Folge gezeitigt, die ich nun gut verstehen kann: Er schien zu Beginn oft wenig zu begreifen, wurde nervös und ruppig unter Mitschülern, die leicht und treffend aufnahmen und verstanden; oft litt er richtig, wirkte unglücklich und unsicher, was sich auf seine Leistungen ganz allgemein übertrug.

*Die Wirtin:* Ich verstehe: Die Angst und Furcht, die sich beim kleinen Kaspar bis in die Bewegungen hinein ergoß, ihn versteifte und linkisch machte, sie zog sich nun mehr ins Innere zurück und hemmte im Bereich des Seelischen, des Lernens, des Aufnehmens eine natürliche Entfaltung.

*Die Lehrerin:* Ich bin überzeugt, daß solches inneres Gehemmtsein durch seelisches Verkrampfen eine Pseudodebilität, eine scheinbare Intelligenzschwäche verursachen kann, die gar nicht so leicht zu durchschauen ist. *Und am Beispiel des Kaspars geht mir nun eindrücklich auf, wie sehr ein angstfreies Lernen für alle Kinder erst eigentlich die echte Voraussetzung zu echter Entfaltung und Leistung ist.* Kaspar entwickelte sich nun bis ins sechste Schuljahr hinein auch im Turnen, in der Eurythmie, im Handarbeiten und Werken zu einer erfreulichen Gelöstheit. Ich bin heute gewiß, daß er die intellektuellen Anforderungen der Schule, die sich spürbar verdichten werden, bestehen kann!

*Die Mutter:* Du glaubst gar nicht, wie Dein Bericht und Deine Zuversicht mich glücklich machen. Was Du schilderst, deckt sich mit dem Dasein zu Hause. Vor neue Anforderungen gestellt, reagierte er meist unmittelbar mit Ängstlichkeit und Verzweiflung. Diese Reaktionen schwächten sich nun merklich ab, sind aber in verfeinerter Form immer noch vorhanden.

*Die Wirtin:* Und ich kann mir denken, daß die Möglichkeit, so zu reagieren, durch sein ganzes Leben hindurch mehr oder weniger vorhanden bleibt. Da steht aber Kaspar nicht alleine da. Gerade die Schule mit ihrem oft verzerrten, veräußerlichten Leistungs- und Promotionsprinzip bringt es fertig, sensible, gute Schüler in ähnlicher Weise dauernd zu verunsichern!

*Die Mutter:* Und die Angst, sein Heim zu verlieren, vibriert immer wieder durch die Bubenseele. Als mein Mann, es ist noch nicht lange her, mit den beiden Kindern durch den dämmrigen Winterwald schritt, fragte unvermittelt der Zehnjährige: «Vati, wenn wir wieder auf die Welt kommen, nehmt ihr uns dann, Ursula und mich, wieder zu euch? Wir möchten wieder zu Dir und Mutti kommen . . .»

Längst ist Kaspar kein Bettnässer mehr. Geht jedoch mein Mann abends fort, besteht Kaspar aufs Geweckt werden, damit er auch gewiß weiß: der Vati ist wieder zurückgekommen!

*Die Lehrerin:* Jedes Kind hat seine Schwerpunkte, seine Stärken. Die Annahme und Entfaltung dieser Schwerpunkte durch umfassende Schul- und Menschenbildung ist eine große Hilfe auch zur Erkraftung in Fächern, die dem Kinde nicht «liegen».

Kaspar hat viel Gemüt. Ganz selbstverständlich hilft er einer lahmen Taube, nimmt sie ohne zu zaudern in die Hand und ist besorgt, bis sie gut aufgehoben ist. So vergesse ich auch nie, wie er an der Johannifeier als Erstkläßler mit seinem Laternchen den Käferchen im Gras Licht gebracht hat.

Märchen und Sagen, später die Taten der Griechen, die Pflanzen- und Tierkunde, auch die Geschichts- und Geographieepoche nahm er Wort für Wort in sich hinein.

Und eine besondere Freude ist uns immer wieder seine musikalische Begabung. Schwierigste Melodien beherrscht er in kürzerster Zeit! So begleitete er uns auch einmal, nach kurzem Zuhören, sicher auf der F-Flöte, die er vorher noch nie gespielt hatte. Im Malen be-

weist er ein feines Farbempfinden, die Heftführung, die Schrift ist sauber, ausgeglichen.

Und da in unserer Schule alle Fähigkeiten – die künstlerischen, handwerklichen und intellektuellen – spezifisch und ineinander übergehend gepflegt werden, stehen auch die Leistungen gleichwertig nebeneinander. Diese Gleichwertigkeit wird durch das Weglassen von Notenzeugnissen ermöglicht, die nur Teilgebiete aller Fähigkeiten widerspiegeln und wenig aussagen; dafür schreiben wir ausführliche Schulberichte.

So gedeiht in den Klassen ein Sichanerkennen und Sichhelfen, ein Lernen und Sichmühen ohne Notendruck und Promotionsangst.

*Die Wirtin:* Kennt ihre denn kein Uebertrittsexamen? Zum Beispiel in die Sekundarschule oder ins Gymnasium?

*Die Lehrerin:* Der Klassenlehrer führt die Klasse bis ins achte Schuljahr, dann folgt eine vierjährige Oberstufe mit Fachlehrern. Die Klasse bleibt durch alle zwölf Schuljahre ein Ganzes, aufgenommen werden Schüler aus allen Kreisen der Gesellschaft.

*Die Wirtin:* Dann handelt es sich hier um eine der neuen Gesamtschulen, von denen immer wieder zu lesen ist?

*Die Lehrerin:* Unsere Schule ist eine freie Schule und besteht seit fünfzig Jahren*.

*Die Wirtin:* Bei Gelegenheit möchte ich noch mehr darüber vernehmen. Wäre es möglich, daß beispielsweise unser Bube aus der siebenten Klasse übertreten und bis ins zwölfte Schuljahr mithalten könnte?

*Die Lehrerin:* Grundsätzlich ja. Natürlich müßte ein solcher Entschluß in einem gemeinsamen Gespräch noch gründlich geklärt werden.

*Die Wirtin:* Gut. Nun aber möchte ich unsern Heilpädagogen bitten, aus seinem Schweigen herauszutreten!

*Der Heilpädagoge:* Das Beispiel Kaspar kann für viele andere, ja, vielleicht ganz allgemein für die schulische, erzieherische Gegenwart überhaupt richtunggebend sein. Mehr oder weniger unbehauste Kinder gibt es heute überall, in allen Ländern und Schulen; es gibt auch überall unbehauste Eltern und dazu eine von innen her verunsicherte Pädagogik. Ja, es existiert geradezu ein wissenschaftliches Unvermögen der Frage gegenüber: Was ist der Mensch?

Und so wie Kaspar in häuslicher Geborgenheit, in einer menschenfreundlichen Schule zu sich selber fand und erkraften konnte, so möchte man den Kindern und Schülern im großen und ganzen eine gesündere, eine bessere Welt wünschen.

Wir sind alle einem Zivilisationsstreß ausgesetzt, der krankmachende Wirkungen hat. Der äußeren Verschmutzung der Welt hat sich eine innere Verschmutzung der Seele im weitesten Sinne hinzugesellt. Das Ueberborden technischer Dienstleistungen inner- und außerhalb des Hauses, Motorenlärm, organisierte Massenerholungs- und Konsumsitten bilden einen Sog, der alte und junge Menschen fasziniert, betäubt, innerlich und äußerlich ansaugt und schädigt.

Denken wir als Beleg dafür an zwei allgemein bekannte Erscheinungen und dadurch mitverursachte Uebel: Erstens das tägliche Mopedfahren vierzehnjähriger, kräftiger Jünglinge einerseits und die besorgniserregende Zunahme von Rücken-, Fuß- und Haltungsschäden andererseits (ins selbe Kapitel gehört gerechterweise auch das ebenso sich auswirkende unnötige, übertriebene Autofahren Erwachsener); denken wir zweitens an das stundenlange Fernsehen, an das tägliche passive Dasitzen und suggestive Glotzen jüngster und älterer Kinder und andererseits an die vielen jungen Brillenträger, an Schlafstörungen, Konzentrationsschwächen und die überfüllten Wartezimmer der Kinderärzte. Die Beispiele könnten nach verschiedensten Seiten hin vermehrt werden.

Das Elternhaus wie die Schule sind durch diese Situation aufgerufen, Hilfe zu leisten. Es gilt, das Maß des Menschen, das ihm Bekömmliche und Dienende wiederum zu finden.

So ist auch der Pädagogik die Aufgabe gestellt, die Heilpädagogik miteinzuschließen. Die Schule erfährt durch diese Notwendigkeit eine Aufwertung, eine kulturelle Bedeutung, die weit über bloßes Informieren, Noten- und Prüfungsdenken hinausgeht. Sie hat in erster Linie die Ganzheit des Menschen nach Kopf, Herz und Hand – wie Pestalozzi forderte – ernst zu nehmen. Sie hat dem natürlichen Gang der menschlichen Entwicklung alle Aufmerksamkeit zuzuwenden und die veranlagten Fähigkeiten leiblicher, seelischer und geistiger Entfaltung durch entsprechende Stoff- und Fächerwahl, durch eine dienende Methode bestmöglichst zu unterstützen.

Heilpädagogik im engeren Sinne, also Führung und Schulung besonders geschädigter Kinder, hat eine Voraussetzung bloßgelegt, die sinngemäß für alles Lehrerwirken und alle Schulstufen Geltung haben dürfte. Für die Heilpädagogik aber bedeutet sie Anfang und Ende allen Bemühens: *Das ist die Haltung des Lehrers, sein Engagement.* Diese Haltung gründet in erster Linie nicht auf Wissen und Können – das als handwerkliches Rüstzeug allerdings dazugehört und ständiger Vertiefung bedarf –, sondern auf innerlichsten Qualitäten: einer erworbenen Sittlichkeit und geistigen Weltsicht, die im Menschen lebendig da sind und fortgesetzt sich erneuern. So hat der Heilpädagoge mit seinem ganzen Dasein dem Hilfebedürftigen zu begegnen. Selbst die Hilfe, die der Arzt dem heilpädagogischen Bemühen durch Medikamente von außen zuführt, bedarf dieser Haltung als Hilfe von innen.

Diese Voraussetzungen und die daran sich knüpfenden Forderungen wirken vielleicht sehr idealisiert, überzogen, beinahe großartig und überheblich. Sie sind aber nicht so gemeint. Sie setzen nichts voraus

* in Deutschland = Waldorfschulen, in der Schweiz = Rudolf-Steiner-Schulen. Literatur dazu: Rudolf-Steiner-Verlag, Dornach CH; Erziehung zur Freiheit, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart; Waldorfschulen, rororo 6904.

als den Willen zur Selbsterkenntnis und Selbsterziehung. Jeder Mensch wirkt durch sein Sosein auf jeden anderen Menschen fördernd oder hemmend, ohne daß wir dies besonders beachten. *Der Heilpädagoge aber muß darum wissen.* Er muß auch jederzeit aus innerster Ueberzeugung oder Einstimmung bereit sein, den Andersgearteten als seinen Bruder anzunehmen.

Was die geistige Weltsicht betrifft, so genügt ein Weltbild, das den Menschen als Produkt vorwiegend physikalisch-chemischer Kräfte betrachtet, nicht. Es ist denn auch kein Zufall, daß die meisten, die der heilenden Erziehung sich zuwenden, im Menschen mehr als nur ein Naturwesen sehen. Eine übersinnliche, eine geistige Welt ist ihnen ebenso Realität wie die greifbar sinnliche. Und sie ahnen diese sinnliche Welt und mit ihr das körperliche Dasein des Menschen durchdrungen von diesem Uebersinnlichen. Je positiver dieses Ahnen in Erkennen und Wissen übergeht, desto fruchtbarer wird ihr Wirken als Lehrer und Erzieher bis in die alltäglichen methodischen Griffe hinein.

Und von da an ist es schließlich nur ein Schritt zur Ueberzeugung, daß auch in einem schwerbehinderten, hirngeschädigten Kinde ein Geistig-Göttliches existiert, ja, daß jeder Mensch als Ichwesen individuell geistig existent ist. Daß dieses geistige Ichwesen verzerrt, abnorm, debil in Erscheinung tritt ist eine Folge des defekten Leibes, der als Instrument des Geistwesens Mensch versagen muß. Im Leibe selbst aber darbt ein Hohes, Gesundes gefangen und geknebelt als wie in einem Hause ohne taugliche Fenster in die irdische Welt hinein. Diese Fenster möglichst tauglicher, transparenter werden zu lassen, charakterisiert heilpädagogisches Bemühen.

Dieses Bild wirft wiederum ein Licht auf die Pädagogik überhaupt. Die geschilderte Entfaltung Kaspars hat es uns vor Augen geführt: Erziehen, Emporbilden heißt doch zugleich immer auch verdunkelte Fenster erhellen, verschüttete Anlagen befreien.

Eine Weile bleiben alle sitzen. Einen Uebergang zurück in den Alltag suchend, entschuldigt sich der Heilpädagoge für seine vielleicht etwas zu berufsverbundenen Ausführungen. Die Mutter versichert ihm, es habe sie alles angesprochen. Ein andermal würde sie gerne noch etwas über die eigentlichen Kriterien der Stoffauswahl vernehmen und – zur Lehrerin gewandt – wie im Schulalltag das Problem angegangen werde, schwache, mittlere und sehr begabte Schüler miteinander durch zwölf Schuljahre zu führen.

Da schaut die Wirtin auf die Uhr und steht auf. Sie dankt allen herzlich für diesen besonders schönen Nachmittagshöck und regt an, im kommenden Winter in der warmen hinteren Stube wieder zusammenzukommen. Alle sind einverstanden.

Bald winkt sie ihren Gästen im entschwindenden Auto nach. Dann bleibt sie, in Gedanken versunken, unter dem Gasthofschild «Zur Sonne» stehen. In der Hofstatt nebenan stehen die Bäume reich beladen mit goldgelben und rotbackigen Äpfeln. Reifezeit – Erntezeit!

Sie denkt an ihren Siebentklaßbuben und daß sie ihrem Manne noch diesen Abend vom heutigen Nachmittag erzählen wolle. . . .

# Die SHG, Sektion Thurgau, und die Konferenz der Spezial- und Sonderklassenlehrer des Kantons Thurgau tagten in Neu St.Johann

Wie üblich führten die SHG Thurgau und die KSS Thurgau ihre Jahrestagungen gemeinsam durch. Am Montag waren wir Gäste des Johanneums in Neu St.Johann. Der Direktor des Heims für geistig Behinderte empfing am Morgen gegen 120 Mitglieder dieser beiden Organisationen. In einer eindrücklichen Einführung stellte Direktor Breitenmoser das Heim vor. Es umfaßt vier Gruppen geistig behinderter Kinder: In Schultechniken noch bildungsfähige Kinder, lebenspraktisch bildungsfähige Kinder, in Selbstbesorgung noch bildungsfähige Kinder und pflegeabhängige Kinder. Neben Sonderklassen für schulbildungs- und praktischbildungsfähige Kinder führt das Heim noch Berufswahlklassen, eine Haushaltschule, Anlehrwerkstätten, Arbeitsmöglichkeiten für Dauerzöglinge. Das Johanneum beherbergt Kinder aus fast allen Kantonen der Schweiz, wobei weitaus der größte Teil der Kinder aus dem Kanton St.Gallen stammt. Der Thurgau steht an 3. Stelle. Nach den Ausführungen von Direktor Breitenmoser werden die Heime immer mehr «Intensivstationen». Die Familie ist oft in der Erziehung eines geistigbehinderten Kindes überfordert. Oft werden dann in der Pubertätszeit die Schwierigkeiten so groß, daß eine Versetzung ins Heim noch die beste Hoffnung darstellt, dem Kind eine weitere glückliche Entwicklung zu ermöglichen. Neben Lehrern arbeiten Logopäden, Physiotherapeuten und Psychotherapeuten und Fürsorger im Heim. Eine Uebersicht über das Personal zeigte, wie personalintensiv die Betreuung der Kinder im Heim ist. Obwohl die Zahl der Zöglinge abnimmt (kleinere Gruppen, Sonderklassen in den verschiedenen Kantonen), steigen die Kosten. Nach den Worten Direktor Breitenmosers müssen sich die Heime immer bemühen, den Blick nach außen zu bewahren. Die Kinder dürfen nicht von der Außenwelt isoliert werden, und trotzdem brauchen sie einen Schutzraum. Abschließend wies der Direktor des Heimes auf die Bedeutung der Arbeitsmöglichkeiten für geistig Behinderte hin. Die Rezession macht den Heimen gewaltige Sorgen. Die Arbeit, die sie für die Industrie leisten können, wird immer rarer, und trotzdem sind diese Heime besonders darauf angewiesen. Nur eine sinnvolle Arbeit – und wenn der Behinderte auch nur wenig Realwert schafft – bewahrt diese Menschen vor dem Absinken in die Idiotie.

Anschließend offerierte das Heim in liebenswürdiger Weise den Konferenzteilnehmern Kaffee und Gebäck. Wie beweglich das Personal dieses Heimes ist, zeigte sich in der fast nicht bemerkbaren Sorge um die Bewältigung des Problems, doppelt so viele Leute zu bewirten, als erwartet wurden.

Im zweiten Teil des Morgenprogramms besuchten die Teilnehmer in drei Gruppen eine rhythmische Vorführung von Frl. Furrer, eine Darbietung religiöser Erziehung bei geistig behinderten Kindern durch Sr. Laurentia oder die Anlehr- und Dauerwerkstätten. Beim Rundgang durch die Werkstätten beeindruckte wieder einmal der Einsatz, mit welchem versucht wird, den geistig behinderten Kindern möglichst viel an beruflichen Eingliederungsmöglichkeiten und -voraussetzungen zu bieten. Sind doch ein großer Teil der Kinder fähig, nach der Anlehre außerhalb des Heimes einem Verdienst nachzugehen. Geistig behindert zu sein bedeutet nicht mehr abgeschieden von der Umwelt Körbe zu flechten und Bürsten herzustellen und immer mehr in die Idiotie abzusinken, nur weil eine sinnvollere Arbeit dem Behinderten nicht zugetraut wird.

Am Nachmittag führte zuerst die SHG ihre Jahrestagung durch. Protokoll und Jahresrechnung passierten ohne Diskussion die Konferenz. Im Jahresbericht wies der Präsident, Fritz Odermatt, der die ganze Tagung organisierte, auf den Rücktritt des verdienten Kassiers Fritz Langenegger hin, dem er nochmals den Dank der SHG Thurgau aussprach. Sein Amt übernahm Rolf Ruckstuhl. Schon an der letzten Jahresversammlung konnten zwei neue Heilpädagoginnen vorgestellt werden, die die Heilpädagogische Frühberatung bewältigen. Hauptanliegen der Sektion bleibt – so der Jahresbericht – die Schaffung weiterer Heim- und Arbeitsplätze für ehemalige IV-Sonderschüler. Für das aus dem Vorstand austretende Mitglied Werner Gees wurde P. Osterwalder, Sonderschullehrer, Romanshorn, gewählt. Die Versammlung hatte als letztes Traktandum darüber zu entscheiden, ob auch die Sektion den neuen Namen der schweizerischen SHG, «Schweizerische Heilpädagogische Gesellschaft» übernehmen wolle. Ohne Diskussion wurde diesem Antrag zugestimmt.

Anschließend führte die Konferenz der Spezial- und Sonderschullehrer ihre Jahresversammlung durch. Allen Anträgen (Genehmigung des Protokolls, des Jahresberichtes, der Rechnung) wurde ohne Diskussion zugestimmt. Zwei Vorstandsmitglieder waren zu ersetzen. Alice Fischer und Werner Gees traten nach jahrelanger Mitarbeit aus dem Vorstand zurück. Mit einer Blumenschale wurde ihnen der Dank der Konferenz ausgedrückt. Neu gewählt wurden Walter Brunner, Weinfelden, und Kurt Rüegg, Arbon. Mit Walter Brunner zieht erstmals ein Lehrer aus einem IV-Heim (Friedheim) in den Vorstand ein. Wir sind froh, daß nun auch diese Lehrergruppe im Vorstand vertreten ist. Werner Gees gab in seinen Abschiedsworten der Hoffnung Ausdruck, daß sich vermehrt Mitglieder der Konferenz für die Arbeit in Kommissionen zur Verfügung stellen würden, so daß nicht alle Arbeit vom Vorstand allein zu bewältigen sei.

In der Umfrage kam das Berichtewesen des Schulpsychologischen Dienstes zur Sprache. Es zeigte sich, daß die Lehrerschaft der Sonderschulen zum großen Teil mit der herrschenden Berichtepraxis unzufrieden ist. Es wurde gewünscht, daß der Schulpsychologische Dienst möglichst bald einen besseren Vorschlag bringen sollte. Ebenso war zu spüren, daß der Bescheid über das Schicksal des von der Konferenz dem Regierungsrat vorgelegten Bildungsplanes nur mit Befremden zur Kenntnis genommen wurde. Es wurde bemerkt, daß das Fehlen je eines Vertreters des Erziehungsdepartementes und des Schulpsychologischen Dienstes, die kompetent zu den beiden Fragen (Berichte über untersuchte Schüler und Bildungsplan für Spezialklassen) Auskunft hätten geben können, sonderbar anmutet. – Mit einem Besuch der Webstube «Bühl», Neßlau, fand die Tagung ihren Abschluß. *os*

## Zum Gedenken an Ferris Robins, Uerikon

*den Begründer der «Pädagogischen Rhythmik» und hingebungsvollen Freund der geistig Schwachen und körperlich Behinderten.*

Am 21. November durfte Ferris Robins nach kurzer, schwerer Krankheit in die ewige Ruhe eingehen.

Ein Licht ist erloschen, eine Wärme verströmende Flamme ist verglüht.

Im Jahre 1961 kam Ferris Robins aus Amerika in die Schweiz, die er als geeigneten Mittelpunkt für die Verbreitung der Idee einer «Pädagogischen Rhythmik» erachtete.

Ferris Robins als Musiker und seine Frau, Jennet Robins, als Ballettmeisterin hatten zusammen eine Methode entwickelt, mit der sie hofften, besonders den geistig und körperlich Behinderten jeden Alters, Freude und Anregung in ihr Dasein zu bringen; sie auf Grund einer fein ausgewogenen musikalisch-rhythmisch umrahmten Bewegungsschulung geistig-seelisch anzuregen und ihnen psychomotorisch motivierte Denkanstöße zu vermitteln.

In der kurzen Zeit ihres Wirkens und Lehrens in der Schweiz, in Deutschland, den Benelux-Staaten, in England, Norwegen und in Amerika haben die Robins hunderte von Lehrern, Erziehern, Therapeuten und Pflegern geistig und körperlich Behinderter in ihre von Freude, Bewegung, Musik und geistig-seelischer Erhebung getragene «Pädagogische Rhythmik» eingeführt und dadurch vielen Mühseligen und schwer Behinderten zu Augenblikken des Erfülltseins verholfen.

Die Idee und Methodik der «Pädagogischen Rhythmik» wird weiterleben, denn sie ist in einem, in deutscher und englischer Sprache niedergelegten Lehrplan und in Kassetten, die die musikalische, rhythmische und sprachliche Um-

rahmung des Aufbaus der einzelnen Lektionen festhalten, verwirklicht.

Gerade wie eine Mutter weiß, daß auch in ihrem schwachen Kinde eine Seele ringt und seine Not spürt und daher gerade diesem Kinde ihre besondere Liebe zuwendet, so wandte Ferris Robins seine tiefe Menschlichkeit und sein großes Können den schwachen und behinderten Geschöpfen Gottes zu.

*Edwin Kaiser*
Ehrenpräsident der Schweiz.
Heilpädagogischen Gesellschaft

## Einführungspreis für das neue Übungsprogramm «Von 1–10»

Es sei nochmals darauf hingewiesen, daß für das neu erschienene Uebungsprogramm «Von 1–10», das besonders für Sonderschulen geeignet ist, bis Ende 1975 ein Einführungspreis gewährt wird. Dieser liegt Fr. 2.50 unter dem Verkaufspreis, wie er aufgrund der Kalkulation festgesetzt werden mußte. Wer das neue Uebungsprogramm zum reduzierten Preise noch beziehen will, ist gebeten, das möglichst bald zu tun. Es ist auch möglich, es im alten Jahre zu bestellen auf Rechnung des Jahres 1976. In diesem Falle würde die Rechnung für den Bezug anfangs Januar zugestellt werden.

Ab 15. Dezember 1975 werden keine Lehrmittelsendungen mehr mit Rechnung ausgeführt. Es sind dann nur noch Bezüge mittels Lieferschein möglich. Wir sind zu dieser Einschränkung gezwungen, um den Jahresabschluß rechtzeitig vornehmen zu können. Wir bitten die Kolleginnen und Kollegen um Verständnis.

*Lehrmittelverlag SHG*
Zeughausstr. 38, 5600 Lenzburg

## Gründung einer Gesellschaft für Bildungsforschung (SGB)

Am 28. Juni 1975 wurde in Bern die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, mit Sitz in Lausanne, gegründet. Die Vereinigung bezweckt insbesondere einen regelmäßigen Gedankenaustausch der in der Schweiz tätigen Bildungsforscher, die Förderung der Zusammenarbeit auf nationaler und internationaler Ebene, den Kontakt zu wissenschaftspolitischen Instanzen und die Vertretung der Interessen der Bildungsforschung. Sie möchte damit einen Beitrag leisten zur Lösung der Probleme die sich im Bildungswesen stellen. Zum ersten Präsidenten der Vereinigung wurde Prof. Dr. Marcel L. Goldschmid, ETH-Lausanne, gewählt. Vize-Präsident ist Dr. U. Lattmann, Brugg, Kassier Dr. L. Hürsch, Bern, und Sekretär Dr. A. Gretler, Aarau. Anfragen sind erbeten an den Sekretär, Richterstraße 185, 5742 Kölliken.

## Dr. med. h. c. Eberhard Kaiser

Die Medizinische Fakultät der Universität Basel hat an ihrem diesjährigen Dies academicus den Direktor der Taubstummen- und Sprachheilschule Riehen, Herrn Eberhard Kaiser, mit dem Ehrendoktor der Medizin ausgezeichnet. Wir freuen uns über diese verdiente Ehrung und gratulieren dem gelegentlichen Mitarbeiter an unserem Fachblatt ganz herzlich. Herr Dr. h. c. Kaiser hat sich auf dem Gebiet der Rehabilitation der Sprachgestörten einen Namen gemacht durch seine bahnbrechende Arbeit in der Taubstummen- und Sprachheilschule Riehen und durch die Gründung der Filiale in Arlesheim. Er hat es verstanden, auf dem Gebiet des Sprachheilwesens weitherum Verständnis und Bereitschaft zu wecken und durch persönlichen Einsatz und verschiedene Publikationen eine Basis zu schaffen für den weiteren logopädischen und sozialmedizinischen Dienst an behinderten Mitmenschen. Wir wünschen dem verdienten Heilpädagogen noch viele schaffensfrohe Jahre und die Verwirklichung weiterer Pläne, die bestimmt vorhanden sind.

*Adolf Heizmann*

## LITERATUR

*Texte zur Lernbehindertendidaktik* – Monographien und Aufsätze für Lehrer an Sonderschulen und Studierende der Sonderpädagogik.

*Band I: Unterrichtstheorie und Unterrichtsplanung.* Herausgegeben von Gustav O. Kanter und Hanno Langenohl, mit Beiträgen von Andreas Möckel, Hanno Langenohl, Ulrich Bleidick, Gotthilf Hiller, Erich A. E. Westphal. Verlag Marhold, 135 S., DM 15.—.

In diesem ersten Band geht es schwerpunkthaft um Grundfragen einer allgemeinen Didaktik der Lernbehindertenschule, um die unmittelbare Unterrichtsplanung und um unterrichtsmethodische Ueberlegungen.

Die Verfasser dieser Textsammlung machen sich zum Ziel, die lernbehinderten Kinder auf ein selbständiges Leben vorzubereiten, indem sie sie befähigt sehen wollen, sich in Verhaltenssituationen einer gegenwärtigen und zukünftigen Lebenspraxis zu bewähren; und indem sie versuchen, sie vor Leistungshypertrophie, aber auch vor sonderpädagogischem Quietismus zu schützen.

So werden u. a. die Prinzipien der Lehrstoffauswahl beleuchtet von der Lebensrelevanz für die Lernbehinderten, besonders auch in sozio-kultureller Sicht. Es wird versucht, dem Einwand von den geringen Lernmöglichkeiten und Interessen der Schüler die These der aktiven «Begabung» entgegenzusetzen: Anbieten, Lernchancen eröffnen, Interessen wecken, konkrete Aufforderungssituationen schaffen, das Lernniveau und die Thematik nach Möglichkeit differenzieren und nach oben zu erweitern. Alle diese anregungspädagogischen Maßnahmen sollen dazu beitragen, der soziokulturellen Chancenungleichheit der lernbehinderten Kinder wenigstens im schulischen Sektor entgegenzuwirken.

In klaren Einzelbeispielen, die theoretisch belegt und untermauert werden, werden Hinweise gegeben für eine differenzierte, stufenorientierte Unterrichtsplanung und für die Anwendung der lernorientierten Lehrplanung.

In einem historisch ausgerichteten Aufsatz wird die Hilfsschuldidaktik in ihren einzelnen Entwicklungsstufen und theoretischen Begründungsformen verfolgt und gedeutet. – Literaturhinweise am Schluß jedes Beitrages. G. M.

*Texte zur Lernbehindertendidaktik* – Monographien und Aufsätze für Lehrer an Sonderschulen und Studierende der Sonderpädagogik.

*Band II: Didaktik des Deutschunterrichts.* Herausgegeben von Gustav O. Kanter und Hanno Langenohl. Verlag: Marhold; 242 S. DM 24.—.

Diese Textsammlung befaßt sich unter anderem mit folgenden Kriterien:

– Verschiedene Leselernverfahren werden beleuchtet und in der Anwendung an Grund- und Lernbehindertenschulen

verglichen, wobei die Autoren aus empirischen Untersuchungen entnehmen, daß für lernbehinderte Kinder die synthetische Methode zu besseren Erfolgen führt.

– Die verschiedenen Lautgebärden werden dargestellt und ihre Wirkung im Erstlese- und -schreibunterricht untersucht.

– Im Kapitel zum weiterführenden Leseunterricht an der Lernbehindertenschule werden verschiedene Lesestoffe daraufhin untersucht und diskutiert, wie sie die Schüler in den unterschiedlichen Altersgruppen ansprechen.

– Ein ausführliches Kapitel versucht die Forderung: «Comics in die Lernbehindertenschule!» mit theoretischen Ausführungen und praktischen Beispielen zu untermauern. («Der Einsatz von Comics im Unterricht bei sozio-kulturell benachteiligten Kindern kann dazu beitragen, das beziehungslose Nebeneinander zwischen schulischem und häuslichem Leseverhalten überbrücken zu helfen.»)

– Große Abschnitte sind der Einübung der Rechtschreibung gewidmet. Verschiedene Methoden zur visuellen und akustischen Aufnahme von Lauten und Wortbildern und deren Speicherung wurden empirisch untersucht und zum Teil mit Grafiken und Statistiken belegt.

– Ein letzter Abschnitt ist der systematischen Einübung von Ganztexten gewidmet und will als Beitrag zum Rechtschreibtraining für schwache Schüler verstanden sein. Gleichzeitig wird ein Rechtschreiblehrgang, als *eine* Möglichkeit der Realisation der genannten Forderungen, vorgestellt. G. M.

*Texte zur Lernbehindertendidaktik* – Monographien und Aufsätze für Lehrer an Sonderschulen und Studierende der Sonderpädagogik.

*Band 3: Didaktik des Mathematik-Unterrichts.* Herausgegeben von Gustav O. Kanter und Hanno Langenohl. Mit Beiträgen von Ulrich Bleidick, Wolf-Rüdiger Wilms, Josef Fischer und Reinhard Kutzer. 1975, Carl Marhold, Verlagsbuchhandlung, Berlin. 119 S. DM 15.—.

Eine wirkliche Neubesinnung oder nur neuer Wein in alten Schläuchen? Nach der Flut von Beiträgen zur neuen Mathematik eine berechtigte Frage des Lehrers.

Schon der erste Beitrag im vorliegenden Band klingt jedoch sympathisch. Zu den empirischen Untersuchungen der Rechenleistungen von Lernbehinderten, im Hinblick auf die Didaktik des Rechenunterrichts schreibt Ulrich Bleidick: «Der Rechenunterricht in der Sekundarstufe der Schule für Lernbehinderte ist ein *didaktisches* Problem der Vermittlung eines notwendigen Mindestwissens, das der spätere Erwachsene für sein Leben braucht.»

Das Mindestwissen kann nur durch intensives Training der Elementar-Kenntnisse erreicht werden. Die Differenzierung nach Leistungsgruppen ist unbedingt notwendig.

*Rechengenauigkeit* ist letztlich auch ein erzieherisches Problem und ein Ertrag der Erziehung zur *Arbeitshaltung.* Anhand von Unterrichtsbeispielen wird gezeigt, wie *Neue Mathematik als Denkerziehung* durchaus für Lernbehinderte möglich, ja für das intensive Training des Elementaren geradezu notwendig ist.

Im anschaulichen Schlußkapitel «Zur Erarbeitung des Zahlenraums» schreibt Reinhard Kutzer: «Das Leistungsdefizit, das gerade Sonderschüler im Rechnen aufzuweisen haben, ist nicht allein durch Anlage und ungenügende Förderung seitens der häuslichen Umwelt, sondern wesentlich durch inadäquate didaktische und methodische Maßnahmen seitens der Schule bedingt».

Das vorliegende Heft ist jedem Lehrer, der sich mit Lernbehinderten befaßt, zur Lektüre zu empfehlen. R. P.

*Aktuelle Beiträge zur Körperbehindertenpädagogik,* herausgegeben von Gerhard Heese und Anton Reinartz. Beiträge von F. Diebold, K. Jetter, Ch. Kretschmer, S. Kunert, M. Schmeichel, F. Schönberger, W. Vater und E. Wilken. Carl Marhold-Verlag, Berlin-Charlottenburg, 1974, 85 Seiten, DM 18.30. Beiheft 3 der Vierteljahresschrift *Sonderpädagogik* Aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft.

Dieses Heft widmet sich vorwiegend den Problemen, die die Förderung der in mehrfacher Weise beeinträchtigten zerebralparetischen Schüler in Diagnostik, Erziehung und Unterricht, sowie im rehabilitativen Training aufwirft.

Der Beitrag von Franz Schönberger befaßt sich mit Teamproblemen bei der Förderung bewegungsgestörter Kinder und Jugendlicher. Er stellt einem «Stufenmodell der Rehabilitation» ein «Sektorenmodell der Rehabilitation» gegenüber. Dieses Modell sieht die «rehabilitation-worker» als gleichberechtigte, kooperierende Partner. Der Einsatz richtet sich vor allem nach den Bedürfnissen des Kindes. Die Vorstellungen des Autors über kindsgerechte Rehabilitation setzen auch neue Formen der Ausbildung voraus. – Hier wird ein wichtiges Problem aufgeworfen. Sicher vielen, die mit behinderten Kindern arbeiten, stellt sich einmal das Problem des Umganges mit weiteren Fachleuten, die sich um das Kind bemühen. Es kann nur dann für das Kind optimal gearbeitet werden, wenn alle «rehabilitation-workers» (Arzt, Psychologe, Lehrer usw.) die Bedürfnisse des Kindes berücksichtigen und standesspezifische hintenanstellen.

Karlheinz Jetter befaßt sich mit der Problematik «der Perzeptionsstörungen beim körperbehinderten Kind». Ginge man davon aus, daß Perzeptionsstörungen durch organische Schäden bedingt sind, wären sie therapieresistent, und dem Lehrer bliebe nichts anderes übrig, als sie hinzunehmen. Der Autor weist dieser Annahme gegenüber auf, daß im Wahrnehmungsakt immer auch Erkenntnis-Vorgänge enthalten sind. Die genetische Theorie Jean Piagets ermöglicht ihm, diese Störungen im breiteren Rahmen der Erkenntnisprozesse zu analysieren. «Anhand dieses Modells des hierarchischen Aufbaus von Wahrnehmungs- und Intelligenzstrukturen kann mühelos gezeigt werden, wie der Zusammenhang zwischen motorischer Behinderung und Wahrnehmungsstörung angenommen werden kann. Körperbehinderten Kindern ist es oft nur schwer möglich, differenziert die Umwelt handelnd zu erfassen.» (S. 27) Zu diesen wertvollen theoretischen Ueberlegungen gesellt der Autor im letzten Kapitel noch (leider nur kurzgehaltene) pädagogische Konsequenzen. Er hält seine zwei Vorschläge negativ: 1. Der Lehrer soll möglichst wenig den Wahrnehmungsprozeß durch Hervorhebung von Wesentlichem erleichtern. 2. Das imitative Verhalten des Kindes soll im Rahmen einer Förderung der perzeptiv-kognitiven Tätigkeit so wenig wie möglich gefördert werden.

Siglinde Kunert befaßt sich mit «Überlegungen zur Erziehungs- und Bildungsarbeit an körperbehinderten Kindern im Kindergartenalter». Sie stellt fest, daß sich das körperbehinderte Kind in seiner frühkindlichen Entwicklungsphase schon vom nichtbehinderten unterscheidet. Dem Sonderkindergarten fällt eine wesentliche und sehr differenzierte Aufgabe zu, die vom «therapeutisch heilpädagogischen Ansatz» ausgehen sollte. Die Kindergartenerziehung hat von sorgfältig medizinisch-psychologischen Diagnostiken auszugehen. Ein Sonderkindergarten für Körperbehinderte sollte unter der Leitung eines Psychagogen stehen.

Manfred Schmeichel widmet seinen Beitrag sonderschulorganisatorischen Überlegungen. Nach einer Definition des Begriffs Körperbehinderung weist er nach, daß Körperbehinderung Sonderschulbedürftigkeit anzeigt. Er stellt ein differenziertes Schulmodell vor, dessen Organisation sich nach den bestimmten Behinderungsgraden richtet. «Als spezielles Organ der Sonderförderung übernimmt der Eingangs- und Förderbereich u. a. die Funktion der Eingangsdiagnostik, der Konstellation von Lerngruppen und der Intensivstation für Schüler mit ganz speziellen Problemen.» (S. 53) Ein so verstandenes Schulsystem kommt Vorstellungen einer Klinik nahe.

Die zwei nächsten Beiträge sind praktischen Problemen gewidmet. Etta Wilken berichtet über die Einführung des Fingeralphabetes als Kommunikationshilfe bei einem zerebralparetischen und gehörlosen Jungen. Es stellt eine wesentliche Hilfe für den Jungen dar, auch wenn er es nicht ausschließlich benützt.

Ueber Rehabilitation bei schwer hör- und sprachgeschädigten Zerebralpareti-

kern mit zusätzlichen intellektuellen Ausfällen berichten Wolfgang Vater und Franz Diebold. Die geistig-intellektuelle Förderung bildet auch für diese Kinder wichtiges Fundament für als sinnvoll erwiesene arbeitstherapeutische Maßnahmen.

Die Kette der Beiträge abschließend referiert Christian Kretschmer über Intelligenzuntersuchungen bei körperbehinderten Kindern. Die angeführten Untersuchungen lassen kein «einheitliches Bild bezüglich der intellektuellen Leistungen von körperbehinderten Kindern» zu. Andere Persönlichkeitsmerkmale wie emotionale Ausgeglichenheit, das Anspruchsniveau, Motivationen u. a. sind auch für diese Kinder von «größter Bedeutung für die Ausnützung intellektueller Kapazitäten».

Dieses Heft dehnt die Bemühungen der Herausgeber, die aktuellen Probleme einer speziellen Behindertenpädagogik konzentriert darzubieten, auf die Körperbehindertenpädagogik aus. Es wird sicher nicht nur Körperbehindertenpädagogen interessieren. *P. Osterwalder*

W. Orthmann, H.-J. Scholz: *Stottern.* Kompendium ausgewählter Theorien für Studierende und Angehörige heilpädagogischer Berufe. Carl Marhold, Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenb. 1975. 150 S. brosch. DM 26.50.

Dieses Kompendium ausgewählter Theorien zum Stottern schließt eine «Informations-Lücke», denn die große Zahl der Veröffentlichungen über das Stottern, dieser auffälligsten und zugleich rätselhaftesten Sprachstörung, nimmt beständig zu. Das vorliegende Buch ermöglicht es allen an Stottererproblemen Interessierten, sich einen Ueberblick über bestehende Theorien zu verschaffen, die Arbeiten der «Altmeister» und «Neuerer» kennenzulernen. Im vorliegenden Hefte werden wertungsfreie Darstellungen der Ideen und der Arbeitsweise von zwanzig Fachleuten gegeben nach dem Schema: Vorbemerkung, Aetiologie und Pathogenese, Symptomatologie, Therapie und Literatur.

Wir wünschen dem Büchlein eine weite Verbreitung unter Logopäden, Sprachheillehrern, Sprachheilpädagogen, Heilpädagogen, Psychologen, Erziehungsberatern, Fachärzten u.a.m.

*Eberhard Kaiser*

Hans Wolfgart (Hrsg.): *«Orff-Schulwerk und Therapie».* Therapeutische Komponenten in der elementaren Musik- und Bewegungserziehung. Carl Marhold-Verlag, Berlin 1975. 298 S., mit Musiknoten zu Spiel- und Gesangstexten. DM 33.—.

Man weiß, daß das Spiel mit Rhythmus, mit Klang und Ton, mit Sprache und Bewegung bei geistig zurückgebliebenen Kindern anders zu gestalten ist als jenes mit intelligenten Kindern. Deshalb versuchen in der vorliegenden Veröffentlichung eine Reihe von Heilpädagogen unter den Gegebenheiten didaktischer, methodischer und sozialer Veränderungen in der Unterrichtsstruktur erkannte und sich bewährende therapeutische Hilfen aus Erfahrungen mit dem *Orff*'schen Instrumentarium darzustellen.

Vielerorts wird heute für das Kind bildende Kunst zur geistigen und manuellen Entwicklung auch als Therapie dem Unterricht eingefügt. So dürfte es im besonderen für das retardierte Kind wirksam sein, wenn man es schon in den ersten Schuljahren dem Musischen, mit Vorzug aber dem Anhören, Nachahmen und Mit-Spielen im Wirkkreis eines ihm angepaßten Musik-Instrumentariums zuführt.

Wie solches Arbeiten versucht, geübt und bewertet werden kann, ist im vorliegenden Werk aus den Beiträgen verschiedener Autoren zu vernehmen. Vier Haupttiteln sind die Ausführungen der Autoren zugeordnet.

*Das Orff-Schulwerk:*
I. unter therapeut. Aspekten – II. in der therapeut. Arbeit bei intellektuell Behinderten – III. in der therapeut. Arbeit bei psychisch Behinderten – IV. in der therapeut. Arbeit bei Sprach-, Hör- und Körperbehinderten.

Dem I. Teil vorangesetzt ist ein Beitrag von Carl *Orff:* «Das Orff-Schulwerk in der Heilpädagogik und Medizin.» Es folgen: H. Wolfgart: O-SW (Orff-Schulwerk) Musikerziehung oder Musiktherapie – K. Josef: O-SW in der Behindertenpädagogik – K. Oberborbeck: O-SW-Erfolgskontrolle der elementaren Musik- und Bewegungserziehung.

Im II. Teil folgen: W. Keller: Die melodische Phantasie behinderter Kinder und Jugendlicher – B. A. Davis: O-SW and Special Education in the Compton City Schools – J. Zöfel: Das Orff-Instrumentarium im Musikunterricht an einer Sonderschule für Bildungsschwache.

Im III. Teil folgen: O-SW and Movement in the Music Therapy of Psychiatric Patients – D. A. van Krevelen und W. G. van der Sman: Klinische Musiktherapie für psychisch abnorme Kinder – M. Novak-Vogl: O-SW im klinischen Alltag bei verhaltensgestörten Kindern – L. Madena: The Influence of the O-SW to Neurotic Children – R. Egger: Möglichkeiten der Verwendung des Orff-Instrumentariums bei Erwachsenen in offener Gruppe – H. Willms: Musiktherapie bei frühkindlichem Autismus.

Im IV. Teil folgen: Gertrud Orff: O-SW und Arbeit mit Stotterern – S. Masura und Z. Mategowa: O-SW u. Musiktherapie bei Stotterern – W. Henninger: Bedeutung des inneren Sprechens bei der rhythmisch-musikalischen Erziehung gehörloser Kinder – W. Fürst und W. Günther: Das Orff-Instrumentarium bei Festen und Feiern mit körperbehinderten Kindern – H. Siegenthaler: Der Einsatz des Orff-Instrumentariums in Erziehung und Therapie epilepsiekranker Kinder. (Dr. H. Siegenthaler, Sonderschulrektor, Zürich).

Bei dieser Fülle von Ausführungen über Theorie, Methode, Praxis und Erfahrungen in der Verwendung des Orff-Schulwerkes in Erziehung und Therapie bei behinderten Kindern ist dem Herausgeber dieser Sammlung von Beiträgen zuzustimmen, wenn er schreibt: «... trotz des Mangels einer strengen systematischen Gliederung des Stoffes, möge dieser Sammelband dennoch akzeptiert werden, wie das ‚Schulwerk' (eigentlich handelt es sich hier um das sog. Orff-Instrumentarium, dessen sich die Praktiker als ‚therapeutisches Medium' bedienen) selbst auch von jeher verstanden sein wollte: als Entwurf, als Anregung, als eine Summe dessen, was bis heute vorzulegen möglich war.»

Es mag noch erwähnt sein, daß bei den allgemeinen musiktherapeutischen Aspekten, neben den pädagogischen auch psychologisch gebundene Gesichtspunkte Beachtung verdienen. Ein «schüchternes Kind» z. B.: wird bei Uebung und Vortrag mit dem Instrumentarium, weil es in einer Spiel-Gruppe «interessanter tönt», mitspielende Kinder akzeptieren lernen und seine Schüchternheit bald verlieren. Daß aber durch Musiktherapie anhand des Orff-Instrumentariums auch latente Aggressionen «umgesteuert» werden können in freundliche, kreative «Aggressionen», bieten für die Psychotherapie beachtenswerte Möglichkeiten.

Die Empfehlung des anregenden Bandes «Orff-Schulwerk und Therapie» dürfte für Praktiker und Interessierte zugleich eine Ermutigung sein, im Sinne musiktherapeutischer Bemühungen für und mit dem behinderten Kind weiter zu wirken. *Alfons M. Arcozzi*

Heinz Bach: *«Sonderpädagogik im Grundriß».* Unter Mitarbeit von Gerhard Heese, Heribert Jussen, Gustav O. Kanter, Gerda Knura, Franz Schönberger, Svetluse Solarova und Otto Speck. Carl Marhold-Verlag, Berlin 1975. 157 S. und 26 Abbildungen, DM 19.—.

In der Einleitung führt Prof. Dr. Heinz *Bach* aus: «Sonderpädagogik (auch – mißverständlicher – Heilpädagogik oder Rehabilitation genannt) ist die Theorie und Praxis der Erziehung bei vorliegenden Beeinträchtigungen, wobei sie sich auf: alle *Formen* und alle *Grade* pädagogisch bedeutsamer Beeinträchtigungen *in allen Lebensaltern* und *allen entsprechenden Einrichtungen* erstreckt. Sonderschulpädagogik stellt nur einen Ausschnitt der Behindertenpädagogik und die Behindertenpädagogik ihrerseits lediglich ein Teilgebiet der Sonderpädagogik dar. Sollen nicht wesentliche Gesichtspunkte vernachlässigt werden, muß die Sonderpädagogik – als komplexe Sonderpädagogik – folgende Gebiete umfassen: Sondererziehung bei vorliegenden Behinderungen (‚Behindertenpädagogik'), Fördererziehung bei vorliegenden

Störungen, Vorsorgeerziehung bei vorliegenden Gefährdungen (‚Sozialpädagogik'), Gesellschaftserziehung angesichts der Sozialrückständigkeiten der Gesellschaft».

Im Unterschied zur *Allgemeinen Sonderpädagogik*, die *im ersten Teil* der vorliegenden Schrift erörtert wird, befaßt sich die differentielle Sonderpädagogik mit bestimmten Teilgebieten.

*Im zweiten Teil* werden aus dem Bereich der *Differentiellen Sonderpädagogik* die verschiedenen Fachrichtungen der Erziehung bei vorliegender Behinderung unter Mitberücksichtigung zugehöriger Störungen erörtert.

*Im ersten Teil:* «Allgemeine Sonderpädagogik» von Heinz Bach werden behandelt: A. *Grundlagen.* 1. Begriff: Sonderpädagogik ist die Theorie und Praxis der Erziehung all jener, deren Personalisation und Sozialisation unter erschwerenden Bedingungen erfolgt. 2. Struktur des Erziehungsprozesses und seiner Erschwerungen: Erschwerungen treten auf im Bereich des Lernens und im Bereich des Beeinflussens. (Hier wie in den folgenden Abschnitten sind die Texte in einfachen, klaren und einprägsamen graphischen Abbildungen «wiederholt». 3. Formen der Beeinträchtigung. 4. Entstehungsbedingungen von Beeinträchtigungen. 5. Fragestellung der Sonderpädagogik. 6. Benachbarte Fragestellungen.

B. Sondererziehung bei *Behinderungen.* Formen und Entstehungsbedingungen bei Behinderungen, Begriffe, Ziele und Methoden der Sondererziehung, Einrichtungen.

C. Fördererziehung bei *Störungen* (Klärungen und Hilfen: wie oben)

D. *Vorsorgeerziehung bei Gefährdungen*

E. Gesellschaftserziehung bei Sozialrückständigkeit

F. Allgemeine sonderpädagogische Verfahrensweisen

G. Die Sonderpädagogik im Gesamtsystem.

Literaturverzeichnis

Im *zweiten Teil* werden unter: «Die *differentielle* Sonderpädagogik behandelt: von S. Solarová: Blindenpädagogik, von G. Heese: Gehörlosenpädagogik, von H. Bach: Geistigbehindertenpädagogik, von Fr. Schönberger: Körperbehindertenpädagogik, von G. O. Kanter: Lernbehinderten- und Lerngestörtenpädagogik, von H. Jussen: Schwerhörigenpädagogik, von S. Solarová: Sehbehindertenpädagogik, von G. Knura: Sprachbehindertenpädagogik, von H. Bach: Verhaltensbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik.

In jedem der eine Behinderung oder Störung behandelnden Abschnitte werden gedrängt, klar und mit genügender fachmännischer Information die Defekte und Gebrechen nach Begriff, Erscheinungsbild, Ursachen und Verhaltensweise, nach Erziehungsaufgaben und -methoden und nach ärztlichen und sozialen Aufgaben behandelt. Beigefügt sind dem Fach entsprechende Literaturhinweise. Als wertvoller Anhang sind von Otto Speck nach Fachgebieten lexikalisch geordnet, «Daten zur Geschichte der Sondererziehung» von 1770 (Gehörlose) bis 1969 (Systematische Sonderpädagogik) nachzulesen.

Der kleine Band «Sonderpädagogik im Grundriß», in Taschenbuchformat und flexibel gebunden, ist ein in Form von Stichworten konzipiertes Handbüchlein, das jedem pädagogisch und sozial Interessierten beste Auskunft gibt. Auch Nichtfachleuten ist es zur Lektüre und Erkundigung zu empfehlen. Zumindest aber sollte das sehr dienliche Werk in jeder Schulbibliothek zur Verfügung stehen.

*Alfons M. Arcozzi*

Gerhard Schumacher: *Neues Lernen* mit Verhaltensgestörten und Lernbehinderten». Der durchstrukturierte Klassenraum. Carl Marhold-Verlag, Berlin 1975, 174 S., im Text 24 Abbildungen und 22 Tabellen. DM 24.—.

«Neues Lernen mit Verhaltensgestörten *und* Lernbehinderten». Die Betonung liegt auf *«und»*, was unterstreichen will, daß im Rahmen der sieben hier ausführlich gezeichneten Verhaltens-Sequenzen, das Modell des durchstrukturierten Klassenraums die Möglichkeiten einer schrittweisen Integration von verhaltensgestörten *und* lernbehinderten Schülern *mit* sogenannt «regulären» Schülern realisierbar macht.

Die langerwartete Konsequenz aus neuen lerntheoretischen Erkenntnissen soll anhand dieses Unterrichtsmodells zu ziehen sein.

Die von Dr. Gerhard *Schumacher* vornehmlich wissenschaftliche Arbeit über «Neues Lernen» im heilpädagogischen Bereich ist, textlich und graphisch weit ausholend, in sieben Kapitel aufgeteilt.

1. *Einleitung:* Wirkungszusammenhänge zwischen Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen. Integration der Behinderten. Standort dieser Abhandlung von der Erziehungswirklichkeit her.

2. *Definitionen:* von «Lernen» und «Erziehung»; von «verhaltensgestört» und von «lernbehindert». Definition des «durchstrukturierten Klassenraumes». Zahlenangaben über Behinderungsformen.

3. *Symptomatologie* und *Diagnose* verhaltensgestörter Schüler und lernbehinderter Schüler; Erscheinungsformen der Lernbehinderung.

4. *Aetiologie:* Ursachen von Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen. Theoretische Grundmodelle, vier Quadranten eingeordnet.

5. *Unterrichtsbeispiel:* «Der durchkonstrukturierte Klassenraum». Grundüberlegungen. Theoretisches Denkmodell. Organisation des Unterrichts.

6. Ansatz einer neuen Unterrichtstheorie im Modell des durchstrukturierten Klassenraumes.

7. Organisatorischer *Gesamtrahmen* des neuen Lernens mit Verhaltensgestörten und Lernbehinderten.

Literaturverzeichnis: rund 200 Autorennamen mit Werktiteln.

Wer es unternimmt, diese umfassende Darstellung neuer erziehungswissenschaftlicher und schultechnischer Erkenntnisse durchzuarbeiten, muß sich besonders bei der Prüfung mancher Organisationsplanungen fragen, ob bei all den neuen Unternehmungen nicht die Gefahr besteht, daß ein dermaßen durchstrukturierter Klassenraum an so viel Struktur sich «übernimmt», wo es doch in dieser Zeit der Technologiegläubigkeit und des Medieneinsatzes – auch im Bereich der Schulen – für den Lehrer zunehmend schwieriger wird, das «Wenige an Zeit» zur allgemeinen Förderung des Schülers richtig verwenden zu können.

Mancherorts, wie auch bei uns, wird der Schulraum in Ordnungsbereich, Unterrichtsbereich, Werkbereich und Lehrerbereich eingeteilt, wobei die raumgestalterische Anordnung des Mobiliars nach gruppendynamischen Gesichtspunkten eine bessere individuelle Betreuung und Schulung des behinderten Kindes ermöglicht.

Die vorliegende Arbeit von Dr. Gerhard Schumacher dürfte bei ihrem wissenschaftlichen Grundzug besonders Studierenden, Seminaren und Heilpädagogik-Instituten zugedacht sein, während den praktizierenden Heilpädagogen (neben den statistisch informierenden Tabellen und Zeichnungen) die Unterrichtsbeispiele und die Aufgabenbilder unter dem Titel «Ordnungsperiode» ansprechen werden.

Das Aufgabenbild (25) auf Seite 100, das den Schüler auffordert, nach Plan auf einer Insel (Bild) einen Schatz zu suchen, erinnert stark an die Schatzsucher in E. A. *Poe*'s Novelle «Der Goldkäfer». Sicher stimulieren und erfreuen solche Uebungen die Schüler. Es bedarf aber mehr als einer durchstrukturierten Unterrichts- und Erziehungsplanung, um die Eingliederung verhaltensgestörter und lernbehinderter Schüler in entsprechende Normalklassen zu ermöglichen. Die Integration aller Behinderten und Entwicklungsgehemmten in die *Gesellschaft* sollte vom sozial gerechten Empfinden her als dauernde Aufgabe akzeptiert werden. Die Gesellschaft müßte aber dazu alle Kräfte aktiver Teilnahme einsetzen.

*Alfons M. Arcozzi*

---

Daß Leiden eine Kraftquelle sein können, ist wahr, trotzdem viele Menschen es nicht begreifen können oder wollen. Das ganz besondere ist aber, daß diese Wahrheit nicht anders als durch Leidenserlebnisse erfahren werden kann.

*H. Hanselmann*