

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: 12

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: 05.04.2026

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

MÄRZ 1976

Separierung der Heilerziehung, eine Chance für die Behinderten

Prof. Dr. Karl-Heinz Berg, Mainz

1. Auswüchse der weichen Welle des sog. modernen Erziehungsstils

Ellen Key beschwört um die Jahrhundertwende ein neues Zeitalter herauf, «das Jahrhundert des Kindes». In Europa, besonders in Deutschland, dauert es allerdings bis in die sechziger Jahre hinein, bevor sich ein Umschwung abzeichnet.

«Das Recht des Kindes» ist der Titel einer beim Luchterhand-Verlag herausgegebenen Zeitschrift. Eltern besinnen sich auf dieses Recht, die Massenmedien verkünden es – nicht immer ganz glücklich in der Wahl der Mittel und nicht immer in Übereinstimmung mit den Erziehern. Kinderrecht wird Elternrecht gleichgesetzt. Das Kind soll über seine Erziehung nicht nur mitbestimmen, sondern gar selbst bestimmen dürfen, es bekommt jede Freiheit. Das heißt aber, es ist praktisch allein gelassen. So verkehrt sich, muß sich verkehren, was gut gemeint war, von einem Extrem ins andere. Den Schaden hat wiederum das Kind. Statt der notwendigen Reformen erleben wir an vielen Plätzen totale Revolution. Eine philosophisch orientierte Pädagogik könnte heute wieder von der verlorenen Mitte sprechen, da Tradition und Fortschritt nicht mehr in ausgewogenem Verhältnis nebeneinander stehen, sich gegenseitig nicht mehr befruchten.

Eine theologisch orientierte Pädagogik muß angesichts der bestehenden Tendenzen, alles zu verändern, je rascher, desto besser, vom verlorenen Gesicht des Menschen sprechen, das nicht mehr Ebenbild Gottes sein kann, weil es der Versu-

chung, anders, ja mehr zu sein, nicht widerstehen konnte.

Der praktisch orientierte Pädagoge dieser Tage erlebt fortwährend den Widerspruch in der behördlicherseits formulierten Aufgaben- und Zielsetzung und der zeitbedingten eigenen Ohnmacht im Ringen um die Verfolgung solcher Ziele.

Die Erziehung oder was immer man damit gemeint, hat heute ihr Selbstverständnis verloren. Noch bis vor wenigen Jahren war es Erzieherabsicht der Eltern, den Kindern durch erzieherische Maßnahmen dazu zu verhelfen, es einmal besser zu haben als sie selbst es hatten. Dieses «Besserhaben» wurde jedoch gemessen an dem, was die Eltern hatten, konnten, wußten, verstanden; es war also diese Erziehung an einer Norm orientiert. Inzwischen hat man diese Eltern glauben gemacht, es ginge nicht um Höherentwicklung, sondern um Veränderung.

Jungen Lehrern wird eingeredet, diese Gesellschaft habe es nicht verdient, daß man ihre Kinder weiterhin nach hergebrachten Normen erziehe und bilde. Das Hauptgeschäft der Pädagogik sei die Vorbereitung der Revolution. Der erste Schritt zu diesem Ziel ist nun im Versuch der totalen Verunsicherung aller jener Kräfte zu sehen, die es mit Erziehung zu tun haben. Das Maß dieser Verunsicherung hat wie steigendes Wasser bereits die Kehlen erreicht. Mit anderen Worten: anonymen Mächten ist es gelungen, frühere pädagogische Verhältnisse, die den betroffenen Gruppen einsichtig genug waren, um sie zu verstehen, uneinsichtig, ja so verworren zu machen, daß man sie ablehnt, abstreift wie ein schmutziges Hemd. Der Ver-

lust des pädagogischen Verhältnisses soll unser Volk in einem Punkt treffen, auf den es immer stolz gewesen ist: in seinem Leistungswillen und damit in seiner Leistungsfähigkeit.

Die pädagogisch gezeugte Verunsicherung wird verstärkt durch anarchistische Uebergriffe, wie wir sie seit Jahren erleben. Endziel ist die Zerschlagung unserer Gesellschaft. Da keiner der bislang dingfest gemachten Anarchisten den Eindruck erweckt, nach Erreichung dieses Ziels imstande zu sein, etwas Neues aufzubauen, in dem es mehr Wohlergehen, mehr Recht und mehr Freiheit gibt, scheint hierin ein Beweis dafür geliefert zu sein, daß es um das Neue überhaupt nicht, daß es einzig um Vernichtung geht. Der Verunsicherung im pädagogischen Bereich soll nun schlagwortartig nachgespürt werden.

Aus einer Schule in B. wird berichtet:

Schüler terrorisiert Mitschüler und Lehrer. Er erlaubt sich tätliche Uebergriffe, lacht den Lehrern ins Gesicht, so sie ihn ermahnen und macht ihnen ihre Ohnmacht auch verbal bewußt. Der Schulleiter deckt das Verhalten dieses Schülers, das sich unter seiner «Spezialbehandlung» auch in vielen Jahren nicht geändert hat; er «belehrt» das Kollegium sinngemäß, wie folgt: Wenn Sie angesichts der Uebergriffe dieses Jungen zu Gewaltmaßnahmen greifen, werden Sie die bisherige Haltung fixieren. Die Lehrer sollen also nach wie vor zusehen, wie dieser Junge sich an den anderen vergreift und sie sollen obendrein erdulden, von ihm beschimpft zu werden.

Das Gift einer psychoanalytisch verbrämten praxisfernen Ideologie

ist im Hirn eines weltanschaulich fehlgeleiteten Schulleiters zur fixen Idee geworden!

Leidtragende sind jüngere und schwächere Schüler sowie die Lehrer, die sich nicht entsprechend zur Wehr setzen dürfen.

An der gleichen Schule: Kinder aus der Klasse dieses Rektors ziehen von Schulzimmer zu Schulzimmer, reißen die Türen auf, beschimpfen die Lehrer, entwenden in den Pausen nicht abgezogene Schrank- und Pultschlüssel – von den Türen fehlen die Schlüssel längst – und setzen im Werkunterricht Werkmaterial in Brand.

Aus einer Schule in M. wird berichtet: Ein Schüler der oberen Jahrgänge macht sich einen Spaß daraus, sich bei Pausenbeginn an die Ausgangstür, von der drei Treppen in den Schulhof führen, zu stellen und den Mädchen beim Hinausgehen einen Stock zwischen die Beine zu schieben, so daß einige bereits gefallen sind und sich verletzt haben. Nachdem die Lehrerin der Mädchen verständigt wurde, beobachtete sie das Treiben und stellte den Schüler auf der Stelle zur Rede; er bedrohte sie mit dem Stock, den er bis dahin für sein Unwesen benutzt hatte. An Stelle der Lehrerin bezieht am nächsten Tag der Sportlehrer Beobachtungsposten. Schon beim ersten Versuch, ein Mädchen zu Fall zu bringen, sieht sich der Schüler vom Sportlehrer zurückgerissen und an eine Wand gestellt. Erst ist er schockiert, dann brüllt er los: «Das werden Sie büßen, Sie haben mich nicht anzurühren; das ist verboten! Mein Vater wird Kleinholz aus Ihnen machen.» «So», antwortete der Lehrer, «wo ist denn Dein Vater? Ich möchte ihn sprechen.» «Das brauchen Sie gar nicht zu versuchen, mein Vater schläft am Tag, der arbeitet nachts, er ist Rauschschmeißer.»

Was soll die Schule in einem solchen Falle tun? Die Möglichkeiten, zu strafen, sind gleich Null. Die Aussicht, einen Jungen, der wie der Vater an einer Tür sein Unwesen treibt, zur Einsicht des Bösen seiner Handlung zu bringen, ist ebenfalls gleich Null. Bleibt erhöhte

Aufsicht. Das bedeutet für die Lehrer Verlust der notwendigen Verschnaufpausen, Einführung von Überwachungs- und Spitzeldiensten.

Die Tragik bei allem: Die Lehrer können nicht mehr auf die Mithilfe der Eltern bauen. Das anonyme Großschulsystem läßt den früher üblichen Lehrer-Eltern-Kontakt auf ein Minimum zusammenschmelzen. Die Eltern haben den früheren Erziehungsstil weitgehend aufgegeben; nach amerikanischem Vorbild ist das alte hierarchische System von einem bloßen Nebeneinander abgelöst worden. Dieses ist viel bequemer, es verlangt weder Beaufsichtigung noch legt es Verantwortung auf.

Die Vorverlegung des Volljährigkeitszeitpunktes hat seine tieferen Ursachen in diesem Wandel des Erziehungsstils. Sie ist die pädagogische Bankrotterklärung einer weltanschaulich fehlgeleiteten Gesellschaft.

Erziehungsmaßnahmen der Eltern sind weitgehend zu Quasimaßnahmen zusammengeschrumpft. Man tut so, als ob man sich Sorge, in Wahrheit läßt man den Dingen ihren Lauf. Ein Beispiel dafür:

Ein Lehrer beobachtet am Strand Acht- bis Zehnjährige, die gefundene Flaschen ins Wasser werfen und mit Steinen zerschmettern. Der Lehrer macht einen Jungen auf die Dummheit ihres Tuns aufmerksam: «Wollt Ihr beim Baden auf Eure eigenen Scherben treten?» Der in der Nähe sitzende Vater dieses Jungen deutet die Szene, ohne sich genauer zu informieren, als Angriff und bedroht den Lehrer mit einem Stock. Dies also ein echter Fall von Quasi-erziehung: Statt sich tatsächlich einzuschalten und eine erzieherisch wirksame Diskussion zu führen, begnügt sich der Vater mit dem deutlichen Hinweis, daß er zum Schutze des Sohnes «bereit sitze».

Abschließend noch ein Bericht aus einer New Yorker Schule, von der betroffenen Lehrerin persönlich mitgeteilt: Dreizehn- bis vierzehnjährige Schüler zetteln unter sich einen Streit an. Die Lehrerin verläßt ihren Platz am Pult, um die Streithähne auseinanderzubringen. Als sie zum Pult zurückkehrt, ist die

Handtasche mit Ausweisen, Schlüsseln und Geld verschwunden. Wie war das geschehen? Es hat sich bei dem Streit um eine abgekartete Sache gehandelt; er war auf die Sekunde festgelegt. Die Unachtsamkeit der Lehrerin ermöglichte einem Schüler einer anderen Klasse das unbemerkte Eindringen durch die in der Nähe des Pultes befindliche Tür. – Dies ist kein Einzelfall. Die New Yorker Schuljugend bessert sich auf diese rüde Art und Weise ihr Taschengeld auf.

Hierbei handelte es sich lediglich um Diebstahl, wenn auch unter gleichzeitigem Vorliegen einer hinterhältigen Täuschung. Als solche hat man das Ablenkungsmanöver der Lehrer durchaus zu verstehen. Die Uebergriffe der Schuljugend reichen in den USA jedoch vom Diebstahl über Sachbeschädigung, Raub, Totschlag, bis hin zum Mord von Mitschülern und Lehrern. Allein im Staat New York wurden 1974 sechzigtausend solcher Uebergriffe registriert.

Wir haben uns zu fragen, ob wir auch an unseren Sonderschulen mit solchen Disziplinschwierigkeiten zu kämpfen haben. Nun, es gibt Berichte, die sich widersprechen, und es ist auch von stark divergierenden eigenen Beobachtungen zu erzählen. Das Bild, das eine Schülerschaft abgibt, wird von mehreren Faktoren geprägt. Die hauptsächlichsten sind: das jeweilige Einzugsgebiet, der Organisations- und Führungsstil des Schulleiters sowie die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums im Bezug auf Alter und Geschlecht.

Nur geringfügige Disziplinschwierigkeiten hat man erfahrungsgemäß bei folgender Konstellation: Das Einzugsgebiet ist uneinheitlich strukturiert, der Rektor strahlt im positiven Sinne Autorität aus, das Kollegium ist im Bezug auf Alter und Geschlecht gut gemischt.

Erhebliche Disziplinschwierigkeiten trifft man bei dieser Konstellation an: Das Einzugsgebiet ist einheitlich (sozial randständig), der Rektor ist ein Despot oder ein Mann ohne Entschlußkraft oder beides, das Kollegium ist im Bezug auf Alter und (oder) Geschlecht «homogen».

Abweichend von der Erwartung bei solcherart Konstellationen trifft man freilich einzelne Klassen an, die dem Gesamtbild nicht entsprechen. Das heißt, es gibt Lehrerinnen und Lehrer, die unter ungünstigen Verhältnissen keine und solche, die unter günstigen Verhältnissen erhebliche Disziplinschwierigkeiten haben.

Bei Schulbesuchen in L-Schulen habe ich Klassen angetroffen, in denen Schüler während des Unterrichtes regelrecht über die Tische springen. Ich habe Zweikämpfe im Schulzimmer erlebt, die die Lehrerin völlig «kalt» gelassen haben. Ich habe die Feststellung gemacht, daß besonders jüngere und junge Lehrer immer noch zu unterrichten glaubten, wo ich vor Lärm kein Wort mehr verstand. Ich habe die jungen Kollegen daraufhin angesprochen und Erstaunen in ihren Gesichtern gesehen. Sie selbst haben den Lärm überhaupt nicht wahrgenommen. Das Geräusch von Rundfunk, Plattenspieler, Tonbandgerät und Kassettenrecorder, ohne das die Jugend nicht mehr leben zu können scheint, hat manche völlig abgestumpft. Sie glauben zu unterrichten, beschäftigen sich aber in Wahrheit mit zwei, drei Kindern, während die übrigen das Inferno produzieren, das Klassenzimmer wird zur Diskothek.

Angesichts der Disziplinschwierigkeiten an unseren Schulen stellt sich die Frage nach der Möglichkeit, einen geordneten Unterricht durchzuführen, wenn dem Lehrer das Recht zu Repressalien so gut wie völlig genommen ist. Er sieht sich einer total aufgeklärten und «emanzipierten» Schülerschaft gegenüber, von der er zu hören bekommt: Sie dürfen mich nicht schlagen, nicht nachsitzen lassen, nicht hinauswerfen, sie dürfen mich nicht einmal am Ärmel anfassen – und reden können Sie, solange Sie wollen, ich mache doch was ich will! Der Lehrer hat also nur noch die Möglichkeit, anzuerkennen und zu loben. Nun liegt es aber in der Natur des Kindes, daß es nicht immer und an jedem Ort auf Anerkennung und Lob aus ist. Es wird Mitschüler und Lehrer schließlich herausfordern, um

Abwechslung in das Einerlei zu bringen. – Es ist *instinktlos*, zu glauben, hier hülfle in jedem Falle Ermahnung, dann Liebesentzug, dann das Verbot zu weiterer Mitarbeit usw. Es liegt in der Natur des Kindes, anders zu wollen, als der Erzieher, bis an die Grenze seiner Toleranz zu gehen und darüberhinaus, sich an ihm zu messen, ja zu «reiben». Die Tiermutter teilt bei solchem Verhalten empfindliche Schläge aus. Sie tut dies instinktiv, und dieses Tun kann für das Junge Lebenserhaltung bedeuten, indem es von seinem «unüberlegten» Vorhaben abgehalten wird.

Was soll der Lehrer tun, der eben beobachtet, wie ein Schüler einem anderen die Kehle zudrückt? Wer da glaubt, es genüge, «aufhören» zuzurufen, verrät seine Situationsfremdheit.

Einsicht in das Verwerfliche eines Tuns kann Ergebnis eines langen Entwicklungsprozesses sein. Für den Moment könnte Abschreckung helfen, wie sie immer geholfen hat. Abschreckung muß und soll nicht in Prügelei ausarten. Sie ist aber nicht denkbar, ohne daß der Lehrer den Schüler mindestens anfaßt und sofern dies noch möglich ist, von seinem «Vorhaben» zurückreißt. Als Abschreckung ist allein eine plötzliche und körperlich spürbare Beeinflussung, die mit der Untat in unmittelbarem zeitlichem Zusammenhang steht, von Wirksamkeit. Alles andere ist Theorie – und noch dazu falsche Theorie. Da eine solche Abschreckung mit körperlicher Züchtigung verwechselt werden könnte, halte ich das Verbot der körperlichen Züchtigung für eine übereilte Maßnahme des grünen Tisches.

Und ich darf an dieser Stelle an das Wort eines alten Pädagogen erinnern, der da sagte: «Wehe der Schule, in der der Stock regiert; aber auch wehe der Schule, in der er nicht als letztes Zufluchtsmittel benutzt werden darf.»

2. Kritik an der sog. antiautoritären Erziehung

In den Ausgaben 4 und 5 der Zeitschrift Erziehung und Wissen-

schaft des Jahrganges 1974 kam es in der Spalte der Leserbriefe zu heftigen Diskussionen um das, was sich «antiautoritäre Erziehung» nennt. Vielfach wurde beanstandet, daß Erziehung ohne Maßstab nicht möglich sei und daß also die Bezeichnung einen Widerspruch in sich birge. Inzwischen ist die heiße Welle dieser antiautoritären Erziehung zwar abgeebbt; man begegnet ihren Ausläufern jedoch unter Eltern und Lehrern. Der Begriff Ordnung steht heute stellvertretend gewissermaßen als *pars pro toto* für den früheren der Autorität, deren Eigenschaft es war, auf die Einhaltung von Ordnung zu achten. Die Schulleitung stellt Papierkörbe auf; ein Teil der Schüler und Lehrer entledigt sich der Abfälle, wo man geht und steht. Die Universitätsverwaltung stellt in den Fluren große Aschenbehälter auf; ein Teil der Studenten und Professoren wirft Zigarettenkippen und -schachteln auf den Boden.

Es ist schick, in Unordnung zu machen. Dies betrifft Wohnung, Kleidung, Haartracht, Haltung usw. Man will möglichst durch sein ganzes Sein beweisen, daß man keinerlei Autorität anerkennt. Man läßt sich keinen Weg vorschreiben und will auch die Kinder in diesem antiautoritären Geiste erziehen oder erzogen haben. Eine vernichtende Kritik dieser Pseudoerziehungsform hat der hier bekannte Schulmann *Otto Heuser* in Nr. 5/74 der Zeitschrift Erziehung und Wissenschaft in einem Leserbrief veröffentlicht. Er bezieht sich auf einen Artikel von *Hans Habe* in der Kölnischen Rundschau vom 9. Februar 1974, dessen Wortlaut hier zitiert werden soll.

«Seit vielen Jahren führe ich einen, in Europa zumindest recht einsamen Kampf gegen den Vater der antiautoritären Erziehung, den amerikanischen Pädagogen Dr. Benjamin Spock, dessen Bücher auch in Deutschland viel beachtet wurden; in Amerika ist ihre Zwanzig-Millionen-Auflage nur von der Bibel übertroffen.

Es ist nicht übertrieben, wenn man behauptet, die ganze amerikanische Generation der jetzt Zwanzigjährigen sei nach den

Prinzipien Dr. Spocks erzogen worden. Richtiger: Sie wurde gar nicht erzogen. Denn Dr. Spock vertrat den Standpunkt, aus Kindern, denen man es verbietet, ihre Notdurft im Wohnzimmer zu verrichten, könnten nur teils verklemmte, teils aggressive Menschen werden. Weshalb er dann auch in den letzten Jahren die anarchistischen Demonstrationen seiner so trefflich gelungenen Zöglinge unter roten und schwarzen Fahnen persönlich anführte. Noch 1972 bewarb er sich um die Präsidentschaft.

In einem in ‚Redbook‘ erschienenen Artikel erklärt nun Dr. Spock, er habe sich geirrt, es täte ihm leid, es sei alles falsch gewesen. Neben der Selbstkritik des wackeren Pädagogen mutet alles, was ich über ihn verlauten ließ, wie eine Schmeichelei an. Einerseits empfiehlt Dr. Spock das Gegenteil von alledem, was er je empfohlen hatte – er tritt sogar für Unberührtheit vor der Ehe ein – andererseits bekundet er seine Absicht, sich ins Privatleben zurückzuziehen.

So einfach ist das. So einfach nämlich, wie die Häuflein wegzuräumen, welche die Kinderchen auf dem Wohnzimmerteppich hinterlassen haben. Aber es ist natürlich anders. Das Unheil, das Dr. Spocks Theorien – denen des deutschen Soziologen Mitscherlich in vielem ähnlich – angerichtet haben, ist in einer Generation gar nicht gutzumachen. Außer für Dr. Spock, der sich in den Rosengarten seiner Millionen zurückzieht. ‚Pioniere‘ wie er erproben scheinbar den Besen und proben in Wahrheit die Sintflut, aus der sie nichts retten als sich selbst.»

«Angesichts einer solchen Erklärung», so kommentiert *Otto Heuser*, «dürften alle polemischen Argumente für eine antiautoritäre Erziehung als gegenstandslos erachtet werden.»

Wir fragen uns, welches die Folgen bzw. Begleiterscheinungen solcher Erziehung außerhalb des schulischen Raumes sind oder zwangs-

läufig werden. In einem Pressebericht aus New York vom 18. Dez. 1974 heißt es u. a.: «Ganze Stadtgebiete in New York, Washington, Chicago und Detroit sind zur Nachtzeit so unsicher geworden, daß sich niemand mehr auf die Straße wagt. Stadtwohnungen werden zu Festungen mit Gittern vor den Fenstern, ganze Batterien von Spezialschlossern und Alarmanlagen...» Gemäß einer persönlichen Mitteilung des vorhin erwähnten *Otto Heuser*, der die einschlägigen Berichte verfolgt, stiegen nach einer amerikanischen Statistik zwischen 1960 und 1973 die Morde um 116 %, Vergewaltigungen um 199 %, Raubüberfälle um 256 % und Autodiebstähle um 183 Prozent. Bis zum Ende des Jahres 1974 erwartete man in den USA den Rekord von 10,1 Millionen schweren Verbrechen. Auf Grund von vorhandenen Unterlagen haben Mathematiker des Massachusetts Institute of Technology vorausberechnet, daß die amerikanischen Großstadtjungen des Jahrgangs 1974 mit größerer Wahrscheinlichkeit durch Morde sterben werden, als die amerikanischen Soldaten des 2. Weltkrieges durch Feindeinwirkung umgekommen sind. Insgesamt werden die jährlichen Schäden und Kosten, die durch Verbrechen verursacht werden, auf 86,6 Milliarden Dollar geschätzt.

Selbst wenn wir diese Zahlen teilweise im Zusammenhang mit einer nicht wegzuleugnenden wirtschaftlichen Rezession zu sehen haben, müssen sie in erster Linie als unmittelbare Alarmsignale im Anschluß an eine verfehlte Erziehungsstrategie gewertet werden. Es ist allerhöchste Zeit, daß wir uns mit aller Entschlossenheit einer solchen Pädagogik und ihrer weiteren Infiltration bis in die letzte Schulstufe, den letzten Kindergarten und in die letzte Familie energisch entgegenstellen.

Dazu gehört auch, daß wir genau unter die Lupe nehmen, was an pädagogischen, psychologischen und soziologischen Veröffentlichungen aus dem erwähnten Lager kommt. Damit sei nicht dem totalen Verzicht auf Studium auch ausländi-

scher Quellen das Wort geredet. Es soll lediglich zur Vorsicht, Wachsamkeit und strenger Kritik aufgerufen werden gegenüber allem, was erst in der exakten Uebersetzung seinen Wahrheitsgehalt enthüllt. Und es soll weiterhin daran erinnert werden, daß der Inhalt einer Schrift nicht deshalb schon gut sein muß, weil sie in englischer oder russischer Sprache abgefaßt ist. – Als ob wir Deutschen und Deutschsprachigen keine pädagogische Tradition hätten! Wo wir freilich aufhören, Autoritäten anzuerkennen, wollen unsere eigenen großen Pädagogen nicht mehr von uns zitiert werden.

3. *Notwendigkeit einer autoritätsgebundenen Erziehung in der Sonderpädagogik*

Der Begriff Autorität stammt vom lateinischen *auctoritas*, was mit Geltung und Ansehen zu übersetzen ist. Eine Person, die Autorität hat oder ist, hat innerhalb eines Wirkungsbereiches Einfluß, der weniger auf Machtausübung als auf Ueberlegenheit und Erfahrung in weitestem Sinne zurückzuführen ist. Autorität heißt dann soviel wie «mit überlegenem Ansehen und dem Recht zu verbindlichen Entscheidungen ausgestattet» (nach Brockhaus). Als Nebenformen dieser Autorität könnten die Elternautorität und die Amtsautorität etwa des Lehrers gelten. Noch bis vor wenigen Jahren waren diese Autoritäten als solche unangefochten und sie wurden ganz zweifellos auch mißbraucht. Gelegentlicher Mißbrauch einer an sich guten Sache ist jedoch keine Begründung für ihre Beseitigung. Und so scheint, wer die Autorität aus der Pädagogik mit der Begründung verbannt, sie werde mißbraucht, zu handeln wie einer, der die Liebe zwischen den Menschen verbannt unter dem Vorwand, sie werde mißbraucht.

Auch der in der Erziehung nachlässigste Vater und selbst die in ihrer Haushaltsführung schlampigste Mutter gelten noch etwas und haben Ansehen bei ihren Kindern. Wer es unternimmt, diese Geltung, dieses Ansehen zu untergraben, han-

delt verwerflich. Er tötet ein erstes Vertrauensverhältnis und verhindert damit jedes weitere. Er kann überhaupt darauf verzichten, Erwachsene und Kinder miteinander zu konfrontieren. Ein Erwachsener, der nichts gilt und der kein Ansehen hat, kann nicht mehr um Rat gefragt und um Hilfe angegangen werden. Die Welt zerfällt in die der Kinder und die der Erwachsenen. Die Kinder werden endlich offen und bereit für die Einpflanzung jener Ideen, mit denen die Welt völlig umgekrempelt werden soll, Ideen, die man uns freilich bislang noch vorenthalten hat.

Für den Raum der Sonderpädagogik können und müssen autoritätsgebundene Erziehungsformen praktiziert werden.

Wenn von Können die Rede ist, dann, weil davon ausgegangen werden darf, daß die Kinder, zumindest was die Schulformen für Lern- und Geistigbehinderte betrifft, zum größeren Teil aus Familien kommen, in denen man vom antiautoritären Geist noch nichts oder nicht viel verspürt. Eltern und Lehrer besitzen für diese Kinder in der Regel noch Geltung und Ansehen. Das Kind bestreitet ihnen nicht das natürliche Recht, Entscheidungen für es mitzufällen; das Kind sozial randständiger Familien ist gewohnt, sich unterzuordnen. Für diese Kinder erwächst der Behindertenschule eher die Sonderaufgabe, sie aus ihrer Angst und ihrem Kleinmut herauszuführen und an bislang unbekannt Formen von Autorität zu binden.

Wenn von Müssen die Rede ist, dann, weil das Lebensschicksal des behinderten Kindes davon abhängt, ob es in der Lage ist, sich einzuordnen, einen Platz auszufüllen, dessen Qualität und Struktur weitgehend von der Wertschätzung durch andere bestimmt wird. Das gewisse Maß an Unselbständigkeit, das dem Behinderten eignet, verlangt ein ebensolches an Fremdbestimmung. Das soll einmal freimütig ausgesprochen werden. Wird gleichzeitig dafür gesorgt, daß der Behinderte dieses Maß an Fremdbestimmung als für ihn nützlich empfindet, ja erwartet, darf von Manipulieren nicht mehr ge-

sprochen werden. Der Behinderte hat von eh und je Autoritäten nicht nur anerkannt, er hat durch sein ganzes Verhalten verraten, daß er sie braucht und wünscht. Für ihn kommen daher nur autoritätsgebundene Erziehungs- und Ausbildungsformen in Frage.

In der Pädagogik, insbesondere in der Sonderpädagogik, werden im Moment die alternativen Standpunkte Isolation und Integration der Behinderten heftig diskutiert. Gemeint ist: Soll der Behinderte seinen Schulunterricht in einer abgetrennten Sonderschule oder am Regelschulsystem in besonderen Klassen, in bestimmten Fächern auch teilintegriert in Gruppen dieser Regelschule, erhalten? Der vernünftigste Standpunkt, der hier bislang vertreten wurde, scheint mir der zu sein: Isolation wo nötig, Integration wo möglich. Was mich persönlich davon abhält, einer solchen Lösung zuzustimmen, ist die desolater erzieherische Situation der heutigen Regelschule: Immer noch zu wenig Lehrer, immer noch zu große Klassen, totales Fachlehrersystem, Einbruch antiautoritärer Erziehungsformen, Erniedrigung des Lehrers zum reinen Instruktor, Untergrabung seiner Amtsautorität, Hintanstellung der Erziehungsaufgaben.

Der schulentlassene Jugendliche, bisher gewohnt, mehr Rechte als Pflichten zu haben, unvorbereitet auf die Verhältnisse an den Arbeitsplätzen, womöglich autoritätsfeindlich eingestellt und von Ordnung wenig haltend, begegnet bei Aufnahme einer Lehre (u. dgl.) einer Realität, auf die er nicht vorbereitet ist, und die er deshalb als solche nicht anerkennen kann. Es fällt ihm schwer, angesichts der Forderungen, die an ihn gestellt werden, einen Willen zu entwickeln. Erstmals begegnet er dem Müssen und erstmals soll er unter Beweis stellen, daß er ein Kerl ist. Erstaunt steht er der Tatsache gegenüber, daß hier alles seine Regeln, seine Ordnung hat, haben muß, daß es Leute gibt, die Anweisungen geben, denen andere folgen. Der Schritt ins Leben gelingt nicht immer ohne Schwierigkeiten, manchmal gar nicht. Die Betriebe

klagen über Renitenz, Verstocktheit, Unsauberkeit, Schlampigkeit, Unpünktlichkeit, mangelnde Ausdauer, fehlenden Fleiß und Leistungswillen. Die Anzahl der Lehrlinge, die sie neu einstellen, wird angesichts solcher Erfahrungen weitgehend eingeschränkt.

Dies ist beileibe nicht immer nur eine Geldfrage, wie oft angenommen wird. Man hat gar keine Möglichkeit, sich mit solchen Lehrlingen zu belasten, weil sich unter den Werkmeistern niemand findet, der Mentorenstelle übernehmen will. Auch als Anlernlinge und Hilfsarbeiter kommen unsere Schulentlassenen immer seltener unter. Die Gründe sind zum Teil die gleichen wie die eben geschilderten.

Hier liegt, so tragisch sich die Feststellung anhört, die Chance für unsere Behinderten. Gerade in größeren Betrieben gibt es Arbeitsplätze, die von Lern- und Geistigbehinderten ebensogut ausgefüllt werden können wie von nicht Behinderten. Die Gleichförmigkeit der Handgriffe, die dort üblich ist, ermöglicht dem Behinderten höchstmögliche Leistung und optimales Verdienst. Voraussetzung, einen solchen Arbeitsplatz zu erhalten und zu behalten, ist jener habituelle Zug in der Persönlichkeitsausformung, der sich mit dem hierarchischen Prinzip im Aufbau und in der Organisation unserer Betriebe verträgt. Mit anderen Worten: ein Jugendlicher, dessen Familien- und Schulerziehung von autoritätsgebundenen Formen geprägt ist, tut sich am Arbeitsplatz leichter, wird eher angenommen und besser gelitten. Die «Arbeitsstugenden» Anständigkeit, Anstelligkeit, Ehrlichkeit, Sauberkeit, Exaktheit, Stetigkeit, Pünktlichkeit, Ausdauer, Fleiß und nimmermüder Leistungswille bestechen auch heute noch. Soll der Behinderte im Konkurrenzkampf um einen Arbeitsplatz oder an demselben eine echte Chance haben, dann nur, wenn man ihm diese Tugenden nachrühmt.

Um dem Behinderten diese Chance zu eröffnen, muß die Schule bestimmte Anforderungen erfüllen.

– Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen sind ausschließlich im Hin-

blick auf eine spätere Integrierung an einem Arbeitsplatz zu planen und durchzuführen.

– Der Behinderte muß sich im Verlauf seiner Schulzeit nicht nur verstanden und anerkannt, sondern auch aufgehoben wissen. Dazu gehört, daß er Gelegenheit bekommt, einzelne Erzieherpersönlichkeiten als *Autoritäten* kennenzulernen und anzuerkennen. Ein totales Fachlehrersystem schlosse diese Forderung aus.

– Der Unterricht der Behinderten muß nach Möglichkeit in separiertem Rahmen erfolgen. Die Möglichkeit, das autoritätsfeindliche Gebaren von Schülern der Regel-

schule beobachten zu können, würde ihn verwirren und seine Entwicklung gefährden. – Was von der notwendigen Separierung des Unterrichts der Behinderten gesagt wurde, gilt analog auch für andere Erziehungsformen, z. B. die Heimerziehung.

– Die jüngsten Ergebnisse unserer Erhebungen an den Arbeitsplätzen ehemaliger Sonderschüler bestätigen eindeutig unsere Forderung nach autoritätsgebundener Erziehung im separierten Schulraum. Was die ehemaligen Sonderschüler am Arbeitsplatz beliebt macht, und was nahe legt, die bereits eingestellten zu behalten und neue einzustellen, sind

ihre relative Ruhe, ihre Arbeitswilligkeit, ihre Ehrlichkeit und ihre Treue. Diese Tugenden hat ganz offensichtlich die Sonderschule angebahnt, und sie sind angesichts der schwächeren geistigen und manuellen Leistungsfähigkeit der Behinderten durch nichts zu ersetzen. Ein höheres Maß an Kritikfähigkeit und Selbstbehauptung könnten, da sie angesichts der geistigen Schwächen nur sehr verzerrt wirken würden, keinen Ersatz darstellen. Dies sollten vor allen Dingen jene erkennen, die bislang noch anders argumentieren.

Aus Zeitschr. für Heilpäd. II/75

Thesen zu einem heilpädagogischen Bildungsbegriff

Heilpädagogik (auch: Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik) beschäftigt sich mit der Erziehung und Bildung von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen.

Die differenzielle Heilpädagogik umfaßt folgende Sparten:

- Körperbehindertenpädagogik
- Sehgeschädigtenpädagogik
- Gehörgeschädigtenpädagogik
- Sprachbehindertenpädagogik
- Geistigbehindertenpädagogik
- Lernbehindertenpädagogik
- Verhaltensgestörtenpädagogik

Nicht die Behinderung als solche, sondern die sich hieraus häufig ergebenden Einschränkungen der Bildbarkeit und Erziehbarkeit stehen im Zentrum der Problematik. Zwar kennt auch die Heilpädagogik behinderungsbezogene Therapien; sie steht jedoch mehrheitlich vor der Aufgabe, in Fällen bleibender Behinderung nach Bildungsmöglichkeiten zu suchen. – Gegenstand der Heilpädagogik ist ferner nicht nur das behinderte Kind, sondern (u. U. auch von Erzieherseite her) beeinträchtigte Erziehungs- und Bildungsverhältnisse.

Aus diesem Aufgabenkreis der Heilpädagogik ergeben sich in bezug auf Umfang und wünschbare Inhalte eines Bildungsbegriffs – und

mithin auch für eine künftige Bildungsforschung – eine Reihe von Postulaten. Diese lassen sich unter folgenden Stichworten erläutern:

Ganzheitlichkeit

Der Mensch ist mit sämtlichen Fähigkeitsbereichen (Perzeption, Psychomotorik, Kognition, Sprache, Emotionalität, Soziabilität) bildungsbedürftig. – Von heilpädagogischer Seite könnte eine Einengung auf den kognitiven Bereich (Intellekt/Wissenserwerb) nicht akzeptiert werden. Sensibilisierung und sog. «Affektkultur» gehören mit zu einem Bildungsauftrag. Es wird damit eine Allgemeinbildung nicht im Sinne der Polyhistorie, sondern verstanden als Miteinbezug sämtlicher Fähigkeitsbereiche, Bildbarkeits- und Bildungsstufen angestrebt.

Notwendigkeit

Bildung und Erziehung sind für den Menschen von existentieller Notwendigkeit. Bildung ist aus heilpädagogischer Sicht kein Luxus, auf den man notfalls auch verzichten könnte. Für das behinderte Kind ist Bildung ein entscheidender Integrationsweg in die menschliche Gesellschaft. Je stärker eine Behinderung sich auf die Bildungsprozesse aus-

wirkt, umso intensiver und differenzierter sind die Bildungsbemühungen zu gestalten. Jeder Mensch ist bildungs- und erziehungsbedürftig; und fast jedes – auch schwergeschädigte – Kind ist bildbar.

Durchgängigkeit

Bildung ist ein sämtliche Begaunungsformen, Bildbarkeitsstufen und Bildungsinstitutionen umfassender Begriff. Die Heilpädagogik könnte hier eine Einschränkung des Bildungsbegriffs / der Bildungsforschung auf dem Bereich der sog. Höheren Bildung nicht akzeptieren. Alle schulischen, vor- und nachschulischen, sonderschulischen und ebenso die außerschulischen Bildungsbestrebungen müßten Berücksichtigung finden.

Man rechnet etwa mit folgenden Prozentanteilen behinderter schulpflichtiger Kinder, die heilpädagogischer Hilfe bedürfen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974):

	%
Blindheit	0,012
Sehbehinderung (Sehschwäche)	0,3
Gehörlosigkeit (Taubstummheit)	0,05
Hörbehinderung (Schwerhörigkeit)	0,3
Geistige Behinderung (Bildungsschwäche, Prakt. Bildbarkeit)	0,6
Lernbehinderung	2,5
Körperbehinderung (einschl. chronische Erkrankungen)	0,3
Sprachbehinderung	0,7
Verhaltensbehinderung	1,0

Je nach dem Stand des Ausbaus und der inneren Differenzierung des Sonderschulwesens sowie der vor- und außerschulischen heilpädagogischen Bildungseinrichtungen, ist mit 6 bis 12 % Kindern und Jugendlichen zu rechnen, die ihren Bildungsweg ganz oder teilweise in spezialpädagogischen Institutionen durchlaufen.

Dialogik

Bildung kann nicht einfach als intrapersonaler Prozeß der Selbstauszeugung des Individuums verstanden werden. Bildung vollzieht sich im psycho-sozialen Dialog und wird durch situative und politische Gegebenheiten wesentlich mitbestimmt (gefördert/gehemmt).

Nicht nur durch individuelle Störungen und Mängel bedingte Einschränkungen der Bildsamkeit (eines Kindes), sondern auch sozietäre Mängel (in der Gesellschaft) und pathogene Faktoren im Bildungswesen sind daher ins Auge zu fassen. Die erzieherisch/bildende Einflußnahme auf das Individuum hat ihre Ergänzung zu finden in systematischer Oeffentlichkeitsarbeit und in der Auseinandersetzung mit den Bildungsträgern. Bildungsforschung und Bildungspolitik (und weiter: Sozialpolitik) sind aus dieser Sicht eng aufeinander bezogen und – im Interesse der Effizienz beider – auch nicht voneinander zu trennen.

Permanenz

Bildung ist ein Prozeß, der mit der Vorbereitung auf die Geburt eines Kindes einsetzt und im Sinne einer *éducation permanente* beim mündigen Menschen in die Selbstverantwortlichkeit übergeht. Bildung ist aus dieser Sicht nicht ein Besitztum, sondern eine Seinsverfassung. Es gibt keinen Zeitpunkt, von dem weg man einen Menschen in einem abschließenden Sinne als «gebildet» bezeichnen könnte. Aus heilpädagogischer Sicht müßte man jede Statik, Formalisierung und Kategorisierung von der Art eines Elitarismus etwa oder gemäß bestimm-

ter Bildungsinhalte (gebildet ist, wer einen Lateinmaturausweis besitzt, ins Theater geht, Akademiker oder gar Bildungsforscher ist u. ä.) zurückweisen. Ungebildet ist im heilpädagogischen Sinne der verwahrloste, von seiner Gesellschaft oder den unmittelbar Erziehungsverantwortlichen bezüglich seiner Bildungsbedürftigkeit im Stich gelassene Mensch.

Relevanz

Bildung hat/ist nicht Selbstzweck. Sie weist über sich hinaus auf den Partner, die Gesellschaft hin. Bildung ohne Solidarität wird zu Esoterik, zu elitärer Selbstbespiegelung. Nur die (demokratische) Gesellschaft als Ganzes ist in der Lage, das hohe Ziel, jedem Einzelnen die für ihn optimalen Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Dies verpflichtet umgekehrt auch den Einzelnen den erlangten Bildungsgewinn in einer für die Verbesserung der Lebensqualität relevanten Form der Gesellschaft wieder zur Verfügung zu stellen. Die enge Verbindung und gegenseitige Durchdringung von Bildung und (z. B. beruflicher) Ausbildung ist speziell in der Rehabilitationspädagogik – zum Teil in deutlichem Gegensatz zu humanistischen bzw. neuhumanistischen Bildungsvorstellungen – von grundlegender Bedeutung.

Integration

In der neueren Heilpädagogik werden die integrativen Zielsetzungen jeglichen Bildungsgeschehens betont. Bildung soll aufschließen, zusammenführen, Verständnis nicht nur für Dinge, sondern auch Verständigung untereinander befördern. – Die Sonder- und Spezialprobleme, welche Erziehung und Bildung behinderter Kinder aufwerfen, rechtfertigen keineswegs eine Aussonderung aus einem Bereich «normaler» Bildungsforschung. Behinderte und nichtbehinderte Kinder unterscheiden sich nicht prinzipiell und total voneinander; ihr Kindsein und die damit verbundene Erziehungsbedürftigkeit begründet auch immer wieder Aehnlichkeiten und Verwandtschaften. Die heilpädagogische Frage müßte daher von vorneherein in jede pädagogische, unterrichtliche und bildungspolitische Problemstellung miteinbezogen und mitbedacht werden. Dies würde nicht nur mithelfen, die Heilpädagogik aus ihrem bisweilen problematischen Sonderdasein zu lösen; dieser Miteinbezug heilpädagogischer Fragestellungen würde auch für Pädagogik, Bildungsforschung und Bildungspolitik eine Bereicherung bringen: z. B. in Form einer differenzierteren und vielleicht auch einer realistischeren Betrachtungsweise diverser Bildungsprobleme.

E. E. Kobi

Nachrichten aus dem Zentralsekretariat

In der deutschen Schweiz

Am 26. März 1976 treffen sich die Präsidenten von SHG-Sektionen und Sonderklassenlehrer-Konferenzen, um sich eingehender über den Bericht «Lehrerbildung von morgen» informieren zu lassen.

Die Bildungsbedürftigkeit des Menschen besteht sowohl im Bereich der Wahrnehmung, der Bewegung, der Sprache, der Emotionalität, der Beziehungsfähigkeit, als auch im Bereich des Intellektes. Letzteres ist nur einer unter mehreren Bereichen.

Durch Bildung lernt der Mensch, sich in die Gesellschaft einzugliedern, in der er lebt.

Der Behinderte bedarf aber Erziehungs- und Bildungsbemühungen, die seiner Behinderung Rechnung tragen. Deshalb wird von Sonderpädagogik bzw. Heilpädagogik gesprochen.

Weil jeder Mensch, sei er behindert oder nicht, bildungsbedürftig und bildbar ist, brauchen wir u. a. auch Lehrer, die den Anforderungen einer differenzierten Sonderpädagogik gerecht werden können.

Wir verweisen auf den Artikel «Thesen zu einem heilpädagogischen Bildungsbegriff» von Dr. E. E. Kobi in dieser Nummer.

*

Im Januar sind erstaunlich viele Anfragen beim Zentralsekretariat gemacht worden.

So zum Beispiel:

- wo ein ehrenamtlicher Einsatz am nützlichsten sei,
- über Kreisschreiben des Bundesamtes für Sozialversicherung,

- über Ausbildungen bzw. die Voraussetzungen für eine Tätigkeit heilpädagogischer Art
- u.a.m.

Wir sind dankbar für alle Informationen von Institutionen und Personen über ihren Aufgabenkreis, damit Anfragende gleich zu Beginn an die zuständige bzw. fachkundige Stelle verwiesen werden können.

Besten Dank für Ihre Mitteilungen.

Behinderung, Ehe und Schwangerschaft unter interdisziplinärem Aspekt

Heinz Herm. Baumgarten

Unter dem Gesamthema «Behinderung, Ehe und Schwangerschaft» veranstaltete die «Vereinigung der Studenten, Absolventen und Freunde des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg (VAF)» vom 25. bis 27. September 1975 in Luzern ihre diesjährige Studien- und Fortbildungstagung. Die Tagungsleitung hatte Dipl. Psych. O. Aregger, Rektor der Fürsorgetageschule, Luzern, übernommen.

Wie sehr die Tagungsthematik auf Interesse stieß und einem echten Bedürfnis nachgekommen ist, läßt sich aus der für einen solchen Kurs beachtlichen Zahl von über 100 Teilnehmern aus dem In- und Ausland ablesen. Der Veranstalter tat gut daran, die Studientagung nicht nur auf VAF-Mitglieder zu beschränken, sondern für alle helfenden Berufe zu öffnen. So setzte sich die äußerst heterogene Teilnehmergruppe aus Kinderpflegerinnen, Krankenschwestern, Heimerziehern, Sozialarbeitern, Sonderschullehrern, Heilpädagogen, Frühberatern, Erziehungsberatern, Psychologen, Medizinern und Theologen zusammen. Zusätzliche Aktualität erhielt das Tagungsthema durch die gegenwärtig immer noch leidenschaftlich geführte Diskussion um den straffreien Schwangerschaftsabbruch, an der insbesondere auch der Behindertenpädagoge und -berater nicht achtlos vorbeisehen dürfen. Der Veranstalter hatte jedoch keineswegs an ein (politi-

sches) Manifest für oder gegen den Schwangerschaftsabbruch gedacht! Ziel der Studientagung war dagegen einerseits die grundlegende Erörterung von Ehe und Schwangerschaft in ihrer Bedeutung für die verschiedenen Behindertengruppen, andererseits ein mögliches Ableiten und Aufzeigen von realisierbaren Wegen und Hilfen in der Betreuung und Beratung von Behinderten. Insofern war die interdisziplinäre Tagung mit Fug und Recht sowohl eine Standortsbesinnung und -bestimmung als auch eine Standortvermittlung. Ganz im Hinblick hierauf war es den Organisatoren dieser Studientagung gelungen, kompetente, sich in ihren Ausführungen eher ergänzende als widersprechende Referenten und Vertreter verschiedener Fachdisziplinen zu gewinnen.

Im einzelnen wurden folgende Aspekte beleuchtet: *Hildegard Camenzind-Weber*, Rorschacherberg: Grundsätzliches zu Ehe u. Schwangerschaft; Prof. Dr. *A. Faller*, Fribourg: Medizinisch-biolog. Sicht; Prof. Dr. *O. Tönz*, Luzern: Medizinisch-genetische Sicht; Prof. Dr. *N. Luyten*, Fribourg: Philosophisch-anthropologische Sicht; Sektionschef Dr. *L. Krauskopf*, Bern: Juristisch-gesetzgeberische Sicht; Chefarzt Dr. *J. Bellwald*, Oberwil; Psychiatrisch-sozialpsychiatrische Sicht; Prof. Dr. *W. Rüegg*, Bern: Soziologisch-sozialpsychologische Sicht; Prof. Dr. *F. Furger*, Luzern: Theologisch-ethi-

sche Sicht; Prof. Dr. *E. Montalta, Zug/Fribourg*: Behinderung, Ehe und Schwangerschaft aus heilpädagogischer Sicht. Letzteres Referat versuchte die Beiträge und Diskussionsvoten der Grund- und Nachbarwissenschaften angemessen zu berücksichtigen und zu integrieren.

Mit großer Genugtuung muß hervorgehoben werden, daß eine Reihe der Referenten über ihr spezifisches Referat hinaus (und trotz anderweitiger Verpflichtungen) die Tagung durch ihre teilweise oder gänzliche Anwesenheit begleiteten und die Diskussion, die gelegentlich die Form einer Podiumsdiskussion annahm, bereicherten und belebten. Die in der regen Diskussion scheinbar aufflackernden unterschiedlichen Meinungen und Gegensätzlichkeiten gingen nicht weit auseinander, sie orientierten sich hier und da zu stark an der geistigen Behinderung.

Luzern mit seiner Kantonsschule am See war ein vorzüglicher Tagungsort; die Aula und die Mensa der Kantonsschule erwiesen sich in jeder Beziehung als angenehm, günstig und praktisch. Bei inskünftigen Tagungen sollte der Veranstalter überlegen, wie der geselligen und unterhaltenden Seite noch gezielter Rechnung getragen werden könnte.

Die Tagungsreferate werden gesamthaft in Heft 1/1976 der «Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)» veröffentlicht. - Interessenten für dieses Sonderheft richten ihre Bestellung bitte an: Institut für Heilpädagogik, Löwenstraße 5, CH-6004 Luzern.

Diplomfeier des 3. Heilpädagog. Fachkurses Thurgau

Am 1. November fand in Weinfelden die Diplomfeier des 3. Heilpädagogischen Fachkurses Thurgau statt. Dieser berufsbegleitende Kurs hatte in den Jahren 1973 bis 1975 stattgefunden und angehenden Spezialklassen-, Sonderschul- u. Sprachheillehrern eine wissenschaftlich theoretische und auch eine praktische Ausbildung vermittelt. Nach den Prüfungen, die diesen Sommer

und Herbst stattgefunden hatten, bildete nun die heutige Diplomfeier das offizielle Ende des Kurses.

Die Diplomübergabe, die in feierlicher Form in Anwesenheit des Chefs des thurgauischen Erziehungsdepartementes, Herrn A. Abegg, Regierungsrat, stattfand, wurde eröffnet durch den Präsidenten der Kurskommission, Herrn Rudolf Naef, Schulinspektor. In seiner Ansprache an die Kursteilnehmer wies er auf die schwierige Doppelfunktion hin, die diese zu leisten hatten, nämlich einerseits ihrer Pflicht dem Beruf gegenüber voll zu genügen und andererseits den Kurs regelmäßig zu besuchen und das Selbststudium pflichtgemäß zu betreiben. Schwierigkeiten wären sicher aufgetaucht; doch seien solche da, um überwunden zu werden. Nach seinem Dank für ihre Arbeit wies Herr Naef noch darauf hin, daß auch diese Grundausbildung nur unvollständig sein könne und daß die Teilnehmer auch weiterhin auf eine persönliche Fortbildung nicht verzichten dürfen.

Herr Dr. P. Boßhard, Schulpsychologe gab auch aus seiner Sicht als Kursleiter der Genugtuung Ausdruck, daß die Teilnehmer soviel Zeit und guten Willen für ihre Ausbildung investiert hätten. Er legte ihnen noch ans Herz, nicht zu vergessen, daß bei der Arbeit mit dem behinderten Kind die richtige Haltung als Heilpädagoge das Wesentlichste sei; dies bedeute ein sich Engagiert-Fühlen dem Benachteiligten gegenüber. – Anschließend übergab Herr Dr. Boßhard die Diplome an die 16 Spezialklassen- und Sonderschullehrer und an die 26 Sprachheillehrer.

Herr Regierungsrat Abegg wies in seiner Ansprache darauf hin, daß die

Durchführung dieses Kurses notwendig war, um dem Mangel an ausgebildeten Fachleuten auf diesem Gebiet zu begegnen. Es wurde damit teilweise Neuland betreten, was auch der Grund war, daß eine Regelung in Form einer regierungsrätlichen Verordnung erst in der Mitte des Kurses herauskam. – Herr Abegg wies ebenfalls auf die Leistungen der Teilnehmer hin, meinte aber, daß eine gewisse Härte auch für ihre zukünftige Tätigkeit von Nutzen sei. Er sei sicher, daß man nicht so schnell von dem Modell der berufsbegleitenden Kurse abkommen werde. – Zum Schlusse dankte der Erziehungschef der Schulgemeinde Weinfelden für die Kursräume und wünschte den Teilnehmern eine erfolgreiche Tätigkeit.

Nach dem Imbiß, der vom Erziehungsdepartement offeriert wurde, sprach noch ein Vertreter der Kursteilnehmer, Herr Grob aus Kreuzlingen. Er erklärte die Bereitschaft der Teilnehmer, an der Verbesserung zukünftiger Kurse mitzuarbeiten. Er gab weiter der Meinung Ausdruck, daß für den Erzieher wohl das Engagement für das Kind nötig sei, daß er sich aber nicht abkapseln dürfe und sein Engagement auch weiter ausdehnen sollte.

Herr Kübler, Schulinspektor, dank-

Herr Kübler, Schulinspektor, dankte als Vertreter aus Schaffhausen dem Kanton Thurgau, daß 12 Lehrkräfte hier ihre Zusatzausbildung holen konnten. Er wünschte den Teilnehmern des Kurses viel Kraft und Geduld für ihre zukünftige Tätigkeit im Einsatz für das behinderte Kind, die besonders verdankenswert sei, weil sie nicht im Zentrum der Öffentlichkeit stattfindet.

ge
H 09/

eine Heimleiter- und eine Heim-erziehergruppe.

Im neuen Vereinsjahr sind folgende Kurse und Arbeitstagungen vorgesehen:

1. Vortrag über «Autismus» von Prof. Dr. Lutz, Zürich

2. Kurs für Frühberaterinnen, d. h. Früherfassung des geistig behinderten Kindes.

3. Modellierkurs für Lehrkräfte an heilpädagogischen Schulen.

Armin Gugelmann, Hilfs- und Sonderschulinspektor, überreichte an folgende Damen und Herren im Namen des Vorstandes der SHG als Dank für treue Mitgliedschaft einen Büchergutschein: Frau Lydia Schweizer, Buchs SO, Max Schibler, Olten, Karl Grütter, Olten, und Herr Loeliger.

Frau Hedwig Bloch-Senn, langjährige Leiterin der Sonderschulen der Stadt Solothurn, die sich um den Aufbau dieser Schule große Verdienste erworben hat und sich immer selbstlos für das Wohlergehen der geistig Behinderten einsetzte, wurde im Namen des Vorstandes der SHG die Ehrenmitgliedschaft überreicht.

Im zweiten Teil der Tagung sprach Herr Dr. Grisseman über das Thema:

«Sogenannter Unsinn mit der Legasthenie»

Zunächst gab Dr. Grisseman einen Ueberblick über die geschichtliche Entwicklung der Forschung auf dem Gebiete der Ursachen und des Erscheinungsbildes der Lese-rechtschreibschwäche = LRS = Legasthenie. Früher sprach man nur von einer kongenitalen Wortblindheit des LRS-Kindes. Im Laufe der Zeit fiel man jedoch ins andere Extrem, indem man die ständige Zunahme der an LRS leidenden Kinder auf das Chaos der verschiedenen Lesemethoden zurückführen wollte. Die Zeitschrift «Der Spiegel» sprach von einer Epidemie von LRS-Kindern, die «Opfer» von mangelhaften Lesemethoden seien.

Die empirische Legasthenie-Forschung spricht vor allem von Schwächen bei den LRS-Kindern in der

SHG = Solothurnische Heilpädagogische Gesellschaft

Am 7. Januar 1976 fand im Kinderheim «Blumenhaus» in Buchegg unter der Leitung von Hans Rudolf Marti, Heilpädagoge, Trimbach, die Jahresversammlung der SHG statt. Neben den üblichen Traktanden wurden u. a. folgende Beschlüsse gefaßt:

1. Der Mitgliederbeitrag wurde von Fr. 15.— auf Fr. 20.— für Einzelmitglieder und von Fr. 25.— auf Fr. 40.— für Kollektivmitglieder erhöht.

2. Die SHG bildet auf Antrag von Dr. Meier, Direktor des Kinderheimes Sankt Josef in Grenchen,

Links-Rechts-Unterscheidung, sowie von einer Raum-Lage-Labilität.

Für Dr. Grisseman sind jedoch die Ursachen und das Erscheinungsbild der Legasthenie sehr viel komplexer Natur. So können zu hirnorganischen Fehlern sozio- und psychogenetische Auslösungsmomente, die zu einer Legasthenie führen, dazukommen. Dazu gesellen sich noch optische und akustische Integrationsschwächen, d. h. das LRS-Kind leidet an einer sogenannten Deutungsschwäche der Wortbilder unserer Sprache. Diese Deutungsschwäche ist an sich ein sehr komplexes Phänomen. Es wurde von Dr. Grisseman bereits 1970 im Buch: «Legasthenie, Ursachen, Erscheinungsformen, Erfassung, Behandlung», erschienen im Verlag Julius Beltz, Basel, ausführlich dargelegt.

Dr. Grisseman spricht auch von den sogenannten Sekundärsymptomen bei den LRS-Kindern. Damit meint er, daß eine vorhandene Legasthenie Verhaltensstörungen auslösen und dazu das Kind psychisch schwer belasten kann. Auch das Umgekehrte kann der Fall sein. Es kann hier ein Teufelskreis entstehen. Da demnach eine Legasthenie nicht nur isoliert für sich erfaßt werden kann, kann sie auch nicht nur spezifisch für sich behandelt werden. Darum gehen die therapeutischen Bestrebungen heute nicht nur auf ein legasthenisch-fachmännisch-methodisch richtiges Behandeln der Legasthenie hinaus – sondern diese muß dazu auch mit allgemeinen erzieherischen Maßnahmen angegangen werden. Auch der gesamte Lese- und Rechtschreib-Unterricht muß vor allem in der Hilfsschule legasthenietherapeutisch konzipiert sein.

In der Diskussion schnitt Frl. Dr. Kramer das sehr wichtige Problem der Vorbeugung der Legasthenie an. Sie meinte, daß eines der Auslösungsmomente einer LRS in der Hetze unserer Zeit liege. Die Kinder können sich u. a. auch beim Lesen und Schreiben nicht genügend Zeit nehmen zum Ueberlegen: alles muß schnell, schnell gehen. Dadurch macht das Kind mehr Fehler. Die Angst vor den Fehlern wird immer

wieder gesteigert. Auch hier entsteht eine Art Teufelskreis.

Es wurden dann noch Fragen der Promotion von LRS-Schülern besprochen. Trotz Therapie kommen LRS-Kinder im Unterricht unter Druck. Sie müssen oft die Klasse wiederholen.

Die Notengebung im Lesen und Rechtschreiben muß natürlich beim LRS-Schüler «ungenügend» lauten, meinte A. Gugelmann. An dieser Stelle möchten wir Dr. Grisseman nochmals danken für seine sehr differenzierten Darlegungen über das Problem der Legasthenie.

Eines steht fest: Beim Legastheniker darf nicht nur das LRS-Symptom, sondern muß die Gesamtpersönlichkeit des Kindes in der Erfassung und in der Therapie berücksichtigt werden.

Danken möchten wir auch noch Frau Schürmann, Leiterin des Kinderheimes «Blumenhaus» in Buchegg, für ihre gastfreundliche Aufnahme im Heim. C. R.

«Genau diese Lehrmittel können wir brauchen»

Die Lehrmittel aus dem SHG-Verlag werden nicht nur aus den deutschschweiz. Kantonen verlangt, sondern auch aus dem Ausland. Aus Oesterreich und vor allem aus der Bundesrepublik sind sie sehr gefragt, was die vielen Ansichtsendungen beweisen, die in die beiden Nachbarländer gehen. Hin und wieder kommt es zu einer Anerkennung. So hat uns aus der Bundesrepublik Deutschland letzthin folgende Mitteilung erreicht:

«Herr Binder hatte die Lehrmittel über Weihnachten zu Hause. Er, sowie die Sonderschullehrer waren begeistert, denn genau diese Lehrmittel können wir für unsere Kinder gebrauchen, erhalten sie aber, wie schon gesagt, nicht in Deutschland.»

Wenn unsere Lehrmittel angepaßt sind, so ist das auf die Tatsache zurückzuführen, daß sie von Leuten aus der Praxis geschaffen worden sind, die über Erfahrung, aber auch didaktische Kenntnisse verfügen. *Lehrmittelverlag SHG*
5600 Lenzburg

Nr. 1357 «*Im Lande der Massai*» von Max Baumann. Reihe: Reisen und Abenteuer. Alter: von 12 Jahren an.

Dem kriegerischen Volk der Massai und der herrlichen Tier- und Pflanzenwelt Afrikas galt der Besuch der beiden Reisenden im Landrover. Sie erzählen von den seltsamen Bräuchen der Massai, schildern ihre Begegnung mit den Wildtieren und beschreiben die seltsame Vegetation in den Steppen Ostafrikas. Eine ehrenvolle Einladung zu einem Hochzeitsfest eines Massai-Mädchens lehrt sie sehr deutlich, daß ein Schweizer-Magen bedeutend kleiner ist als ein Massai-Magen!

Das Heft bietet sehr viel und eignet sich als Begleitstoff für den Geografieunterricht an der Oberstufe. Sprachliche Schwierigkeiten gibt es keine, so daß der Schüler sich auch alleine zurechtfindet. Hz

Nr. 1361 «*Rotkopf, wo ist dein Vater?*» von Ursula Lehmann-Gugolz (ab 9).

Die Geschichte vom vaterlosen Mädchen mit den roten Haaren könnte vielleicht manchem sozial benachteiligten Kind helfen, mit seinen Schwierigkeiten fertig zu werden. Wie diese Sonja sitzen ja auch in den Sonderschulen Kinder, die unter dem Spott der andern zu leiden haben, Kinder, die oft völlig unschuldig aus ihrer Hilflosigkeit heraus sogar straffällig geworden sind. Die Erzählung ist sehr einfach geschrieben und weckt Verständnis für andere, zeigt aber auch, was für Probleme auf eine Lehrerin zukommen. Nur mit der Angabe «fürs erste Lesealter» bin ich nicht ganz einverstanden, weil da doch etwas zu viel an Identifikation verlangt wird. So ganz dürfte das nur einzelnen gelingen, oder es müßte gehörig nachgeholfen werden. Hz

Nr. 1362 «*Der verlorene Prinz*» von Jakob Streit. Reihe Geschichte (ab 10).

Die Erzählung vom englischen Prinzen Willehalm und seiner Braut, der Tochter des Königs von Norwegen, führt uns von Deutschland nach Marokko und schließlich nach England. Dem Kölner Kaufmann Gerhard, der den Beinamen «der Gute» erhalten hat, gelingt es auf einer seiner Fahrten die verschollen geglaubten Ritter von England und die norwegische Prinzessin aus marokkanischer Gefangenschaft freizukaufen. Auf seltsamen Wegen findet sich auch der englische Kronprinz wieder ein, den seine Leute längst tot geglaubt haben. Durch Gerhards Vermittlung finden die Verlobten zusammen.

Die Geschichte eignet sich zum Vorlesen oder als Klassenlektüre für die Mittelstufe, gibt sie doch ein gutes Bild vom ritterlichen Leben, vom Leben an den damaligen Königshöfen und vom Edelmüt eines Mannes, den selbst der deutsche Kaiser um Rat gefragt hat. Hz