

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: 50 (1977-1978)

Heft: 1

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: 29.01.2026

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

Erdkundeunterricht an der Schule für Geistigbehinderte

Versuch einer Begründung

Ulrich Kruska

«Vom Unterricht» an der Schule für Geistigbehinderte «ist es erforderlich, den realen Lebensraum und Weltausschnitt, in dem sich der Geistigbehinderte bewegen und zu-rechtfinden soll, auszumachen und zu gliedern», allerdings unter dem Aspekt «wirklicher Lebensbedeut-samkeit» (Speck, S. 85), d. h. «der basale oder elementare Sachunter-richt der Geistigbehindertenschule muß es mit Sachen zu tun haben, die zur Erschließung der unmittel-baren Lebenswirklichkeit notwen-dig sind» (Speck, S. 86). Der Unter-richt muß daher die nötigen Hilfen anbieten, damit das geistigbehinder-te Kind seine Welt, in der es lebt und die für es bedeutsam ist, ken-nen und deuten lernt mit dem Ziel, daß es sich in seiner Umwelt gebor-gen fühlt. Die unmittelbare Umge-bung wird dem Behinderten «zur ei-genen erlebten Welt, wenn sie dem geistig Behinderten geöffnet, ge-zeigt, verlebendigt wird, wenn man ihn an sie heran- und in sie hinein-führt und ihm Gelegenheit gibt, sich mehr und mehr in ihr zurecht-zufinden, d. h. ihm Wohnung, Stra-ße, Geschäfte nicht versperrt, son-dern vielmehr Schritt für Schritt aufschließt» (Bach, S. 26).

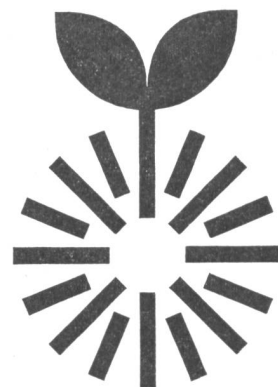
Die von Bach und Speck ange-sprochenen Unterrichtsinhalte gehö-ren ohne Zweifel in den Bereich des Erdkundeunterrichtes als Bestand-teil der Sachkunde. Dennoch ist die Unterweisung im Fache Erdkunde, ähnlich wie in anderen herkömm-lichen Schulfächern, umstritten. Die Vertreter der Geistigbehindertenpä-dagogik warnen davor, den Unter-richt an der Sonderschule für Gei-stigbehinderte zu einer «verdünnten Wissensvermittlung» (Speck, S. 85)

für Geistigbehinderte werden zu las-sen. Darum muß bei der Auswahl des Lehrgutes darauf geachtet wer-den, daß es den Fähigkeiten, Bedürf-nissen und Eigenarten der geistigbe-hinderten Schüler gerecht wird.

Nach der Definition des Deut-schen Bildungsrates gilt «als geistig-behindert, wer infolge einer orga-nisch-genetischen oder anderweiti-gen Schädigung in seiner psychi-schen Gesamtentwicklung und in seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, daß er voraussichtlich lebenslanger sozialer und pädagogi-scher Hilfen bedarf. Mit den kogni-tiven Beeinträchtigungen gehen sol-che der sprachlichen, sozialen, emo-tionalen und der motorischen Ent-wicklung einher» (Deutscher Bil-dungsrat, S. 37). Als allgemeine Grenze zwischen geistiger Behinde-rung und Lernbehinderung wird in der Literatur ein Intelligenzquotient von 65 IQ-Einheiten angegeben.

Das Alter der Schüler einer (Son-derschule für Geistigbehinderte) liegt in der Vorstufe zwischen sechs und zwölf Lebensjahren mit einem psychischen Entwicklungsstand von etwa 2½ bis 4½ Jahren und in der obersten Stufe, der Werkstufe, zwi-schen fünfzehn und achtzehn Le-bensjahren mit einem Entwicklungs-stand von sieben bis neun Jahren (Bach, S. 107). Wegen des niedrigen Entwicklungsstandes ist der aus der Sicht der Erdkunde vermittelbare Unterrichtsstoff im allgemeinen und im besonderen eingeschränkt. Er ist in starkem Maße von dem, was an-dere Unterrichtsfächer bleibend ver-mitteln, abhängig.

Doch werfen wir zunächst einen Blick in die Richtlinien für die Schule für Geistigbehinderte (Son-



HR

Inhalt / Sommaire

Ulrich Kruska:

Erdkundeunterricht an der Schule für Geistigbehinderte	15
Die soziale Gestaltung einer Wohn- und Werksiedlung	19
Heilpäd. Tagung am Goetheanum	20
SHG-Information	21
Ein Blick über den Gartenzaun	21
H. Studer	
Zur Situation der Körperbehinderten-Pädagogik in der Schweiz	22
Veranstaltungskalender	23
Literatur	24

derschule) in Nordrhein-Westfalen. Die Begriffe «Erdkunde», «Heimat-kunde» und «Sachkunde» tauchen nicht auf. Lediglich in den Lern-zielen zu den einzelnen Schulstufen findet man vage und ungenaue Um-schreibungen, die sich fast immer auf mehrere Unterrichtsfächer an-wenden lassen, wie z. B. «räumliche Orientierung im Nahbereich», «sinn-gebende Erschließung naher Um-weltbeziehungen durch Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben» und «der unmittelbare Erfahrungsbe-reich der Schüler kann im Sinne ei-ner umweltkundlichen Orientierung erweitert werden». Unter «fachdi-daktische Hinweise» wird noch kurz Stellung zu der Frage genommen, aus welchem Grunde dem Schüler «lebenskundliche Orientierung» ver-mittelt wird: Sie hat die Aufgabe, «die Schüler zur Erschließung ihrer Mit- und Umwelt zu führen» und «zu aktiver Mitarbeit in ihrem Le-benskreis zu befähigen» (Richtlinien für die Schule für Geistigbehinder-te). Es werden einige Beispiele ge-nannt, in denen Kinder Erfahrun-gen gewinnen müssen, u. a. «die

häusliche Welt, Schule, Straße und Verkehr, Wohnbezirk und Heimatort».

In den bayerischen Richtlinien erscheinen unter dem Themenbereich «Wie wir Menschen uns in unserer Umwelt zurechtfinden (Orientierung)» Begriffe wie «Stadtbereich», «Nachbarorte», «Landschaftsformen (Berg, See, Fluß, Tal, Wald)». Diese Angaben sind auch nicht sehr deutlich, geben aber schon mehr Anhaltspunkte für eine erdkundliche Komponente des Unterrichts als die nordrhein-westfälischen Richtlinien.

Der Umstand, daß Fachliteratur und Richtlinien in abwartender Haltung verharren und keine entschiedene Aussage zugunsten oder -ungunsten erdkundlicher Unterrichtselemente machen, veranlaßt mich zu dem Versuch, anhand einiger Beispiele zu zeigen, wie Erdkundeunterricht an der Sonderschule für Geistigbehinderte aussehen könnte. Als grobe Richtschnur dienen mir die Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen.

Die ausgewählten Themenbereiche werden sich auf die Grundda-seinsfunktion der modernen Anthropogeographie beziehen: wohnen, sich bilden (d. h. hier: lernen in der Schule), sich orientieren (hier: im Verkehr) usw.; sie haben den Charakter topographischer Grundübungen. Fragen der physischen Geographie – auch ganz einfache – können nur nach guter Vorbereitung in der Oberstufe behandelt werden.

Die didaktische Auswahl der in den Richtlinien für die Sonderschule für Lernbehinderte angebotenen Themenbereiche wird von den allgemeinen Erziehungsmaßnahmen aus den Richtlinien für die Sonderschule für Geistigbehinderte bestimmt: lebenskundliche Orientierung, Sinnesschulung, Spiel, Sprachpflege – Spracherziehung, Werken und bildnerisches Gestalten.

Es ist fast müßig zu erwähnen, daß der Unterricht an der Sonderschule nicht dem an der Grundschule gleichzusetzen ist. Er zeichnet sich durch sehr kleine Lernschritte mit häufigen Wiederholun-

gen aus. Training der Grob- und Feinmotorik, des sozialen Verhaltens und der Redefertigkeit sind gleichsam Unterrichtsprinzip. Mein-Dein-, Ich-Du-Beziehungen müssen besonders berücksichtigt werden, sind ein Hauptelement der schulischen Unterweisung und nicht fachspezifisch. Sie werden zwar bei den folgenden Ueberlegungen nicht außer Acht gelassen, doch wird nicht ausdrücklich darauf eingegangen werden. Methodisch-didaktisch muß der Unterricht so aufbereitet sein, daß Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeit möglichst nicht gefordert werden.

Der folgenden Unterrichtsreihe wird das allgemeine Lernziel «Die Schüler sollen räumliche Orientierung im Nahbereich erfahren» (topographische Grundübung) vorangestellt. Das Lernziel kann m. E. recht gut erreicht werden, wenn mit Klassenzimmer, Schule und Schul- gegend begonnen wird, also mit einer Umwelt, die allen Kindern «bekannt» ist.

Das erste Thema der Unterrichtsreihe soll heißen «Unser Klassenraum» mit dem Lernziel «Die Kinder sollen die Funktion des Raumes und seiner Einrichtung erfahren». Zunächst sollen die Kinder ihren Klassenraum genau ansehen. Sie dürfen überall herumstöbern und erzählen und beschreiben anschließend, was sie gesehen und entdeckt haben. Sie suchen gleichzeitig die Einrichtungsgegenstände oder das Spielzeug auf. Je nach Klassenniveau kann damit eine einfache Funktionsbeschreibung der Gegenstände einhergehen, damit die Schüler lernen, Begriffe mit Inhalt zu füllen. Wegen der sprachlichen Mängel und aus Gründen der Motivation können die Funktionen auch spielerisch dargestellt werden. Zur Vertiefung und als Arbeitswechsel zeichnen die Kinder ihren Klassenraum ganz oder teilweise. Wegen des mangelhaften Anweisungsverständnisses der Kinder kann es zu Beginn der Stunde zu leichten Schwierigkeiten kommen.

In den nächsten Stunden beschäftigt sich die Klasse mit einzelnen Teilen des Raumes; dazu könnte

man den Raum rein geometrisch vierteln oder, wenn das Zimmer zuläßt, in Sitzgruppe, Spielecke usw. unterteilen. Vertiefend stellen die Kinder noch einmal die Funktion der Einrichtungsgegenstände dar. Da einige Dinge, z. B. Stühle, immer wiederkehren, wird gleichzeitig die Sprachfähigkeit geschult. Als erste Abstraktionsstufe sollen die Gegenstände gebastelt werden. Dies dürfte sich als äußerst schwierig herausstellen, da die Schüler große Schwächen in der Abstraktionsfähigkeit haben und außerdem motorisch benachteiligt sind. Daher muß das Symbolverständnis bereits vorbereitet und auch geübt sein. Als Werkstoff bieten sich Streichholzschachteln und Karton an. Dieses Material kommt einerseits der Motorik entgegen, andererseits können Stühle, Tische und Schränke damit recht gut nachgebildet werden.

Diese Unterrichtsreihe könnte m. E. in 12 Doppelstunden durchgeführt werden. Die Lernmethode wird vorwiegend vom Unterrichtsgespräch bestimmt, wechselt auf Einzelarbeit über und endet schließlich in Partner- bzw. Gruppenarbeit. Die Lernkontrolle ist gesichert, weil die Schüler an den Modellen den Zweck der Klasseneinrichtung erklären sollen. Sie müssen beweisen, daß sie den Abstraktionsschritt vollzogen haben, indem sie den umgekehrten Weg beschreiben, nämlich vom nicht naturgetreuen Modell zur Wirklichkeit. Weiterhin sollen die Schüler Anweisungen ausführen, z. B. «Bücher in den Schrank legen und den Schrank verschließen», nachdem die Anweisung «Lege die Bücher weg» gegeben worden war. Für den folgenden Unterricht ist es an dieser Stelle wichtig, ob die Kinder in der Lage sind, Abbildungen, etwa Photographien, zu erkennen und zu deuten. Diese Fähigkeit läßt sich leicht feststellen, wenn die Kinder z. B. auf einer Photographie ihren Klassenraum spontan erkennen.

Bei dieser Unterrichtsreihe ist mit Absicht schematisch vorgegangen worden: ansehen – deuten – zeichnen (basteln) – deuten. Diese Art Unterrichtsgestaltung mag nicht ungeteilte Zustimmung finden, sie

scheint mir aber bei geistigbehinderten Schülern in vielen Fällen richtig, angebracht und anwendbar zu sein. Das Denken Geistigbehinderter verläuft weitgehend in konkreten Bahnen; abstraktes Denken und Übungsübertragung sind oft nicht oder nur bedingt möglich. Deshalb können die Kinder das, was sie in einem Teil des Raumes geübt haben, nicht ohne weiteres auf den anderen Teil des Raumes übertragen. Sie bedürfen der Wiederholung. Die Schüler lernen so ihren eigenen Klassenraum kennen und lernen dazu Fragestellungen, die für die Erdkunde ebenfalls grundlegend sind: «Was ist...?», «Wozu ist (braucht man)...?», «Warum...?», «Wo ist...?». Diese Fragestellungen werden im weiteren Verlaufe des Unterrichtes immer wieder auftauchen und können durch ihre fortwährende Erneuerung auch bei Geistigbehinderten zum festen Bestandteil ihres Verhaltens werden.

Die nächste Unterrichtsreihe «Unsere Wohnung» wird auf der vorhergehenden aufgebaut. Die Frage nach der Funktion der Zimmer wird gestellt. Es soll geklärt werden, welche Zimmerarten es gibt, welchem Zweck die einzelnen Zimmer dienen und welche Räume notwendig sind. Das Lernziel ist: «Die Kinder sollen befähigt werden, selbst eine Wohnung zusammenzustellen» (topographische Grundschulung).

Zur Lernzielerreichung führen verschiedene methodische Wege. Hier wird vorgeschlagen, mit der Klasse eine Wohnung zu besichtigen, damit diese eine Wohnung und nicht irgendeine andere der Ausgangspunkt der Unterrichtsreihe wird. Viele Kinder kommen aus Heimen, Obdachlosenasylen oder leben mit Eltern und Geschwistern unter beengten Wohnverhältnissen. Manche kennen kein Badezimmer. Es ist deshalb sehr wichtig, daß diese Kinder eine «normale» Wohnung kennenlernen. Der Unterricht kann danach im Schulraum mit Hilfe einer Puppenstube und unter Benutzung von Abbildungen, z. B. Ausschnitten aus Versand- und Warenhauskatalogen (die Kinder schneiden selber aus!), auf denen für das

jeweilige Zimmer typische Gegenstände abgebildet sind (Schlafzimmer mit Bett und Schrank, Badezimmer mit Waschbecken, Badewanne, evtl. auch mit Toilette), fortgesetzt werden.

Im Anschluß an diese etwa acht Doppelstunden umfassende Unterrichtsreihe sollten die Kinder ihre eigene Wohnung mit den Begriffen Küche, Flur, Wohnzimmer, Schlafzimmer, Badezimmer und Kinderzimmer beschreiben und die Räumlichkeiten einer einfachen Wohnung (Küche, Bad, Wohn- und Schlafzimmer) aufzählen können. Die Arbeit kann – abgestimmt auf das jeweilige Klassenniveau – mit dem Schulgebäude und dem Schulhof fortgesetzt werden.

Mit den bisherigen Ueberlegungen werden zwei Absichten verfolgt: Zunächst sollen die Kinder, wie schon gesagt, die ihnen vertraute Umwelt noch näher kennenlernen, sodann sollen sie befähigt werden, an relativ einfachen Strukturen und Gegebenheiten ihre Beobachtungsgabe und Orientierungsfähigkeit zu üben, um später einmal komplexere und schwierigere Situationen, wie den Schulweg oder den Weg zum Kaufmann selbständig bewältigen zu können.

Nach diesen und ähnlichen Übungen im erdkundlichen Vorfeld beginnt die eigentliche Aufgabe des Faches Erdkunde: das Orientieren und Zurechtfinden im Schul- oder Wohnbezirk. Da dies ein Grundanliegen aller elementaren Schulformen ist, kann sich die Darstellung auf methodisch-didaktische Besonderheiten beschränken, die sich aus unserer Schulform ergeben.

Nach Unterrichtsgängen im Schulgebäude, auf dem Schulhof und in der nächsten Umgebung der Schule, bei denen der Lehrer und auch die Schüler auf auffällige Gegebenheiten hinweisen, sollen alle Schüler selbständig zuerst gemeinsam, dann in Gruppen und schließlich einzeln nach genauen Anweisungen Ziele ansteuern. Bei Geistigbehinderten müssen im Verlauf der Übungen die Begriffe und Beziehungen «rechts – links, oben – unten, über – unter, vorn – hinten, vor

– hinter, nah – fern» usf. erläutert, veranschaulicht und verinnerlicht werden. Trotz vorhandener schwerer Raumlagelabilität konnte ich bei Geistigbehinderten der Unterstufe (!) feststellen, daß sie innerhalb einer Unterrichtsstunde, die genannten Beziehungen erlernen und in ihren Wissens- und Erfahrungsschatz aufzunehmen vermögen. Wenn diese Beziehungen beherrscht werden und die dazugehörigen Begriffe mit Inhalt gefüllt sind, dann können markante Punkte innerhalb des Schulgebäudes und anschließend in der Umgebung des Schulhauses und des Schulhofes aufgesucht werden. Die gewählten Punkte unterscheiden sich zunächst durch ein hervorstechendes Merkmal von anderen; später können sie weniger und zum Schluß nicht mehr besonders auffällig sein.

Auch hier gilt, daß zuerst im gesamten Klassenverband, dann in Gruppen und zuletzt einzeln die Ziele nach Anweisung selbständig gesucht und angesteuert werden. Selbst normal entwickelte Kinder verhalten sich in unbekannter Umgebung oft gehemmt und zeigen deutlich ihre Angst. Bei Geistigbehinderten tritt Angst nicht selten in extremer Form mit allen Nebenerscheinungen auf, wenn sie in eine nicht völlig vertraute Umgebung versetzt werden. Die Angst kann verhindert, abgeschwächt oder abgebaut werden, wenn das Kind Gelegenheit hat, innerhalb einer Gruppe Sicherheit zu gewinnen und sich an neue Gegebenheiten zu gewöhnen, wie es oben geschildert wurde.

Bisher wurde versucht zu zeigen, wie die Einführung des Erdkundeunterrichtes bei Geistigbehinderten aussehen könnte, wenn das Lernziel «Orientierung im Nahbereich» erreicht werden soll. Schüler der Mittelstufe können den bisher besprochenen Stoff m. E. bewältigen, denn es werden keine sehr hohen Anforderungen an ihre kognitiven Fähigkeiten gestellt. Nur der letzte Teil, das Aufsuchen von vorgeschriebenen Zielen, ist anspruchsvoller. Er setzt Anweisungsverständnis, Merkfähigkeit und Umsetzungsfähigkeit für die Anweisungen voraus. Die Kinder werden jedoch gern mitarbeiten und

lernen wollen, wenn der Unterricht spielerisch und locker gestaltet wird, wenn sie sich frei bewegen können und wenn sie keinen trockenen unanschaulichen Unterricht im Klassenzimmer über sich ergehen lassen müssen.

Wir machen einen Sprung und kommen zu einem Thema aus der Klimageographie, das weiterführend oder auch schon abschließend behandelt werden kann. Es ist also vorwiegend Lehrgut für die Oberstufe.

Die Unterrichtsreihe «Wir beobachten das Wetter» stellt bereits größere Ansprüche an das Abstraktionsvermögen der Kinder und an ihr Langzeitgedächtnis. Die Unterrichtsreihe ist in zwei Teile gegliedert:

1. In der Einführung beobachten die Kinder über längere Zeit das Wetter, d. h. die einzelnen Wetterphänomene (Sonnenschein, Bewölkung, Niederschläge usw.).

2. Im weiterführenden Teil sollen die Kinder erkennen, welche Auswirkungen das Wetter auf die Menschen und die Natur hat (die Menschen kleiden sich im Sommer anders als im Winter, bei Regen ziehen sie andere Kleidung an als bei Sonnenschein, die Bäume verlieren im Herbst das Laub u. ä.). Die Unterrichtsreihe wird sich über ein ganzes Jahr hinziehen, damit die Schüler Gelegenheit haben, jede Wetterart und jede Witterung bewußt zu erleben. Als Gedächtnisstütze über einen so großen Zeitraum hinweg dient eine kalendarische Liste, auf der die Beobachtungen festgehalten werden. Da nur in Ausnahmefällen auf Schriftzeichen zurückgegriffen werden kann, müssen die Beobachtungen mit leicht verständlichen Symbolen in der Liste festgehalten werden. Es scheint mir nicht wichtig zu sein, daß minutiöse Beobachtungen gemacht werden. Der Lehrer sollte vielmehr durch geschickte Lenkung die Aufmerksamkeit auf für die einzelnen Jahreszeiten typische Wetterlagen lenken (z. B. Sommer: vorwiegend warm und sonnig).

Die Kinder haben die Aufgabe, das jeweilige Wetter genau zu beobachten und zu beschreiben (siehe

Unterrichtsreihe «Unser Klassenzimmer»). Wegen der Häufung gleicher Wetterlagen werden die Begriffe Frühling, Sommer, Herbst und Winter u. U. mit Inhalt gefüllt werden können. Einzelne Schüler erhalten damit eine grobe zeitliche Richtschnur, wenn auch viele Geistigbehinderte Begriffe wie gestern, vorgestern oder die Wochentage nicht erfassen, weil sie keine konkreten Bezugspunkte dazu finden.

Der zweite Teil der Unterrichtsreihe übernimmt zwei Funktionen: Erstens wiederholt und vertieft er die Erkenntnisse und Erfahrungen des ersten Teiles, und zweitens vermittelt er neues Lehrgut. So sollen die Kinder lernen, daß man sich im Sommer leicht kleidet, weil es warm ist, und daß man sich vor Regen und Kälte durch warme, feste und dichte Kleidung schützen kann. Weiterhin werden sie den Einfluß des Wetters auf die Vegetation erkennen.

Innerhalb dieser Unterrichtsreihe werden mehrere Unterrichtsgänge und -wanderungen gemacht werden müssen. Den Kindern muß gezeigt werden, wie z. B. das Getreide gesät, gepflegt und geerntet wird oder wie die Bäume und Sträucher im Frühjahr die Blätter austreiben und im Herbst wieder abwerfen.

Die erdkundliche Komponente dieses sachkundlichen Themas ist gering, aber immerhin vorhanden. Im Hinblick auf dieses Thema sei bemerkt, daß es unumgänglich erscheint, Sachbereiche anderer Unterrichtsfächer einzubeziehen und der Unterrichtsreihe damit die Eigenschaft eines Projektes zu geben. Nur so kann dem Geistigbehinderten das Wetter und seine Wirkungsweise – also ein klimageographisches Phänomen – nahegebracht werden, und nur auf diese Weise kann er über einen so langen Zeitraum interessiert und motiviert bleiben.

In den bayerischen Richtlinien werden Landschaftsformen (Berg, Tal, Fluß, See) als Themenbereiche genannt. Auch sie können dem Geistigbehinderten vermittelt werden. Er hat bereits eine echte geographische Erkenntnis gewonnen, wenn er im Gelände zu der Aussage «Das ist ein Berg» fähig ist oder einen Berg

grob beschreiben kann. Dagegen gehört die Klärung der Entstehung solcher Landschaftsformen nicht in die Sonderschule für Geistigbehinderte.

Die Auswahl der vorgestellten Unterrichtsthemen war an dem Ziel orientiert, den Schülern ihre Umwelt möglichst nahezubringen und das Interesse an ihrer Umgebung zu wecken. Das ist auch das Anliegen der elementaren Erdkunde (siehe Richtlinien für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen). Da die Unterrichtsbeispiele ebenfalls nach den Richtlinien in der Grundschule durchgeführt werden können, steht ihre geographische Relevanz außer Frage.

Ich meine, mit diesen Beispielen ist deutlich geworden, daß Erdkundeunterricht bei Geistigbehinderten grundsätzlich möglich ist. Sicherlich ist hier und da methodisch und didaktisch einiges zu ändern und zu verbessern. Doch trafe das nicht den Schwerpunkt der hier angestellten Überlegungen, da es mir darum ging, aufzuzeigen, wo die Grenzen des Unterrichtsstoffes liegen. Gemessen an den Schülern der Grundschule oder der Sonderschule für Lernbehinderte ist das Erreichbare wenig. Dennoch besteht m. E. kein Anlaß dafür, auf Erdkundeunterricht an der Schule für Geistigbehinderte völlig zu verzichten, weil wenig hier viel ist.

Der Erdkundeunterricht bietet auch der Schule für Geistigbehinderte einen reichhaltigen Themenkatalog an, der mit verschiedenen Arbeitstechniken zu bewältigen ist. Er kann jederzeit mit dem besten Anschauungsmaterial, mit der Wirklichkeit aufwarten. Er kann andererseits auch Modelle, Zeichnungen, Photographien u. a. als Unterrichtshilfen heranziehen und der Wirklichkeit gegenüberstellen sowie das Symbolverständnis und das Erkennen von Zusammenhängen, die für jeden Menschen von großer Bedeutung sind, fördern.

Abschließend sei noch ein formaler Grund angeführt, der für den Erdkundeunterricht an Geistigbehindertenschulen spricht: «Jedes Kind hat Anspruch darauf, seiner Erzie-

hungsbedürftigkeit und seinen Lernmöglichkeiten entsprechend gefördert zu werden» (Deutscher Bildungsrat S. 66). Das gilt ganz besonders für Geistigbehinderte. Gerade ihnen muß Gelegenheit gegeben werden, entsprechend der Propagandierung der Durchlässigkeit der Schulsysteme in eine Sonderschule für Lernbehinderte aufzusteigen. Der Uebergang kann aber nur dann glücken, wenn der Schüler allgemein gebildet ist. Leider sind bislang solche Versuche von vornherein zum Scheitern verurteilt, weil die Aufsteiger in den sogenannten Nebenfächern, wozu auch die Erdkunde gehört, nicht genügend Grundwissen erworben haben.

Vielleicht sollten bei einer neuen Auflage der Richtlinien für Geistigbehindertenschulen die Lernziele und Themen und damit auch die

Unterrichtsfächer weiter differenziert werden. Die Einführung der Sachkunde mit deutlicher erdkundlicher Komponente halte ich jedoch für unerlässlich.

Literatur

- 1 Bach Heinz, Geistigbehindertenpädagogik, Berlin-Charlottenburg 1971
- 2 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Stuttgart 1974
- 3 Speck Otto, Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung, München/Basel 1970
- 4 Richtlinien für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1973
- 5 Richtlinien für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf o. J.

Verfasser: Ulrich Kruska, Elbestraße 4, D-4630 Bochum

Die soziale Gestaltung einer Wohn- und Werksiedlung

Wenn ein Gemeinschaftsleben aus sich selbst heraus therapeutisch, das heißt heilend, gesundend, dienend wirken soll, dann muß die Gestaltung einer solchen Gemeinschaft den menschlich-geistigen Gesetzen entsprechen. Dabei müssen wir uns von den bekannten, hergebrachten Mustern der hierarchisch und autoritär geführten Gruppenformen lösen.

Es sind vornehmlich 3 Hauptaspekte, welche in der therapeutischen Gemeinschaftsbildung berücksichtigt werden:

- Das Menschenbild
- Das Gemeinschaftsleben
- Die Weltoffenheit

Das Menschenbild

Jeder Mensch, ob gesund und tatkräftig oder krank und behindert, er tritt uns entgegen als ewiges Geisteswesen, umgeben von seiner fühlenden Seele, getragen von einem mehr oder weniger gesunden Leib. Durch das gemeinsame Wandern eines Stückes des Erdenweges vollzieht sich eine innerlich veranlagte Schicksals-Gesetzmäßigkeit.

Das Gemeinschaftsleben

Das Zusammenleben von Menschen ist ein verwandeltes Bild des Menschen selbst: Im Geistesleben innerhalb der Gemeinschaft waltet die Freiheit. Im rechtlich-sozialen Leben herrscht die Gleichheit, und im physisch-materiellen Leben pflegen wir die Brüderlichkeit.

Im gesunden Gemeinschaftsleben kann auch der schwerbehinderte Mensch als Individualität die Welt und die menschliche Gesellschaft begegnen und sich mit ihnen verbinden (= Eingliederung, Integration).

Die Weltoffenheit

Eine gesunde Gemeinschaft muß weltoffen sein. Dies wird praktiziert durch rege Kontakte mit der realen Umwelt: Wir wohnen und werken im Dorf, produzieren und verkaufen Waren, welche benötigt und geschätzt werden und nehmen Anteil am kulturellen Leben der Gegenwart. Dafür halten wir aber alles Sektiererische und Dogmatische

fern. Auch die administrative und betriebliche Organisation der Stiftung entspricht den menschlich-geistigen Erfordernissen:

Sowohl der autokratische Modus (Leitende Einzelperson), wie auch der demokratische Modus (Ueberstimmung der Minderheit) können in ihrer Polarität überwunden und zur gesteigerten Form der *Sozialokratie* geführt werden: Die Entscheidungen werden aufgrund des Konsens-Prinzipes getroffen, wonach trotz anderer Ansicht, doch niemand mehr aktiv dagegen ist. Dem Gespräch kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Die Verantwortung – und somit auch die Mitbestimmung – liegt bei demjenigen Menschen der handelt, in harmonischer Relation zum Ganzen.

Wir kennen keine hierarchische Ueber- und Unterordnung, sondern nur ein Miteinander, Nebeneinander. Betreute und Mitarbeiter sind einander Weggefährten. Die Aufgaben- und Verantwortungs-Verteilung geschieht durch die Praxis und nach Fähigkeiten, Erfahrungen und Neigung. Ein derartiges Gemeinschaftsleben erfordert allerdings von den Beteiligten eine ernsthafte Charakter- und Erkenntnisschulung.

Wenn an solchen Gesichtspunkten ernsthaft und konsequent gearbeitet wird, dann kann die Mitverwaltung einer öffentlichen, gemeinnützigen Stiftung durch die Mitarbeiter-Gemeinschaft durchaus verantwortet werden. (Der Stiftungsrat der Wohn- und Werksiedlung St. Michael besteht zur Hälfte aus tragenden Mitarbeitern und zur andern Hälfte aus Persönlichkeiten des öffentlichen und sozialen Lebens.) Somit wird praktisch und zugleich experimentell verbunden ein freies Unternehmertum mit einer Dienstleistung in der öffentlichen Fürsorge und Sozialtherapeutik.

Zukunftsaussichten

Die gemachten Erfahrungen der ersten Jahre sind durchaus positiv. Das Bedürfnis nach Wohn- und Arbeitsplätzen in sozialtherapeutischen

Lebensgemeinschaften nimmt zu. Finanzielle Mittel sind vorhanden. Und dennoch lehnen wir Großprojekte konsequent ab. Warum?

Weil ein sozialer Organismus, wenn er gesund bleiben soll, nur organisch-langsam, behutsam, wachsen darf. Wir können und wollen nicht bauen und dann die dazu passenden Menschen suchen. Vielmehr gedenken wir schrittweise, zusammen mit den Anwesenden, Betreuten und Mitarbeitern, zu erweitern. Es darf mit der Zeit durchaus eine größere Siedlung mit weiteren Arbeitsplätzen entstehen, aber nicht explosiv, sondern gesund wachsend.

Die nächsten Schritte in dieser Richtung werden vorläufig noch in den Herzen und Häuptern der Mitarbeiter behutsam bewegt und erwogen. Es wird aber immer stark davon abhängen, ob genügend tüchtige und erfahrene, liebevoll und froh dienende Menschen bereit sind, sich mit einer sozialtherapeutischen Lebensgemeinschaft zu verbinden. Die Aufgaben und die Verantwortung sind groß. Noch viel größer aber sind die Liebe und Dankbarkeit, die uns von den Betreuten entgegenkommen.

Aus Jahresbericht der Wohn- und Werk-siedlung St.Michael, Sutz-Lattrigen

Heilpädagogische Tagung am Goetheanum vom 9. bis 16. Oktober 1976

Rund 800 Teilnehmer fanden sich vom 9. bis 16. Oktober 1976 zur internen Tagung für Heilpädagogen am Goetheanum zusammen. Nach der großen Jubiläumstagung «50 Jahre anthroposophische Heilpädagogik» vor zwei Jahren war man gespannt, wie viele kommen werden – daß wieder so viele kamen, zeugt davon, wie an dieser Tagung Fortbildung, Austausch und Anregung, aber auch die Begegnung mit dem Goetheanum gesucht wird. Auffallend an der Zusammensetzung der Teilnehmergruppen war der hohe Anteil junger Menschen.

Jürgen Smit eröffnete die Tagung mit einem eindrücklichen Vortrag «Erziehung als heilende Tätigkeit». Er spürte dem nach, was sowohl der pädagogischen als auch der heilpädagogischen Bemühung gemeinsam ist. Der Mensch ist dauernd in Gefahr, seine Entwicklung zu verpassen, herunterzurutschen. Was er erreicht, ist bestenfalls ein labiles Gleichgewicht. Erziehung und Unterricht müssen die Kräfte stärken, die in sich die Möglichkeit bergen, den Menschen zu gesunden, in ein gesundes menschliches Gleichgewicht zu bringen.

Am folgenden Tag wurde das dritte Mysteriendrama aufgeführt. Es ist jedesmal ein Wagnis, wenn viele Tagungsteilnehmer, die zum er-

sten Mal ans Goetheanum kommen, gleich mit einem Mysteriendrama – wie mit einem Sprung ins Wasser – mit so viel Neuem konfrontiert werden. Aber gerade daran erleben sie unmißverständlich: hier am Goetheanum haben wir es mit ganz Neuem, ganz Anderem zu tun, als uns bisher begegnet ist; hier müssen wir anders dem begegnen, was uns entgegenkommt. Das setzt sich um in eine neue Bereitschaft, auf den weiteren Verlauf der Tagung einzugehen.

Künstlerische Aktivitäten zum Tagesbeginn – Eurythmie, Sprachgestaltung, Malen, Zeichnen, Musik, Modellieren, Gymnastik in 24 Gruppen – führten mitten in gemeinsames Tun hinein. Einen weiteren künstlerischen Akzent setzten die darauffolgenden eurythmischen Darbietungen, die den Vorträgen im großen Saal vorausgingen. Die Heilpädagogen haben diese tägliche Morgengabe der Eurythmischen besonders dankbar begrüßt; sie führten auf dem Weg der Kunst mitten hinein in das Tagungsthema «Rhythmus als Wegbereiter des Ich», das dann in den Vorträgen weiterverfolgt wurde. Die Vortragenden haben von den verschiedensten Seiten her versucht, dem Rhythmus näher zu kommen. Es wurde dabei erlebbar, wie vielseitig, vielschichtig und unerschöpflich dieses Thema ist,

und dies nicht nur im Bereich der Erkenntnis des Wesenhaften des Rhythmus, sondern auch im Bereich des praktischen Tuns, also dort, wo der Heilpädagoge sich dafür einsetzt, daß der Rhythmus nun zum Wegbereiter des Ichs der Seelenpflege-bedürftigen Kinder wird. Schon während der Woche, ganz deutlich aber im letzten Vortrag vom Samstag wurde klar, wie die Pflege des Rhythmus auch für das Ich des Heilpädagogen entscheidend ist, indem er nämlich seine innere Schulung, seine Bemühungen, immer besserer Heilpädagoge zu werden, unter Beachtung des Wesens des Rhythmus zu gehen sich bemüht.

In 22 Arbeitsgruppen wurde das Tagungsthema von verschiedensten Aspekten am Nachmittag weiterverfolgt. An drei Abenden gab es Darbietungen aus der heilpädagogischen Arbeit aus Holland, der Schweiz und aus Deutschland. Hervorgehoben sei dabei der köstliche Abend, an dem die Sonnenhofmitarbeiter kabarettistisch den Heilpädagogen einmal aufs Korn genommen haben.

Am Mittwoch sprach Siegfried Pickert, einer der drei Urheilpädagogen, über Ita Wegman und ihre große Hilfe in der Entwicklung der anthroposophisch-heilpädagogischen Arbeit. Vielleicht konnte dieser Beitrag den vielen jüngeren Tagungsteilnehmern, die unsere Bewegung bereits als eine entwickelte und bis zu einem gewissen Grad ausgearbeitete Arbeit kennengelernt haben, ihre Ursprünge und Entstehung näher bringen.

Eine besondere künstlerische Anregung für viele Heilpädagogen war die dank dem Entgegenkommen der Leitung der Sektion für Bildende Künste ermöglichte Ausstellung von Brettchenwebereien von Marga Joliet-van den Berg, Kreuzlingen.

Die Tagung vor zwei Jahren trug einen gewissen Jubiläumsglanz. Er ist verflogen. Entscheidend bleibt aber die intensive Arbeit, die sich immer weiter um die Ausgestaltung und Weiterentwicklung des anthroposophisch-heilpädagogischen Impulses müht.

Hans Hasler

Aus «Mitteilungen» Januar 1977

SHG-Information

A. Vereinigung zur Personalaus- bildung für Geistigbehinderte (VPG)

Das Zentralsekretariat SHG besorgt die administrativen Aufgaben des VPG-Vorstandes.

Neuer Präsident ist Herr Oskar Stockmann, Rütimattli, Flüeli-Ranft.

Im Auftrag der Delegiertenversammlung vom 22. Juni 1976 prüft der Vorstand ein neues Kursmodell:

- a) Die Betreuung von Geistigbehinderten in Heimen und Werkstätten wird von anderen Gesichtspunkten aus angesehen als bisher.
- b) Interessierten Berufsleuten aus verschiedensten Sparten soll eine Ausbildung zur Betreuung von Geistigbehinderten ermöglicht werden.
- c) Die Zulassungsbedingungen sollen klar umschrieben werden.
- d) Das Gespräch mit Fachkreisen, im besonderen mit der Schweiz. Arbeitsgemeinschaft für Heimerzieher Schulen (SAH), wird gesucht.

B. Früherziehung

Die SHG hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Bestrebungen im Bereich der Früherziehung zu unterstützen und sich folgendes Ziel gesetzt: «Bis 1986 werden in der Schweiz genügend beruflich ausgewiesene Früherzieher tätig sein. Bis dann verfügt jeder Kanton bzw. jede Region über eigene, zweckmäßige

organisierte Heilpädagogische Dienste. Die Information der Öffentlichkeit ist sichergestellt.»

Dieses Ziel soll insbesondere erreicht werden durch:

1. Organisation der Fortbildung:

Unter der fachlichen Leitung des HPS Zürich wird 1977/78 ein Fortbildungskurs für Mitarbeiter von Heilpädagogischen Diensten durchgeführt.

2. Information: Die Behörden und Fachkreise werden auf die Notwendigkeit einer sach- und fachgerechten Früherziehung aufmerksam gemacht.

3. Förderung des Gesprächs in Fachkreisen: Unter Berücksichtigung einer koordinierten, nationalen Bildungspolitik sollen die Ausbildungsstätten zur Planung der Ausbildung bzw. Weiterbildung aufgefordert werden.

4. Empfehlungen: An die kantonalen Erziehungs- und Fürsorgedirektionen sollen Empfehlungen über die Schaffung bzw. Neukonzipierung von Heilpädagogischen Diensten gerichtet werden.

C. Spiel – Spielzeug – Therapie- material

In der französischen Schweiz befaßt sich eine Studiengruppe eingehend mit der Bedeutung des Spiels in der Erziehung, Schulung und Betreuung von Geistigbehinderten.

Marianne Gerber, Zentralsekretärin

reduziert werden. Lange Zeit hinkte die Schweiz in dieser Hilfe hinterdrein. Durch die Kriegsfolgen waren die andern Länder stärker mit diesem Problem konfrontiert. Erst Ende der Fünfzigerjahre entstanden die Schweizerischen Zentren in Basel und Genf. Sie arbeiten nach den von Prof. Dr. med. Sir Ludwig Guttmann (England) entwickelten Methoden. Der frühere Direktor des Bürgerspitals Basel, Dr. med. h. c. Gottfried Moser, war ein unermüdlicher Vorkämpfer dieser Rehabilitationszentren.

Die großen Erfolge der Zentren wurden möglich durch den Einsatz von hervorragenden Ärzten, Therapeuten und Fachleuten der beruflichen und sozialen Wiedereingliederung. Nicht zu vergessen die mannigfachen, oft sehr kostspieligen Einrichtungen, Apparate und Geräte und ein Transportsystem, das der hohen Empfindlichkeit der Patienten Rechnung zu tragen hat. Dank dem Einsatz der Schweizerischen Rettungsflugwacht gelangten 60 % der Verunfallten innert 48 Stunden ins Zentrum. Intensive Pflege und Behandlung führten bei 43 % zu einem teilweisen Rückgang der Lähmungserscheinungen, weitere 23 % konnten sogar als geheilt entlassen werden. Das sind wahrhaft beachtliche Erfolge, die vielleicht auch uns veranlassen könnten, die beiden Institutionen, die nicht auf Rosen gebettet sind, zu unterstützen (Paraplegikerstiftung Pch. 40-8540; Rettungsflugwacht Pch. 80-4974).

Wer weiß denn, daß es in der Schweiz rund 5000 Paraplegiker gibt und daß jährlich 150 neue Verunfallte hinzukommen? Und muß es uns nicht auch zu denken geben, daß Dreiviertel dieser Mitmenschen weniger als 35 Jahre zählen? Ich denke, solche Hinweise gehörten auch in den Gesundheitsunterricht einer Oberstufe für Lernbehinderte, die ja nicht selten als Töfflifahrer und spätere Motorsportfans den besondern Gefahren des Verkehrs ausgesetzt sind. Sie sollten später nicht sagen können, man habe ihnen nie etwas darüber gesagt.

A. Heizmann

Ein Blick über den Gartenzaun

kann uns allen nur gut tun, denn zu oft sehen wir nur das, was uns gerade Kopfzerbrechen verursacht. Aber im Nachbargarten sind die Probleme nicht kleiner, nur etwas anders gelagert. Darum verweisen wir hier gerne einmal auf den Bericht der Schweizerischen Paraplegiker Stiftung.

Was uns hier in Wort und Bild vor Augen geführt wird, darf uns nicht gleichgültig sein, es könnte jeden von uns treffen durch einen

Verkehrs- oder Sportunfall, aber auch im Beruf und Haushalt.

Querschnittlähmungen mit den bekannten Ausfällen der nervlich gesteuerten Muskelbewegungen bedeuteten bis vor wenigen Jahrzehnten hoffnungsloses Siechtum oder Absterben im wahrsten Sinne des Wortes.

Durch die Paraplegiker Zentren in aller Welt (total 38) und durch die medizinische Forschung konnten die Sterbefälle auf wenige Prozente

Zur Situation der Körperbehinderten-Pädagogik in der Schweiz

H. Studer

In den letzten Jahren sind die Schulungsmöglichkeiten für Körperbehinderte stark und kontinuierlich ausgebaut worden. Aus einer Zusammenstellung im Jahresbericht 1975 des Bundesamtes für Sozialversicherung (BSV) geht hervor, daß 1975 an 29 von der Invalidenversicherung anerkannten Körperbehindertenschulen insgesamt 958 Kinder unterrichtet wurden (vgl. auch Zeitschrift für die Ausgleichskassen der AHV, Heft 3/1976). Zählt man noch die Schulen für mehrfachbehinderte dazu, so dürften in der Schweiz insgesamt über 1200 Schulplätze für Körperbehinderte vorhanden sein. Laut einer im November 1976 von uns durchgeführten Umfrage bei 20 Körperbehindertenschulen der Deutschschweiz, gliedern sich die Schüler in folgende Gruppen: 60 % (n = 429) Normalschulfähige/Lernbehinderte, 17 % (n = 119) Schulbildungsfähig-Geistigbehinderte, 23 Prozent (n = 161) Praktischbildungsfähige. Im Durchschnitt umfassen die Klassen 7 bis 8 Schüler.

Diesen differenzierten und gut ausgebauten Schulungsmöglichkeiten für körperbehinderte Kinder steht die Tatsache gegenüber, daß bis heute keines der bestehenden Sonderpädagogischen Ausbildungsinstitute eine spezifische Ausbildung für Fachkräfte im Bereich der Körperbehindertenpädagogik anbietet. Diese «Unterversorgung» hat verschiedene Gründe. Sie wird durch einen Blick auf die Entwicklung der Körperbehindertenpädagogik in den vergangenen zehn Jahren etwas verständlicher.

Die Entwicklung in den letzten Jahren

– Zunächst ist zu vermerken, daß ein systematischer Ausbau der Körperbehindertenschulen erst nach der Einführung der IV möglich wurde. Laut IV-Jahresbericht 1975 hat sich die Zahl der Schulungsplätze für Körperbehinderte in den letzten 6 Jahren fast verdoppelt.

– Relativ jung ist aber auch die Abgrenzung der Körperbehindertenpädagogik als eigenständiger Lehr- und Forschungsbereich innerhalb der differenziellen Sonderpädagogik. In der Bundesrepublik Deutschland (Reutlingen) beispielsweise wurde vor 10 Jahren erstmals die Stelle eines hauptamtlichen Hochschullehrers für Pädagogik und Psychologie der Körperbehinderten geschaffen. Inzwischen ist allerdings Körperbehindertenpädagogik als eigenständige Studienrichtung an acht der insgesamt 16 Sonderpädagogischen Studienstätten in der BRD vertreten.

– Jüngeren und jüngsten Datums sind die Bemühungen, Körperbehinderung als *sonderpädagogisches* Begriff und *sonderpädagogisches* Problem zu fassen und ernst zu nehmen. Während etwa Lernbehinderung oder Verhaltensstörung offensichtlich schulische und erzieherische Kategorien sind, deren Probleme den speziell ausgebildeten Pädagogen erfordern, scheint es sich bei der Körperbehinderung zunächst um eine medizinische Kategorie zu handeln. Körperbehinderte Kinder werden nicht aufgrund von Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten in einer Schule zusammengefaßt, sondern eben auf Grund körperlicher Schwierigkeiten. Der Arzt, der Physio- und Ergotherapeut scheinen hier im Vordergrund zu stehen, nicht der Sonderpädagoge. Es wird darum auch gelegentlich die Ansicht vertreten, es brauche gar keinen speziell ausgebildeten Sonderpädagogen für den Unterricht und die Erziehung von Körperbehinderten. Im Gegensatz etwa zum Sehbehinderten oder Hörgeschädigten brauche der Körperbehinderte, abgesehen von einigen organisatorischen Modifikationen, keine besondere schulische Betreuung und keine spezielle Unterrichtsgestaltung. Es wird also die Notwendigkeit einer spezifischen Ausbildung von Fachkräften im Bereich von Unterricht und Erziehung Körperbehinderter in Frage gestellt.

Diese Sichtweise, die in der Körperbehinderung lediglich ein medizinisches Problem sieht und die Körperbehindertenpädagogik bestenfalls als «angewandte Orthopädie» gelten läßt, erweist sich als verhängnisvoll. Diese medizinisch-funktionalistische Auffassung und das ihr entsprechende Rehabilitationskonzept, bringen dem Körperbehinderten zwar Fertigkeiten bei, die es ihm ermöglichen, in verschiedenen Situationen besser zu «funktionieren». Erst eine wirklich pädagogische Konzeption der Arbeit mit Körperbehinderten kann aber dazu führen, weniger «Selbstverwertung» und mehr Selbstverwirklichung des Körperbehinderten zu erreichen¹⁾.

Die Frage der Notwendigkeit einer besonderen Ausbildung

Es soll hier nicht eine Differenzierung innerhalb der Sonderpädagogik propagiert werden, die für immer begrenztere Bereiche immer begrenztere Spezialisten ausbildet. Ebenso muß aber auch die Behauptung zurückgewiesen werden, daß Unterricht und Erziehung von Körperbehinderten keine besonderen Anforderungen stellten. Diese Arbeit stellt eine Reihe von spezifischen Anforderungen, die eine spezifische Ausbildung notwendig machen. Dazu nur ein paar kurze Hinweise:

– Der Körperbehindertenpädagoge arbeitet in einem Team und zwar in viel ausgeprägterem Maß als alle anderen Sonderpädagogen im schulischen Bereich. Die Rehabilitation des Körperbehinderten ist nicht die Aufgabe eines Einzelnen, sondern die Aufgabe eines Teams von Fachleuten. Körperbehindertenschulen sind denn auch in der Regel Heimschulen; hier arbeitet der Lehrer täglich mit Erziehern, Physiotherapeuten, Ergotherapeuten und Ärzten zusammen. Dazu kommt eine intensive Elternarbeit. Vorausset-

¹⁾ F. Schönenberger: Körperbehindertenpädagogik, in: Sonderschule in Baden-Württemberg, Sonderheft 1976.

zung erfolgreicher Teamarbeit in der Rehabilitation aber ist eine behindertenspezifische Ausbildung aller Fachkräfte, also auch des Lehrers und des Erziehers.

– Die Beeinträchtigung der Bewegungsfähigkeit, ihre Auswirkungen auf die psychische Entwicklung und die soziale Situation des Kindes führt zu einer Reihe von Erschwernissen in Unterricht und Erziehung. Praktisch liegen bei den meisten körperbehinderten Kindern mehrere Behinderungen vor, was den differenzierten Einsatz verschiedener sonderpädagogischer Methoden bedingt.

– Schulen für Körperbehinderte und die Klassen innerhalb dieser Schulen weisen die heterogenste Zusammensetzung aller Sonderschul- oder Sonderklassen-Typen auf. In der gleichen Klasse sitzen oft Kinder mit verschiedenen Formen und Schweregraden cerebraler Lähmungen, mit progressiver Muskeldystrophie, mit Spina bifida, usw. Die hier notwendige Differenzierung des Unterrichts bedingt ein solides und breites Wissen und Können des Lehrers.

Bereits diese knappen Hinweise machen deutlich, daß eine qualifizierte Arbeit mit Körperbehinderten eine Reihe von Befähigungen erfordert und eine entsprechende Ausbildung bedingt.

Die Notwendigkeit einer zusätzlichen Ausbildung wurde den in der praktischen Arbeit Stehenden sehr bald und drastisch bewußt. Seit 1970 hat sich der Schweizerische Verein der Fachkräfte für Körperbehinderte (SVFK) bemüht, eines der sonderpädagogischen Ausbildungsinstitute für diese Aufgabe zu gewinnen. Da dies nicht gelang, nahm der SVFK diese Aufgabe selber an die Hand und führte bis heute zusammen mit der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Invalidenhilfe (SAIH) 3 berufsbegleitende Ausbildungskurse durch. Hier konnten in etwa 250 Ausbildungsstunden, verteilt auf einzelne Kurswochen im Verlauf von 1½ Jahren, jeweils ein breites Spektrum an Stoff vermittelt und wichtige Lernprozesse angeregt werden.

Dabei war den für die Ausbildungskurse Verantwortlichen jedoch klar, daß es sich hier nur um eine Notlösung handeln konnte. Es ist deshalb zu begrüßen, daß sich nun eine neue Lösung anbahnt, indem die Ausbildung von einem Heilpädagogischen Institut in Zusammenarbeit mit SVFK und SAIH realisiert wird.

Ausblick

Dem Ausbau der Körperbehindertenpädagogik stellen sich vordringlich zwei Aufgaben: Der Einbau der Körperbehindertenpädagogik in das Spektrum der sonderpädagogischen Ausbildungsgänge und die Nachqualifikation der in der Praxis stehenden Fachkräfte. Die eingangs erwähnte Umfrage an 20 Körperbehindertenschulen der Deutschschweiz hat ergeben, daß die Hälfte der Lehrkräfte lediglich über ein Primarlehrer- oder ein Kindergärtnerinnen-diplom verfügen, also keine zusätzlich sonderpädagogische Ausbildung haben. Es muß versucht werden, Lösungen zu finden, die den spezifischen Problemen der Körperbehindertenpädagogik gerecht werden. Die in anderen Behindertenpädagogiken übliche Beschränkung einer zusätzlichen Ausbildung auf Lehrer sollte überwunden werden, indem auch Kindergärtnerinnen und Erzieher einbezogen werden. Einerseits besuchen die meisten körperbehinderten Kinder einen Sonderkindergarten. In dieser Phase können unter der Führung einer gut ausgebildeten Kindergärtnerin entscheidende Entwicklungsmöglichkeiten realisiert werden. Andererseits werden Körperbehindertenschulen als Heimschulen, teilweise als Tagesschulen geführt. Der qualifizierte Heimerzieher ist hier ein wichtiges Mitglied des Rehabilitationsteams. Selbstverständlich braucht es in verschiedenen Ausbildungsbereichen ein nach Funktion, Alters- und Schulstufe differenziertes Lehrangebot. Es gibt jedoch auch eine Reihe von Fähigkeiten, über die alle, die an der Rehabilitation Körperbehinderter beteiligt sind, in gleicher Weise verfügen sollten. Beispielsweise die Befähigung, die eigenen Einstellungen

und Verhaltensweisen Körperbehinderten gegenüber zu reflektieren und in ein sonderpädagogisch angemessenes Verhalten umzusetzen, oder die Befähigung zum Erkennen der Belastbarkeit und der Handlungsmöglichkeiten einzelner Kinder verschiedener Gruppen von Körperbehinderten, um daraus Folgerungen für das eigene sonderpädagogische Handeln ableiten zu können. Der Aufbau solcher Kompetenzen sollte in einer Ausbildung beziehungsweise in Ausbildungsteilen möglich sein, an denen die um Schulung, Erziehung und Rehabilitation der Körperbehinderten Bemühten gemeinsam teilnehmen. So käme eine spezifische und gleichzeitig kooperationsorientierte Ausbildung zustande, die Voraussetzung für eine optimale Förderung körperbehinderter Kinder ist.

Verfasser: H. Studer, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH), Alpenstraße 8/10, 6004 Luzern.

Veranstaltungskalender

1. Halbjahr

Oeffentlichkeitsarbeit im Heim

Für Beauftragte für Oeffentlichkeitsarbeit im Heim

Fr. 88.– inkl. Unterkunft

Schweiz. Kath. Anstaltenverband, Sekretariat SKAV, Zähringerstraße 19, 6003 Luzern, Telefon 041/23 95 57

1. Halbjahr in Luzern

Erziehen mit Medien

für Heimerzieher. Fr. 88.– inkl. Unterk. Schweiz. Kath. Anstaltenverband, Sekretariat SKAV, Zähringerstraße 19, 6003 Luzern, Telefon 041/23 95 57

in Zürich (Schenkung Dapples)

7.–9. Juni, 6.–8. Sept., 22.–24. November: *VSA Fachkurs II/A*. Aufbaukurs für Leiterinnen und Leiter von Heimen für Kinder u. Jugendliche. Kurssekretariat VSA, Seegartenstraße 2, 8008 Zürich, Telefon 01/34 47 07

18.–20. April in Schüpfheim

Kantonale Sonderschule Sunnebüel

Sprachaufbauhilfen für das geistigbehinderte Kind. Für Sonderschullehrer, Früherzieher, Heimerzieher sowie weitere interessierte Fachkräfte, die mit praktisch-bildungsfähigen Geistigbehinderten arbeiten. Ca. Fr. 30.– bis 50.– (entfällt für die Teilnehmer aus dem Kanton Luzern). Vollpension ganzer Kurs Fr. 100.– im Heim. Kantonale Sonderschule Sunnebüel, 6170 Schüpfheim.

21., 22., 23. April in Interlaken
Interdisziplinäre Problembehandlung – Anteil der Sozialarbeit. Gesamtschweiz. Fach- und Studententagung. Zentralsekretariat SBS, Postfach 18, 3000 Bern 14. Telefon 031/45 54 21

25.–29. April in Thun
Gruppendynamische Phänomene in der Erwachsenenbildung. Für Lehrer, Erwachsenenbildner usw. Fr. 200.–. Zentralsekretariat Pro Juventute, Elternbildung, Seefeldstr. 8, 8008 Zürich, 01/32 05 31

Mai 1977
Beginn des zweiten Ausbildungskurses für Fachpersonal im Sehbehindertenwesen (berufsbegleitend, Dauer 2 Jahre). Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik, Alpenstr. 8/10, 6004 Luzern, 041/22 45 45

12.–14. Mai
Erziehung mit Medien – Medienerziehung. Für Heimerzieher. SKAV-Bildungsdienst, Zähringerstraße 19, 6003 Luzern

12.–14. Mai
Audiovisuelle Hilfsmittel im Unterricht. VESKA-Sekretariat, Postfach 149, 5001 Aarau, Telefon 064/24 12 22

14. Mai in Schwyz
Delegiertenversammlung 1977 d. Schweizerischen Verbandes für Taubstummen- und Gehörlosenhilfe. Schweiz. Bund für Taubstummen- u. Gehörlosenhilfe, Zentralsekretariat, Thunstr. 13, 3005 Bern

18.–22. Mai im Int. Haus Sonnenberg
Med., psychiat., heilpäd. Belastbarkeit behinderter Kinder. Intern. Arbeitskreis Sonnenberg. Adresse: Bankplatz 8, D-33 Braunschweig

31. Mai bis 4. Juni in Genf
Die Sozialerzieher und ihre Tätigkeit zugunsten der behinderten und benachteiligten Kinder und Jugendlichen. – Les professionnels des actions socio-éducatives dans les interventions en faveur des enfants et adolescents handicapés et défavorisés. 6. Internat. Konferenz der Union mondiale des organismes pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence. Secrétariat: 28 place St-Georges, F-75442 Paris Cedex 09

L I T E R A T U R

Dr. Edgar Schmitz: *«Elternprogramm für behinderte Kinder»*. Ernst Reinhardt-Verlag, München-Basel 1976.

Der Verfasser war langjähriger Mitarbeiter des Kinderzentrums München. Er entwickelte das vorliegende Programm aus seiner eigenen mehrjährigen therapeutischen Erfahrung und experimentellen Forschung mit schwerst- und mehrfachbehinderten Kindern und ihren Eltern.

Erkenntnisse aus experimenteller Lern- und Verhaltensforschung, Entwicklungspsychologie und heilpädagogischer Psychologie schlagen sich in seiner Arbeit nieder.

Der Autor wendet sich mit seinem Programm in erster Linie an alle Eltern, die daheim ein geistig behindertes Kind zu betreuen haben. In der Meinung aber, daß die systematische und gezielte Förderung durch das Elternhaus nur in enger Zusammenarbeit mit den zuständigen Fachleuten möglich ist, richtet er seine Ausführungen, denen er «spezielle Hinweise für den Fachmann» anfügt, auch an alle Personen, die sich in Erziehung, Pflege, Therapie, Beratung, psychologischer und medizinischer Betreuung mit geistig behinderten und schwerstbehinderten Kindern befassen.

In genau bemessenen und abgestuften Übungsschritten gibt das Werk unter Anwendung des Verstärkerprinzips Anleitung zum Gewöhnungstraining in folgenden Bereichen: Kontaktabbau, Anschauen (Blickkontakt als Orientierungsreaktion; die Bereitschaft, hinschauen und anhören zu können, ist die Voraussetzung für das Üben), Erweiterung der Aufmerksamkeitsspanne, Grundmuster sozialen Verhaltens und erstes Sprachverständnis, Selbständigkeit, Sprachbahnung, praktische Hilfen im Alltag, Behandlung von Abwehr gegen heilpädagogische Maßnahmen.

Mit seinen beispielhaft gemeinten Übungsprogrammen zur Gewöhnheitsbildung will der Verfasser die Voraussetzung schaffen für die ihm am Herzen liegende geistige, persönlichkeitsmäßige und charakterliche Bildung des geistig behinderten Menschen. Er erwähnt dies ausdrücklich, macht es aber auch mit den pädagogisch engagierten Ausführungen zwischen den einzelnen Programmen spürbar.

«Elternprogramm für behinderte Kinder» und die darin verdeutlichte Verhaltenskontrolle und -beeinflussung kann betroffenen Eltern eine wirksame Hilfe und den verschiedenen Fachleuten eine wertvolle Arbeitsgrundlage sein. M. G.

N E U E S J W - H E F T E

Nr. 1379 *«Der Geburtstag»* von Hanna Burckhardt. Umschlagbild und Zeichnungen von Walter Grieder. Für das erste Lesealter, von sieben Jahren an.

Anhand von vielen lustigen Bildern und einfachem Text erleben wir Tobis Geburtstag. Ja, wir dürfen sogar mitschreiben an der unterhaltsamen Geschichte. Das fröhliche Heftchen läßt uns teilnehmen an Tobis Geburtstagsfest, und zwar mit allem drum und dran. Wir dürfen seine Freunde kennen lernen und freuen uns mit ihnen an der originellen Geburtstagseinladung. Was für ein kurzweiliges Fest! Die lustigen Spiele, die großen Kuchenstücke und den süßen Si-

rup werden die Kinder noch lange in Erinnerung behalten.

Eine Menge kindertümlicher Illustrationen und der einfache Text in kurzen, knappen Sätzen, lassen die Herzen der kleinen Leser höher schlagen. Das Heftchen vermittelt wertvolle Anregungen verschiedenster Art. Es eignet sich, auch auf der Unterstufe der Hilfsschule, als Klassenlektüre. H. W.

Nr. 1377 *«Wie verbringen Tiere den Winter»* von Carl Stemmler, Umschlag und Zeichnungen von Roland Thalmann.

Die Sachbücher und SJW-Hefte von Dr. h.c. Stemmler brauchen eigentlich keine Empfehlung. Sie bringen ja nicht nur dem naturkundlich interessierten Schüler Neuigkeiten sondern überraschen auch den Lehrer durch Informationen und gezielte Schlußfolgerungen. So erging es mir auch beim Lesen des vorliegenden Heftes. Ob es sich nun um die Lebensweise des Kreuzschnablers, der Dachse, Murmeltiere, Igel, Fledermäuse usw. handelt, stets müssen wir bei Stemmler hinzulernen und falsche Anschauungen korrigieren. Da kann man sich wirklich nur wünschen, daß Stemmler noch viele Jahre fruchtbaren Forschens und Schaffens geschenkt werden. Zum Unterricht an der Oberstufe ist das Heft unbedingt zu empfehlen, gerade auch als Ergänzung ähnlicher Lesestoffe erzählenden Inhalts. Hz

Wie soll der ideale Lehrer sein?

«Wie wünscht ihr euch den Lehrer?» so lautete die Frage, die eine amtliche Untersuchungskommission an Schüler und Schülerinnen in verschiedenen Orten Belgiens richtete. Viele interessante Antworten wurden von den Jungen und Mädchen gegeben. Einige Beispiele: Der ideale Lehrer...

... muß es verstehen, sich Respekt zu verschaffen, aber nicht durch Bestrafungen und Arresterteilungen, sondern indem er sich zum Freund der Schüler macht!

... muß vollkommen gerecht sein und in der Klasse keinen Schüler haben, den er bevorzugt!

... muß sich bei den Schülern soviel Vertrauen erwerben, daß sie keine Angst haben, ihn um zusätzliche Erklärungen und Erläuterungen zu bitten!

... muß für die weniger begabten Schüler Verständnis zeigen!

... muß eine Sache auf verschiedene Arten deutlich machen, denn nicht jeder Schüler begreift auf die gleiche Art!

... muß stets von gleicher freundlicher Stimmung sein ohne langweilig zu wirken!

... muß alle Schüler der Klasse im Auge behalten und sich sowohl um die Besten als auch um die «Nachzügler» kümmern!

Aus Fachblatt VSA