

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: 7

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: 15.01.2026

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

Heilpädagogische Rundschau

Fachorgan der Schweizerischen Heilpädagogischen Gesellschaft

Oktober 1977

Problematik heutiger Legastheniepädagogik

(Schluß)

Prof. Dr. K.-H. Berg

2. Legasthenie als Unterrichtsartefakt

Einleitend seien einige Gesichtspunkte genannt, die in Lehrerkonferenzen und -tagungen immer wieder zur Sprache kommen:

- Die Klassenfrequenzen sind immer noch zu hoch.
 - Es gibt zu wenig perfekte Leselehrer, zu wenig Lehrer, die viele Leselehrmethoden beherrschen.
 - Unerfahrene Junglehrer werden mit Vorliebe in erste Klassen gesteckt, weil ihr Stundendeputat dort ausreicht.
 - Zur Ausbildung in Legastheniepädagogik melden sich Lehrer, denen die Kenntnis von Legastheniemethoden fehlt.
 - Während des Studiums wird zu wenig Wert auf die Vermittlung von Leselehrmethoden gelegt. (vgl. Berg, 1973, S. 104)
 - Die vielfach noch geübte Praxis, Kinder im 1. Schuljahr nicht repetieren zu lassen, macht sie zu Leseversagern.
 - Es werden im Anfangsunterricht viele methodische Fehler gemacht.
 - Die Kinder des 1. Schuljahres sind leistungsmäßig überfordert (Mathematik, Sachunterricht).
 - Es besteht nicht überall die Möglichkeit, daß die Lehrer der 1. und 2. Klassen ihr Stundensoll in Form von Förderunterricht in der eigenen Klasse erfüllen.
 - Es fehlt an geeignetem Übungsmaterial (vgl. Berg, 1975, S. 44).
 - Die genannten Aspekte machen auf Fehler und Versäumnisse in der Primarstufe «vor allem in der 1. Klasse» aufmerksam.
- So stellt sich die ketzerische Frage, ob nicht Legasthenie vordergründig Problem der Grundschule

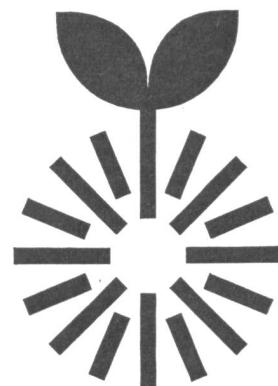
ist, ob nicht gerade die Grundschule mit ihrer gegenwärtigen Konzeption des Erstlese- und -schreibunterrichts und ihres sonstigen Lehrplans das Problem der Legasthenie in seiner derzeitigen Aufblähung schafft» (Berg, 1975, S. 44).

Wir wollen uns daher mit Beiträgen zweier Autoren auseinander setzen, die es (u. a.) gewagt haben, mitten im Legasthenieboom die Legasthenie selbst als Unfug bzw. als Erfindung zu bezeichnen.

2.1 Die extreme Position von Karl Sirch

K. Sirch versucht in seinem Buch: «Der Unfug mit der Legasthenie» die Problematik ausschließlich methodengenetisch abzuhandeln. (K. Sirch, 1975). Er nennt 9 Legasthenieursachen beim Lesenlernen:

- nicht existente Lautschrift als Basis
- Inbeziehungsetzen von Buchstaben und Laut
- keine Unterscheidung von Buchstaben und Laut
- Ablehnung oder unzureichende Uebung der Antizipation
- keine Darstellung der sprachlichen Funktion des geschriebenen Wortes
- Fehlende Darstellung des Zusammenhangs Sprache/Schrift auf der Wortebene
- Mangelnde Auswertung der gebräuchlichen Zeichensysteme außerhalb des Buch- bzw. Fibelbereichs
- Herausnahme einzelner Übungen aus dem sinnvollen Zusammenhang
- gängige Methoden verhindern, Lesen als sinnvolle Beschäftigung zu empfinden.



HR

Inhalt / Sommaire

Prof. Dr. K.-H. Berg:	
Problematik heutiger Legastheniepädagogik	175
Marianne Gerber:	
Gestaltung der Hilfsschuloberstufe mit Werkklasse und Werkjahr-Ausbildung der Lehrer	181
Anthroposophische Menschenkunde als Beitrag zur Heilpädagogik	182
Aus Jahresberichten	183
Literatur	184
Veranstaltungskalender	184

Ueber Ursachen von Störungen und Schwächen beim Erlernen des Rechtschreibens wird etwa ausgeführt:

Da die konventionelle Schreibweise eine willkürliche Auswahl unter den für die Darstellung eines gesprochenen Wortes möglichen Schriftzeichen getroffen hat, können selbst 57–100 Rechtschreibregeln – wenn man sie tatsächlich lernen und behalten könnte – nicht ausreichen, zu einer einwandfreien Rechtschreibung zu finden. Viele der so plausibel klingenden Regeln verwirren mehr als sie nutzen, gleichgültig ob es sich um Hör-, Seh- oder Ableitungsempfehlungen handelt. Letzten Endes bleiben das Einprägen, das Ueben, das Wiederholen und bei Ungewißheit das Nachschlagen als der rechte Weg.

Es wird erwähnt, daß dem Schüler dieses Nachschlagen vielfach verwehrt ist –, beim Diktat ist es in der Regel ja verboten – und daß er darin ungeübt ist.

Warum ist der Schüler darin ungeübt? Bietet der Unterricht keine Möglichkeit dazu oder versteht es die Schule nicht, diese Nachschlagetechnik zu lehren? Und warum versteht sie es nicht, wenn dem so ist? Versteht sie gar die Schwierigkeiten nicht, die vorab ausgeräumt werden müssen, wenn Nachschlagen-Lernen möglich werden soll? Diesen Fragen wird noch nachzugehen sein, da sie weder von Sirch noch von anderen ernsthaft aufgeworfen werden.

Seiner Kritik an Lese- und Rechtschreiblehrmethoden läßt Sirch je einen Katalog in Form von Grobzielen folgen.

Hier der Lernzielkatalog für das Lesenlernen (a.a.O., S. 55 ff.):

1. «Das Kind soll erkennen, daß zur Kommunikation auch graphische Zeichen verwendet werden können.» – Das weiß es vor dem Schuleintritt!

2. «Das Kind soll erkennen, daß graphische Zeichen immer an einen bestimmten Inhalt gebunden sind.»

Das stimmt nicht für Schriftzeichen, z. B. für Wortbilder. Das Substantiv Regen (= Niederschlag) wird kleingeschrieben zum Verb, das mit dem Substantiv nicht sinnverwandt ist. Das Substantiv Sage (= Erzählung) wird kleingeschrieben zur Imperativform des Verbs «sagen», das zwar mit dem Substantiv sinnverwandt aber nicht inhaltsgleich ist.

3. «Das Kind soll lernen, graphische Zeichen zu ordnen.» – Das kann es, bevor es zur Schule kommt, zum größten Teil. Es unterscheidet Bilder von Schrift und Ziffern. Die Verwechslung von Buchstaben und Ziffern kommt m. E. so extrem selten vor, daß ihr gar nicht erst vorbeugt werden muß. Das bekannte erneute Auftauchen von Sukzessionsfehlern zum Zeitpunkt des Erlernens zweistelliger Zahlen mit dem Zwang, die zweite Stelle vor der ersten zu lesen, hat hiermit nichts zu tun. Die Verwechslung der Ziffer 3 mit dem Buchstaben E ist als Revision evident.

4. «Das Kind soll lernen, graphische Zeichen dazu zu benutzen, um anderen etwas mitzuteilen oder für

sich selbst Notizen zu machen.» – Dies lernt das Kind ohne Zutun des Lehrers. Schon auf sehr früher Stufe wandern Kässiber durch das Schulzimmer, die beweisen, daß die Kinder die Mitteilungsfunktion der Schrift erkannt haben. Freilich, die früher geübte Praxis, Kinder dafür zu bestrafen, förderte die Lese- und Schreiblust nicht.

5. «Das Kind soll erkennen, daß eine Gruppe graphischer Zeichen, die Schrift, wie gesprochene Sprache gebraucht wird.» – Einmal stimmt das nicht: Auch Bilder erfüllen denselben Zweck; so laden die Bildsymbole Frau oder Mann zur stillen Einkehr ein. Andererseits weiß das Kind bei Schuleintritt, daß Vater oder Mutter aus Buch oder Zeitung vorlesen können, also daraus Sprachanweisung erhalten.

6. «Das Kind soll erkennen, daß „Schrift“ von der gesprochenen Sprache abgeleitet ist.» – Das lernt es bei richtig angewandten ganzheitlichen wie methodenkonvergenten Verfahren ohnehin!

7. «Das Kind soll lernen, die zum Lesen notwendigen restriktiven Strategien zu entwickeln und anzuwenden.» – Sirch erinnert hier an das unbewußte Einüben der Sinnantizipation, die bei ganzheitlichen und methodenkonvergenten Verfahren den Lernprozeß erleichtert. Bedauerlicherweise wurde dieses Sinnantizipieren – es gibt auch ein Gestaltungstypen – lange Zeit als Raten abgewertet. Seit Kern sollte sich diese Haltung jedoch verloren haben.

8. «Das Kind soll lernen, die in diesem Leselernprozeß erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse sinnvoll in seinen Lebensplan einzubauen.» – Dies ist wohl der Sinn eines jeden Unterrichtes und hätte kaum einer Erwähnung bedurft. Selbst noch der schwer Lernbehinderte erhält Anleitung (und ist dankbar dafür), wie man mit einer Zeitung, mit einem Buch umgeht, woher man sich Informationen holt.

Dieser Lernzielkatalog für das Lesenlernen ist überflüssig, weil er in keiner Position etwas bringt, was nicht praktiziert wird. Er ist also nicht explizit legastheniepräventiv.

Hier der Lernzielkatalog für das Rechtschreibenlernen:

1. «Das Kind soll erkennen, daß man Inhalte (Gedanken, Vorhaben usw.) auch graphisch fixieren kann.» – Dies weiß es bereits, bevor es zur Schule kommt. Es malt das Haus mit einem Kind darin und will ausdrücken: Ich daheim.

2. «Das Kind soll erkennen, daß es vorteilhaft ist, für den gleichen Inhalt immer das gleiche Zeichen zu setzen.» – Das ist eben der Charakter dessen, was wir Schrift nennen. Einem Kind mit gebührender Schul- und Lernreife wird man das nicht erst einreden müssen. Es schreibt eben Haus für «Wohnmaschine», nicht etwa Maus, allenfalls Hans, wenn es u und n verwechselt.

3. «Das Kind soll erkennen, daß jedes graphische System bestimmte Eigenheiten hat.» – Einmal braucht das Kind nicht jedes graphische System kennenzulernen. Außerdem wird es, wie bereits erwähnt, Buchstaben und Ziffern von sich aus nicht zweckentfremden, von ganz seltenen reversionsbedingten Verwechslungen abgesehen.

4. «Das Kind soll graphische Fixierungen in differenzierter Form vollziehen lernen.» – Diese Empfehlung betrifft die Sensumotorik ebenso wie den kaligraphischen Bereich. Ein Lehrer, der hier selbst schludert, sei es bei Zeichnungen oder Schrift, schadet dem Kind und macht sich schuldig. In der Tat verursacht eine schlecht differenzierte Schrift legasthene Symptome.

5. «Das Kind soll erkennen, daß graphische Kommunikation fast immer an gewisse Vereinbarungen gebunden ist.» – Es weiß dies bereits bei Schuleintritt, da es mit den Massenmedien und in einer volltechnisierten Welt aufgewachsen ist, in der man nur existieren kann, wenn man sich an den vereinbarten Code, z. B. «Halt bei Rot», «Stop», «Vorsichtssymbole usw. hält.

6. «Das Kind soll erkennen, daß es vorteilhaft ist, zur Kommunikation geschriebene Wörter zu verwenden.» – Ketzerisch könnte gefragt werden: Ist dies wirklich vorteilhaft im Zeitalter des Telefons? Liegt die Hauptbedeutung der

Schrift nicht auf einer anderen Ebene, wenn ja, auf welcher? Vielleicht ist ihr Wert heute schon reduziert aufs visuell wahrnehmbare Festhalten von Tatbeständen und Beweisen, einmal, weil man in der Regel schneller liest als Tonband abhört, zum anderen, weil das Tonband juristisch noch keine vollgültige Beweiskraft hat.

7. «Das Kind soll die vereinbarte Schreibweise von Wörtern unmittelbar reproduzieren können». – Dies ist das Ziel jedes, auch eines antiquierten Rechtschreibeunterrichts. Hier gilt es zu üben, zu wiederholen und fürs Behalten zu sorgen!

8. «Das Kind soll jene Schreibvereinbarungen, die über die Darstellung des Einzelwortes hinausgehen, kennen und sinnvoll anwenden lernen.» – Mit anderen Worten: Das Kind soll Sprache grammatisch richtig in Schriftsprache umsetzen; eine Empfehlung wie gehabt.

9. «Das Kind soll beim Schreiben restriktive Strategien anwenden lernen». – Das heißt hier, es soll auf ähnlich geschriebene Wörter zurückgreifen können, mit Analogiegruppen vertraut sein, rationell nachschlagen und selbst eingekürzte Formen verwenden lernen. Zum Teil werden diese Empfehlungen durch den herkömmlichen Sprachunterricht bereits verwirklicht. Für das rationale Nachschlagen sind Grob- und Feinziele allerdings erst noch zu entwickeln.

10. «Das Kind soll lernen, seine orthographischen Fertigkeiten sinnvoll in seinen Lebensplan einzubauen.» – Auch hierbei handelt es sich wieder um eine selbstverständliche Empfehlung. Noch der schwer Lernbehinderte erhält Anleitung (und er ist dankbar dafür), wie man einen Lebenslauf, eine Bewerbung, eine Reklamation, eine Beschwerde usw. abfaßt!

Auch dieser Lernzielkatalog für das Erlernen der Orthographie ist fast völlig überflüssig, da er praktisch nichts Neues bringt. Legasthenierelevant, weil heute ganz allgemein zu wenig beachtet, sind lediglich die Hinweise für die notwendige Differenzierung der graphi-

schen Zeichen in Punkt 4 sowie die Verweisung auf die Bedeutung von Wörterbüchern in Punkt 9.

Warum, so hat man sich zu fragen, konnte Sirchs Buch so in die Breite wirken, daß im Anschluß daran Zeitungsaufsätze folgen konnten wie z. B. diese:

«Legasthenie – war alles nur ein Unfug?» (F.A.Z.) oder

«Legasthenie: Nur ein Alibi für die Schule?» (Rheinpfalz)

Auch die im Schlußteil erwähnten 8 pädagogischen Konsequenzen sind u. E. angesichts der Fülle älterer brauchbarer Vorschläge Wiederholungen und somit als Allgemeinplätze zu werten.

2.2 Die extreme Position von Jörg Schlee

J. Schlee geht es in seinem Aufsatz «Zur Erfindung der Legasthenie» (Schlee, 1974) in erster Linie sowohl um Mängel in der Diagnose als auch um die Beweisführung, daß es sich bei der Legasthenie nicht um eine spezielle Schwäche, sondern um eine «Erfindung» handelt.

Die heute praktizierten diagnostischen Verfahren führen seiner Meinung nach bei ein und demselben Kind zu den widersprüchlichsten Ergebnissen. Die Kritik gipfelt in der sicher nicht ungerechtfertigten Feststellung: «Wer Legastheniker wird, ist also nahezu in das Belieben des Untersuchers gestellt. Dies spricht nicht für die Annahme einer speziellen Krankheit oder einseitigen Schwäche» (Schlee, 1974, S. 293).

Auch Schlee stößt sich daran, den Legastheniker in einem bestimmten IQ-Bereich anzusiedeln und Förderungsmaßnahmen intelligenzschwächeren Kindern zu verweigern. Mit Schlee halten wir ein solches Unterfangen für unsozial. Wer «Legasthenie» als zu behandelndes Phänomen nur bei mindestens durchschnittlich Intelligenten attestiert, handelt wie ein Chirurg, der einem Patienten den entzündeten Appendix nur deshalb nicht entfernt, weil dieser (ausnahmsweise) in der linken Bauchhälfte liegt.

Gegen die Annahme einer einseitigen Schwäche spricht für Schlee

u. a. auch die Tatsache, daß unterschiedliche Methoden bei der Behandlung mehrerer Legasthenikergruppen sich als gleich wirksam für die Verbesserung der Rechtschreibleistungen erwiesen. Er stützt sich dabei auf einen Bericht von W. Trempler, W.-R. Minsel und G. Gutezeit (Trempler u. a., 1974).

Die sogenannte Legasthenie, folgert Schlee, sei «in Wirklichkeit das Spiegelbild der ganz spezifischen Schwächen und Mängel der Schule» . . .

«Die Institution Schule

- macht die Beherrschung des unlogischen Prinzipienwirrwarrs (nach Kochan, 1972) der Rechtschreibung
- das nicht das geringste mit der Bewältigung von Fragen und Problemen des außer- und nachschulichen Lebens zu tun hat,
- unter dem Anspruch, die Schüler auf die zahlreichen Anforderungen ihres späteren Lebens optimal vorzubereiten,
- zu dem entscheidenden Erfolgs- und Selektionskriterium und
- läßt es überdies unter denkbaren schlechten Bedingungen und Voraussetzungen erlernen» (Schlee, 1974, S. 298).

In einem dem zitierten Aufsatz folgenden Werk mit dem Titel Legasthenieforschung am Ende?» (Schlee, 1976) präzisiert und erweitert Schlee seine vergleichenden Forschungsergebnisse. Er bemüht sich nachzuweisen, daß die Autoren trotz wissenschaftlichen Engagements einer Täuschung aufgesessen seien, da sie ein theoretisches Konstrukt wie einen realen Tatbestand (Krankheit) zu erfassen und zu erklären versuchten. Zum Beweis seiner Theorie zieht er u. a. noch einmal die augenblicklich üblichen diagnostischen Verfahren heran und zeigt, daß es der Psychologie «gelungen» ist, Legastheniker aufgrund bestimmter Korrelationen von Intelligenzquotienten und Rechtschreibleistungen zu «machen», worauf auch andere schon hingewiesen haben (Vergl. Berg, 1973, S. 102 f.).

Die Divergenz der Aussagen zu den verschiedensten Teilproblemen

sowie die Unmöglichkeit einer echten Befruchtung der pädagogischen Praxis sieht er begründet in der relativen Theoriefreiheit und Konzeptlosigkeit, mit denen bislang gearbeitet wird, weshalb er folgert: «Es gibt keine moderne, wissenschaftliche Legasthenieforschung», ... «Legasthenie ist eine Leerformel» (Schlee, 1976, S. 124, S. 129).

Sehr wesentlich ist schließlich die Feststellung, daß die Legasthenietheorie den Lehrer entmündige, ihm die Möglichkeit der exakten pädagogischen Beurteilung und eines daraus resultierenden pädagogischen Engagements nehme und die lese-rechtschreibschwachen Schüler einzigt den wissenschaftlichen Instrumenten der Psychologie überantworte (Schlee, 1976, S. 152). (Vergl. Berg, 1975, S. 41 ff.).

Nicht ohne einen Seitenhieb auf den behavioristischen Einfluß in der herkömmlichen Legasthenietheorie will Schlee das gesamte Konzept, besonders in seiner praktischen Konsequenz, abgelöst wissen von einem allumfassenden schulischen Förderungssystem, dem er den schlichten Namen «Lernhilfe» zuerkennt (Schlee, 1976, S. 155).

2.3 Versuch eines Kompromisses

Vergleicht man die extremen Positionen von Sirch und Schlee, fallen trotz der divergierenden subjektiven Beurteilung des Problems und seiner pädagogischen Konsequenzen – hier Unfug, dort Erfindung –, zahlreiche Gemeinsamkeiten auf. Beide Autoren verspüren ein Unbehagen angesichts der Behandlung eines urpädagogischen Problems außerhalb des pädagogischen Raumes. Beide üben Kritik daran, daß die Schule eine wichtige Aufgabe über Jahrzehnte hin nicht ernst genommen hat, und ihr nun von außen so genannte Behandlungskonzepte zudiktieren werden, die auf nichtpädagogischen theoretischen Konstrukten, ja Fiktionen, beruhen.

Will die Schule als die Lehrinstitution ihre Glaubwürdigkeit bewahren, muß sie in mancher Hinsicht neue Standpunkte beziehen. Dies gilt auch gegenüber der Pro-

blematik Lese-Rechtschreibschwäche.

Nur einige Hinweise hierfür:
Feststellung und Organisation

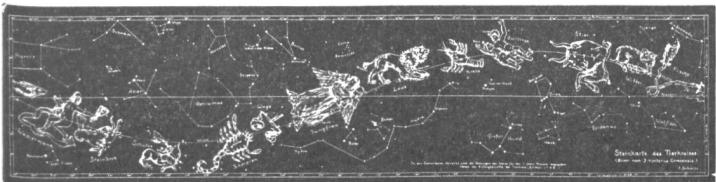
- Es muß als selbstverständlich gelten, daß beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens – wie bei allen anderen Lernprozessen – vorübergehende oder länger dauernde Schwierigkeiten auftreten können.
- Solche Schwierigkeiten treten gehäuft bei schwacher Intelligenzausprägung, aber auch sporadisch bei höheren und hohen Intelligenzen auf.
- Solche Schwierigkeiten treten gehäuft bei Kindern auf, die der unteren sozialen Schicht entstammen, sie treten aber auch bei Kindern aus der Mittelschicht und sporadisch bei Kindern aus der Oberschicht auf.
- Lese-Rechtschreibschwäche tritt bei Kindern durchschnittlicher oder unterdurchschnittlicher Intelligenz nicht selten auch in Verbindung mit anderen Lernschwierigkeiten auf (z. B. Rechenschwäche).
- Zur Feststellung von Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens bedarf es der Begutachtung durch einen Fachmann für Leselehrmethoden; dies ist in der Regel der Lehrer der ersten Primarstufenklasse. Die derzeitig gebräuchlichen Feststellungsverfahren mit Hilfe von Intelligenztests und Lese/Rechtschreibtests schaffen in ihrer Konsequenz Privilegien, sie sind statistisch nicht mehr vertretbar, zementieren einen statistischen Intelligenzbegriff sowie die «Leerformel» Legasthenie und sind überflüssig. Der Begriff Legasthenie kann fallengelassen werden.
- Da die vorhandenen Richtlinien der Bundesländer für die weniger intelligenten lese-rechtschreibschwachen Kinder keine Behandlung vorsehen, sind sie außer Kraft zu setzen. In der bisherigen Form schaffen sie in den einseitig gewährten Privilegien ein soziales Unrecht, das sich auch dann negativ auswirkt, wenn diese Kinder Sonderschulen überstellt werden,

weil die Lehrer dieser Sonder-schulen sich nicht gleichzeitig auch als Legasthenie-pädagogen verstehen.

- Um die Erfassung der Lese-Rechtschreibschwäche bereits im ersten Schuljahr zu gewährleisten, müssen sinnverstehendes Lesen und Kenntnis der Elemente als Ziel des Leseunterrichts der ersten Klasse bestimmt werden und als Voraussetzung für die Versetzung in die zweite Klasse gelten. Die erste Klasse sollte hierbei als auf die Schulzeit nicht in jedem Falle anzurechnende Versuchsklasse gewertet werden.
- Lesetraining ist prinzipiell pädagogisches Tun. Es basiert auf Methoden, die bei den gängigen Methoden erprobt und im Lese-Rechtschreib-Förderunterricht zu präzisieren sind.
- Lesetraining und Lesenlehren sind Aufgaben für Lehrer, die Meister vieler Methoden sind.
- Die Ausbildung des Leselehrers an den pädagogischen Studien-stätten ist zu intensivieren (vergl. Berg, 1973, S. 106).

Zur Didaktik und Methodik:

- Rationalisierungsmaßnahmen müssen in Angriff genommen werden.
- Gängige Verfahren sind Effektivitätskontrollen zu unterziehen.
- Insbesondere ist der Wert des so genannten Funktionstrainings kritisch zu überprüfen.
- Wahrnehmungstraining ist bereits im vorschulischen Raum zu intensivieren.
- Lese-rechtschreibschwache Schüler sind auf Wahrnehmungstüchtigkeit und Merkfähigkeit hin zu untersuchen, um Fehlplanungen zu vermeiden.
- Förderunterricht für lese-rechtschreibschwache Kinder ist nach Möglichkeit individuell zu planen.
- Das Erlernen von Rechtschreibregeln ist auf unzweideutige Muster einzuschränken.
- Dem Einprägen der Wortbilder ist breiter Raum zu ermöglichen. Als Hilfsmittel haben alle methodischen Hilfen zu gelten, die von



Sternkarte des Tierkreises

Herausgegeben von Joachim Schultz
(Bilder nach J. Honterus Coronensis)

17×68 cm, klein Fr./DM 5.— 26×105 cm, groß Fr./DM 6.70

Philosophisch-Anthroposophischer Verlag
Goetheanum, CH-4143 Dornach

Joachim Schultz

Rhythmen der Sterne

Erscheinungen und Bewegungen von Sonne, Mond und Planeten. Bearbeitet von Suso Vetter.

Aus dem Inhalt: Der Tierkreis und seine tägliche Bewegung – Der Sonnenlauf im Tag und im Jahr – Das Wandern des Frühlingspunktes und das Weltentenjahr – Die drei Sonnen und die Zeitgleichung – Die Sonnen- und Mondfinsternisse – Die Schleifenbildungen der Planeten – Die Planetoiden.

2. veränderte Auflage

240 Seiten mit zahlreichen Abbildungen, zum Teil zweifarbig
kart. Fr./DM 37.—

Unser Psychologie-Kurs

lässt Sie mit Hilfe leichtfasslicher, erprobter Kurshefte unter kundiger Leitung Zusammenhänge und Entwicklungslinien erkennen, die Ihnen zur bewussten, harmonischen Lebensgestaltung in wesentlichen Bereichen verhelfen.

Verlangen Sie unverbindlich das detaillierte Kursprogramm.

samana

Sihlstr. 61, beim City-Hallenbad
8001 Zürich, Tel. 01 / 211 70 34

Für unser **Ferienlager vom 3. bis 22. Juli 1978** in dem wir den Kindern der 5. bis 7. Klassen (ca. 45) den Umgang mit der französischen Sprache erleichtern möchten, suchen wir

einen Leiter französischer Mutter-sprache, aber sehr gut deutsch sprechend,

der diese anspruchsvolle Aufgabe übernehmen möchte. Das weitere Team inkl. Köchin könnte selbst zusammengestellt werden.

Die Kinder sollen durch den Sprachgebrauch enthemmt und auch gefördert werden. Trotzdem darf die Ferienstimmung nicht zu kurz kommen.

Ort des Lagers: Travers NE

Entschädigung: Fr. 34.50 pro Tag.

Schriftliche Offerten bitte an:
Sozialpädagogischer Dienst der Schulen des Kantons Basel-Stadt, Briefadresse: Postf.. 4001 Basel.

Lueg zerscht bim Schubi

Holen Sie sich gratis . . .

... die wohl kompletteste Auswahl an Papier und Zubehör ins Haus:

SCHUBIGERS PAPIERE, FARBEN, WERKZEUGE

In diesem neuen Katalog finden Sie alles, was Sie für Kartonage, Malen, Zeichnen und Drucken brauchen: Papiere, Karton, Folien, Werkzeuge, Leime und so weiter. Zudem Angebote zu einmaligen Preisen. Also: Inserat ausfüllen, ausschneiden und einsenden. Sie erhalten dann gratis SCHUBIGERS PAPIERE, FARBEN, WERKZEUGE.

25. 8

Adresse: _____

Schubiger Verlag
Postfach 525 8401 Winterthur Tel. 052 29 72 21

mit der superelastischen Feder...

mit dem Schönschreibgriff...

Spezialmodell für Linkshänder...

mit den Buchstaben-Etiketten am Schaftende...

Ein Qualitätsprodukt vom weltbekannten **Pelikan**

keine blauen Tintenfinger mehr...

Pelikano

- den herkömmlichen Leselehrverfahren bereitgestellt werden.
- Außer der eingeführten Fibel, dem eingeführten Lesebuch, sind laufend Lese- und Schreibmöglichkeiten, wie sie der Alltag vorsieht, anzubieten.
- Wesentliche Hilfsmittel für das Rechtschreiben sind orthographisch richtige Vorlagen wie Bilderbücher, Lexika und Wörterbücher. Die Fähigkeit, ein Wörterbuch (Duden) sinnvoll zu benutzen, setzt eine mehrjährige Einübungzeit voraus.

3. Die Problematik einer immer wieder empfohlenen Hilfe zur Selbsthilfe: Die Benutzung von Wörterbüchern

Fast in keinem der Praxis der Lese-Rechtschreibschwäche gewidmeten Werk fehlt der Hinweis auf die Bedeutung der Benutzung von Wörterbüchern. Ueber die Schwierigkeiten, die unsere Schüler damit haben, ist allenfalls den praktisch tätigen Pädagogen etwas bekannt. Als erstes Ergebnis einer Analyse der Ursachen dieser Schwierigkeiten zeichneten sich mangelnde Wortbildvorstellungen und Nachschlagetechnik ab. Im einzelnen sind erwähnt worden:

- Schwächen im Wahrnehmungsbereich, in optischer, akustischer, rhythmischer, räumlicher und zeitlicher Hinsicht (Sukzession)
- Schwächen in der Speicherung infolge ungenauer Wahrnehmung, schwacher Beißbarkeit, mangelnden Speichertrainings und infolge einer Insuffizienz der Speicherkapazität
- Schwächen in der Reproduktion infolge der Schwächen von Wahrnehmung und Speicherung; daraus resultieren Ungenauigkeit, Unsicherheit, Nichternern der Wortgestalt, Schwierigkeiten mit der Sukzession, Schwierigkeiten mit ähnlich klingenden Anlauten, lustloses und spannungsloses Herumsuchen und vorzeitiges Aufgeben.
- Technische Schwierigkeiten Unkenntnis der ABC-Folge, Un-

kenntnis der Ableitechnik (geschlagen wird bei g anstatt bei schl gesucht), keine Unterscheidung von Mit- und Doppellaut, kein Verständnis für Abkürzungen; die Auffindung ist auch wegen fehlender Sinnerfassung gestört.

An diese Schwierigkeiten denkt gewöhnlich nicht, wer die Benutzung von Wörterbüchern empfiehlt. Diese Schwierigkeiten haben Grund/Hauptschüler, Sonderschüler ja auch Realschüler und Gymnasiasten unterer Jahrgänge.

Welche Möglichkeiten bieten sich zur systematischen Hinführung an das Wörterbuch an? Fragt man Schüler etwa im 4. Schülerjahrgang, die ausnahmsweise die Nachschlagetechnik einigermaßen beherrschen, wie sie dies gelernt haben, erfährt man, daß sie frühzeitig Kinderlexika benutzt haben. Dies wäre somit ein erster Schritt für den Versuch einer Systematik, die wir im Anschluß folgen lassen.

- Frühzeitige Einführung eines Kinderlexikons (2./3. Schuljahr). Hierdurch sollen Wortvorstellungen und Sinnerfassung unter Zuhilfenahme des Bildes gemeinsam trainiert werden. Tägliches Aufsuchen von 1–3 Inhalten, um die Seitenfindung (Druckschrift!) einzüben.
- Tägliches Training im Lautieren mit und ohne schriftlichem Wortbild unter besonderer Berücksichtigung der Ecklaute und der Sukzession.
- Erarbeitung von Wörterbuchseiten unter Zuhilfenahme des eingeführten Lexikons, zunächst unsystematisch, dann in ein dafür alphabetisch präpariertes Doppelheft.
- Erarbeitung von Wörterbuchseiten an nicht alphabetisch geordneten Wörtern mit gleichem Anlaut, später mit zwei verschiedenen Anlauten (Technik: erster Buchstabe rot, zweiter grün, dritter braun).
- Training der Sinnzuordnung bei ähnlichen Wortbildern (Seite – Saite, Beere – Bär)

- Ausstattung von Schülerwörterbüchern mit alphabetischer Fingerleiste
- Training des ABC vorwärts, rückwärts, von bestimmten Buchstaben an vorwärts und rückwärts
- Training der Ableitechnik(en)
- Erlernen der üblichen Abkürzungen
- Tägliches Nachschlagetraining in kleineren Wörterbüchern (3.–6. Schuljahr) und im Duden (7.–10. Schuljahr).

4. Bildungspolitische Konsequenzen

Die Legasthenieforschung der vergangenen 20 Jahre ist fortwährend zu Erkenntnissen gekommen, die vorher gültige und allgemein anerkannte abgelöst haben. Die wesentlichen seien erwähnt:

- Für die Feststellung der sog. Legasthenie ist nicht die Qualität, sondern die Quantität der Fehler maßgebend.
- Es gibt keine sog. schweren und sog. leichten Fehler, da auch ein sog. leichter Fehler den Wortsinn völlig verändern kann (Mast wird durch Verwechslung des Vokals zu Mist oder Most).
- Es gibt keine qualitativen Unterschiede der Rechtschreibfehler bei Kindern mit verschiedenen Intelligenzniveaus. Es ist lediglich festgestellt, daß intelligenzschwächere Kinder länger an bestimmten Fehlerkategorien festhalten, als intelligenzstärkere (z. B. an der Gruppe der sog. Wahrnehmungsfehler).
- Es gibt überhaupt nicht die sog. Legastheniefehler, als welche früher u. a. galten: Verwechslung, Umstellung und Re-(In-)version. Ihre Auftretenshäufigkeit verhältlich vielmehr je proportional zur Gesamtfehlerzahl.
- Es ist unwahrscheinlich, daß für diese Thesen Gegenbeweise angetreten werden. Der Legastheniebegriff hängt heute somit an einem einzigen seidenen Faden, an der Relation von Intelligenzhöhe und Rechtschreibleistung. Damit wird er nicht nur zum überflüssigen Ballast, er ist ein Affront jedes sozialen Bildungskonzepts. Wir haben daher Konsequenzen zu ziehen.

Die Bemühungen um das lese-rechtschreibschwache Kind müssen zeitlich nach vorne verlagert werden; d. h. eine weitestgehende Prävention hat zu verhindern, daß Leserechtschreibschwäche Ursache des Schulversagens wird. Der Legastheniepädagoge als Helfer für das in den Brunnen gefallene Kind muß abgelöst werden durch den *Leselehrer*, der das Hineinfallen verhüttet. Einen Leselehrer hat man sich vorzustellen als

- vertraut mit den divergierenden Auffassungsweisen im Wahrnehmungsbereich (ganzheitlich, spontanganzheitlich, gefühlsganzheitlich, einzelheitlich),
- vertraut mit diagnostischen Verfahren zur frühzeitigen Feststellung dieser divergierenden Auffassungsweisen,
- vertraut mit den gängigen Leselehrverfahren und den dazu gehörigen Medien und Arbeitsmitteln,
- flexibel in der Methodenkonzeption,
- erfahren im Umgang mit lese-rechtschreibschwachen Kindern,
- vertraut mit den verschiedenen Entstehungsbedingungen der Leserechtschreibschwäche,
- vertraut mit den diversen Fehlerkategorien und ihrer Auftretenshäufigkeit in den einzelnen Schulstufen und
- vertraut mit den Zusammenhängen von Sprache und Schriftsprache sowie mit den Irregularitäten im Lernprozeß beider.

Solche Voraussetzungen erwirbt sich ein Lehrer (oder künftiger Lehrer) in einem regulären Studiengang gewöhnlich nicht. Nach schweidischem Vorbild sollte daher eine Spezialisierung in einem zusätzlichen Ausbildungsgang angestrebt werden, die den sachkompetenten Leselehrer zum Ziel hat. Sein Aufgabenfeld umfaßt den Bereich des Lesen- und Rechtschreibenlehrens ebenso wie die Prophylaxe und nachgehende Betreuung auftretender Schwierigkeiten beim Erlernen dieser Kulturtechniken. Dieses Konzept läßt auf eine isolierte Behandlung der Leserechtschreibschwäche

ebenso verzichten wie auf die isolierende Legastheniepädagogik, deren Betreuungsspielraum durch willkürlich gesetzte intellektuelle und sozial-kulturelle Kriterien in recht unbilliger Weise zu enge Grenzen gezogen wurden.

Literatur

K.-H. Berg: Neues zur Legastheniepädagogik. In: Zschr. Die Sprachheilarbeit. Hrsg. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. Hamburg, Heft 4/1973, S. 97–107.

K.-H. Berg: Standort der Legastheniepädagogik. In: Zschr. Heilpädagogik; Beiblatt der Zschr. Erziehung und Unterricht. Oesterreich. Bundesverlag Wien, Heft 2/1975, S. 41–44.

H. Grissmann: Legasthenie als Deutungsschwäche – eine wahrnehmungs- und leistungspychologische Betrachtung. In: Legasthenie. Hrsg. H. Hägi, A. Bürl, A. Mathis, Weinheim-Basel 1970.

K. Mierke: Wille und Leistung. Göttingen 1955.

R. Müller: Leseschwäche, Leseversagen, Legasthenie. Band II. Weinheim 1974.

G. Pfeiffer, W. Zielski: Ueber den Zusammenhang von Rechtschreibung und Intelligenzleistung. In: Zschr. Psychologie in Erziehung und Unterricht. München-Basel, Heft 1/1975.

J. Schlee: Zur Erfindung der Legasthenie. In: Zschr. Bildung und Erziehung. Stuttgart, Heft 4/1976, S. 289–299.

J. Schlee: «Legasthenieforschung am Ende?» München-Berlin-Wien 1976.

K. Sirc: «Der Unfug mit der Legasthenie». Stuttgart, 2. Auflage 1975.

D. Trempler, W.-R. Minsel, B. Minsel, G. Guterzeit: Pädagogische Therapie in Kleingruppen – ein Vergleich unterschiedlicher Behandlungskonzepte zur Behebung legasthenischer Schwierigkeiten. In: R. Schwarzer (Hrsg.): Lernerfolg und Schülergruppierung: Düsseldorf (in Vorb.), zitiert bei Schlee 1974, S. 298.

Renate Valtin: Legasthenie – Theorien und Untersuchungen. Weinheim-Basel 1970.

Renate Valtin: Vorurteile gegen Legastheniker. In Zschr. Bild der Wissenschaft. Stuttgart, Heft 10/1975, S. 56–62.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. K.-H. Berg, Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, Schillerstraße 11, D-65 Mainz

Gestaltung der Hilfsschuloberstufe mit Werkklasse und Werkjahr-Ausbildung der Lehrer

Bericht über das Referat von Paul Zemp, Hilfs- und Sonderschul-Inspektor des Kantons Luzern, am 24. August 1977 in Meisterschwanden (Aargau).

1. Vorbemerkungen

Einleitend wies der Referent darauf hin, daß im Kanton Luzern schon seit einiger Zeit die Neugestaltung der Volksschuloberstufe durch verschiedene Arbeitsgruppen und Stellen überprüft werde. Es gehe um die inhaltliche Ausgestaltung der Oberstufe (6. bis 9. Schuljahr), um Probleme wie Lehrplan, Lehrmittel, Lehrerausbildung, Durchlässigkeit usw. In die Reformbestrebungen sei auch die Hilfsschule miteinbezogen worden. So seien von einer Arbeitsgruppe Leitideen für die Gestaltung der Hilfsschule entworfen worden. Diese würden nun in einem Vernehmlassungsverfahren bei den Lehrerverbänden überprüft. Damit sei der ZBS (Zentralschweizerischer Ber-

tungsdienst für Schulfragen) –, ein Arbeitsinstrument der Innerschweiz. Erziehungsdirektoren-Konferenz –, beauftragt. Bei all diesen Tätigkeiten geht es nach Auffassung des Referenten nicht in erster Linie darum, Neues zu bringen und Bestehendes zu verändern. Das Bestehende ist vielmehr zu überprüfen und zu überdenken und an die heutige Zeit anzupassen.

2. Leitideen

Diese werden noch überarbeitet und beinhaltet, grob zusammengefaßt, folgendes:

- Die Hilfsschuloberstufe (7., 8. u. 9. Schuljahr) soll in *Werkschule* umbenannt werden.
- *Die Selektion für und die Einweisung* in die Hilfsschule (1. bis 6. Schuljahr) und die Werkschule (7. bis 9. Schuljahr) hat durch fachmännische, seriöse Abklärung zu erfolgen.
- Allfällige Hilfsschulbedürftigkeit soll möglichst früh (schon im

Kinder) abgeklärt werden. Die Primarlehrer sind vermehrt auf Probleme der leistungsschwachen Schüler hinzuweisen.

- *Ueberritte* zwischen Hilfsschule und Primarschule (1. bis 6. Schuljahr), sowie Werkschule und Realschule (7. bis 9. Schuljahr) sind aufgrund einer schulpsychologischen Abklärung möglich.

- Bei der *Organisation der Werkschule* soll die räumliche und die soziale Integration in der Realschule weitmöglichst berücksichtigt werden.

Werden zwei Jahrgänge gemeinsam unterrichtet, soll die Klasse aus max. 16 Schülern bestehen, bei mehreren Jahrgängen aus maximal 12 Schülern.

Das 9. Schuljahr, das für sich geführt werden soll, steht auch Schülern anderer Schultypen offen.

- Die *Rahmen-Lehrpläne* dienen als Richtlinien und sollen einen individualisierten Unterricht ermöglichen.

- Die *Lehrmittel* müssen auf die Lernziele abgestimmt werden und der neuen, didaktischen Konzeption entsprechen.

Die Lehrmittelpolitik muß koordiniert werden.

- Das *9. Schuljahr* ist auf die Berufs- und Arbeitswelt ausgerichtet und kann für Schüler anderer Schultypen im Sinne eines Werkjahres geführt werden.

- Eine *Berufsausbildung* mit entsprechendem Abschluß muß den Werkschülern ermöglicht werden. Schwächere Schüler sollen durch eine Anlehre in eine qualifizierte Tätigkeit einsteigen können.

An Gewerbeschulen sollen heilpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte den Bedürfnissen der ehemaligen Werkschüler gerecht werden.

- In der *Aus-, Weiter- und Fortbildung der Lehrkräfte für die Hilfs- und Werkschule* ist den heilpädagogischen Fragen gebührend Platz einzuräumen. Fachlehrer z. B. Holz- und Metallverarbeitung) der Werkschule müssen eine spezielle Fortbildung machen.

3. Ausbildung der Lehrer an Hilfsschulen-Oberstufen

Die Ausbildung der Lehrer an Hilfsschul-Oberstufen soll erweitert werden. Der Lehrer soll befähigt werden, die Unterrichts- und Bildungsziele mit besseren fachdidaktischen Voraussetzungen im Hinblick auf die besondere Situation seiner Schüler angehen zu können. Desgleichen soll die Berufswahlorientierung in der Hilfsschul-Oberstufe vermehrt Gewicht erhalten, weshalb der Lehrer sich in diesen Bereichen minimale Fachkompetenzen anzueignen hat. Die gleichen Ueberlegungen gelten zu Problemen wie z. B. Schülerbeurteilung und Verbesserung der kooperationsfähigkeit der Lehrer an Hilfsschul-Oberstufen usw. Vordringlich sind Ausbildungslücken für Lehrer zu füllen, die Hilfsschüler des 9. Schuljahres unterrichten und daher die berufsspezifischen Probleme anzugehen haben. Eine Expertenkommision des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung hat unter besonderer Gewichtung dieser Ausbildungsbedürfnisse ein Konzept erarbeitet. Dasselbe wurde in der Folge von einer kantonalen Kommission überprüft und ergänzt. Das nun in einem ersten Entwurf vorliegende Ausbildungskonzept umfaßt die Lehrerschaft der gesamten Oberstufe der Hilfsschule vom 6. bis 9. Schuljahr. Der Kurs soll berufsbegleitend durchgeführt werden und 2 Jahre dauern. Voraussetzung für die Aufnahme in den Kurs ist eine abgeschlossene Ausbildung als Primarlehrer mit zusätzlicher Ausbildung als Hilfs- und Sonderschul-

lehrer einer anerkannten Ausbildungsstätte.

4. Berufliche Eingliederung der Hilfsschüler

Die berufliche Eingliederung der Hilfsschüler bringt zufolge der Rezession eine Reihe von Problemen. Es wird nun versucht, in Zusammenarbeit mit dem Amt für Berufsbildung diese durch die aktive Mitarbeit der Lehrer anzugehen, weshalb regionale Arbeitstagungen mit folgenden Zielen durchgeführt werden:

- Information über das Problem der beruflichen Eingliederung der Werkschüler, insbesondere über das Anlehrwesen.
- Erweiterung der fachlichen Kompetenz der Volksschullehrer zu beruflichen Ausbildungsfragen.
- Bildung von Arbeitsgruppen in den verschiedenen Regionen. In diesen sollen Lehrer, Berufsberater sowie nach Möglichkeit Vertreter von örtlichen Schulbehörden, von Gewerbe und Industrie mitarbeiten. Durch die breite Mitarbeit soll die Auseinandersetzung mit dem Problem aus der Schule hinaus zu weiteren Kreisen getragen werden.

Die regionalen Arbeitsgruppen haben folgenden Auftrag:

- Abklärung von Anlehrmöglichkeiten, die für ehemalige Hilfsschüler geeignet sind.
- Formulierung von Anlehrzielen
- Erarbeitung von Berufsbildern für Anlehr
- Erwägen von Inhalt und Umfang des schulischen Unterrichts für Anlehringe. *Marianne Gerber*

Anthroposophische Menschenkunde als Beitrag zur Heilpädagogik

Vom 12. bis 16. April 1977 führte der Verband anthroposophisch tätiger Heilpädagogen und Institutionen in der Schweiz unter der Leitung von Herrn H. Hasler im «Wiggenshof», Rorschacherberg, über das Thema «Anthroposophische Menschenkunde als Beitrag zur Heilpädagogik» einen Fortbildungskurs durch. Teilnehmer waren Heilpädagogen, Sonderkinder-

gärtnerinnen, Sonderschullehrer und Heimerzieher, sämtliche ohne anthroposophische Ausbildung.

Zur Eröffnung sprach Herr H. Hasler über «Die vier Wesensglieder des Menschen». Am zweiten Tag zeigte uns Frl. R. Eymann «Wandlungen in der kindlichen Entwicklung» auf. Die weiteren Themen hießen «Der dreigliedrige Mensch» (Herr

Dr. J. P. Mensching), «Krankheitsbilder» (Herr Dr. H. Klimm), «Schicksal und Krankheit» (Herr Th. Jensen).

Die Kurstage begannen jeweils mit Improvisieren und Singen unter der Leitung von Herrn Hasler. Darauf folgten die Referate mit anschließender Aussprache. Nach dem gemeinsamen Mittagessen und einer ausgiebigen Pause betätigten sich die 50 Teilnehmer in verschiedenen künstlerischen Kursen. Fräulein Räucher und Herr Starke führten in die Eurythmie ein, unter der Anleitung von Herrn Roettig wurde gemalt, die Gruppe von Frl. Eymann übte Finger- und Puppenspiele und fertigte die dazugehörigen Figuren, bei Herrn Hasler wurde gesungen und musiziert. Anschließend diskutierte man in Gruppen über heilpädagogische Methodik, Unterrichtsgestaltung und Kinderbesprechungen.

Am Mittwochabend stellte Herr Hasler verschiedene neue Musikinstrumente vor. Eine Gruppe Lehrerinnen vom «Wiggenhof» erfreute uns mit Musikstücken für Leiern.

Zu einer Eurythmieaufführung mit drei Eurythmistinnen und einer Sprachgestalterin aus dem Goetheanum in Dornach wurden am Freitagabend auch die Eltern der Schüler und Freunde aus Rorschach und Umgebung eingeladen.

Die begeisterten Teilnehmer dieses ersten Fortbildungskurses hoffen auf weitere ähnliche Kurse. Sie waren beeindruckt von der gastfreundlichen Aufnahme im «Wiggenhof», von der hervorragenden Organisation und von der Fülle und Qualität des Dargebotenen. SH

A U S J A H R E S B E R I C H T E N

Seraphisches Liebeswerk Solothurn Antoniushaus

Im Berichtsjahr wurden 4750 Kinder oder Familien in irgend einer Form betreut. Aus der Fülle der Dienstleistungen, sei es im Inland oder Ausland, in Heimen, in der Schule, in der offenen Fürsorge mit Familienhilfe und Ferienaktion, oder auch in ambulanten Beratungsstellen,

möchten wir hier nur einige Beispiele aufführen. Die *Heilpädagogisch-psychiatrische Beobachtungsstation Bethlehem*, Wangen bei Olten, hatte im letzten Jahr ein Total von 71 Kindern zu verzeichnen (50 Neueintritte). Um den heutigen Erfordernissen von mehr spezialisierten Diensten zu entsprechen, wurde ein Erweiterungsbau notwendig, der nun der Vollendung entgegengesetzt. Die Schwerpunkte des therapeutischen Angebotes liegen in Elternberatung, psychotherapeutischen Verfahren, Spieltherapien, logopädischen Behandlungen und Lernhilfen. Das Heim sieht seine Aufgabe im heilpädagogischen Helfen in christlichem Optimismus, aus christlicher Lebensbejahung.

Im *familienzentrierten Kleinheim für Kinder* mit Verhaltensschwierigkeiten, Waldhöfli, Solothurn-Rüttenen, bemühen sich die Erzieherinnen, den Kindern im besonderen Maße zu vermitteln, daß jemand trotz aller unliebsamen Vorkommnisse an ihren guten Kern glaubt. Man versucht, positive Interessen und Fähigkeiten des Kindes zu unterstützen und neue Brücken zu schlagen zwischen Kind und Eltern, so daß das Kind wenn möglich wieder zu seinen natürlichen Eltern rückplaziert werden kann. Intensive Elternkontakte helfen, Mißverständnisse zu klären und zum gegenseitigen Verstehen beizutragen. Eine Haltung der Achtung und des gegenseitigen Vertrauens erachten die Erzieherinnen in diesen schwierigen Fällen als besonders wichtig. ms

*

Kannenfeldwerkstätten Basel (vormals Basler Webstube)

Wegen der rückläufigen Nachfrage nach Textilprodukten mußten sich die Werkstätten im Lauf der letzten Jahre vermehrt nach Lohnaufträgen der Industrie umsehen, um die Schützlinge genügend beschäftigen zu können. Arbeiten in Verpackung und Montage wurden von den Behinderten gerne ausgeführt, so daß schließlich von den 114 Betreuten fast die Hälfte auf diesem Sektor eingesetzt werden

konnten. Die übrigen sind nach wie vor mit Textilien und Fertigwaren beschäftigt.

Die Namensänderung der Institution hat sich positiv ausgewirkt auf die Behinderten, ihre Eltern und ihre Betreuer in den Werkstätten. Damit dürften auch die «Webstüblerwitze» bald einmal der Vergangenheit angehören.

Die Verkaufsstellen in Zürich, Bern und Basel wurden mit dem Schweizer Heimatwerk zusammengelegt; Basel führt noch am Sitz der Werkstätten einen eigenen Laden. Auch der Reisedienst wurde eingeschränkt, um die steigenden Umtreibekosten zu verringern. Diese Abbaummaßnahmen führten auch zu einer Verringerung des Personalbestandes. Waren es 1960 noch 77 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, so arbeiteten 1976 nur noch 27 Leute mit den Behinderten. Pensionierte Mitarbeiter wurden nicht mehr ersetzt, andere konnten in den Heimatwerken weiterarbeiten. Kündigungen mußten keine erfolgen.

Die Umstrukturierung der Werkstätten hatte eine Abnahme im Verkaufsumsatz zur Folge, so daß darauf geachtet werden mußte, die festen Kosten ebenfalls zu verringern. Daß die Rezession sich spürbar bemerkbar machte, ist auch hier festzustellen. Eine Weiterführung des Betriebes ist nur möglich dank der Zuschüsse des Kantons Baselstadt, der IV und der Warenkäufe und Spenden von Firmen und Privaten. Hz

*

Wiggenhof Rorschach

Die Heilpädagogische Vereinigung Rorschach darf in ihrem letzten Jahresbericht auf die gelungene Vollendung des «Wiggenhofes» und auf den Einzug ins neue Heim zurückblicken. Wir haben an anderer Stelle darüber berichtet. Doch es bleiben weitere Probleme zu lösen, denn mit der Schulung Hand in Hand muß die spätere Betreuung und Fürsorge einhergehen. So hat der Vorstand beschlossen, die bisherige zu klein gewordene Beschützende Werkstatt aufzugeben und in einer Fabrikliegenschaft in Goldach die notwendige Vergrößerung anzustreben.

Als besonders erfreulich darf hervorgehoben werden, daß das Baubudget des Wiggenhofes trotz verschiedener Zusatzleistungen um fast Fr. 300 000.— unterboten werden konnte. Trotzdem hat der Verein noch weitere finanzielle Sorgen, denn der Ausbau der beschützenden Werkstätte wird weitere Mittel benötigen

Hz

LITERATUR

Newell C. Kephart: *«Das lernbehinderte Kind im Unterricht»*. Paperback, 347 S., Fr. 42.—, 1977, Ernst Reinhardt Verlag, München und Basel. Titel der amerikanischen Originalausgabe: «The slow learner in the classroom». Übersetzung von Hartmut Schrenk.

Der Verfasser obgenannten Buches, Newell C. Kephart, als Pionier und Fachmann auf dem Gebiete der Sonderpädagogik international anerkannt, bietet hier in wissenschaftlich fundierten und praktisch erprobten Ausführungen ein umfangreiches und differenziertes Material zur sonder-pädagogischen Theoriebildung und zu unterrichtspraktischer Arbeit.

Das ausgedehnte Werk fußt auf dem Konzept rehabilitativer Arbeit für die Gruppe der in ihrem Lernen beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen, welche zahlenmäßig die weitaus größte Gruppe unter den Behindertenformen bilden.

Die Sonderpädagogik Kepharts basiert auf einem entwicklungs-psychologischen/psychoneurologischen Entwurf. Nach Kepharts Auffassung wird das Kind in ein «komplexes», aus vielen Objekten, Räumen und Ereignissen bestehendes Universum hineingeboren.

«Die Aufgabe des Kindes, die es sein Leben lang begleiten wird, besteht darin, die Gesetze des Universums in dem es lebt, nach und nach zu erkennen. Es muß lernen, sein Verhalten so zu kontrollieren, daß es mit dem gesetzmäßigen Komplex übereinstimmt, von dem es ein Teil ist. Lernt es erfolgreich, so ist sein Verhalten, das die Gesetze der Umwelt geformt haben, dieser Welt angemessen. Lernt es jedoch unvollständig und fehlerhaft, so ist das Verhalten unangemessen und unbefriedigend.» (N. C. Kephart)

Kephart nimmt mit Bedacht Bezug auf Kinder mit Lernschwierigkeiten im Unterricht allgemein. Er hat nicht primär und allein die Sonderschüler vor Augen. Er gibt Anleitung zur Ueberwindung von Lernschwierigkeiten in einer Art von «klinisch-ambularem Verfahren».

In seinem Buch behandelt der Autor unter *Teil I: Entwicklung und Leistung* in 7 ausführlichen Kapiteln:

1. Verlauf der Entwicklung.
2. Generalisierung.
3. Motorische Grundlagen von Leistung.
4. Der Prozeß der Wahrnehmung.

5. Entwicklung der Formwahrnehmung.
6. Räumliche Diskrimination.
7. Die Zeitdimension.

Im *Teil II* folgen unter «Uebungen» die Kapitel

8. Der Lehrprozeß.
9. Perzeptiv-motorisches Training.
10. Perzeptiv-motorische Zuordnung.
11. Training der Augenkontrolle.
12. Uebungen an der Wandtafel.
13. Training der Formwahrnehmung.

Literatur-, Namens- und Sachverzeichnis beschließen den Band.

Mit wissenschaftlicher Exaktheit wird in diesem Werk eine Fülle von Entwicklungsvorgängen, Reiz- und Reaktionsabläufen, Anpassungsschwierigkeiten, Verhaltens- und Leistungsgrundlagen im motorischen Bereich, Wahrnehmungsvorgänge und ausgesuchte Uebungen zur Erfassung von Form, Raum und Zeit angeführt als Darstellung einer besonderen Lerntheorie und verschiedener Uebungstechniken, mit denen das Lernmaterial über verschiedene Wahrnehmungswege dem Lernbehinderten vermittelt werden kann.

Aus Kepharts Buch «weht ein frischer Wind». Die Lektüre des Werkes verlangt indessen, bei vollem Interesse, ein gut unterscheidendes Aufnahmevermögen, bietet aber dafür dem Sonderpädagogen einen bis in Einzelheiten genauen Vorrat an Maßnahmen, diese im Unterricht – bei Lernen und Spiel – individuell einzusetzen. Das umfassende Werk, das in klinisch-praxisnaher Orientierung den Wechsel von einer fachspezifischen zu einer auf den Fähigkeitsbereich zentrierten Schulung der Lernbehinderten darstellt, wird in der künftigen Lehrerbildung gewiß nicht nur Beachtung finden, sondern auch zu fachlichen Auseinandersetzungen Anstoß geben.

Möge Newell C. Kepharts Werk: «Das lernbehinderte Kind im Unterricht» fleißig gelesen und studiert werden. Es sei dazu aufs beste empfohlen.

Alfons M. Arcozzi

Am Rande notiert: Für manche Leser – es dürften ja nicht nur Wissenschaftler sein – ergeben die vielen Fach- und Sachbezeichnungen in Latein und in neuer Bedeutung sicher einige Schwierigkeiten. Eine adäquate deutsche Bezeichnung hinter dem lateinischen Fachausdruck (wie z. B. einzig auf Seite 9: Direktionalität/Richtungssinn) wäre für viele Leser eine Hilfe gewesen.

Otto Speck: *Frühförderung entwicklungsgefährdeter Kinder*. Der pädagogische Beitrag zu einer interdisziplinären Aufgabe «Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie», Band 1, 193 S., Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel. Pbck. Fr./DM 22.80.

Dieses Buch ist der erste Band einer neuen Reihe. Mit dieser Reihe soll versucht werden, mehr Praxisbezogenheit

der fachlichen Information zu erreichen. Speck legt hier eine umfassende Konzeption pädagogischer Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder vor. Die Betonung liegt hier sicher auf dem pädagogischen Aspekt der Frühförderung. Immer wieder hebt der Autor die pädagogische Förderung von der ärztlichen ab, sieht aber die gesamte Frühförderung als interdisziplinäre Aufgabe, die am effizientesten in speziell dafür eingerichteten Zentren, aber auch als Hausfrühförderung durchgeführt werden sollte. Folgende Aufgabenstellungen kommen der Frühförderung zu:

- Dem Kind emotionale Sicherheit geben
- Erfahrungsspielräume geben
- Das Erlernen sensomotorischer Fertigkeiten unterstützen
- Vermitteln erster sozialer Normen
- Sprachbildung anregen

In einem weiteren Abschnitt wendet sich Speck der diagnostischen Aufgabe zu. Er hebt von der psychologisch/medizinischen die pädagogische Diagnosestellung ab, die für jede pädagogische Förderung von besonderer Bedeutung sei.

Wichtigster Teil der Frühförderung sei die Elternarbeit. Entwicklungsgefährdungen schon im Säuglings- und Kleinkindalter zu erkennen ist sehr schwer, vor allem diejenigen, die nicht somatisch bedingt sind. Es werden Möglichkeiten der Vorbeugung genannt, deren Erfolgschancen erfahrungsgemäß gering sind.

Weitere Beiträge von verschiedenen Autoren befassen sich mit verschiedenen Aspekten der Frühförderung. Recht ausführlich wird über ein Projekt berichtet, das in München selbst aufgebaut worden ist. Der Herausgeber dieses Buches führt die wissenschaftliche Leitung. Instruktiv sind vor allem die Ausführungen über Probleme, die sich in der praktischen Durchführung pädagogischer Frühförderung stellen.

Die Lektüre dieses Buches ist sehr zu empfehlen. Es zeigt zum Teil zwar nur bruchstückhaft, wie sich theoretische Vorstellungen, wie sie Speck in seinem Beitrag darstellt, in die Praxis umsetzen lassen. Die Berichte aus der praktischen Arbeit könnten sicher für noch einzurichtende Frühförderungsstellen interessant zu lesen sein. Aber sicher werden auch in der Praxis stehende Frühförderer, sowie daran interessierte Pädagogen das Buch mit Gewinn lesen. P. Osterwalder

VERANSTALTUNGSKALENDER

16.–18. November
in Männedorf (Studienzentrum Boldern):
Praktikumsanleiter (in Erziehungsinstitutionen) in der Rolle des Ausbildners
Heimerzieher-Fachtagung des Schweiz.
Berufsverbands der Sozialarbeiter (SBS),
Zentralsekretariat, Hopfenweg 21,
3007 Bern, Tel. T31/45 54 22.