

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: 9

Rubrik: Heilpädagogische Rundschau

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 15.01.2026

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

Soziale Beheimatung Behinderter in Gruppe und Werkstatt*

Peter Schmid

1. Einführende Betrachtungen

Die Vorstellung von einer Werkstatt, insbesondere einer Eingliederungswerkstatt, impliziert immer schon den Gedanken an Zukünftiges. Denn alles, was schließlich in einer Werkstatt angefertigt wird, geschieht in einem Auftrag, also im Hinblick auf ein zu vollendendes Produkt für eine spätere Zeit. In einer Eingliederungswerkstätte gar werden nicht nur bestimmte Objekte einem Veränderungsprozeß ausgesetzt, sondern auch das tätige Subjekt selbst. Gewohnheiten, Kenntnisse und Fertigkeiten soll sich der Behinderte aneignen, damit er in der Zukunft besser bestehen kann.

So weit, so gut. Es bleibt bloß die Frage, ob sich der Auftrag einer Behindertenwerkstatt darin erschöpft, auf die Zukunft allein hinarbeiten zu müssen, wo diese doch in so vielen Fällen nicht auch schon den Fortschritt mit einschließt. Und da der Aufenthalt in einer Werkstatt für den Behinderten einen wesentlichen Anteil seines täglichen Lebens ausmacht, könnte verallgemeinernd weitergefragt werden: Besteht ein Sinn des Lebens überhaupt nur dort, wo es Zukunft gibt? Und ist das Leben sinnlos für Menschen, die nach landläufiger Auffassung «keine Zukunft» haben?

Haben Behinderte wirklich keine Zukunft? Es gibt eine Zukunft, die auch dem Behinderten vergönnt ist, aber wir begreifen sie erst dann, wenn wir unser vermeintliches Verständnis von Zukunft revidiert haben.

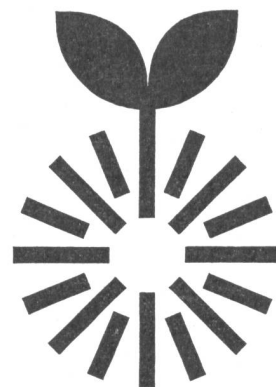
Im Grunde kann nämlich auch keiner von uns ein Leben durchstehen, das nur auf die Zukunft ausgerichtet ist. Das Leben hat einen Sinn auch und vor allem im Hier und Jetzt. Auf eine erfüllte Gegenwart kommt es an. Diese Tatsache richtet sich zwar gegen die verbreitete Zukunftsgläubigkeit, nicht aber gegen die Zukunft selbst. Denn nur die erfüllte Gegenwart ist wahrhaft zukunftsfruchtbar. Nur derjenige kann ein rechtes Verhältnis zur Zukunft finden, der sich in der Gegenwart nicht nur zurechtfindet, sondern sich auch in ihr zu Hause fühlt.

Unser Motto von heute sei deshalb: Etwas tun für die Gegenwart. Soziale Beheimatung ist ein Anliegen, das sich mit der inneren Bewältigung und der äußeren Gestaltung des Gegenwärtigen befaßt.

2. Die anthropologische Bedeutung der Heimat

Was bedeutet denn eigentlich Heimat, Beheimatetsein? Ja, wem bedeutet dies eigentlich noch etwas? Darf man im Zeitalter der Bildungswissenschaften überhaupt noch von so etwas sprechen, ohne der Sentimentalität bezichtigt zu werden? – Vieles, was früher selbstverständlich gegeben war, müssen wir heute neu begründen, auch wenn es so alt ist, wie die Menschheit selbst. Wir brauchen somit das, was wir mit «Heimat» oder «Geborgenheit» meinen, nur wieder neu zu entdecken und ihm freilich ein neues, zeitgemäßes Gewand zu geben. Dazu kann uns zunächst die Sprache einen ersten Einstieg ermöglichen¹.

1 Siehe auch: P. Schmid: *Heimat als Voraussetzung und Ziel der Erziehung*, Bern 1970



HR

Inhalt / Sommaire

Peter Schmid:

Soziale Beheimatung Behinderter in Gruppe und Werkstatt	225
Entstehungsgeschichte der Lehrmittel für Sonderschulen	229
Seminar «Didaktische Lehrmittel an Sonderschulen»	230
Arbeitstagung der Heilpädagogischen Schulen in Wattwil	231
3. Fortbildungskurs für Mitarbeiter der Heilpäd. Schulen und Heime	232
Fortbildungslehrgang im Orff-Institut Salzburg	232
Heilpädagogen auf Orientierungsreise im Berner Jura	232
Literatur	234

Der Wortstamm «heim» bedeutet so viel wie: Niederlassung, Wohnsitz, also Ort, wo sich Menschen angesiedelt und vertraut gemacht haben. Der in unsern Gegenden noch oft verwendete Ausdruck «heimelig» geht zurück auf das mittelhochdeutsche Verb «heimelichen», was mit «vertraulich machen» übersetzt werden kann. «Heim» war nicht nur Bezeichnung für ein einzelnes Gehöft, sondern auch für das Dorf (woran noch unzählige Ortsnamen erinnern), ja sogar für Gebiete ganzer Völkerstämme. Nach Trübners Deutschem Wörterbuch soll dem Wort «haim», «haimum» die indogermanische Wurzel «kei» zugrunde liegen, was «liegen» bedeutet, im übertragenen Sinne: Weilen, rasten, sich aufhalten, wohnen. Das Heim ist somit Ort der Ruhe, der Besinnung und Muße. Die Endung -at ist eine mehr zufällige Abwandlung des Mittelhochdeutschen -ôt, -uôt oder schließlich des entsprechenden Substantivs «uodal», was dem an-

* Referat, gehalten an der Weiterbildungsveranstaltung für Werkstattleiter von Behindertenwerkstätten im Kanton Zürich am 9. September 1976.

gestammten Gut, dem Erbgut oder Eigentum entspricht und worauf auch die Wörter «Adel» und «edel» zurückgeführt werden können. Heimat ist somit nicht nur der vertraute Ort, sondern der Ort, woher man stammt, von dem man ausgeht. Der Ort schließlich, zu dem der Mensch auch immer wieder zurückkehrt, weil er ein besonders inniges Verhältnis zu ihm hat; ein Ort, der dem Menschen Sicherheit, Schutz und Geborgenheit gibt und dem man deshalb auch eine besondere Pflege angedeihen läßt. Heimat wird über die äußere Wohnstätte hinaus zu einem wichtigen Bezugspunkt für das Leben. Sie ist einerseits Ausgangspunkt, Urgrund und Anfang, andererseits aber zugleich Ziel der Rückkehr und Gegenstand der Sehnsucht.

Nun kann aber alles, was uns das Leben kostbar macht und diesem heimatlichen Bereich zugehört, verloren gehen: Die geliebten Menschen, die vertraute Wohnstätte und all die schönen Dinge, mit denen wir uns umgeben wissen und von denen jedes seine Geschichte zu erzählen wüßte. Das Leben sei ein immerwährendes Abschiednehmen – so hat es Rilke in vielen Stellen seines Werkes ausgedrückt. Wozu also sich an Menschen binden, die nicht ewig leben? Wäre es nicht besser, wir hielten uns an das Lebensprinzip der Stoiker: Verliebe dich in nichts, denn alles ist vergänglich –?

Dieser bedenkenswerte Ausspruch deutet zwar auf eine Gefahr hin, welcher der Mensch in jedem Augenblick seines Lebensvollzugs ausgesetzt ist: daß er sich selbst aufgibt im Andern oder die Güter, die ihn umgeben, im reinen Selbstzweck vermehrt und verwaltet. Darin liegt eine Gefahr jeder Bindung an Menschen oder Dinge. Allein, dies ist nur die eine Seite und nicht die ganze Wahrheit. Jede Bindung birgt für uns zugleich die Chance, über uns selbst hinauszuwachsen. Sie erschließt möglicherweise neue Dimensionen des Lebens, die unsere individuelle Begrenztheit und Bedürftigkeit übersteigen und uns an Werten teilhaben lassen, die gerade nicht der Endlichkeit anheimfallen,

die einem eben nicht genommen werden können. Frei nach Nietzsche ist das menschliche Leben in all seinen Formen «Uebergang und Untergang» zugleich. Das gilt so gut für das Verhältnis der Menschen untereinander wie für das Verhältnis des Menschen zu seinem Eigentum. Jegliche Art Bindung birgt die Gefahr der Selbstaufgabe und die Chance der Selbstverwirklichung zugleich in sich. Und wo wir das Risiko des Untergangs, des Scheiterns nicht auf uns nehmen, ist auch kein Ueberschreiten möglich, wird uns also letztlich auch die Lebenserfüllung vorenthalten und wir bleiben erst recht in unserem eigenen Bedürfniskreis gefangen, den wir eigentlich zu überwinden trachteten.

Auch das Beheimatetsein als innere Verfassung des Menschen und die Umgebung, so weit sie einem zur Heimat geworden ist, haben dieses Doppelgesicht. Sie sind früher oder später dem Untergang geweiht, sofern sie sich nur auf Annehmlichkeiten und Erleichterungen des Lebens abstützen, die mit dem Verlust der dafür besorgten Menschen und ihrer Werke ebenso rasch wieder verloren gehen. Daß Beheimatung trotz des ständig drohenden Verlustes ihrer äußeren Zeichen erhalten bleibt, setzt voraus, daß sie sich auf Wesentlicheres stützen muß, als was sie nach außen kundgibt. Der Verlust von Dingen, die lediglich äußere Zeichen einer Beheimatung sind, macht das Beheimatetsein nicht illusorisch, sondern stellt nur jedesmal eine Aufforderung dar, sich auf das Wesentliche auszurichten. Wirkliche Geborgenheit ist kein statischer Zustand. Sie muß immer wieder neu errungen werden. Dies setzt wachsende Unabhängigkeit vom Wechsel der Dinge voraus und steht somit der Selbstverwirklichung nicht im Wege.

Geborgenheit hat daher nichts mit Sentimentalität und Weltfremdheit zu tun. Beheimatetsein ist auch nicht ein erzieherisches Prinzip, das nur etwa bei Geistigbehinderten zu beachten wäre. Es geht einmal mehr um ein zentrales menschliches Anliegen, dem wir sowohl beim gesun-

den als auch beim kranken oder behinderten Menschen Sorge tragen müssen. Wenn die Entwicklungs- und Reifungsmöglichkeiten gewisser Menschen begrenzt sind, stellt sich das Problem des Beheimatetseins nur umso dringlicher, und die pädagogischen Bemühungen sind den individuellen Gegebenheiten entsprechend anders zu gewichten.

Um diese grundlegende Bedeutung von Beheimatung und Geborgenheit für jede Form menschlichen Lebens zu unterstreichen, müssen wir nochmals zur Bemerkung zurückkehren, daß Heimat Chance und Gefahr menschlicher Reifung zugleich sei. Wir haben dabei in akademischer Manier die beiden Möglichkeiten des Scheiterns und des Gelingens aufgezeigt. Dabei dürfen wir aber nicht annehmen, daß es hierbei um ein strenges Entweder-oder geht, und daß im täglichen Leben das eine durch das andere ausgeschlossen werde. Es stehen dem Menschen nicht nur beide Wege offen, sondern er geht sie nicht selten gleichzeitig. In einer noch so unvollkommenen menschlichen Beziehung findet sich vielleicht eine Spur von Echtheit und Tiefe, und selbst da, wo einer unzählige Güter und Schätze anhäuft, strahlt ein kleiner Abglanz unverfälschter Freude mit. Es wird deshalb nicht darum gehen können, andere Menschen oder gar Behinderte darüber zu belehren, wie sie sich einzurichten hätten, um Geborgenheit finden zu können. Wir haben im Gegenteil erst einmal darauf zu achten, was den einzelnen Menschen innerlich bewegt und anspricht, und daran können wir anknüpfen. Für Geborgenheit zu sorgen, liegt nicht in unserer Macht. Wohl aber können wir Voraussetzungen schaffen, von denen wir aus Erfahrung wissen, daß sich auf ihrem Boden das Gefühl des Beheimatetseins eher einstellt.

Die soziale Beheimatung in Gruppe und Werkstatt als pädagogisches Anliegen darf nicht in dem Sinne gedeutet werden, als gehe es darum, eine Beheimatung durch bestimmte Mittel und Wege zu planen und zu organisieren. Was wir verändern

können, sind alles nur Aeuerlichkeiten. Ob sich dadurch der innere Zustand des Menschen ändert, muß in Zuversicht und Geduld abgewartet werden.

Wenn wir also die soziale Beheimatung eines jeden Menschen als wesentliche Voraussetzung für seine seelische Entfaltung und Reifung ansehen, hat sich unsere erzieherische Aufmerksamkeit auf zwei Anliegen auszurichten:

1. Wir haben anzuknüpfen an die bereits vorhandenen Freuden und Sehnsüchte, die der Jugendliche mitbringt, seien sie auch noch so fragwürdig und unbeholfen,
2. Wir müssen nach Mitteln und Wegen Ausschau halten, welche diese Freuden und Sehnsüchte läutern und vertiefen helfen.

Wie weit wir in diesen Bemühungen gelangen, hängt natürlich von den seelischen Voraussetzungen jedes einzelnen Menschen ab. Sie sind aber nicht weniger angebracht, wenn der Fortschritt bescheidener ist, und ich bin nicht so sicher, ob der Fortschritt gerade bei Geistigbehinderten geringer sein sollte. Zuweilen finden wir doch gerade bei ihnen eine Freude und ein Staunen, um deren Unverfälschtheit wir sie beneiden.

3. Der Aspekt der Begegnung

Es gibt drei Gesichtspunkte, unter denen wir das Wesen der Heimat darlegen können. Zwei davon sind uns geläufig: Der Aspekt der Gemeinschaft und der räumliche Aspekt. Heimat ist ein begrenzter und vertrauter Raum, in welchem sich der Mensch bevorzugt aufhält, von dem er ausgeht und an den er wieder zurückkehrt. Dieser Raum ist nicht zuletzt deshalb von besonderem Reiz und Gehalt, weil sich in ihm Menschen aufhalten, mit denen man in einem besonders innigen Verhältnis steht. Diese Lebensgemeinschaft ist sogar ausschlaggebend dafür, daß ein Stück Welt zum Heimatraum wird. «Die Welt ist leer, wenn man nur Berge, Flüsse und Städte darin denkt», sagt Goethe in *Wilhelm Meister*, «aber hie und da jemand zu wissen, der mit uns übereinstimmt, mit dem wir

auch stillschweigend fortleben, das macht uns dieses Erdenrund erst zu einem bewohnten Garten»². Es sind also nicht die Leute eines bestimmten Umkreises, die man kennt, sondern der Mitmensch, mit dem man sich in besonderer Freundschaft und Liebe verbunden fühlt. Nicht die Menschenmenge ist der Gegenpol des Alleinseins (es gibt ja die Formulierung vom «Einsamen in der Masse»), die Zweisamkeit ist maximale Möglichkeit der Nicht-Einsamkeit. Sie ist auch die ursprüngliche Lebensform, in welcher sich das Kind vor allem in den ersten Lebensjahren aufgehoben weiß.

a) *Im Anfang war das Vertrauen*
«Bevor der Mensch in die Welt geworfen wird, wird er in die Wiege des Hauses gelegt», entgegnet Bachelard auf die existentialistische Lebensauffassung eines Sartre oder Heidegger³. Mit Geborgenheit und Vertrauen beginnt das Leben, und der Mensch fühlt sich gehalten und daheim, solange er sich aufgehoben weiß in etwas Größerem, ihn Umspannenden. Sein Leben lang sucht der Mensch nach Geborgenheit und Wärme. Das Kleinkind sucht und findet sie bei der Mutter, der Stillerin seiner zentralen Bedürfnisse. Diese Bedürfnisse beschränken sich von allem Anfang an nicht nur auf die Nahrungsaufnahme, sind also nicht gleichzusetzen mit einer primitiven Triebbefriedigung. Das Trinken ist für den Säugling lediglich äußerer Garant und Bestätigung seiner Geborgenheit und deshalb schon von starken Gefühlswerten gefärbt. Es genügt nicht, wenn das Kind einfach zu seiner Nahrung kommt, es braucht die Mutter, die herzliche Zuneigung zu ihm empfindet, mit ihm spricht und es liebkost. Wo diese Zuneigung fehlt, ist ein Kind unter Umständen trotz guter Ernährung und Hygiene nicht lebensfähig. Das haben übrigens verschiedene Untersuchungen klar

2 J. W. Goethe: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Bd. II, S. 83. Birkhäuser, Basel 1944

3 G. Bachelard: *Poetik des Raumes*, München 1960

Vorstand und Redaktion der SHG wünschen allen Lesern, Mitgliedern und Freunden frohe, besinnliche Festtage und für 1978 Mut, Zuversicht und Freude zum Dienst am behinderten Mitmenschen.

Der erste Direktor des Johanns Neu St. Johann, Dekan Alois Eigenmann, bat in seinem ersten Jahresbericht um Unterstützung mit den launigen Worten:

«Wer nur den lieben Gott läßt walten,
Und hät nüd,
Und hoffet auf ihn allezeit,
Und tuet nüd,
Den muß er wunderbar erhalten,
Sust gah't's nüd.»

In diesem Sinne dürfen wir wohl auch für die nötige geistige Unterstützung unserer Arbeit bitten. Wir wollen es nicht nur einer andern Macht anheimstellen, daß unser Bemühen erfolgreich sei; jeder tue an seinem Platze das Richtige.

ergeben⁴. Nahrung und Zärtlichkeit sind für das Kind von elementarer Bedeutung nicht deshalb, weil es stärker triebgebunden ist, sondern weil es noch viel stärker angewiesen ist auf die äußeren Zeichen der Liebe und Zuneigung. Dies trifft auch für die geistigbehinderten oder sonstwie entwicklungsgehemmten Menschen zu. Sie nehmen das Essen wichtig oder erzwingen sich auf alle möglichen Arten Kontakt mit ihnen vertrauten Personen. Je mehr sie sich natürlich zurückgesetzt und vernachlässigt fühlen, umso unbittlicher werden sie ihre täglichen Bedürfnisse anmelden. Den Entzug der leiblichen Bedürfnisbefriedigung wird der Behinderte viel stärker auch als Liebesentzug empfin-

4 Vgl. R. Spitz: *Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen*. Stuttgart 1957
M. Meierhofer/W. Keller: *Frustrationen im frühen Kindesalter*. Huber Bern 1966

den. Mit Liebe und Geborgenheit beginnt das Leben, nicht mit dem Selbsterhaltungstrieb oder dem Geltungsbedürfnis. Das sind nur abgespaltene Teile, die in Ermangelung des Ganzen mit steigender Intensität sich melden. Und das Bedürfnis nach Liebe und Geborgensein hält das ganze Leben hindurch an, nur ändern sich ihre Formen. Auch das trotzbende Kind will geliebt sein, nur verlangt es nach einer Liebe, die seinem Entwicklungsstand entspricht. Wird ihm diese nicht zuteil, so greift es auf frühere Formen zurück, die den Eltern mehr Hingabe und Pflege abfordern. Auch das Geltungsbedürfnis mit dem Drang nach Anerkennung ist nichts anderes als ein verkommenes Liebesbedürfnis.

Das Gefühl des Beheimatetseins hängt beim Menschen weitgehend davon ab, ob er die ihm angemessene Zuneigung und Liebe erfahren kann. Besonders der Geistigbehinderte hat Hilfe, Zuspruch und Ermutigung nötig. Die Frage ist dabei nicht: Was kann ich tun, um Geborgenheit und Vertrauen zu geben, sondern: Worauf ist zu achten, daß der Behinderte das Gefühl der Geborgenheit trotz aller Erschwernisse, die ihm aufgeladen sind, bewahren kann. Und deshalb müssen wir sein Liebesbedürfnis aus seiner besonderen individuellen Situation heraus zu verstehen versuchen.

Zunächst geht es um den Stand der Reife seines Liebesverlangens. Und da ist der Geistigbehinderte in der Regel mehr angewiesen auf die sichtbaren Zeichen. Deshalb braucht er auch von seiten der Betreuer mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung. Behinderte, die sich besonders unbeholfen und unselbstständig verhalten, sind vielleicht nicht einfach minderbegabt, sondern suchen durch ihre demonstrierte Hilfsbedürftigkeit nur die Nähe und den Kontakt zu den sie betreuenden Menschen. Sie begehren also etwas anderes als was sie zu suchen vorgeben, zumeist ohne daß ihnen das selber bewußt ist. Das ist übrigens wieder ein allgemein menschlicher Zug, der dann insbesondere bei regressiven Formen

des Liebesverlangens deutlich wird.

Es gibt nämlich verkappte Formen des Liebesverlangens, die kaum mehr als solche erkennbar sind. So werden irgendwelche Schwächen oder körperliche Behinderungen dazu ausgenützt, die geliebte Person vermehrt an sich zu binden. Ebenso können Trotz und Aggression bewirken, daß der Erzieher gezwungen ist, sich mit dem Behinderten abzugeben, selbst wenn er dabei gescholten wird. Eigenartigerweise zieht der Mensch eine negative Beziehung der fehlenden Beziehung vor. Auch der jugendliche Wegläufer ist in den meisten Fällen vom Wunsch und der Vorstellung durchdrungen, daß jetzt die Angehörigen ihn suchen oder sicher an ihn denken werden. Sie halten sich dann gewöhnlich auch nicht weit vom Arbeits- oder Wohnort entfernt auf, wo sie wenn möglich die Beunruhigung und Sorge, welche die Menschen um sie haben, gleich auch selber mitverfolgen können. Eine weitere Ersatzhandlung als Folge vermißter oder entgangen geglaubter Liebesbezeugungen ist das Stehlen. Nicht jedes Stehlen freilich, wohl aber dann, wenn es um Gegenstände geht, welche einer geliebten Person besonders am Herzen liegen, oder wenn es ein belangloses Anhäufen von Eßwaren, Spielzeug oder glänzendem Flitter ist, mit dem der Jugendliche zumeist selber nicht weiß, was er damit anfangen soll.

b) *Gemeinschaft als Aufgabe*

Das immerzu fordernde Verlangen nach aufmerksamer Zuwendung und Befriedigung von Wünschen ist eine unreife Form der Liebe, die wir auch bei Geistigbehinderten nicht einfach hinnehmen dürfen. Der Mensch ist es seiner Bestimmung und damit seinem eigenen seelischen Wohlbefinden schuldig, auch einmal zugunsten der Gemeinschaft seine eigenen Bedürfnisse zurückzustellen. Auch für den Geistigbehinderten gilt grundsätzlich, daß Geben seliger als nehmen ist und daß auch er, wenn er sich bloß pflegen und verhalten läßt, im Innersten unzufrieden ist und darüber hinaus erst noch anspruchsvoll

wird. Um irgendwo daheim zu sein, genügt es eben nicht, sich aushalten zu lassen. Man täte daher auch dem Behinderten einen schlechten Dienst, wenn man ihn aus falscher Rücksichtnahme von Aufgaben jeglicher Art entlastete. Die seelische Grundbefindlichkeit des Geborgenseins ist nicht garantiert durch eine Vorratskammer, die sich von selber füllt; sie ist nur da gewährleistet, wo sie jeden Tag durch ein wenn auch kleines Opfer aufs Spiel gesetzt und dadurch immer neu geschenkt wird. So heißt es in St. Exupérys *«Citadelle»*: *«Zwingen sie (die Menschen), zusammen einen Turm zu bauen, so wirst du sie in Brüder verwandeln. Willst du jedoch, daß sie sich hassen, so wirf ihnen Korn vor.»*⁵

Die unverdiente Spende erzeugt letztlich nicht Liebe, sondern Haß. Und darum sind wir auch dem Geistigbehinderten Arbeit und Aufgaben schuldig, und zwar nicht einfach ein unverbindliches Basteln oder kreative Spielereien, sondern Leistungen, die freilich den Fähigkeiten der Behinderten entgegenkommen und ihren Kräften angemessen sind, weil nur sie aus der individualistischen Selbstbezogenheit herausführen. Und nirgends gelingt dies besser als in der gemeinsamen Arbeit.

Der Grundsatz solcher gemeinsamer Arbeit heißt nun aber nicht einfach: die Behinderten müßten in der Werkstatt alle dasselbe tun oder gar, was ein allgemein verbreiteter Irrtum ist, Gruppenarbeit sei immer schon gemeinsame Arbeit. Denn auch in der Gruppenarbeit ist nicht auszuschließen, daß der eine sich vom andern aushalten läßt, was dem Gemeinschaftsgefühl gerade abträglich ist. Aber sehen zu dürfen, daß all die kleinen Teilarbeiten letztlich zu einem fertigen Gegenstand werden, das weckt im Menschen die Freude, dazu gehören zu dürfen. Wenn er dies an Ort und Stelle verfolgen kann, umso besser. Aber selbst dann, wenn der fertige Gegenstand auch erst außerhalb der Werkstatt entsteht, weiß er sich ein

⁵ A. Saint-Exupéry: *Die Stadt in der Wüste*. S. 47, Düsseldorf 1951

klein wenig verbunden mit Menschen eines erweiterten Lebenskreises.

Es ist zu wenig, wenn der Geistigbehinderte aus Barmherzigkeit in die Werkstatt aufgenommen wird; er muß die Gewißheit haben, daß man auch wirklich seiner bedarf. Liebe allein genügt nicht. Sie steht sogar dem Gemeinschaftsleben im Wege, wenn sie zu einer verwöhnenden, alles verzeihenden Liebe entartet. Wir müssen uns überhaupt davor hüten, alle Fehler und Eigen-

heiten und alle Reaktionen, die der Geistigbehinderte als Folge seiner individuellen Schäden entwickelt, als Wesenszüge seiner Behinderung anzusehen. Vieles ist nur menschlich-allzumenschliches und kommt auch bei Hochbegabten vor. Dafür ist in jedem Fall zwar Verständnis und Geduld erforderlich. Aber zum menschlichen Glück gehört auch das Wagnis, über sich selbst hinaus zu wachsen, und sei es auch nur durch eine noch so bescheidene Dienstleistung.

(Fortsetzung folgt)

Entstehungsgeschichte der Lehrmittel für Sonderschulen

Vorlesung am Seminar der SHG über didaktische Lehrmittel für die Sonderschulen am 16./17. September 1977 in Vevey

Wie sind die ersten Lehrmittel für Sonderschulen entstanden? Sie wurden nie geplant; ähnlich wie die Heilpädagogische Hilfsschule der Stadt Zürich, in welcher sie entstanden sind. Diese erste Tagesschule für geistig Gebrechliche hat keinen Gründungstag. Weder meine Schwester, Frau Dr. Maria Egg, noch ich hatten die Absicht, eine Schule zu gründen. Langsam entwickelte sich ein Werk, Steinchen fügte sich zu Steinchen. Von den Behörden konnte damals, am Ende der Dreißigerjahre, keine Hilfe erwartet werden. Auf eine Unterstützung durch den Staat hatte man weder Anrecht noch Hoffnung. Die Notwendigkeit und die Möglichkeit der Schulung geistig schwergeschädigter Kinder war noch nicht anerkannt. Es war niemand da, der für diese sog. «bildungsunfähigen» Kinder Interesse gehabt hätte, und demzufolge war auch die Fachliteratur auf diesem Gebiet recht mager. Praktische Anweisungen waren überhaupt nicht vorhanden.

Von Anfang an war es uns klar, daß man diese Kinder so nehmen muß, wie sie sind. Genauer gesagt: wir müssen das Kind akzeptieren wie es ist und ihm gleichzeitig täglich und stündlich zeigen, wie es sein soll. Nur wenn wir das Kind so lieben, wie es ist, nur dann können wir es auf das verpflichten, wie

es sein soll. Die gefühlsmäßige Bindung ist und bleibt die Grundlage jeder Erziehung. Ob das Kind gesund oder behindert ist, es kann nur durch Liebe beeinflusst werden, denn es lernt alles nur einem Menschen zuliebe. Die natürliche Lernmethode des Kindes ist das Spiel. Ob das Kind gesund oder behindert ist, es lernt spielend alle Fertigkeiten und Fähigkeiten des werdenden Menschen.

Das Spielbedürfnis, welches beim gesunden Kind die mannigfaltigen Formen des umgebenden Lebens annimmt, ist beim behinderten Kind allerdings gering. Und doch hat die Förderung und der Unterricht der geistig Behinderten in weit größerem Maße als in einer Normalschule das Gepräge eines Spieles; allerdings eines planmäßigen.

Gute Spiele können auch das Interesse stark geschädigter Kinder wecken. Sie sind erst dann wertvoll, wenn sie die geistige Tätigkeit des Kindes anzuregen vermögen. Gibt man dem gebrechlichen Kind das Spielmaterial des gesunden Kindes, merkt man recht bald dessen Unzulänglichkeit. So haben wir in der Heilpädagog. Hilfsschule Schritt für Schritt jene Spiele erarbeitet, die ohne ausdrückliche Ermahnung die Kinder zum Beobachten, Vergleichen und Erwägen anregen. Das bedeutet nichts anderes als Anregung zum Denken. In mannigfaltigen Aus-

gaben sind gegenwärtig ähnliche Spiele im Handel.

Nun wissen wir aber, wie langsam die Entwicklung des Denkens vor sich geht. Beim gesunden Kind entfaltet sich von selber eine fortschreitende Fähigkeit zur Erfassung objektiver Zusammenhänge. Hand in Hand mit der Entwicklung des Bewußtseins wächst im Kind das Interesse für die reale Welt. Bereits mit sechs Jahren ist die ganze Welt ein einziges spannendes Experimentierfeld. Den geistig Gebrechlichen fehlt diese natürliche Schulung. Das Interesse für die Außenwelt ist gering. Konservativ verharren sie bei ihren eigenartigen anthropomorphen Vorstellungen, und ohne Hilfe können sie nicht in die reale Welt hineinwachsen. Wir müssen ihnen helfen bei dieser Wanderschaft vom Traumland in unsere reale Welt. Unser Ziel war darum, unsere gebrechlichen Kinder mit der realen Welt bekannt zu machen.

Diese Reihe von Beschäftigungen erweckten das Interesse Edwin Kaisers, des damaligen Präsidenten der SHG, und er machte Willi Hübscher, den Leiter des Lehrmittelverlages darauf aufmerksam. Es war im Jahr 1964, als da und dort Sonderschulen entstanden und junge Lehrer mit viel Begeisterung und mit wenig Rüstzeug die dornenreiche Arbeit angingen. Diese Neulinge brauchten Hilfe. All das, was in der alltäglichen Schulpraxis erarbeitet wurde, hätte ein dickes Lehrbuch gegeben. Wir kennen jedoch das Schicksal der Lehrbücher: sie werden gekauft – und liegen gelassen. Darum haben wir beschlossen, die wesentlichen Punkte des Lehrganges als lose Blätter in Mappen herauszugeben. So entstanden die ersten Arbeitsblätter: «Komm schau!» Das Kind soll lernen, seine Umwelt beobachtend zu erfassen und denkend zu verstehen. Es soll sehen lernen. Nun ist aber bei unseren gebrechlichen Schülern das Schauen nur in beschränktem Maße ein Sehen, ihr Denken ist kein Forschen. Den Kindern muß zuerst die engste Umgebung bewußt werden; die Aufmerksamkeit für das Alltägliche muß geweckt werden. Das Kind soll freudig

hineinwachsen in unsere reale Welt; es soll lernen freudig zu arbeiten und seine geringen Kräfte zielbewußt einzusetzen. Unsere Arbeit wird durch die Aktivierung des Denkens gerechtfertigt und nicht etwa durch das, was in den Köpfen als frei verfügbare Kenntnis zurückbleibt. Die Arbeitsblätter ermöglichen dem Lehrer seinen Unterricht möglichst individuell zu gestalten, denn sie dienen sozusagen der Zusammenfassung; und es steht jedem frei, das Sachgebiet mit jedem Kind sooft zu üben, als es nötig scheint.

Kein Lehrmittel ist vollständig, und sehr wenige sind allgemein brauchbar. Die Lehrmittel, die im Schulalltag gebraucht werden, müssen zum größten Teil von den Lehrern hergestellt werden. Die Zeit wird niemals kommen, da der Lehrer keine Hilfsmittel anfertigen muß sondern alles fertig kaufen kann. So verschieden sind die Ausfälle, daß es immer nötig sein wird, individuelle Hilfsmittel zu erarbeiten, um die individuellen Schwierigkeiten zu überwinden. Von all den Lehrmitteln, die ich im Laufe der Jahre hergestellt habe, dienen etwa $\frac{3}{4}$ zur Behebung der besonderen Entwicklungshemmung eines Kindes. Lediglich bei einem Viertel hat man den Eindruck, daß sie einer größeren Anzahl von Kindern nützen könnten und eine Herausgabe sich lohnen würde. Die Übungsmöglichkeiten müssen je nach Ursache der Lernbehinderung verschieden sein. Das gilt bei der handwerklichen Gestaltung wie bei den Kulturtechniken.

Der Kulturmensch hat außer der gesprochenen Sprache die Schriftsprache: Lesen und Schreiben gehört zum Kulturmenschen. Wollen wir unsere geistig gebrechlichen Schüler in unsere Kulturwelt einführen, müssen wir uns bemühen, ihnen das Lesen beizubringen. In der täglichen Arbeit kamen wir zur Erkenntnis, daß bei unseren Schülern das Lesebedürfnis gering ist. Das Lesen ist eine eher passive Beschäftigung, wobei das Resultat nicht handgreiflich ist. Dies steht im Widerspruch zum Wesen des Hilfsschülers. Die meisten möchten gerne herumhantieren und etwas Sichtbares zustandebringen.

Die motorische Aktivität erhöht die Arbeitsfreude und die Denkleistung. Beim Lesen aus einem Buch besteht aber sehr wenig Möglichkeit zur Aktivität. So sind im Laufe der Jahre Lesespiele entstanden, von denen ein Teil in den beiden Mappen «Lies deine Wörter» und «Lies deine Sätze!» herausgegeben wurde. Die Spiele ermöglichen beim Lesen eine motorische Aktivität, was die Denkleistung und die Arbeitsfreude erhöht. Durch Herumhantieren mit den einzelnen Wortarten wird etwas Sichtbares zustandegebracht. Durch die Arbeitsblätter wird das Kind, ohne ausdrückliche Ermahnung zum selbständigen Denken angeregt, denn das Wort muß gelesen und verstanden werden, ehe es an seinen Platz gelegt wird.

Die individuellen Fehlerquellen beim Lesenlernen sind mannigfaltig. Diffusität der Wahrnehmung, schwankende Aufmerksamkeit, mangelnder Formsinn und unklare sprachliche Artikulation erschweren den Lernprozeß. Zur Förderung der Lautdifferenzierung wurden neue Lesespiele eingeführt, die dann in der Mappe «Schau mich gut an, hast Freude daran» gedruckt wurden. Es wurden lediglich die häufigsten Schwierigkeiten in der Lautdifferenzierung zusammengestellt. Dadurch, daß das Kind nicht das ganze Wort selber bilden muß, wie dies bei den üblichen Setzkasten geschieht, kann es seine Aufmerksam-

keit auf jene Lautverbindung konzentrieren, die ihm besondere Mühe bereitet. Die Blätter können nach Belieben wiederholt werden, denn bei unseren geistig gebrechlichen Schülern gilt «Einmal ist keinmal».

Auf diesem Grundsatz der Wiederholung beruht das kürzlich erschienene Lehrmittel «Von A-Z». Es ist ein Leseprogramm für die Anfänger mit reichen Übungsmöglichkeiten. Bei jedem Lehrgang müssen wir Schritt für Schritt vorgehen. Je kleiner wir die Schritte bemessen, desto eher können wir einen Erfolg erhoffen. Die immer wiederkehrende Frage in der Didaktik für den Unterricht bei Geistesschwachen ist, wie wir die einzelnen Aufgaben in kleinste Teile aufteilen können. Die Antwort ist Käthi Aeschbach glänzend gelungen.

Es wäre schön, wenn andere Kollegen auch bereit wären, ihre erprobten Hilfsmittel anderen zur Verfügung zu stellen, und davon zu profitieren, daß Herr Hübscher ihnen in großzügiger Weise die Möglichkeit zur Veröffentlichung ihrer Arbeit bietet. Selbstverständlich geht das nicht, solange man seine eigenen Werke als Schatz des Tutanchamun betrachtet, die ins Grab mitgenommen werden müssen. Offene Türen und offene Hefte tun unserer eigenen Aktivität auch wohl, denn sie bringen frische Luft in unsere Schulstube, die erquickt und anregt.

Luise Rossier

Seminar

«Didaktische Lehrmittel an Sonderschulen»

Auf Anregung der SHG-Sektion St.Gallen / Appenzell / Fürstentum Liechtenstein fand am 16. und 17. September 1977 in Vevey ein Seminar statt, an welchem rund 30 Sonder- und Hilfsschullehrer sowie andere kompetente Fachpersonen teilnahmen. Es wurde von W. Hübscher, Leiter des Lehrmittelverlages SHG, präsiert.

Im Laufe des Sommers war eine Umfrage durchgeführt worden, mit welcher Informationen über folgen-

1. Lehrmittel, die bereits verwendet werden.
2. Lehrmittel, die von den Lehrern für ihre Schulen selber oder in Arbeitsgruppen erarbeitet wurden.
3. Lehrmittel, die noch geschaffen werden sollen.

Eine Vielfalt von Informationen ging ein und die Auswertung diente als Grundlage für das Seminar.

In 2 Referaten zeigten K. Aeschbach und P. Zurschmiede (Solo-

thurn) wie die Arbeitsblätter «Von 1–10» resp. «Von A–Z» ausgearbeitet wurden. L. Rossier (Zürich) beschrieb in ihrem Referat das Entstehen der ersten Lehrmittel für Sonderschulen und F. Büchel (Düdingen) sprach aus der Sicht des Theoretikers; beide Referate werden in der SER veröffentlicht.

Zweimal arbeiteten die Seminarteilnehmer in drei Gruppen und die Resultate wurden am 17. September in einer Plenarsitzung zusammengefaßt: Die Lehrmittelumfrage zeigte, daß die Lehrmittel des Lehrmittelverlages SHG recht guten Anklang finden. Allerdings gibt die Umfrage keine Auskunft über die Brauchbarkeit.

Der Verlag soll in gleichem Rahmen weiterbestehen wie bisher und nicht nur nach rein kaufmännischen Prinzipien geführt werden.

Bei der Konzipierung eines Lehrmittels wird Wert gelegt auf eine methodische Systematik. Die Form der Arbeitsmappen findet großen Anklang.

Die Lehrmittel sollen möglichst für die gesamte deutschsprachige Schweiz geschaffen werden.

Konkret wurden folgende Vorschläge für neu zu schaffende Lehrmittel unterbreitet:

- Die Arbeitsblätter «Von 1–10» sollten erweitert werden auf «Von 1–100».
- Die Arbeitsblätter «Von A–Z» sollten ins Schriftdeutsche übertragen werden.

Arbeitstagung der Heilpädagogischen Schulen in Wattwil

Die Mitarbeiter der Heilpädagogischen Schulen und Heime der Kantone St.Gallen, Appenzell und des Fürstentums Liechtenstein führten am vergangenen Mittwoch in der Heilpädagogischen Schule Wattwil eine Arbeitstagung durch. Thema der Arbeitstagung war die Frage, ob auch für den Unterricht in Heilpädagogischen Schulen Richtlinien oder Arbeitspläne aufgestellt werden sollen. Jede Sekundarschule, jede Primarschule hat ihren Lehrplan, nach

- Vorübungen zum Schreiben (in der Art der Vorübungen von K. Aeschbach).
- Setzkasten mit großen, handlichen Buchstaben.
- Kochlehrgang (Hauswirtschaft/Kochen). Zur Erhebung der Bedürfnisse sollte evtl. ein Kurs für die Lehrkräfte dieses Unterrichts organisiert werden.
- Differenzierungsblätter (die bestehenden sind z.T. zu klein).
- Lehrmittel über Uhr/Zeit: methodisch/didaktisch für den Lehrer.
- Fortsetzung des Lesebuches «Sunneland», welches realitätsbezogen, sprachlich möglichst einfach sein soll.
- Sachlesebuch für die Oberstufe mit Lebenskunde: sehr lebensnah, lebensvorbereitend, praxisbezogen. Dieses Buch sollte der Schüler später behalten können.
- Rechenlehrmittel als Anschluß an die Oberstufe.

Die Auswahl an Lehrmitteln ist sehr groß und erfordert eine entsprechende Information. Die SER sollte pro Nummer über ein bis zwei Lehrmittel detailliert orientieren.

Es wird der Wunsch geäußert, daß das Seminar im kommenden Jahr weitergeführt wird und daß eine Konzentrationswoche stattfindet.

Die Lehrmittelkommission ist beauftragt, die Wünsche nach Möglichkeit zu konkretisieren. Sie wird dabei jedoch nach Bedarf auf die Mithilfe von dafür einzusetzenden Arbeitsgruppen angewiesen sein.

Karin Marti

agogen aus dem Kanton Bern hat die Aufgabe, Richtlinien auszuarbeiten, dennoch gewagt. Herr Bitterlin, von der Fürsorgedirektion des Kantons Bern, stellte in seinem Referat diesen Arbeitsplan und dessen Entstehung vor. Es zeigte sich dabei, daß ein solcher Plan durchaus eine Hilfe für den Heilpädagogen sein kann, auch wenn er in keiner Art und Weise damit von der Aufgabe entbunden ist, für jedes Kind individuell die Lernziele festzulegen. Es wird Sache der Berner Kollegen sein, diesen Arbeitsplan, der gründlich erarbeitet worden ist, in der Erziehungs-Rundschau darzustellen.

Eine besondere Hilfe kann ein solcher Richtlinienplan sein, um die von außen oft schwer durchschaubare Arbeit, die in den Heilpädagogischen Schulen geleistet wird, transparenter zu machen. Eltern und Behördemitglieder, die einen solchen Plan lesen, werden sich, wenn er einmal publiziert wird, ein besseres Bild machen können, worum es hier eigentlich geht; wie stark lebenspraktische Erfordernisse im Vordergrund stehen, wie stark auch die Gemütsbildung, die Persönlichkeitsbildung des behinderten Kindes im Zentrum der Bemühungen steht. Vielleicht können Eltern dann auch besser verstehen, daß es in der Heilpädagogischen Schule oft nicht in erster Linie darum geht, einem Kind schreiben, lesen und rechnen beizubringen, weil so viel anderes wichtiger ist.

Der vorgestellte Berner Arbeitsplan und die Bemühung Richtlinien zu erarbeiten, blieben aber nicht unangefochten. Der Heilpädagoge ist bisher in der besonderen Situation, daß er einen äußerst weit umschriebenen Auftrag hat und in seinen persönlichen Bemühungen, wie kaum in einem Beruf, durch keine Reglementierung eingeengt ist. Die Frage, ob solche Richtlinien nicht zu einer Einengung führen, wurde daher mit Recht gestellt, denn wenn der Heilpädagoge individuell auf das Kind eingehen muß, dann braucht er diese weite Freiheit, sonst kann er dem einen oder anderen Kind nicht gerecht werden.

Die Arbeitstagung in Wattwil, die damit auch um Grundfragen des heilpädagogischen Berufes kreiste, ergab in vielen Richtungen fruchtbare Denkanstöße, konnte aber das Thema nur im Umriß skizzieren.

3. Fortbildungskurs für Mitarbeiter der Heilpädagogischen Schulen und Heime

Vom 17. bis 21. Oktober wurde im Ferienheim «Lihn» in Filzbach GL ein freiwilliger Fortbildungskurs durchgeführt. Organisiert wurde er von der Sektion St.Gallen, Appenzell und Fürstentum Liechtenstein. Eingeladen waren die Mitarbeiter der Heilpädagogischen Schulen und Heime der Kantone SG, AR, AI, GL, GR, TG und des Fürstentums Liechtenstein. Als außerordentlich positiv darf die hohe Kursbeteiligung gewertet werden. Diese spricht für die Weiterbildungswilligkeit der Heilpädagogen und die Aktualität der Themenwahl. Das Kursthema war: Grundfragen der Sprachförderung in der Heilpädagogik.

Die Kurskonzeption sah theoretische Vorträge und künstlerisch-praktische Kurse vor.

- Dr. H. Chipman, Uni Genf
Sprachentwicklung beim geistig behinderten Kind
 - Frau Dr. med. ORL M. Valenta
Sprachstörungen beim geistig behinderten Kind
 - Frau S. Muischneek, Rhythmiklehrerin
Sprache und Rhythmus
 - Frau W. Dreher, Sprachgestalterin
Beitrag zur Sprachförderung (aus anthroposophischer Sicht)
- versuchten eher theoretische Erkenntnisse und Gedankengänge zu vermitteln.

Wichtig wird es sein, in weiteren Arbeitstagungen an den aufgeworfenen Problemen zu arbeiten.

Hans Hasler, Heilpädagogische Schule Wiggenhof, 9400 Rorschacherberg

Am Nachmittag wurden künstlerisch-praktische Kurse durchgeführt. Die Kursteilnehmer konnten sich für eine der folgenden Gruppenveranstaltungen entscheiden:

- Singspiele und Tanz
Frau A. Beerli
- Puppenspiel
Frau W. Mohr
- Arbeiten mit Ton
Herr D. Tschritter
- Jeux dramatiques
Herr J. Fürholz
- Musik und Sprachanbahnung
Herr H. Hasler
- Scheibblauer-Rhythmik
Frau S. Muischneek

Durch diese Konzeption konnte eine, dem größten Teil des Zielpublikums entsprechende, Kursform verwirklicht werden. Da die Möglichkeiten zum Erfahrungs- und Meinungsaustausch während des Schuljahres gering sind, nutzten die Kursteilnehmer die Gelegenheit zu Gesprächen in Gruppen.

Einerseits motivierte die Kurswoche zu intensiver Auseinandersetzung mit der Sprache, andererseits können verschiedene Anregungen, Übungen usw. direkt in die Bildungsarbeit mit dem geistig behinderten Kind einfließen. In diesem Sinn kann von einer gelungenen Fortbildungswoche gesprochen werden.

M. Eberhard

Fortbildungslehrgang im Orff-Institut Salzburg

Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der sozial- und heilpädagogischen Praxis

Leitung: Professor Wilhelm Keller

Zeit: 20. Februar bis 23. Juni 1978
(Sommersemester)

Teilnahmebedingungen: Lehrerpapier und Nachweis einer abgeschlos-

senen heilpäd. Ausbildung. Unterrichtspraxis

Lernziele: Die Lehrgangsteilnehmer sollen lernen mit Gruppen lernen, geistig-, körper- und mehrfach behinderter Kinder und Jugendlicher produktiv und reproduktiv zu musizieren, zu tanzen und musikalisch-

sprachlich-tänzerische Spiele durchzuführen, das Orff-Instrumentarium und andere für elementares Musizieren und Bewegungsbegleitung geeignete Schallerzeuger im Sinne kompensatorischer Musikpädagogik anzuwenden und damit zusammenhängende didaktische und methodische Probleme kritisch zu betrachten und zu lösen, Versuche und Untersuchungen zu empirischer Sicherung und Erforschung der sozial- und heilpädagogischen Anwendung elementarer Musizier- und Tanzformen mitzumachen und durchzuführen

Auskunft und Anmeldung: Zentralstelle für Lehrerfortbildung, Sahlistr. 44, 3012 Bern, Tel. 031 24 43 03
Anmeldeschluß: Ende Dez. 1977

Das detaillierte Programm erhalten Sie, wenn Sie ein adressiertes Retourkuvert einsenden.

Es kann ein Bildungsurlaub gewährt werden gemäß Art. 8 bis 15 der Verordnung über die Fortbildung der Lehrerschaft vom 20. 12. 73, d. h. unter anderem, daß der Staat bei weiterlaufender Lohnzahlung die Kosten für die Stellvertretung übernimmt.

Heilpädagogen auf Orientierungsreise im Berner Jura

Der Berner Jura ist ein heilpädagogisches Problem (ebenso wie Nordirland oder Südafrika). Er ist das verhaltensgestörte, nie ganz angenommene Adoptivkind unseres Kantons Bern, das seit langem um die Loslösung kämpft, die ihm auch heute noch nicht nach seinem Wunsch gelingt, weil sein südlicher Teil demokratisch – mehrheitlich bei Bern bleiben will. – Eine Gruppe von altbernischen Heilpädagogen begab sich per Car auf eine Orientierungsfahrt in den Berner Jura. Der Geschäftsinhaber des Carunternehmens, der uns chauffierte, bemerkte auf dem Hinweg, daß seit einiger Zeit Touristenfahrten in den Berner Jura wegen mangelnder Nachfrage nicht mehr unternommen werden. Fürchten wir uns, in den Berner Jura zu fahren?

In der Hinterstube einer südjurassischen Wirtschaft begegnen wir einem Kollegen, der uns aus dem Stegreif einen sehr wertvollen Einblick in das Denken und Empfinden der Südjurassier vermittelt: «Im Südjura hat man geschlafen... Währenddem im Nordjura der Geist (l'esprit) und damit die Schulung der Bevölkerung das Wesentlichste war, kümmerte man sich im Süden mehr um wirtschaftliche Dinge (à faire des sous).» Die Berner Kantonsregierung habe damals Ulrich Zwingli's Worte nicht verstanden: «Der Geist läßt sich nicht mit einem Knebel verdrucken», als sie im Jura viele Priester ihrer Stelle enthoben hat. Wir hörten von den Täufern (Mennoniten), die sich im 16. Jahrhundert von Zwingli in der Frage, ob der Glaube mit Staatsgewalt, d.h. wenn nötig mit dem Schwert, auszubreiten sei oder nicht, getrennt haben und auf ihrer Flucht vor den «Gnädigen Herren von Bern» in den Jura unter dem Schutz des katholischen Bischofs ein Zuhause fanden. Bald gaben sie dort den Grundherren einen größeren Pachtzins ab als die einheimischen Bewohner. Bewunderung und Neid zugleich waren die Folge. Das Berner Tagblatt berichtete am Tag unserer Orientierungsreise, daß eine weitere Täufer Schule in La Pâture/Montfaucon aufgehoben werde und die deutschsprachigen Schulkinder fortan in einem Bus nach Mont Tramelan geführt würden. Von den im Jura noch um die Jahrhundertwende bestehenden 78 deutschsprachigen Schulen existieren heute noch drei Täufer Schulen. Nicht ohne eine gewisse Bitterkeit berichtete unser Gewährsmann von den Ereignissen, die er selber erleben mußte als Folge der Strategie der nordjurassischen Extremisten. Hier setzte für uns bereits die heilpädagogische Fragestellung ein: wie können wir helfen, unverarbeitete Erlebnisse, die z.T. über mehrere Generationen zurückliegen, zu entschärfen und dem Zugriff tiefer Verbitterung zu entwinden? – «Wenn der neue Kanton Jura eidgenössisch nicht angenommen wird, dann allerdings wird es kompliziert.» bekamen wir mit auf

den Weg zum überdenken. Der Etang de la Gruyère war grau und kalt, und als wir den Clos du Doubs überquerten, um in St. Ursanne das mittelalterliche Kleinod La Collégiale mit den Ueberresten des ehemaligen Klosters und geistigen Zentrums zu besichtigen, regnete es in Strömen. In einer nordjurassischen Gemeinde wurden wir anschließend vom dortigen Gemeindepräsidenten freundlich empfangen. Mit markanten und eindeutigen Worten bekannte sich der Politiker und Schulfachmann zum zukünftigen neuen Kanton. «Ich bin Separatist,» sagte er, «aber ich bin kein Wilder (un sauvage), oder nicht? ... Sie sind im Nordjura, und besonders in unserer Gemeinde, stets herzlich willkommen.» Die Gemeindebehörden spendierten uns freundlicherweise einen Kaffee zu unserem Nachtessen. Lebendig und mit sichtlicher Begeisterung schilderte der Behördevertreter die Verhältnisse seiner Gemeinde und beantwortete selbstsicher und geschickt die zum Teil heiklen Fragen aus unserer Mitte. «Der Kampf geht weiter!» (La lutte continue). Daran ließ er keinen Zweifel.

Und was sollten wir Heilpädagogen aus dem Berner Oberland, dem Seeland und dem Emmental denken? Solche Begegnungen sind unbequem. Sie fordern die Bereitschaft, als Staatsbürger und nicht nur von Berufes wegen an eine Heilung – modern ausgedrückt: an eine Therapiemöglichkeit – zu glauben. Können und sollen wir etwas tun? Gehört Heilpädagogik abgesehen vom pulsierenden, «normalen» Leben ins Schulzimmer der Kleinklassen und Sonderschulheime verbannt; oder gehört sie vermehrt überall dorthin, wo Heilung (Therapie) dringend notwendig ist, sogar im staatspolitischen Bereich? Innere Anteilnahme ist schon sehr viel wert; das wissen wir aus der Praxis. Wenn es uns gelingt, in der eigenen Familie und an unserem Arbeitsplatz echte Zusammenarbeit zu leben und Angst, Haß und Bitterkeit mit Nächstenliebe zu beantworten, dann öffnet sich uns vielleicht auch ein Weg, um den Mitbürgern im Norden un-

seres Kantons bei der Lösung ihrer Schwierigkeiten zur Seite zu stehen.

Peter Hegi

NEUE SJW - HEFTE

Nr. 1389 «Männer, Räder und Motoren». Die Geschichte des Automobils, Text und Illustrationen von Godi Leiser.

Das 48 Seiten starke Heft dürfte die technisch interessierten Schüler der Oberstufe ansprechen. Hier ist auf relativ kleinem Raum eine ganze Entwicklungsgeschichte zusammengetragen. Viele unserer Schüler besitzen ja ganze Sammlungen von Automodellen und Oldtimern, so kommt dieses Heft mit seinen zahlreichen technischen Daten sicher einem Wissensbedürfnis entgegen. Ueberdies könnten die schmissigen Federzeichnungen zu eigenem Zeichnen anregen. Hz

Nr. 1399 Jürg Stolz: *Mohammeds Markttag*. Reihe: Für das erste Lesealter, von 9 Jahren an.

Auf der Insel Djerba wohnt Mohammed mit seinen Eltern und Schwestern. Wie ein Tag im Leben einer tunesischen Familie aussieht – speziell ein Markttag – davon erzählt dieses Heft. Sogar einem Märchenerzähler dürfen wir zuhören.

Die vielen Bleistiftzeichnungen ergänzen die leicht verständliche Erzählung und geben eine Fülle von Sprechansätzen.

Für die obere Mittelstufe als Klassenlektüre sehr empfohlen!

Nr. 1400 Hans Zysset: *Gefangen auf Burg Brandis*. Reihe: Geschichte, von 12 Jahren an.

Die Begebenheit spielt im Vogteigebiet der Burg Brandis im Emmental zu der Zeit, da landauf, landab in Hetzjagden nach Gaunern und Landstreichern gesucht wurde.

Neben dem geschichtlichen Hintergrund werden Probleme der damaligen Rechtsprechung, der Landstreicher und der Verdingbuben anschaulich und spannend geschildert.

Als Klassenlektüre zur Veranschaulichung, für die Zeit unmittelbar vor der Französischen Revolution, sehr geeignet und empfohlen. RP/GM

Nr. 1402 Ernst E. Vollenweider: *Miguel's erste Liebe*. Reihe: Literarisches, von 15 Jahren an.

Miguel ist der Sohn eines Fischers auf einer Baleareninsel. In der touristischen Hochsaison bekommt er Kontakt mit einem jungen Mädchen aus Paris. Bald hat er nur noch Gedanken für dieses Mädchen, das seinem Lebenskreis so fremd ist.

Mehrere Monate später folgt er einer Einladung von Gisèles Eltern nach Paris. Hier in der Großstadt werden die Unterschiede zwischen dem schlichten Spanier und dem verwöhnten Einzelkind besonders kras.

Miguel kehrt in seine Welt zurück, um eine Erfahrung reicher.

Als Klassenlektüre für die Oberstufe empfohlen.

Nr. 1403 Willi Dolder: *Tier-Kinderstuben*. Reihe: Aus der Natur, von 11 Jahren an.

Die nicht alltäglichen, sehr gut gelungenen Photos von Tiermüttern und ihren Jungen aus verschiedenen Klimazonen werden die aufgeweckteren Schüler der angegebenen Altersstufe anregen, sich auch mit dem klaren und sehr instruktiven Text zu befassen.

In der Hand des Lehrers bietet das Heft, zusammen mit den Abbildungen, viele Möglichkeiten zu vertiefenden Unterrichtsgesprächen.

Nr. 1433 *«Der große Goldrausch von Alaska»* von Thomas Jeier. Gestaltung Judith Olonetzky-Baltensperger (nach zeitgenössischen Veröffentlichungen des Herder Verlages).

Die Goldfunde in der Klondike-Region versetzten Tausende in einen wahren Taumel. Alles drängte nach dem sagenhaften Goldland Alaska, und die wenigsten ahnten, welchen Entbehrungen sie entgegenfuhren. Die vorliegende Bearbeitung dieser abenteuerlichen Geschichte gibt ein eindruckliches Bild von den fast unvorstellbaren Strapazen auf dem Weg ins Innere von Alaska. Glück brachte das Goldfieber keinem. Wer in der eisigen Kälte nicht Gesundheit und Leben verlor und schließlich etwas Gold aus dem Boden schürfte, der verlor es wieder in den Schankbuden und Spielhöhlen.

Das Büchlein ist für Oberschüler nicht unbedingt einfach zum Lesen. Als Vorlesestoff und mit den Erläuterungen des Lehrers kann es den jungen Menschen, die ja alle auch vom Glück träumen, wertvolle Erkenntnisse auf den Weg geben. Eine gute Ergänzung zum Unterricht in Geographie und Geschichte Amerikas.

HZ

Neue Bücher aus dem Blaukreuz-Verlag,

die sich auch für Hilfs- und Sonderschüler eignen.

Der Lehrmittelverlag SHG gibt alle zwei Jahre ein neues Verzeichnis geeigneter Jugendbücher heraus, das immer wieder verlangt wird. Von einer Arbeitsgruppe werden jeweils die neu auf dem Markt erscheinenden Bücher gesichtet und dann in die vier Gruppen Unter-, Mittel- und Oberstufe, sowie Sonderschule eingeteilt. Unter jenen Büchern, die sich hervorragend für diese Stufen eignen, weil sie sowohl vom Inhalt als auch vom Druck her

angepaßt sind, können einige neue aus dem Blaukreuz-Verlag genannt werden. Zu diesen gehören:

Sina Martig: *Onkel Joachim*. Zeichnungen von Alfred Kobel, 80 S., Pappband, Fr. 12.80.

In diesem reizend illustrierten Bändchen sind einige kurzweilige neue Geschichten zusammengetragen, bei denen die Hilfsbereitschaft eine Rolle spielt. Sie sind kurz und in der Sprache einfach, wodurch sie vor allem auch für jüngere Hilfs- und Sonderschüler geeignet sind. Ihrem Lesevermögen kommt zudem der Druck entgegen, der klar und ziemlich groß ist.

Ursula Lehmann-Gugolz: *Urselis große Ferien*. Zeichnungen von Fernand Monnier. 96 S., Pappband, Fr. 12.80.

Das vorliegende Bändchen schildert den Sommer im Bergdorf Klosters, der auch für Kinder in einfachsten Verhältnissen höchst abwechslungsreich sein kann. Es läßt sich in und mit der Natur gut leben. Was dieses Bändchen auszeichnet, ist die Verständlichkeit der Sprache, sowie der Druck. Die Sätzchen sind einfach, und viele beginnen mit einer neuen Zeile, was man für Schüler, die etwas Mühe haben im Lesen, gerne entgegen nimmt.

Lisbeth Kätterer: *Cora, ein junger Blindenführerhund*. Zeichnungen von Rolf Holstein. 64 S. Pappband, Fr. 11.80.

Wie die junge Cora, die den Eltern nicht willkommen ist, mit der aber die Kinder herumtollen, zum Blindenführerhund wird, ist der Inhalt dieser Geschichte. Sie stellt etwelche Anforderungen an das Verständnis, da doch eher wenig Vorstellungen über das Blindsein bestehen.

Hedwig Bolliger: *Mustafa, wo bleibst du?* 128 S., Zeichnungen von Sita Jucker, Efallin, Fr. 15.80.

Es handelt sich hier um den zweiten Teil der fröhlichen Feriengeschichte, in deren Mittelpunkt der aus Paris stammende Algerierjunge ist. Sie spielt am Genfersee, wo es Enttäuschungen, aber auch Ueberraschungen absetzt. Die Lektüre dieses Buches erfordert einige Voraussetzungen, wie sie erst in der Oberstufe anzutreffen sind. Da der Druck zudem etwas klein ist, werden wohl nur gute Leser zu diesem Buch greifen. W. H.

L I T E R A T U R

Hartmut Diederley: *«Schwimmen mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen»*, eine heilpädagogische Therapie. 64 S. kart. 1977 Schindele Verlag, Rheinstetten. DM 9.20 (2. Auflage).

Immer mehr Sonderschulen und Heime verfügen über Schwimmbäder für

ihre behinderten Schützlinge. Das ist erfreulich, hilft doch gerade die Bewegung im Wasser in vielfältiger Weise Schranken und Ängste abzubauen und den meist geschwächten Organismus zu stärken. Das kleine Büchlein gibt viele Anregungen zum Schwimmunterricht mit Geistigbehinderten, von den Trockenübungen, zu Wassergewöhnungsübungen bis zum Tauchen und Schwimmen. Wenn auch in dieser Sparte systematisch und methodisch vorgegangen wird, können optimale Ergebnisse erzielt werden. Wir möchten darum das Werklein bestens empfehlen.

Heizmann

Hans Boedecker/G. Rademacher: *Das Taschenbuch im Unterricht 2*. O. Maier Verlag, Ravensburg 1977.

Dem Lehrer aller Schulformen in Primar- und Sekundarstufe I legt der Otto Maier Verlag Ravensburg hier zum zweiten Mal eine Reihe von Beispielen und Modellen vor, durch deren Grundstruktur und didaktische Zielsetzung er in der derzeitigen literaturdidaktischen Landschaft Hinweise und Hilfe für die Arbeit mit dem Taschenbuch erhält. Er gewinnt bei der Durchsicht der stufenbezogenen Beispiele vielfältige Einsichten über textwissenschaftliche, methodische und lernzielorientierte Aspekte:

Einsichten über Texte, Textart und Textfunktion, Einsichten über Lesemotivation und Lesefähigkeit, zur Rezeption und zur kritischen Distanz, Einsichten über methodische Wege zur Erschließung des Textes.

Die hier vorgelegten Anregungen beziehen sich auf Ravensburger Taschenbücher. Die Unterrichtsbeispiele sind jedoch so angelegt, daß in ähnlicher Weise mit Taschenbüchern anderer Verlage gearbeitet werden könnte.

Der Otto Maier Verlag gibt dieses kleine Werk kostenlos an Pädagogen und Pädagogikstudenten ab, wenn es – mit Schulstempel – direkt angefordert wird.

Alison Louw: *Kuscheltiere und Puppen*. Aus dem Englischen übertragen von Barbara Blezinger. 72 S. mit etwa 50 Farbfotos und etwa 110 Zeichnungen. Otto Maier Verlag Ravensburg, 1977. DM 16.—.

Das Nilpferd Nüpfel, die Puppe Käte Kaliko, Knuffy Knuddelbär, die Riesenschnecke Samson: Die Schnittmuster für drei Dutzend Kuscheltiere und Puppen vom kleinen Greifling für das Baby bis zum Sitztier von beachtlicher Größe sind in diesem neuen Ravensburger Ideenbuch versammelt. Dazu viele Hinweise, wie man diese Spielsachen dekorieren und variieren kann. Zu jedem Bastelvorschlag ist natürlich in der genauen Anleitung zu lesen, wie man das Tier oder die Puppe anfertigt; eine Materialliste weist aus, welche Materialien und welche Mengen benötigt werden. Alle Modelle werden in Farbfotos vorgestellt!

Moyna McWilliam und Dorothy Shipmann: *Basteln mit Blumen, Blättern und Gräsern*. Aus dem Englischen von Martin Hagensen. 72 S. mit ca. 80 Farbfotos und ca. 10 Zeichnungen. Otto Maier Verlag Ravensburg, 1977. DM 16.—.

Das Buch «Basteln mit Blumen, Blättern und Gräsern» von Moyna McWilliam und Dorothy Shipmann will ein Ideenbuch sein – oder anders: ein großformatiges Hobbybuch. Es bringt also nicht eine Einführung in eine bestimmte Technik mit vielen technischen Erklärungen: Es zeigt Beschäftigungsmöglichkeiten, die spontan ausgeführt werden können, zu denen keine mühsam erlernten Vorkenntnisse gebraucht werden. Es werden trotzdem sehr stimmungsvolle, zuweilen elegante Beispiele vorgeführt, die einige Ansprüche an den Geschmack des Lesers stellen.

Gerd Biermann: *Kinder im Schulstreß*. 235 S., Fr. 19.50, Ernst Reinhardt Verlag München/Basel 1977. (Band 24 der Beiträge zur Kinderpsychotherapie)

In diesem Buch werden die wichtigsten Referate einer Informationstagung der Aktion Jugendschutz im April 1976 in Ludwigshafen zusammengefaßt. Die Sammlung wird durch wesentliche Fachaufsätze erweitert. Als Autoren der 21 Kapitel zeichnen vor allem Mediziner und Psychologen, was sich oft auch in der Sprache ausdrückt.

Ein erster Block von Beiträgen befaßt sich mit der Schulfähigkeit (Schulreife). Er zeigt, daß die Vorschule das Kind oft überfordert, wobei die Ueberforderung nicht vor allem eine stoffliche, sondern eine soziale und emotionale ist. Späteres Schulversagen wird in vielen Fällen auf eine zu frühe Einschulung zurückgeführt.

Dem Kindergarten, vor allem sozial und musisch bildend, wird große Bedeutung beigemessen. Der Kindergarten sollte von Erziehern (auch Männern) und nicht von Lehrern geführt werden. Ein weiterer Block befaßt sich mit dem älteren Schüler. Er zeigt die negativen Folgen der Bildung von Schulzentren mit langen Anmarschwegen, der Aufhebung des Klassenlehrersystems, der überladenen Lehrpläne und der zwar modernen, aber schülerfeindlichen Schulhausbauten.

Die nächsten Kapitel befassen sich mit speziellen Problemen wie Pubertät, Legasthenie, Schulangst, Schülerelbstmord, Schulkrankheit, Problemen der chronisch-kranken Schüler und des frühkindlich hirngeschädigten Schülers. Hier werden praktische Hinweise zum Umgang mit solchen Kindern gegeben.

Als Alternativen zur Leistungsschule werden die integrierte Gesamtschule und die Montessorischule vorgestellt.

Weitere Abschnitte befassen sich mit Jugendhilfe, Freizeit des Schülers und der Gesundheitserziehung als Aufgabe der Schule. Ein Aufsatz ist der berufstätigen Mutter und ihrem Schulkind gewidmet.

Ein Beitrag zeigt die Möglichkeiten autogenen Trainings für Schüler und Lehrer.

Das letzte Kapitel ist eine Standortbestimmung der heutigen Schule. Es zeigt die Flut von politisch oder wirtschaftlich begründeten Methoden, die uns in letzter Zeit überrollt haben und die daraus resultierende Unsicherheit im Erziehungswesen.

Literatur-, Anschriften-, Namen- und Sachverzeichnis runden das Buch ab.

Das Werk zeigt deutsche Verhältnisse. Die Aussagen können zum großen Teil auch auf schweizerische Verhältnisse übertragen werden.

Diese Aufsatzsammlung ist vor allem für Lehrer lesenswert. Sie kann ihnen helfen, schwierige Schüler besser zu verstehen und entsprechend zu handeln. mh

Jörg Grond (Hrsg.): *«Früherziehung behinderter Kinder»*. Standpunkte der Heilpädagogik und der Sozialversicherung. Verlag der Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik, 6004 Luzern. 88 S. kart. 1977. Fr. 9.—.

Diese Orientierungsschrift wurde im Auftrag der SHG angefertigt. Es sind die überarbeiteten Referate einer Fortbildungstagung für Träger und Mitarbeiter der Heilpädagogischen Dienste, durchgeführt vom HPS Zürich. Die SHG hofft, daß diese Veröffentlichung mithelfen darf, die Frühberatungsdienste bekannt zu machen und den Mitarbeitern und Heilpädagogen wertvolle Impulse geben zu dürfen. Einen geschichtlichen Abriss über die Entwicklung dieser Dienste vermittelt Frau S. Hegi; Frau M. Gerber, Zentralsekretärin der SHG, berichtet über die bisherige Tätigkeit und die Intentionen der SHG auf diesem Teilgebiet ihrer Arbeit. Die SHG zeichnet ja als Träger des Kurswesens und stellt für die organisatorischen Belange ihr Sekretariat zur Verfügung. Ueber Gegenstand, Ziele und Aufgaben der FE bringt die Publikation einen ausführlichen Aufsatz von J. Grond, den wir jedem Interessierten zur Lektüre empfehlen möchten. Die finanziellen Fragen beleuchtet H. R. Zaugg. Hz

Antoinette Becker und Elisabeth Niggemeyer: *Meine Familie – Deine Familie*. Ravensburg, Otto Maier Verlag, 1977. 171 S., über 300 Fotos, Ppb. Fr. 22.60, DM 25.—.

Sechzehn Familienszenen, 16 versch. Familienverhältnisse – alle aus Berlin – werden uns hier in Wort und Fotos vorgestellt. Uns wird klar, nicht jedes Kind hat Vater und Mutter, da lebt ein Kind mit nur einem Elternteil, mit der Großmutter, in der Pflegefamilie, im Heim, in der Wohngemeinschaft, als Adoptiv-, Zirkus- oder Gastarbeiterkind. Leben sie besser oder schlechter als Kinder in der üblichen Kleinfamilie? Es wird deutlich gemacht, daß die Form einer Familie nicht entscheidend ist für die gute Ent-

wicklung des Kindes, sondern allein das, was die Menschen in diese Form legen. Jede Familienstruktur ist gut und tröstlich, aufbauend und richtig, in der Menschen sich ihrer Verantwortung bewußt sind, wo Verständnis und Liebe herrschen.

Die Beiträge sind in persönlichen Gesprächen mit den fotografierten Menschen entstanden, sind also echt und lebensnah. Manche mögen etwas zu ideal klingen, aber nirgends ist Problematik verschwiegen worden.

Es nennt sich ein Fotolesebuch und eignet sich besonders zum Lesen in Schulklassen und Familien. Ein paar erklärende Worte am Schluß des Buches, ein paar Fragen an den jugendlichen Leser am Schluß jedes Kapitels helfen eine Diskussion in Gang zu bringen.

Es ist ein Buch, das zu Toleranz erziehen will, das zeigen will, daß anderssein, daß eine andere Lebensform, die uns ungewohnt ist, keineswegs schlechter sein muß. Es ist ein erzieherisches Buch – ohne moralisierend zu wirken – für Lehrer, Eltern, Kinder – für uns alle.

I. Schröder

Marjorie Darke: *Eine Frage des Mutes*. Ravensburg 1976. Otto Maier Verlag. Pappband DM 16.80. 215 Seiten.

Emily Palmer – 17 Jahre alt – ist Näherin im Birmingham von 1912. Durch eine reiche Kundin wird sie auf die neue Frauenbewegung aufmerksam gemacht, die das Stimmrecht für Frauen fordert. Die Schlagworte ihrer neuen Kameradinnen sagen genau das aus, was Emily zu Hause und am Arbeitsplatz tausendmal gedacht, empfunden und erlitten hat, nämlich das völlige Ausgeliefertsein an diejenigen, die die Macht haben. Sie wird überzeugte Anhängerin der Frauenbewegung, zuerst in Birmingham, später in London, wo sie Frauen trifft wie Mrs. Pankhurst und Mary Grant. Sie erlebt Unterstützung von unerwarteter Seite, aber auch Niederlagen, Gefängnis und Zwangsernährung beim Hungerstreik. Mitten im Strudel der Ereignisse fragt sie sich, ob neue Rechte mit Gewalt erkämpft werden können und sollen. Das ist auch – neben der historischen Darstellung der Frauenbewegung in England – die Frage der Autorin an den Leser. Ohne drastische Maßnahmen wird die Öffentlichkeit nicht aufgerüttelt – Gewalt aber sät Gewalt, wo also liegt die Grenze des Möglichen?

Die geschichtlichen Ereignisse haben den Suffragetten und den andern eher gemäßigten Frauenrechtsbewegungen recht gegeben. Ein kurzer historischer Ueberblick von Frederik Hetmann am Schluß des Buches gibt die Daten dazu, sowie auch eine kritische Würdigung der Ereignisse jener Jahre.

Ein Buch, das reichlich Diskussionsstoff bietet, ein Buch auch, das den jungen Lesern zeigt, wie lange und wie hart schon anfangs dieses Jahrhunderts um

Frauenrecht gekämpft und gelitten wurde. Es ist sicher auch als Mahnung gedacht, das Erreichte nicht als selbstverständlich hinzunehmen, sondern es weiter entwickeln zu helfen, bis daß auch in unserm Land eine wirkliche soziale Gleichberechtigung erreicht ist, begründet auf dem Gedanken, daß es nur ein einziges Menschenrecht geben darf, das für alle gleiche Chancen bieten soll.

I. Schröder

Dr. med. Wolfgang Ulbricht: *Neurologie des Kindesalters*, für Sonder-, Heil- und Sozialpädagogen mit 24 Abb., 226 S. kart. 1977. Verlag Carl Marhold, Berlin. DM 28.—.

Die große Zahl von jungen Menschen mit neurologischen Erkrankungen macht es wünschbar, daß die in der Pflege und Erziehung von Behinderten Tätigen vermehrte Kenntnisse über den Bau, die Funktion und krankhafte Veränderungen des Nervensystems erhalten.

Das vorliegende Buch will diesem Bedürfnis nachkommen. Ein erfahrener Arzt, der seit Jahren in der heilpädagogischen Ausbildung tätig ist, versucht hier in leicht verständlicher Sprache Zugang zum komplexen Thema zu verschaffen. Das Buch schließt eine Lücke in der sonderpädagogischen Literatur und darf allen Interessierten zum Studium empfohlen werden.

HZ

Peter Bernhart: *Pädagogische Förderung in der Werkstatt für Behinderte*. Ein Beitrag zur Praxis der Arbeit mit geistigbehinderten Erwachsenen («Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie», Bd. 4), 135 S., Paperback DM 18.80. 1977 Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel. ISBN 3-497-00844-3

Eine erste umfassende Bestandsaufnahme und ein Ueberblick über die päd. Arbeit mit Geistigbehinderten in Behindertenwerkstätten. Ausgangspunkt ist der Unterschied zwischen Industriearbeit und der Arbeit von Behinderten, wobei die Sozial-, Arbeits-, Freizeit-, Sexualerziehung und die Erziehung zu Werthaltungen in den Werkstätten erörtert und durch Einzelaufgaben konkretisiert werden. Ferner werden vier Haupttypen: die Wohnstubenwerkstatt, die Pionierwerkstatt, die Werkstatt der harten Produktion und die sozialpädagogisch ausgerichtete Produktionswerkstatt erläutert. — Ein Beitrag zur aktuellen Diskussion um die künftige Gestaltung der Werkstätten für Behinderte aufgrund pädagogischer Einsichten und empirischer Belege.

Werner Scholz: *Verhaltensprobleme in der Schulklasse*. Verhaltensmodifikatorisch-pädagogische Modelle für Lehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen («Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie», Bd. 3), 143 S., Paperback DM 18.80. 1977 Ernst Rein-

hardt Verlag, München/Basel. ISBN 3-497-00822-2

Massive Verhaltensstörungen kennzeichnen die heutige Situation in der Schule. Bei dem Bemühen um die Behebung dieser Störungen hat die Anwendung der Verhaltensmodifikation in den angelsächsischen Ländern ihre Wirksamkeit erwiesen. Um Fehlschläge zu vermeiden, bedarf es grundlegender Kenntnisse über einfache und praktikable Techniken. Diese werden in dem vorliegenden Buch dem nicht speziell ausgebildeten Lehrer geboten. Neben einer Beschreibung der verschiedenen Anwendungsformen sind einfache Programme zur Anwendung der Grundtechniken enthalten.

Das Buch hat neben den genannten Zielen eines qualifizierten Unterrichts auch vorbeugenden Charakter im Sinne einer frühzeitigen Förderung von Schülern mit Verhaltensstörungen. Denn nur durch rechtzeitige Maßnahmen kann der Entwicklung zu einem Sonderschulfall begegnet und damit der Verbleib im Klassenverband der normalen Schule ermöglicht werden.

Bety Byars: *Flimmertraum und Klapperschlange*. Ravensburger Junge Reihe. Aus dem Amerikanischen von Tilman Röhrig. 144 S. mit 13 ganzseitigen s/w Zeichnungen von Richard Cuffari. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1977. Poly-leinen. DM 14.80.

Wenn es um Fernsehquiz geht, ist Lennie ganz schön clever. Fernsehen — das ist seine Welt, da kennt er sich aus, da weiß er immer schon im voraus, was jeder sagen wird. Nur leider in der Schule, beim Biologietest, da fallen ihm die Antworten nicht so prompt ein. Seine Mutter wird enttäuscht sein. Um lästigen Fragen aus dem Weg zu gehen, stiehlt Lennie sich erst einmal fort — in seinen Traum von Glück und Geborgenheit. Und dann sieht er sich plötzlich einer Klapperschlange gegenüber, und das ist kein Traum!

Dieses plötzliche Erwachen in der Wirklichkeit öffnet Lennie die Augen: Seine Fernseh-Helden Hoss Cartwright, Lassie oder die Waltons lassen die Einsamkeit vielleicht vergessen, aber nicht überwinden.

Betsy Byars griff hier ein Thema auf, das bisher noch kaum ernsthaft Eingang in die erzählende Kinderliteratur gefunden hat. Der junge deutsche Autor Tilman Röhrig hat die Geschichte einfühlsam ins Deutsche übertragen.

Magdalene Heermann: *Schreibbewegungstherapie als Psychotherapieform bei verhaltensgestörten, neurotischen Kindern und Jugendlichen*. (Beiträge zur Kinderpsychotherapie, Bd. 23), 2. völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage, 107 S., 75 Abb., Spiralheftung Din A 4, Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel, DM 29.50.

Was mancher Pädagoge im Schreiben unterrichtet schon bisher — vielleicht nicht immer ganz bewußt und zu Ende gedacht — praktiziert hat, wird hier systematisch zur Therapieform entwickelt, um verhaltensgestörten jungen Menschen zu helfen. — Wir wissen natürlich alle, daß sich aus der Schriftgestalt vieles über Verhaltens- und Charakterstörungen herauslesen läßt. Mancher erfahrene Heilpädagoge hat auch gelernt, seine Schutzbefohlenen aus ihrer Schrift zu beurteilen und daher versucht, über geeignete Übungen eine Entkrampfung und Aenderung im Verhalten herbeizuführen. Eben diesen Weg geht die interessante Arbeit von M. Heermann, indem sie durch gezielte Bewegungsabläufe eine therapeutische Wirkung anstrebt. Das hier angebotene Übungsmaterial und die eingestreuten Abbildungen verdienen unsere Beachtung, sofern wir überzeugt sind, daß Störungen im kindlichen Verhalten von möglichst vielen Seiten angegangen werden sollten.

Heizmann

Kurt David: *Antennenaugust*. Ravensburger Junge Reihe. 104 S. mit 17 vierfarbigen Bildern und 14 Schwarzweiß-Zeichnungen von Klaus Ensikat. Otto Maier Verlag, Ravensburg, 1977. Poly-leinen. DM 13.80.

Anfangs ist Antennenaugust nichts als eine zitternde Handvoll braunweißgesprenkelter, flauschiger Wolle. Buchholtz, der Waldarbeiter, gibt den kleinen Bussard einem Jungen in Pflege. Noch ahnt keiner, welche Probleme der Bussard mit seiner Vorliebe für Antennen in das Dorf bringen wird.

Die Geschichte von Antennenaugust erschöpft sich nicht in der spannenden Schilderung eines Tierschicksals. Vielmehr macht sie einen Konflikt sichtbar, der immer dort auftaucht, wo der Mensch verändernd in Abläufe der Natur eingreift. Daß die Verantwortung, die der Mensch damit übernimmt, auch zu schmerzlichen Entscheidungen führen kann, ist vielleicht die wichtigste Erkenntnis, die dem Leser vor Augen geführt wird.

Martyn Thomas: *Bargello*. Florentiner Stickerei. Aus dem Englischen übertragen von Hannelore Kopp. 72 S. mit 50 Farbfotos und 85 zum Teil farbigen Zeichnungen. Otto Maier Verlag, Ravensburg, 1977. Pp. DM 18.—.

Bargello oder Florentiner Stickerei ist eine Sticktchnik, die besonders in Florenz, aber auch in Ungarn verbreitet war. In dem Buch «Bargello» von Martyn Thomas sind vor allem Beispiele nach Florentiner Art zu finden: abstrakte Muster in Wellen-, Bänder-, Zacken- oder Rhombenformen, für die jeweils Ton in Ton aufeinander abgestimmte Garne verwendet werden. Gestickt wird auf Straminen, die vollflächig mit dem Muster belegt sind.