

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: 12

Rubrik: Heilpädagogische Rundschau

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 07.01.2026

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

Heilpädagogische Rundschau

Fachorgan der Schweizerischen Heilpädagogischen Gesellschaft

März 1978

Zum Redaktionswechsel

Ohne besonders nostalgieanfällig zu sein, drängt sich nach 45 Jahren Mitgliedschaft in der SHG, nach 30 Jahren Zugehörigkeit zum Zentralvorstand und nach 20jähriger Tätigkeit als Redaktor unseres Fachblattes eine kurze Rückschau auf.

Sicher ist, daß diese Jahre der Mitarbeit mein Leben ganz entscheidend mitgeprägt haben.

Als ich 1948 das Präsidium der SHG-Sektion Basel übernahm, bedeutete das zugleich den Einsitz in den Zentralvorstand. Es war aber auch der Beginn wertvoller persönlicher Kontakte und Freundschaften. Daß ich auch beruflich mancherlei Impulse erhielt, sei nur am Rande erwähnt.

Kontakte hatten zwar seit 1933 bestanden, als ich an einer Studienreise nach Wien teilnahm, organisiert durch die SHG. Sie waren aber bald wieder eingeschlafen, weil man sich nur sehr selten begegnete.

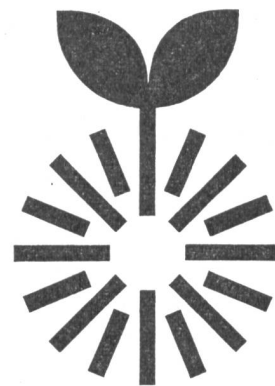
Die damaligen Sitzungen im «Strohhof» in Zürich waren durch bernisches Tempo gezeichnet. Das ist durchaus nicht boshaft gemeint, aber Präsident Zoß konnte nicht aus seiner Haut schlüpfen, außerdem war seine Traktandenliste meistens überladen. Zum Glück gab es die impulsiven und oft brillanten Einwürfe des St.Galler Freundes und Erziehungsrates Matthias Schlegel, der den «Karren» wieder ins Geleise hob.

Da wurde doch oft fast endlos debattiert über die Verteilung der Patronatsbeiträge für Sektionen und Heime. Eine IV gab es ja noch nicht, und die öffentliche Hand war in der Regel für unsere Anliegen keine offene Hand. So war jeder Heimleiter und jeder Patron darauf angewiesen, etwas vom Pro-Infirmis-Kuchen für seine Schützlinge abzuschneiden. Auch unser Basler Patronat konnte seine nachgehende Fürsorge

nur dank diverser Spenden aufrecht erhalten. Das war für mich die erste kampfrächtige Aufgabe im Vorstand, denn jeder war doch davon überzeugt, daß Basel reich genug sei, um ohne die Pro-Infirmis-Beiträge auszukommen. Und weil der Basler Kollege Bauer Heimleiter im Haltli in Mollis und zugleich Präsident der kleinen Sektion Glarus war, wurde aus der Debatte mit schöner Regelmäßigkeit ein Duell zwischen Baslern. Ernst Graf, unser unvergeßlicher Zürcher Freund bekannte mir einmal, er freue sich jedesmal darauf, wie auf einen Kampf zwischen zwei Hunden um den Knochen. Nun, ich blieb stets Sieger und konnte den «Knochen» nach Hause tragen. Der damalige Quästor Hardegger unterstützte mich regelmäßig, er war mir offenbar besonders zugetan.



Es würde zu weit führen, an alle damaligen Mitglieder zu erinnern, die kürzere oder längere Zeit dem Vorstand angehört hatten. Nicht vergessen möchte ich aber die ori-



HR

Inhalt / Sommaire

Zum Redaktionswechsel	311
<i>Fredi Büchel:</i>	
Aktivität und Dimensionalität als Grundbedingung von Erkennen und Behalten	312
Dank an die Gemeinde Dottikon	319
SHG-Communiqué	320
Internationale Sonnenberg-Tagung	321
Literatur	321
Die aargauische Hilfsschule heute	323

ginelle welsche Vertreterin, Dr. h. c. Alice Descœudres und ihre blitzgescheiten Einwürfe bei den Debatten, während sie seelenruhig an ihrem Pullover weiterstrickte. Sie nahm in der Regel nicht teil am gemeinsamen Mittagessen, sondern verpflegte sich aus dem Rucksack, den sie ungeniert durch Zürichs Bahnhofstraße trug. Sie war auch darin ein Muster von Eigenständigkeit, ein Mensch, für den Aeüßerlichkeiten ohne Bedeutung waren. Ihr galt ihre Aufgabe für das behinderte Kind alles. Die Genfer Heilpädagogin war bei uns sehr geachtet, sie war damals das einzige Bindeglied zu den Romands. Im Gegensatz zu einigen späteren welschen Vertretern im Vorstand suchte sie stets das Verbindende. Ihre Toleranz war das aufrichtige Suchen, den andern zu verstehen.

Die Sektionspräsidenten wechselten häufig, auch wurden neue Sektionen ins Leben gerufen, darum war auch der Vorstand einem sehr starken Wechsel unterworfen.

Dann folgte vor 20 Jahren die Ablösung der Spitzen durch neue Kräfte. Mir wurde, als nicht mehr ganz

unbekanntem Autor, die Redaktion des heilpädagogischen Fachteils der SER übertragen, eine Arbeit, die mich bis heute gefesselt hat. Wir bildeten unter dem Präsidium von Edwin Kaiser ein gutes Team, das darf man rückblickend doch sagen. Persönliche Freundschaft und der Wille, das Beste zu geben, halfen immer wieder über Klippen hinweg, die unserem SHG-Schiffchen nicht erspart blieben. So unterschiedlich unsere Ansichten oft waren, man fand sich immer wieder in der Mitte, weil jeder bestrebt war, den andern anzunehmen und zu verstehen. Toleranz ist eben mehr als nur Duldung.

Da wir es ursprünglich vor allem mit Lernbehinderten und weniger mit eigentlich Geistesschwachen zu tun hatten, war meiner Ansicht nach die damalige Bezeichnung der «Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache» eher fehl am Platz. Man sehe ja nur einmal, was aus unsern Ehemaligen schließlich geworden ist! Wie mancher hat eine Berufslehre mit Erfolg abgeschlossen. Unter ihnen gibt es heute Gärtnermeister mit eigenem Geschäft, Malermeister, Coiffeurmeister, Kaminfegermeister, einen Gerichtsschreiber, Goldschmied, Polizisten, um nur einige hervorzuheben, denen man beileibe keine Geisteschwäche attestieren dürfte. Sie hatten in der Jugend irgendeinen Rückstand und waren darum auf die Hilfe in der Hilfsklasse angewiesen. Doch mein Vorschlag zur Namensänderung wurde damals belächelt und zurückgewiesen. So habe ich schließlich in eigener Verantwortung wenigstens den Fachteil unserer SER in «Heilpädagogische Rundschau» umbenannt und Beiträge aufgenommen, die auch in andere Bereiche der Behindertenhilfe hineinspielten. Heute ist auch der Name «Schweizerische Heilpädagogische Gesellschaft» salonfähig und selbstverständlich geworden. Ihm verdanken wir eine größere Flexibilität und nicht zuletzt eine bessere Anerkennung unserer Belange in der Öffentlichkeit und bei den Behörden.

War unser Fachteil früher ein Bindeglied zwischen Sektionen und Zentralvorstand, so erhielt er nun durch die Aufnahme von einschlägigen Aufsätzen namhafter Autoren ein neues Gesicht. Meine Kollegen im Vorstand ließen mir freie Hand in der Redaktion und in der Honorierung der Beiträge. Dafür bin ich ihnen sehr dankbar und hoffe, daß diese Freiheit auch meinem Nachfolger zugestanden wird.

Mein Dank geht aber auch an alle Mitarbeiter im In- und Ausland. Sie haben dazu beigetragen, daß die HR das wurde, was sie heute ist: ein anerkanntes Fachblatt.

Mir ging es darum, Beiträge zu veröffentlichen, die nicht zu sehr in der Theorie versandeten, sondern praxisbezogene Hilfe sein konnten. Nicht immer ist mir dies gelungen. Ich konnte ja nur veröffentlichen, was mir angeboten wurde. Wenn ich gelegentlich Leser enttäuscht habe,

so bitte ich um Entschuldigung. Im allgemeinen habe ich viel Zustimmung erfahren dürfen, so daß die Kritiken ohne weiteres zu ertragen waren. Ich habe Kritik stets ernst genommen, vor allem dann, wenn sie mit Verantwortungsbewußtsein und mit dem Willen zur aktiven Mitarbeit gepaart war. Ich habe sie dann abgelehnt, wenn Kritiker zwar wußten, was sie nicht wollten, nicht aber, was sie nun wirklich wollten.

Mein Wunsch ist es, daß unsere Mitarbeiter meinem Nachfolger weiterhin ihre wertvollen Beiträge zur Verfügung stellen und damit helfen, daß die Heilpädagogische Rundschau weiterhin ihren Beitrag zur Weiterbildung und zur umfassenden Orientierung leisten darf.

Nochmals herzlichen Dank an alle geduldischen Leser, an unsere Freunde und Gönner und vor allem an meine Vorstandskollegen.

Adolf Heizmann

Aktivität und Dimensionalität als Grundbedingung von Erkennen und Behalten

Grundsätzliche Überlegungen zur Auswahl und eigenen Herstellung von Lehrmitteln für lern- und geistigbehinderte Kinder

Referat von Fredi Büchel am Seminar über «didaktische Lehrmittel für Sonderschulen» in Vevey am 17. September 1977

Der Titel meiner Ausführungen mag in diesem Rahmen etwas eigenwillig erscheinen und hier und dort gar Verwirrung stiften. Erkennen und Behalten werden für gewöhnlich dem Problemkreis der Psychologie zugewiesen, und wenn gar von Bedingungen des Erkennens gesprochen wird, so denken wir als Heilpädagogen gerne zuerst einmal an psychologische Labor-Experimente und viel weniger an die lernfördernden Bedingungen, die wir im Schulalltag realisieren – oder eben nicht. Es ist in diesem Zusammenhang interessant und für die betroffenen Kinder oft nicht ohne Tragik, daß Heilpädagogen vielerorts noch immer gerne bereit sind, medizinische Aussagen – meist populär- und pseudowissenschaftlicher Natur – für ihren Berufsalltag zu verwenden oder mindestens in die Besprechungen einzubringen. Dasselbe gilt für päd-

agogische Maximen aus der Jahrhundertwende. Auf weniger Gegenliebe stößt vielerorts der Hinweis auf die bereits mehr als 100-jährige experimentelle Lern- und Denkforschung, die in der Zwischenzeit immerhin schon so weit gediehen ist, daß sie recht umfassende und konsistente Modelle und Theorien auch des behinderten Lernens anzubieten hat. Einer der wenigen im deutschen Sprachraum, der immer wieder mit zwingender Logik den sehr engen Zusammenhang zwischen Heilpädagogik und Psychologie aufgezeigt hat, ist K. J. Klauer, welcher selber die bedeutendste mir bekannte Untersuchung über das Intelligenztraining im Kindesalter durchgeführt hat.

Daß die Intelligenz und damit das Intelligenztraining zentrales Thema jeder Geistigbehindertenpsychologie- und -pädagogik sein müssen, soll im

folgenden nachgewiesen werden. Ich möchte Ihnen im zweiten Teil meiner Ausführungen den Rahmen zu einer Theorie vorstellen, von der ich meine, daß die wichtigsten Materialdeterminanten schulischen Lernens abgeleitet werden können. Dies unter der Bedingung, daß wir unter schulischem Lernen das systematische Sammeln und Auswerten von Erfahrungen verstehen.

Bevor ich aber auf die wichtigsten Bestandteile der Theorie und die möglichen Ableitungen für die Herstellung von Schulmaterial eingehe, erlaube ich mir einen kurzen Exkurs zur Frage, was Theorien generell für den Praktiker zu leisten vermögen.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Heilpädagogik

Was heißt eigentlich Praxis? Was meinen wir, wenn wir vom tiefen Graben sprechen, der zwischen Theorie und Praxis klaffen soll? Oder, sofern wir im Laufe unseres Studiums sehr angepaßt wurden: Was wollen wir sagen, wenn wir uns gegenseitig – vorwiegend an Ehemaligentreffen – bestätigen, wie sehr uns die Theorie jetzt in der Berufswirklichkeit nütze? Es ist interessant, daß in Nachschlagewerken zwar seitens lange Abhandlungen über den Begriff der Theorie zu finden sind, «Praxis» aber oft nicht einmal als Stichwort figuriert. Ich betrachte dies als deutlichen Hinweis auf eine gewisse Geringschätzung von Praxis. Praxis ist offensichtlich einfach das andere, jenseits von Theorie. Praxis scheint auch das zu sein, was wissenschaftlicher Untersuchung nicht zugänglich oder nicht wert ist. In den Naturwissenschaften ist das Problem etwas einfacher: Dort läßt sich in der Regel Praxis als Technik umschreiben und handhaben, sodaß sich die Frage dahingehend einengen läßt, ob die Formel «Technik = angewandte Naturwissenschaft» genüge? Pädagogen würden hingegen kaum akzeptieren, daß Erziehungsalltag mit Erziehungstechnik gleichgesetzt würde.

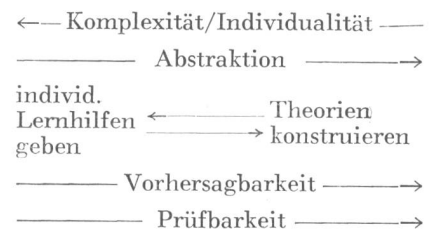
Wir wollen das Problem etwas einengen, und fragen: Was ist Erziehungspraxis, oder für unseren

speziellen Fall: Was ist heilpädagogische Lehrpraxis?

Lehren bei geistig Behinderten besteht wohl vorwiegend darin, daß ich einem bestimmten Kind in einer bestimmten Situation unter Verwendung eines Lehrmittels eine Lernhilfe gebe. Ich muß also eine Entscheidung fällen über die Art der ebenjetzt von genau diesem Kind benötigten Lernhilfe. Diese Entscheidung ist bereits morgen nicht mehr gültig (i. S. von nicht wiederholbar), weil die Lernbedingungen des Kindes durch das gestrige Lernen sich bereits geändert haben, und weil auch das Lernumfeld (das sind vorwiegend die extrinsischen Motivationsfaktoren) sich dauernd ändert. Die Lernhilfe, die ich einem bestimmten Kind gegeben habe, wäre auch nicht unbedingt brauchbar für ein anderes Kind. Wir können also sagen: Heilpädagogische Lehrpraxis besteht aus dem Geben von individuellen Lernhilfen, individuell in Bezug auf den Lernenden, auf den Zeitpunkt und auf das Lehrmaterial. Wegen ihrem individuellen Charakter ist Praxis weder vorhersagbar noch nachträglich prüfbar. – Genau das Gegenteil von individueller Gültigkeit beanspruchen Theorien. Theorien wollen allgemeingültig sein, dies allerdings nur im Rahmen eines definierten Anwendungsbereiches. Auf unser Problem angewendet, können wir sagen: Theorien erlauben uns, Lerneffekte vorauszusagen und im Nachhinein ihr Eintreten – oder Nicht-Eintreten – zu überprüfen. Dies ist ein entscheidender Vorteil, der allerdings mit einem für die Lehrpraxis bedeutenden Nachteil erkauft wird: Praxis ist individuell und sehr komplex. Sie läßt sich deshalb in ihrer vollen Wirklichkeit nie in Theorien fassen und damit auch nie vorhersagen. Wirklichkeit – also für unser Problem: Lehrpraxis – läßt sich nur unter bestimmten Aspekten voraussagen und überprüfen. Konstruktion von Theorien bedeutet also, daß wir Komplexität reduzieren, indem wir für unser Prädiktionsvorhaben bedeutsame Aspekte auswählen. Wir nennen diesen Vorgang Abstraktion. In ebendieser Abstraktion liegt die Problematik der Objektivierung des

Individuums, wie sie in den letzten Jahren etwa von E.E. Kobi oder M. Thalhammer thematisiert worden ist. Wir müssen das ganz klar sehen: Mit Theorien tun wir der Wirklichkeit Gewalt an, weil wir bestimmen, was im Rahmen unserer Theorie Wirklichkeit sein soll.

Und wenn wir Theorien machen über das Lernverhalten z.B. von geistigbehinderten Kindern, so tun wir dem einzelnen Kind Gewalt an, weil wir von seiner Individualität abstrahieren. Es handelt sich hier um ein erkenntnistheoretisches Problem, und wir werden im folgenden sehen, wie es zur Tragik des Menschseins gehört, daß wir nur erkennen können, daß wir uns also nur dann intelligent verhalten können, wenn wir den Mut aufbringen zur Reduktion von Komplexität, und das heißt auch: von Individualität. Wir können nun die Kriterien Komplexität/Individualität/Abstraktion/Vorhersagbarkeit und Prüfbarkeit auf einer Skala anordnen, deren Fixpunkte gegeben sind durch die beiden Tätigkeiten «individuelle Lernhilfen geben in der Schulpraxis» und am andern Ende «Theorien konstruieren». Wir könnten dann von einer *Interventionsskala* sprechen.



Die uns hier interessierende Frage lautet: Wo auf dieser Skala sind die Lehrmittel anzusiedeln? Dazu müssen wir uns überlegen, was wir als Lehrmittel bezeichnen wollen und welche Forderungen wir an gute Lehrmittel stellen.

Lehrmittel

Es ist anzunehmen, daß das gesunde Kind praktisch alle Fertigkeiten und Kenntnisse zur Bewältigung des durchschnittlichen natürlichen Alltags sich aneignet, ohne daß es dazu von Erwachsenen in systematischer Art angeleitet würde. Dies

geschieht über nachahmendes und entdeckendes Lernen und über die Verstärkung von zufällig geäußertem Verhalten. Nun macht es aber gerade das Wesen des Menschen aus, daß er nicht mehr in einer natürlichen, sondern in einer kulturellen Welt lebt. Kultur ist, entwicklungsgeschichtlich betrachtet, etwas nicht natürliches, obwohl der Mensch ohne sie sein Leben nicht gestalten kann, wie uns Fälle schwerer Verwahrlosung lehren. Zur Äußerung kultureller Verhaltensweisen sind wir von der Natur nur sehr beschränkt ausgerüstet. Kulturelles Verhalten muß dem Kind durch die Erwachsenen gelehrt werden. Wir nennen diesen Vorgang Tradition. Ohne Tradition ist darum Mensch-Sein sehr schwer vorstellbar. Da der Kulturschatz bereits einen hohen Komplexitätsgrad erreicht hat, kann die Tradition nicht mehr der mündlichen Ueberlieferung anheimgestellt bleiben, sie ist vielmehr eine schriftliche geworden. Kultur ist damit etwas geworden, das verwaltet werden kann und wird, zum Wohle jedes einzelnen. Damit jeder nach seinem Bedürfnis an dieser verwalteten Kultur teilhaben kann, dafür lehrt ihn die Gesellschaft die Verwendung der Kulturtechniken. *Die schriftlich fixierten Hilfen, die wir zur Vermittlung von Kulturtechniken und zur Einführung in Kulturgüter verwenden, nennen wir Lehrmittel.* Damit grenzen wir einerseits ab gegenüber den Quellen, welche das Schwergewicht im universitären Studium bilden, und andererseits gegenüber dem Therapiematerial, wie es z.B. im kognitiven Bereich zur Entwicklung und Förderung primärer Intelligenzfunktionen verwendet wird. Dies ist mit ein Grund, warum ich die terminologische Unterscheidung zwischen Heil- und Sonderpädagogik unterstütze, wie sie von K. J. Klauer vorgeschlagen wird. Heilpädagogik ist danach *Therapie* von Behinderten, Sonderpädagogik ist *Erziehung und Bildung* trotz Behinderung.

Warum verwenden wir nun zur Vermittlung der Kulturtechniken Lehrmittel? Ich sehe hier vorwiegend drei Gründe:

1. Lehrmittel erlauben eine gewisse Standardisierung der Uebermittlung. Wir möchten sicherstellen, daß jeder Lernende etwa zum gleichen Ziel geführt wird. Lehrmittel sind also *lehrzielorientiert*.
2. Wenn wir Lehrziele mit Hilfe von Lehrmitteln erreichen wollen, so können wir das nur, weil wir annehmen, daß auf einem bestimmten Weg bestimmte Lernerfolge realisierbar sind. Wir legen mit Hilfe der Lehrmittel die Bedingungen fest, unter denen ein bestimmter Lernerfolg sich einstellen soll. Lehrmittel sind also *prädiktionsorientiert*.
3. In modernen Demokratien hat in der Regel der Staat die Garantie übernommen, daß seine Bürger bestimmte Lehrziele erreichen. Deshalb will der Staat den Lernerfolg auch systematisch prüfen können. Andererseits sind die Pädagogen selber daran interessiert zu prüfen, ob die Lehrziele erreicht wurden. Dies aus zwei Gründen:

a) Sie möchten wissen, ob die verwendeten Lehrmittel tatsächlich gute Bedingungen schaffen zur Erreichung der Lehrziele. Dabei darf allerdings die Interaktion von Lehrmittel und Lehrer nicht übersehen werden.

b) Lehrziele sind in guten Curricula hierarchisch angeordnet, weshalb die Erreichung eines Lehrzieles A Voraussetzung dafür ist, daß ein Ziel (A+1) anvisiert werden kann. Lehrmittel sind *prüfungorientiert*.

Als Lehrmittel bezeichnen wir also lehrzielorientierte, prädiktionsorientierte und prüfungorientierte Hilfen zur Vermittlung von Kulturtechniken und Einführung in die Kulturgüter.

Versuchen wir nun Lehrmittel auf unserer Interventionsskala anzusiedeln, so stellen wir fest, daß wir in die Nähe von Theoriekonstruktion geraten. Dies sollte uns nicht erstauen. Moderne Theorien – zumindest in den Humanwissenschaften – sind so konstruiert, daß sie jederzeit durch Experimente prüfbar sind. Theorien sind vergleichbar den mathematischen Funktionen, die angeben, wie ein Zustand A in einen Zustand B

überführt werden kann. Genau das aber ist die Definition des Lernens: unter Lernen verstehen wir eine relativ überdauernde Verhaltensänderung aufgrund neuer Erfahrungen. Hilgard & Bower (1966; dt. 1973) definieren Lernen als einen «Vorgang durch den eine Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf eine Umweltsituation entsteht oder verändert wird.» Klauer (1975) spricht von einer «Aenderung von Persönlichkeitsmerkmalen».

Wenn also Lernen die Ueberführung eines Zustandes A (von Wissen oder Können) in einen Zustand B bedeutet, dann ist im schulischen Lernen das Lehrmittel offensichtlich als die auslösende Umweltsituation zu bezeichnen, oder etwas deutlicher: als das Mittel, welches die Zustandsänderung provoziert. Wenn einem Experiment eine schwache Theorie zugrundeliegt, so ist die Zustandsänderung ungenau. Dasselbe muß für ein Lehrmittel gelten, wenn es mit Hilfe ungenauer Theorien oder – was auch vorkommen soll – gar theorielos konstruiert worden ist. Um Lernen gezielt zu provozieren, muß das Lehrmittel deshalb mindestens folgende Bedingungen erfüllen:

1. Die Zielpopulation muß genau definiert sein in Bezug auf
 - a) Alter
 - b) intellektuelles Niveau
 - c) Vorwissen
2. Das Lehrziel, also der zu erreichende Zustand B, muß so genau umschrieben sein, daß eine lehrzielorientierte Prüfung ohne zusätzlichen Aufwand möglich ist.
3. Das Lehrmittel muß aufgrund einer Theorie konstruiert sein, welche mindestens die folgenden Punkte berücksichtigt:
 - a) die allgemeinen Lerngesetze
 - b) die durch die Zielpopulation gesetzten besonderen Lernbedingungen
 - c) die Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Lehrmittelmerkmalen
 - d) die Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen, Lehrmittelmerkmalen und Lehrstil.

Aus den aufgezählten Bedingungen lassen sich nun ganz konkrete

Forderungen ableiten, welche für die Auswahl von bestehendem und die Konstruktion von neuem Lehrmaterial gelten.

Doch vorerst fehlt uns noch das wichtigste Glied in der Kette, nämlich eine Beschreibung unserer Zielpopulation, und, da es sich hier nicht um Normalschüler handelt, eine Beschreibung der besonderen Lernbedingungen des uns interessierenden geistig behinderten Menschen. Nicht zuletzt wird die geistige Behinderung unseres Lerner auch Auswirkungen haben auf die Setzung von Lehrzielen. Deshalb wollen wir uns jetzt der eingangs angesagten Theorie der geistigen Behinderung zuwenden. Nachher werden wir die Voraussetzungen zusammenhaben, um einen für unser Anliegen – wie ich hoffe – brauchbaren Katalog von Entscheidungshilfen vorstellen zu können.

Ansätze zu einer Theorie der geistigen Behinderung

Wir sind uns gewohnt, immer wieder zu hören und oft auch selber nachzusagen, geistige Behinderung sei «mehr als nur intellektuelle Schwäche» (Hanselmann, 1970, 109). In Anlehnung an eine deutsche Tradition hat Hanselmann von «Gesamtseelenschwachheit» gesprochen. Es ist auch nicht zu bestreiten: Geistigbehinderte zeigen durchwegs Ausfälle in verschiedensten Bereichen, wenngleich bereits hier gewarnt werden muß, von dem Geistigbehinderten zu sprechen. In der Regel weisen nämlich Geistigbehinderte bedeutend größere Streuungen in den verschiedensten Messungen auf. Immerhin gibt es viele Verhaltensbereiche, in denen Geistigbehinderte von Lebensalter-Kontrollgruppen beachtlich abweichen, z. B.

- in den verschiedensten Lernarten, bes. in den höheren (Problemlösen, Regellernen, Begriffslernen, multiple Diskrimination), wird ein quantitatives und qualitatives Defizit festgestellt.
- in den Denkleistungen
- in der Generalisierung
- im affektiv-emotionalen Verhalten
- im Sozialverhalten
- in der Fein- und Grobmotorik

Wir könnten in der Aufzählung abweichenden Verhaltens noch weiterfahren und würden am Schluß feststellen, daß Geistigbehinderte in praktisch allen Bereichen weniger leisten als ihre Lebensalterspaarlinge. Die Versuchung liegt nahe zu sagen, daß es sich beim Geistigbehinderten einfach um einen allgemein leistungsschwächeren Menschen handelt. Damit bleiben wir aber auf einer Beschreibungsebene. Beschreibungen sind statisch. Sie ziehen keine heilpädagogischen Konsequenzen nach sich. Wie an der mathematischen Gleichung sich nur mit Hilfe einer Funktion etwas ändern läßt, so wird auch der heilpädagogische Umgang mit dem geistigbehinderten Kind erst mit Hilfe von theoretischem Denken dynamisch. Wie soll aber eine Theorie hier aussehen? Früher wäre die Antwort einfach gewesen: Man hätte sagen können, die Theorie müsse wahr sein. In der Zwischenzeit mußten wir so viele «wahre Theorien» fallen lassen, daß die Wissenschaftler bescheidener geworden sind. Man begnügte sich in der Regel mit den Forderungen nach Widerspruchsfreiheit, Konsistenz und Brauchbarkeit.

Da ich als Heilpädagoge fast ausschließlich mit Lernen beschäftigt bin, also mit Zustandsänderung, brauche ich eine Theorie, die einen möglichst praktikablen Veränderungsansatz bietet. Ich stütze mich in den folgenden Überlegungen auf einen – wie ich meine – der größten Geistigbehindertenspezialisten der älteren Generation, auf A. Busemann. Busemann muß gespürt haben, daß hinter dem ganzen komplexen und oft so unverständlichen Verhaltensmuster Geistigbehinderter ein im Grunde einfach zu umschreibendes Unvermögen steht; er nannte es «die allgemeine Antriebschwäche». Heute sind wir etwas von triebdynamischen Vorstellungen abgekommen. Das Konzept Busemann's hat auch einen entscheidenden Nachteil, wenn wir es unter dem Gesichtspunkt der Brauchbarkeit betrachten: Der Heilpädagoge hat wenig Möglichkeiten, gegen Antriebschwäche anzugehen. Abgesehen davon hat sich auch gezeigt, daß

zwar recht bedeutende Temperamentsunterschiede bestehen; die extremen Antriebschwächen entpuppen sich aber doch meist als Blockierungen, die durch einen Konflikt entstanden sind. Beim Geistigbehinderten handelt es sich um einen kognitiven Konflikt, um ein Unvermögen, die Welt zu verstehen. Überlegen wir uns einmal, wie es möglich ist, daß wir Unbehinderte uns in der Welt so gut zurechtfinden. Was machen wir, wenn wir in eine uns wildfremde Umgebung geraten, z. B. in einem großen Wald, in einer fremden Stadt, im Nebel auf einer Alp? Wir versuchen, uns zu orientieren, indem wir die Umwelt strukturieren, indem wir sie auf verschiedenen Dimensionen anordnen, etwa hinten/vorne, oben/unten, heller/dunkler. Dabei wählen wir die Dimensionen, in Anpassung an die Gegebenheiten, nach unseren Orientierungsbedürfnissen. Aus der Unzahl von denkbaren Einteilungsgesichtspunkten wählen wir einige aus und behaupten, daß dies die relevanten Dimensionen seien. Wir können damit die alte erkenntnistheoretische Frage, ob die Welt tatsächlich existiere oder ob wir sie nur in unserem Kopf machen, dahingehend beantworten: offensichtlich existiert so etwas, das wir Welt nennen können; daß diese aber eine Menschenwelt wird, liegt darin, daß wir sie zu einer Menschenwelt machen. Wir strukturieren die Welt aktiv, indem wir bestimmen, welche Dimensionen dieser Welt relevant sind und welche nicht. Diese Ordnungsarbeit wurde im Laufe der Menschheitsgeschichte geleistet und ist uns als Kultur überliefert. Die Kultur besteht aus schriftlicher Überlieferung, aus den gemachten Dingen und aus den impliziten Normen. Das nicht-behinderte Kind eignet sich Kultur im Laufe der Entwicklung an und findet sich in der Welt immer besser zurecht, weil sie immer mehr *seine* Welt wird. Diese Aneignung geschieht hauptsächlich auf drei Arten:

1. Durch aktive Einwirkung auf die Umwelt schon im frühesten Säuglingsalter. Piaget spricht von Schemata, welche durch Assimilation und Akkomodation immer perfek-

ter, komplexer und wirksamer werden.

2. Durch Nachahmung. Dies gilt in besonderem Maß für den emotional-affektiven und den sozialen Bereich.

3. Durch Belehrung.

Es läßt sich zur Zeit noch nicht entscheiden, ob der geistigbehinderte Mensch primär an einer Strukturierungsschwäche leide oder an mangelnder Aktivität, welche den Aufbau von Schemata verhindert. Für unser Anliegen ist wichtig, daß die ersten beiden Quellen zur Aneignung von Kultur, also die Entwicklung von Schemata durch aktive Einwirkung auf die Umwelt sowie das Nachahmungslernen zu einem bedeutenden Teil ausfallen. Der Geistigbehinderte hat sehr viele Schemata nicht oder nur sehr unvollkommen entwickelt. Der Geistigbehinderte hat die Welt nicht oder nach wenig tauglichen Dimensionen geordnet. Diese Ausfälle müssen so weit noch möglich durch heilpädagogische Theorie kompensiert werden. Und sie müssen bei sonderpädagogischer Belehrung berücksichtigt werden. Bis hierher sind nur die *Lernaussfälle* berücksichtigt. Nun ist aber das Erscheinungsbild des Geistigbehinderten zu einem ganz großen Teil durch frühkindliches *Fehl-lernen* gekennzeichnet.

Der Geistigbehinderte hat eine Unmenge irrelevanter Dimensionen für relevante gehalten. Dadurch entwickelten sich Verhaltensweisen, die später unverständlich und skurril erscheinen. Dazu ein entwicklungspsychologisches Beispiel: Ein 2.Kläßler läßt einen Drachen steigen. Da Windstille herrscht, muß er dazu ausgiebig springen. Seine 2½-jährige Schwester schaut ihm zu. Wieder im Haus sucht sich das Mädchen eine Plastikfigur, die die gleiche Farbe hat wie der Drachen. Sie bindet daran eine Schnur, erklärt, sie habe einen Drachen, und springt damit wie verrückt in der Wohnung herum. Das Mädchen hat offensichtlich die Merkmale «Farbe» und «springen» als relevant für das Drachensteigen-lassen gehalten. Ich möchte Sie bitten, einmal das Verhalten Geistigbehinderter unter die-

sem Aspekt der falsch interpretierten Nachahmung zu betrachten. Sie werden dabei bestimmt eine Menge von Ideen gewinnen, wie Sie dem Kind zu einem angepaßteren Verhalten verhelfen können. Da ich die allgemeinen lernpsychologischen Ge-

setzmäßigkeiten voraussetze, haben wir somit alle Elemente zusammen, um einen Katalog von Entscheidungshilfen zu präsentieren für die Auswahl oder Neukonstruktion von Lehrmaterial für geistigbehinderte Kinder und Jugendliche.

Abb. 1: Entscheidungs-raster für heilpädagogische Lehrmittel

A. LEHRZIELE (im Rating auszufüllen; Kriterien: a) Notwendigkeit b) Möglichkeit		Sch. bild. f.		Pr. bild. f.	
		Kind	Jugend	Kind	Jugend
I. Sozialverhalten					
1. Implizite Normen explizit machen (schamsen)	1		2	3	1
2. Explizite Normen erklären und einüben	2		1	2	1
3. Gesetze erklären	3		1	3	1
4. Anstandsregeln	2		1	2	1
5. Kommunikationsregeln und -mittel	2		1	3	1
6. Verhalten in der Gruppe	1		2	3	1
II. Affektiv-emotionales Verhalten					
1. Eltern-Kind-Verhältnis	1		3	1	2
2. Knabe-Mädchen-Verhältnis	2		1	3	1
3. Verhältnis zur Natur	1		1	3	2
4. Schön-hässlich	1		2	1	2
5. Verhältnis zu sich selbst (Selbstleben)?	2		1	3	1
III. Kulturtechniken					
1. Zeichnerischer Ausdruck	1		2	1	3
2. Malen	1		3	1	3
3. Musizieren	1		2	1	2
4. Lesen von Wörtern	1		3	3	1
5. Lesen von Texten	2		1	—	3
6. Einfache Diskriminierung	1		3	1	3
7. Logik	1		1	3	2
8. Zahlenraum	1		1	3	2
IIIa. Kulturgüter					
1. Ästhetik	2		1	3	2
2. Geschichte	3		2	3	3
3. Kulturgeschichte	3		2	3	3
IV. Denkstrategien					
	1		1	2	1
V. Lernstrategien					
	1		1	1	1
VI. Generalisierung					
	1		1	1	1
B. PRAEDIKTION					
I. Lernarten					
1. Konditionieren	2		3	1	2
2. Imitationslernen	1		2	1	1
3. Regellernen	2		1	3	2
4. Einsichtiges Lernen	2		1	3	2
– Verbal rezeptiv	2		1	3	2
– entdeckend	1		1	1	1
II. Besondere Bedingungen					
1. Strukturiert	1		2	1	1
2. Aufbau von Schemata (Assim.-Akkom.)	1		2	1	1
3. Fehlern ausschließen	1		1	1	1
4. Irrelevante Dimensionen abbauen	1		3	1	2
5. Sofortige Bestätigung	1		1	1	1
6. Eigenaktivität fördernd	1		2	1	1
III. Wechselwirkungen					
1. Anpassungsfähigkeit an Vorwissen	1		3	1	2
2. Anpassungsfähigkeit an Motivation	1		2	1	1
3. Anpassungsfähigkeit an Lehrstil	1		1	1	1
C. PRUEFBARKEIT					
I. Nur Lehrmittel, die lehrzielorientiert prüfbar sind.					
II. Hierarchische Anordnung der Lehrziele					
III. Nur Tests mit gesichertem Instruktionsverständnis.					
IV. Nur Tests, die den Gütekriterien entsprechen					
	Realität				
	Objektivität				
	Validität				
V. Nur Tests, die mit möglichst wenig Konstrukten auskommen.					

Schulen Grenchen

Auf Beginn des Schuljahres 1978/79 oder Eintritt nach Uebereinkunft suchen wir

1-2 Lehrer/innen

mit heilpädagogischer Ausbildung

an unsere regionale Sonderschule für geistig behinderte Kinder.

Fortschrittliche Schulverhältnisse.

Besoldung, Teuerungs-, Haushalts- und Kinderzulagen nach kantonalem Gesetz. Maximale Gemeindezulage.

Nähere Auskunft erteilt die Schuldirektion Grenchen (Telefon 065 8 70 59).

Interessentinnen und Interessenten, die sich um diese Lehrerstellen bewerben möchten, haben ihre Anmeldung einzureichen an die Schuldirektion Grenchen, Postfach 94, 2540 Grenchen.

Klinik Wilhelm Schulthess

Orthopädie – Rheumatologie
Neumünsterallee 3, 8008 Zürich

Auf Frühjahr 1978 suchen wir für unsere Spitalschule eine

LEHRERIN

für die Primarstufe (1.-6. Klasse)

Wir bieten kleines Schulteam, übliche Besoldung und 5-Tage-Woche.

Wir wünschen uns eine aufgeschlossene, einsetzungsfreudige Mitarbeiterin, die Freude hat, kranke Kinder während ihres Spitalaufenthaltes schulisch zu betreuen.

Interessentinnen, die sich angesprochen fühlen, wollen sich bitte mit den üblichen Unterlagen bewerben. Tel. Auskünfte erteilt Ihnen gerne die Schulleitung, Tel. 01 47 66 00 (vormittags).

Schulheim Dielsdorf für cerebral Gelähmte

Wir suchen eine

Logopädin

die in enger Zusammenarbeit mit der Physio- und der Ergotherapie, mit den Lehrkräften und dem Betreuungspersonal die sprachtherapeutische Behandlung der körperlich und geistig behinderten Kinder übernimmt.

Falls Sie diese Aufgabe interessiert, richten Sie Ihre Anfrage an das Schulheim für cerebral Gelähmte, Spitalstr. 12, 8157 Dielsdorf, Telefon 01 853 04 44.

Schulgemeinde Romanshorn

Für unser Sprachheilambulatorium suchen wir auf Beginn des Schuljahres 1978/79 oder nach Uebereinkunft diplomierte(n)

Logopädin oder Logopäden

Für eine Fachkraft, die selbständig zu arbeiten wünscht und über Initiative und Organisationstalent verfügt, bietet sich eine interessante Tätigkeit. Zwei nebenberuflich tätige Logopäden stehen Ihnen zur Seite.

Wir bieten:

- angenehmen Arbeitsraum
- Unterstützung durch eine aufgeschlossene Behörde
- zeitgemäße Besoldung, je nach Bildungsgang

Wenn Sie sich für diese Stelle interessieren, richten Sie Ihre Anmeldung bitte an das Schulsekretariat, Bahnhofstr. 26, 8590 Romanshorn, das Ihnen auch gerne weitere Auskünfte erteilt (Tel. 071 63 40 77). Informieren können Sie sich auch bei Herrn Werner Gees, Logopäde, Rehweidstrasse 6, 8590 Romanshorn, Tel. 071 63 21 06.

Privatschule Hof Oberkirch 8722 Kaltbrunn

Auf das Frühjahr 1978 suchen wir für unsere Internatsschule einen

Sekundarlehrer phil. I

Aufgeschlossenes Lehrerteam. Besoldung gemäß kant. Besoldungsverordnung. Kant. Pensionskasse. Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an:
die Direktion Privatschule Hof Oberkirch, 8722 Kaltbrunn, Telefon 055 75 24 24.

GESUCHE

Privatschule gesucht,

wo ein Lehrer bereit ist, einem Schüler der Abschlußklasse 2. Sekundar gegen entsprechende Vergütung während einiger Zeit den notwendigen Nachholunterricht zu erteilen. Kontakt erbeten unter Chiffre 2142 Schweizer Erziehungs-Rundschau, Inseraten-Verwaltung, Kreuzstraße 58, 8008 Zürich.

Institut International cherche

maîtresse de sports interne

pour jeunes filles de 9 à 18 ans. – Hiver à Gstaad.

Faire offres avec curriculum vitae, photo et références à David Payne, Le Rosey, 3870 Gstaad.

Institut auf dem Rosenberg St.Gallen

800 m ü. M.

Schweizerisches Landschulheim für Knaben

Primar-Sekundarschule, Real-, Gymnasial- u. Handelsabteilung. Spezialvorbereitung für Aufnahmeprüfung in die Hochschule St.Gallen für Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften u. ETH. Staatliche Deutsch-Kurse, Offiz. franz. und engl. Sprachdiplom. Sommerferienkurse Juli-Aug.

Grundgedanken:

1. *Schulung des Geistes und Sicherung des Prüfungserfolges durch Individual-Unterricht in beweglichen Kleinklassen.*
2. *Entfaltung der Persönlichkeit durch das Leben in der kameradschaftlichen Internatsgemeinschaft, wobei eine disziplinierte Freiheit und eine freiheitliche Disziplin verwirklicht wird.*
3. *Stärkung der Gesundheit durch neuzeitliches Turn- und Sporttraining in gesunder Höhenlandschaft (800 m ü. M.)*

Persönliche Beratung durch die Direktion:
Dr. Gademann, Dr. Schmid,
G. Pasch

Die Heilpädagogische Schule Zofingen

sucht auf das neue Schuljahr (17. April 1978 oder nach Uebereinkunft) eine(n)

Logopädin oder Logopäden

für ein Teilpensum von 10 Wochenstunden.

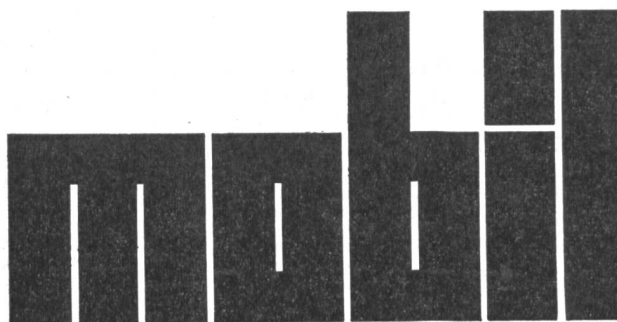
Wir erwarten gutes Einfühlungsvermögen für die Arbeit mit geistig behinderten Kindern. Ebenso wichtig ist die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrern.

Anstellung: durch die Stadt Zofingen
Besoldung: nach kantonalen Ansätzen
Anmeldestelle: Schulpflege Zofingen
Auskünfte: Schulleiter Martin Oechslin
Telefon 062 51 56 37 oder 062 52 13 05 privat.

Sekundarschulen

Ein Beispiel aus der Reihe spezieller Sekundarschulmodelle ist dieses modern gestaltete Modell 625 D, besonders geeignet für Sekundarschulen mit Klassenwechsel.

Verlangen Sie bitte unsere ausführliche Dokumentation oder den Besuch unseres Fachberaters.



Mobil-Werke
U. Frei
9442 Berneck
Tel. 071 71 22 42



Abb. 1 stellt einen möglichen Raster dar, mit dessen Hilfe Entscheidungen über die Brauchbarkeit eines bestehenden Lehrmittels herbeigeführt werden können. Die Nützlichkeit einer solchen Entscheidungshilfe sehen wir vorwiegend in folgenden Punkten:

- a) Die Auswahl von Lehrmitteln kann systematischer vorgenommen werden.
- b) Entscheidungen können Kollegen und Vorgesetzten gegenüber besser begründet werden.
- c) Entscheidungen können auf einer breiteren Basis auf gleicher Grundlage gefällt werden.

Der Raster kann aber auch die Herstellung von Lehrmitteln verbessern helfen, indem Punkte aufgezeigt werden, auf die bereits bei der Planung zu achten ist.

Schlußendlich stellt sich für den Heilpädagogen oft ein drittes Problem in Bezug auf Lehrmittel: Nach Konsultation einschlägiger Kataloge muß manchmal festgestellt werden, daß ein auf die aktuelle Klassenstruktur abgestimmtes Lehrmittel nicht zu kaufen ist. Es stellt sich dann die Frage, ob es sich lohne, ein solches selber herzustellen. In dieser Situation kann der Raster helfen, Vor- und Nachteile der beiden Lösungen abzuwägen: Soll mit einem gekauften Lehrmittel vorlieb genommen werden, auch wenn dieses nicht ganz den Lehrzielen entspricht und/oder gewisse Lernvoraussetzungen (Prädiktion) nicht genügend berücksichtigt, oder sind die Nachteile so groß, daß sich eine eigene Lösung aufdrängt, obwohl vielleicht ein großer Zeitaufwand und eine bescheidenere Ausführung in Kauf genommen werden müssen?

Der Raster baut auf unserer Definition von Lehrmitteln auf. Zuerst werden die Lehrziele aufgelistet und gewichtet. Diese Arbeit kann für eine individuelle Klasse, für ein ganzes Schulhaus oder für einen Inspektorskreis geleistet werden. Unsere Vorschläge in Abb. 1 sollen deshalb nur als Beispiel dienen, wie bei der Lehrzielfindung vorgegangen werden kann. Jedes Lehrziel bekommt ein Gewicht zwischen 1 (we-

niger wichtig und/oder möglich) und 3 (sehr wichtig und/oder möglich). Da es den Geistigbehinderten nicht gibt, ist es wichtig, für jedes Ziel sich zu überlegen, wie weit dieses sowohl für Schul- wie für Praktischbildungsfähige gilt und wie weit für Kinder oder nur für Jugendliche. Ist der Lehrzielkatalog erst einmal zusammengestellt und gewichtet, dann kann das gleiche Verfahren auf ein konkretes Lehrmittel angewendet werden, indem die Frage gestellt wird, wie weit dieses den einzelnen Lehrzielen und Gewichten entspricht.

Nach Betrachtung der Lehrziele ist zu beurteilen, wie weit die Prädiktionsfaktoren berücksichtigt sind. Auch hier kann nach demselben Prinzip vorgegangen werden. Zuerst folgt eine Beurteilung der Kinder, bei denen das Lehrmittel eingesetzt werden soll: Welche Lernarten sind vorherrschend oder welche sollen speziell gefördert werden? Welche besonderen Lernbedingungen sind durch die Eigenheit der Kinder gegeben und wie werden diese Lernbedingungen durch spezielle Randbedingungen wie Vorwissen, Motivation oder Lehrstil beeinflusst? Dieselben Fragen werden in Bezug auf das konkrete Lehrmittel gestellt: Fördert es ein Lernen unter den gefundenen individuellen Lernbedingungen?

Zuletzt soll das Lehrmittel noch nach dem Kriterium der Prüfbarkeit

beurteilt werden. Die hier aufgeführten Fragen sind relativ unabhängig von der jeweiligen Zielpopulation. Die Forderungen müssen an jedes Lehrmittel gestellt werden. Sie sind deshalb auch am objektivsten feststellbar.

Zuletzt sei noch darauf hingewiesen, daß der hier zur Diskussion gestellte Raster in keiner Weise vollständig sein will. So sind etwa Kriterien wie äußere Ansprechbarkeit oder Kaufpreis hier nicht berücksichtigt. Es war nicht unser Anliegen, einen erschöpfenden Katalog zu bieten. Wir wollten nur zu einer grundsätzlichen Diskussion anregen und einige Gesichtspunkte, die in der Hetze des Alltags allzugerne übersehen werden, in Erinnerung rufen.

Verwendete Literatur:

Adolf Busemann: Der Aufzähl-Test. Untersuchungen über die Erlebniswelt gesunder und neurotischer Kinder. München/Basel, 1955.

Adolf Busemann: Psychologie der Intelligenzdefekte. München/Basel, 1975⁶

Ernest R. Hilgard & Bower, H. Gordon: Theorien des Lernens. Stuttgart, 1973³ (Original: 1966³)

Karl Josef Klauer: Lernbehindertenpädagogik. Berlin, 1975⁴

Emil E. Kobi: Modelle und Paradigmen in der heilpädagogischen Theoriebildung. In: A. Bürli (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern, 1977, 11-24

Otto Speck & Manfred Thalhammer: Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. München/Basel, 1974

Dank an die Gemeinde Dottikon

Im Frühjahr 1975 hatte die Gemeinde Dottikon das erste Werkjahr im Aargau eröffnet. Ein Jahr darauf folgte schon die zweite Abteilung für Knaben, und im letzten Jahr war die Eröffnung eines Mädchen-Werkjahres an der Reihe. Diese drei Werkjahre befinden sich zusammen mit der Bezirks-, Sekundar- und Realschule sowie mit der Oberstufe der Hilfsschule im neuen Oberstufenzentrum «Risi». Wahrlich, eine einmalige und außerordentliche Situation, wenn man bedenkt, daß Dottikon bloß 2500 Einwohner zählt!

Die Industriegemeinde im unte-

ren Freiamt hat dank ihrer aufgeschlossenen Behörden für die lernbehinderten Schüler eine Pioniertat vollbracht, die in unserem Lande kaum ihresgleichen finden dürfte. Dies ist umso höher einzuschätzen, als aus der Gemeinde selber gar keine oder nur sehr vereinzelt Schüler das Werkjahr besuchen. Sie hat aus Uneigennützigkeit dem ganzen Freiamt und der Region Lenzburg mit dem neuen Schultyp einen Dienst erwiesen, den man nicht genug schätzen kann. Die Großzügigkeit dieser Gemeinde machte auf den Vorstand der Aargauischen Heilpäd-

agogischen Gesellschaft einen derart starken Eindruck, daß er den Gemeinderat und die Schulpflege zu einem Nachtessen einlud, um ihnen den verdienten Dank abzustatten. Bei einem ausgezeichneten Fondue chinoise, zubereitet von einem Hilfsschullehrer und der Gattin eines Werkjahrlehrers lösten sich bald einmal die Zungen. Willi Hübscher, Ehrenpräsident der AHG, gab der Freude Ausdruck, daß es nun dank Dottikon möglich sei, für die aus der Schulpflicht tretenden Hilfsschüler mehr zu tun als bisher. Er gab gleichzeitig zu, daß dabei viel Glück im Spiele war. So hatten wir es Großrat Jean Seiler zu verdanken, daß er in seinem letzten Effort bei einer heftigen Budgetdebatte das Werkjahr zu retten vermochte. Paul Märki, dem aufgeschlossenen Beamten im ED, der viel zum Ausbau des Hilfsschulwesens beigetragen hatte, konnte ebenfalls persönlich unser Dank ausgesprochen werden. Ein Glück auch, daß wir in Urs Seiler einen wirklichen Promotoren für das Werkjahr im Aargau hatten. Er verstand es ausgezeichnet, die Gemeindebehörden eingehend zu orientieren. Glück hatten wir auch, daß an der Spitze der Schulpflege ein Mann stand, dem nicht nur Blumen und Rosen ein Anliegen waren, sondern auch die weniger begabten Menschen. Ihm war es bald einmal gelungen, die Schulpflegerinnen und Schulpfleger

für die Einführung des Werkjahres zu gewinnen, aber auch den Gemeinderat, der dieses Anliegen vor der Gemeindeversammlung geschickt vertrat. Willi Hübscher wies auch darauf hin, daß das Oberstufenzentrum glücklicherweise zu groß geraten war und daher Platzreserven da waren. Und letzten Endes war es die Rezession, welche die Zahl der Werkjahre rascher anwachsen ließ, als vorauszusehen war. Ohne Dottikon gäbe es heute im Aargau kaum schon 11 Werkjahre! Willi Hübscher wies auch darauf hin, wieviel die Hilfsschüler bis vor kurzer Zeit hätten entbehren müssen. Dorthin, wo es um das Entscheidende für Leben und Beruf gegangen sei, sei man vorher nicht gelangt. Die Werkjahre haben sich zum Segen der Hilfsschüler und ihrer Eltern ausgewirkt. Willi Hübscher dankte den Anwesenden auch in ihrem Namen.

Auch einige Gäste ergriffen das Wort, um der AHG den Dank für die zielbewußte Verfolgung ihrer Bestrebungen abzustatten. Paul Märki vom Erziehungsdepartement betonte, daß er unsere Forderungen stets ernst genommen habe, weil sie begründet gewesen seien. Auch beim Werkjahr sei dies der Fall gewesen. Nachdem noch Schulpflegepräsident Huber und Gemeindeammann Koch das Wort ergriffen hatten, fand zu vorgerückter Stunde diese Dankesfeier ihr Ende. -er

SHG-Communiqué

Die Schweizerische Heilpädagogische Gesellschaft sucht den Kontakt zu den Ludotheken, deren Gründung durch die Nationale UNESCO-Kommission angeregt wurde.

Sie will den verantwortlichen Personen dieser Begegnungsstellen für Erwachsene und Kinder den Zugang zum behinderten Kind erleichtern helfen.

Die heilpädagogisch geschulten Personen werden ersucht, sich dafür einzusetzen, daß auch behinderte Kinder in einer Ludothek Aufnahme finden. Es ist u. a. ihre Aufgabe, sich mit der Beziehung des Kindes zum

Spielzeug oder die Hygiene von ausgeliehenen Spielsachen auseinanderzusetzen. Sie sollten auch dafür sorgen, daß den – durch die Behinderung entstehenden – speziellen Bedingungen Rechnung getragen wird.

Im Mai 1978 findet im Rahmen der KID-Ausstellung in Lausanne ein UNESCO-Seminar statt. Die SHG sucht einen geeigneten Referenten, der sich zu folgenden Themen äußern wird:

- «Wie empfangen wir ein geistig behindertes Kind in der Ludothek?»
- «Wie können wir den geistig behinderten Menschen begegnen?»

Die Schweizerische Stiftung Pro Juventute hat sich in bemerkenswerter Weise mit Spielsachen für Behinderte befaßt. Die SHG hat mit den zuständigen Personen bereits entsprechende Kontaktgespräche geführt.

Für Anregungen und die Weiterleitung dieser Information sind wir dankbar. *Zentralsekretariat SHG*

Was ist eine Ludothek?

Ludothek? Wieder eines dieser eingeführten Fremdwörter in die moderne Sprache? Was bedeutet dieses Wort? Ist es ein Name für eine neue Affenart oder für eine neue Langspielplatte oder Tonband?

Nein, es ist eine neue Art von Bibliothek; nämlich eine Spielzeug-Bibliothek.

Warum?

- Um durch das Spiel die Entwicklung der praktischen, kulturellen und erfinderischen Fähigkeiten des Kindes zu fördern.
- Um allen Kindern schon ab frühestem Alter geeignete Spiele zu offerieren, um dadurch die sozialen und kulturellen Lücken aufzuheben.
- Um dem Kind, dem Jugendlichen und selbst dem Erwachsenen zu einer seelischen Ausgeglichenheit zu verhelfen.
- Um dem Kind einen gewissen Sinn für Verantwortung zu lehren.
- Um all denen (Jugendliche oder Eltern), die beim Spiel etwas Sinnvolles beanspruchen, eine gesunde und bildungsfähige Zerstreuung zu erlauben.

Wie?

Durch das Ausleihen von Spielsachen, die aus der ganzen Welt kommen und wegen ihrer artistischen Qualität, ihrer Eindrücklichkeit oder Sensation, wie auch aus pädagogischem Interesse, ausgewählt wurden.

Jede Ludothek funktioniert gemäß ihren eigenen Bedürfnissen. Zum Beispiel die Ausleihe kann erfolgen, nachdem eine Anmeldung (ca. Fr. 15.— pro Person oder Familie für ein Jahr) unterschrieben wurde und nach Bezahlung eines

Leihbetrages von Fr. 1.— bis 2.— pro Spiel für einen noch festzulegenden Zeitraum. Im Falle von Beschädigung oder Verlust der Spielsachen ist eine Schadenersatz-Vergütung vorgesehen.

Wo?

Das Lokal sollte im Zentrum des Ortes sein. Die Nähe der Schulen und Handelszentren scheint eine Bürgschaft für den Erfolg zu sein.

Die Ludothek sollte in einem oder je nach Bedarf in zwei Räumen untergebracht werden; entweder als Ludothek oder als Ludothek mit Spielraum, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, sich mit den Spielen vertraut zu machen oder ganz einfach, um Spiele zu entdecken, die es noch nicht kennt.

Wer?

Die Ludothek ist für Kinder aller Altersstufen bestimmt.

Ursprung?

Die erste Ludothek wurde im Jahre 1934 in Los Angeles ins Leben gerufen. 1960 hatte die UNESCO die Idee verbreitet, Ludotheken zu gründen, um soziale und kulturelle Benachteiligungen aufzuheben. Diese Initiative wurde dann auch von Skandinavien, Kanada und Brasilien übernommen und weiterentwickelt.

Im Jahre 1968 wurde dann in Frankreich die erste Ludothek eröffnet. Man konnte in 6 Jahren bereits 250 private oder öffentliche Ludotheken registrieren (unterstützt

von Schulen, Bibliotheken, Gemeinden oder Unternehmungen und besonders durch spezielle Anlässe).

In der Schweiz sind seit 1972 ungefähr 10 Ludotheken eröffnet worden.

Damit sei bewiesen, daß diese Ludotheken einem Verlangen Rechnung tragen und sich mit wesentlichen Bedürfnissen unserer Zeit befassen.

Communauté suisse des ludothèques

Ludotheken in der deutschen Schweiz

Sekretariat: c/o Mme A. Libbrecht, 2, av. Levade, 1800 Vevey, Tel. 021 51 08 67

Ludothek Biel, Rte de Boujean 193 – Frau Marianne Ryser, Rte de Buren 66, 2504 Biel, Tel. 032 41 13 64 – Mi 14.30–16.30, Fr 16.30–18.30, geschl. während der Sommerferien

Ludothek Lenzburg – Frau Heidi Mäder, Friedweg 5, 5600 Lenzburg, Telefon 064 51 89 89

Ludothek Münchenstein – Frau Affentranger, Therwilerstr. 6, 4142 Münchenstein, Telefon 061 46 58 85

Ludothek Neuendorf – Frau Beatrice Siegrist, Hauptstr. 11, 4623 Neuendorf, Telefon 062 61 19 57

Ludothek Russikon – Frau Baillo, Eggbrunnenweg, 8332 Russikon, Telefon 01 97 41 72

Ludothek Thunstetten/Bützberg – Frau M. Häusermann, Untergasse 101, 4922 Thunstetten, Tel. 063 8 62 90

Ludothek Zofingen, Alte Kanzlei, 4800 Zofingen – Frau Francine Fritze, Bornweg 6, 4665 Küngoldingen, 062 51 06 76. Mi 14.00–16.00, Fr 16.00–18.00 3 bis 4 Wochen geschlossen während der Sommerferien

Internationale Sonnenberg-Tagungen 1978

zum Problemkreis «Rehabilitation der Behinderten»

30. März bis 8. April 1978

«Die interdisziplinäre Rehabilitation der Mehrfachbehinderten durch Förderung der Motorik»

Die Tagung soll Beschäftigungstherapeuten, Früherzieher, Kranken-Gymnasten, Lehrer, Logopäden, Mediziner, Psychologen, Sonderpädagogen, Sozialarbeiter und Sozialpädagogen zum interdisziplinären Erfahrungsaustausch zusammenführen. Dabei werden sowohl wissenschaftliche Fragestellungen als auch praktische Konzepte diskutiert. Praxisberichte von Teilnehmern aus dem In- und Ausland können das Programm ergänzen.

12. bis 21. Mai 1978

«Die Eltern Behinderter als Co-Therapeuten im Rehabilitationsprozeß»

Zur Teilnahme eingeladen sind Eltern Behinderter und alle, die – etwa als Volkshochschullehrer, Freizeitpädagogen usw. – die Arbeitsergebnisse der Tagung verwerten oder weitervermitteln können.

27. August bis 5. September 1978

«Rehabilitation der Mehrfachbehinderten im frühen Erwachsenenalter»

Neben den Eltern behinderter Kinder spricht die Tagung deshalb Aerzte, Pädagogen, Psychologen, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und Werkstattleiter an. Es sollen die unterschiedlichen Sichtweisen dargestellt und in Arbeitsgruppen diskutiert werden.

4. bis 13. Oktober 1978

«Das Umgehen mit verhaltensauffälligen Kindern als Aufgabe der Medizin, Sozialarbeit, Psychologie u. Pädagogik».

Die Tagung wendet sich an Aerzte, Pädagogen, Psychologen, Sozialarbeiter und Sozialpädagogen sowie Therapeuten verschiedener Spezialisierung. Ihr Ziel ist es, ein verbessertes Verständnis und praktische Möglichkeiten für das Umgehen mit verhaltensauffälligen Kindern zu erarbeiten. Die internationale Zusammensetzung des Teilnehmerkreises bietet darüber hinaus Gelegenheit, die anstehende Problematik mit ausländischen Fachkollegen zu diskutieren.

Wir weisen noch darauf hin, daß für Mai und Juli 1978 zwei Tagungen geplant sind, die sich speziell mit der Situation und den Problemen älterer Menschen beschäftigen werden. – Eine weitere Tagung zu dieser Thematik wird vom britischen Sonnenberg-Kreis im September 1978 in England veranstaltet.

Tagungsstätte: *Internat. Haus Sonnenberg*, D-3424 St. Andreasberg/Oberharz. Weitere Auskünfte und Anmeldung: Int. Arbeitskreis Sonnenberg, Geschäftsstelle, Bankplatz 8, Postf. 2940, D-3300 Braunschweig. Tagungsbeitrag: DM 230.– inkl. Unterkunft, Verpflegung, Sonderbus Bad Harzburg-Tagungsstätte und zurück; DM 185.– für Berufstätige in der Ausbildung und Studenten.

LITERATUR

Wolfgang Brezinka: *Metatheorie der Erziehung*. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage des Buches «Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung». 322 S. Paperback DM 22.80. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel.

Zweifel an der Pädagogik als Wissenschaft und an ihrem Nutzen für die Erziehungspraxis sind in vieler Hinsicht berechtigt. Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik hält an und es ist ungewiß, wie sie ausgehen wird. Aus diesem Grunde kann nur eine Klärung der wissenschaftstheoretischen Grundlagen weiterhelfen. Dazu muß die Illusion aufgegeben werden, daß alles, was «Pädagogik» genannt wird auch Wissenschaft sei. Erst wenn Klarheit darüber besteht, welchen Normen Erziehungstheorien entsprechen sollen, läßt sich beurteilen, warum vorhandene Erziehungstheorien unzulänglich sind und wie bessere Erziehungstheorien geschaffen werden können.

Der Verfasser hat sich bemüht, in diesem völlig neu konzipierten Buch den schwierigen Stoff so klar und verständlich wie möglich darzustellen und die Metatheorie der Erziehung so zu behandeln, daß sie dem Verständnis der vorhandenen Erziehungstheorien und der Gewinnung besserer Erziehungstheorien dient, also nahe an den Erziehungsproblemen und ihren Lösungsmöglichkeiten bleibt.

Ausgehend von den Fragen «Was ist Erziehung?» – «Was ist Pädagogik?» – «Was ist Wissenschaft?» – führt das Buch in kritischer Auseinandersetzung mit der traditionellen Pädagogik in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der empirischen Erziehungswissenschaft ein und begründet die Pädagogik als eine philosophische Disziplin. Ein befriedigendes System der Erziehungswissenschaft kann nur geschaffen werden, wenn man erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte berücksichtigt.

Nach wie vor ist es die Ansicht Brezinkas, zur Pädagogischen Bildung nicht das Wissen zu zählen, sondern auch die Einsicht in die Grenzen unseres Wissens über Erziehung. Der Erzieher wird immer handeln müssen, obwohl vieles ungewiß ist. Niemand vermag ihm die Verantwortung für seine Entscheidungen abzunehmen, aber vermehrtes erziehungswissenschaftliches, erziehungsphilosophisches Wissen kann dazu beitragen, daß diese Entscheidungen so überlegt und verantwortungsbewußt wie möglich getroffen werden können.

Wolfgang Wendlandt (Hrsg.): «*Rollenspiel in Erziehung und Unterricht*». UTB 717, 200 S. (Uni-Taschenbücher Stuttgart), Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel, DM 16.80.

«Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes *Mensch* ist, und er ist nur *da ganz Mensch*, wo er *spielt*.» (Friedrich von Schiller)

Im Zusammenhang mit der Erforschung des Seelenlebens kommt auch bei S. Freud der Ausdruck «*Bühne*» vor, denn auch im Seelenleben wird ja immer etwas «gespielt». Der Mensch bedarf also des Spiels, es ist für ihn lebensnotwendig und zwar nicht nur als Kult-, Jagd- und Kampfspiel, nicht nur als Spiel zur Unterhaltung und Belehrung, Regel- und Glücksspiel, Kinderspiel mit Spielzeug – sondern auch als Theaterspiel. Das Spiel ist für eine harmonische Entwicklung des Menschen lebenswichtig.

Das vorliegende Buch will mit seinen wissenschaftlich fundierten Ausführungen von sechs Diplom-Psychologen und einem Lehrer zum weiteren Ausbau der Anwendung des Rollenspiels in der Sozialpädagogik beitragen.

Dem Leser wird die Bearbeitung des Buches erleichtert, indem jedem Einzelbeitrag eine *Zusammenfassung* vorausgestellt ist und zusätzlich durch Kommentare bzw. Anmerkungen des Herausgebers die einzelnen Beiträge aufeinander bezogen bzw. eingeleitet sind.

Der Inhalt des Buches gliedert sich folgendermaßen:

I. *Verhaltensmodifikation durch Rollenspiele* (Wolfgang Wendlandt). Einleitung. Rollenspiele in der Verhaltenstherapie. Funktionen und Merkmale. Veränderungsstrategien im Rollenspiel; Unterscheidungstraining, Instruktionen,

Modellvorgabe, Zielverhalten, Verhaltensübung, Rückkopplung. Selbsttraining, Bewältigungstraining in der Vorstellung. Anleitung zur Durchführung verhaltensmodifikatorischer Rollenspiele. Schlußbemerkungen.

II. *Förderung sozial-kognitiver Prozesse durch Rollenspiel?* (R. K. Silbereisen) Aspekte der sozialen Kompetenz im Kindesalter. Rollenübernahme und Sozialverhalten. Prosoziale Einstellungen und Verhaltensweisen. Verhaltens- und Kommunikationsstörungen. Möglichkeiten zur pädagogischen Förderung der Rollenübernahme. Methoden und Ergebnisse von Interventionsstudien. Beispiel anregender Umweltdgestaltung. Konsequenzen für den Praktiker.

III. *Funktion und Möglichkeiten von Rollenspielen innerhalb eines sozialisationsorientierten Deutschunterrichts* (Gerard Rähme). Funktion. Rollenspiel als Curriculelement. Zum Einsatz von Rollenspielen in Unterrichtseinheiten dargestellt am Beispiel der Unterrichtseinheit «Schule». Inhaltsbereiche. Beziehungsverhältnisse zwischen Lehrer und Schüler. Einstellung zur Interaktion. Erwartungshaltungen. Zusammenfassung.

IV. *Selbstsicherheitstraining bei Grundschulern kulturell benachteiligter Schichten* (Heidrun Langschmidt).

Problemstellung der vorliegenden Untersuchung. Kompensationsproblematik. Grundprinzipien und Behandlungsvariablen des Selbstsicherheitstrainings. Das Trainingsziel. Die Anlage der Untersuchung. Selbstsicherheitsverhalten bei den Experimental- u. Kontrollgruppen. Selbstsicherheit als Funktion der sozioökonomischen Schicht. Schlußbemerkungen. Anhang.

V. *Rollenspiel im sonderpädagogischen Bereich* (Wolfgang Wendlandt). Beispiel eines Rollenspiels im Förderunterricht mit verhaltensgestörten und sprachbehinderten Kindern. Ermittlung der Spielsituation. Konkretisierung der Konfliktsituation. Motivierung. Verhaltensalternativen. Erster Spielversuch. Lernzielbestimmung. Rollenwechsel. Bemerkungen zum Rollenspiel: Verhalten der Kinder, Verhalten des Trainers. Zu den Lernzielen. Zum Inhalt. Besonderheiten der Rollenspielpraxis bei sonderpädagogisch betreuten Kindern und Jugendlichen. Rollenspielprogramme zum Erwerb sozialen Basisverhaltens.

VI. *Angeleitetes Rollenspiel in Anknüpfung an den Besuch eines Kindertheaters* (Wolfgang Heckmann). Problemstellung. Erfahrungshintergrund. Grundlagen. Zwei Beispiele: «Kannst du zaubern Opa?» und «Trummi kaputt». Dazu: Das Stück, die Situation, der Spielverlauf, Auswertung und didaktische Vorschläge. Diskussion.

VII. *Zur Funktion von Rollenspielen im Lehrverhaltens-Training* (H. W. Hoefert u. Ferdinand König). Leitprinzipien für die Zielbestimmung. Zunehmend:

Komplexität, Realitätsnähe, Selbstgestaltung, Selbstkontrolle, Interaktionskompetenz, Verhaltensvariabilität. Inhaltlicher Aufbau und methodische Grundlagen des LTV. Die «Service-Funktion» von Rollenspielen. Probleme u. Widerstände, Furcht. Modellverhalten der Seminarleiter. Exemplarische Video-Aufnahmen. Verstärkung der Bereitschaft zur Mitarbeit. Literaturverzeichnis. Anschriften der Autoren.

In diesem Buch über Theorie und Praxis des Rollenspiels in Erziehung und Unterricht sind das methodisch und erzieherisch Praktikable, das Soziokognitive und das allgemein Soziale bei allen Abhandlungen stark hervorgehoben, jene das Gemüt betonende, phantastisch-märchenhafte Agiermöglichkeit im Rollenspiel ist u. E. kaum erwähnt. Gemeint ist das Märchen. Das Märchen mit seinen «viel-gestaltigen» Möglichkeiten zum Rollenspiel.

Wegen nicht leichter Abgrenzung des sich beim Märchen bietenden Spielstoffes war wohl entsprechende Einschränkung geboten; vielleicht auch wegen noch zu erwartenden neuen Abhandlungen zu einem Thema wie: «Märchen und Rollenspiel».

«Symbolsprache und Bildausdruck des Märchens bieten die Möglichkeit, die Wirklichkeit, das Gemeinte, also die Wahrheit zu erfassen, welche auf andere Weise ungleich nichtssagender ausgedrückt werden müßte. Märchen, Träume und Spiele sind analoge Darstellungen. Gegenstände und Sachverhalte werden in Bildern zum Ausdruck gebracht. Deswegen kommt dem Spiel des Märchens eine so große Bedeutung zu» (Karl Jaspers).

«Das Kind nimmt nachahmend auf, assimiliert die neuen Objekte in sein schon bestehendes Verhaltensschema und wird fähig, sich die Dinge vorzustellen und Zeichen (Symbole) und «Bezeichnetes» (Objekt) auszutauschen im symbolischen Spiel» (Jean Piaget).

Mit einiger Sicherheit steuern die Kinder im Rollenspiel auf solche Themen zu, in denen sich Spannungen, Probleme, Wünsche, Inhalte ihres Seelenlebens darstellen – «spielen» lassen. Aus der Grundlage dieser Einsicht ist nicht nur die Möglichkeit entwickelt worden, mit Hilfe des Rollenspiels Einblicke in die seelische Verfassung des Kindes zu bekommen; auf ihr beruhen vor allem die Möglichkeiten der *Spieltherapie*, Probleme und Spannungen im Spiel zu bewältigen.

Das als Taschenbuch vorliegende reich befrachtete Gemeinschaftswerk über die Verwendungsmöglichkeiten des Rollenspiels in Erziehung und Unterricht vermittelt auch für den Heilpädagogen nützliche Anstöße und gibt interessante Einblicke in den vielschichtigen Stoff. Für «spielfreudige» Lehrer und Erzieher ist dieses Buch sehr lesenswert.

A. M. Arcozzi

Die aargauische Hilfsschule heute

Gemäß Schulstatistik 1976 gibt es im Aargau 181 Hilfsschulabteilungen mit insgesamt 2412 Schülern, davon 980 Mädchen. Sie weisen einen schulischen Rückstand von 1 bis 3 Jahren auf, in den meisten Fällen das Resultat einer vorwiegend durch Umwelteinflüsse verlangsamten Entwicklung. Größere Rückstände rufen nach einer Schulung in einer IV-Sonderschule. Seit es diese gibt, befindet sich die Hilfsschule im Umbruch, was aber von der Öffentlichkeit und der Lehrerschaft der anderen Volksschulstufen kaum bemerkt worden ist.

Um beiden zu zeigen, was die heutige Hilfsschule ist, wurden in mehreren aargauischen Bezirken vom Erziehungsdepartement empfohlene Arbeitstagungen durchgeführt, an denen die Aargauische Heilpädagogische Gesellschaft die fachliche Seite bestritt. Als Vorbereitung dazu hatte sie im Herbst 1976 mit PD Dr. Emil E. Kobi, Basel, einen Kaderausbildungskurs durchgeführt. Zudem fand zusammen mit den Kaderleuten im Oberstufenzentrum «Risi» in Dottikon für die übrigen Mitglieder eine Informations- und Arbeitstagung statt, die gut besucht war. Einleitend wies Präsident Urs Seiler darauf hin, daß das Ziel der gemeinsamen Anstrengung der Abbau der Fehleinschätzung gegenüber der Hilfsschule sei. Er munterte die Kolleginnen und Kollegen auf, ihr Licht nicht unter den Scheffel zu stellen.

Das einführende Referat hielt Arthur Hächler, Hilfsschullehrer in Möhlin. Als Teilnehmer des Kaderausbildungskurses habe er viele Denkanstöße erhalten. Er wies darauf hin, daß die Institution «Hilfsschule» sich seit ihrem Bestehen noch nie fraglos präsentiert habe. Ihr Auftrag sei immer und immer wieder neu definiert worden. Um offensiv tätig sein zu können, sei wichtig, daß das stets rechtzeitig geschehe.

Der Referent skizzierte nun das mit Dr. Kobi erarbeitete Vortragsmodell, das zuerst einmal auf Mißverständnisse zwischen den Lehr-

kräften von Groß- und Kleinklassen eingeht. Es kommt dann auf das akute Lernversagen zu sprechen, das überall anzutreffen ist, wo gelehrt wird, also auch in der Bezirksschule. Wenn dieses Versagen andauert, spricht man von einem Schulversagen. In einer solchen Situation leidet das Kind an seinem eigenen Unvermögen.

Arthur Hächler kam auch auf das separative und das integrative Konzept zu sprechen. Ersterem liegen die nachstehenden Ueberzeugungen zugrunde: daß das lernbehinderte Kind sich in seinem schulischen und intellektuellen Leistungsvermögen deutlich und durchgehend vom sog. Primarschüler unterscheidet; daß sich die Lernbehinderten nicht nur in ihren Anfangsleistungen oder bezüglich ihrer Ausgangsposition, sondern permanent von Primarschülern unterscheiden und daß eine Normalisierung der Verhältnisse nicht oder nur in seltenen Ausnahmefällen möglich ist; daß die Unterschiede in Begabungsniveau und -struktur lehrseitig spezielle didaktisch/methodische Vorkehrungen notwendig machen, die innerhalb der Primarschule nicht getroffen werden können; daß ein Verbleib lernbehinderter Kinder in der als unveränderbar betrachteten Primarschule sowohl den lernbehinderten Schüler als auch den Lehrer in eine sich äußerst negativ auswirkende Ueberforderungssituation bringt; daß die Hilfsschule jenen Kindern, die meistens erst nach wiederholtem Scheitern dieser Institution zugewiesen werden und daher häufig an massiven (via Frustration entstandenen) sekundären Verhaltensstörungen leiden, einen Schonraum bereitzustellen hat; daß via Ausfilterung eine Homogenisierung der Schülerschaft erreicht werden kann, und zwar sowohl in der Primar- als auch in der Hilfsklasse.

Beim integrativen Konzept liegen die nachstehenden Auffassungen zugrunde: daß Lernbehinderung nicht identisch ist mit (leichtem) Schwachsinn, sondern auch bei Kindern der anderen Schulstufen beobachtet wer-

den kann; daß es im Einzelfall außerordentlich schwierig ist, lernbehinderte Kinder diagnostisch und prognostisch von (schwächeren) Primarschülern zu trennen; daß eine starre Hilfsschulorganisation Gefahr läuft, jenen Begabungstyp zu verfestigen, den sie im Grunde genommen zu überwinden trachten sollte.

Ausdrücklich wies Arthur Hächler darauf hin, daß eine Förderdiagnose noch keine Hilfsschuleinteilung erfordere. Fördermöglichkeiten seien durchaus in der Primarschule vorhanden. Wenn sie nicht genutzt werden könnten, wenn der Großklassenlehrer am Ende seiner Anstrengungen sei, dann sei der Zeitpunkt zur Einweisung in die Hilfsschule gekommen. Für solche Kinder bleibe die Hilfsschule eine notwendige Institution. In Regionen mit einem gut funktionierenden schulpsychologischen Dienst haben mehr Schüler die Chance, in die Hilfsschule zu kommen. Arthur Hächler verlangte von den Primarlehrern, daß sie sich vermehrt der Hilfsschule annehmen, ebenso die schulpsychologischen Dienste. Er verwahrte sich gegen Diskriminierung und bestätigte, daß die Separation zu einem Dilemma führen könne.

Die Breite der Behinderungen sei in einer Hilfsklasse enorm. Daher sei die Frage von Kobi, wie man ein lernbehindertes Kind durch die Hilfsschule bringe, mehr als berechtigt. In ländlichen Gebieten seien in dieser nicht selten körperbehinderte Kinder anzutreffen. Die Problematik kann von Jahr zu Jahr ändern. In jeder Hilfsschule sind die Verhältnisse wieder anders. In der Unterstufe entstehe der Lehrplan im Umgang mit den Schülern. Einen gedruckten Lehrplan könne es daher nicht geben. Der Stoff müsse so aufgebaut werden, daß er ankomme. Die Hilfsschule ist alles andere als ein verlängerter Kindergarten. Sie ist auch keine Spielschule. Sie ist auch kein Hort für schulisch gestrandete Kinder. Sie ist keine Schule mit reduziertem Primarschulprogramm. Sie arbeitet ohne

Tricks. Die Hilfsschule ist eine Leistungsschule im Rahmen der Möglichkeiten der ihr anvertrauten Kinder. Man erkennt sie am arbeitsintensiven Schonklima.

Nach diesen aufrüttelnden Worten zogen sich die Tagungsteilnehmer zurück in die elf Arbeitsgruppen, um die ihnen zugewiesenen Themen zu erarbeiten. Dabei wurde darauf geachtet, daß in diesen jeweiligen sämtliche Bezirke vertreten waren. Es wurde denn auch außerordentlich fruchtbare und erfreuliche Arbeit geleistet, auf die wir nachstehend kurz eingehen möchten.

Die Gruppe, die sich mit dem Schulpsychologischen Dienst befaßte, nahm die Äußerung des Referenten, wonach in Bezirken mit einem Schulpsychologischen Dienst mehr Kinder in die Hilfsschule gelangen, kritisch auf. Sie wies nach, daß nach der Einführung eines solchen vor fünf Jahren in der Region Baden die Schülerzahlen zurückgegangen seien. Als Gründe wurden die systematisch durchgeführten Schulreifeprüfungen, die Einschulungsklassen, die Uebergangsklassen, die vermehrte Beratung angeführt.

Bei einer Rückgliederung in die Primarschule müsse der Hilfsschullehrer von dieser Maßnahme überzeugt sein, wurde in der entsprechenden Gruppe betont. Er müsse die Anforderungen der zukünftigen Klasse kennen und den Schüler darauf einstellen. Er müsse auch Gelegenheit haben, diese Klasse zu besuchen, wie umgekehrt der zukünftige Lehrer der Hilfsklasse einen Besuch abstatten sollte.

Vor jeder Selektion müssen vom Primarlehrer Hilfsmöglichkeiten jeder Art (Stützunterricht, besondere Lehrmittel, zusätzliches Arbeitsmaterial) eingesetzt werden, wurde in einer anderen Arbeitsgruppe gesagt. Jedenfalls sollten die Eltern frühzeitig und genau orientiert werden. Steht eine Einweisung in die Hilfsschule im Vordergrund, so sind die Eltern zu einem Schulbesuch in die-
ser einzuladen.

Die Eltern wehren sich meist nicht gegen die bestehende Hilfs-

schule am Ort, wurde in einer weiteren Gruppe festgestellt, sondern gegen ihre Vorstellung über diese. Es sei Sache der Eltern festzustellen, wie ihr Kind lernen soll.

Jeder Integration steht die räumliche Isolation entgegen, wurde in einer anderen Gruppe festgestellt. Jede Hilfsschulabteilung sollte im gleichen Schulhaus der entsprechenden Primarschulabteilung untergebracht werden. Möglichkeiten zur Integration im Schulalltag bieten sich viele an: Turnen, Sport, Feste, Veranstaltungen, Musikunterricht, Gartenbau, Handfertigkeit, Arbeitsschule, Konzentrationswochen, Ausstellung von Arbeiten, Weihnachtsaktionen, Jugendfest usw. Voraussetzung ist aber, daß die betreffenden Lehrer, mit denen man zusammenarbeitet, über die besonderen Schwierigkeiten der Lernbehinderten orientiert sind.

Jedes Lernbehinderte ist darauf angewiesen, daß es zu spüren bekommt, wo bei ihm intakte Fähigkeiten bestehen. Bei ihm ist die Kontinuität der Betreuung maßgebend, wurde in der entsprechenden Arbeitsgruppe festgehalten. Sie sind darauf angewiesen, daß gute Gewohnheiten eingeschliffen werden, wobei die Hygiene nicht vergessen werden darf. Der Umgang mit der Welt müsse geübt werden. Lernbehinderte Kinder können ihr Image unter der entsprechenden Anleitung weitgehend selber bestimmen.

Mangelnde Arbeitshaltung könne ebenfalls zur Lernbehinderung führen, ergab ein anderes Gespräch. Eine Schulung der Arbeitshaltung sei aber möglich. Sie führe dazu, daß das Hilfsschulkind an die positiven Kräfte zu glauben beginne und Halt bekomme. Ueber das Wie war man sich bald einmal einig: Konsequenz in der Forderung, Anerkennung der Leistung, Kontrolle der Aufgaben, Zusammenarbeit mit den Eltern usw. Wie nirgends zeige es sich hier, wie der Hilfsschullehrer ein Pfadfinder sein müsse!

Eine Arbeitsgruppe befaßte sich mit den Aufgaben der «Einschulungsklasse». Zu diesen gehört die Verhinderung des Schulversagens durch falsche Einschulung. Der Be-

obachtung kommt große Bedeutung zu, aber auch dem Abbau von grapho- und psychomotorischen Störungen. Durch die Grundschulung auf breitester Basis kann der Lese- und Rechtschreibschwäche, der Rechenschwäche sowie der Lernverwahrlosung vorgebeugt werden. Es stellen sich in dieser Klasse derart viele psychologische und heilpädagogische Probleme, daß bloße Erfahrung an einer Unterstufe der Primarschule zur Führung einer Einschulungsklasse nicht genügen kann. Damit diese ihre Aufgabe erfüllen kann, darf sie keine Kinder aufnehmen, die voraussichtlich über längere Zeit lernbehindert sind. Solche Kinder gehören direkt in die 1. Klasse der Hilfsschule. Es ist daher völlig verfehlt, Einschulungsklassen auf Kosten einer Hilfsschule einzurichten!

Schließlich sei noch auf die Erörterung der Gruppe «Werkjahr» hingewiesen, in der festgehalten wurde, daß in diesem 9. freiwilligen Hilfsschuljahr Unterricht und Werkstattarbeit Hand in Hand gehen. Das Notieren der Arbeitsvorgänge führt in den Sprachbereich, das Skizzieren in das Technischzeichnen, die Geometrie ins Rechnen. Vor allem wird viel Wert auf die Arbeitshaltung gelegt. Halbheiten werden nicht geduldet.

Nach der Vorstellung der Ergebnisse der Gruppengespräche, die bereits schriftlich vorlagen, traf man sich nochmals im Plenum. Als Rat für die Arbeit in den Bezirkskonferenzen wurde den Anwesenden mitgegeben, mit möglichst vielen Beispielen aus der Schulpraxis auf Kosten der Theorie aufzuwarten. Kritische Bemerkungen wurden noch laut, daß je länger desto mehr Primarschulabteilungen über den Buckel der Hilfsschüler gerettet werden sollen. Nachdem Werner Bärtschi noch darauf hingewiesen hatte, daß es vorteilhaft sei, wenn sich die Hilfsschullehrer bezirksweise zur Durchführung von Arbeitstagungen in den Konferenzen organisieren, konnte die außerordentlich fruchtbare Informationstagung geschlossen werden.

W. Hübscher