

IV. Vortrag : zu aktuellen Fragen der Sonderpädagogik

Autor(en): **Heese, Gerhard**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode**

Band (Jahr): **145 (1978)**

PDF erstellt am: **19.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-743398>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

IV. Vortrag

Zu aktuellen Fragen der Sonderpädagogik

Von Gerhard Heese, Professor für Sonderpädagogik an der Universität Zürich, gehalten an der 145. ordentlichen Versammlung der Schulsynode des Kantons Zürich am 18. September 1978 in Horgen.

Erziehung, Unterricht und ausserschulische *Förderung von behinderten Kindern* sind zunächst einmal humane Anliegen. Zugleich haben sie aber auch den Rang öffentlicher Pflichten erhalten, deren sich die Gemeinwesen mit jenem Ernst annehmen, den diese Aufgaben verdienen. Nun ist aber diesen Anliegen bisher nirgendwo, soweit man sieht, eine derart optimale Erfüllung zuteil geworden, dass sich der Sondererziehung nicht auch aktuelle Fragen stellten.

Auch wer in diesem Kanton nach aktuellen Problemen der Sonderpädagogik Ausschau hält, wird solche finden. Das kann schon deswegen gar nicht anders sein, weil die Sondererziehung *noch relativ jung* ist: in Zürich wie im deutschen Sprachgebiet überhaupt 150 oder an die 200 Jahre — je nachdem, wie man rechnet.¹ Das ist keine lange Zeit für die inhaltliche, die institutionelle und die wissenschaftliche Bewältigung einer derart komplexen Aufgabe, wie sie die Erziehung behinderter Kinder darstellt. Will man gerecht urteilen, muss man wohl sagen, dass erstaunlich viel geschehen ist in dieser Zeit.

Um das zu belegen, greife ich zwei Ereignisse heraus, die — gemessen an der sonderpädagogischen Tradition Zürichs im ganzen — noch gar nicht so weit zurückliegen, nämlich so um ein halbes Jahrhundert herum. Beiden gemeinsam ist die pionierhafte Bewältigung von offenen Fragen, also Problemen der Sonderpädagogik, die damals als so aktuell erlebt wurden, dass man sie löste, ohne die Erfahrungen anderer abzuwarten.

Da wären zunächst die *Beobachtungsklassen* zu nennen, die *Martha Sidler* 1926 in Zürich einführte², nichts anderes eigentlich als unsere heutigen Sonderklassen vom Typ D. Zugleich waren das aber auch die *ersten internatsfreien Sonderklassen für verhaltensgestörte Schüler im deutschen Sprachgebiet* (die Viermillionenstadt Berlin folgte erst zwei Jahre später). Mit diesen Klassen stand eine Institutionsform zur Verfügung, die die Gewährung besonderer Erziehungshilfen ermöglichte, ohne die Schüler aus ihren Elternhäusern zu disintegrieren. Zwar nannte man das damals noch nicht so, und doch war das ein wichtiger Schritt in Richtung auf Integration verhaltensauffälliger und sozial benachteiligter Kinder. Denn in den damaligen Debatten über das Für und Wider der Einrichtung dieser Sonderklassenart stand bei den Befürwortern, die sich schliesslich durchsetzten, ein Argument weit vorn: die ungeschmälerte Kind-Eltern-Beziehung durch Verzicht auf eine Heimeinweisung — wenn irgend möglich — zu erhalten. In der Gegenwart orientiert sich der vom Regierungsrat beschlossene Schulversuch «Schule in Kleingruppen», der an drei regional dezentralisierten Klassen durchgeführt werden soll, an ähnlichen Zielvorstellungen.

Das zweite Beispiel für die Lösung aktueller sonderpädagogischer Probleme, das ich anführen möchte, betrifft die Sonderpädagogik als Hochschulfach. Die internationalen heilpädagogischen Kongresse der zwanziger Jahre kennen ein Thema, das wie eine Ostinato-Stimme durch die Kongressthemen hindurchklingt: die Notwendigkeit, sonderpädagogischer Lehre und Forschung an den Universitäten eine Heimstatt zu bieten. Der Pläne gab es viele, aber nur an einer Stelle wurden sie zunächst durch die *Errichtung einer Professur für «Heilpädagogik»* realisiert, nämlich in Zürich 1931. Dieses Jahr war, von den Staatsfinanzen her gesehen, als Kulminationspunkt der Weltwirtschaftskrise sicherlich ein denkbar ungünstiger Zeitpunkt. Aber Zürich hat damals für «lange Zeit ein unerreichtes Vorbild»³ gesetzt, dem andere Universitäten des Sprachgebietes erst in deutlichem Abstand folgten.⁴

Ein nicht immer genügend reflektiertes «kritisches Bewusstsein» hat im letzten Jahrzehnt ziemlich einseitig das Augenmerk auf nicht gelöste Probleme zu lenken gewusst. Auch der Sondererziehung blieb eine solche grau-in-grau-malende Betrachtungsweise erspart.⁵ Inzwischen sind dadurch ein paar ungelöste Probleme in das Blickfeld gekommen.

So notwendig solches Problembewusstsein auch sein mag; für sich allein genommen, bewirkt es nichts. Es bleibt steril, wenn es sich nicht darauf richtet, Unzulängliches besser zu machen und nicht einfach nur zu verändern. Wer aber die Dinge in der Realität besser gestalten will, als sie sind, muss sich auf Kraftreserven stützen können, mit deren Hilfe die anstehenden Probleme gelöst werden können. Ein solcher Fundus kann in den Erfahrungen gesehen werden, die Behörden und Lehrerschaft im Laufe der Zeit bei der Bewältigung aktueller Probleme der Sondererziehung angesammelt haben.

Mit Gelassenheit können Sie auf den *Anteil* zurückschauen, den das *zürcherische Bildungswesen* insgesamt an der *Entwicklung der Sondererziehung im gesamten Sprachgebiet* hat. Und was wäre diese Entwicklung im ganzen denn anderes als die Schritt um Schritt und auch über Irrtümer hinweg erreichte Lösung von jeweils aktuell gewesenen Teilproblemen der Sondererziehung? Nicht zuletzt aus diesem Grunde pflegt das hiesige Institut für Sonderpädagogik kontinuierlich die Geschichte der Sondererziehung. Nicht zum Kränzewinden, sondern weil Geschichte sich aktualisieren lässt. Denn auch das sollte der Student der Sonderpädagogik in seinem Studium erkennen lernen: dass es drei oder vier Hauptprobleme sind, mit denen es die Sondererziehung zu tun hat, und dass jede Generation von Sondererziehern sie gleich Findlingsblöcken weiterzuwälzen sucht. Die Methoden des Weiterwälzens sind effektiver geworden, aber die Steine (die uns das Gewicht der Probleme symbolisieren) sind um nichts kleiner oder leichter geworden.

Kein Wort mehr über Steine, wo eigentlich von Kindern gesprochen werden sollte, von jenen behinderten Kindern zumal, mit denen es die Sondererziehung zu tun hat. Wer aber ist das eigentlich, ein *behindertes Kind*? Hier stock' ich schon. Denn um hier eine zureichende Antwort geben zu können, müsste man genau sagen können, was *Behinderung* ist.

Vielleicht fragt sich an dieser Stelle mancher, warum hier Probleme der Begriffsbestimmung als eine aktuelle Fragestellung ausgegeben werden. Nun, abgesehen davon, dass die Diskussion um den Behinderungsbegriff seit der Tagung der Sonderpädagogik-Dozenten von 1975 in Zürich nicht zur Ruhe kommt, ist das Problem auch in der weiteren Öffentlichkeit ganz aktuell: die «Neue Zürcher Zeitung» schrieb vor sechs Wochen:

«Mühe los kann ... Zahlenmaterial über Nutztiere, Obst- und Gartenbau, Industrie, Handel und Verkehr aufgetrieben werden. Vergeblich sucht man hingegen

nach exakten Angaben über die Zahl der Behinderten in der Schweiz. Weder die Invalidenversicherung noch das Bundesamt für Sozialversicherung verfügen über genaue Behindertenstatistiken ...

Um einigermaßen zuverlässige Angaben zu erhalten, sollte ... zuerst der Begriff ‚Behinderung‘ geklärt werden. Dieses Problems nimmt sich nun eine (gesamtschweizerische) Kommission ... an.

Die Kommission, welche der Definition der Behinderung nachgeht, scheint sich ... die Definition einer Uno-Kommission zu eigen zu machen. Danach gilt als behindert, wer nicht ‚reibungslos‘ allein durchs Leben kommt, wer mit Behinderungen physischer, psychischer und auch sozialer Natur zu kämpfen hat ...»⁶

Na also, da ist schon eine *Definition*, und sogar eine mit Uno-Gütesiegel. Sieht man sie sich genauer an, wird die Freude daran allerdings geringer. Denn was heisst das, «reibungslos» durchs Leben kommen? Was wäre das für eine Sicht von der Entwicklung und von der Selbstverwirklichung des Menschen? Bekanntlich kann er sich nur voll entfalten, wenn er Widerstände erfährt und überwinden lernt. Mutatis mutandis gilt dies selbstverständlich auch für den behinderten Menschen.

Versuchen wir es anders. Wenn man so unterschiedliche Phänomene wie etwa Blindheit einerseits und Lernbehinderung oder Verhaltensstörung andererseits unter das weite Dach eines Oberbegriffs bringen will, darf man nicht hoffen, dass man mit einer knappen Definition auskommen wird. Man wird beschreibend vorgehen müssen und günstigenfalls zu einer Art von Modellbildung kommen können.

Das Wort *Modell* mag einem wegen seines inflationär häufigen Gebrauchs auf die Nerven gehen. Und doch lässt es sich nicht vermeiden, Denkmodelle zu machen, wo man genötigt ist, komplizierte Lebensphänomene «auf den Begriff zu bringen».

Solche Modelle sind an die wissenschaftlichen Metiers gebunden, in denen sie entstehen. Wenn also ein Mediziner, wenn ein Psychologe oder ein Soziologe ein Modell von Behinderung erarbeiten, werden diese Modelle gemäss der speziellen Fokussierung aussehen, mit der diese Wissenschaftler die Wirklichkeit wahrnehmen. Keines wird, ja kann sich voll mit demjenigen Modell decken, das Sonderpädagogen von Behinderung entwerfen werden. Als einen Sonderpädagogen interessieren mich neben anderen vor allem zwei Fragen, die auch anthropologisch von Bedeutung sind:

Erstens — Welches ist das *Wesen* einer Behinderung? Oder anders gefragt: Wodurch wird ein Mensch, zumal ein aufwachsender Mensch, zum Behinderten?

Und *zweitens*: Was *bedeutet* eine Behinderung für ein davon betroffenes Kind, für einen Jugendlichen?

Ich greife auf ein Modell zurück, das aus Überlegungen im Zusammenhang mit mehrfachen Behinderungen entstand.⁷ Die Mehrfachbehinderung zwingt dazu, die Behinderung überhaupt begrifflich zu fixieren. Wenn wir nämlich einen zugleich verhaltensgestörten und sprachauffälligen Jungen vor uns haben und diese seine komplexe Entwicklungsbeeinträchtigung analysieren wollen, kommen wir überhaupt nicht weiter, wenn wir nicht zur Verhaltensstörung und zur Sprachauffälligkeit ein *tertium comparationis*, einen gemeinsamen Nenner, ein Instrument des Vergleichs auf höherer Begriffsebene, schaffen, eben den Oberbegriff Behinderung.

Das Modell soll also verdeutlichen, was bei einer Behinderung vorliegt, was sie ausmacht, worin sie sich äussert (und dies eben prinzipiell bei allen Erscheinungsformen von Behinderung). Wenn wir uns dann umschaun und die bei Behinderten immer wieder auftretenden Phänomene registrieren, könnten wir zu dem Schluss kommen, dass jede Behinderung mehr oder weniger ausgeprägt in *vier Ebenen in Erscheinung* tritt. Sie äussert sich:

Erstens in einer *Schädigung* (das wäre z. B. bei einer Körperbehinderung eine Hüftgelenksluxation). Als Schädigung kann auch eine *Funktionsstörung* gelten (z. B. ein Stottern). Aber auch *entwicklungsabträgliche Sozialisationsbedingungen* können einen heranwachsenden Menschen (besonders in den ersten vier, fünf Lebensjahren) derart schädigen, dass das Ergebnis, die sozialkulturelle Deprivation, einem Organschaden im Gewicht durchaus gleichkommen kann.

Zweitens wirkt sich eine Schädigung für das Leben des davon Betroffenen irgendwie erschwerend aus. Genaues Hinsehen zeigt uns, dass die *Lebenserschwerung* in dreierlei Hinsicht gegeben sein kann:

- einmal als *unmittelbare Lebenserschwerung*: denken wir da einmal an den auf seinen Rollstuhl angewiesenen querschnittsgelähmten Schüler; das Instrument Rollstuhl gestattet ihm zwar eingeschränkte Möglichkeiten der Fortbewegung; diese bleiben aber — vor allem am kindlichen Bewegungsbedürfnis gemessen — allzu begrenzt;
- dann als *intrapsychische Belastung*: das behinderte Kind erlebt sich ja selbst als anders als die anderen, und eines Tages fragt es sich selbstverständlich: Warum gerade musste mich das treffen?
- und schliesslich als *Lebenserschwerung im sozialen Felde*: etwa in Gestalt der Kontakterschwerungen, die demselben körperbehinderten Schüler widerfahren; einfach schon deswegen, weil er nicht mit den anderen umherspringen kann; schliesslich aber auch deshalb, weil ihn die anderen als anders empfinden und ihm nicht mehr auf ganz unbefangene Weise begegnen.

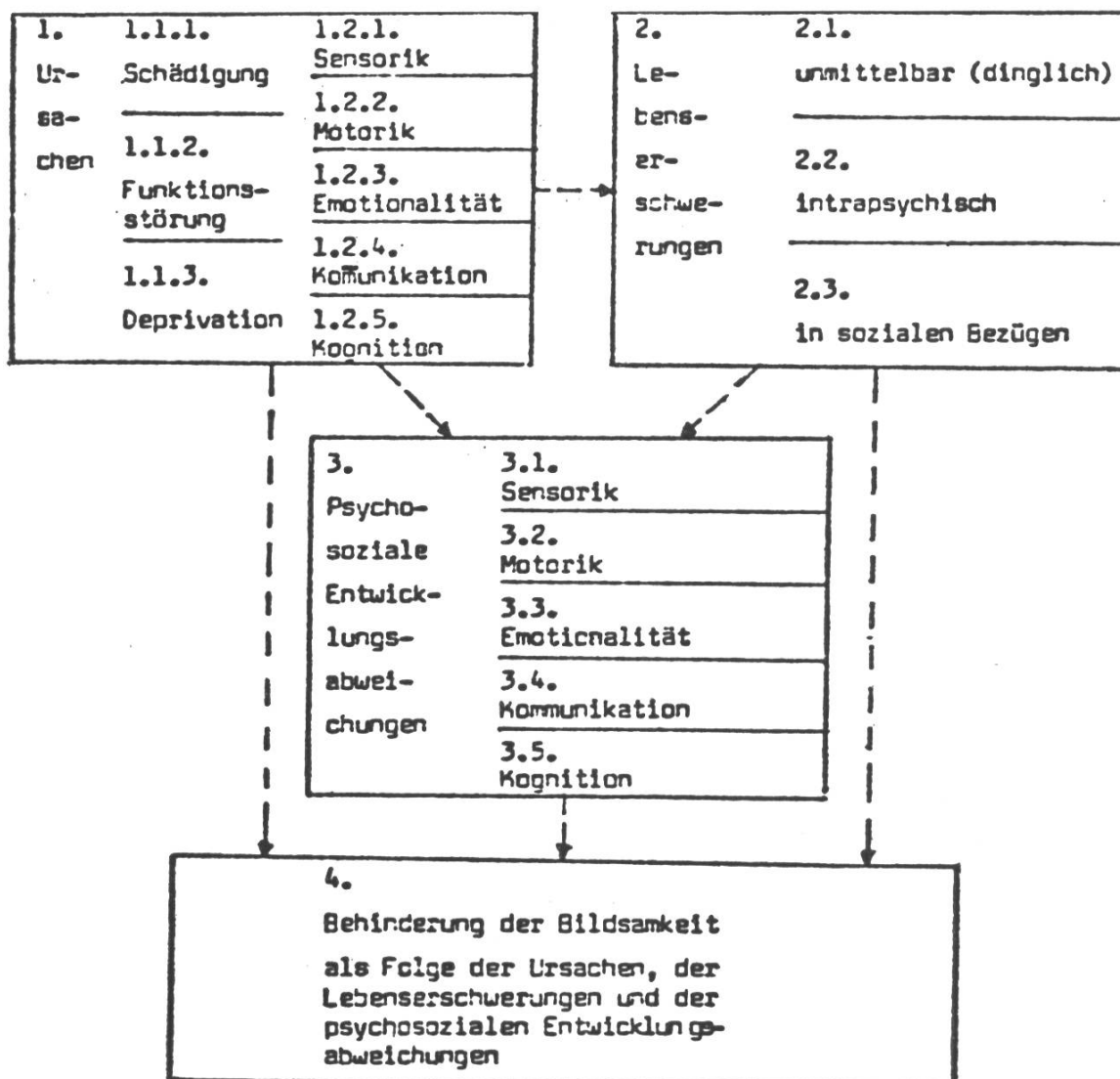
Drittens führen die Schädigungen ebenso wie die Lebenserschwerungen dazu, dass die psychosoziale Entwicklung des betroffenen Menschen (insbesondere im Kindesalter) mehr oder weniger deformiert wird, dass sie abweicht; wir sprechen deshalb von *psychosozialen Entwicklungsdeviationen*. Diese Deviationen betreffen bestimmte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung und dies in einem unterschiedlichen Ausmass, das von kaum wahrnehmbar bis zu sehr stark reichen kann. Der Ausprägungsgrad der Abweichungen ist von Faktoren abhängig, die hier noch betrachtet werden sollen. Zunächst sei aber festgestellt, in welchen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung die Deviationen ansetzen bzw. ansetzen können. Schauen wir uns die Entwicklungsverläufe von solchen Kindern an, von denen man sagt, sie seien behindert, so fällt uns die statistisch registrierbare Häufung von Merkmalen einer abweichenden Entwicklung in fünf Bereichen auf. Das sind die Bereiche

- Wahrnehmung,
- Bewegung,
- Emotionalität,
- Kommunikation (insbesondere Sprache) und
- Kognition,

wobei selbstverständlich im Falle eines einzelnen behinderten Kindes nicht alle fünf Bereiche einer Deviation anheimfallen müssen. Vielmehr kann man hier nur von einer *potentiell gegebenen Gefährdung* in Richtung auf Abweichungen sprechen, nicht aber von einer absoluten Determinierung zur Abweichung. Im un-

günstigsten Fall können alle fünf Bereiche deutlich beeinträchtigt sein. Im günstigsten Falle brauchen sich die Deviationen in keinem der Bereiche zu manifestieren. In einem solchen Falle haben eine förderungstüchtige Umwelt, eine dadurch hervorgerufene spontane Kompensationsfähigkeit des Kindes und manches andere mehr zu dieser günstigen Entwicklung beigetragen. Man muss aber von vorneherein damit rechnen, dass in den meisten Fällen von Behinderung wenigstens einer der Entwicklungsbereiche, oft auch zwei, drei oder vier, deutliche Abweichungsattribute hervorgebracht haben.

Wenn man sich die drei bisher beschriebenen Blöcke des Modells anschaut, könnte man fragen: Was hat das eigentlich mit Pädagogik zu tun? Die Schädigung ist Angelegenheit der Ärzte; mit den Lebenserschwerungen mögen sich die Soziologen befassen, und die Entwicklungsdeviationen sind Sache der Psychologen. Das wäre zwar eine grobe Vereinfachung. Aber das Behinderungsmodell ist vom pädagogischen Standpunkt aus in dieser Gestalt tatsächlich noch ein Torso. Schädigung, Lebenserschwerung und Entwicklungsabweichung sind Fakten, durch die die Erziehung ausserordentlich stark beeinflusst wird: alle drei führen zu einer *Behinderung der Bildungsamkeit*; die Behinderung wird damit zum *pädagogischen Faktum*, erhält eine pädagogische Dimension.



Indem die Behinderung die Erziehung des behinderten Menschen in Frage stellt, wird die Erziehungswissenschaft herausgefordert. Sie steht vor der Frage, ob sie entweder vor der Behinderung kapitulieren will, oder ob sie bereit ist, Mittel und Wege zu finden, durch die die Bildsamkeitsbehinderung verhütet oder aufgehoben oder verringert wird.

Theorie und Praxis der Erziehung haben die Herausforderung damit beantwortet, dass sie Sondererziehung und Sonderpädagogik entwickelten. Indem in Zürich 1809 eine Schule für blinde Kinder eingerichtet wurde, welcher andere Einrichtungen für behinderte Kinder folgten, haben Stadt und Kanton sich schon früh für die Annahme jener Herausforderung entschieden.

Bei der Beschäftigung mit dem sehr komplexen Begriff der Behinderung sind Formulierungen vorgekommen, die so klangen, als handle es sich da um unumstössliche Erkenntnisse, geeignet, Gesetzmässigkeiten daraus abzuleiten. Diesen Eindruck wollen wir nicht erwecken, denn zur Entwicklung von Gesetzmässigkeiten fehlt noch viel.

Auch aus Gründen, die in den Behinderungen selbst liegen, wäre da Vorsicht geboten. Denken wir beispielsweise an die Verhaltensstörungen, die — mindestens in ihren massiveren Ausprägungsformen — zu den Behinderungen gerechnet werden müssen: dann wird deutlich, dass wir es nicht so sehr mit Absolutheiten, sondern viel eher mit *Relativitäten* zu tun haben. Was wir Behinderung nennen, ist nur zu einem geringen Teil die — prinzipiell messbare — Schädigung. Weit mehr ist die Behinderung das, was aus der Schädigung für den davon Betroffenen in seinem Bezug zu anderen Menschen folgt. Denn die menschlichen Gesellschaften haben sich ja ihre jeweiligen Lebensmilieus auf das Sprechen- und Wahrnehmenkönnen, auf das Laufen- und Greifenkönnen, manche auf das Lesen-, Schreiben- und Rechnenkönnen, und allesamt haben sie sich auf das Sich-einfügen-Können in sozialen Gruppen hin eingerichtet.

Unsere Behauptung, eine Behinderung sei etwas Relatives, könnte leicht missverstanden werden. Gerade wer einen behinderten Angehörigen hat, könnte diese Behauptung als Provokation empfinden. So haben Eltern eines behinderten Kindes allen Grund, dessen Behinderung als etwas Absolutes anzusehen. Wir müssen unsere Behauptung deshalb begründen: Als Phänomene des sozialen Lebens sind die Behinderungen in *soziale Wertsysteme* eingebettet, die die Gesellschaft mit einem hohen Grade von Allgemeinverbindlichkeit als Konventionen entwickelt haben. Welche Eigenschaft oder Zuständlichkeit als behindernd empfunden wird, ist also weitgehend abhängig von allgemeinen Wertsetzungen, Erwartungen, Gewohnheiten usw. Die Behinderungen sind also insofern relativ, als sie auf solche Wertsetzungen, Erwartungen, Gewohnheiten usw. bezogen sind. Je nachdem, wie der Erwartungshorizont jener Umwelt beschaffen ist, in der ein Mensch lebt, wird er als behindert — d. h. als stark behindert oder nicht so stark behindert — gelten, oder eventuell als gar nicht behindert angesehen.

Zur Erläuterung sollten vielleicht Beispiele genannt werden. Ein Mensch, der in einer schriftverwendenden Gesellschaft durch Lese- und Schreibschwäche auffällig wird, würde aus dieser Ursache in einer schriftlosen Kultur nicht auffällig werden, eventuell auch nicht als Schüler einer chinesischen Schule, solange dort Wortsymbole und nicht Lautzeichen verwendet werden. Wem das Beispiel zu weit hergeholt erscheint, mag vielleicht ein anderes akzeptieren: Man stelle sich einen kurzsichtigen Schüler vor, der optisch gut versorgt ist. Er hat zweifellos — um in den Begriffen des Modells zu bleiben — eine Schädigung. Auch Lebenserschwerungen bringt diese Sehschwäche mit sich, beispielsweise von der Art, dass der

Junge beim Spiel, im Sportunterricht — kurzum: überall, wo man über eine Distanz von mehr als fünf Meter etwas genau erkennen muss — beeinträchtigt ist. Falls aber eine entwicklungsgünstige Umwelt psychosoziale Entwicklungsabweichungen zu vermeiden wusste, ist dieser Schüler trotz seiner Sehschädigung nicht behindert, jedenfalls nicht im erziehungswissenschaftlichen Sinne. Dagegen könnte ein anderer kurzsichtiger Schüler mit exakt gleicher Dioptrienzahl und auch sonst gleichen optischen Daten durchaus als behindert unter diesem pädagogischen Aspekt gelten. Nämlich dann, wenn es nicht gelang, bei ihm die Ausprägung psychosozialer Entwicklungsabweichungen — sei es im Wahrnehmungs-, im Lern- oder im Sozialverhalten — zu verhindern. Die Institution Schule muss für diesen Schüler etwas Besonderes tun, um der Verstärkung seiner Behinderung entgegenzuwirken. Im Gegensatz zur Schädigung, die statisch sein kann, wohnt der Behinderung immer Dynamik inne.

Die *Erwartungen*, die eine Gesellschaft in ihre Mitglieder setzt, sind zu einem guten Teil ein Abbild dessen, wie sie sich selbst sieht. Eine Leistungsgesellschaft beispielsweise wird im Katalog ihrer Erwartungen die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit an eine bevorzugte Stelle setzen. Der in diesem wichtigen Erwartungsfeld abweichende Mensch stört das Bild, das die Gesellschaft von sich entworfen hat. Diese Reaktion ist nicht verwunderlich, denn die Gesellschaft (oder eine beliebige Gruppe in ihr) muss die Disproportion zwischen ihrem Eigenbild und jenem Bild, das die insofern Abweichenden (z. B. auch Behinderte) bieten, aus ihrem Kohärenz- und Sicherheitsbedürfnis heraus als Störung empfinden. Wenn wir uns das klarmachen, wird uns auch einsichtig, weshalb wir dazu neigen, gegenüber Behinderten eine *Distanz* aufzurichten. An diesem Punkt gerät man wieder an eine bestimmte Stelle des hier vorgestellten Behinderungsmodells: Die Lebenserschwerung im sozialen Felde, wie wir das nannten, wird zum nicht geringen Teile aus der Reaktion gespeist, mit der die Nichtbehinderten die behinderungsbedingte Abweichung beantworten.

Solche Distanzwünsche sind nichts Aussergewöhnliches, schon gar nicht etwas, dessen man sich zu schämen hätte. Wenn wir solche Distanzwünsche — etwa aus Scham — verdrängen, nützen wir den Behinderten, auch den behinderten Kindern, nicht. Um unsere Distanz zu behinderten Menschen kontrollieren und vermindern zu können, tun wir gut daran, uns diese Verhaltenstendenz erst einmal einzugestehen und die Gründe ihres Entstehens uns rational klarzulegen.

Ehe wir die Frage zu beantworten versuchen, wofür man das Behinderungsmodell in Theorie und Praxis eigentlich verwenden kann, sollte es an einer beliebigen Stelle auf seine pädagogische Relevanz geprüft werden. Der Block mit den Lebenserschwerungen sei hierfür ausersehen. Zum einen fällt die Wahl auf ihn, weil er auch in der nüchternen Sprache des Modells das Leid nicht verheimlichen kann, das die Behinderung für den von ihr betroffenen Menschen bedeutet; zum anderen, weil sich hier ein besonderer Aspekt der Sondererziehung deutlich machen lässt. Wir fügen — gleichsam in Klammern — hinzu, dass dieser besondere behindertenpädagogische Aspekt nichts daran ändert, dass Sondererziehung zunächst einmal Erziehung ist und bleibt.

Die Lebenserschwerungen bewirken, dass der behinderte Mensch über das Mass des Üblichen hinausgehende Probleme hat mit den anderen Menschen, mit sich selbst und mit seiner dinglichen Umwelt. Diese Erschwerungen lassen ihn *auf fremde Hilfe angewiesen* sein, und zwar wiederum in einer Masse, die ungewöhnlich ist. Dies wird etwa beim blinden Kinde ohne weitere Erklärung einsichtig sein; inwiefern es etwa auch für das verhaltensgestörte Kind zutrifft, ist vielleicht nicht auf den ersten Blick ebenso klar. Aber auch der verhaltensgestörte Schüler

braucht diese Hilfe, gerade wenn und solange er diese seine Hilfsbedürftigkeit selbst nicht zu erkennen vermag. Er braucht, wie mein Vorgänger *Paul Moor* es formulierte, unbedingt einen «äusseren Halt», um daran seinen «inneren Halt» aufbauen zu können⁸; insofern braucht er nicht minder als andere behinderte Kinder eine besondere Hilfe.

Die Hilfe, dieses wunderbare Lebensphänomen, hat leider einen bedenklichen Preis: sie erzeugt bei dem, dem geholfen wird, sehr leicht *Abhängigkeit*. Es liegt nun einmal in der Natur des Menschen (wie übrigens aller Lebewesen), dass er sich an lebenserleichternde Umweltbedingungen rasch gewöhnt, und dass er sie bald nicht mehr entbehren möchte. Warum sollten wir derartige Erleichterungen nicht gerade den Behinderten, auch den behinderten Kindern, gönnen? Das Vertrackte an der Sache liegt darin, dass der behinderte Mensch so früh wie möglich jene *Lebenstechniken* erlernen muss, die ihn weitgehend von fremder Hilfe unabhängig machen können. Man muss die Tatsache als gegeben hinnehmen, dass der behinderte Aufwachsende in der Zeit seiner Kindheit und Jugend nicht beides haben kann: das Erlernen der selbständiger machenden Lebenstechniken und zugleich die Erleichterungen um den Preis der Abhängigkeit.

Wenn die Dinge so liegen, kann die Sonderpädagogik sich nicht damit abfinden, dass auch die von ihr gewährten Erziehungshilfen Abhängigkeit schaffen. Wenn die Sonderpädagogik wie jede Pädagogik den *mündigen Menschen zum Ziel ihres Handelns* macht — und sie hüte sich, besondere Erziehungsziele zu formulieren —, dann muss sie darauf aus sein, schon die Abhängigkeit des behinderten Kindes schrittweise abzubauen.

Das ist nur möglich, wenn die helfende Erziehung sich an der Erkenntnis orientiert, dass die Gesamtheit aller verwendbaren Hilfen *qualitative Unterschiede* aufweist. Für die Sondererziehung repräsentieren jene Arten von Hilfen einen höheren Wert, die unter dem Aspekt «Hilfe zur Selbsthilfe» die grösstmögliche Selbständigkeit zu erreichen versprechen. Aber auch hier müssen wir wieder ein Stück von dem zurücknehmen, was wir im Satz vorher gesagt haben, um nicht missverstanden zu werden. Denn selbstverständlich darf dem behinderten Kind jene Hilfe, die es braucht, nicht eines Prinzipes wegen zu früh entzogen werden. Deshalb ist es so schwer zu sagen, wann — um im vorherigen Beispiel zu bleiben — ein blinder Schüler ohne Begleitung mit dem Tram zur Schule fahren soll; oder wann einem verhaltensgestörten Heimschüler, der mehrmals fortgelaufen war, ein unbegleiteter Besorgungsgang ins Dorf zugetraut und zugemutet werden kann. Erziehung ist immer und überall ein Wagnis. Aber in der Erziehung Behinderter ist der Mittelkurs zwischen der *Skylla* Forderung und der *Charybdis* Abhängigkeit so schwer zu finden, dass für den Sondererzieher schon ein Mass an Risikobereitschaft verlangt wird, das der Überforderung mindestens nahekommt.

Da gerade die *Berufsrolle* in den Blick kommt, sollte man auch offen aussprechen dürfen, dass die Sonderpädagogen mit den anderen helfenden Berufen eine Eigenart gemeinsam haben, die nur aus dem Phänomen der Interaktion erklärt werden kann. Ärzte, Sozialarbeiter, Psychologen, Krankenschwestern, Pädagogen stehen in der Gefahr, die Abhängigkeit ihrer Klienten deshalb nicht so wirksam wie möglich zu beseitigen, weil sie den Klienten und dessen Abhängigkeit brauchen. Ohne sich dies eingestehen zu können, brauchen sie ihn zur Aufrechterhaltung und zum Ausbau einer übertriebenen narzisstischen Aufopferungshaltung. In der Verkürzung, in der ich es skizziert habe, steckt ein Stück Übertreibung und damit Ungerechtigkeit gegenüber den professionellen Helfern. Aber es ist dies ein ernstzunehmendes Problem, auch eine aktuelle Frage der Sondererziehung. Sie sollte

bedacht werden bei der Ausbildung der Sondererzieher, wo sie nicht verstärkt, sondern abgebaut werden sollte.

Manchmal tun Theoretiker so, als sei es ein bisschen unanständig, die harmlose Kinderfrage nach dem praktischen Nutzen einer Theorie zu stellen. Selbstverständlich muss die Theorie sich diese Frage gefallen lassen. Andererseits wäre es engherzig und auf die Dauer wenig effektiv, Theorie und Forschung nach jeder kleinen Weile sozusagen «abmelken» zu wollen. Denn hier ist der «input» allemal gross, der «output» ist ungewiss, und manchmal lässt er sehr lange auf sich warten. Das hängt damit zusammen, dass der, der reflektiert und forscht, nie so ganz genau weiss, wohin die Reise gehen wird. Denn beide, Reflexion und Forschung, haben ja als Objekt das jeweils Unbekannte.

Trotzdem: Eine Theorie sollte, wenn sie Anspruch auf Beachtung erhebt, der *Praxis* etwas zu sagen haben. Was kann ein Behinderungsmodell wie das hier vorgestellte nützen? Nun, wir können fragen, in welchen von den vier Blöcken des Modells das *behindertenpädagogische Handeln* ansetzen kann.

Wenn wir so fragen, dann sieht es beim ersten Block, bei den *Schädigungen, Funktionsstörungen und Deprivationsfolgen*, nicht sehr gut aus. Meistens handelt es sich bei den Schädigungen um ziemlich abgeschlossene Phänomene, die sowohl dem medizinischen als auch dem erzieherischen Handeln schwer zugänglich sind. Ähnliches kann für *Deprivations-Syndrome* gelten, denn hier geht es um ziemlich fest eingeschliffene Verhaltensmuster. Sie sind zwar nicht unbeeinflussbar, aber die Möglichkeit der erzieherischen Intervention ist allemal beschränkt und im Ergebnis ungewiss; ähnlich sieht es bei den *Funktionsstörungen* aus.

Wenden wir also den Blick zu den *Lebenserschwerungen*. Zu deren pädagogischem Bezug haben wir in einem anderen Zusammenhang schon Aussagen gemacht. Sie liefen auf den Zusammenhang von Hilfe und Abhängigkeit hinaus, und es drängte sich dabei eine wohlbekannte sozialpädagogische Maxime auf, nämlich die, wonach auch erzieherische Hilfen unter dem Aspekt möglicher Selbsthilfe auszuwählen seien.

Dem sondererzieherischen Handeln am ehesten und besten zugänglich erweisen sich vielleicht die Inhalte des dritten Blockes: *Psychosoziale Entwicklungsabweichungen* im Wahrnehmen, in der Emotionalität, im Lernen, in der Sprache und Motorik lassen sich am ehesten teils verhindern, teils gering halten, so dass hier der eigentliche Ansatzbereich für die Sonderpädagogik gefunden wäre. Um hier Veränderung zum Besseren erwirken zu können, muss die Erziehungswissenschaft freilich die nötigen Voraussetzungen für das erzieherische Handeln entwickeln helfen.

Diesen Sachverhalt deutlich zu machen, ist vielleicht schon etwas, wofür ein Modell gut sein kann. Freilich muss die Theorie an dieser Stelle weitergehen und die *Bedingungen* der pädagogischen Intervention wie Frühzeitigkeit, Dichte der Massnahmen usw. für jede einzelne Behinderungsart zu bestimmen versuchen. Nur so kommt man Schritt für Schritt dem Ziel der Sonderpädagogik näher: Dem behinderten Schüler zu helfen, ein Stück von der verkürzten Teilhabe am Leben, und zwar ein möglichst grosses, für sein gegenwärtiges und zukünftiges Leben zu gewinnen.

Wenn der dritte Block des Behinderungsmodells die Realität richtig wiedergibt, steht ein behindertes Kind in der Gefahr, dass es im Laufe seiner Entwicklung psychosozial abweicht. Diese Abweichungen haben wir gefunden in den Bereichen

- Sensorik (als Wahrnehmungsstörung),
- Motorik (als Bewegungsauffälligkeit),

- Emotionalität und Kommunikation (als Verhaltensstörung oder Sprachbehinderung) und
- Kognition (als Lernbehinderung).

Diese Aussage bedeutet nicht mehr und nicht weniger, dass jedes behinderte Kind prinzipiell in der Gefahr steht, zu seiner primären Behinderung zusätzlich noch sekundäre Behinderungen aufzubauen. Nun gehört es durchaus zu den unreflektierten Annahmen, die wir Angehörigen des Lehrerberufes mit uns herumtragen, dass ein lernbehindertes Kind häufig auch verhaltensgestört, und dass ein verhaltensgestörter Schüler in Richtung auf Lernbehinderung gefährdet ist. Untersucht wurde das aber kaum.

Im Institut für Sonderpädagogik der Universität wurde eine Gruppe von Studenten veranlasst, den *Zusammenhang von primärer Behinderung und Folgebehinderungen* zu untersuchen. Bei diesem noch nicht abgeschlossenen Vorhaben soll festgestellt werden, wie hoch die Quote von — beispielsweise — Sprachbehinderungen bei lernbehinderten Schülern der Sonderklassen B im Kanton Zürich ist. Das Ergebnis der Untersuchung entscheidet nicht nur darüber, ob das Modell in seinem dritten Block brauchbar ist. Vielmehr müsste das Ergebnis eine praktische Bedeutung haben. Denn wenn es sich bestätigt, dass Lernbehinderung zu einer deutlich erhöhten Quote von anderen Behinderungen führt, müssten z. B. therapeutische Massnahmen in das Förderungsangebot für Sonderklasse-B-Schüler eingebracht werden bzw. bleiben, wo das schon versuchsweise der Fall sein sollte.

Von 305 lernbehinderten Schülern wurden Daten über weitere Behinderungen erhoben. Die Lehrer *Boller*, *Dübendorfer*, *Greminger* und *Kobelt* haben in ihren Lizentiatsarbeiten nachgewiesen, dass von den 305 Sonderklassenschülern (bei denen wir Lernbehinderungen annehmen)

- nur bei 47 % keine weitere Behinderung vorliegt,
 - bei 44 % zwei Behinderungen, bei 8,5 % gar drei Behinderungen vorlagen;
- das bedeutet auch, dass 2,05 Behinderungen pro Sonderklasse-B-Schüler als statistisches Mittel gefunden wurden.

Wenn wir fragen, was diese Erkenntnis für die Sondererziehung bedeutet, sind wir mitten in einer aktuellen Frage der Sondererziehung im Kanton Zürich. Die Sonderklassen B haben im wesentlichen den Auftrag, «Kindern mit Geistesschwäche leichteren Grades» einen «besonderen Unterricht» zu bieten.⁹ Nun sind die Sonderklassen, auch die für lernbehinderte Schüler, so konstruiert worden, als seien die Behinderungen ihrer Schüler einfache Behinderungen. Wenn nun aber die vier Lehrer in ihren Zürcher Lizentiatsarbeiten richtig recherchiert haben, ist die *mehrfache Behinderung nicht eine Ausnahme*, sondern sie ist *eher die Regel*.

Einige alternative Konsequenzen drängen sich in dieser Lage auf: Wenn die in bezug auf ihr Auslesekriterium Schulversagen nur eindimensional konzipierte Sonderklasse B, so wie sie jetzt ist, ihren Schülern nicht voll gerecht werden kann, kämen, soweit ich sehe, drei Lösungen in Betracht:

Als erste: Die Sonderklassen B auflösen, ihre Schüler in die Regelklassen zurückführen und zusätzlich zum Normalunterricht differenzierte Unterrichts- und Therapieangebote machen. Die Lösung hat auf den ersten Blick die Faszination des zerhauenen Gordischen Knotens für sich. Schon auf den zweiten Blick zeigt sich, dass gerade die mehrfachbehinderten Schüler durch diese Lösung mehr noch als die einfach behinderten überfordert wären. Ich stimme deshalb *Schmid* zu, wenn er befürchtet, dass bei vielfältig und gleichzeitig angebotenen Behandlungen mit dem ständigen Wechsel der Bezugspersonen Unruhe hervorgerufen werde.

Wir sollten aber jener Zerstreuung, die Verhaltens- und Lernstörungen begünstigt, nicht nur wieder die «Zerstreuung in Einzelmassnahmen»¹⁰ entgegensetzen.

Zweitens: Man könnte kombinierte Sonderklassen vom Typus B/D (für lernbehinderte und verhaltensgestörte Schüler) oder vom Typus B/C (für lern- und sprachbehinderte bzw. körperbehinderte Schüler) einrichten. Der Vorschlag ist nicht neu, sondern wurde bereits praktiziert. Mit seiner weitergetriebenen Realisierung wäre wahrscheinlich nicht viel gewonnen. Denn eine Sonderklasse B mit mehreren zusätzlich verhaltensgestörten Schülern wird in der Hand eines guten Sonderklassenlehrers ohnehin so etwas wie eine B/D-Klasse sein, ob die Schulverwaltung sie so nennt oder nicht. Überhaupt führen meines Erachtens rein schulorganisatorisch gedachte Differenzierungen nicht nahe genug an den Kern des Problems heran; oft verschieben sie das Problem nur. Gesetzt den Fall, man würde die Sonderklassen B fein säuberlich in solche für einfachbehinderte und in andere für mehrfachbehinderte Schüler aufteilen: dann würde man für eine begrenzte Zeit nur die Tatsache verdecken, aber nicht aus der Welt schaffen, dass auch die einfachbehinderten Schüler immer in der Gefahr stehen, psychosoziale Abweichungen ausserhalb des kognitiven Bereichs auszubilden.

Bleibt ein *Drittes:* Die Sonderklasse B — wie auch die Klassentypen C und D — sollten, was die Behinderungsart ihrer Widmung betrifft, nicht länger eindimensional konstruiert bleiben. Das ist nicht nur, aber weitgehend ein Ausbildungsproblem. Die Lehrer für die Sonderklasse B beispielsweise sollten so ausgebildet werden, dass sie die Existenz von Störungen der Wahrnehmung, der Bewegung, des sozialen Verhaltens und der Sprache bei ihren Schülern nicht gleichsam «verdrängen», bis diese Störungen offenkundig werden, sondern so, dass sie mit solchen Störungen eher rechnen. Das bedeutet noch nicht zugleich, dass sie selbst mit pädagogisch-therapeutischen Massnahmen auf solche Störungen eingehen sollen. Von einer sonderpädagogischen Allround-Ausbildung, die das voraussetzen müsste, wäre nicht viel zu halten. Sie würde dem allround ausgebildeten Sonderklassenlehrer eine allseitige Kompetenz suggerieren, die einfach nicht zu gewinnen ist.

Was aber kann man machen? Unterrichtsnahe erziehliche und therapeutische Massnahmen müssen vermehrt und zugleich in sorgfältiger Bemessung mit dem Unterricht synchronisiert oder neben den Unterricht plazierte werden. Dabei ist emotionale Überforderung (z. B. durch zu viele Bezugspersonen) ebenso wie schlichte zeitliche Überforderung zu vermeiden. Für eine vollständige Therapieabstinenz sehe ich hingegen keinen zureichenden Grund, solange der *Sonderklassenlehrer* für den Schüler *Zentralfigur des personalen Bezugsfeldes* in der Schule bleibt.

Das System der Sonderklassen B hat in meiner Sicht beachtliche Vorteile gegenüber Lösungen gleicher Zielstellung in anderen Staaten (z. B. gegenüber den Lernbehindertenschulen in Österreich und Deutschland). Das hiesige Sonderklassensystem ist durch seine Ferne von enger Lehrplanbildung noch flexibel, und es ist infolge räumlicher Nähe zu den Normalklassen relativ integrationsfreundlich. Verbesserungen in der Ausbildung des pädagogischen Personals vorausgesetzt, kann dieses System die Hinzunahme weiterer Aufgaben vertragen, zumal dann, wenn die Klassengrössen gering gehalten werden.

Nicht nur im eigenen Bereich sieht der Sonderpädagoge aktuelle Fragen. Er hat auch *Wünsche an die Lehrer der Regelschulen*, und es ist dies eine gute Gelegenheit, wenigstens einen davon zu äussern. Es handelt sich dabei aber um ein sehr allgemeines Problem, das jeden Unterricht, jede Art von Lehrtätigkeit betrifft.

Die Lehrer in allen Bereichen der Schule — auch die Lehrer an Sonderklassen und Sonderschulen — arbeiten unter den Bedingungen der *Jahrgangsklasse*, die

sich seit *Comenius'* Zeiten in Europa überall durchgesetzt hat. Die so konzipierte Schule geht von der Annahme aus, die Entwicklung des Schülers verlaufe synchron zum chronologischen Alter. Einen altershomogenen Entwicklungsverlauf kann die Entwicklungspsychologie in dieser Stringenz nicht bestätigen.

Hinzu kommt, dass das *Unterrichtsangebot* der Schule auf eine mittlere Niveau-Gruppe von Schülern ausgerichtet zu sein pflegt, deren Verarbeitungsfähigkeit diesem Angebot auch ungefähr entspricht. Für die Schüler unterhalb der Mittelgruppe schafft der im Unterrichtsangebot liegende Anspruch eine Situation permanenter *Anspannung der Leistungsgrenzen*. Diese Anspannung des Grenzbereichs der Leistungsfähigkeit ist noch *keine Überforderung*, kann aber dazu werden, und gerät in jedem Fall in die *Nähe von Stress*. Man sollte wissen, «dass der Abstand zwischen einem Stimulus, der die gesunde Entwicklung fördert, und einem Stress, der eine Alarmreaktion auslöst», oft nur sehr gering ist, worauf *Corboz* kürzlich hinwies.¹¹ Die Leistungsanspannung allein bedeutet also nicht, dass der Lernschwache zum *Schulversager* werden muss. Ob er jedoch in der Klasse gehalten werden kann — nicht «mit Hängen und Würgen», sondern pädagogisch verantwortbar — das hängt von mehreren Bezugspersonen ab, vor allem von Eltern und Lehrern. Denken wir hier einmal nur an uns Lehrer.

Kritik am Erziehungs- und Unterrichtsstil des Lehrers ist keine Erfindung des letzten Dezenniums. Man braucht gar nicht so weit zu gehen wie der thüringische Philanthropist *Christian Gotthilf Salzmann*. Er meinte, bei allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge möge der Lehrer und Erzieher die Ursache zuerst bei sich selbst suchen. So zu verfahren, wäre zwar aller Ehren wert. Aber es würde eigentlich schon genügen, wenn man sich als Pädagoge offensichtliche erzieherische Missgriffe gegenüber einem lernschwachen Schüler eingestünde, Missgriffe, die seine ohnehin gefährdete Lernmotivation mindern und dadurch ein Schulversagen wahrscheinlicher machen.

Ein Lehrer muss vielen Ansprüchen gerecht zu werden versuchen, die in ihrer Summierung kaum erfüllbar sind. Selbstverständlich muss er die durchschnittlich und die überdurchschnittlich leistungsfähigen Schüler fördern. Aber er versage auch den leistungsschwachen Kindern seiner Klasse nicht persönliches Wohlwollen, notwendige Hilfe und emotionale Stützung. Er versage sie ihnen auch dann nicht, wenn solche oft zusätzlich auch verhaltensauffällige Kinder ihm das alles andere als leicht machen. Ohne ein Quentchen väterlichen oder mütterlichen Gefühls gegenüber den weniger gut ausgestatteten Schülern würde der Lehrer zum Instruktions- und Selektions-Techniker werden, den im Ernst niemand in der Schule sehen möchte.

Was hat diese Feststellung mit aktuellen Fragen der Sonderpädagogik zu tun? Unsere Schulklassen werden in absehbarer Zeit von weniger Primar-, Sekundar- usw. -schülern frequentiert sein als in den letzten zwei Jahrzehnten; zum Teil ist das heute schon der Fall. Das eröffnet eine reale Möglichkeit, den einzelnen Schüler mehr als vorher *individuell zu fördern*. Aus dem Blickwinkel des Sonderpädagogen gesehen, wäre es schön, wenn diese Chance auch *zum Vorteil des lernschwachen Schülers genutzt* würde. Zwar kann der Lehrer den lernschwachen Schülern die Anspannung ihrer Leistungsgrenzen kaum ersparen, wohl aber dem einen oder anderen von ihnen die Überforderung, indem er sie — vor allem emotional — stützt. Die Sonderklassen brauchten dann nur noch jene Schüler aufzunehmen, die unumgänglich einer solchen Hilfe bedürfen.

Es mag sein, dass mein Verständnis von Aktualität Sie sich fragen lässt, warum ich einen historischen Exkurs gemacht habe, und ob es denn wirklich notwendig

war, die Ausführungen mit Begriffsbildung zu befrachten. Nun, wie verhält es sich mit aktuellen Problemen in der Pädagogik? Meistens überfallen sie uns nicht von einem Tag zum anderen; der aufmerksame Beobachter sieht sie kommen. Selten zwingen sie zur sofortigen Reaktion, sondern lassen — fast wie faire Gegenspieler — einige Zeit zum Überlegen. Da erweist es sich jedesmal als vorteilhaft, nicht nur festzustellen, wo man augenblicklich steht, sondern auch zu bedenken, auf welchem Wege man da hingekommen ist. Und schliesslich muss ein aktuelles Problem, das immer komplexer Art zu sein pflegt, durch Ausscheidung der unwichtigeren auf seine wichtigsten Elemente reduziert werden. Eines der Elemente ist bei Fragen der Sonderpädagogik immer deren zentraler Begriff, die Behinderung, oder eine Konkretion davon wie Lernbehinderung, Körperbehinderung usw. Solche zentralen Begriffe — falls sie realitätsnah entwickelt wurden — sind brauchbare Elemente der Problemlösung. Liessen wir sie ausser acht, könnte es leicht geschehen, dass wir zu kurz oder zu weit greifen.

Anmerkungen und Literatur:

¹ Wenn man die noch nicht institutionalisierte Behindertenbildung hinzunimmt, könnte man den Lautsprache-Unterricht des Pfarrers *Heinrich Keller* in Schlieren, den er gehörlosen Kindern von 1777 bis 1795 angedeihen liess, als Beginn der zürcherischen Behindertenbildung datieren (obwohl es noch ältere Ansätze gäbe, die bis auf *J. J. Scheuchzer* zurückverfolgt werden könnten). Andernfalls käme 1809 in Betracht (Gründungsjahr der institutionalisierten Blindenbildung in Zürich).

² *Martha Sidler*: Die Zürcher Realbeobachtungsklasse in den Jahren 1926—1936. Verlag Schul- und Büromaterialverwaltung der Stadt Zürich, 1937.

³ *Ulrich Bleidick*: Pädagogik der Behinderten, 3. Auflage, Berlin (Marhold) 1978, Seite 3, Fussnote 1.

⁴ Als nächste Universitäten haben Freiburg i. Ue., Berlin, Halle, Marburg Lehrstühle mit sonderpädagogischer Widmung eingerichtet.

⁵ Als Beispiel könnte eine polemische Schrift der letzten Jahre dienen: *Johanna Aab* u. a., Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit — Für eine Revision der Sonderpädagogik, München (Juventa) 1974.

⁶ Wie viele Behinderte gibt es in der Schweiz? Neue Zürcher Zeitung, 3. August 1978.

⁷ Hier folge ich teilweise Ausführungen, die ich ausführlich in meinem Aufsatz, Zum Begriff der Behinderung, Pro Infirmis, Heft 4/1975, Seiten 2—13, dargestellt habe.

⁸ *Günter Bittner*: Behinderung oder beschädigte Identität. In: Aktuelle Beiträge zur Sozialpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik, hrsg. von *G. Heese* und *A. Reinartz*, Berlin (Marhold) 1973.

⁹ Sonderklassen-Reglement des Kantons Zürich, § 15.

¹⁰ *Peter Schmid*: Sind Sonderklassen noch zeitgemäss? Heilpädagogische Rundschau, 1978, Seite 84.

¹¹ *Robert Corboz*: Psychiatrische Aspekte des Stress beim Kind und beim Jugendlichen, Schweizer Archiv für Neurologie, Neurochirurgie und Psychiatrie, Band 121, Heft 1, 1977, Seite 81.