

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: 10

Rubrik: Heilpädagogische Rundschau

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.03.2025

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

Soziale Beheimatung Behinderter in Gruppe und Werkstatt

(Schluß)

Peter Schmid

4. Der räumliche Aspekt

Das Gefühl des Beheimatetseins beruht auf der Gewißheit, in einer Gemeinschaft geliebt und benötigt zu werden. Und dies eben macht – um noch einmal Goethe zu zitieren – «dieses Erdenrund zu einem bewohnten Garten.» Welt ist nicht mehr die Kugel mit unbegrenzter Oberfläche, sondern der übersichtliche, begrenzte Raum, der besonderer Pflege und Umsicht bedarf. Daß ein Stück Welt zur Heimat wird, liegt nicht an der Beschaffenheit der Dinge selbst, sondern in der Bedeutung, die sie von der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft erhalten. Jedenfalls verweisen sie auf etwas, das unser begrenztes Einzeldasein übersteigt. Um aber das Wesen dieses Heimatraumes zu verstehen, müssen wir etwas weiter aus-holen.

a) Mathematischer und gestimmter Raum

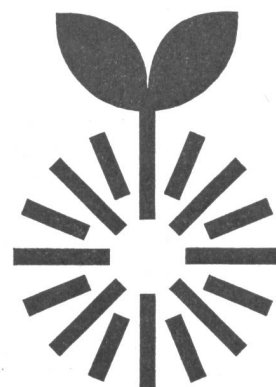
Dabei gehen wir am besten von zwei verschiedenen Auffassungen des Raumes aus, in deren Vergleich das Wesen des Heimatraumes besonders deutlich gemacht werden kann. Diese beiden Arten des Raumes möchte ich in Anlehnung an O. F. Bollnow⁶ den mathematischen und den gestimmten oder erlebten Raum bezeichnen. Dabei ist bemerkenswert, daß wir uns vom gestimmten Raum, der eigentlich unserem ursprünglichen Erleben entspricht, so weit entfernt haben, daß wir ihn uns erst wieder im Vergleich zum mathematischen Raum deutlich genug veranschaulichen können.

Der mathematische Raum läßt sich folgendermaßen charakterisieren:

1. Er hat eine unbegrenzte Ausdehnung, denn es gibt in ihm kein Ding, keine Raumeinheit, die nicht immer in Gedanken noch von einer größeren umspannt werden könnte.
2. Ich kann mir diesen Raum überhaupt ohne Dinge, also «leer» vorstellen. Sein Aufbau ist somit homogen, also neutral und ungegliedert.
3. Daraus folgt, daß jeder Punkt in diesem Raum dem andern gleichgestellt ist, daß es keine bevorzugte Stellen im Raum gibt.
4. Der mathematische Raum wird durch keinerlei Bezugssystem in einer gewissen Geschlossenheit gehalten, es sei denn, man besorge dies mit einem willkürlich aufgelegten Koordinatennetz.

Demgegenüber hebt sich der erlebte, gestimmte Raum – und der Heimatraum ist ja eine bestimmte Modifikation dieses erlebten Raumes – folgendermaßen ab:

1. Er ist ein begrenzter, abgeschlossener und übersichtlicher Bereich. Er reicht nur so weit, als die Lebensbezüge des einzelnen Menschen reichen.
2. Dieser gestimmte Raum konstituiert sich erst dadurch, daß er erfüllt ist von Dingen, die für den Menschen einen bestimmten Bedeutungsgehalt aufweisen. Damit werden seine einzelnen Abschnitte verschieden akzentuiert.
3. Der gestimmte Raum ist wie durch eine Art konzentrischer Kreise gegliedert und weist daher einen ausgezeichneten Mittelpunkt auf.
4. Alle Punkte dieses Raumes stehen in einer gewissen Beziehung zueinander und sind zugleich auf diesen Mittelpunkt bezogen.



HR

Inhalt / Sommaire

<i>Peter Schmid:</i> Soziale Beheimatung Behinderter in Gruppe und Werkstatt	255
<i>P. Osterwalder:</i> Der heilpädagogische Aspekt im Lernplan der Sonderklassen für Lernbehinderte	250
SHG - Solothurnische Heil- pädagogische Gesellschaft	266
7. Weltkongreß über geistige Behinderung	267
Dr. med. Sylvain Lippmann- Leuthold zum Gedenken	267
Literatur	267
Lehrmittelverzeichnis für die erste Hälfte 1978	268

Gerade dieser Mittelpunkt bekommt für den Heimatraum eine ganz besondere Bedeutung, auf den wir im nächsten Abschnitt noch ausführlicher eingehen werden. Vorerst müssen wir uns noch mit einem andern Wesenszug der gestimmten oder erlebten Räume befassen.

Die Begrenztheit und Beschaffenheit des erlebten Raumes kann von Menschen auf ganz verschiedene Weise empfunden werden. Das hängt von seiner jeweiligen seelischen Grundstimmung ab. In den sogenannten gedrückten Stimmungen wie Kummer, Traurigkeit, Leid oder Angst wird der Raum selbst als etwas Niederdrückendes empfunden, als ein Hindernis, das den Menschen in seinem Tätigsein, in seiner Entfaltung beengt und behindert. Angst – das Wort selber drückt es schon aus – ist ein beengendes Lebensgefühl. Die gehobene Gestimmtheit wie Heiterkeit, Freu-

⁶ O. F. Bollnow: Mensch und Raum. Stuttgart 1963

de, Zuversicht lassen dagegen nie das Gefühl der Beengung und Beschränkung aufkommen. Der Heimatraum, der solchen positiven Lebensgrundstimmungen entspricht, ist zwar abgeschlossen und wirkt doch befreiend, er ist endlich und dennoch unendlich in seiner Fülle.

b) *Heimat als Mitte der Welt*

Der Heimatraum weist die Struktur des gestimmten Raumes auf. Innerhalb seiner Grenzen ist somit alles auf einen Bezugspunkt hin orientiert. Diese gestaltende Kraft der Mitte können wir als Heimat im engen Sinne, als Heimatort bezeichnen. Dieser Ort wird beispielsweise schon immer mitgedacht, wenn von Fortgehen und Zurückkehren die Rede ist. Der gelebte Raum bringt so das Wesen der menschlichen Seele zur Anschauung. Der Mensch braucht eine geistige Mitte, um die er alles, konzentrischen Kreisen gleich, anordnen kann. Er bedarf hiezu eines sichtbaren Zeichens in der Welt, das zum Ausgangspunkt seines Schaffens und zum Ort der Ruhe und Geborgenheit wird.

Zur Zeit vor den großen Entdeckungen war es für jedes Volk selbstverständlich, vor andern Völkern den bevorzugten Platz in der Mitte der Welt inne zu haben. Aber noch heute wähen sich die Chinesen im Land der Mitte und die Schweizer im Herzen Europas. Selbst Noma-denvölker führen einen Pfahl mit sich, mit dem sie immer wieder dort, wo sie sich niederlassen, die Mitte der Welt, ihre Heimat, neu bestimmen. Die räumliche Mitte im Lebensbereich des Menschen fällt in der Regel mit seinem Wohnort, mit seinem Haus zusammen, in welchem er daheim ist. Das Subjekt selbst trägt also nicht die räumliche Mitte mit sich herum. Es erwählt eine ausgezeichnete Mitte, bei der es sich aufhält, von der es sich entfernt und zu der es zurückkehrt.

Und damit ist nun noch etwas Weiteres, Entscheidendes angetönt worden. Zur Heimat wird ein bevorzugter Ort nicht schon dadurch, daß man sich möglichst lange an ihm aufhält. Durch eine immerwährende Verfügbarkeit würde er ge-

rade seinen Reiz verlieren. Sie kennen ja das Lied vom «Hans im Schnäggeloch». Eigentlich hätte er alles, was er sich jemals gewünscht hat, und dennoch ist er unzufrieden geblieben. Das Haus bietet zwar Schutz vor den Stürmen der Welt, aber es strahlt nie so viel Behaglichkeit aus, als wenn draußen die Stürme toben. Das Leben in der Geborgenheit des Hauses ist nicht das ganze Leben. Der Mensch muß ebenso lernen, trotz Stürmen und Gefahren den schützenden Bereich des Hauses zu verlassen. Er muß hinaustreten in die Arbeitswelt, die Opfer, Hingabe und Risiken abverlangt. Zurückstellung eigener Wünsche und Bedürfnisse bei unbedingtem Einsatz ist die andere Seite des Lebens.

Diese Pendelbewegung zwischen Heim und Welt ist eine wichtige Komponente unseres Lebens, eine Hilfe zur Lebensorientierung und Lebensbewältigung. Interessiert tastet das Kleinkind nach allen Dingen, wenn es auf den Armen der Mutter zu den Dingen hingetragen wird. Vorsichtig nur wagt es sich allmählich von der Mutter weg, immer wieder nach ihr blickend um sich ihrer Nähe zu vergewissern. Mit zunehmendem Alter erobert es sich zunächst die vertraute engere Umwelt um das elterliche Haus, bis es schließlich einmal auf eigene Faust mit andern Kindern zusammen ein nahes Wäldchen oder einen Spielplatz aufsucht. Mit dem ersten Schultag erfährt das Kind besonders deutlich, daß neben die Ruhe und Geborgenheit des Hauses eine grundsätzlich andere Welt tritt, in der gearbeitet und etwas gefordert wird. In der Regel findet sich das Kind auch ohne große Schwierigkeiten damit ab und unterscheidet künftig die zwei Welten der Schule und des Hauses fein säuberlich voneinander. – Ich messe sogar dieser Trennung der beiden Lebensbereiche eine große Bedeutung zu, weil dieser abwechselnde Rhythmus von Schule und Daheimsein, von Bewährung und Behaglichkeit, von Tätigsein und Ruhe für den Menschen eine entscheidende Hilfe ist, sich im Leben zurechtzufinden. Ich bin deshalb – so nebenbei gesagt –

kein Freund von vielen Hausaufgaben, weil sie diese beiden Welten unnötigerweise verwischen, indem sich einerseits die Schule mit ihren Anliegen im Hause breit macht und andererseits gerade die Versuchung entsteht, die Arbeit, welche eigentlich der Schule zustände, in jeder unbeobachteten Minute zu unterbrechen und auf die Zeit nach Schulschluß zu verschieben. Was für das Verhältnis von Elternhaus und Schule recht ist, sollte auch für Wohnheim und Werkstatt nicht billig sein.

c) *Zur Gestaltung von Wohnheim und Werkstatt*

Wenn ich nun vom Anliegen ausgehe, daß Wohnheim und Werkstatt als zwei getrennte Lebensbereiche mit verschiedenen Funktionen betrachtet werden sollen, so ist dies noch in einigen Punkten zu präzisieren:

- Die beiden Bezeichnungen stehen lediglich stellvertretend für den privaten, häuslichen Bereich und den öffentlichen Bereich des Arbeitsplatzes. Diesen beiden Bereichen ist selbstverständlich auch da Rechnung getragen, wo ein Behinderter zum Beispiel zu Hause bei seinen Angehörigen wohnt und nur in die Werkstatt zur Arbeit kommt, oder auch da, wo ein anderer in einem Wohnheim für Geistigbehinderte zu Hause ist und einen externen Arbeitsplatz ausfüllen kann.
- Wohnheim und Werkstatt müssen nicht notwendig in zwei voneinander getrennten Häusern untergebracht sein. Diese beiden Bereiche haben durchaus auch unter einem Dach Platz, was nicht ausschließt, daß sie trotzdem durch entsprechende äußere Akzente ihrer anthropologischen Funktion gerecht werden.
- Eine solche prinzipielle Trennung von Wohnort und Arbeitsort, von Ruhestatt und Werkstatt kommt natürlich in der Lebenswirklichkeit nicht vor. Jeder Arbeitsplatz darf auch eine gewisse Behaglichkeit ausstrahlen, darf erweiterte Wohnstube sein, und jedes Heim bedarf einer gewissen Pflege und

Gestaltung, muß symbolisch immer wieder neu gebaut werden, damit es das tiefe Bedürfnis des Menschen nach Geborgenheit erfüllen kann.

Wichtig ist einzig, daß das menschliche Leben sich im Wechsel zwischen diesen beiden Lebensfunktionen abspielt. Ich möchte, daran anknüpfend, noch einige konkrete Hinweise geben, worin sich Wohnstatt und Werkstatt rein äußerlich unterscheiden sollten, um ihrem Auftrag gerecht zu werden. Dazu greife ich auf die wertvollen Hinweise aus einem Vortrag von Otto Friedrich Bollnow zurück und versuche, sie auf unser konkretes Thema zu übertragen:⁷

1. Der Mensch braucht für seine seelische Gesundheit den Schonraum des Hauses. Dies gilt im besonderen Maße für das Kind und den Behinderten. Gerade für den Geistigbehinderten ist es wichtig, zu wissen, wo er hingehört. Dies gilt über den häuslichen Bereich hinaus auch für seinen Platz in der Werkstatt.

2. Wenn es dem Menschen nicht vergönnt ist, in seiner Familie aufzuwachsen, so ist darauf zu achten, daß er wenigstens in einer kleinen, übersichtlichen Gruppe von Menschen aufwächst und daß das Leben innerhalb einer Gruppe sich möglichst der häuslichen Lebensform annähert. Auch die Werkstatt wird mit Vorteil eine gewisse Größe nicht überschreiten, es sei denn, sie könne in kleinere, übersichtlichere Gruppen und Räumlichkeiten aufgegliedert werden.

3. Auch innerhalb des Wohnheims braucht jeder Mensch abermals einen Intimbereich, ein Zimmer, eine Ecke, die ganz ihm gehört, einen geheimen Ort, in den er sich ganz zurückziehen kann. Viele Institutionen, die eigentlich zur Resozialisierung des Menschen geschaffen worden sind, kranken an der Eigenart, daß sie dem Menschen keinen Zufluchtsort geben, in den er

sich auf eigenen Entschluß hin zurückziehen kann.

4. Das Haus darf kein leeres oder gar auf reine Zweckmäßigkeit ausgerichtetes Gehäuse sein. Zur liebevollen Einrichtung soll jeder Angehörige und Bewohner seine eigenen Beiträge und Wünsche verwirklichen können. Gerade für den Behinderten ist es besonders wichtig, daß er jene Dinge um sich haben kann, die für ihn von besonderem Gefühlswert sind, auch wenn es Dinge sind, die nicht unbedingt unserem Geschmack entsprechen.

5. Die Ordnung und Sauberkeit der Wohnstatt darf nicht in einen Wohnfetischismus entarten, in welchem es dem Menschen vor lauter Geboten und Verboten unbehaglich werden müßte. Andererseits erträgt der Schutzbereich des Hauses auch die Unordnung nicht, weil die Vertrautheit des Heims auch darin besteht, daß jedes Ding seinen Platz hat. Dies gilt in analoger Weise auch für die Werkstatt, so weit sie eben auch zu einem Teil Schutz- und Wohnfunktion übernimmt.

6. Es muß bei jedem Behinderten wieder neu ermittelt werden, wieviel «Oeffentlichkeit» er gleichsam in seiner privaten Sphäre erträgt. Und davon hängt es ab, ob die Werkstatt für ihn eine erweiterte Wohnstube ist oder ein funktionsgerechter Fabrikationsraum, den er in bewußter Abtrennung vom häuslichen Wohnbereich möglichst zweckmäßig und konform eingerichtet haben möchte.

5. Der zeitliche Aspekt

Wir haben nun bis in die pädagogischen Konsequenzen hinein zeigen können, daß die Wohnstatt als Heimat unter anderem nur durch eine ganz bestimmte Auffassung vom Raum verstanden werden kann. In analoger Weise läßt sich ein Wesenszug des Beheimatetseins nur von einem ganz bestimmten Zeitverständnis her entwickeln.

a) *Physikalische und gelebte Zeit*

Wir versuchen zunächst wieder, vom physikalischen Zeitverständnis ausgehend, uns auf das ursprüng-

liche Zeiterleben zu besinnen, das auch in unserem heimatlichen Dasein eine größere Rolle spielt als man gemeinhin anzunehmen pflegt.

Die Zeit wird dem Menschen bewußt in der linearen Abfolge von Geschehnissen. Sie existiert gerade für das Kind nur dann und nur so lange als faktische Erlebnisse sich im Nacheinander ablösen. Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang an ein anschauliches Beispiel eines entwicklungspsychologischen Standardwerkes, wo der Vater seinen Sohn ermahnt, es sei nun Zeit, daß er ihn zur Schule bringt, worauf der Sohn prompt erwidert: «Aber Papi, du kannst mich doch noch nicht zur Schule bringen, du hast ja deine Zigarette noch nicht geraucht!» Für diesen sechsjährigen Knaben fließt also die Zeit nicht weiter, so lange die Geschehnisse sich nicht in der erwarteten Reihenfolge ablösen. – Erst nach und nach bekommt die Zeit ihre eigenständige Bewegung, fließt sie und vergeht sie auch dann, wenn gleichsam «nichts» geschieht. Das ist für das Kind keine Selbstverständlichkeit und bedarf eines langen Lernprozesses. Erst am Ende dieser Entwicklung begreift der Mensch die physikalische Zeit mit ihrer Eigenbewegung. Die Geschehnisse des Vorher und Nachher erhalten auf einer Zeitgeraden, die in gleichmäßigen Zeiteinheiten aufgeteilt ist, ihren ganz bestimmten Platz. Zeit vergeht nun, unabhängig womit sie befrachtet ist, zwangsläufig und gleichmäßig. Die Frage ist nun allerdings, ob so etwas wie Geborgenheit und Beheimatung mit der Vorstellung einer stetig fließenden Zeit vereinbar ist. Rechtfertigt sich überhaupt ein Verweilen, wo das Gegenwärtige ständig das Vergangene überholt und das Zukünftige angeblich auch das Fortschrittlichere und Bessere sein soll?

Nun weiß aber jeder aus eigener Erfahrung, wie der Ablauf der Zeit sich für unser seelisches Erleben gerade nicht gleichmäßig vollzieht. In bedrückten Situationen scheint uns die Zeit unerträglich dahinzuschleichen und in heiteren Lebens-

⁷ O. F. Bollnow: Die erzieherische Bedeutung der Geborgenheit im Hause (Vierteljahresschrift für Heilpädagogik, Nr. 2/1976)

lagen geht sie, was wir dann nachträglich erstaunt feststellen, wie im Fluge vorbei. Man wird diesem Phänomen nicht gerecht, wenn man es als subjektiven Täuschungsfaktor ansieht. Denn die erlebte Zeit behauptet sich ja nach wie vor neben der physikalischen Zeit und soll daher auch gleichberechtigt neben ihr bestehen dürfen. Das Leben strukturiert nicht nur den Raum, sondern auch die Zeit. Und umgekehrt erweist sich das Zeiterleben auch als ein Kriterium der menschlichen Grundbefindlichkeit. Zeitverständnis und Zeiterleben des Geistigbehinderten geben uns Aufschluß über dessen Entwicklungsstand, seine seelische Situation und sein momentanes Befinden.

Aber noch in einem andern Sinne müssen wir die erlebte Zeit von der mathematischen Zeit abheben. Die mathematische Zeit wird oft mit einer geraden Linie verglichen und dargestellt, auf der die Geschehnisse sich im Nacheinander ablösen. Was einmal noch Zukunft war, wird Gegenwart und fällt schließlich unwiederbringlich der Vergangenheit anheim. Und dennoch weisen verschiedene Tatsachen darauf hin, daß wir unser Dasein keineswegs nur als eine zeitliche Abfolge unwiederholbarer Ereignisse erleben. Texte bekannter Kinderlieder machen uns dies deutlich. Da heißt es etwa «alle Jahre wieder», oder «Grüß Gott du schöner Maien, da bist du wiederum hier». In Jahreszeiten und Kalender kehrt Vergangenes zurück. Wir feiern Geburtstage und Jubiläen, wir halten uns an gewisse Fixpunkte im Tagesablauf, und all dies ist nur verständlich auf dem Hintergrund eines zyklischen Zeitverständnisses. Die bildliche Darstellung der Zeit ist nicht mehr die Gerade, sondern der Kreis. Sitte und Tradition haben nur für diejenigen noch Bedeutung, der diese zyklische Zeitbewegung noch miterlebt, für andere wird sie höchstens zum unnötigen Ballast, der ihr zukünftiges Leben behindert statt es zu beflügeln. Die Frage bleibt dabei bloß, ob es dem Menschen jemals gelingt, dieses zyklische Zeiterleben zu verlegen, ohne Schaden zu nehmen.

b) *Erfüllter Augenblick und – Langeweile*

Wir kehren wieder zurück zu den Formen der gelebten Zeit und knüpfen noch einmal bei der Feststellung an, daß wir den Zeitfluß je nach seelischer Befindlichkeit als rasch ablaufendes oder aber als mühsam schleichendes Faktum erleben. Die Zeit verrinnt rasch, wo sie mit Ereignissen und Aufgaben befrachtet ist, die unsere volle Aufmerksamkeit und Hingabe erfordern; aber vielleicht mehr noch jene Begebenheiten, die uns beglücken und innerlich bereichern. Und wenn gar vom «erfüllten Augenblick» die Rede ist, dann wird damit gerade jene eigenartige Erfahrung formuliert, daß ein Zeitabschnitt umso kürzer empfunden wird, je gehaltvoller er ist – eine Tatsache, die jedem wissenschaftlichen Dogma zuwiderläuft. Ja selbst die Vorstellung von «Ewigkeit», um den Zusammenhang zu einem theologischen Begriff kurz anzudeuten, erscheint unter dem Gesichtspunkt der erlebten Zeit nicht mehr als eine unendlich lange Zeitgerade sondern als der zu einem Punkt verdichtete Zeitstrahl.

Der Gegensatz zum erfüllten Augenblick ist die Langeweile. Langeweile befällt uns in Zeiten des Wartens oder bei Routinetätigkeiten, die uns keine Gelegenheit zum Staunen und zur inneren Auseinandersetzung mehr geben. Nun liegt es aber bei weitem nicht nur an der Umwelt und den Dingen, ob sie uns zu fesseln oder auch nur anzusprechen vermögen. Arbeit erfüllt uns auf die Dauer nur dann, wenn wir selber diese Arbeit erfüllen, das heißt: ohne Wenn und Aber in Ordnung bringen. Und so richtig auf den Geschmack des Arbeitens kommt man nur, wenn man wagt, sich dafür einzusetzen. Also ist die Bewältigung der Langeweile nicht nur die Sache jener andern, die uns Arbeiten auferlegen, sondern unsere eigene Angelegenheit, wie wir uns zu ihr stellen. Nicht «motiviert» zu sein ist noch lange kein Grund, eine Arbeit nicht zu leisten.

So viel also zu den Gegenpolen des erfüllten Augenblicks und der

Langeweile. Nun muß aber auf die eigenartige Erfahrung hingewiesen werden, daß die rasch vorübergehende erfüllte Zeit und die schleichende Langeweile in der Rückschau im gegenteiligen Sinne in der Erinnerung bewahrt werden. Ein abwechslungsreicher Tag rückt in der Erinnerung die ihm vorangegangenen Ereignisse in beträchtliche Ferne. Er dehnt sich rückblickend aus und erhält jetzt seinen angemessenen Raum in der abgelaufenen Zeit, während die Zeiten der Langeweile und Unentschlossenheit zu bedeutungslosen Abschnitten zusammenschrumpfen. Der Segen des Alters wird es deshalb wohl sein, auf eine erfüllte Zeit zurückschauen zu dürfen, ohne sie wieder herbeizuwünschen. Den vergangenen Zeiten trauert nur nach, wer sie nutzlos vertan hat.

c) *Arbeit und Freizeit in Werkstatt und Wohnheim*

Es kann in Erziehungs- und Eingliederungsmaßnahmen nicht darum gehen, das ursprüngliche Zeiterleben durch die Uhrzeit zu ersetzen. Diese muß zwar als ein weiterer Aspekt der Zeitlichkeit danebentreten und zweifellos für die Arbeit eine bestimmte Bedeutung gewinnen. Aber die reißende Zeit, die schleichende Zeit und das zyklische Zeiterleben dürfen im Leben nicht vernachlässigt werden. Von den Kindern wissen wir, daß sie noch viel stärker in diesen ursprünglichen Formen der Zeitlichkeit leben und auf sie angewiesen sind. Verschiedene Beobachtungen lassen auch auf eine ähnliche Situation bei Geistigbehinderten schließen. Deshalb müssen wir bei der Erziehung und Eingliederung Geistigbehinderter allen Formen der Zeitlichkeit Beachtung schenken, und zwar sowohl während der Arbeit als auch in der Freizeit, freilich mit etwas anderen Akzenten:

1. Es wird dem Behinderten nicht leicht fallen, seine Arbeit auf die Uhrzeit auszurichten, sich an gewisse Zeiten zu halten und vor allem innerhalb einer gewissen Zeit eine bestimmte Leistung zu erbringen. Vor allem soll er zu spediti-

dem Arbeiten erst dann angehalten werden, wenn das Produkt seiner Arbeit nichts mehr zu wünschen übrig läßt. Wenn er es auch nie lernt, zusätzlich auf die Zeitdauer zu achten, so kann immer noch in der vollen Hingabe an die Arbeit der erlebten Zeit Genüge getan werden. In dem Augenblick nämlich, wo der Behinderte einmal staunt, wie die Zeit rasch verflossen sei, hat er eben diese Zeit auch sinnvoll verwendet.

2. Sofern es dem Behinderten Mühe macht, die Zeit in ihrem selbständigen chronologischen Fortgang zu begreifen, wird er sie noch vermehrt mit den sich ablösenden Geschehnissen in Zusammenhang bringen. Die Zeitdauer wird für ihn sichtbar in der Anzahl der gefertigten Gegenstände. Das widerspricht zwar kaufmännischen Ueberlegungen, aber damit ist mindestens der wertvollen Erkenntnis Genüge getan, wonach erfüllte Zeit im wörtlichen Sinne angefüllte Zeit ist. Man tut deshalb gut daran, dem Behinderten so lange wie möglich Gelegenheit zu geben, sein vollbrachtes Werk zu betrachten. Man lasse, wenn irgend möglich, seine fertigen Gegenstände nicht sogleich im Produktionsprozeß untergehen.

3. Eine weitere Konsequenz, die zunächst wie ein Gemeinplatz klingen mag, ist folgende: Vermeiden Sie, daß die Langeweile um sich greift. Zu verhindern wird sie allerdings nicht immer sein, und es wäre falsch, sie mit bloßer Geschäftigkeit zu vertreiben. Langweilig ist es dem Behinderten, wenn er nicht weiß, was er zu tun hat und wie er es tun muß. Denn keinem so wie dem Geistigbehinderten muß diese Zeit im Rückblick als so verschwindend unbedeutend vorkommen, weil er sie am Erlebnis seiner Arbeit bemißt.

4. Es liegt nun aber nicht im Wesen der Arbeit, jederzeit nur eitel Freude zu erwecken. Das ist aber noch lange kein Grund, sie nicht zu tun. Interessen sind nicht einfach da, sondern können geweckt werden, wenn man sich auf Neuland wagt. In voller Hingabe bewältigt man am besten die Zeit. Volle Hingabe kann aber auf die Dauer nicht

als Pflichtübung, als heroischer Willensakt bestehen. Die Arbeit selber muß auch etwas hergeben, und die Freizeit muß diese innere Bereicherung ergänzen.

5. Die Freizeit kann diese innere Bereicherung nur geben, wenn sie neben der Arbeit ihre eigenständige Bedeutung hat. Freizeit ist nicht eine mehr oder weniger lange Pause, die den Arbeitsablauf unterbricht. Diente sie nur der Erholung von der Arbeit und für die Arbeit, dann wäre sie nur ein Teil dieser Arbeit und erst noch ein notwendiges Übel. Freizeit soll Schonzeit sein, die aus der verfügbaren Zeit herausgenommen und ausdrücklich der Nutzung entzogen wird, ähnlich wie der kultische Raum herausgesondert ist aus der sonst durch Acker und Siedlung genutzten Bodenfläche.

6. Muße und Freizeit haben ihre Wurzeln auch tatsächlich im religiösen Kultus. Sie alle leben von der Hoffnung, daß in ihnen die Teilhabe an einer übermenschlichen Lebensfülle widerfahren möchte. Das ist übrigens auch der tiefere Sinn von Fest und Feier: daß einem dabei etwas zuteil wird, über das keine menschliche Macht verfügt. Daher auch der uralte Brauch, einander zu den großen Festen Glück zu wünschen. Die Anknüpfung der Freizeit an den kultischen Urgrund in Form von Festen und Feiern scheint mir gerade für die Erziehung und Förderung Geistigbehinderter sehr wesentlich. Denn gerade ihre Seele ist auf solche äußeren Zeichen beson-

ders ansprechbar und auch angewiesen.

7. Feste, Feiern, Bräuche und Tradition, die meist auch in regelmäßigem Turnus wiederkehren, sind nicht denkbar ohne ein Wiederaufleben des zyklischen Zeiterlebens. Alles hat seine Zeit im ewigen Wechsel der Dinge. Und in der Zuversicht auf Wiederkehr von Höhepunkten des Lebens findet der Geistigbehinderte eine wesentliche äußere Stütze in der Zeit, so wie ihm auch die Beheimatung im Hause Zuflucht und Hilfe in der Welt bedeutet.

Was für den Geistigbehinderten von besonderer Wichtigkeit im Leben ist, gilt im Grunde für uns alle. Auch wir sind mehr dem zyklischen Zeiterleben unterworfen als wir glauben. Wir benötigen ebenso wie der Geistigbehinderte den wechselnden Rhythmus von Werktag und Feiertag, von Arbeit und Muße, von Leistung und Besinnung. Das Tun ist zwar in jedem Falle besser als das Nichtstun, aber Voraussetzung und Ziel allen Tuns ist das erfüllende Nicht-Tun.

Und nach all dem, was ich nun darzulegen versucht habe, werden Sie bestimmt einiges Verständnis dafür haben, wenn ich ausgerechnet auch der Werkstatt als Motto ihres Auftrags den Aristotelischen Satz auf den Weg gebe:

«Wir arbeiten, um Muße zu haben».

Adresse des Verfassers: Dr. Peter Schmid, Heilpädagogisches Seminar Zürich, Kantonsschulstraße 1, 8001 Zürich.

Der heilpädagogische Aspekt im Lernplan der Sonderklassen für Lernbehinderte

Vorbemerkungen

Zurzeit arbeiten wir im Thurgau an einem Bildungsplan für die Thurgauischen Sonderklassen für Lernbehinderte. Als Grundlagen dienen uns die im Lehrmittelverlag Luzern erschienenen «Richtlinien für Hilfsklassen». Unsere Arbeit besteht darin, einerseits die unter dem Titel «Bildungsplan für den Unterricht an Thurgauischen Sonderklassen für Lernbehinderte» vom Lehrmittel-

verlag des Kantons Thurgau 1976 herausgegebenen, leicht abgeänderten «Richtlinien» im Sinne eines Versuches zu erproben, andererseits in kleinen Arbeitsgruppen im Rahmen der Thurgauischen Lehrerfortbildung diesen Bildungsplan zu ergänzen und teilweise im Detail auszuarbeiten. An einem Arbeitsnachmittag dieser Arbeitsgruppen legte ich in einem Referat die nun leicht überarbeiteten Ueberlegungen vor.



Pestalozziheim
Buechweid, Russikon

sucht

Erzieherinnen

Auf Mitte April ist die Gruppenleitung für eine neu zu eröffnende Gruppe von 8 bis 10 lern-behinderten, erziehungsschwierigen Knaben zu besetzen.

In zwei Mädchengruppen wird die Erzieherinnenstelle frei. Wir bieten sehr gut eingerichtete, schöne Arbeits- und Wohnverhältnisse, heiminterne Fortbildung, vielfältiges, selbständiges Arbeiten.

Heiminterner kinderpsychiatrischer und psychologischer Dienst stehen zur Verfügung.

Wir erwarten Mitarbeiter mit Freude an der Arbeit im Team, Engagement für Behinderte und Interesse an Spiel und Werken.

Gerne zeigen wir Ihnen das neuerbaute Kinderdörfchen.

Anfragen oder Bewerbungen sind zu richten an M. Huber, Pestalozziheim Buechweid, 8332 Russikon, Telefon 01 97 53 55.

Stadtzürcherische Heimschule Rivapiana TI

An der Heimschule im stadtzürcherischen

Jugendheim Rivapiana bei Locarno

ist für das Schuljahr 1978/79 (ab 18. April 1978)

eine Lehrstelle an der Mittelstufe

zu besetzen. Es handelt sich um eine Mehrklassenabteilung von verhaltens- und leistungsgestörten Mittelstufenschülern, die für mindestens ein Jahr im Jugendheim weilen. Wir würden uns freuen, einen jugendlichen Lehrer zu finden, der sich zusammen mit seinen zwei Kollegen in einer anspruchsvollen Aufgabe mit Freude einsetzt. Eine heilpädagogische Ausbildung ist erforderlich.

Die Anstellungsbedingungen und Besoldungsansätze sind gleich wie bei den Sonderklassenlehrern in der Stadt Zürich. Die Unterrichtsverpflichtung beträgt 28 Wochenstunden; die Betreuung der Kinder während der Freizeit erfolgt durch das Heimpersonal. Die Anstellung ist rein extern.

Nähere Auskünfte erteilt Frau L. Provenzano, Lehrerin an der Heimschule Rivapiana, Telefon 093 33 22 37.

Interessenten sind gebeten, ihre Bewerbung mit den üblichen Beilagen unter dem Titel «Heimschule Rivapiana» so rasch wie möglich an den Schulvorstand der Stadt Zürich, Postfach, 8027 Zürich, zu richten.

Der Schulvorstand

Das **Schulheim Mätteli in Emmenbrücke/Luzern** sucht für seine Pädagogische Behandlungs- und Beratungsstelle (Frühberatung)

Heilpädagogen/in

(evtl. Teilzeitpensum)

Aufgabenkreis:

- Durchführung ambulanter pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen zur Vorbereitung der Sonderschulung bei Kindern im vorschulischen Alter
- Elternberatung und Elternanleitung

Voraussetzungen:

- Heilpädagogische Ausbildung, wenn möglich mit entsprechender Praxis
- Freude und Interesse an der umfassenden Förderung mehrfach behinderter Kinder
- Sicherheit im Umgang mit Eltern behinderter Kinder
- Fahrausweis

Wir bieten

- 5-Tage-Woche
- weitgehend selbständige, vielseitige und anspruchsvolle Arbeit
- Besoldung nach kantonalem Dekret (13. Monatslohn)
- 8 Wochen Ferien

Zuschriften und Anfragen wollen Sie bitte richten an die Leitung des Schulheims Mätteli, Ahornweg 5, 6020 Emmenbrücke. Telefon 041 55 02 60.

Heilpädagogische Sonderschule Döttingen

(Aargau)

sucht auf das Frühjahr 1978, Schulbeginn 24. 4. 78,

LEHRER für die neueröffnete Werkklasse

Es besteht die Möglichkeit, die Schulleitung zu übernehmen.

Heilpädagogische Ausbildung erwünscht.

Entlöhnung nach kantonalen Ansätzen.

Die neuausgebaute Sonderschule befindet sich im Kinderheim St.Johann in Klingnau.

Interessenten werden gebeten, ihre Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen an die Schulpflege Döttingen/AG zu richten.

Weitere Auskünfte erteilt: Telefon 056 45 15 71.

Heilpädagogisches Tagesheim 3800 Interlaken

Wir suchen für unsere Heilpädagogische Tagesschule

Lehrer/in / Leiter/in

Eintritt 1. April 1978 oder nach Vereinbarung. Eine heilpädagogische Ausbildung wird vorausgesetzt. Besoldung und Sozialleistungen nach kantonalem Dekret.

Anmeldungen bis 31. Januar 1978 an den Präsidenten des Vorstandes des Heilpädagogischen Tagesheims Interlaken: Herrn Manuel Müller, Notar, Fliederweg 10, 3800 Matten bei Interlaken, Telefon 036 22 52 25.

Heilpädagogisches Heim Columban Urnäsch

Wir haben unser Heim für Seelenpflege-be-
dürftige Kinder, Jugendliche und Erwachsene
erweitert und suchen per sofort oder nach
Vereinbarung eine

heilpädagogische Mitarbeiterin

Der Aufgabenbereich umfaßt die selbständige
Führung einer Gruppe von 7 Kindern im Alter
von 6 bis 12 Jahren und die Anleitung der auf
der Gruppe mitarbeitenden Praktikantinnen.

Nähere Auskunft erteilen: Frau Heide Nater
oder Herr Max Fuchsmann, Heim Columban,
CH-9107 Urnäsch AR, Telefon 071 58 14 96.

Primarschule Uzwil

Auf Beginn des Schuljahres 1977/78 (17. April
1978) ist an unserer Kleinklasse für normal-
begabte, lern- und/oder verhaltensgestörte
Schüler

eine Lehrstelle

an der 3./4. Klasse zu besetzen. Wir laden In-
teressentinnen und Interessenten, wenn mög-
lich mit heilpädagogischer Ausbildung, ein,
sich um diese Stelle zu bewerben.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen
richten Sie an unseren Schulratspräsidenten,
Herrn Richard Weber, Büelstraße 4, 9244 Nie-
deruzwil. Auskunft erteilt Ihnen auch das
Schulsekretariat, Telefon 073 51 49 40.

Schulgemeinde Stans

Für unser Sprachheilambulatorium, das die Kinder
der Gemeinden im Engelbergertal betreut, suchen
wir auf Ostern 1978 ein/e ausgebildete/n

Logopädin / Logopäden

Wir bieten ein angenehmes Arbeitsklima und gute
Besoldung nach kantonalen Richtlinien.

Wenn Sie Freude am Beruf haben und gerne mit
unserem jungen, tüchtigen Logopäden, Herrn Nik-
laus Imfeld, zusammenarbeiten möchten, setzen
Sie sich bitte in Verbindung mit dem Schulrektorat
Stans, Telefon 041 61 23 76.

Für unverbindliche Auskünfte steht Ihnen auch
Herr Imfeld zur Verfügung.
Telefon: privat 041 61 62 73, Büro 61 46 58.



Zum Jahreswechsel entbieten die besten Wünsche:

Karl Ochsner

Molkerei

Mörschwil-St.Gallen

Telefon 071 96 11 31

Elektrische Installationen
Telefonanlagen A+B
Reparatur-Service

Beleuchtungskörper
Elektr. Apparate
für Haushalt
und Körperpflege

D-Schneider
& CO. AG

Elektrotechnische Unternehmungen
Brühlgasse 25, 9000 St.Gallen
Telefon 071 22 78 62

FUNK TAXI
222 555

für jedermann

R. Tschannen Singenbergstraße 12 9000 St.Gallen

Verkauf und Verlegung von
Keramischen-, Natur- und Kunststeinbelägen für:

TOMA
SINI AG

Wände
Böden
Simsen
Treppen
Mosaiken
Fassaden- und
Swimming-Pool-
Verkleidungen

Spezial Lava-Abdeckungen
für Kücheneinrichtungen

G. Tomasini AG
Oberstrasse 32
CH-9000 St.Gallen
Telefon 071 22 33 12

Filiale Teufen
Telefon 071 33 38 68

1. Problemstellung

Immer mehr werden anstelle von Bildungsplänen oder Lehrplänen Lernzielpläne oder Curricula als Grundlage des Unterrichts in Lernbehinderteklassen gefordert. Die diesen Plänen zugrundeliegende Lernzieltechnologie bringt sicher einige Vorteile mit sich. Hinzuweisen wäre zum Beispiel auf den hierarchischen Aufbau der Lernziele, der Möglichkeiten der Differenzierung mit sich bringt, oder die Umschreibung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, über welche ein Schüler nach Abschluß einer bestimmten Lernzielsequenz verfügen sollte, usw. Nachteilig wirkt sich die Betonung der Fachdidaktik, Einengung des Lehrers aus, vor allem wenn man die Heterogenität unserer Klassen u.a.m. bedenkt.

Auch die «Richtlinien für Hilfsklassen» lassen einige Merkmale dieser Lernzieltechnik erkennen.

Mir scheint es wichtig, sich nun zu fragen, worin sich ein Lernzielplan für Lernbehinderteklassen von dem für normale Volksschulklassen unterscheidet. Es geht um den heilpädagogischen Aspekt in der Lernzieldiskussion. Gibt es einen speziell heilpädagogischen Lernzielplan? Ist unser Lernzielplan grundlegend anders als ein Normalklassenlernplan? Geht er allenfalls von anderen Voraussetzungen von seiten des Schülers aus?

In seinem Aufbau unterscheidet er sich in Bezug auf die Gliederung nach Themen nicht. Es werden aber andersartige Voraussetzungen der Adressaten angenommen. Das lernbehinderte Kind wird als ein Kind gesehen, das in seiner intellektuellen Entwicklung behindert ist, das in seiner Abstraktions- und Denkfähigkeit eingeschränkt und auch in seinen emotionalen und affektiven Empfindungen anders ist. Lernbehinderung wird noch vielfach statisch, fixiert gesehen. In der Lernzieldiskussion geht es fast vorwiegend darum, wieviel und was von dem, was das normalbegabte Kind lernen kann, dem lernbehinderten Schüler noch zugemutet werden sollte. (Vgl. z. B. Langenohl 1973,

Langenohl 1975, Bach 1973, Bleidick/v. Pawel 1975.)

Nach Bleidick sind aus dem Bildungsgut der Volksschule die einfachen Inhalte auszuwählen und sie dem lernbehinderten Kind exemplarisch beizubringen. Er schafft einen Minimalplan, der für jeden Hilfsschüler verbindlich ist, und einen Optimalplan, den die Schüler nur noch teilweise erfüllen können. Verbindlichkeit scheint ihm wichtig, da Auswahlpläne keine echte Hilfe für den Lehrer darstellen. Sie seien nichts anderes als reduzierte Volksschullehrpläne. (Bleidick/Hekkel 1970, Bleidick/Pawel 1975)

«Ausgangspunkt ist die Frage

- wie man sich arrangieren kann mit dem gegebenen Lernsystem des Schülers
- was trotz, bzw. außerhalb der Lernbehinderung noch an Stoff vermittelt werden kann
- nach den Lernzielen, die erreicht werden sollen
- nach dem Stoff und den Fächern, die unterrichtet werden sollen
- wie man - vom Fächerkanon ausgehend - verschiedene Funktionsbereiche ansprechen könnte (Im Anfang steht der Stoff/das Fach)

Dem was Bleidick hier vertritt, aber damit doch schon eine Verbesserung der gängigen Hilfsschullehrpläne versucht, liegen eine ganze Reihe von Bedingungen zugrunde, die Kobi das «Reduktionsprinzip» nennt (Kobi 1975). Kobi meint, daß spezifisch heilpädagogische Erziehung und Planung als Rückzug auf vergleichsweise weniger beeinträchtigte Persönlichkeitsbereiche verstanden werde, statt als «offensives Angehen der Behinderung mit dem Ziel der Normalisierung» (Kobi 1975, S. 150). Er weist darauf hin, daß in der Diskussion einseitig «konservativ» gefragt werde:

und nicht die Frage

- wie man dieses Lernsystem verändern könnte
- wie durch therapeutische und orthodidaktische Maßnahmen die Lernbehinderung angegangen werden könnte
- nach den Lernfähigkeiten, die der Schüler erwerben soll
- nach dem Schüler und den Fähigkeitsbereichen, die «bestellt» werden sollen
- wie man - von den gestörten Funktionsbereichen ausgehend - Stoffe gezielt einsetzt (im Anfang steht die Lernbasis)» (S. 150/51)

Ich würde meinen, es wäre wichtiger in der Lernzieldiskussion mehr über das Angehen der Lernbehinderung zu sprechen, als sich die Köpfe darüber zu zerbrechen, welche Lernziele unsere Schüler wohl erfahrungsgemäß noch erreichen könnten. Es wäre viel eher zu fragen, wo müssen wir ihnen die Voraussetzungen geben, um überhaupt lernen zu können? Es wäre zu fragen, welche basalen Fähigkeiten gestört sind. Wenn wir so fragen, stehen nicht mehr Fächer im Vordergrund, sondern:

2. Lernbereiche, Fähigkeitsbereiche und durchgehende Aktivitäten

2.1 Lernbereiche

In der Lernzieltechnologie werden drei Lernbereiche unterschieden: kognitiver, emotionaler und psycho-

motorischer Lernbereich. Man könnte sich einen Lernzielkatalog vorstellen, der nicht nur vorwiegend intellektuelle, sondern in ebenso differenzierter Weise auch Lernziele aus den andern beiden Lernbereichen aufführt. Ich werde weiter unten darauf zurückkommen. Es wäre schon eine individuellere Lernzielauswahl möglich. Individualisierung des Lernens würde bedeuten, für jeden Schüler individuelle Lernziele in den verschiedenen Lernbereichen zu setzen, die seine speziellen Lernvoraussetzungen beachten. Auch wenn wir die Lernziele nicht nach jedem Schüler aussuchen könnten, hätten wir mit einem alle drei Lernbereiche in einem ausgewogenen Verhältnis beachtenden Plan eher die Gewähr, daß vorwiegend nicht nur kognitives Lerngut vermittelt wird.

2.2 Fähigkeitsbereiche

Im Buch «Curriculumforschung» Herwig (1972) finden wir einen detaillierten Lernzielplan für die ersten drei Jahre der Sonderschule (S. 78–110). Bemerkenswert ist, daß die Lernziele nach Lernbereichen geordnet sind, und daß die Autoren von 14 Tätigkeitsbereichen ausgehen (s. Tabelle 1 im Anhang). Diese Fähigkeitsbereiche treten an die Stelle unserer herkömmlichen Fächer wie Deutsch, Rechnen, Heimatkunde usw. Bemerkenswert ist der erste Bereich: Lernvoraussetzungen. Die Autoren weisen allerdings darauf hin, daß die Abtrennung dieses Bereiches nur sehr unvollkommen möglich ist, da fast alle anderen Bereiche auch zu den Lernvoraussetzungen beitragen. Obwohl mit diesem Plan eher individuell dort begonnen werden könnte, wo das Kind steht, bleibt auch dieser Lernzielkatalog der oben angeführten Reduktionspraxis verpflichtet und ist nach sachlogischen Gesichtspunkten konstruiert. Allerdings steht nicht mehr der Schulstoff im Vordergrund, sondern Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Eine etwas andere Zusammenstellung von Fähigkeitsbereichen gibt Kobi in einer recht guten Uebersicht. (Kobi 1975, S. 183.) Er führt fünf Bereiche auf (Sprache, Motilität, Perzeption, Kognition, Soziabilität); Lernprozesse spielen sich nicht nur innerhalb eines Bereiches (z. B. des kognitiven), sondern auch zwischen diesen Bereichen ab. (z. B. von der Motilität zur Kognition und umgekehrt.) So erhält er 25 Felder, die er durch Beispiele illustriert (von der Perzeption zur Kognition Feld 8: Gegenstands-, Bild-, Zeichen-, Bedeutungszuordnung; von der Motilität zur Sprache Feld 6: Ausdrucksgebärden, Mimenspiele, Tanz usw.). Diese Bereiche zeigen noch etwas transparenter die eigentlichen Fähigkeiten (Elemente), die allen Lernprozessen zugrunde liegen, als die oben genannten.

Die Frage nach gestörten Lernbereichen, statt nach zu lernendem Stoff weist auf das «klinische» Unterrichtsmodell hin. Johnson/Mycle-

bust (1971) definieren «klinisch» nach Websters Dictionary folgendermaßen: «abhängig oder beteiligt an der direkten Beobachtung des Patienten» und «die Anwendung objektiver Methoden für die Beschreibung, Einschätzung und Modifizierung menschlichen Verhaltens.» (S. 88) Sie nehmen diese Definition als Grundlage ihrer Konzeption heilpädagogischer Behandlung von Lernschwäche. Klinischer Unterricht bedeutet, «daß sich der Lehrer vollkommen im klaren ist über die Art des Versagens des Kindes, über seine Stärken und Schwächen und daß er seine Anstrengungen auf eine Ausbalancierung der Toleranzgrenze im Verhältnis zu der gegebenen Stimulation richten muß.» (S. 88) Der Unterricht geht nicht von Vorurteilen über *das* lernbehinderte Kind aus, sondern von der Lernbehinderung des Billy X und versucht diese Lernbehinderung offensiv anzugehen. «... es wird betont, daß jedes Kind sein ganz spezielles Problem aufweist. Der Lehrer ist darauf vorbereitet, sich in seiner Methode nach dem im Einzelfall vorliegenden dynamischen Verhältnis zwischen Stärken und Schwächen zu richten.» (S. 88) Der Lehrer geht nicht von einem Lernzielplan aus, der nach Vorurteilen über das lernbehinderte Kind konzipiert ist, sondern von den bei Billy X. gestörten Fähigkeitsbereichen.

2.3 Durchgehende Aktivitäten

Unter durchgehenden Aktivitäten wären nach Kobi zu verstehen:

soziale Interaktion verfolgen

Uebertragen üben

Motivationen verfolgen

Visualisierung u. Versprachlichung von Wahrnehmungen und Vorstellungen usw. (Kobi 1975, S. 182)

Sicher gäbe ein nach durchgehenden Aktivitäten konzipierter Unterricht ein ganz anderes Bild der Hierarchie von Unterrichtsgebieten. Zeichnen, Erzählen, Gebärden, Spielen, Theater usw. bekämen Priorität gegenüber den herkömmlich an oberster Stelle stehenden Fächern.

3. Der heilpädagogische Aspekt des Curriculum für Lernbehinderte

Was macht nun einen Lernzielplan heilpädagogisch so relevant? Im Sinne der gängigen Lernzieltechnologie in der Heilpädagogik sind es all die Reduktionen im noch zumutbaren Lerngut gegenüber dem Normalplan und das Einschleichen oder anders Gewichten bestimmter Fächer und Aktivitäten.

Was unserem Gedanken sicher entgegenkommt, nicht aber spezifisch heilpädagogisch ist, ist zweifellos die programmähnliche Gliederung eines Teilcurriculums, die Darstellung erreichbarer, möglichst gestufter Qualifikationen und damit die Beschreibung von erlernten Fertigkeiten nach der Erarbeitung bestimmter Lernzielsequenzen. (Vgl. z. B. Bleidick/Pawell 1975, S. 156 ff.)

Die Formulierung von Fähigkeitsbereichen anstatt Fächern oder Themen und die Darstellung formaler Lernziele innerhalb der Fähigkeitsbereiche, wie am Beispiel des Lehrplanes von Bachmann/Herwig aufgezeigt, bringt sicher einen spezifischen Aspekt in die Lernziel Diskussion. Ob er spezifisch heilpädagogisch ist, wäre noch zu diskutieren. Wichtig daran scheint mir, daß diese Art von Plänen von unserer traditionellen Fächerung und Stoffvermittlung wegweist und neue Aspekte – eben die Fähigkeitsbereiche, die es zu fördern gilt –, mehr ins Zentrum rückt.

Wie können wir aber den Lernplan für Lernbehinderte (z. B. die Richtlinien) gezielt heilpädagogisch einsetzen? Wie entgehen wir der Gefahr, mit diesem auf dem «Reduktionsprinzip» (Kobi) aufgebauten Plan einen reduzierten Normal schulunterricht zu bieten? An der Konzeption dieses Planes läßt sich nichts Grundlegendes mehr ändern. Deshalb zielen meine folgenden Ausführungen mehr auf die Methodik ab.

Auswahl der Lernziele für unseren Unterricht:

Wir können die Ziele nach den an ihrem Lerninhalt zu üben den Fähigkeitsbereichen (im Sinne Kobis) auswählen oder den formalen

Lernzielen möglichst solche Lerninhalte zuordnen, die möglichst viele Bereiche üben lassen. Dazu ist es aber notwendig, daß wir die Lernaufgaben genau nach ihrer Struktur untersuchen und uns fragen, welche Teilleistungen der Lernende zu erbringen hat. Wir müssen erst Voraussetzungen schaffen, damit der Schüler dieses bestimmte Lernziel erreichen kann. Z. B. für geschichtliche Themen das zeitliche Erleben, für geografische Übungen die nötigen räumlichen Vorstellungsmöglichkeiten usw. Programme oder gestufte Lösungsmöglichkeiten wären aufzustellen, damit der Schüler jederzeit sehen kann, bis dahin habe ich den Weg zum Ziel geschafft. Immer wieder wäre zu **überprüfen**, ob nicht orthodidaktische Aktivitäten zu ihrem Selbstzweck eingesetzt werden müßten, da es einfach Fähigkeitsbereiche gibt, die vom Thema her nicht genügend geübt werden können: Bereich der Mengenerfassung, rhythmischer Bereich, sozialer Bereich usw. Dies obwohl Begemann diese nicht von einem aktuellen Problem ausgehenden Aktivitäten kritisiert. (Vgl. Begemann 1975³)

Die Ziele ließen sich nach weiteren Gesichtspunkten auswählen. Z. B. nach ihrem Motivationsgehalt für Kinder, die erst spät nach langdauernden Frustrationserlebnissen in der Normalschule, mit großen Motivationsschwierigkeiten in die Sonderklasse eingewiesen werden. Oder lassen sich die Ziele einem bestimmten «Prototyp» zuordnen der für die «Bildungsgenese» (Westphal) einer Klasse erforderlich ist? (Vgl. Westphal 1975 a. u. b, 1976)

4. Unterrichtseinheit Fabrikarbeit (Tabelle 2)

Ich habe versucht, an einem Beispiel aufzuzeigen wie die therapeutische Sichtweise die Planung nach den «Richtlinien» beeinflussen könnte. Unter Geografie finden wir den Bereich «Beziehungen der Menschen zu ihren Lebensräumen» (S. 17), «Vom Beruf des Vaters eine Vorstellung haben» (S. 24 unter A) «Arbeitsplatz» (S. 32 E) unter Lebenskunde.

Diesen formalen Grobzielen habe ich den Lerninhalt Fabrikarbeit zugeordnet.

Folgendes Ziel könnte für diese Unterrichtseinheit formuliert werden:

Der Schüler soll Bedeutung und Probleme der Fabrikarbeit in volkswirtschaftlicher und menschlicher Hinsicht im Rahmen des Lernbereiches Arbeit kennen lernen. (Richtziel) (Vgl. Die Schweiz und die Welt im Wandel, S. 23 ff.)

Die in Tabelle 2 aufgeführten möglichen Lernziele habe ich 1. in die drei Lernbereiche eingeteilt und 2. habe ich die Fähigkeitsbereiche (die Nummern beziehen sich auf die Tabelle von Kobi auf S. 183 in Kobi 1975) aufgeführt, die sich an den Lerninhalten üben lassen. Anhand dieser Aufstellung treten Einseitigkeiten und Schwerpunkte zu Tage. Wir sehen, wo zusätzliche Ziele und Tätigkeiten erforderlich sind, wenn wir alle Fähigkeitsbereiche gleichermaßen üben wollen. Es wäre zu bemerken, daß das Teilcurriculum allein noch nicht spezifisch heilpädagogisch zusammengestellt ist. Jedes Ziel müßte nach seiner Struktur untersucht werden. Die weitere Planung richtet sich nach den für jedes Kind speziell zu üben den Fähigkeitsbereichen. (Erweiterung der Zielsetzung, Einsatz der Unterrichtsformen, Art der Informationsdarbietung.) Aufgrund der Kenntnisse der Aufgabenstruktur können für jedes Kind die notwendigen Hilfen überlegt werden. Tabelle 3 zeigt das klinischähnliche Vorgehen. Ausgehend von den Fähigkeitsbereichen sähe es etwa so aus (Tab. 3), wobei zu betonen ist, daß dadurch der Unterricht noch nicht klinischer Unterricht bedeutet.

Die Lernstoffe werden nicht gezielt nach den zu üben den Fähigkeitsbereichen eingesetzt. Wir sehen aber, welche Funktionsbereiche nicht oder aber nur sehr wenig gefördert werden. Sollte aber bei einer Gruppe von Schülern (klinischen Unterricht können wir ja in unseren Sonderklassen für Lernbehinderte nicht durchführen) einer dieser zu wenig berücksichtigten Bereiche be-

sonders gefördert werden, müssen wir neben dem Thema gezielt weitere Lernstoffe einsetzen.

5. Schlußbemerkungen

Ich erhebe mit diesen Ausführungen keineswegs den Anspruch, dieses Problem erschöpfend erörtert zu haben. Zusammenfassend möchte ich darauf hinweisen, daß Lehr- oder Lernzielpläne für Lernbehinderte von ihrer Form her nicht spezifisch heilpädagogisch gestaltet sind, es sei denn man verstehe den Gesichtspunkt der Reduktion als heilpädagogisch relevant, und dies obwohl der Lehrer trotzdem noch weiter Lernziele für seinen Unterricht aussuchen muß. Der heilpädagogische Aspekt liegt sicher vor allem im didaktisch-methodischen Vorgehen. Mit dem Versuch, eine vom therapeutischen Aspekt beeinflusste Unterrichtseinheit darzustellen, will ich zeigen, daß das «offensive Angehen» der Lernstörung wichtiger ist als lernzieltechnisch perfekt aufgebaute Unterrichtseinheiten oder Teilcurricula. Sicher setzt das gezielte Üben von gestörten Fähigkeitsbereichen eine sehr gründliche und nach Fähigkeitsbereichen ausgerichtete Abklärung der Lernstörung oder gezieltes Beobachten des Lehrers voraus. Mit seinem Modell der «Unterrichtsgestaltung als Organisation einer Bildungsgenese» zeigt Westphal eine andere Möglichkeit des Angehens der Lernstörung auf. Es geht (andeutungsweise dargestellt) darum, «die – durch die wissenschaftliche Systematik gegebene – Eigenstruktur der «Sachen» (Geschichte, Biologie oder Erdkunde) und die – durch die Spannung zwischen sachstrukturellem Entwicklungsstand und Bildungsziel während eines Schuljahres – sich entwickelnde Verlaufsstruktur der Bildungsgenese in einer Schulklasse auf einen didaktischen Nenner zu bringen.» (Westphal 1976, S. 12.) Auf einen «didaktischen Nenner» sollen Lerngegenstände und ein Lebensproblem dieser Schulklasse gebracht werden. Der Lehrer muß die Schüler zur Bewältigung des Umbildungsprozesses

(Lernen stellt einen dauernden Umbildungsprozeß dar) befähigen. «Dies gelingt am effektivsten, wenn er die Ebene, auf der die Sache und die seelische Struktur sich begehen, mustergültig, ausdrücklich und anschaulich aufweist.» (S. 17)

Literatur

Bach H.: Unterrichtslehre. Berlin-Charlottenburg 1973²

Bachmann/Herwig: Curriculumsforschung in der Sonderschule. Berlin-Charlottenburg 1972

Begemann E.: Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Berlin-Charlottenburg 1975³

Bleidick/Heckel: Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule, Berlin-Charlottenburg 1970²

Bleidick/Pawel: Curriculumentwürfe für die Lernbehindertenschule. Berlin-Charlottenburg 1975

Langenohl H.: Gedanken zur Curriculumrevision und -konstruktion für die Lernbehindertenschule, in: Heese/Reinartz (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Lernbehindertenpädagogik. Berlin-Charlottenburg 1973

Langenohl H.: Prinzipien der Stoffauswahl für den Unterricht lernbehinderter Schüler, in: Kanter/Langenohl (Hrsg.): Texte zur Lernbehindertendidaktik 1: Unterrichtstheorie und Unterrichtsplanung. Berlin 1975

Kanter G. O.: Neuere Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und ihre Konsequenzen für die Didaktik und Methodik der Sonderschule für Lernbehinderte, ZS Hpd. 5 (1970)

Kobi E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München-Basel 1975

Richtlinien für Hilfsklassen, Luzern/Bildungsplan für den Unterricht an den Thurgauischen Sonderklassen für Lernbehinderte. Frauenfeld 1976 (Kant. Lehrmittelverlag)

Die Schweiz und die Welt im Wandel. Bern 1975 (Staatlicher Lehrmittelverlag)

Westphal E.: Unterrichtsgestaltung als Organisation einer Bildungsgenese – dargestellt an einem Beispiel aus der Sonderschule für Lernbehinderte, ZS VHN

Westphal E.: Aspekte einer spezifischen Unterrichtsgestaltung bei lernbehinderten Schülern, in: Kanter/Langenohl (Hrsg.) a. a. O. Berlin 1975

Westphal E.: Prototypischer Sachunterricht auf der Primarstufe. Düsseldorf 1976

Adresse des Verfassers:

P. Osterwalder, Sonderklassenlehrer, Amriswilerstraße 93, 8590 Romanshorn

A N H A N G

Tabelle 1

«Die 14 Fähigkeitsbereiche lauten:

1. Lernvoraussetzungen
2. Rechter Sinnesgebrauch
3. Sprachverständnis und Sprachgebrauch

4. Grundlagen des Lesens und Schreibens
5. Raumerfassung, Mengen- und Werterfassung
6. Umweltverständnis
7. Sozialbeziehungen
8. Spielfähigkeit

9. Emotionale Stabilität
10. Fantasieentfaltung im bildnerischen Gestalten
11. Musikalisch-rhythmisches Tun
12. Körperbeherrschung
13. Kenntnis von Gefahrenquellen
14. Existenzielle Bindung»
(Bachmann/Herwig 1972, S. 63)

Tabelle 2 Unterrichtseinheit: Fabrikarbeit

A. Bezug zum Thema erleben können (Motivationen)	affekt.	kognit.	psychomot.	Fähigkeitsbereiche			
1. Eine Fabrik aus eigener Anschauung kennen lernen	●		●	8	10	12	
2. Einen Arbeitsablauf beschreiben können		●			10	13	
3. Ein Produkt serienmäßig herstellen	●		●	7	8	11	2
4. Ein Maschinenmodell bauen			●	7	8	11	2
B. Belastung der Umwelt durch die Industrie							
5. Wichtigste Fabriken im Dorf kennen		●		8	10	13	3
6. Sinn eines Zonenplanes verstehen können		●		4	8	13	
7. Einen Zonenplan des Dorfes zeichnen können			●	8	10	3	
8. Einen Bauplan im Sinne einer von der Belastung durch die Industrie sinnvollen Ortsplanung entwerfen können			●	8	11	3	
C. Bedeutung der Industrie kennen lernen							
9. Angeben können, worin sich der Fabrikbetrieb vom Werkstattbetrieb unterscheidet		●		4	13		
10. Wichtige Industrien im Thurgau kennen		●		10	13	3	
11. Industriezweige der Schweiz kennen		●		10	13		
12. Wichtige Industrieorte der Schweiz und deren Bedeutung kennen		●		4	10	13	3
D. Die Fabrik als Arbeitsplatz							
13. Sich in die Probleme des Menschen als Fabrikarbeiter einfühlen können	●	●		4	9	13	
14. Ueber Verhältnisse aus früheren Zeiten berichten können		●		4	9	13	(15)
15. Gründe der Arbeitslosigkeit nennen können		●		4	9	13	
16. Sich gegen ungerechte Behandlung und schlechte Entlohnung richtig wehren können	●	●		9	11	15	

Tabelle 3

Fähigkeitsbereich

Fähigkeitsbereich	Lernstoff (die Nummern beziehen sich auf die Lernziele in Tabelle 2)
1. Sprech- und Sprachschulung	Sprachübungen, Lesestücke, Diktate, Differenzierungsübungen
2. Psychomotorische Therapie, Motilitätstraining	3, 4
3. Perzeptionstraining	5, 7, 10, 12
4. Problemlöseverhalten, Hypothesenbildung, Konzepterwerb	6, 9, 12, 13, 14, 15
5. Gemeinsames Spiel, Gruppenarbeit	Organisation, Situationsspiele
6. Sprache ↔ Motilität	
7. Motilität ↔ Perzeption	3, 4, Arbeitsanweisung für psychomotorische Aufgaben verstehen lernen: Bauen der Maschine nach Plan
8. Perzeption ↔ Kognition	1, 3, 4, 5, 7, 8
9. Kognition ↔ Soziabilität	13, 14, 15
10. Perzeption ↔ Sprache	1, 2, 5, 7, 10, 11, 12
11. Kognition ↔ Motilität	3, 4, 8, 16
12. Soziabilität ↔ Perzeption	1
13. Kognition ↔ Sprache	2, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
14. Soziabilität ↔ Motilität	
15. Soziabilität ↔ Sprache	16

SHG – Solothurnische Heilpädagogische Gesellschaft

Am 9. November 1977 fand im Schulzentrum – Derendingen-Luterbach die Jahresversammlung der SHG statt. Vor der Wahl eines neuen Präsidenten leitete Frau Zweifel die Versammlung. Als Ehrengäste durfte sie den Zentralpräsidenten der Heilpädagogischen Gesellschaft der Schweiz, Herrn a. Bundesrat Bonvin sowie die Zentralsekretärin der SHG, Frau Gerber, begrüßen. Neben den üblichen Traktanden mußte infolge Demission des bisherigen Präsidenten, H.R. Marti, ein neuer Präsident gewählt werden. Dazu wurde einstimmig Peter Bäumler, Schulleiter an der Sonderschule für lernbehinderte Kinder im Kinderheim Bachtelen in Grenchen, gewählt. Peter Bäumler dankte auf originelle Art für das ihm geschenkte Vertrauen und gab der Hoffnung Ausdruck, es möge ihm mit Unterstützung aller und insbesondere des Vorstandes, gelingen, die SHG aus dem 2-jährigen «Dornröschenschlaf» sanft aufzuwecken und sie ins Reich der tatkräftigen und wachen Wirklichkeit zurückzuführen. Er dankte noch Frau Vreni Zweifel für die während des

«Dornröschenschlafes» der SHG geleisteten Wachtdienste – und überreichte ihr dafür einen Blumenstrauß. Auch wir von der SHG möchten an dieser Stelle Peter Bäumler danken, daß er sich für dieses Amt zur Verfügung gestellt hat. Die neuerwachte SHG soll als Fachvereinigung insbesondere für Lehrkräfte an unseren Sonderschulen für geistig behinderte Kinder profiliert werden. Im neuen Vereinsjahr sind eine pädagogische Woche im Rahmen der Lehrerweiterbildung des Kantons Solothurn, sowie eine evt. zwei halbtägige Arbeitstagungen vorgesehen.

Für den zweiten Teil der Jahresversammlung konnte Herr Dr. med. Klimm aus Arlesheim, als kompetenter Referent gewonnen werden. Er sprach über das Thema: «Hirnorganische Störungen und Psyche». Das wesentliche Anliegen seiner Ausführungen war den Zusammenhängen von hirnorganischen Störungen im Kindesalter und den geistig-seelischen Erscheinungsformen dieser Störungen nachzuspüren. Seelische Vorgänge könne man nicht im Gehirn lokalisieren, wie man das z. B.

bei der Bewegung der Gliedmaßen könne. Dann unterschied er zwischen dem geistig schwer behinderten Kind, wie z. B. den verschiedenen Formen des Mongolismus, deren geistige Schädigung bereits durch eine auch für den Laien leicht feststellbare Kopfdeformation sichtbar werde, jedoch gefühls- und gemütmäßig aber kontaktfähig bleibe – und dem Kind, das geistig-intelligenzmäßig ordentlich mobil sei, dagegen aber erzieherisch und kontaktschwierig sei. Das sind also die Kinder, die in ihrem Fühlen, in ihren gemüthhaften Reaktionen, in ihrem emotionalen Erleben dermaßen gestört sind, daß dann auch ihre latent vorhandenen geistig-intellektuellen Fähigkeiten nicht entsprechend zur Entfaltung kommen können.

Diese heute stark verbreitete Gruppe von psychisch gestörten Kindern bereitet den Eltern und den Erziehern fast unüberwindliche Schwierigkeiten, mit ihnen einen festen permanenten Kontakt zu finden, der es erst möglich macht, diesen sog. POS-Kindern erzieherisch helfend

zu beeinflussen. In dieses in seiner Kontaktfähigkeit so stark gestörte Kind sich hinein zu versetzen – in es hineinschlüpfen zu können – das wäre das Wesentliche an unserem erzieherischen Bemühen.

Diese POS-Kinder haben Konzentrationsschwierigkeiten, sind unruhig, zappelig, leicht irritierbar und die ganze Zeit gereizt. Die Gefühlseite ist durch diese andauernde Reizbarkeit am meisten betroffen.

Wie soll man sich da in die Seele eines solchen Kindes hinein versetzen können? Wie «sieht», «erlebt» das Kind seine Umwelt? Dr. Klimm konnte uns hier ein Stück weiterhelfen, um der Lösung der oben gestellten Fragen etwas näher zu kommen. Er verglich das gesamte Nervensystem eines solchen Kindes mit einer krakelierten Oberfläche eines Keramikstückes: dieses ist übersät von feinen diffus verlaufenden Rissen. Es ist wie wenn ein solches Kind durch eine zersprungene Autoscheibe während seiner «Fahrt» die Umwelt betrachten müßte. Durch diese Sicht durch die zersprungene Scheibe wird das Kind ständig in Spannung gehalten und irritiert. So ist es einem POS-Kind zumute! Dadurch kann dieses Kind niemals aus seinen verzerrten Umwelteinflüssen ein sauberes, klares Umweltbild aufbauen und erleben. – Das beste was der Erzieher tun kann ist zu versuchen durch seine unumstößliche in-

nere Ruhe diesem Kind zu begegnen: *neben* ihm zu verharren, nicht frontal *vor* ihm. Dadurch kann diese seine Ruhe von seiner Seele in die des Kindes einfließen und die Risse in der «zersprungenen Scheibe» vermindern helfen. – In Arlesheim versucht man dies u. a. auch mit dem Puppenspiel – meistens Märchen – zu erreichen. Wobei Puppen und Hintergrund, gesprochene Sprache und Rhythmus als eine Einheit dargeboten werden müssen, um das zuschauende und innerlich mitgehende Kind nicht noch mehr zu irritieren.

Zum Schluß machte uns Dr. Klimm noch auf eine Gefahr aufmerksam im Umgang mit POS-Kindern: sie sind abgestempelt und laufen Gefahr sich von den anderen Kindern abzusondern. Nein, man muß versuchen diese Kinder zu integrieren.

Vielleicht sollte man sie in der ersten Zeit ihrer größten Reizbarkeit in kleinen Gruppen zusammenfassen und nach einer Beruhigung ihres Verhaltens sie wieder in die Normalschule zurückgliedern. Gerade für diese Kinder können kleiner werdende Primarschulklassen sich nur zum besten auswirken.

Auch an dieser Stelle danken wir Herrn Dr. Klimm nochmals für seine sehr feinen Erläuterungen zum Wohle unserer POS-Kinder. C. R.

7. Weltkongreß über geistige Behinderung

«Entscheidungen» – so lautet das Hauptthema des 7. Weltkongresses über geistige Behinderung, der in Wien vom 1. bis 6. Oktober 1978 in der Hofburg stattfindet. Dieser Kongreß, gemeinsam mit der Internationalen Liga zugunsten geistig Behinderter (ILSMH) und der österreichischen Lebenshilfe für Behinderte veranstaltet, wird die Entscheidungen untersuchen, die geistig behinderte Menschen, ihre Angehörigen und die Berufsgruppen in den kommenden Jahren treffen müssen.

Die beiden vorangegangenen Weltkongresse der ILSMH fanden 1972 in Montreal, Kanada («Die

Rechte der Behinderten») und 1975 in Dublin, Irland (Prioritäten und Perspektiven) statt.

Die jüngsten Entwicklungen in aller Welt betonen die aktivere Rolle, die der behinderte Mensch und seine Familie einnehmen müssen. In der Beziehung zwischen ihnen, den Berufsgruppen und der Gesellschaft gilt es, Entscheidungen zu treffen:

- über die Lebens- und Arbeitsweise der behinderten Menschen
- über die Frühförderung und Planung für den erwachsenen Behinderten

- über eine innovative Neugestaltung der partnerschaftlichen Beziehungen zwischen Eltern und Berufsgruppen
- über die Art der Einflußnahme auf die Gesellschaft und ihre Regierungspolitik.

Das detaillierte Tagungsprogramm wird später bekanntgegeben. Es kann auch ab Februar 1978 beim Zentralsekretariat der SHG angefordert werden.

Red. HR

Dr. med. Sylvain Lippmann-Leuthold zum Gedenken

Am 28. Dezember 1977 starb nach langer schwerer Krankheit der bekannte Basler Kinderpsychiater Dr. med. Sylvain Lippmann in seinem 61. Lebensjahr.

Der Verstorbene war während mancher Jahre als Vertreter der Schweizer Kinderpsychiater Mitglied unseres Verbandes. Seine große Arztpraxis gestattete ihm allerdings nicht, an allen Sitzungen des Zentralvorstandes der SHG teilzunehmen, doch war er stets eng verbunden mit unserer Sache. Der Dienst am behinderten Kind war ihm ein echtes Anliegen; so durften wir auch stets auf seinen Rat und seine Hilfe zählen. Dafür möchten wir von der Basler Sektion der SHG und vom Zentralvorstand aus ganz herzlich danken. Die Trauerfamilie versichern wir unserer aufrichtigen Anteilnahme. Wer Dr. Lippmann gekannt hat, wird ihn nicht so schnell vergessen.

Adolf Heizmann

L I T E R A T U R

«*Deutsch für Dich*», Sprachbuch Oberstufe. Eine neuartige Konzeption macht die Arbeit mit dem neuen Sprachbuch der Oberstufe für Lehrer und Schüler zum Vergnügen. Nicht nur, weil es die Vielfalt sprachlicher Erscheinungen in der heutigen Welt mit seinem reichen Angebot widerspiegelt, sondern weil es Sprachschulung gleich auf fünf Arbeitsebenen vorantreibt:

- Hören / Lesen / Verstehen
- Sprechen
- Schreiben
- Sprachgewöhnung / Sprachbetrachtung
- Rechtschreibung

Die Förderung in jedem dieser Bereiche erfolgt dabei nicht isoliert und einmalig – vielmehr strukturieren diese Teilziele jeden Arbeitskreis, der jeweils Stoff für drei bis vier Schulwochen bietet und in der Regel einen thematischen Schwerpunkt aufweist.

Die wiederkehrende Struktur wirkt nie langweilig, weil sie – sorgfältig geplant – aus der Fülle aktueller Sprachbegegnung schöpft und – stufenangepaßt – die Anforderungen an den Schüler steigert.

Diese neuen Hilfsmittel eignen sich auch für die Oberstufe der Schule für Lernbehinderte vorzüglich. Sie sind an-

sprechend und leicht verständlich gestaltet und regen den Schüler zu eigenem Tun an. Vor allem aber sind sie preisgünstig, wohl durch die hohe Auflagezahl. Band 2 dürfte nur für die Abschlußklasse, und da nicht für alle Schüler, in Frage kommen. Wir empfehlen, Ansichtsexemplare zu verlangen. Hz.

Lehrmittelverzeichnis für die erste Hälfte 1978

Wie aus dem nebenstehenden Verzeichnis des Lehrmittelverlags SHG hervorgeht, werden gegenwärtig nicht weniger als 45 Titel angepriesen. Neu ist das Heimatkunde-Unterrichtsmittel «*Fahrplan*» dazu gekommen, ebenfalls in der Form von Übungsblättern. Hier können die erlernten geographischen Kenntnisse sowie diejenigen über die Zeit eingesetzt werden. Darüber hinaus kann man den Umgang mit einem Nachschlagewerk üben, wie es das amtliche Kursbuch darstellt. In der nächsten Ausgabe dieser Zeitschrift werden wir noch etwas näher auf dieses neueste Lehrmittel eingehen.

Die Bezüger können wir dahin orientieren, daß keine Preisaufschläge vorgenommen werden mußten. Diejenigen des letzten Jahres gelten auch für das neue Jahr. Für die Zeit nach den Sommerferien 1978 wird ein neues Verzeichnis erscheinen. Bis dann werden wir voraussichtlich wiederum in der Lage sein, weitere Lehrmittel vorzustellen, die sich für Sonder- und Kleinklassen sowie für Sonderschulen bestens eignen. Unsere Lehrmittel werden bekanntlich von Lehrkräften solcher Klassen geschaffen und vor der Herausgabe durch sie mit ihren Schülern getestet. Daher vermögen sie einen optimalen Dienst für den Unterricht zu leisten.

Lehrmittelverlag SHG
Zeughausstraße 38, 5600 Lenzburg 1

Es handelt sich nicht darum, zu vertrauen, daß man unbedingt alles könne, sondern es handelt sich darum, unbedingt zu vertrauen, daß nicht Unmögliches wird auferlegt werden.

Leselehrmittel

«Das ist nicht schwer» (Mäppli) Vorfibel		3.50
«Lesebibel» (Mäppli)		10.—
«Arbeitsblätter» hiezu (Block)		6.50
«Lies deine Wörter!» (Mappe) Lesespiel		10.—
«Schau mich gut an . . .» (Mäppli) Lesespiel		9.—
«Lies deine Sätze!» (Mappe) Lesespiel		10.—
«Bluemegärtli»	Lesebuch I	6.—
«Sunneland»	Lesebuch II	10.50
«Meine Welt»	Lesebuch III	5.50
«Vielerlei Wege»	Lesebuch IV	6.—
«Saat und Ernte»	Lesebuch V	6.—
«Hinaus ins Leben»	Lesebuch VI	7.50

Rechenlehrmittel

«Wir zählen» (Mäppli)	I	5.50
«Wir rechnen» (Mäppli)	II	10.50
«Mein Rechenbuch» (Heft) <i>alt</i>	III	4.—
«Rechnen III» (Buch) <i>neu</i>		11.—
«Übungsblätter» hiezu (Block) <i>neu</i>		6.50
«Lehrerausgabe» (Buch) <i>neu</i>		15.—
«Mein Rechenbuch» (Heft)	IV	4.—
«Mein Rechenbuch» (Heft) mit Geometrie	V	4.—
«Mein Rechenbuch» (Heft) mit Geometrie	VI	4.—
«Schlüssel» zu den Heften IV–VI (1 Ringheft)		12.—
«Rechenbuch 7/8» (Aufgabensammlung Oberstufe)	2. Auflage	9.50
«Lehrerausgabe» hiezu	2. Auflage	25.—
«Übungsblätter» zur Aufgabensammlung (Block)	2. Auflage	6.—
«Schlüssel» zu Übungsblock	2. Auflage	10.—

Arbeitsblätter zum Geometrie-Unterricht:

«Rechteck und Quadrat» <i>neu</i>	4.50
«Dreieck» <i>neu</i>	3.50
«Raute, Trapez, Vieleck» <i>neu</i>	4.—

Lehrmittel für den Heimatkunde- und Sprachunterricht (Arbeitsblätter in Mäppli und Mappen)

«Wir messen»	I	4.50
«Haus und Hof»	II	4.50
«Straße und Verkehr»	III	4.50
«Wasser Tag für Tag» <i>neu</i>	IV	7.—
«Wie spät ist es?»	V	3.50
«Unser Kalender»	VI	3.50
«Wasser — woher, wohin?»	VII	7.50
«Fahrplan» <i>neu</i>	VIII	3.50
«Briefe und Formulare»	IX	8.50
«Von der Kraft des Wassers»	X	7.50

Übungsprogramme

«Messen»	2.—
«Von 1–10» (200 Arbeitsblätter)	11.—
«Von A–Z» (250 Arbeitsblätter) <i>neu</i>	16.—
«Vorübungen» hiezu <i>neu</i>	5.—
«7 Übungshefte» hiezu <i>neu</i>	10.50

Unterrichtshilfe (für die Hand des Lehrers)

«Elektrizität»	9.—
----------------	-----