

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: 51 (1978-1979)

Heft: 11

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: 01.04.2025

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

Die Mitarbeit des Heimes bei der Heimerzieherausbildung

T. u. A. Kobelt, Kantonales Sonderschulheim «*Hoffnung*» Riehen-Basel

Die Curriculum- und Konzeptionsdiskussionen um die Heimerzieherausbildung werden in den nächsten Jahren wohl kaum verstummen. Die Heime sind an dieser Ausbildung natürlich interessiert. Die Mehrzahl der Heime ist auch bereit, einen Anteil an diese Ausbildung zu leisten. Jede Ausbildungskonzeption hat eine Schwachstelle, es ist die Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis. Hier stellt sich die Frage: Wie erreichen wir, daß Erzieher theoretische Erkenntnisse in ihrer Praxis anwenden können und wie lehren wir sie, Feststellungen, Erfahrungen und Schwierigkeiten aus der Praxis anhand theoretischer Erkenntnisse zu überdenken. Die Qualität der Ausbildung hängt fast ganz davon ab, wie weit es uns gelingt, diese Schwachstelle zu überwinden. Diese Ueberwindung bedarf der Zusammenarbeit zwischen Schule und Heim. In dieser Zusammenarbeit zeigen sich zwei Schwierigkeiten, die gerne vergessen werden:

1. Für die Vertreter der Schulen ist die Ausbildung der Erzieher eine Hauptaufgabe, während sie für die Vertreter der Heime eine Nebenaufgabe bedeutet, der mehr oder weniger Bedeutung zugemessen werden muß oder kann.

2. Die Vertreter der Schulen sind in Gefahr, bei der Ausarbeitung von Zusammenarbeitsmodellen in erster Linie und hauptsächlich die Situation des auszubildenden jungen Menschen zu sehen, während die Situation des wenig belastbaren Klienten und des durch seine erzieherische Aufgabe voll belasteten Heimmitarbeiters gerne übersehen wird.

Natürlich glauben wir im Heim, daß die Verbesserung der Ausbildung auf längere Sicht auch eine

Verbesserung der Situation des Heimes, seiner Klienten und Mitarbeiter bringt. Für den gegenwärtigen Klienten und Mitarbeiter in der aktuellen Belastung zählen aber weniger die zukünftigen Verbesserungen, als das was heute und morgen an Verbesserungen oder Belastungen an ihn herangetragen wird. Es ist schön, theoretisch an der Verwirklichung des Unmöglichen herumzuspielen. Belastet mit der Verantwortung für die Erfüllung unserer Aufgabe an den gegenwärtigen Klienten mit den gegenwärtigen Mitarbeitern bedeutet Arbeit im Heim heute und morgen, die Kunst des Möglichen. Der hohe Schwierigkeitsgrad unserer Erziehungsaufgabe und die immer noch aktuelle Personalnot im Erziehungsbereich zwingen uns dazu. Aus dieser Sicht möchte ich im folgenden die verschiedenartigen Beiträge der Heime an die Ausbildung des Mitarbeiter Nachwuchses beleuchten.

Gewährung von Praktikumsmöglichkeiten im Heim

Mit der Aufnahme von Praktikanten für kürzere oder längere Zeit schaffen wir neben der theoretischen Ausbildung an der Schule Möglichkeiten für die praktische Ausbildung. Ueber die Praktika kursieren die verschiedensten Meinungen. Praktikanten meinen manchmal, sie würden in den Heimen zu kleinsten Löhnen einfach ausgenützt, sie würden teure Erzieher ersetzen und damit dafür sorgen, daß die Heime billig funktionieren können. Andererseits wird in Heimen zuweilen auf Grund von Erfahrungen behauptet, ein Praktikant sei lediglich eine Belastung und keine Hilfe. Die Wahrheit liegt für jedes Praktikum



HR

Inhalt / Sommaire

Die Mitarbeit des Heimes bei der Heimerzieherausbildung	251
Was bedeuten sensible Phasen für die heilpädagogische Erziehung?	253
Veranstaltungskalender	255
Ergänzendes Angebot für teilleistungsschwache Schüler?	256
Wir sind Menschen	256
Buchbesprechungen	258
Lehrmittelverzeichnis 1979 der SHG	259

individuell irgendwo zwischen diesen beiden Extremen.

Im Wirtschaftsleben weiß man, daß das Einarbeiten neuer Mitarbeiter eine zusätzliche Belastung ist. In einzelnen Branchen existieren sogar Kostenberechnungen darüber. Dem Heim mutet man solche Belastungen bedenkenlos immer wieder zu. Erschwerend wirken sich jeweils Praktikumstermine aus, die unglücklich und ungeschickt ins Jahr fallen. Man merkt das jeweils, wenn Mitarbeiter oder Kinder sagen: «Ja, und dann bekommen wir noch jemand neuer». Der neue Praktikant staunt, wenn er dann nicht mit großer Begeisterung und Freude empfangen wird, und wenn seine Fragen und neuen Ideen mit etwelcher Zurückhaltung aufgenommen werden. Es ist begreiflich, wenn bewährte Erzieher gerne auf die Praktikumsanleitung verzichten, weil sie sich voll und unbehindert der Hauptaufgabe widmen wollen.

Die meisten Heime möchten und müssen die Praktikanten in die Erzieherteams integrieren, weil die

Klientengruppen keine zu große Zahl von Bezugspersonen ertragen. Natürlich stellt diese Integration ins Team an den Praktikanten am Anfang zu große Anforderungen für seinen Ausbildungsstand. Dabei stellt sich die Frage, wie Verantwortungen und Kompetenzen vermindert werden können, ohne die Handlungsmöglichkeiten einzuschränken. Beim Einsatz als zusätzliche Hilfskraft wären Verantwortungen, Kompetenzen, aber auch die Handlungsfähigkeit eingeschränkt. Dabei wäre aber sicher auch der Lernerfolg kleiner.

Ich meine, daß man in den Ausbildungsstätten und in den Heimen anfangen müßte, sich Gedanken darüber zu machen, wie dieser Ausbildungsbeitrag der Heime im Interesse der Kinder und der Mitarbeiter einfacher gestaltet werden könnte. In den letzten Jahren sind die Ansprüche der Schulen und der Absolventen immer größer und komplizierter geworden. Wenn die Mitarbeiter wegen Ausbildungsaufgaben an Praktikanten von ihrer eigentlichen Erzieheraufgabe absorbiert werden, dann leiden darunter die Kinder oder wir verbrauchen mehr Mitarbeiterkräfte als dieses im Blick auf die Gesamtaufgabe verantwortet werden kann.

Jedes, für alle Beteiligten, positiv verlaufene Praktikum ist eine respektable Leistung, an der Kinder, Mitarbeiter und Praktikant, mit viel gutem Willen und großer Anstrengung beteiligt waren.

Heimbesichtigungen in den verschiedensten Formen

Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten. Vom einfachen Gang durch das Heim mit anschließendem Gespräch bis zum halb- oder ganztägigen Besuch mit längeren Aufenthalt in den Gruppen oder Schulklassen und anschließendem Gespräch mit verschiedenen Mitarbeitern, wie Ärzten, Erziehern und Lehrern. In der einfachsten Form investiert das Heim je nach Größe der Besuchergruppe 3 bis 12 Arbeitsstunden. Für die anspruchsvollste Form benötigen wir die Mitarbeit

sämtlicher anwesenden Erzieher oder Lehrer, wobei es noch schwieriger wird, wenn die Besucher sich während der Schulzeit in den Schulzimmern oder in Anwesenheit der Kinder in den Gruppen aufhalten und Lehrer oder Erzieher für Diskussionen beanspruchen möchten. In diesen aufwendigen Formen werden im Minimum 15–20 und im Maximum 30–40 Mitarbeiterstunden beansprucht. Wenn man dazu noch die Beeinträchtigung des Unterrichtes oder der Erziehungs- und Betreuungsarbeit bedenkt, weil bei solchen Gelegenheiten anstehende Erziehungsprobleme nicht aufgearbeitet werden können und je nachdem neue Probleme entstehen, die nachher zuerst wieder bewältigt werden müssen, dann gilt es, sich ernsthaft zu überlegen, ob das aus Ausbildungsgründen und wegen des Informationsbedürfnisses einer Gruppe, dem Heim, seinen Kindern und Mitarbeitern zugemutet werden soll, kann oder muß.

Vor kurzer Zeit wurden wir mit einer neuen Art der Beteiligung an der Ausbildung von Heimerziehern konfrontiert. Eine Ausbildungsstätte will im Fache Institutionenkunde einen Absolventen für eine Woche in eine Heimgruppe schicken, damit er sich über das Heim informieren kann. Er soll als vorinformierter, mehr oder weniger aktiver Gast in der Gruppe dabei sein. Die in der Gruppe gemachten «Erfahrungen» werden dann in der Schule mit Leuten ausgewertet, die weder die Kinder, die Mitarbeiter noch das Heim kennen.

Das ganze Vorhaben ist typisch für gewisse Tendenzen in der Heimerzieherausbildung. Anstelle dieser Besuchswoche, die dem «Gast» nicht viel bringt, die Mitarbeiter und Kinder aber belastet und in ihrem Leben und Wirken stört oder sogar behindert, könnte in der Schule eine Woche lang konzentriert unterrichtet werden. Statt oberflächlicher Information könnte dem Absolventen notwendiges Wissen vermittelt werden. Die andere Möglichkeit, im Heim richtig aktiv zu sein, sich einzusetzen, zu helfen, eben richtig praktisch zu arbeiten und auf diese

Weise Heim, Mitarbeiter und Kinder kennen zu lernen, ist nicht möglich, weil ein nur «Vorinformierter» kein Eingearbeiteter ist. Der Nichteingearbeitete ist für die Kinder und das Team vorerst einmal eine Belastung. Wenn er nicht nur kritisch, sondern auch selbstkritisch aus der Schule ins Heim kommt, dann merkt er das und stellt sich positiv zum Einarbeiten. Wenn er aber unter einarbeiten, anpassen und unter anpassen aus einfältiger Sicht nur etwas Negatives versteht, dann ist er im Team wie ein eckiger Pfahl in einem runden Loch und bedeutet auf diese Weise eine große Belastung für alle Beteiligten.

Arbeiten im Heim kann er nicht und unterrichten will man ihn nicht, also schickt man ihn ins Heim zum Informationen sammeln. Diese Informationen geben dann Stoff für den weiteren Unterricht. Durch das Sammeln und Verarbeiten der Informationen gibt man ihm ohne große Anstrengung das Gefühl des «Drauskommens». So entsteht statt Ausbildung und Bildung die gefährliche und schwer korrigierbare Einbildung, an der man sich überall, wo sie in Erscheinung tritt, so schwer tut.

Hilfestellung bei Abschluß- oder Diplomarbeiten

Mit diesen Hilfen leisten die Heime einen weiteren Beitrag an die Ausbildung von Pädagogen und Sozialarbeitern. Diese Hilfe kann die verschiedensten Formen annehmen. Die einfachste Form besteht in einer Besprechung mit dem Heimleiter oder einem Mitarbeiter über ein bestimmtes Problem. Wenn aber aus erfüllbaren Wünschen der Diplomanden Ansprüche nach Gesprächen und Diskussionen mit zahlreichen Mitarbeitern aus Schule und Erziehung werden, die kurzfristig durchgeführt werden sollten, dann müssen wir uns ernsthaft fragen, ob wir Hilfen in diesem Ausmaß neben unserer Aufgabe an den Kindern noch leisten dürfen und können. Dasselbe gilt für mehrseitige Fragebogen, von denen man zudem nicht weiß, wie sie ausgewertet und

verstanden werden. Letztthin erhielten wir von einem Tagesheimerzieher, der in einem Weiterbildungskurs steht, einen zweiseitigen Fragebogen zugesandt über religiöse Erziehung im Heim, den wir kurzfristig hätten ausfüllen sollen.

Für Heime in der Nähe einer Stadt, die alle pädagogischen, heilpädagogischen, sozialen und pflegerischen Ausbildungsstätten beherbergt, können die Ausbildungsbeiträge ein Ausmaß annehmen, das neben der Hauptaufgabe zur Ueberlastung der Mitarbeiter und zur Beeinträchtigung der Klienten führen kann. Diese an sich möglichen Hilfeleistungen nehmen manchmal Formen an, die nur schwer zu ertragen sind, weil ein Merkmal der heutigen Konsum- und Freizeitgesellschaft miteinfließt: Aus Wünschen, die dem andern noch einen gewissen Freiraum lassen, werden Ansprüche und Forderungen. Auf die glaubt man, ein Recht zu haben, jedoch raubt man damit dem andern den Freiraum. Gerade in modern sein wollender Sozialarbeit und Erziehung will man oft den bedeutsamen Unterschied zwischen Wünschen einerseits, Ansprüchen und Forderungen andererseits wenig oder nicht kennen.

Wieviel wird heute von Streß gesprochen, Streß in der Arbeit, Streß in der Schule, Streß in der Ausbildung usw., wobei für jeden Streß entsprechende «Buhmänner» genannt werden. Daß wir aber mit unseren Maximalansprüchen und -forderungen auch immer wieder zu solchen Buhmännern gehören, die bei andern Streß erzeugen, daran denken wir nicht oder zu wenig. Das gilt auch in der Heimerzieherausbildung.

In der Ausbildungssituation sind die Ansprüche auf Ausbildungsleistungen anderer nur eine Seite der Medaille. Auf der anderen Seite stehen eigene Anstrengungen. Mit den Ansprüchen und Forderungen belastet man Menschen, die ohnehin schon in schweren Aufgaben stehen. Solange wir in den Heimen keine besonderen finanziellen und vor allem personellen Mittel für die Ausbildung des Nachwuchses haben,

sind wir gezwungen, die Anforderungen dieser Nebenaufgabe auf einem Maß zu halten, das Mitarbeiter und Klienten zu tragen vermögen. Ich meine, daß Ausbildungsstätten dafür Verständnis wecken müßten. Einzelne Ausbildungsstätten tun dies heute schon, und ihre Absolventen werden daher entsprechend gerne aufgenommen und absolvieren sicher keine schlechteren Praktika.

Die Ausbildungsaufgaben in den Heimen können in nächster Zeit bestimmt nicht abgebaut werden. Statt immer weiter ausgebaut und komplizierter gestaltet, könnten sie, nicht zum Nachteil der Ausbildung, mancherorts vereinfacht werden. Die Ausbildungsstätten sind bei der Erfüllung ihrer Aufgabe auf das

Berufsfeld Heimerziehung angewiesen. Im Bereich der Medizin haben Spitäler mit Ausbildungsaufgaben spezielle materielle, räumliche, finanzielle und personelle Mittel für die Erfüllung dieser Aufgaben. Ausbildungsstätten, Heime und Behörden müßten studieren, ob den Heimen für diese notwendigen Nebenaufgaben nicht wenigstens personelle Mittel gegeben werden könnten. Die Lösung dieses Problems ist allerdings schwierig, solange die Heime mit größter Mühe kaum ihre Erzieherstellen besetzen können. Wir fragen uns manchmal, wohl zu recht, ob diese vielen Anstrengungen für die Ausbildung den Heimen das bringen, was sie sich erhoffen und was sie nötig hätten.

Was bedeuten sensible Phasen für die heilpädagogische Früherziehung?

Dr. K. H.-J. Schmutzler, Diplompädagoge, Dortmund

In neueren Beiträgen zur heilpädagogischen Früherziehung – speziell Geistigbehinderter – gewinnt der Begriff der sensiblen bzw. kritischen Phasen oder Perioden eine zunehmende Aktualität.

Vor allem aus medizinisch-sozialpädiatrischer und verhaltensbiologischer Sicht wird auf die sensiblen Phasen als pädagogisch-therapeutisch optimale Entwicklungsabschnitte hingewiesen, in denen das Kind besondere Lernbedürfnisse hat und für pädagogisch-therapeutische Einflüsse besonders aufgeschlossen – sensibel – ist und die Umwelteinwirkungen tiefe und langanhaltende Wirkungen verursachen.

Erziehungsdefizite oder zu spät einsetzende pädagogisch-therapeutische Maßnahmen können zu schwerwiegenden, umfänglichen und langdauernden Lernbehinderungen und geistigen Funktionsdefiziten führen. Weil die sensiblen Phasen als pädagogisch «fruchtbare» Entwicklungsabschnitte nicht beachtet werden, können qualitative und quantitative Ausfälle frühen Lernens das weitere Lernen negativ vorsteuern und die späteren Erziehungsmaßnahmen in ihrer Wirkung eingrenzen.

Einzelne Vertreter der Geistigbehinderten-Pädagogik sind sich dieser Problematik schon länger bewußt.

E. Schomburg fragt: «Vielleicht ist es nicht abwegig, den biologischen Begriff der ‚sensiblen Phasen‘ auch in der Erziehung geistig behinderter Kinder zur Anerkennung zu bringen: Jeder Organismus braucht in bestimmten Phasen seiner Entwicklung bestimmte Entwicklungsanreize. Wenn sie ihm in der Zeit der besten Wirkungsmöglichkeiten vorenthalten werden, so treten Verkümmierungen ein, die auch dadurch nicht wieder ausgeglichen werden können, daß man diese Reize später in verstärktem Maße zuführt.» Mit einem Hinweis auf die frühe starke Nachahmungsbereitschaft und den davon abhängigen Spracherwerb verweist Schomburg auf die rapide Abnahme der Nachahmung ab dem 3. Lebensjahr und folgert: «Nichts hindert uns anzunehmen, daß Gleiches nicht auch für die Entwicklung anderer Fähigkeiten gilt.»

Auch die sehr erfahrene Maria Egg nimmt für Geistigbehinderte Entwicklungsabschnitte an, in denen «Die Kräfte sich sammeln ...

innerlich doch manches sich vorbereitet . . . ».

Unter direktem Bezug auf K. Lorenz's Prägungsbegriff geht der Kieler Heilpädagoge Joseph von der Annahme aus, daß es Zeiten im menschlichen Lebenslauf gibt, «in denen eine größtmögliche Bereitschaft und Fähigkeit besteht, das Interesse einer bestimmten Sache entgegenzubringen oder auf diese oder jene spezifische Weise zu lernen (= phasenspezifische Lernbereitschaft)»; diese entwicklungsabhängige Lernbereitschaft erfordert nicht nur stetige Kindbeobachtung, sondern konsequent ein «rechtzeitiges» heilpädagogisches «Eingreifen», also eine lernphasenspezifische Erziehung.

Jedem Praktiker ist bekannt, was eine pädagogische Verfrühung oder Verspätung bedeutet und daß gerade im heilpädagogischen Felde Verspätungen oder Erziehungsausfälle zu einer immer stärker anwachsenden Kumulation von Entwicklungsdefiziten führen, die jede spätere Korrektur erschweren.

Folglich ist die Kenntnis der sensiblen Phasen u. U. hilfreich bei der Vermeidung bzw. Einschränkung dieser Gefahren.

1. Verhaltensbiologische Aspekte

Der holländische Biologe de Vries – er beeinflusste auch Maria Montessori – untersuchte bei Pflanzen und Tieren die Wechselwirkungen von organischer Entwicklung und Umwelteinflüssen.

Schon an Pflanzen stellte er sensible Phasen fest, in denen die Entwicklung (z. B. von Stempeln) in bestimmten Phasen durch Ernährungsstörungen grundlegend geschädigt werden kann; sind aber diese Phasen vorbei, so ist die Pflanzenentwicklung gegenüber solchen Störungen unempfindlich. Sensible Phasen beobachtete de Vries auch bei Schmetterlingsraupen. Sie besitzen in einer bestimmten Entwicklungsphase eine spezifische Lichtempfindlichkeit für das Grün zarter junger Blätter, von denen allein sie sich ernähren können. Diese zeitlich begrenzte, entwicklungsabhängige

Phase spezifischer Licht- bzw. Umweltempfänglichkeit nannte de Vries «sensible Periode», «kritische Phase» oder «empfindliche Periode».

Prägung und sensible Perioden

Konrad Lorenz berichtet 1935 in seinem Buch «Der Kumpan in der Umwelt des Vogels» über das Phänomen entwicklungsabhängiger und irreversibler Prägungsprozesse, die sich in kurzen, nachgeburtlichen Phasen intensiver Umweltempfänglichkeit vollziehen. Vögel (Hühner-, Enten- und Gänseküken) zeigen kurz nach dem Ausschlüpfen aus dem Ei eine intensive, umweltoffene Empfindlichkeits- bzw. Empfänglichkeitsphase, in denen sie ein Objekt (bzw. Lebewesen) als Elterntier annehmen – sich also selbst einprägen –, das ihnen zuerst begegnet. Bei der Graugans Martina war es z. B. K. Lorenz selbst, der zum «Elterntier» wurde und auf den sich die Objektprägung bezog. Entscheidend ist hier, daß die Prägeaktivität vom prägbaren Lebewesen spontan ausging, das sich ein Objekt «einverleibte» – inkarnierte (Montessori). Ramsey u. a. konnten bei Enten die Phasen von der 13. bis 16. Stunde nach dem Schlüpfen als optimale soziale Prägungsphase ermitteln.

Andere, an Hunden von Scott und Affen von Harlow vorgenommene Versuche bestätigten die Prägungstheorie von Lorenz. Danach gibt es bestimmte Phasen in der Entwicklung für die Prägung bzw. für die fundamentale Beziehungsaufnahme zwischen Lebewesen und Umwelt.

Scott wies bei Hunden die Phasen von der 3. bis 6. Lebenswoche nach, in denen dauerhafte Bindungen zu Menschen oder Artgenossen geprägt werden. Harlow wies bei Rhesusaffen nach, daß die Prägezeit für Artgenossen bei ihnen zwischen dem 3. und 6. Lebensmonat liegt.

Affen, die in der Prägephase sozial isoliert wurden, zeigten später schwere Defizite und irreversible Störungen im Sozialverhalten, ebenso in ihrem Verhältnis zu den Dingen ihrer Umwelt, und sie waren unfähig zur Aufzucht eigener Nachkommen.

Hess, der im Anschluß an Lorenz selbst über Prägung und sensible Phasen bei Tieren forschte, formulierte eine Definition der Prägungsperiode, die drei Aspekte enthält: «Erstens gibt es *kritische Perioden*, sehr kurze Zeiträume in der Entwicklung des Tieres, während der bestimmte Erfahrungen gemacht werden müssen. Die Einflüsse solcher Erfahrungen sind dauerhaft. Macht das Tier diese Erfahrungen nicht, zeigt es für den Rest seines Lebens anomales Verhalten . . . Zweifellos besteht für die soziale Prägung so etwas wie eine kritische Periode, die erst kurz währt. Danach verschwindet die Prägarkeit unwiederbringlich. Die Wirkungen sind extrem anhaltend . . . »;

«zweitens kann man sensible Perioden als *empfindliche Perioden* ansehen. Das entspricht dem, was etliche Forscher als *sensitive Periode* oder *sensible Phase* genannt haben. Nach dieser Vorstellung gibt es einen Zeitraum, währenddessen ein Tier gegenüber Reizen extrem empfindlich reagiert und auf sie hin angeborene Reaktionen ausführt. Auf welche Reize das Tier auch reagiert, diese Reize werden nach dem Ende der empfindlichen Periode weiterhin diese Reaktion auslösen. Mit anderen Worten, die empfindliche Periode ist die Zeit, während der ein Tier ein spezifisches Objekt lernt, auf das bestimmte angeborene Verhaltensweisen gerichtet werden . . . Es ist daher die Funktion der empfindlichen Periode, Verhalten hervorzurufen, das dann vom Tier für den Rest seines Lebens beibehalten wird, um dieses Verhalten an spezifische Reize zu koppeln. Wird ein solches Verhalten während dieser Zeit nicht in Gang gesetzt, kann es vom Tier niemals zweckmäßig eingesetzt werden. Es kann also wieder anomales Verhalten auftreten, wenn bestimmte Bedingungen nicht gegeben sind »;

«die dritte Vorstellung von sensiblen Perioden ist die von *optimalen Perioden*. Man hat beobachtet, daß ein Tier oder ein Kind zu bestimmten Zeiten am empfindlichsten auf gewisse Aspekte der Umwelt reagiert und so besonders bereitwillig

auf bestimmte Lernsituationen eingeht. Diese Aufnahmebereitschaft bleibt dem Tier oder dem Kind für längere Zeit. Man hat weiter beobachtet, daß solches Lernen auch zu anderer Zeit erfolgen kann, dann aber weniger leicht und effektiv oder vollständig vor sich geht ... Außerdem halten die Folgen des Lernens in optimalen Phasen nicht notwendigerweise lange an ... Es gibt aber eindeutig spezifische Perioden, während der ein Kind oder ein Tier am empfindlichsten auf bestimmte Erfahrungen reagiert. Diese Perioden kommen und gehen wieder. Ein Beispiel aus dem Bereich des Menschen ist das Erlernen der Sprache».

2. *Sensible Phasen in der menschlichen Gehirnentwicklung*

Die wissenschaftlich abgesicherten Tierforschungen ermutigen zu der Frage, inwieweit die Theorie der sensiblen Phasen auf die sich bis ins 15. Lebensjahr erstreckende menschliche Gehirnentwicklung zutrifft.

Hess warnt einerseits aufgrund des «geringen vorliegenden Beweismaterials» vor einer leichtfertigen Übertragung der Phasentheorie auf den Menschen, andererseits stellt er fest: «Wir können mit vollkommener Sicherheit sagen, daß eine Vielzahl von stark empfänglichen Phasen und viele optimale Phasen in der menschlichen Entwicklung bestehen. Diese laufen natürlich nicht starr nacheinander ab, sondern überschneiden sich weitgehend oder vollständig ...»

Die Humanbiologie unterstützt ebenfalls die Theorie der sensiblen Phasen beim Kinde.

Nach Engel/Vogel gibt es in der Gehirnentwicklung und seiner «komplexen morphologischen» (Zell-)Strukturen ... sensible Phasen, während der die Ausbildung dieser Strukturen durch Umweltveränderung beeinflusst werden kann ... Auch für die pränatale Gehirnentwicklung dürfen sensible Phasen angenommen werden ... Die Einflüsse der Umwelt werden jedoch vom Organischen wie vom

Geistigen her von Geburt an immer wichtiger ... Lernprozesse wirken modifizierend auf den Zusammenbau (neuronaler Netze, Verf.) einzelner Verhaltenselemente, die selbst genetisch festgelegt sind».

Humanbiologisch gesichert ist auch, daß die Phase und die «Fähigkeit des Menschen, eine Sprache zu erlernen, genetisch festgelegt» und durch eine «endlich große neuronale Matrix» potentiell vorgegeben ist. Diese Auffassung bestätigt Lennberg: «Wir können ... von einer kritischen Periode für den Spracherwerb sprechen. Ihr Beginn ist durch einen mangelnden Grad der Reifung begrenzt. Ihr Ende scheint mit einem Verlust der Anpassungsfähigkeit und der Fähigkeit zu Neubildung im Gehirn ... zusammenzuhängen».

Die ersten drei Lebensjahre kann man als einen Entwicklungsabschnitt begreifen, in dem funktionell verschiedene, umweltgerichtete sensible Phasen wirksam werden und sich gegenseitig beeinflussen. Auf der Grundlage bereits geknüpfter, also angeborener neuronaler Verbindungen werden aktiv erworbene Umwelterfahrungen in die weitere Gehirnentwicklung integriert. Sie werden sich auf die weitere Gehirnentwicklung «direkt niederschlagen können, d. h. in anatomischen Veränderungen in festen Verknüpfungen zwischen den wachsenden Nervenzellen» wird so das weitere Lernen vorgesteuert.

Auch Pechstein ist der Auffassung, daß «entsprechend allen anderen biologischen Vorgängen von höchster Entwicklungsgeschwindigkeit ... , auch für das zentrale Nervensystem eine ‚kritische‘ bzw. ‚sensible‘ Periode geistiger Reiz-Reaktionsbereitschaft anzunehmen (ist) ... Neuere hirnpfysiologische Untersuchungsergebnisse zeigen, daß ein mehr oder weniger an Sinneszufuhr in diesem Zeitraum höchster Entwicklungsgeschwindigkeit nicht nur funktionelle, sondern auch morphologisch-strukturelle Veränderungen bewirken kann und damit das Ausmaß der späteren Funktionskapazität des Gehirns wesentlich bestimmt».

Dieses, den heilpädagogischen Früherzieher ermutigende Forschungsergebnis läßt ihm vor allem die ersten drei Lebensjahre als Komplexion «sensibler Phasen» erscheinen, in denen eine optimale und breite Förderungsmöglichkeit besteht. Nach Pechstein ist die «Ausgleichbarkeit von bereits eingetretenen Schäden am zentralen Nervensystem» in dieser Phase am größten.

Auch der Autismusforscher O'Gorman geht von der Annahme einer «optimalen Zeitspanne der ‚Lernplastizität‘ (der) Hirnrinde» bzw. einer «Zerebralplastizität» aus, in der das Kind die lebensnotwendigen und fundamentalen Beziehungen zur Umwelt herstellen muß, die dann das weitere Lernen steuern.

Wird diese Plastizität nicht oder nicht in der erforderlichen Qualität genutzt, entstehen die für Autisten typischen Entwicklungsausfälle, -verkümmierungen und -blockierungen einiger Leistungsbereiche. Welche Förder- bzw. Kompensationsmöglichkeiten dennoch bestehen legt O'Gorman an Fällen anschaulich dar. (Schluß folgt)

VERANSTALTUNGSKALENDER

Fortbildungskurs
für Heilpädagogen, Sonderkinder-
gärtnerinnen, Sonderklassenlehrer
und Heimerzieher

*Anthroposophische Sinneslehre als
Beitrag zur Heilpädagogik*

Referate mit Aussprache, künst-
lerische Kurse, Gesprächsgruppen,
künstlerische Veranstaltungen
17.-21. April 1979 im
Heilpädagogischen Tagesheim Biel

Der Kurs richtet sich an Interessenten der anthroposophischen Heilpädagogik. Das detaillierte Programm und Anmeldekarten können im Sekretariat der Heilpädagog. Schule Wiggenhof, 9400 Rorschacherberg, Telefon 071 42 57 57, angefordert werden.

Anmeldeschluß: 20. März 1979.

Ergänzendes Angebot für teilleistungsschwache Schüler?

Heute ist es nicht selten so, daß ein Kind nach dem Durchschnittsergebnis eingestuft wird, ungeachtet einzelner guter Fähigkeiten. Damit entsteht im Bereich der Grenzzone Primarschule/Hilfsschule eine harte Beurteilung. So können relative Kleinigkeiten über eine Einstufung entscheiden. Dem könnte durch gezielten Stützunterricht in schwachen Bereichen abgeholfen werden.

Wie das geschehen könnte, darüber hatte PD Dr. Hans Grisseman ein Konzept entwickelt, das in einem Buch und in der Schweizer Lehrerzeitung veröffentlicht worden war. Eine von der AHG eingesetzte Studienkommission prüfte dieses. Sie machte zugleich den Versuch, die vielen guten Ideen der Verwirklichung entgegenzuführen. Dabei türmten sich Fragen über Fragen auf, die dem Autor des Konzeptes zur Beantwortung unterbreitet wurden. Hiefür wurde ihm Gelegenheit anlässlich eines Fortbildungskurses im Oberstufenzentrum «Risi» in Dottikon geboten, der außerordentlich stark besucht war.

Um die anwesenden Hilfs- und Sonderschullehrer zu orientieren, hatte PD Dr. Hans Grisseman den Auftrag erhalten, kurz in das Konzept einzuführen, um dann anhand der von der Studienkommission vorher eingereichten Grundfragen und eines Planspiels zur Diskussion zu gelangen. Nun, zu einer solchen konnte es nicht kommen, weil das Konzept ohne Benachrichtigung der erwähnten Kommission und im Gegensatz zu den veröffentlichten Darstellungen in entscheidenden Punkten abwich. Ursprünglich waren einem ambulanten Sonderpädagogen viele gezielte Trainings, Therapien und Stützmaßnahmen zugebilligt worden, nun lag aber die Hauptaufgabe in der Beratung von Lehrern und Eltern. Durch diese Konzeptwandlung kam sich die Studienkommission düpiert vor. Einige von ihr gestellte Fragen waren auf einmal nicht mehr aktuell, bei anderen kamen nur noch Vermutungen

und Möglichkeiten zum Ausdruck, so daß die Verwirrung total war.

Interessant waren die Ausführungen von Emil Inauen über dasselbe Problem aufgrund von Denkanstößen, wie sie aus Basel erfolgt sind. PD Dr. Emil Kobi hat ähnliche Vorstellungen wie sein Kollege Grisseman. Im Gegensatz zu diesem sollte der Stützunterricht aber nicht durch den ambulanten Sonderpädagogen, sondern durch den Hilfsschullehrer erteilt werden. Dieser sei am besten in der Lage klinisch zu wirken, vor allem auch, weil er im Lehrkörper integriert ist. Für das ganze Vorhaben ist nämlich die Zusammenarbeit mit dem einzelnen Lehrer entscheidend. Wie zu vernehmen war, läuft ein solcher Versuch in Allschwil, wo der Hilfsschullehrer seine Klasse während 21 Stunden führt, um in den anderen 9 Stunden Kindern anderer Klassen Stützunterricht zu erteilen und um Lehrer beraten zu können. Solcher sollte auch für Schüler in den oberen Randgebieten der Hilfsschule angeboten werden, sofern man eine Möglichkeit für den Uebertritt in die Primarschule sieht. Kobi ist aber ein entschiedener Gegner einer allzugroßen Spezialisierung. Letzten Endes müsse man sich bewußt bleiben, daß die ins Auge gefaßten Möglichkeiten für den klinischen Unterricht die Hilfsschule nicht zu ersetzen vermögen.

Unterdessen hat die AHG aufgrund des ursprünglichen Konzepts von PD Dr. Grisseman einen zusammenfassenden Bericht der Studienkommission an das Erziehungsdepartement eingereicht, in dem auf das Fehlen von Einschulungsklassen zur kompensatorischen Förderung und von schulpсихologischen Diensten hingewiesen wird, die zudem erweitert werden müßten, um zu einer förderungsorientierten Diagnostik zu gelangen, welche eine der Voraussetzungen für den klinischen Unterricht ist. Sowohl die Einführung des erwähnten neuen Schultyps als auch der

Ausbau der Schulpsychologischen Dienste würden erhebliche Mehrkosten verursachen, die nicht durch das Aufgeben von Hilfsklassen aufgebracht werden könnten. Wahrscheinlich könnten Versuche, wie in Allschwil einer läuft, eher zur Lösung des Problems führen. Die Studienkommission wird daher ihre Arbeit weiterführen und sich einem äußerst aktuell gewordenen Problem zuwenden, nämlich der Gesundheitskrumpfung der Hilfsschule.

Willi Hübscher

Wir sind Menschen

Bericht von einem Besuch der Stiftung Bernaville in Schwarzenburg

Die Sektion Basel der SHG benützte ihre Jahresversammlung, um das neue Zentrum für Geisteschwache an der Grenze zwischen Deutschschweiz und Romandie zu besuchen. Bernaville ist in verschiedener Hinsicht außergewöhnlich, und wir können nur empfehlen, es mit eigenen Augen und gründlich zur Kenntnis zu nehmen.

Nun das Außergewöhnliche. Inert weniger Jahre ist es Jean Degen gelungen, Planung und Finanzierung eines 20-Millionen-Projektes für Geistigbehinderte zu realisieren. Pikantes Detail: Der Stifter und Gründer ist bereits wieder aus dem Stiftungsrat ausgetreten.

Der Gebäudekomplex enthält u. a. ein Wohnheim, eine geschützte Werkstätte, ein Restaurant, eine Bäckerei, eine Gärtnerei, eine Wäscherei, eine Turnhalle mit Therapiezone, ein Personalhaus, und das alles für 70 Geistesschwache mit 31 Personen zur Betreuung. Die Pensionäre stehen im Alter zwischen 17 und 52 Jahren.

Integration verstehen die Bernaviller auf ihre Weise. Sie integrieren die Öffentlichkeit in ihren Betrieb und betreiben ein Restaurant in ihren Räumen. Es soll ein Kleinzoo entstehen, damit beim Besuch ungezwungene Kontakte zwischen Geistigbehinderten und Normalbegabten entstehen können. Die Vereine des Bezirkes benützen abends die Turnhalle und organisieren von

Heilpädagogische Schule Toggenburg

Auf Beginn des Schuljahres 1979/80 suchen wir eine

Fachlehrerin für Kochen, Hauswirtschaft und Mädchen-Handarbeit

Bevorzugt werden Bewerberinnen mit heilpädagogischer Ausbildung. Wir laden Interessentinnen freundlich ein, ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen der Schulleitung der Heilpädagogischen Schule Toggenburg, Hofjüngerstraße 6, 6930 Wattwil, zuzustellen.

Telefonische Auskunft: 074 7 28 28 oder 7 24 73

Für unsere Sonderschule suchen wir für Frühjahr 1979, evtl. später

Kindergärtnerin oder Lehrerin

mit heilpädagogischer Ausbildung.

Erfahrung und Umgang mit geistig behinderten Kindern erwünscht.

Wir bieten gute Zusammenarbeit in einer aufgeschlossenen Lehrergemeinschaft. Besoldung nach kantonalen Ansätzen.

Weitere Auskunft erteilt Ihnen gerne und unverbindlich unsere Schulleiterin, Frau Hertig, Telefon 052 45 28 40.

Bewerbungen sind zu richten an:

Heilpädagogische Sonderschule Turbenthal

Heilpädagogische Vereinigung Sargans-Werdenberg

Wir suchen für unsere Tagesschule für geistig behinderte Kinder in Trübbach, St.Gall. Rheintal, auf Frühling oder Herbst 1979

Lehrerin/Kindergärtnerin

mit heilpädagogischer Ausbildung

zur Führung der Vorschulstufe mit ca. 5 schul- und praktischbildungsfähigen Kindern.

Wir sind eine gut ausgebaute Sonderschule mit einem jungen Team.

Anfragen und Bewerbungen sind zu richten an den Schulleiter Lucius Flury, Heilpädagogische Schule, 9477 Trübbach, Telefon 085 5 19 33.

Sonderschule Innerschwyz, Schwyz

Infolge Demission der bisherigen Stelleninhaber suchen wir auf Anfang des Schuljahres 1979/80 (23. April 1979)

2 Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen mit entsprechender Ausbildung

Den Lehrpersonen wird die Führung je einer Gruppe praktischbildungsfähiger bzw. schulbildungsfähiger Kinder anvertraut.

Die Anstellung erfolgt im Rahmen der kantonalen Besoldungsverordnung.

Auskunft erteilt: Fräulein Eva Schuler, Schulleiterin, Sonderschule Innerschwyz, Gotthardstraße 126, 6438 Ibach, Telefon 043 21 16 23.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind umgehend zu richten an: Schuladministration Gemeinde Schwyz (Friedrich Kälin), Herrengasse 17, 6430 Schwyz, Telefon 043 21 31 05.

Primarschule Bauma

Wir suchen zu sofortigem Eintritt oder nach Vereinbarung

1 Logopädin

für Kindergarten und Primarschule. Die Stelle umfaßt die ambulante Sprachheilbehandlung je etwa zur Hälfte in den Gemeinden Bäretswil und Bauma. Wir würden uns freuen, wenn Sie sich entschließen könnten, zu uns ins sonnige Zürcher Oberland zu kommen und erwarten gerne Ihre Bewerbung an den Präsidenten der Primarschulpflege, Herrn Alfred Rüegg, Gublen, 8494 Bauma, Telefon 052 46 16 68.

Die Primarschulpflege

Zeit zu Zeit ein Fest in Bernaville. Bedingung ist, daß die Bernaviller eingeladen werden. Bernaville soll nach Abschluß der Bauarbeiten auch ein kulturelles Zentrum der Region werden.

Das alles ist nicht gratis und franco für die Öffentlichkeit, sondern Bernaville verlangt eine angemessene Bezahlung. Es gilt ja ein jährliches Betriebsdefizit von rund 1,2 Millionen Franken so weit als möglich zu reduzieren. Dem gleichen finanziellen Ziel dient das sogenannte Schwarzenburger Modell. Damit ist eine erstmals in Schwarzenburg praktizierte enge Zusammenarbeit zwischen einem Bezirksspital und einem Zentrum für Geistigbehinderte gemeint. Es geht dabei darum, Betriebsteile der verwandten Institutionen zusammenzulegen, wenn sie je für sich unrationell arbeiten. Man verzeichnete bereits in der Anlaufphase Kosten-, das heißt Subventionseinsparungen von rund 250 000 Franken.

Tief beeindruckt von den modernen und großzügigen Gebäuden, von den gewaltigen Führungs- und Organisationsaufgaben eines derartigen Betriebes, fragten wir kleinlaut nach der Seele und der religiösen Grundlage dieses Werkes. Wir glauben halt, daß im Kleinheim – wenn überhaupt in einem Heim – die besten Voraussetzungen dafür bestehen, eine familiäre Atmosphäre zu schaffen. Herr Schäfer, Leiter von Bernaville seit 1976, antwortete für unsere Begriffe zu pauschal. Doch sein «Wir sind Menschen» hat auf dem Hintergrund von Bernavilles Leistungen einen vollen Ton. Persönlich bin ich überzeugt, daß die weltanschauliche Zurückhaltung, die mit dieser Aussage dokumentiert wird, eine Chance ist. Eine Chance nämlich, daß die fraglos tragfähigen Strukturen von Bernaville durch den persönlichen Einsatz jedes einzelnen «beseelt» werden. Daß dies bewußt nicht organisiert wurde, ist für mich der Ausdruck hoher Kompetenz bei den Verantwortlichen von Bernaville.

Nach einem reichhaltigen Mittagessen aus der Bernaviller Küche ließ Präsident Oppler die Traktan-

den der Jahresversammlung behandeln. Das Protokoll vom 11. 5. 1977 wurde genehmigt, ebenso der Jahresbericht 1977. Die Jahresrechnung 1977 lag ohne Revisorenbericht vor. Die Genehmigung soll an einer a. o. Jahresversammlung bei der Eröffnung der neuen Werkstube mit Wohnheim an der Peter-Rot-Straße im Herbst 1978 erfolgen. Für den kommenden Herbst hat die JUFA, Gemeinnützige Schule für entwicklungsgehemmte Kinder, unsere Institution wieder zu einem geselligen Abend eingeladen. *M. Spreiter*

BUCHBESPRECHUNGEN

Dr. med. Walter Holtzapfel: *Seelenpflege-bedürftige Kinder*. Zur Heilpädagogik Rudolf Steiners. 2 Bände. Philosophisch-anthroposophischer Verlag Dornach.

Rudolf Steiner hat 1924 für einen Kreis von weniger als 20 Personen einen Kurs gehalten, der zum Ausgangspunkt der ganzen anthroposophischen Heilpädagogik geworden ist. Der Kurs ist aber ungenau und unvollständig stenographiert worden und setzt zudem sehr viele anthroposophische Kenntnisse und Schulung voraus. Aus diesem Grund ist er sogar für anthroposophische Heilpädagogen ein außerordentlich schwieriges Buch, von andern, die das Buch vielleicht kopfschüttelnd weglegen, gar nicht zu reden.

In dieser Situation kommt dem zweibändigen Werk von Holtzapfel eine besondere Bedeutung zu. Als Arzt, der jahrelang schulärztliche Aufgaben hatte und in heilpädagogischen Zusammenhängen tätig war, unternimmt er den Versuch einer Darstellung, «die diejenigen Formen kindlicher Entwicklungsstörungen umfassen soll, die Rudolf Steiner im Heilpädagogischen Kurs als grundsätzliche Möglichkeiten hinstellt».

Das geschieht nun außerordentlich anschaulich und lebendig. Holtzapfel schlägt dabei einen Weg ein, der von der Darstellung gegensätzlicher Krankheitsbilder ausgeht: Der Epileptiker verkrampft sich in sich hinein, staut sich in seinem Organismus – das Entgegengesetzte zeigt sich in Kindern, die in die Umgebung ausströmen und mit ihrem Seelenwesen ganz in der Peripherie leben. Das zwangshafte Kind ist besessen von einzelnen Vorstellungen, es kann sie nicht vergessen – auf der andern Seite Kinder, die alles vergessen, bei denen nichts im Gedächtnis haften bleibt, die aber oft innerlich erregt sind. Ein drittes Gegensatzpaar: träge, in verlangsamtem Stoffwechsel befangene Kinder – auf der andern Seite Ueberbeweglichkeit, dauerndes In-Bewegung-sein. (Die drei erwähnten polaren Gegensätze werden in

der Terminologie der anthroposophischen Heilpädagogik folgendermaßen bezeichnet: Epilepsie – kindliche Hysterie, Eiskinder – Schwefelkinder, schwachsinnige Kinder – maniakalische Kinder.) Die Betrachtungsweise nach solchen Polaritäten von möglichen Entwicklungsabweichungen ergibt so etwas wie eine orientierende Struktur, wie eine Landkarte und erschließt dem tätigen Heilpädagogen eine Fülle von Ansatzpunkten für die therapeutischen Bemühungen.

Anthroposophische Heilpädagogik ist stark medizinisch orientiert – allerdings an einer Medizin, die gegenüber dem herkömmlich Naturwissenschaftlichen um manche Aspekte erweitert ist. Im Werk von Holtzapfel wird nun gerade die Beziehung zwischen jenen Problemen, mit denen es der Heilpädagoge zu tun hat und den Abweichungen und Symptomen im somatischen Bereich sehr anschaulich. Was haben gestörte Verdauungsverhältnisse mit gestörten Gedächtnisvorgängen zu tun? Welche Beziehung besteht zwischen zu starkem, übelriechendem Schwitzen und übersensiblen Reagieren auf die Anforderungen der Umwelt? Wie zeigen sich Zahnbildungsprozesse in kindlichen Zeichnungen? Die Anschauung solcher Beziehungen eröffnet dem tätigen Heilpädagogen neue Verständnismöglichkeiten von schwierig interpretierbaren Verhaltensweisen der Kinder.

Das Buch von Holtzapfel enthält über die bereits bei Steiner dargestellten Krankheitsbilder hinaus auch den Versuch, neu aufgetretene Phänomene aus der anthroposophischen Menschenkunde heraus zu verstehen. Das gilt insbesondere für das Kapitel über den Autismus. Darin liegt in diesem Werk eine bedeutende Weiterentwicklung anthroposophischer Heilpädagogik.

Der nicht mit Anthroposophie vertraute Leser, der dieses Werk durcharbeiten will, wird bestimmt da und dort anstoßen, weil er mit manchen Begriffen nicht vertraut ist. Das Werk eröffnet aber durch die Sicht, von der es ausgeht, neue Perspektiven, die durchaus auch ohne spezielle Voraussetzungen verständlich sind. *Hans Hasler*

Konrad R. Budde: *Handbuch der Schule und Bildungsstätte für geistig Behinderte*. Kemper Verlag Staufen/Breisgau, Band I und II.

Dieses «Handbuch» wurde in erster Linie für die Mitarbeiter in den Tagungsbildungsstätten für geistig Behinderte geschrieben und aus der praktischen Arbeit heraus entwickelt. So wurde darauf geachtet, die Probleme praxisnah darzustellen und sich einer allgemeinverständlichen Sprache zu bedienen. Das wurde weitgehend erreicht. Im ersten Teil erfolgt ein Ueberblick über eine wirksame Zusammenarbeit der verschiedenen Fachgebiete und dann wird

Lehrmittelverzeichnis 1979 der SHG

der organisatorische und inhaltliche Rahmen der Arbeit an einer «Heilpädagogischen Tagesstätte» skizziert. Im zweiten Teil werden Fragen der Unterrichtsplanung in Schulen und Tagesbildungsstätten für Geistigbehinderte angegangen. Der Band II geht dann ganz besonders auf die Problematik eines geplanten Unterrichts bei geistig Schwerst- und Mehrfachbehinderten ein. Natürlich können Vorschläge nicht schon als Modell oder Rezept gelten, doch findet auch der Praktiker eine Fülle von Anregungen, die er im eigenen Unterricht ausprobieren kann.

Z.

Julia Schwarzmann: «Volksschule – Lebensschule? Erfahrungen mit sozialen Widersprüchen. Zytglogge, Bern 1978. 172 Seiten. Fr./DM 21.—.

Schon der Titel dieses packenden Buches weist auf die Aktualität seines Themas hin, das nicht nur Schüler, Lehrer und Eltern, sondern jeden Bürger angeht. Steht die Schule immer doch vor der schwierigen Aufgabe, einerseits die Persönlichkeit des Schülers zu sich selber zu führen, andererseits ihn zugleich in einen Sozialisierungsprozeß hineinzustellen und schließlich Wissen zu vermitteln. Im Spannungsfeld zwischen diesen drei Polen liegen die großen Möglichkeiten der Primarschule – Möglichkeiten, die allerdings, wie die Autorin zeigt, oft leichtfertig verspielt werden. Das Besondere der Abhandlung von Julia Schwarzmann, die mit diesem Buch weit mehr als eine kritische Reflexion zum Thema «Schule» vorlegt, liegt darin, daß die Autorin nicht nur hellichtig und mutig Mißstände im schulischen Alltag beim Namen nennt, sondern konstruktive Kritik übt und vor dem Leser eine beeindruckende Palette von bereits bestehenden Alternativen zur konventionellen Primarschule ausbreitet.

Dieses Buch stimmt, trotz der großen schulischen Probleme, die hier offen dargelegt werden, letztlich optimistisch. Hier werden Wege aufgezeigt, wie die Volksschule doch zu einer echten «Lebensschule» werden kann. Durch das ganze Buch hindurch wird die Beunruhigung der Autorin spürbar – und erfaßt den Leser –, daß wir in Gefahr stehen, über die Leistungsorientierung das zentrale Ziel der Sozialisation, die «Art, wie der Mensch *Mitmenschlichkeit* erwirbt», aus den Augen zu verlieren. Julia Schwarzmann hat nicht nur theoretisches Wissen über Alternativmodelle zusammengetragen, sondern die Arbeit in diesen Schulen selbst miterlebt. Ihre Ausführungen erhalten dadurch eine besondere Unmittelbarkeit und Lebendigkeit, denen sich der Leser nicht zu entziehen vermag. Neben neuen Schulformen in Skandinavien geht die Autorin ausführlich auf Alternativmodelle in der Schweiz und in der BRD ein, diskutiert die vielfältigen Probleme bei der Frage nach der Chancengleichheit und nimmt sich – als ehemalige Lehrerin und jetzt psychoanaly-

Leselehrmittel

«Das ist nicht schwer» (Mäppli) Vorfibel	3.50
«Lesebibel» (Mäppli)	10.—
«Arbeitsblätter» hiezu	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»/«Saat und Ernte»	Lesebücher IV/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 + IV 4.—
«Rechnen 3» (Büchlein) <i>neu</i>	11.—
«Übungsblätter» hiezu (Block) <i>neu</i>	6.50
«Lehrerausgabe» (Büchlein) <i>neu</i>	15.—
«Rechnen 4» (Buch) <i>neu</i>	11.—
«Übungsblätter» hiezu (Block) <i>neu</i>	6.50
«Schlüssel» zu Schülerausgabe und Übungsblock	20.—
«Mein Rechenbuch» (Heft) mit Geometrie	V + VI 4.—
«Schlüssel» zu den Heften IV–VI (1 Ringheft)	12.—
«Rechenbuch 7/8» (Buch) für die Oberstufe	9.50
«Lehrerausgabe» hiezu (Ringbuch)	25.—
«Übungsblätter» zu 7/8 (Block)	6.—
«Schlüssel» zu Übungsblock (Ringheft)	10.—
Arbeitsblätter zum Geometrie-Unterricht (in Couverts)	
«Quadrat und Rechteck»	4.50
«Dreieck»	3.50
«Raute, Trapez, Vieleck»	4.—
«Kreis» <i>neu</i>	4.—

Lehrmittel für den Sach- 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 (vorwiegend für Sonderschulen)

«Messen» (21 Arbeitsblätter)	2.—
«Von 1–10» (200 Arbeitsblätter)	11.—
«Erstes Rechnen von 1–10» <i>neu</i>	9.—
«Von A–Z» (250 Arbeitsblätter) in Mundart und <i>neu</i> in der Schriftsprache	16.—
«Vorübungen» hiezu für beide Sprachen	5.—
«7 Übungshefte» hiezu in beiden Sprachen	10.50

Unterrichtshilfe (für die Hand des Lehrers)

«Elektrizität» (Oberstufe)	9.—
----------------------------	-----

Ansichtsexemplare stehen jedermann zur Verfügung.

Außerdem können die neueren und neuesten Lehrmittel in der «Informationsstelle Schulbuch» an der Laurenzenvorstadt 89 in Aarau eingesehen und in einzelnen Exemplaren mitgenommen werden (Öffnungszeiten jeweils vom Dienstag bis Freitag von 14 bis 18 Uhr).

Lehrmittelverlag SHG, Zeughausstraße 38, 5600 Lenzburg

tisch und heilpädagogisch Tätige – insbesondere der «Schicksalskinder», der in Heimen und Pflegefamilien aufwachsenden, an. Ihre Ausführungen münden – konsequenterweise – in die Frage nach der Aus- und Weiterbildung der Primarschullehrer. Auch hier bleibt die Autorin nicht bei einer Aufzählung des Fehlenden stehen. Sie zeigt zugleich neue Möglichkeiten auf, wie sich die Lehrenden besser als bisher auf ihre schwierige Aufgabe, Helfer beim Erwerb von Mitmenschlichkeit zu sein, vorbereiten können.

PD Dr. U. Rauchfleisch, Psychiatr. Universitätsklinik, Kantonsspital, 4031 Basel

Gerhard Heese: *Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder*. Marhold Verlag Berlin, Heft 25 der Schriftenreihe: Sonderpädagogische Beiträge.

Der Herausgeber Gerhard Heese zeigt vorerst in einem allgemeinen Teil, daß die Frühförderung behinderter Kinder erst in der Gegenwart aufkam, obwohl schon 1843 der fränkische Schulrat Joh. Baptist Graser die Frühspracherziehung gehörloser Kleinkinder durch die Mütter zuhause forderte und 1801 Pestalozzi sie zu bewußteren Erzieherinnen machen wollte (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt). Doch es kommen noch verschiedene Mitautoren zu Wort, so Paul Innerhofer, welcher der Elternarbeit in der Frühförderung den angemessenen Stellenwert zuweist und auch die Gefahren solcher Mitarbeit nicht verschweigt. Im speziellen Teil wird die Frühförderung aus psychologischer Sicht beleuchtet, die mehrdimensionale Sprachförderung geistig behinderter Kinder, aber auch die Frühförderung zerebralparetischer Kinder. Frühförderung bei Seh- und Hörschäden erfahren ihre eigene Darstellung, und auch dem Kind, das durch Lernbehinderung oder Verhaltensstörung auffällig werden könnte, ist ein Kapitel gewidmet. Abgeschlossen wird das informationsreiche Buch mit einer Uebersicht über psychodiagnostische Ueberprüfungsverfahren, die den Entwicklungsstand bei Säuglingen, Kleinkindern, Kindergarten- und Vorschulkindern abklären lassen. P. Z.

Oscar Deber

preiswert und freundlich

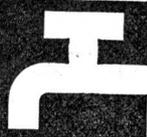


Adress-Aenderungen

können wir nur vornehmen wenn neben der neuen auch die alte Adresse aufgegeben wird.

Administration und Versand der Schweizer Erziehungs-Rundschau
Künzler Buchdruckerei AG
 9000 St.Gallen 2

sanitär
krönert



9000 St.Gallen
 Meisenstraße 6a
 Telefon 071 27 19 15

- Neuanlagen
- Umbauten
- Reparaturen
- Gas- und Wasserfach

Ihre Chemisch-Reinigung **wetex** AG

Filialen St.Gallen: Zürcherstraße 41, Langgasse 20,
 Rorschacherstraße 173a, Teufenerstraße 72

Weitere Filialen in: Altstätten SG, Arbon, Buchs,
 Heerbrugg, Bazenhaid, Rorschach, Wattwil

Pflegt Ihre Kleider und Ihre Wäsche