

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 68 (1981)
Heft: 14-15: Hilfsschule am Scheideweg!?

Artikel: Die Pädagogisch-therapeutische Schülerhilfe : eine sonderpädagogische Ergänzung unseres Schulsystems
Autor: Grissemann, Hans
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532336>

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: 12.05.2025

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

Die Pädagogisch-therapeutische Schülerhilfe – eine sonderpädagogische Ergänzung unseres Schulsystems

Hans Grisseman

Einleitung

Im folgenden wird ein Modell einer sonderpädagogischen Institution begründet und in Teilfunktionen beschrieben,

- die Normal- und Sonderklassen zur Verfügung stehen könnte
- die einen Beitrag zu Prävention von Lernbehinderung leisten könnte
- die zur Rehabilitation eines bestimmten Anteils von Lernbehinderten beitragen könnte
- die bei gewissen Schülern eine Separation in Sonderklassen verhindern könnte
- die die Zusammenarbeit zwischen Normalklassenlehrern und Sonderpädagogen beleben könnte
- die Schulreformen und einen Abbau des einseitigen Leistungsdenkens begünstigen könnte.

Eine wichtige «Spurungsarbeit» auf dem Wege zu einem pädagogischen Neuland leistet uns dabei das in der Vernehmlassung stehende neue Zürcher Sonderklassenreglement (Kommissionsvorschlag vom Juni 1980).

In diesem Reglementsentwurf erscheint neben den Abschnitten über Sonderklassen und Sonderschulung (I, II) die an den neuen sonderpädagogischen Forschungsstand angepasst werden, ein neuer Abschnitt (III) über Stütz- und Fördermassnahmen, der weitgehend die Grundlagen dazu schafft, im Kanton Zürich pädagogisch-therapeutische Schülerhilfe im Sinne der hier darzustellenden Grundlagen und Zielsetzungen zu organisieren.

Ein wichtiger Anstoss zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Modell ist das Phänomen der sinkenden Bestände in den Sonderklassen. Es löst folgende Fragen aus:

- Was geschieht mit den vielen lernbehinderten Schülern, die aus verschiedenen Gründen nicht mehr in die Sonderklassen überwiesen werden? Sind die Primarlehrer in der Lage, aus eigenen Kräften diesen Problemschülern gerecht zu werden?

- Sollen die sonderpädagogischen Funktionsträger, die bis anhin in den Sonderklassen tätig waren, als Folge des Schrumpfungsprozesses ausscheiden, bzw. für die sonderpädagogische Arbeit verloren gehen?

Bemerkenswert ist der Beitrag von Peter HEGI (Arbeits- und Organisationsweise von Kleinklassen für Lernbehinderte in den Vereinigten Staaten. Schweiz. Heilpädagogische Rundschau 4, 1981), der auf die Redimensionierung im amerikanischen Sonderschulwesen hinweist. «Lehrer an Normalklassen finden, dass sie mit einer breiten Streuung von unterschiedlich begabten Kindern erfolgreich arbeiten können, wenn sie dazu mit Rat und Tat und ausrüstungsmässig durch Sonderlehrkräfte unterstützt werden.»

Dazu ist zu bemerken, dass der sonderpädagogische Elan der amerikanischen Normalklassenlehrer sich auf die Kategorie «Educabel Mental Retarded» (EMR-Kinder) unterhalb des IQ-Bereiches von 75 bezieht, also auf Kinder, die bei uns häufig in heilpädagogischen Sonderschulen erzogen werden. Die Gruppe der bei uns als Hilfsschüler separierten Lernbehinderten wird in Amerika seit Jahrzehnten mit Stütz- und Fördermassnahmen in den Normalklassen, in der High School zum Teil in Kursen für Slow Learner geführt.

Gegenstandsbestimmung «Lernbehinderung»

Der Begriff «Lernbehinderung» ist ein Arbeitskonzept, das sich in den letzten 15 Jahren immer deutlicher durchgesetzt hat.

Darunter wird psychologisch eine relativ grosse Gruppe von *hemmenden Momenten* im Lerngeschehen verstanden, die in verschiedenartigen Konstellationen des Zusammenwirkens zu solch schweren Beeinträchtigungen führen können, dass sich daraus die Notwendigkeit der pädagogischen Betreuung in einer Sonderklasse ergibt. In solchen Be-

dingungsstrukturen der Lernschwäche ist der intellektuelle Entwicklungsrückstand bzw. die intellektuelle Minderausstattung *nicht* durchwegs ausschlaggebend. Ein Kind mit IQ 94 kann im Lernen ebenso beeinträchtigt sein wie ein anderes mit IQ 80. Lernbehinderung könnte operational definiert werden: Lernbehinderungen sind schwerere, länger dauernde Beeinträchtigungen, bei denen ohne pädagogisch-therapeutische Massnahmen ein mindestens zweimaliges Verfehlen des Lernzieles einer Klasse zu befürchten ist. Dies heisst

jedoch nicht, dass alle Doppelrepetenten durchgängig sonderklassenbedürftig sind. Man pflegt heute in der Lernbehindertenpädagogik zwischen *Störungen* und *Behinderungen* zu unterscheiden. Als Behinderungen bezeichnet man die schwereren *umfänglichen, andauernden* Formen der Beeinträchtigung, Störungen schlagen sich eher in unausgegliehenen Leistungsbildern und *Teilleistungsausfällen* nieder. Störungen können sich unter bestimmten Bedingungen zu Behinderungen entwickeln. Auch bei einer umfänglichen und

a) *phänomenologischer Raster*

Ausfälle, Auffälligkeiten	Schweregrad (schwer, leicht)	Dauer (andauernd, passager, periodisch)
<i>Schulische Leistungen</i>		
bestimmte Fächer		
bestimmte Lernbereiche		
global		
<i>Fähigkeiten/Fertigkeiten</i>		
Wahrnehmung		
Intelligenzniveau		
Intelligenzstruktur		
Psychomotorik		
Sprache		
Kognitionsstil		
<i>Antrieb/Steuerung</i>		
<i>Emotionalität</i>		
in besonderen Situationen		
Grundstimmung		
<i>Soziabilität</i>		
Sozialverhalten		
Normorientierung		

In die einzelnen Felder wären nach Kanter die auf der diagnostischen Erfassung beruhenden Einstufungen einzutragen.

anscheinend irreversiblen Behinderung kann manchmal bei sorgfältiger diagnostischer Abklärung die Eskalation von der Störung zur Behinderung festgestellt werden.

KANTER empfiehlt in seinem Gutachten für den deutschen Bildungsrat (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Sonderpädagogik 3, 1974, S. 117 f.) einen Grobraster zur Bestimmung von Lernbehinderungen und Lernstörungen, der die heutige Auffassung von Lernbehinderung abbildet. In seiner Darstellung unterscheiden wir einen phänomenologischen und einen ätiologischen Raster. Im phänomenologischen Teil lassen sich die Verhaltensmerkmale in den verschiedenen Leistungs- und Persönlichkeitsbereichen darstellen, wie sie in der Beobachtung, im Erziehungs- und Unterrichtsversuch und durch Tests feststellbar sind (siehe Tabelle).

Im *ätiologischen Raster* finden wir mögliche Bedingungsfaktoren der Lern- und Leistungsausfälle, wie sie durch die Entwicklungs- und die Familienanamnese und durch Milieuexplo-ration sowie auch durch medizinisch-biologische Untersuchungen erfasst werden können.

b) ätiologischer Raster

Mögliche Bedingungsfaktoren der Lern- und Leistungsausfälle bzw. reduzierten Lernbasis

Umweltbedingte Beeinträchtigungen

Familienstruktur

Erziehung

Wirtschaftsverhältnisse

Wohnverhältnisse

soziokulturelle Einschränkungen

Organische Beeinträchtigungen

Traumatische Gegebenheiten

Reifungsbiologische Gegebenheiten

Konstitutionelle Gegebenheiten

Interaktion und Kumulation von Bedingungen, primäre und sekundäre Mehrfachbehinderungen

Zusammenwirken konstitutioneller Beeinträchtigungen mit Milieugegebenheiten/primäre Mehrfachbehinderung/konsequente Persönlichkeitsstörungen.

Unter der Verwendung eines solchen Rasters liessen sich zwei Gruppen von Lernbehinderten ausgliedern:

1. *Die Lernbehinderten im engeren Sinne* bzw. Lernbehinderte mit deutlichen Intelligenzausfällen. Sie werden von Kanter mit folgenden Leistungsmerkmalen definiert:

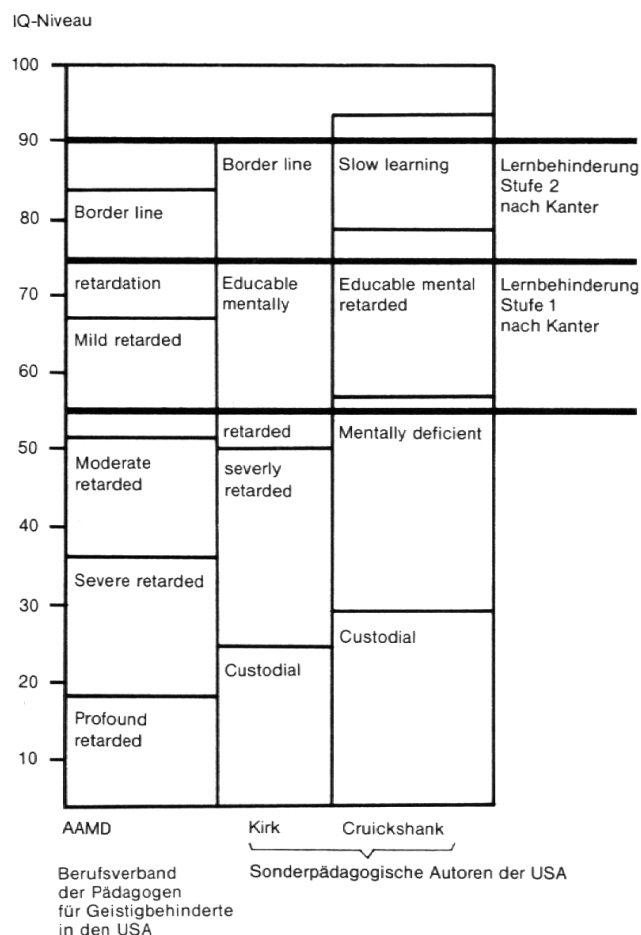
a) schwerwiegendes, andauerndes und umfängliches Schulversagen

b) erheblich reduzierte Intelligenzleistungen zwischen -2 bis $-3s$, das heisst ca. zwischen IQ 55/60–70/75

c) deutlich verminderte soziale Reife, nicht verstanden im Sinne von Verhaltensstörungen

d) Dazu können verschiedene Begleitmerkmale treten: reduzierte psychomotorische Entwicklung, Sprachbeeinträchtigungen, emotionale Dissonanzen, Steuerungsstörungen u. a.

Die Kategorisierung von Kanter im Vergleich mit amerikanischen Einteilungen der «intellektuellen Minderbegabung»



Offensichtlich umfasst diese Kategorie nach KANTERS Definition die Schüler, welche bei uns im allgemeinen die IV-Sonderschule und seltener die Hilfsschule besuchen. An diese Kinder ist zu denken, wenn man heute die älteren heilpädagogischen Publikationen liest, die sich auf Schulung Debiler oder Schwachbegabter in Hilfsschulen beziehen.

In der Sowjetunion werden die Kinder dieser Lernbehindertenkategorie als «schulbildungsfähige Oligophrene» bezeichnet, in den USA als schulbildungsfähige mental Retardierte.

Ätiologisch wird allgemein die Meinung vertreten, dass in dieser ersten Gruppe von Lernbehinderungen konstitutionelle oder erworbene organische Beeinträchtigungen sich hemmend auf die intellektuellen Verarbeitungsprozesse auswirken.

Die Übersicht auf S. 539 zeigt die beiden von KANTER definierten Lernbehindertenkategorien im Vergleich mit den drei in Amerika gebräuchlichen Klassifikationssystemen.

2. Die Lernbehinderten mit gering vermindertem Intelligenzniveau

Die Merkmale dieser Gruppe werden von Kanter folgendermassen umrissen:

a) Schweres Schulversagen, das sich häufig nicht von demjenigen der Lernbehinderten der 1. Kategorie unterscheidet, das allgemein sein kann, aber oft auch in einem Teilbereich besonders ausgeprägt ist.

b) IQ-Niveau über 75/80 bis zu IQ 90.

c) Tendenz zu «Underachieving», das heisst, zu Schulleistungen, die häufig noch unter dem an sich verminderten IQ-Niveau liegen. Dies zusammen mit besonderen Ausfällen in den sogenannten Stützfunktionen der Intelligenz (Wahrnehmung, Gedächtnis, Motivation, Arbeitshaltung).

Es handelt sich bei dieser Kategorie um eine phänomenologisch wie auch ätiologisch sehr *heterogene* Gruppe von Lernbehinderten, die von vorneherein einen anspruchsvollen und individualisierenden Ansatz für das unterrichtliche und erzieherische Vorgehen nach sich zieht. Die Heterogenität dieser Gruppe von Lernbehinderten kommt darin zum Ausdruck, dass als einziges gemeinsames Merkmal häufig nur das *verminderte Lerntempo* geltend gemacht werden kann und die Schüler der Stufe

der Borderline Retardation in Amerika etwa als Slowlearner bezeichnet werden. Dieser Ausdruck wird oft so missverstanden, dass man meint, hier liege eine beschönigende Verschleierung des Sachverhaltes vor. Selbstverständlich meinen auch die amerikanischen Sonderpädagogen, dass bei diesen Langsamlernern in jedem einzelnen Fall noch besondere, aber sehr verschiedenartige und nicht die ganze Kategorie betreffende Verhaltensmerkmale dazutreten.

Es ist die Kategorie, die bei uns wie auch in Deutschland das grösste Kontingent der Hilfsschüler umfasst.

Angesichts der besprochenen Einteilung drängt sich die Frage auf, weshalb immer noch IQ-orientierte psychologische Kategorisierungen vorgelegt werden, und warum ausgerechnet Kanter dies tut, der auf die Komplexität und die verschiedenen Konstellationen der Faktoren hingewiesen hat, welche eine Lernbehinderung bedingen. Diese Frage muss aufgeworfen werden, da statistisch bekannt ist, dass die testmässig erfasste Intelligenz nur zu ca. 25% die Varianz der Schulleistungen erklärt. Die IQ-orientierten Kategorisierungen müssten heute folgendermassen begründet werden:

1. Bei Lernbehinderung 1, $IQ < 75$:

Hier finden wir eine Tendenz zu homogenen Faktorenstrukturen im Bereiche der Intelligenz wie auch gehäufte und breite Ausfälle im Bereiche verschiedener psychischer Basisfunktionen (Wahrnehmung, Speicherung, Sprache u. a.).

Hier soll also die IQ-Angabe *nicht* auf die Hauptursache der schweren Lernbehinderung hinweisen. Sie indiziert die breite Bedingungsstruktur der Lernschwäche.

2. Bei Lernbehinderung im Bereich IQ 75–90: Hier besteht die Tendenz zu heterogener Faktorenstruktur der Intelligenz. Diese Schüler dürfen also nicht einfach als intellektuell Minderbegabte bezeichnet werden. Sie haben oft Teilausfälle innerhalb der Intelligenz. Zudem finden sich in den ausserintellektuellen Lernfaktoren verschiedenartige Funktionsdefizite. Hier verweist der IQ – besonders um den Bereich der Grenze einer Standardabweichung (IQ 85) – auf die diagnostische Erfassung der Teilleistungsstörungen, die neuropsychologisch (leichte frühkindliche Hirnschädigung) oder durch soziokulturelle Benachteiligung

(z. B. schichtspezifische Sprachbarrieren) erklärt werden können. Auch hier wäre die IQ-Angabe *nicht* die Angabe der Ursache der Lernbehinderung. Sie signalisiert meist Teilleistungsstörungen

Fehlentwicklungen der Hilfsschulpädagogik

Die pädagogische Fehlentwicklung im Sonderklassenwesen bzw. in der Hilfsschulpädagogik muss darin gesehen werden, dass die Erziehungserfahrungen im Umgang mit den Deblen der ersten Kategorie von Lernbehinderten und das psychologische Wissen um das Wesen der Deblität auf die Kinder mit nur leicht vermindertem Intelligenzniveau übertragen worden sind.

1965, als Paul MOORS «Heilpädagogik» erschien, stützten seine Aussagen über die Integration Lernbehinderter das allgemeine heilpädagogische Credo von Generationen von Sonderklassenlehrern. Moors Aussagen waren prägnant im Stile des Slogans und fanden sich bezeichnenderweise in einem Abschnitt, in welchem der Integrationsbeitrag der *Hilfsschulklassen* unter der Überschrift «*Die Schule des Geistesschwachen*» dargestellt wird. Da heisst es: «Wenn man den Geistesschwachen zur Gemeinschaft erziehen will, so muss man ihn zuerst einmal aus der Gemeinschaft herausnehmen, in der er sich befindet, herausnehmen, insbesondere aus der Normalschule. Erst wenn man die Möglichkeit hat, sich ganz allein mit ihm zu befassen und so weit unten anzufangen, wie das für ihn nun mal notwendig ist, kann man ihn mit der Zeit dahin bringen, dass er den Zugang findet zu einem für ihn vorbereiteten Platz in der Gemeinschaft. Gerade um der Erziehung willen ist Sonderschulung notwendig. Das muss man beständig wiederholen, weil es nur für den selbstverständlich ist, der die Tatsache kennt.» (173).

Für Moor war der Hilfsschüler der Schwachbegabte, der Geistesschwache leichteren Grades, der Deble oder auch der Grenzdeble. Er war der eindeutige Schulversager mit verminderter Intelligenz, der allerdings im Sinne des Hanselmannschen Begriffs der Gesamtseelenschwäche auch im emotional-sozialen und im volitiven Bereich eingeschränkt war. Deblität war bei Moor immer ein gesamtseelischer Strukturbegriff.

Die *ausserintellektuellen Determinanten* des Schulerfolgs wurden von Moor noch in einem knappen Abschnitt besprochen: «Eine mit intellektueller Unterbegabung verbundene Schwererziehbarkeit lässt die intellektuelle Leistung auf das Niveau der Deblität absinken. Solche Kinder könnten mit einer Normalklasse Schritt halten, wenn es ihnen möglich wäre, ihre Fähigkeiten voll einzusetzen. Weil aber neuropathische oder psychopathische Züge, weil chronische Milieuschädigungen wie hochgradige Verwöhntheit oder Verwahrlosung ihre Arbeitsfähigkeit beeinträchtigen, vermögen sie nicht nur dem Unterricht nicht mehr zu folgen, sondern es werden auch die vorhandenen Fähigkeiten nicht voll entfaltet und nicht geübt. Unterdurchschnittlich begabte Kinder mit deutlichen Zügen von Schwererziehbarkeit sollten darum, erst recht natürlich, wenn es sich um Grenzfälle gegen Deblität handelt, auch der Hilfsschule zugewiesen werden, in welcher ja ohnehin die *Erziehung* Voraussetzung allen Unterrichtes ist». (P. Moor, Heilpädagogik, 1965, 178).

In der gleichzeitig mit Moors «Heilpädagogik» 1965 erschienenen «Lernbehindertenpädagogik» wirft KLAUER allerdings die Frage auf, ob die Hilfsschule allgemein die Erziehungsmethoden entwickelt habe, die den tiefenpsychologischen, verhaltenspsychologischen und sozialpsychologischen Erkenntnissen jener Zeit entsprächen. Er meinte sarkastisch, dass die Akzentuierung des Erziehungsgedankens für die Hilfsschule in der BRD nicht sehr erheblich über feierliche Bekundungen bei repräsentativen Anlässen hinausgehe. So muss gerade heute, sofern man Moors einfache Empfehlungen nicht mehr akzeptiert, verhaltensgestörte Schulversager mit IQ unter 100 der Hilfsschule zuzuweisen, überdacht werden, wie die Hilfsschule Erziehungsschule sein könnte, und dies besonders auch im Hinblick auf die Häufung von Verhaltensstörungen bei Lernbehinderten. Hier dürfte gelten: «Love is not enough»? und es muss überdacht werden, wie weit man dem Hilfsschüler erzieherische Integrationshilfen anbieten könnte wie etwa:

- emanzipatorische Hilfen, Möglichkeiten, seine Rechte gegenüber rücksichtslosen Erwachsenen und Kindern geltend zu machen
- Möglichkeiten, seine Nöte und Konflikte darzustellen und zu verarbeiten

- Möglichkeiten, evtl. auch seine Identität als Behinderter zu finden und sie zu akzeptieren
- Möglichkeiten des Einübens sozialen Verhaltens, wie es neuerdings auch in handlungsorientierten Ansätzen eines pragmalinguistischen Sprachunterrichtes versucht wird.

Der Niederschlag des pädagogisch-psychologischen Irrtums, dem auch Moor erlegen ist, findet sich in verschiedenen Verordnungen zu kantonalen Schulgesetzen. Repräsentativ dafür sind etwa die AARGAUISCHEN RICHTLINIEN FÜR HILFSSCHULEN VON 1959:

«Das Hauptgewicht des Hilfsschulunterrichts ist auf Erziehung und Angewöhnung zu legen. Dem Handarbeitsunterricht und sinnvoller praktischer Tätigkeit soll auf allen Stufen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.» Im Klartext: Im Bereiche des einsichtigen Lernens ist nur wenig möglich. Man bediene sich der Einschleif- und Automatisierungsmethoden, auch unter Verzicht von Verstehensstrukturen. Und der immer gern verwendete und gehörte Hinweis auf Erziehung wirkt in diesem Zusammenhang problematisch. Es ist eher ein Passus, der darüber hinweg trösten soll, dass unterrichtlich wenig erreicht werden kann. Es ist zu fragen, wie weit durch die Gleichsetzung von Lernbehinderung und Schwachsinn bzw. Deбилität der obersten Schwachsinnstufe, Lernbehinderte durch eine Deбилitätspädagogik nicht eigentlich in ihrer Lernbehinderung fixiert worden sind. In der USA scheint sich dieser pädagogische Irrtum nicht ereignet zu haben. Sonderklassen existieren für die mental Retardierten, die sich ungefähr mit der ersten Kategorie von Lernbehinderten nach Kanter deckt, diejenigen der zweiten werden in der Regel in Normalklassen, zum Teil unter Anwendung verschiedener Stützungsmaßnahmen unterrichtet.

Die Übernahme der Schwachsinnpsychologie für die heterogene zweite Gruppe von Lernbehinderten, d. h. für den Hauptharst unserer Hilfsschüler, beinhaltet einen besonders tragischen Irrtum, der die Hilfsschuldidaktik der letzten Jahrzehnte ungünstig beeinflusst zu haben scheint. Zu den Erfahrungen der Schwachsinnpädagogik in der Unterrichtung und Erziehung Deбилer gehört die Einsicht in die zu einem grossen Teil bestehende *Irreversibilität* einer andauernden Behinderung. Diese Erfahrung scheint nun nach oben bis zu einer nicht genau definierbaren Grenzzone

transferiert worden zu sein, sodass in einer unzulässigen Generalisierung auch die Lernbehinderung der zweiten Kategorie als weitgehend irreversibel aufgefasst worden ist. Ein Hilfsschüler ist und bleibt also ein Hilfsschüler. Dies hatte zur Folge, dass die Ist-Bilder, die in der Erfassung Lernbehinderter der zweiten Kategorie festgestellt wurden, zu einer Sammlung von feststehenden und kaum veränderbaren intellektuellen, emotionalen und sozialen Persönlichkeitsmerkmalen verarbeitet wurden, zu einem Phantombild des Hilfsschülers, das bestimmte, wie man unterrichtlich vorgehen sollte.

Ein eindrückliches Zeugnis dieses Denkens ist das ZÜRCHER SONDERKLASSENREGLEMENT 1965: «Der wenig denkgewandte, dem Gegenständlichen und Konkreten verhaftete Schüler muss ohne viel Nebenabsichten durch eine ihm angepasste Aufgabenstellung auf das für ihn Mögliche hingeleitet werden. Er ist in jedem ihm eigenen praktisch-technischem Denken zu fördern, das recht oft ein unsprachliches und irgend ein unbegreifliches Denken ist, das sich an den Dingen, in Tätigsein und am Machen orientiert und entwickelt.» Mit diesem unsprachlichen und vorwiegend konkret orientierten Denken hat man sich also abzufinden. Kein Hinweis auf die Möglichkeiten, Inhalte und Methoden der kompensatorischen Spracherziehung, die heute den sozio-kulturell benachteiligten Hilfsschülern zugute kommen könnten.

Zum Wandel der Lernbehindertenpädagogik

Die Erkenntnis, dass der Lernbehinderte nicht generell intelligenzschwach oder «schwachbegabt» oder debil ist, hat nur den ersten Anstoss zu einem Wandel der Lernbehindertenpädagogik bedeutet.

Ebenso bedeutsam waren die neuen Einsichten in die *Entstehung* dieser verschiedenartigen Faktorenkonstellationen. JEGGES Publikation (J. Jegge, Dummheit ist lernbar, 1976) hat in einer populärwissenschaftlichen Darstellung auch bei uns weite Kreise der Bevölkerung auf die verschiedenartigen Verursachungen hingewiesen und verschiedene wissenschaftliche Darstellungen zusammengefasst, welche die einseitige Erklärung der

Lernbehinderung als Erbschwachsinn zurückweisen.

Was heisst «Lernen von Dummheit»? Es bedeutet u. a.:

- Versäumen von Lernprozessen (z. B. in sprachlich anregungsarmen Milieus)
- Unzweckmässiges Lernen (z. B. Lernen eines impulsiven Problemlösungsverhaltens am Modell der Mutter)
- Eingeschränktes Lernen (z. B. durch das Reduktionsprinzip der alten Hilfsschuldidaktik mit der einseitigen Ausrichtung auf die «intakten Restfunktionen» und dem Verzicht auf die Förderung in den defizitären Bereichen).

Wenn es falsches, eingeschränktes und unzweckmässiges Lernen gibt, das zur Entstehung von Lernbehinderungen beiträgt, muss es auch Nachlernen und Umlernen geben, das – vielleicht teilweise – zur Aufhebung der Lernbehinderung (zur Rehabilitation, bzw. Teilrehabilitation) führt. Den entscheidenden Anstoss zum Umbruch in der Lernbehindertenpädagogik haben die Wissenschaftsberichte über die Wirksamkeit von reeduktiven, rehabilitativen Förderbemühungen gegeben. Es kann heute kein Zweifel mehr darüber bestehen, dass in vielen Fällen die Möglichkeit besteht

- der Lernbehinderung durch eine Früherfassung vorzubeugen
- eine Lernbehinderung abzubauen
- eine Lernbehinderung aufzuheben.

Was steht hinter der dezidierten Aussage von KOBI (E. E. Kobi, Die Rehabilitation der Lernbehinderten. 1980², S. 193):

«Es entspricht einem ungerechtfertigten und für ein Kind schicksalsschweren Pessimismus, Lernbehinderungen generell als unüberwindlich hinzunehmen und schulpädagogisch alsogleich mit einer Ausklammerungsdidaktik und einer Begabungsrest-Förderung darauf zu reagieren. Lernbehinderungen sind nach Ursache und Genese, nach Art und Ausmass, Topologie und Zeitpunkt des Auftretens derart verschieden, dass keine verallgemeinernden oder gar abschliessenden Aussagen gemacht werden können über Beeinflussungsmöglichkeiten.

- Es gibt Arten und Grade von Lernbehinderungen, welche im Rahmen der Normalklasse unter Kontrolle gehalten und z. T. auch durch einen qualifizierten Unterricht abgebaut werden können.

- Ferner gibt es Fälle, bei denen ambulante Massnahmen indiziert und erfolgreich sein können. Besonders unter den leicht hirngeschädigten Kindern gibt es etliche, denen durch eine Übungsbehandlung bzw. einen klinischen Unterricht über partielle Leistungsschwächen hinweggeholfen werden kann (ähnlich wie dies heute mit den früher als «partielle Idioten» in Hilfsklassen abgeschobenen Legasthenikern geschieht).»

Wir kennen heute eindeutig positive Evaluationsergebnisse zu pädagogisch-therapeutischen Massnahmen, welche zur Rehabilitation von Behinderten beitragen können:

- *Intelligenztraining*, Intelligenzförderung besonders im Einschulungsalter, 1975 / E. E. JUNGJOHANN, Soziokulturelle Faktoren der Lernbehinderung – Ist Dummheit angelernt? 1974 / U. BRONFENBRENNER, Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart 1974). Bronfenbrenners Bericht ist von Bedeutung vor allem im Zusammenhang mit Elternarbeit und langfristiger Förderung.

- *Trainings im Bereiche der Stützfunktionen der Intelligenz*, wie Motivation, Arbeitshaltung, Arbeitstechnik u. a., (siehe L. SCHENK-DANZINGER, Pädagogische Psychologie, 1972²; als Beispiel zu einzelnen Stützfunktionsbereichen: H. NEUKÄTER, H. GÖTZE: Hyperaktives Verhalten im Unterricht, 1978).

- *Trainings zum Abbau emotionaler Teilbedingungen von Lernbehinderung* (siehe etwa dazu die neuen Beiträge zur emotionalen Bedeutung psychomotorischer Trainings in der Zeitschrift «Motorik» ZEITSCHRIFT FÜR MOTOPÄDAGOGIK und Mototherapie, Schorndorf; ab 1978).

- *Sprachtraining* zum Ausgleich von Rückständen, die mit sozio-kulturell bedingter sprachlicher Deprivation zusammenhängen (siehe dazu die Forschungsergebnisse in: D. und G. GAHAGAN, Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule, Düsseldorf, 1971).

Es liegen heute so viele eindrückliche Hinweise auf die Förderungsmöglichkeiten im Bereiche der «Begabung» vor, dass eine weitere Zurückhaltung pädagogisch nicht verantwortet werden könnte. Bedauerlich sind immer die Abwehrhaltungen mit dem Argument, dass mit der postulierten Förderung ein Leistungsprinzip vertreten werde, das doch recht fragwürdig geworden sei. Damit wird ein Abdrosseln von

Leistung, eine Ruhigstellung von Lernbehinderten befürwortet. Diese Argumentation verkennt die legitimen Leistungsbedürfnisse und möglichen Leistungsmotivationen vieler zurückgebundener Hilfsschüler und die Tatsache, dass Leisten auch auf höherem Niveau den Ansprüchen des «Kopf-Herz-Hand-Prinzips» entsprechen könnte.

Neben den pädagogisch-therapeutischen Sondertrainings, die eher im Bereiche der Bedingungen der Schulleistungen angesetzt werden, sind die unterrichtsorientierten, auf schulisches Lernen bezogenen Neuansätze zu beachten:

– *Adaptiv-remedialer Unterricht*

Kernanliegen des adaptiven Ansatzes ist die optimale Anpassung der Lernumgebung an die individuellen Unterschiede (R. SCHWARZER, K. STEINHAGEN, *Adaptiver Unterricht*, München 1975).

Remedialer Unterricht z. B. im Rahmen des ATI-Ansatzes (Aptitude-Treatment-Interaction), d. h. Abstimmung zwischen Persönlichkeits-/Lernmerkmalen und Behandlungs-bzw. Unterrichtsmassnahmen (A. FLAMMER, *Individuelle Unterschiede im Lernen*, Weinheim 1975).

– *Lerntherapie*

Diese wird neuerdings definiert als mikrocurriculares Vorgehen (sorgfältige Aufarbeitung von Lehr- und Lernschritten mit Lernkontrollen), abgestützt auf differenzierte Lerndiagnosen, die sich auf die curricularen Strukturen beziehen (B. ROLLETT / M. BARTRAM, *Lern-diagnose und Lerntherapie*, in H. W. KROHNE (Hrsg.) *Fortschritte der pädagogischen Psychologie* (1975).

Die pädagogisch-therapeutische Schülerhilfe als Beitrag zur Prävention und Rehabilitation von Lernbehinderung

Es wird hier das Modell einer bei uns neu zu schaffenden Institution dargestellt,

- welche die Möglichkeiten der Prävention und Rehabilitation von Lernbehinderung berücksichtigt
- welche den Regel- und Sonderklassen zur Verfügung steht
- welche die Realisierung remedial-adaptiven Unterrichts und pädagogisch-therapeutische Massnahmen begünstigt

Gegenüberstellung des Reduktions- und des Rehabilitationskonzepts der Lernbehindertenpädagogik

Sonderpädagogische Fragestellungen im Rahmen des Reduktionsprinzips

Ausgangspunkt ist die Frage

- was das lernbehinderte Kind nicht kann: Negativkatalog.
- inwiefern sich der lernbehinderte Schüler vom Normalschüler unterscheidet.
- wie man diese Andersheit beweisen und rechtfertigen kann. Separation.
- wie man sich arrangieren kann mit dem vorgegebenen Lernsystem des Schülers.
- was trotz bzw. ausserhalb der Lernbehinderung noch an Stoff vermittelt werden kann. (Ausnutzung von Funktionsresten).
- nach dem Stoff und den Fächern, die angesichts der stabilen Behinderung und den eingeschränkten Lebenszielen unterrichtet werden sollen.

Leitend ist die Grundeinstellung

- der Lernbehinderte hat Schwierigkeiten im Lernen, weil ...

(In Anlehnung an eine Darstellung von KOB, 1980², S. 150, 151.)

und nicht die Frage

- was das lernbehinderte Kind alles kann: Positivbild, psychische Gesamtstruktur.
 - inwieweit Lernbehinderte dieselben Bedürfnisse, Eigenschaften aufweisen wie Normalschüler.
 - wie man diese Verwandtschaft ausnützen könnte. Schulische Integration.
 - wie man dieses Lernsystem verändern könnte.
 - wie durch pädagogisch-therapeutische bzw. klinische Massnahmen die Lernbehinderung angegangen werden könnte.
 - nach dem Schüler und den individuell notwendigen Strukturaufbauten in den einzelnen Fähigkeitsbereichen.
- und nicht
- der Lernbehinderte lernt besser, wenn ...

- welche Lehrerberatung, Zusammenarbeit von Regelklassenlehrern und Sonderpädagogen, Elternarbeit und pädagogisch-therapeutische Massnahmen integriert

- welche die schulische Integration eines gewissen Teils behinderter Kinder ermöglicht.

Institutionen dieser Art bestehen vielerorts in den USA seit Jahrzehnten, in Schweden seit den Sechzigerjahren. In Deutschland zeichnet sich ein entsprechender Umbruch in der Lernbehindertenpädagogik seit den siebziger Jahren ab. Als Beispiel dazu seien angeführt:

- Der Münchner Schulversuch (SPECK, GOTTWALD, HAVERS und INNERHOFER. *Schulische Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder*, 1978)

- Die Integrierte Schulische Erziehungshilfe (I.S.E.) in Köln, die seit mehr als zehn Jahren existierte, Publikation dazu: *Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule* (1976).

- Das Mainzer Projekt «Schulversuch zur Förderung gestörter und von Behinderung bedrohter Schüler zur Verminderung der Sonderschulbedürftigkeit in der Primarstufe» (K. H. BERG, unveröffentlichter Zwischenbericht, Mainz 1978 und 1979).

- Besonders interessant sind die in Norddeutschland (Kiel und in verschiedenen Schulen Nordfrieslands) durchgeführten Langzeitversuche mit drei Modellvarianten:

A) «Gemeinsame Bemühungen eines Lehrerkollegiums um individualisierende Zuwendung und kontinuierliche Leistungsförderung».

Schwerpunkt: Kooperation, Reflexion, Planung im Lehrerkollegium.

B) «Spezielle Förderung durch einen Sonderschullehrer».

Schwerpunkt: Pädagogisch-therapeutische Massnahmen in Förderkursen im Sinne eines remedialen Unterrichts, zum Teil integriert in das Stundenpensum des Kindes in seiner Klasse.

C) «Intensivkurs zur Schaffung grundlegender Lernvoraussetzungen».

Schwerpunkt: Intensives Basislernen in den beiden ersten Schuljahren. Für den Stoff des ersten Schuljahres, entsprechend unseren Einschulungsklassen.

Siehe dazu D. DUMKE, *Förderung lernschwacher Schüler*, 1980.

Die eindrücklichen Hinweise der Auswirkungen dieses Schulversuches im Bereiche der

Emotionalität und des schulischen Lernens bei gefährdeten Schülern haben eine Bestätigung für die Effizienz der Fördermassnahmen ergeben:

- wirksame Hilfe für lernschwache Schüler
- Reduktion der Überalterungsquoten
- Reduktion von Schulangst, Schulunlust und Steigerung des emotionalen und sozialen Wohlbefindens
- positive Auswirkungen der Bemühungen auch auf die begabten Kinder (siehe DUMKE S. 74f).

Im folgenden wird ein Modell beschrieben, das verschiedene einzeln, erprobte Massnahmen integriert.

1. Aktionsformen des Sonderpädagogen in der pädagogisch-therapeutischen Schülerhilfe

Es werden hier Aktionsformen von Sonderpädagogen *ohne Sonderklasse* dargestellt, die auf vielfältige Art mit den Normalklassenlehrern, mit Schulpsychologen und Eltern zusammenarbeiten.

1.1. Zusammenarbeit Sonderpädagoge – Regelklassenlehrer

a) *Die Arbeit in der Wochenplankonferenz*
Diese Konferenzen sind mit zwei Wochenstunden in das Pensum der Lehrer zu integrieren. Sie finden als Jahrgangsstufenkonferenz statt und gelten folgenden möglichen Inhalten:

- Aussprache über Lernziele/Lernkontrollen
- Hinweise auf didaktische Klippen
- Bereitstellen von Hilfen für Problemschüler
- Bereitstellung besonderer Fördermaterialien

- Absprache über die Mitarbeit des Sonderpädagogen in der bevorstehenden Woche
Klassenzimmerhilfe, individualisierender Unterricht in Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer (siehe nachher).

Flexible Stütz- und Fördermassnahmen ausserhalb des Klassenunterrichts (siehe nachher).

- Aufstellen des Einsatzplanes des Sonderpädagogen in diesen beiden Bereichen.

b) *Die individuelle Klassenzimmerhilfe (innere Differenzierung des Klassenunterrichts)*

Diese Aktionsform gilt einzelnen Schülern wie auch kleinen Gruppen. Die Gruppierungen

sind dabei wechselnd und ergeben sich aus den aktuellen Problemen. Wichtig ist bei dieser Differenzierung das Bestreben, einer Stigmatisierung der ad hoc-Fördergruppchen entgegenzuwirken. Dies kann dadurch geschehen, dass man diesen Schülern immer wieder Aufgaben stellt, die auch für die andern Schüler wichtig sind, Aufgaben, die zu Lernergebnissen führen, auf welche die andern Schüler angewiesen sind.

Dies ist beispielsweise möglich, wenn eine Gruppe von schwächeren Lesern einen Text erhält, der auf einer niedrigeren Schwierigkeitsstufe verfasst ist, der aber eine wichtige Sachinformation enthält, über welche die Gruppe der ganzen Klasse berichten muss.

c) *Die Stütz- und Fördermassnahmen ausserhalb des Klassenzimmers*

Es handelt sich hier um eine flexible und kurzfristige Differenzierung, also nicht um Sonderkurse.

Meistens werden die Stütz- und Fördermassnahmen mit Kleingruppen für die Dauer von 15–20 Minuten durchgeführt. Die Auslese erfolgt

- durch die Unterrichtsbeobachtung während der Klassenhilfe
- durch Lernzielkontrollen
- im Zusammenhang mit den Aussprachen an den Wochen- und Problemschülerkonferenzen.

Ausnahmsweise sind auch in einzelnen Fachbereichen Intensivkurse im Zeitraum von 1–2 Wochen denkbar. Ziel ist dabei aber immer, möglichst schnell den Anschluss an die Klasse zu schaffen.

d) *Die pädagogisch-therapeutischen Kolloquien als Problemschülerkonferenzen*

An diesen Fallbesprechungen für längere Aussprachen über einzelne Schüler nehmen teil

- der Klassenlehrer des entsprechenden Schülers
- der zugeteilte Sonderpädagoge
- der Schulpsychologe.

Die übrigen Lehrer der Stufe sind eingeladen und werden zur Teilnahme animiert. Oft finden dann folgende Aktivitäten statt, die sich auf mehr als eine Sitzung erstrecken:

- Problemdarstellung
- Problemanalyse
- Ableitung von Massnahmen
- Koordination von Massnahmen

- Überprüfung der Effektivität der Massnahmen
- Modifikation der Massnahmen.

1.2. *Die pädagogisch-therapeutischen Massnahmen des Sonderpädagogen*

Diese Massnahmen unterscheiden sich von den Stütz- und Fördermassnahmen in Zusammenarbeit mit dem Klassenunterricht durch die längere Dauer (Wochen/Monate) und durch die vermehrte Ausrichtung auf die *Teilbedingungen* des schulischen Lernens. Als Therapiebereiche kommen dabei in Frage:

- Funktionstrainings, z. B. sensomotorisches Training, Beeinflussung des Kognitionsstils
- Komplexere Fördermassnahmen, z. B. systematische Verhaltensmodifikation, kompensatorisches Sprachtraining, Intelligenztraining
- Therapie schulischer Teilleistungsschwächen (Legasthenie, Dyskalkulie)
- Verhaltenstherapeutische Massnahmen.

1.3. *Zusammenarbeit Sonderpädagoge – Schulpsychologe*

Diese Zusammenarbeit bezieht sich auf den diagnostischen Bereich. Im diagnostischen Prozess kann der Sonderpädagoge zwei Funktionen übernehmen:

- Er übernimmt gewisse Bereiche der Förderdiagnostik, d. h. er setzt diejenigen diagnostischen Verfahren an, welche ihm Hinweise geben zur Planung pädagogisch-therapeutischer Massnahmen. Dies sind in der Regel Tests, die auch die Funktionsstruktur der entsprechenden Fördermassnahmen abbilden, z. B.

- Frostig-Entwicklungstest zur Wahrnehmung
- Verlaufsanalyse des Zürcher Lesetests
- Psychologischer Entwicklungstest.

– Er sammelt und ordnet die Erfahrungen im Bereiche von Klassenzimmerhilfe, Stütz- und Fördermassnahmen, pädagogisch-therapeutische Massnahmen im Sinne einer Prozessdiagnostik im Hinblick auf allfällig notwendig werdende Entscheidungen über die Zuweisung zu Sonderklassen.

Mit dieser Erweiterung um die Prozessdiagnostik sollte die Entscheidungsbasis für solche Schullaufbahnentscheidungen verbessert werden.

Ein weiteres Feld der Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologen eröffnet sich dem Sonderpädagogen in der Elternarbeit (siehe 1.4.).

1.4. Die Elternarbeit des Sonderpädagogen

Als Beispiel für eine die Eltern aktivierende Arbeit in diesem Bereiche sind anzusehen:

a) Das *Elternbriefprogramm* nach Gottwald (siehe vorher Speck, Gottwald, Havers und Innerhofer, 1978).

Es handelt sich dabei grundsätzlich um positive Meldungen von Lehrer/Sonderpädagoge an die Eltern im Sinne einer verhaltensmodifikatorischen Massnahme. Diese Massnahme setzt sich aus folgenden Elementen zusammen:

- den Elternbrief, einer auf einem Formular dargestellten positiven Leistungs- oder Verhaltensmeldung
- die von den Eltern vorgenommene Verstärkung des positiven Verhaltens, zu welchem diese durch den Lehrer bzw. Sonderpädagogen gebeten werden
- die Rückantwort der Eltern, in welcher sie die Verstärkung und ihre ersten Folgen beschreiben.

Der Einsatz von solchen Elternbriefen ist nur in einer Übereinkunft der Briefpartner und gegenseitiger Bereitschaft zur weiteren Problembearbeitung in mündlicher Kooperation denkbar.

b) *pädagogisch-psychologische Anleitung* von Eltern zur speziellen Förderung ihres Problemkindes.

Solche Massnahmen sind abhängig von folgenden Bedingungen:

- Überprüfen der Indikation solcher Massnahmen: Kann durch diese der Trainingseffekt erhöht werden? Ist eine Überlastung, Überforderung des Kindes ausschliessbar? Kann allenfalls eine Förderung durch die Eltern pädagogisch-therapeutische Massnahmen durch den Sonderpädagogen überflüssig machen?
- Erfassen der Bedingungen, die erfüllt sein müssen von den Eltern: zeitliche, emotionale und intellektuelle Kapazität
- Herrichten von konkreten schriftlichen Anleitungen für die Eltern, evtl. auch Instruktionen durch Hospitationen bei Fördermassnahmen
- Bereitstellen von geeignetem Fördermaterial.

c) Das Video-Interaktionstraining

Dabei können gewisse Standard-Interaktionssituationen in das Training integriert werden; z. B. Mutter-Kind-Interaktion

- bei einem Spiel
- beim Hausaufgabenmachen
- Aufräumen.

Das Training beginnt mit je einer Video-Aufnahme. Die Modifikationen des elterlichen Verhaltens können durch verschiedene Massnahmen gesteuert werden:

- Selbstbetrachtung der Szene durch die Mutter, oder durch Mutter und Kind
- Aussprache Mutter und Kind über die gemeinsam betrachtete Szene
- Mütter berichten einander über ihre Eindrücke bei der Betrachtung der Interaktionsszene
- Aussprache Trainer-Mutter
- Erarbeitung von Verhaltenshinweisen durch die Kursteilnehmer
- Soziale Rollenspiele unter den Kursteilnehmern zu weiteren Interaktionssituationen
- Verhaltensbeurteilung nach einem Raster von Verhaltensdimensionen.

Nach solchen Trainings erfolgt eine zweite Video-Aufnahme zu den gleichen Interaktionssituationen. Daran können wiederum Bearbeitungsprozesse anschliessen:

- Vergleich der ersten und der zweiten Interaktionsszene durch die Mutter
- Aussprache über die Erfahrungen in der Trainingsgruppe u. a.

In einer späteren Phase können die häuslichen Erfahrungen nach dem Interaktionstraining, die Auswirkungen auf den Erziehungsalltag in der Gruppe der Eltern und Trainer besprochen werden.

Insgesamt geht es hier darum, das Training für die Eltern zu einem positiven Erlebnis werden zu lassen, ihnen ihre Lernfortschritte sichtbar zu machen und ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Die Münchner Versuche (Speck et al., 1978) haben erwiesen, dass solche Trainings auch mit Eltern aus der untern Unterschicht durchführbar waren. Voraussetzung dazu ist der Verzicht auf die Fachsprache, die Begrenzung auf wenige Beispiele und die Bemühungen um positive Verstärkung. Wahrscheinlich hat sich beim Münchner Versuch auch die Beschränkung auf Wochenend-Seminare günstig ausgewirkt.

d) Weitere Verhaltenstrainings für Eltern

Neben dem vorher skizzierten Video-Interaktionstraining kommen auch Trainingsseminare in Frage wie sie von M. PERREZ / B. MINSEL / R. WIMMER konzipiert worden sind (Eltern-Verhaltenstraining, 1974). Der Ansatz der Autoren mit seiner lernpsychologischen und konfliktpsychologischen Komponente lässt sich flexibel variieren und auch auf Spezialgruppen (z. B. Eltern von POS-Kindern, von Legasthenikern, von Kindern in Einschulungsklassen) ausrichten.

1.5. Der Sonderpädagoge als Koordinator und Berater verschiedener pädagogischer Fachkräfte

In einer durchstrukturierten Institution Pädagogisch-therapeutische Schülerhilfe können die Einsätze verschiedener Fachkräfte koordiniert und sonderpädagogisch angeregt werden. Logopäden, Aufgabenhelfer bzw. -hortner, Legasthien-therapeuten, Fachkräfte für den Deutschunterricht fremdsprachiger Schüler können in flexiblen Konferenzen zu Fachkontakten, zur Kommunikation über die anstehenden Probleme, zur gemeinsamen Koordination und Problemlösung erfasst werden.

Die Übersicht über die dargestellten Aktionsformen (1.1.–1.5.) des Sonderpädagogen im sonderpädagogischen Ambulatorium bzw. in der pädagogisch-therapeutischen Schülerhilfe zeigt zwei Haupttendenzen:

1. Der Sonderpädagoge ist nicht primär Therapeut, sondern vielseitiger pädagogischer Mitarbeiter in der Schule, der vor allem darum bemüht ist, die Erziehungs- und Unterrichtsbedingungen der Kinder in der Schule und in der Familie günstig zu beeinflussen.

2. Daraus geht der ganzheitliche erzieherische Anspruch hervor, der falsch verstandenes therapeutisches Flickschustertum vermeiden will.

2. Eine Organisationsskizze

2.1. Gegebene Bedingungen

Die Organisationsskizze bezieht sich auf folgende Annahmen:

- Gemeinde mit rund 10 000 Einwohnern
- Rund 1100 Schüler in der 1.–6. Primarklasse
- 50 Lehrer an Regelklassen
- 2 Lehrer an Hilfsschulabteilungen
- Vermutete Problemschüler: 10%, rund 100.

2.2. Einsatz von Sonderpädagogen

a) Es sind zwei Sonderpädagogen vorgesehen, die keine Klasse führen, je einer für die Unter- und die Mittelstufe. Eventuell könnte einer der beiden Sonderklassenlehrer die neue Aufgabe übernehmen; es wäre dann nur eine neue Stelle erforderlich. Zur Sicherung der Arbeitsbedingungen an der Hilfsschule (Vermeiden einer ungegliederten Gesamtabteilung) werden Zusammenlegungen mit Nachbargemeinden notwendig. Solche Massnahmen drängen sich angesichts der Schrumpfung der Hilfsschulbestände auch schon ohne die Schaffung von sonderpädagogischen Ambulatorien auf.

b) Beispiel eines Wochenpensums eines Sonderpädagogen

Teilnahme an Wochenplankonferenzen der Jahrgangsstufenlehrer (gestaffelt, 3 Konferenzen zu zwei Stunden)	6 Std.
Pädagogisch-psychologische Kolloquien, Fallbesprechungen	1 Std.
Einsatz in der Klassenzimmerhilfe (nach Absprache in den Wochenkonferenzen, wechselnd in den verschiedenen Klassen)	10 Std.
Stütz- und Fördermassnahmen ausserhalb Klassenraum	8 Std.
Pädagogisch-therapeutische Massnahmen	12 Std.
Koordinations- und Beratungskonferenz mit div. Fachkräften	1 Std.
Sprechstunden	2 Std.
Elternkurse (durchschnittlich, Durchführung eher in Kompaktblöcken)	2 Std.
Wochenpensum	42 Std.

Die einzelnen Zahlen sind nur als Durchschnittsangaben zu verstehen. Im flexiblen, situationsbezogenen Einsatz werden die Wochenpläne stark voneinander abweichen. Es ist denkbar, dass sich für gewisse Zeiteabschnitte die Aktivitäten auf 1–2 Massnahmenbereiche einschränken.

2.3. Die Arbeitskapazität dieser pädagogisch-therapeutischen Schülerhilfe

a) Von 2 Sonderpädagogen durch pädagogisch-therapeutische Massnahmen erfasste Schüler:

24 Wochenstunden, Vierergruppen zu 2 Wochenstunden, 48 Schüler

b) In der Klassenzimmerhilfe und in den flexiblen Stütz- und Fördermassnahmen erfasste Schüler:

40 Wochenstunden, Gruppen von 2–6 Schülern.

Unter der Annahme, dass die Sonderpädagogen diese Tätigkeit innerhalb von ganzen Klassenlektionen ansetzen, rund 150 Schüler. Dazu kommen die Auswirkungen der Tätigkeit des Sonderpädagogen in seiner Zusammenarbeit mit Lehrern und Eltern, die sich nicht mit Schülerzahlen angeben lassen.

In grösseren Ortschaften, in Städten lässt sich dieses Organisationsmodell auf einzelne Quartiere übertragen. In kleineren Ortschaften müssen Lösungen gesucht werden, in denen die Sonderpädagogen mehrere Gemeinden betreuen.

Grundsätzlich sollten Lösungen gesucht werden, die Sonderpädagogen in die Lehrkörper zu integrieren. Ausser den geplanten Aktivitäten sollten freie informelle Kontakte spielen. Der Sonderpädagoge in der pädagogisch-therapeutischen Schülerhilfe arbeitet weitgehend ohne Büro, Telefon, Wartelisten, Formulare und Gutachten.

3. Zur Ausbildung des Sonderpädagogen in der pädagogisch-therapeutischen Schülerhilfe
Folgende Grundbedingungen müssen für die Tätigkeit solcher Sonderpädagogen erfüllt sein:

- Sie müssen eine pädagogische und didaktische Grundausbildung als Primarlehrer haben, um mit diesen zusammenarbeiten zu können.
- Sie müssen eine sonderpädagogische Grundausbildung haben, um mit dem Sonderklassenlehrer zusammenarbeiten zu können.
- Sie brauchen eine sonderpädagogische Zusatzausbildung, um die verschiedenen vorher beschriebenen Aktionsformen wahrnehmen zu können.

Deshalb muss die Ausbildung dieser Sonderpädagogen eine postgraduate-Ausbildung sein. Dabei sind verschiedene Varianten möglich:

- Diplomausbildung als Sonderklassenlehrer an einem heilpädagogischen Seminar (HPS Zürich, ISP-Basel, Diplomausbildung an der Universität Freiburg) und Spezialausbildung in einem Jahreskurs.

– Lizentiatsabschluss von Primarlehrern an einer Universität mit einer Fächerkombination in Pädagogik / Psychologie / Sonderpädagogik / Psychopathologie und Ergänzungsausbildung im Rahmen eines Jahreskurses, mit der Möglichkeit der Dispensation in Bereichen, die schon durch das Studium abgedeckt sind.

In dieser Ausbildung müssten enthalten sein:

- Sonderpädagogische Diagnostik als spezifische Förderdiagnostik
- Pädagogisch-therapeutische Massnahmen
- Soziotherapeutische Methoden / Eltern- und Lehrerberatung.

Dazu kämen Praktika in schulpsychologischen Diensten und sonderpädagogischen Schulheimen, Arbeitswochen zur Erfahrungsauswertung und Prüfungen.

Die lange und differenzierte Ausbildung (2–4 Semester Lehrerausbildung nach Matura, 4 Semester heilpädagogische Diplomausbildung oder 8–10 Semester Universitätsstudium, 2 Semester postgraduate-Ausbildung) rechtfertigen eine Besoldung auf dem Niveau des Sekundar-/Bezirksschullehrers oder des Gymnasiallehrers. Die Ausbildung strebt einen relativ breit ausgebildeten «Allgemeinpraktiker» an. Sie verfolgt eine Entspezialisierung, ein Überwinden der Aufsplitterung in verschiedene Gruppen von Teilexperten wie Legasthien-therapeuten, Dyskalkulietherapeuten, POS-Therapeuten u. a. Sie untersteht einem ganzheitlichen Ansatz im Hinblick auf eine erzieherische Förderung von Problemschülern in Zusammenarbeit mit den Primarlehrern.

4. Die Anforderungen an die Lehrerausbildung im Hinblick auf die Zusammenarbeit in der pädagogisch-therapeutischen Schülerhilfe

Die Sonderpädagogik in der Regelschule bzw. die integrative Sonderpädagogik ist abhängig

- von sonderpädagogischen Fachkenntnissen, die als Lernziele in der allgemeinen Lehrerbildung wahrgenommen werden können
- von einer Bereitschaft zur Kooperation.

Für beide Bedingungen zeichnen sich heute günstige Entwicklungen ab.

Die Verlängerung der Lehrerbildung auf zwei bis sechs Semester nach der Matur ermöglicht eine Differenzierung des Lehrangebots in Pädagogischer Psychologie, in welches auch

eine *Sonderpädagogik an der Regelschule* bzw. eine Pädagogische Psychologie im Problemschülerbereich integriert werden kann. So werden an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau im zweiten Studienjahr fünf Teilbereiche in ihren psychologischen und pädagogischen Aspekten bearbeitet: Schüler mit Verhaltensstörungen/Neuropathische Schüler – Schüler mit minimalen cerebralen Dysfunktionen/Legasthenie/Lateralitäts- und Orientierungsprobleme – psychomotorische Störungen/Lernbehinderung–Hilfsschulbedürftigkeit.

Eine Verbesserung im Hinblick auf die Bereitschaft zur Kooperation im Lehrkörper unter Einbezug von psychologischen und sonderpädagogischen Fachkräften ist zu erhoffen von dem in der neuen Lehrerbildung vermehrt angesetzten *Projektunterricht*, der gekennzeichnet ist durch hohe Aktivierung aller Mitglieder der Arbeitsgruppe und durch Kooperation in der Problembearbeitung.

Zum Schluss

Die vorliegende Begründung einer neuen sonderpädagogischen Institution soll als Anstoss zu einer *Differenzierung des sonderpädagogischen Angebots* verstanden werden, nicht als Alternative für Sonderklassen. Sonderklassen lassen sich ebensogut begründen. Es gilt, sich für ihren Fortbestand, aber auch für die Erweiterung ihrer Didaktik einzusetzen. Sonderklassen können aufgewertet werden durch die Möglichkeit der zusätzlichen Betreuung von Sonderklassenschülern in pädagogisch-therapeutischen Ambulatorien und der Möglichkeit der Rehabilitation und der Rückführung von Schülern in Regelklassen.

Die pädagogisch-therapeutische Schülerhilfe ist die längst fällige *Konsequenz der Breitenentwicklung der schulpsychologischen Dienste*. Die schulpsychologische Arbeit wird vertieft und ergänzt durch die pädagogisch-therapeutische Schülerhilfe in ihrer zusätzlichen diagnostischen Funktion, dann aber vor allem als pädagogische Exekutive.

Nicht zuletzt ist auch an die Möglichkeit der *Erhöhung der Lebensqualität* im Lehrkörper der Schule zu denken, dessen Mitglieder die Sicherheit durch die Kooperation, durch die

gegenseitige Unterstützung und in der gemeinsamen Meisterung von Erziehungs- und Unterrichtsproblemen zu schätzen lernen.

Literatur

- U. Bronfenbrenner: *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Klett, Stuttgart 1974.
 D. Dumke: *Förderung lernschwacher Schüler*. Reinhardt, München 1980.
 A. Flammer: *Individuelle Unterschiede im Lernen*. Beltz, Weinheim 1975.
 P. Hegi: *Arbeits- und Organisationsweise von Kleinklassen für Lernbehinderte in den Vereinigten Staaten*. Schweizerische Heilpädagogische Rundschau 4, 1981.
 J. Jegge: *Dummheit ist lernbar*. Zytglogge-Verlag, Bern 1976.
 E. E. Jungjohann: *Soziokulturelle Faktoren der Lernbehinderung – Ist Dummheit angelernt?* Marhold, Berlin 1974.
 G. Kanter: *Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation* in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 34, Sonderpädagogik 3. Klett, Stuttgart 1974.
 K. J. Klauer: *Lernbehindertenpädagogik*. Marhold, Berlin 1970.
 K. J. Klauer: *Intelligenztraining im Kindesalter*. Beltz, Weinheim/Basel 1975.
 E. E. Kobi: *Die Rehabilitation der Lernbehinderten*. Reinhardt, München/Basel 1980².
 H. Neukäter, H. Götze: *Hyperaktives Verhalten im Unterricht*. Reinhardt, München/Basel 1978.
 B. Rollett, M. Bartram: *Lerndiagnose und Lerntherapie*, in: H. W. Krohne (Hrsg.), *Fortschritte der Pädagogischen Psychologie*. Reinhardt, München 1975.
 R. Schwarzer, K. Steinhager (Hrsg.): *Adaptiver Unterricht*. Kösel, München 1975.
 O. Speck, P. Gottwald, N. Havers, P. Innerhofer (Hrsg.): *Schulische Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder*. Reinhardt, München/Basel 1978.