

# ASSOCIATION NATIONALE DES COMMUNAUTÉS EDUCATIVES

## Bulletin



octobre 1979

- page 1: table ronde internationale à cap ( 1 )      émile hemmen
- page 5: f.i.c.e informations générales
- page 6: rapport sommaire sur le congrès de dublin      robert soisson
- page 8: die rechte der kinder innerhalb ihrer familien ( 1 )  
anne frommann
- page 17: invitation
- page 18: invitation
- page 19: erziehung ist eine haltung      emil e. kobi
- page 21: spätleselehrversuche mit geistigbehinderten jugendlichen  
emil e. kobi

Secrétariat: A.N.C.E.

82. route d'Arlon

CAPELLEN

tel: 30 92 32 et 30 92 33

TABLE RONDE INTERNATIONALE A CAP

( 9 mai 1979 )

organisée par l'A.N.C.E., en collaboration avec l'ALPAPS

Exposé introductif :

L'intégration sociale des handicapés

par Emile Hemmen

Si l'on veut se poser le problème de l'intégration sociale des handicapés et de tous ceux qui appartiennent, à des titres divers, au monde de la marginalité, on doit parcourir les étapes fondamentales du processus qui a provoqué et modelé leur différence par rapport au monde de la norme et a déterminé ensuite leur classification en catégories qui correspondent à ce qu'on appelle " handicap ". On peut ainsi définir la notion de handicap et celle d'intégration à un certain moment de l'histoire et par rapport à une organisation sociale bien définie. On peut, d'autre part, aussi apprécier la valeur et l'efficacité de cet ensemble de connaissances et de techniques qui ont donné jusqu'à présent une justification scientifique à cette différence et qui ont façonné les appareils institutionnels spécialisés.

Pendant la seconde moitié du siècle dernier, à la suite des grandes transformations de la société industrielle, commence à apparaître et à se préciser, dans le monde insolite et confus de la misère et de la marginalité, une stratification complexe que les sciences humaines classifient et rationalisent. On fait une nette distinction entre valides et invalides, entre handicapés et non handicapés et une échelle de valeur parcourt horizontalement chacune de ces catégories et est en corrélation directe avec la participation effective de ces sujets au monde du travail organisé.

La distinction progressive de ces catégories, la spécialisation des appareils médicaux, administratifs et juridiques ont peu à peu précisé et codifié les "différences" à partir de leurs épiphénomènes, en séparant ces catégories jusqu'à supprimer toute possibilité de communication entre elles. De cette manière on a peu à peu perdu de vue le dénominateur commun de tous ces sujets, la catégorie générale qui les comprend tous, à savoir la non-appartenance, à des titres divers, au

monde de la productivité à la sphère du contrat social.

A partir donc des exigences concrètes et historiquement établies de l'organisation productive et à partir d'une division entre productif et improductif, les sciences humaines ont érigé les notions correspondantes de normalité et d'anormalité en catégories absolues, opposées entre elles et irréductibles. Pour réintégrer ces notions l'une dans l'autre, il faudrait d'abord surmonter le caractère absolu de ces catégories et engager à leur égard un processus de critique et de rejet visant aussi leurs respectifs appareils idéologiques et institutionnels.

Aussi bien les sciences humaines et sociales que leurs institutions se sont développées à l'intérieur de la relation ambiguë créée entre soins et réadaptation d'une part, et séparation et contrôle d'autre part. Ces fonctions, qui leur ont été confiées simultanément, ont été assumées en agissant sur des plans différents. Les méthodes de soins et de réadaptation ont été élaborées à partir des besoins que l'institution attribuait au sujet et donc bien souvent de manière à confirmer le rôle de l'institution.

Une seconde phase a débuté dans les pays industrialisés occidentaux après la deuxième guerre mondiale alors que la croissance de l'offre de travail et de la disponibilité d'une main-d'oeuvre réduite par la guerre amenaient le marché du travail à assouplir les critères de sélection et le corps social à augmenter ses marges de tolérance. Dès lors, l'accent a été mis sur la réponse aux besoins, sur la récupération et sur la mise en valeur de niveaux différents d'efficacité. Ont pris ainsi naissance, avec de caractéristiques profondément différentes selon les pays, des processus de modification au niveau des structures des institutions, avec le but de réintégrer dans le corps social tous ceux qui avaient été expulsés. Se sont amorcés ainsi des changements dans les structures traditionnelles des appareils institutionnels. Peu à peu, on a commencé à rapprocher des sujets et des besoins considérés jusqu'alors très éloignés.

Si nous parlons aujourd'hui d'un " autre " regard sur les personnes handicapées, il ne s'agit pas seulement d'énoncer d'autres vérités mais il s'agit surtout d'énoncer un certain nombre de questions. Ces questions porteront nécessairement sur les habitudes intellectuelles qui infiltraient et qui déterminaient notre pratique et nos actions et sur la fonction directe des institutions dans lesquelles nous travaillons et dont nous sommes responsables. Cela exige une analyse rigoureuse et continue des circuits de répression et de réduction qui ne jouent pas seulement sur la scène sociale mais aussi au niveau de nos institutions et au niveau de notre propre vécu psychologique.

Si dans nos institutions, nous essayons de travailler sur le positif,

nous ne devons pas traiter la différence en termes de déficience et de marginalisation mais en termes de valeur et de participation.

A partir du moment où un enfant est déclaré handicapé, on retrouve encore bien souvent un catalogue de termes qui montrent combien la marginalisation et la signification du négatif s'installent que ce soit au niveau de la famille ou au niveau de l'environnement institutionnel. Nous devons être conscients des angoisses, des interrogations et des privations qui sont mobilisées par de telles significances du handicap. Celles-ci ne tarderont pas à prendre une dimension encore plus inquiétante sur la scène sociale.

Aujourd'hui, la confiance en la spécialisation fait davantage place au souci d'adaptation progressive aux besoins de l'enfant par une prise en charge globale où l'on prône une conception plus globale de l'enfant que l'on ne veut plus faire entrer dans des catégories toutes faites.

L'intégration sociale, reconnue explicitement à ce stade comme finalité des institutions, se projette donc sur cette vaste toile de fond. Elle se rattache directement à un processus de reconnaissance des besoins communs qui évolue dans une direction opposée à celle qui consiste à classifier et à fragmenter. Au lieu de créer pour les handicapés le support artificiel de l'assistance et de la protection abstraite, il faut créer un " espace social " où la " différence " pourrait s'exprimer en tant que telle. Il ne s'agit pas, en d'autres termes, d'obtenir que les besoins du sujet soient à la mesure du corps social rationnel, mais plutôt de laisser ouverte la contradiction pour que les besoins concrets de chacun ne conduisent pas à des réponses en série, renforçant l'inadaptation.

La pratique d'une intégration réelle suppose et provoque des situations de crise qui ne sont pas forcément engendrées par le handicap ou le trouble social de l'individu mais par l'ensemble des règles qui donnent forme à sa marginalité et l'entretiennent.

Pour aboutir, il faut que l'intégration sociale des handicapés devienne l'affaire de tous et qu'elle implique non seulement ceux qui, tout en appartenant au monde du contrat social, savent qu'ils ont encore des besoins non satisfaits ou des ressources inexploitées mais également ceux qui jusqu'à présent ont été de simples " objets d'institutions ".

Au fond, ce qui doit être redéfini par la pratique ce sont les notions mêmes d'intégration et de handicap. Ne faut-il pas parler aujourd'hui de la gestion sociale du handicap ?

De toute façon, n'oublions pas que l'intégration sociale est avant

tout un problème interne au sujet, le dissimuler derrière des mesures administratives est un leurre. Pour chaque handicapé, il faut trouver son propre mode d'adaptation.

L'intégration sociale ne doit pas se faire à sens unique, c'est un acte où chacun, la société et le handicapé, fait la moitié du chemin à la rencontre de l'autre.

Certes, l'intégration sociale, sous ses formes diverses n'est pas un objectif sans ambiguïté. Elle a des limites qui tiennent, en premier lieu, au fait que les handicapés peuvent fort bien préférer la sécurité et l'isolement, des services de protection aux risques et exigences de la vie sociale. Pour ceux qui sont responsables de la protection et du bien-être des personnes handicapées cela peut poser un vrai dilemme: ni l'intégration sociale, ni la protection et l'isolement ne peuvent être érigés en principe généralement valable et les deux approches comportent des risques et des inconvénients. Je crois que la seule solution consiste à évaluer avec soin les besoins et les possibilités spécifiques de chaque handicapé en tenant compte de son cas particulier. Il faut donc aller : vers l'intégration quand elle est possible mais nous devons maintenir la ségrégation quand elle est vraiment indispensable.

De toute façon, l'intégration des handicapés ne pourra se faire véritablement que si l'ensemble des membres de notre société changent leur attitude et reconnaissent à chacun le droit d'être différent. Il s'agit donc de promouvoir une éducation du public de façon à obtenir, dans un premier temps, la tolérance pour celui qui est différent, et, dans un second temps, sa reconnaissance comme un partenaire de la communauté.

L'élaboration d'un concept global de rechange doit donc nécessairement entraîner le rejet de la conception traditionnelle d'aide et de la logique des structures spéciales qui, en isolant le handicap de l'expérience vitale et l'individu finissent par le couper de la réalité.

Comment peut-on répondre plus efficacement, compte tenu des schémas et des valeurs que la société actuelle impose, aux besoins de communication et de participation des personnes handicapées au niveau de l'ensemble des relations vécues par celles-ci en tant qu'êtres différents ?

Abordons le problème plus concrètement au niveau de trois activités comportant un engagement pratique à l'égard des mécanismes sociaux existants : le travail, les sports et les loisirs.

à suivre

CONSEIL FEDERAL

2. Sitzung des Conseil Fédéral 1979 in Warschau vom 21. bis 25. November.

An dieser Sitzung des Conseil Fédéral, zu welcher die Präsidenten und Sekretäre der Nationalsektion eingeladen sind, nimmt von unserer Sektion Herr Emile Hemmen teil.

Auf dieser Sitzung wird unter anderem über die Nachfolger von Herrn Raoul Wetzburger ( Belgien ), Präsident der F.I.C.E. verhandelt. Das Mandat des Herrn Wetzburger geht zu Ende und laut Statuten der internationalen Organisation, kann der Präsident nicht wiedergewählt werden.

ARBEITSKREIS 2 DER F.I.C.E. :

Der behinderte Jugendliche - Möglichkeiten beruflicher  
Ausbildung

Die 3. Sitzung des Arbeitskreises 2 findet im Dezember 79 in Frankfurt statt.

Sie wird eingeleitet durch ein Referat von Herrn Sunberg (UNESCO) unter dem Titel : Wertigkeit der beruflichen Bildung Behinderter in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft.

Auf dem Arbeitsprogramm steht der in Graz und Wien begonnene Rechts- und Praxisvergleich zu Situationen der beruflichen Bildung Behinderter mit dem Ziele der Ausarbeitung von Empfehlungen.

In diesem Arbeitskreis der internationalen Organisation sind Herr E. Hemmen, und Herr R. Polfer eingeschrieben. An der Sitzung in Frankfurt werden R. Polfer und Fräulein Monique Gilles teilnehmen.

COMMISSION EDUCATEURS ET PERSONNEL

Unter Leitung von Professor Dr. Tuggençer, findet am 08.12.79. bis 11.12.79. in Prag, eine Sitzung der F.I.C.E.-Kommission " Educateurs et personnel " statt.

Von unserer Sektion nehmen teil : Frau Jeanne Loutsch und Fräulein Marcelle Henner.

Wir werden in einer unserer Nummern noch weiter auf diese Sitzung eingehen.

## RAPPORT SOMMAIRE SUR LE CONGRES DE DUBLIN

Dans le cadre de l'Année Internationale de l'Enfant 1979, l'Association of Workers for Children in Care (AWCC), Section irlandaise de la Fédération Internationale des Communautés Educatives (FICE) avait organisé le Congrès Annuel de la FICE du 2 au 6 juillet à Dublin.

Le sujet général du congrès se présentait sous deux aspects : Les droits de l'enfant et l'évolution des centres d'accueil. La séance d'ouverture fut présidée par Monsieur le Ministre de l'éducation nationale, Monsieur Charles J. Haughey, le maire de Dublin ainsi que les autorités locales et ecclésiastiques. Après les mots de bienvenue c'était la première conférence : " Les droits de l'enfant, au sein de la famille " par Madame Dr. Frommann (Allemagne de l'Ouest). Nous nous efforcerons de publier les textes des conférences dans les prochains bulletins de l'A.N.C.E. Après chaque conférence, les 350 participants se réunirent en groupes de travail pour discuter divers aspects de ce qui était dit pour poser ensuite des questions au conférencier. Après les discussions de ce mardi, nos amis irlandais avaient préparé un beau spectacle de chants et danses folkloriques présentés exclusivement par des enfants issus de centres d'accueil.

Le mercredi fut marqué par deux conférences, celle de Monsieur Audigier, président de l'A.N.C.E. française sur les droits de l'enfant ainsi que celle de Monsieur Patrick Brennan (Irlande) sur le home résidentiel. Après les discussions, une visite guidée à travers la " National Gallery " et une réception par le Maire de Dublin finissaient la soirée.

La dernière conférence avait lieu jeudi matin. Le Dr. Steen M. Lassen (Danemark) parlait des " enfants oubliés ". Pour apprendre à mieux connaître le Kilkenny County ( Côte Est de l'Irlande ) nos amis irlandais avaient préparé un tour en autobus à travers la région avec la visite du site historique de Glendalough. Le soir, une gigantesque réception placée sous le patronage du Ministre de la Santé M. Haughey réunissait plus de 500 personnes dans l'élégant Hôtel Burlington.

La clôture officielle du congrès avait lieu vendredi après-midi. Le matin, les délégués avaient l'occasion de visiter différents foyers d'enfants dans les environs de Dublin.

Le congrès de Dublin était très bien organisé malgré la grève des postiers qui durait depuis quelques mois. Le cadre était très beau; le Trinity College étant une des principales attractions touristiques de

de la Ville. L'accueil était chaleureux et l'hospitalité des Irlandais irréprochable. Le niveau des conférences et discussions était haut quoiqu'on n'apprenait rien de neuf. Cependant, nous avons pu nouer de nombreux contacts avec les délégués des autres pays.

La situation des centres d'accueil en Irlande est en effet comparable à celle de notre pays; c'est-à-dire les vieilles structures s'écroulent et la tendance vers l'institution de foyers résidentiels s'est généralisée. Les Irlandais connaissent actuellement de graves difficultés économiques, le chômage, un bouleversement des structures sociales vieillies, une recrudescence de la criminalité et de la délinquance juvénile. Ces problèmes se répercutent automatiquement sur la situation de l'enfant. Le congrès renforçait la section irlandaise de la FICE de continuer dans la direction engagée et la présence de 350 délégués venus de France, d'Angleterre, de la Suisse, du Danemark, de l'Allemagne, d'Autriche, des Pays-Bas, de la Belgique et aussi du Luxembourg était pour eux un puissant réconfort.

La délégation luxembourgeoise se composait comme suit :

M. Emile Hemmen, directeur du centre de réadaptation à Cap, président de l'A.N.C.E. luxembourgeoise.

M. Fernand Liégeois, instituteur spécialisé à Dreibern

M. Robert Soisson, psychologue au S.M.P.P. de la ville d'Esch-sur-Alzette

M. Claude Vandivinit, psychologue au Service de l'Intégration Sociale de l'Enfance

M. Marcel Wolff, directeur du Foyer de la Solidarité au Nossbiérg, à Esch-sur-Alzette

Notons que Monsieur Hemmen a également pris part aux réunions du Conseil Fédéral de la FICE à Dublin.

Robert Soisson

## DIE RECHTE DER KINDER INNERHALB IHRER FAMILIEN

von Anne Frommann

Inhalt :

0. Was sind Bedeutung und Zielsetzung der Forderung nach mehr Rechten für Kinder ?
1. Das gespannte Verhältnis zwischen Kindern, Eltern und Staat
2. Einige Gedanken zum Naturrecht, mit besonderer Bezugnahme auf den Anspruch des Kindes auf Fürsorge, Schutz und Selbstbestimmung
3. Die Rechte der Kinder innerhalb ihrer Familien
  - 3,1 Das Recht darauf, erwünscht zu sein
  - 3,2 Das Recht auf materiellen Unterhalt
  - 3,3 Das Recht auf Erziehung
  - 3,4 Das Recht auf Bildung und Berufsausbildung
  - 3,5 Das Recht darauf, nicht diskriminiert zu werden
  - 3,6 Das Recht auf Kontinuität
  - 3,7 Das Recht auf wachsende Selbstbestimmung
  - 3,8 Das Recht auf Lebenssinn
4. Das eigentliche Versprechen der Kindheit, nämlich das Versprechen der Zukunft, und seine Folgen für das gegenwärtige Leben der Erwachsenen

## DIE RECHTE DER KINDER INNERHALB IHRER FAMILIEN

### O. Was sind Bedeutung und Zielsetzung der Forderung nach mehr Rechten für Kinder ?

Ich habe mit Absicht den Plural gewählt - ich habe also nicht gesagt " Die Rechte des Kindes innerhalb seiner Familie " - um gleich auf die dem Thema innewohnende Unterschiedlichkeit hinzuweisen und um in der Lage zu sein, in verschiedenen Farbschattierungen das gespannte Dreiecksverhältnis zwischen Kindern, Familien und rechtlichen Situationen veranschaulichen zu können.

In vielen europäischen und aussereuropäischen Ländern steht das Thema, allerdings mit widersprüchlichen Absichten, wenn nicht für diese Lage, so doch für dieses Jahr auf der Tagesordnung : die Rechte der Kinder sollen verstärkt werden. Einigen der Beteiligten scheint diese Verstärkung eine Notwendigkeit, anderen eine Gefahr - je nachdem, wohin ihre jeweilige Grundhaltung tendiert. Welche Probleme verstecken sich nun hinter diesen Ideen ?

Kinder sind Menschen und somit Eigner und Besitzer grundlegender Menschenrechte; aber Kinder sind auch Menschen, die erst " im Entstehen " sind, die noch nicht ganz " fertig " sind, und daher werden sie im allgemeinen von ihren Eltern vertreten, geschützt und bevormundet, mit Inaussichtstellung ihrer künftigen Reife. Dieser Status hat immer zu Spannungen Anlass gegeben, und doch scheint zum jetzigen Zeitpunkt eine Änderung unvermeidlich. Was ist geschehen ?

Kann man den Ruf nach einem klarer definierten Kindesrecht dahin auslegen, dass den Eltern nun Rechte genommen werden sollen ? Und wenn die Rechte sich ändern sollen, wie sieht es dann mit den Pflichten aus ? Und wer will in der letzten Analyse eigentlich diese Änderungen, die Kinder, die Eltern, oder gewisse Gruppen der Gesellschaft ?

Im Zusammenhang mit solchen Fragen zeigt ein Blick in die Vergangenheit, dass Kinder früherer Generationen nicht nur eindeutig untergeordnet und Teil des " Haushalts " waren, also etwas ähnliches wie ein Besitz, sondern dass sie auch und vor allem gewinnbringender waren. Die Gründe für die bereits angedeuteten Änderungen sind - immer im Hinblick auf Europa und die Vereinigten Staaten von Amerika-, dass die Produktionsbedingungen und somit auch die sozio-ökonomische Struktur

unserer Gesellschaft immer stärker bestimmt werden von Industrialisierung, Automatisierung, verstärkt um sich greifender Bürokratie und Rationalisierung, und vor allem dadurch, dass es einen solchen Ueberfluss von Menschen auf der Erde gibt, dass das alte Gebot " Seiet fruchtbar und vermehret Euch " heute keinen Sinn mehr hat. In der Bundesrepublik Deutschland zum Beispiel gibt es nur mehr einige wenige selbständige Fabrikanten und Landwirte, die sich ihrer Kinder als Hilfskräfte oder zukünftiger interessierter Aktionäre, schliesslich als Nachfolger, die die Dinge von ihnen übernehmen und weiterführen, oder als Erben bedienen können, die die Kontinuität verkörpern. Andererseits haben wir ein nationales Versicherungssystem geschaffen, das die Erwachsenen bei Krankheit und im Alter von ihren Nachkommen unabhängig machen soll. Kinder sind gleichbedeutend mit Ausgaben, sie kosten ihre Eltern viel Geld, Zeit und Raum ; Güter, die für die abhängig arbeitende Bevölkerung beschränkt sind . Kinder " sind nicht länger gewinnbringend." Wenn die wirtschaftliche Grundlage jeglicher Gesellschaft ihre Auswirkungen auf die Institutionen und das Zwischenspiel der einzelnen Mitglieder dieser Gesellschaft hat, so liegt der Gedanke nahe, dass Kinder sich heute früher und stärker bemerkbar machen, indem sie versuchen, ihre Abhängigkeit abzuschütteln ; dies ist nicht auf eine neue oder veränderte Regelmässigkeit in der Entwicklung zurückzuführen, es sind ganz im Gegenteil die harten wirtschaftlichen Belastungen, die den offensichtlichen Grund dafür darstellen, dass zu einem relativ frühen Zeitpunkt öffentliche Geldbeihilfen und öffentliches Interesse sich auf die Kinder richten, die aus sehr privaten und kleinen Familien in eine Gesellschaft hinausgehen wollen und müssen, die ihre Berechnungen höchst brutal anstellt. Eltern und Staat teilen sich in die Investitionskosten, und insofern waren und sind die finanziellen Mittel der Eltern immer der entscheidende und ausschlaggebende Faktor für die Palette der Erwartungen, die hier bestehen können. Es ist unvorstellbar, dass Kindern - abgesehen von der kleinen Gruppe der oberen Klassen der Gesellschaft - das Gefühl gegeben wird, dass sie nicht so fest und bestimmt zu Hause gehalten werden, dass man mehr so lange mit ihnen rechnet, weil diese Gleichung nicht aufgeht : Kinder als Privatangelegenheit machen sich nicht mehr "bezahlt". Später müssen sie für das Rentenaufkommen ihrer älteren Mitmenschen arbeiten - aber kollektiv, nicht als einzelne.

Der Ruf nach verstärkten Rechten für Kinder sieht ganz anders aus, wenn wir uns die psychosozialologische Voraussetzung der frühen Unabhängigkeit der Kinder überlegen. Die so hoch geschätzte Individualität und Selbstbestimmung sowie die von der Aufklärung übernommenen drei bürgerlichen Tugenden sind Voraussetzung und Ursache für eine gewisse langsame

Abstandsnahme von unserem Egoismus. Diese Abstandsnahme vom " Ich " als Zentrum der Welt, dieser Prozess der Objektivierung und des Vergleichens zugunsten der grösseren Unabhängigkeit der Vielen verlangt und ermöglicht einen fragenden und untersuchenden Blick auf den und die anderen. Diese - und hier spreche ich von den Kindern - sind nicht wie " wir ", die Erwachsenen, sie sind anders, aber wenn man dies versteht, so bedeutet dies bereits ein besseres Verständnis dessen, was sie sind, was sie ~~und~~ in dem gegebenen Zeitpunkt brauchen, und was sie leiden macht. Mit anderen Worten : die wachsende Aufwertung des Einzelmenschen, der " Person ", begann nicht mit den Kindern, ganz im Gegenteil, Generationen mussten kommen und gehen, ehe sie " entdeckt " wurden und einen Anspruch auf gesellschaftliches Interesse anzumelden begannen, während die Interessen der Familie teilweise entmaterialisiert wurden, also zu " Beziehungen " wurden, und langsam schwächer wurden.

Zu Beginn unseres Jahrhunderts ( das sie den Kindern widmen wollte, wie wir ihnen nun in seinem letzten Viertel ein Jahr widmen ) schrieb die Schwedin Ellen Key : " Furcht ist das Elend der Kindheit, und das Leiden des Kindes wird verstärkt durch den halb bewussten Widerspruch zwischen seinen grenzenlosen Möglichkeiten, glücklich zu sein, und ihrer effektiven Verwirklichung. Man kann darauf natürlich antworten, dass das Leben in jedem Alter grausam ist in der Behandlung, die es unseren Aussichten auf Glück angedeihen lässt. Aber der Unterschied zwischen dem existentiellen Leiden der Erwachsenen und dem von Erwachsenen verursachten Leiden eines Kindes ist enorm. Das Kind ist nicht geneigt, sich resigniert dem Leiden zu unterziehen, das ihm seiner Meinung nach von Erwachsenen angetan wird. Und je mehr sich das Kind aufbäumt gegen unnötiges Leiden, umso Besser : Denn umso umgänglicher wird es sich eines Tages veranlasst sehen, sich um eine Änderung der harten Notwendigkeiten des Lebens für sich und auch für andere zu bemühen. " (Ellen Key, " Das Jahrhundert des Kindes ", Neue Ausgabe Königstein 1978, Seite 78)

Wenn aus diesen Sätzen klar hervorgeht, dass dem Zugeständnis neuer Rechte immer eine Aufklärung vorangehen muss, so zeigt der folgende Dialog zwischen zwei Kindern das wachsende Selbstvertrauen derjeniger, die ihre Subjektivität beibehalten, denen der Wunsch gewährt wird, zu sein, auch wenn sie erst heranwachsen. Er ist einem Buch für die Jugend entnommen ( welches in verschiedenen Sprachen übersetzt wurde ) mit dem Titel " Ich bin David ", verfasst von Anne Holm :

David : " Ich weiss nur, dass kein Mensch das Recht hat, über andere zu bestimmen. " - " Ja, aber Vater und Mutter haben ein bestimmendes Recht über uns", sagt Andrea . - "Nein, das ist nicht richtig; Oder wenigstens glaube ich nicht, dass es richtig ist. Es ist eher eine Pflicht. Ich

meine - sie sind unsere Eltern, und daher müssen sie eine Nahrung und Kleidung geben, und sie müssen einem alles verständlich machen, was nicht von selbst erfassbar ist, so dass man sich dann alleine durchschlagen kann, während man erwachsen wird. " ( Seite 93 )

Das Beweismaterial, das wir diesem Dialog entnehmen können, weist darauf hin, dass es hier nicht so sehr um die Rechte der Eltern geht als um ihre Unterhalts - und Fürsorgepflicht, und nicht so sehr um die Gehorsamkeitspflicht der abhängigen Kinder als um ihre " klagbaren" oder wenigstens moralisch verbindlichen Rechte gegenüber ihren Eltern und dem Staat. Das bedeutet, dass das Machtverhältnis zwischen Eltern und Kindern nun an einem Wendepunkt angekommen zu sein scheint, an dem es sich, eher in ein Verhältnis der elterlichen Fürsorge verwandelt unter dem wachsamen Auge der öffentlichen Kontrolle.

Diese Veränderung muss im Zusammenhang mit dem oft beschriebenen Verlust gewisser Aufgabenbereiche in der Familie und der neu erworbenen Intensität und Intimität der Kommunikation unter den einzelnen Familienmitgliedern gesehen werden. Beide sind Errungenschaften, die noch auf unsicheren Beinen stehen und gepflegt werden wollen, beide sind sowohl Einflüssen von aussen als auch der prozessähnlichen Qualität des Familienlebens selbst unterworfen. Es scheint nichts Festes mehr zu geben, auf dem man stehen könnte, ohne ins Wanken zu geraten, das langsame Verwischen der Befehlsstruktur trifft die Eltern, die ihre Sicherheit verloren haben, wesentlich schwerer als die Kinder. Welche Perspektiven können uns nun in eine bessere Zukunft weiterleiten ? Was kann ein neues gegenseitiges Wechselspiel von Geben und Nehmen in der Familie zustandebringen ? Oder ist die Befürchtung gerechtfertigt, dass Kinder, sobald sie einmal zu einem gewissen Grad aus der Strenge innerhalb ihrer Familie emanzipiert sind und im gesellschaftlichen Widerspruch aufwachsen, immer wieder neue Forderungen stellen werden, bis die Partnerschaft, die wir anstreben, aber im wirklichen Leben niemals erreichen können, zusammenbricht und andere Institutionen die überforderten Eltern unterstützen müssen ? In den jüngsten Forschungsarbeiten in den Vereinigten Staaten wurde versucht, erneut zu beweisen, wie viel Abhängigkeit und Gehorsam für das unreife Kind bedeuten, und vor allem dass niemand sich bewusst für Kinder entscheiden wird, solange Kindsein nur mit Annehmlichkeiten verbunden ist, während auf die Eltern nur Mühsal und Schwierigkeiten harren. Dies klingt für unsere Ohren ungewohnt, obwohl - oder gerade weil - in unseren Parlamentsdebatten zu Gesetzentwürfen konservative Sozialpolitiker in einer ähnlichen Weise argumentierten. Viele Fragen bleiben offen : Wessen Leiden ist heutzutage schwerer, das der Eltern oder das der Kinder,

und leidet der eine gegen<sup>den</sup> anderen, mit dem anderen oder unter dem anderen ? Und welche Rollen<sup>spielen</sup> dabei der Staat und die gesellschaftlichen Gruppen, diejenigen, die durch rechtliche Vorschriften und Sanktionen Voraussetzungen und Grenzen für das Familienleben setzen, diejenigen, die eine Mauer um die Privatspäre<sup>h</sup> aufrichten, um sie dann auf verschiedene Art und Weise zu durchbrechen ?

#### 1. Das gespannte Verhältnis zwischen Kindern, Eltern und Staat

Welche Formen der Familienund welche Arten der Erziehung können mit unserer Zeit Schritt halten ? Welche sind fortschrittlich, und in welche Richtung geht ihr Fortschritt ? Bereitet die Jugend - und Familien-gesetzgebung den Weg für neue soziale Entwicklungen vor, oder hinkt sie hinter diesen drein ? Diese schwierigen Fragen sollen uns ein Stück des Weges auf das Kernthema zu begleiten, ohne jedoch dabei ihre Antwort zu finden.

In dem gespannten Dreiecksverhältnis zwischen Kind, Eltern und Staat kann man sich letzteren als einen unparteiischen Schiedsrichter vorstellen, aber auch als den Statthalter der Macht, der abgesehen von anderen Massnahmen mit Hilfe der Gesetze soziale Forderungen stellt und durchsetzt. Im Leben des Einzelnen wird dies durch die Reihenfolge der Institutionen veranschaulicht, die ihn erwarten und aufnehmen : Kindergarten - Schule - Wehrpflicht oder ziviler Ersatzdienst - Steueramt ; besonders deutlich aber wird es durch die allgemeine und spezifische Unterwerfung unter Gesetze, die gleichzeitig Schutz und Forderung sind oder sein sollen - ich spreche hier über soziale und demokratische konstitutionnelle Staatsformen. In " Naturrecht und menschliche Würde " sagt Ernst Bloch :

" Während sie heranwachsen, haben die Kinder ihre Eltern immer mehr hinter sich, den Staat aber vor sich. " ( Seite 300 )

Ich möchte Ihnen nur einige Beispiele geben, die den Kampf für gerechtere Beziehungen in dem Dreieck Eltern - Kinder - Staat veranschaulichen, das keineswegs gleichschenkelig ist. 1974 stellt in den Niederlanden Frau Rood - de Boer die Frage ( AGJ Publikationen Nr 69, Seite 47 ) " ob die Vollmacht der Eltern in unserer Zeit statisch bleiben kann, während alle anderen Formen der Macht den Regeln der Dynamik unterworfen sind. " Die Autorin zitiert den niederländischen Rechtsbericht von WIARDA ( 1971 ), in dem unter anderem folgender Satz zu lesen steht: " Die volle Vollmacht über den Minderjährigen wird nur über diejenigen ausgeübt, die unter 12 Jahre alt sind, sowie über eine kleine Gruppe geistig Behinderter. In einem System der langsamen Reifung und allmäh-

lichen Verringerung der Vollmacht bedeutet die Erlangung der Reife weniger, als dies bisher üblich war. "

Allerdings verwendet der Bericht die Gegenwart, um auszudrücken, was er mit seiner Hilfe zu erlangen versucht.

In verschiedenen Staaten besteht sehr stark die Befürchtung, dass das Interesse des Gesetzgebers dahin geht, in die Familien hineinzuregieren. Die Frage ist immer die, wie die Öffentlichkeit behaupten kann, Wohlergehen und Wohlbefinden des Kindes besser zu schützen als seine eigenen Eltern. Hier stossen wir auf das Kernproblem : wenn der Staat höhere finanzielle Leistungen erbringen soll, bedeutet dies dann auch ein verstärktes Recht für ihn, einzugreifen ? Gibt es doch ein öffentliches Interesse an Wohlbefinden und Wohlergehen des Kindes, das genauer betrachten und grosszügiger helfen kann als die einzelne Familie ?

1978 wird in den USA die Ansicht vertreten ( Feshbach und Feshbach : " Kinderverteidigung und Privatsphäre der Familie ", in : Journal of Social Issues 34, 2, 1978, Seite 168 -178 ), dass die guten Absichten der Eltern unbestreitbar sind. Sollte das Gegenteil zutage treten, wie zum Beispiel im Fall von Misshandlung und Vernachlässigung, macht sich das elterliche Recht sozusagen gegenstandslos ; in allen anderen Fällen, in denen Schwierigkeiten zwischen Eltern und Kindern entstehen, kann weder der Gesetzgeber noch die Sozialfürsorge helfen. Es wird hier viel eher ein offenes Forum für den Meinungs austausch verlangt und für möglich gehalten. Somit soll der Privatsphäre das charakteristische Merkmal der Abgeschlossenheit genommen werden, hauptsächlich durch den Einfluss der Medien.

( Für uns Europäer ist dieser Vorschlag, wie er hier aus den Vereinigten Staaten zu uns kommt, überraschend, da unserer Ansicht nach der Fortschritt in dieser Richtung dort ohnehin schon sehr weit gediehen ist, ohne dass man jedoch in der Lage war, extreme Ungerechtigkeiten zu unterbinden ... )

In der BRD war und ist die durch die Misshandlung von Kindern hervorgerufene Verwirrung immer gross, aber ohne Wirksamkeit. Indem man den Ausdruck " Kinderfeindlichkeit " verwendet, beklagt und missbilligt man immer wieder das Verhalten des einzelnen und die effektive Macht der Struktur. Die entsprechende Gesetzgebung scheint machtlos und schwach zu sein, sie erinnert an einen fast vollständig zahnlosen alten Kamm, der unmöglich verfilztes Haar glattkämmen kann. 300 bis 400 Fälle schwerer Misshandlung von Kindern werden jedes Jahr bekannt, von denen ein Viertel mit dem Tod des Kindes endet. Der vermutete Prozentsatz der Fälle, die nie an die Öffentlichkeit gelangen, liegt bei 95%. Bisher hat das Schuldprinzip den Tätigkeitsbereich von Sozialfürsorgen und Vormund -

schaftsgerichten sehr weitgehend eingeengt, da dies die einzig mögliche Vorbedingung für ein Eingreifen in die Familien darstellte. Die Reformdiskussion der letzten beiden Jahre hat im Gegensatz dazu den Versuch gemacht, die schädliche Atmosphäre und Unzulänglichkeit der Erziehungsumwelt in den Vordergrund zu stellen, aber davon Abstand zu nehmen, die Eltern persönlich zu Verbrechen zu stempeln. So haben misshandelnde Eltern zum Beispiel sehr oft selbst auf den verschiedensten Gebieten schwer zu schaffen; abgesehen davon bewegen sie sich in diesem Land zu einem gewissen Grad innerhalb der nicht zu eng gezogenen Schranken der erlaubten körperlichen Züchtigung (in den letzten Meinungsumfragen hielten 75 % der befragten Erwachsenen die körperliche Züchtigung von Kindern durch ihre Eltern für berechtigt), so dass ihr Missbrauch nur die sichtbare Spitze des Eisbergs darstellt, während der übrige Teil unter dem Wasser verborgen ist. In der Reformdiskussion, die bisher zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis geführt hat, wird die Frage, wie Eltern geholfen werden kann, ohne sie zu Beginn schon schuldig zu stempeln, folgendermassen beantwortet: der Staat legitimiert sich nur durch die Dienste, die er leistet; durch sein Angebot der Hilfe für Kinder, Jugendliche und Familien entsteht ihrerseits ein Rechtsanspruch auf Beratung, Förderung und Unterstützung. " Da das elterliche Grundrecht nicht als Selbstzweck wahrgenommen werden darf sondern nur zum Wohlergehen des Kindes, und da es daher in ausschlaggebendem Masse an eine Pflicht gebunden ist, ist es auch Teil der Elternpflicht, erzieherische Hilfe wenn nötig auch von anderen Quellen anzufordern. In solchen Fällen läuft daher das Recht des Kindes auf erzieherische Unterstützung gegenüber dem Jugendfürsorgeamt kongruent mit der Rechtslage der Eltern. " ( Helga Danzig in : AGJ Publikationen Nr 69, 1974, Seite 31 ) - Auch nach mehreren Jahren des Kampfes um ein neues Jugendhilfegesetz und eine neue Definition des elterlichen Fürsorgerechts bleibt noch ein weiter Weg zurückzulegen, bevor solche Sätze Wirklichkeit werden können, besonders da in der politischen Diskussion die Ansicht besonders stark vertreten wird, dass die elterliche Vollmacht nur gegen die von Beamten ausgewechselt würde, sollte das Gesetz des Eingreifens in ein Gesetz geleisteter Dienste umgewandelt werden.

Es bleibt allerdings die Frage offen: Wenn der einzelne Erwachsene in seinen Grundrechten innerhalb des Staates geschützt ist und wenn seine relative Freiheit darin besteht, dass er Entscheidungsvollmacht über seine Familienangehörigen wie zum Beispiel Kinder hat, die innerhalb weniger Jahre entscheidend und mit lebenslanger Wirkung von ihm geformt werden, wie verhält sich dann das Recht des einzelnen, seinem eigenen wesentlichen Selbst entsprechend zu leben, zu sein, zu

dem Recht des abhängigen Familienangehörigen, erwachsen zu werden ? Wie kann eine demokratische gesellschaftliche Gemeinschaft in diesem Fall wirksam werden ? Schützt sie die " Besitzer " ( das Recht auf Selbstbestimmung ist auch ein Besitz ) oder die Vermögenslosen ? Wie weit macht sie jenen Kräften Platz , die in unserer verwalteten Welt neuen Raum und neuen Lebensmut für die Jugend ausfindig machen wollen ?

à suivre

I N V I T A T I O N

Le Conseil d'Administration de la Ligue H.M.C.

l'Institut Médico-Professionnel

Le Centre de Réadaptation à Cap

prient

.....  
!!.....

de leur faire l'honneur d'assister à

la réception qui sera donnée le

lundi , le 12 novembre 1979 à 18.00 heures

au Centre de Réadaptation 82, route d'Arlon à Cap

à l'occasion du 10e anniversaire de l'I.M.Pro et pour

rendre hommage à Monsieur Nicolas Stoffel président-  
fondateur de la Ligue H.M.C.

qui, après un long et dévoué travail au service des  
personnes handicapées, quitte la présidence de la Ligue.

R.s.v.p. avant le 10 novembre au secrétariat de la  
Ligue H.M.C.

2, rue Jean-Pierre Brasseur

Luxembourg

Wir laden herzlichst ein zur Konferenz von Professor Dr. Emil E. Kobi ( Dozent für Heilpädagogik am " Institut für spezielle Pädagogik und Psychologie " der Universität Basel ) :

" ZUR ANTHROPOLOGISCHEN GRUNDLEGUNG EINER  
GEISTIGBEHINDERTENPAEDAGOGIK "

am Freitag, den 16. November 1979

um 20.15 Uhr

im Saal Mansfeld der Nationalbibliothek in Luxemburg

-----

Es geht Professor Kobi bei diesem Thema um die neueren Sichtweisen der Heilpädagogik, wie sie sich vor allem im Zusammenhang mit den Problemen schwerstbehinderten Kinder und Erwachsener allmählich durchzusetzen beginnen, und so die Voraussetzungen für Wandlungen in der Praxis der Erziehung, des Unterrichts, der Unterbringung, der Rehabilitation und Integration.

Auf den folgenden Seiten bringen wir Auszüge aus Veröffentlichungen von Professor E. Kobi.

## Erziehen ist eine Haltung

ERIL E. KOBI

Kleinkinder halten uns dauernd in und bringen uns nicht selten ausser Atem. Sie zwingen uns unerbittlich, für sie da zu sein, sie zu beaufsichtigen, zu ermahnen und zu beschwichtigen. Auch das Kind selbst ringt spontan um unsere Aufmerksamkeit, indem es sich vorzugsweise dort mit seinen Siebensachen niederlässt, wo sich die Erwachsenen befinden: plappernd, fragend, gaffend, zeigend, bittend und - auf seine Weise - helfend. Kleinkinder werden, insbesondere wenn sie in Vielzahl auftreten, durch diese ihnen eigene Klebrigkeit oft zu einer Plage, und manch eine Mutter findet in engen Wohnverhältnissen jenseits nur noch am einsamsten Orte ihrer Behausung einige Minuten der Ruhe und Entspannung. Schulkinder bedrängen uns - vorzugsweise am Mittagstisch - mit ihren Erlebnissen, mathematischen Problemen und Schulanekdoten, mit Sonderwünschen in Sachen Sportausrüstung und Zeltlager. Jugendliche strapazieren ihre Eltern mit Modeströmungen, Parties und all jenen Dingen, die wir seinerzeit nie gedurft hätten. Alles Gerede von der unendlichen Mutterliebe (das meist von der Männerwelt ausgeht) vermag nicht zu verhindern, dass in Momenten der Erschöpfung sogar in den vielgepriesenen Mutterherzen der hässliche Gedanke aufsteigt, sich einfach Hals über Kopf davon zu machen - irgendwohin, wo man wieder einmal sich selbst hören könnte. Alle grossen Pädagogen, sofern sie nicht nur Büchergelehrte waren, gestehen uns diese Augenblicke tiefster Verzweiflung ein, in die sie durch ihre Kinder getrieben wurden. Ich denke an PESTALOZZI (auf dem Neuhof) oder an den russischen Pädagogen MAKARENKO, welcher in seiner Gorki-Kolonie mehr als einmal am Rande des Selbstmordes stand und von dem das bezeichnende Wort stammt: "Der Erzieher ist ein Wolf, der gewöhnt ist, dass er gejagt wird."

Mit diesen Beispielen möchte ich auf die enorme Herausforderung hinweisen, welche in der Kindererziehung liegt. Während Väter, Lehrer und Kindergärtnerinnen sich immer wieder einmal abzusetzen vermögen, verlangt eine weitverbreitete Erziehungsideologie von unsern Müttern den pädagogischen Vierundzwanzigstundentag. Gerade unsere guten Mamas, wie wir sie aus Lesebüchern und Kalendern kennen, drohen dadurch einer Selbstüberforderung zum Opfer zu fallen. Das heldisch-verkrampfte Mutterideal, welches die ununterbrochene Präsenz verlangt und die Mutter im aufopfernden Dauereinsatz sehen will, stiftet bis in unsere Zeit hinein grossen Schaden. Weite Kreise misstrauen noch immer grundsätzlich der berufstätigen Familienmutter, falls nicht wirtschaftliche Not sie zeitweilig von zuhause fernhält. Das Heimchen mit den schwieli-

hinein, in der es überfällig geworden ist und höchstens noch Schuldgefühle zu erwecken vermag bei Müttern, die in durchaus legitimer Weise einen Ausgleich suchen zum pädagogischen Alltag. Die Einsicht fällt schwer, dass der erzieherische Einsatz eines Menschen, der sich in masochistischer Weise der Selbstaufopferung hingibt, sich auf die Dauer als ebenso schwere Fehlhaltung erweist wie Gleichgültigkeit und Lieblosigkeit dem Kind gegenüber. Mutterliebe mag unerschöpflich sein; wo eine Mutter jedoch am Rande ihrer psychischen Kräfte steht, da vermag sie sich nicht mehr zu realisieren. Da ist unter dem Druck des heroischen Mutterideals nur noch die tragische "Flucht" in den sogenannten Nervenzusammenbruch möglich.

Dieser Fehlhaltung, aus der heraus es sich ein Erzieher versagt, sich von Zeit zu Zeit wieder einmal abzusetzen vom Kind, was aus psychohygienischen (und letztlich sogar wieder erzieherischen) Gründen dringend notwendig wäre, ist freilich mit moralischen Kategorien kaum beizukommen. Die Moral selbst steht hier zur Diskussion und zwar hinsichtlich der Frage, ob es richtig sei, dass ein Erzieher oder Lehrer völlig aufgehe in seiner Aufgabe. Ich bin der Meinung, dass man aus der Erziehungsgeschichte das Eine lernen könnte: dass sich alle Extremismen, egal welcher Zielsetzung und Herkunft, stets als unheilvoll erwiesen. Allwo versucht worden war, die Erziehungsproblematik auf einen Nenner zu bringen, da entstand in der Tat ein "Bruch". Es hat sich durchwegs gezeigt, dass in der Pädagogik jede verabsolutierte Forderung dermassen falsch ist, dass nicht einmal ihr Gegenteil mehr stimmt. So sollte die Forderung nach der Präsenz des Erziehers ergänzt werden durch das Recht, sich immer wieder einmal auf sich selbst zurückzuziehen. Wer sich in einem erzieherischen Dauereinsatz verkrampft, zerstört schliesslich das erzieherische Verhältnis ebenso wie jener, der sich überhaupt nicht kümmert um die Bedürfnisse des Kindes.

Die zeitweilige Absenz des Erziehers ist jedoch auch von direkter Bedeutung für das Kind. Jedes Kind benötigt - aus pädagogischen Gründen! - einen a-pädagogischen Raum, in welchem einmal nicht erzogen wird. Vielleicht befindet sich heute mehr denn je der Hauptharst unserer Kinder in der Situation, dass sie als eine Art "Erziehungsware" zwischen Elternhaus und Schule hin und her geschoben werden. Ja bereits im Kindergarten ist es so, dass sich eine Person mit frischen Kräften ans Erziehungswerk macht, wieder für das Kind da ist, mit ihm singt, bastelt, spielt, es unterhält, ermahnt, lobt, tadelt ... Solche pädagogische Aufsässigkeit, welche das Gegen-Extrem bildet zur Verwahrlosung, verhindert von Mal zu Mal ein Zu-sich-kommen des einzelnen Kindes. Wo gibt es noch - im doppelten Wortsinn - ein "pädagogisches Schutzmilieu", das heisst einen Ort, wo einmal nicht am Kind herumgewerkelt wird? Während die Absenz (im Sinne des Sich-drückens um die Erziehungsaufgabe) der Erziehungsverantwortlichen und die aus solcher Vernachlässigung entstehenden Folgen reihum diskutiert werden, vermisst man leider ebensooft den Hinweis darauf, dass der Erzieher (mit den oben erwähnten psychohygienisch notwendigen Einschränkungen) wohl für das Kind präsent sein müsse, nicht aber das Kind für ihn.

Gerade aus pädagogischen Ueberlegungen heraus müssen wir uns panpädagogischer Auswüchse erwehren. Alle erzieherischen Bemühungen sind nur so lange sinnvoll, als auch noch a-pädagogische, erzieherisch-indifferente Räume und Zeiten respektiert werden. Wo sich Erziehung verabsolutiert, wo Pädagogik überwuchert, da macht sie sich selbst zuschanden.

legenheiten und sogenannte "fruchtbare Momente" zu erschaffen benötigt Mut - sie fahren zu lassen braucht Mut. Und doch gilt es immer wieder, innezuhalten, geschehenzulassen, nicht zu belehren, nicht zu unterrichten und zu unterweisen. In jenen Momenten aufzumerken, wo pädagogische Zurückhaltung am Platze wäre, abzulassen vom Kind und sich auf eine stille Teilhabe zu beschränken: dazu benötigten wir allerdings ein pädagogisches Feingefühl, das zu verlieren sich vor allem der professionelle Schulmeister in acht nehmen muss. Zu dessen Untugenden gehört es ja leider oft, Erziehung stets in Form von Belehrungen abhalten zu wollen. Er verbaut sich das Verständnis für das Wesen des Erzieherischen von vornherein dadurch, dass er in der Erziehung eine besondere Art des Tätigseins erblickt. Eine erzieherische Tätigkeit an sich gibt es jedoch nicht; das Wesen des Erzieherischen gründet nicht in einem bestimmten Tun. (Daher wirkt die Aussage: "Ich habe von vier bis fünf meine Kinder erzogen", schief, - im Unterschied zur Feststellung: "Ich habe von vier bis fünf Klavier gespielt") "Erziehen" ist zwar ein Verbum, der Bedeutung nach jedoch nicht eine Tätigkeit, sondern vielmehr eine Haltung, die sich in den verschiedensten Tätigkeiten manifestieren kann.

Hieraus ergibt sich ferner, dass sich Erziehung nicht in Aktivitäten erschöpft. Verstehen wir unter Erziehung eine Haltung, so werden auch mein Nichttun, das Geschehenlassen und meine Zurückhaltung, bedeutungsvoll, und Entscheidendes kann sich im Schweigen und in der Stille vollziehen. Damit wird keineswegs der Passivität und der Indolenz das Wort gesprochen. In der erfüllten Stille und im beredten Schweigen kann ein Erzieher einem Kind sehr viel näher sein als ein Schnorrer, der ein Kind - und mehr noch einen Jugendlichen - durch sein Gerede aus dem Felde treibt.

Erziehung sei eine Kunst, sagt man, und Kunst bestünde im Weglassen. Ich möchte diesem Satz, im Zusammenhang mit unserm Thema, zustimmen. Der grossartigste Erzieher wäre jener, der allein durch sein Da-Sein erzieherisch zu wirken vermöchte. Solche Gestalten sind jedoch äusserst selten anzutreffen, und es muss bereits als ein Glücksfall bezeichnet werden, einem Menschen zu begegnen, der sich auf die Kunst des Stilleseins und die Tugend des Schweigens versteht. (Ich erinnere mich, welch tiefen Eindruck mir bei meiner Indianerlektüre von annodazumal die Häuptlinge machten, welche auch bei bedeutenden Verhandlungen einander zunächst einmal eine halbe Stunde schweigend gegenüber sass, wodurch das nachfolgende Gespräch gerade sein entscheidendes Gewicht erhielt.)

Stille und Schweigen sind pädagogische Notwendigkeiten und sämtliche Erziehungsgerausche auf ein Minimum zu reduzieren, ist eine dauernde Aufgabe. Wo eine Geste genügt, ist ein Wort zu viel, und wo ein Blick ausreicht, hat auch die Geste zu unterbleiben. "Der Unterricht soll beredt sein, das Leben gesprächig, die Erziehung so wortkarg als möglich!", formulierte es SCHLEIERMACHER. (Ich möchte deshalb meine Ausführungen in die Rubrik "Unterricht" einreihen, um nicht des Widerspruchs geziehen zu werden, über das Schweigen geschwätzt zu haben...(!))

## Spätleseleherversuche mit geistigbehinderten Jugendlichen

ENIL E. KOB1

Es wird im folgenden über Probleme und Ergebnisse von Leseleherversuchen mit geistigbehinderten Jugendlichen im Alter zwischen 17-20 Jahren berichtet. Die Versuche fanden statt im Rahmen des 2jährigen Anlernkurses der Basler Eingliederungsstätte "Milchsuppe". Die Ausführungen stützen sich auf Erfahrungen, die im Laufe von 1 3/4 Jahren mit insgesamt 14 Schülern gesammelt werden konnten, welche bis dahin entweder Analphabeten geblieben waren oder lediglich über eine mangelhafte Schreib- und Lesefertigkeit verfügten. Die Gesamtdauer des Versuchs war für verschiedene Schülergruppen infolge der Ein- und Austritte unterschiedlich (zwischen 20 Lektionen innerhalb von 8 Monaten bis 55 Lektionen innerhalb von 19 Monaten). Exakte Ergebnisse konnte der Versuch aus verschiedenen Gründen (alters-, intelligenz-, leistungs-, herkunfts- und vorbildungsmässig heterogene Gruppe, unterschiedliche Beschulungszeit, kein gezieltes, sondern suchend-experimentierendes methodisches Vorgehen) nicht erbringen. Die Versuchsergebnisse können daher lediglich (aber immerhin) verwendet werden zur Formulierung von Hypothesen, welche einige Chancen besitzen, im Rahmen umfassender und exakterer Untersuchungen verifiziert zu werden. Es ging uns bei unserer Arbeit lediglich um die Frage, ob sich für einen Spätleseunterricht generell einige Erfolgsaussichten abzeichnen, und zwar in einer lebenspraktischen, durchaus nicht optimalen (bzw. für streng wissenschaftliche Zwecke optimierten, speziell hergerichteten) Situation. Es wird im folgenden hauptsächlich von den beobachteten Schwierigkeiten die Rede sein, und wir werden nur einige allgemein gehaltene Hinweise über erzielte Erfolge geben können. Ganz beiseite lassen müssen wir eine Darstellung des lesemethodischen Vorgehens, und zwar aus zwei Gründen:

- a) Die qualitativ und quantitativ sehr unterschiedlichen Hemmnisse, welche sich uns in den Weg stellten, verunmöglichten es, nach einem vorgefassten Konzept oder gar einer klar zu definierenden Methode vorzugehen. Die im Normalschulbereich nach wie vor aktuelle Kontroverse zwischen Analytikern und Synthetikern wird bei den massiven und sehr komplexen, z.T. noch kaum je in Worte gefassten Funktionsausfällen bei Geistigbehinderten praktisch gegenstandslos, so dass die Gegenüberstellung: analytisch/synthetisch zu grob und eine derartige Trennung von Prozessen bzw. methodischen Schritten in praxi nicht aufrechtzuhalten ist.

b) Eine (notwendigerweise sehr detaillierte und immer wieder von Fall zu Fall bezogene) Darstellung des methodischen Vorgehens und des Einsatzes verschiedener Hilfsmittel würde den Rahmen eines Zeitschriftenaufsatzes sprengen. Wir möchten lediglich festhalten, dass wir viele Anleihen machten bei unsern Erfahrungen mit legasthenischen Kindern (vgl. KOBİ, E.E.: Das legasthenische Kind (Antonius-Verlag Solothurn, 1972/3); daselbst div. Literaturangaben), und dass uns die hervorragende Schrift von RADIGK, W.: Lesenlernen, Leselernmethoden und Lernbehinderung (Marhold, Berlin, 1970) sehr viele wertvolle Einsichten und Hilfen vermittelte.

### 1. Motivation und Verhalten

Auf allgemeine und grundsätzliche Probleme der Geistigbehindertenpädagogik können wir hier nicht eintreten (s. dazu die unten angeführte Literatur); wir möchten lediglich auf einige unmittelbar mit unserm Unterrichtsversuch in Zusammenhang stehende Probleme aufmerksam machen.

Meine grössten Bedenken hinsichtlich des geplanten Schulungsversuches richteten sich anfänglich auf die ungewisse Motivationslage der Schüler. Es war zu befürchten, dass die jungen Erwachsenen

- aufgrund negativer Schulerfahrungen
- aufgrund einer Resignation hinsichtlich schulischer Erfolgsaussichten
- aufgrund nicht ganz zu vereinbarender Rollenerwartungen: hier Anspruch auf Erwachsensein - dort die Rolle eines "Elementar"Schülers sich nicht bereit finden würden, sich erneut in eine Schulsituation zu begeben. - Diese Bedenken erwiesen sich jedoch als ungerechtfertigt. Ich begegnete - nach einer kurzen Phase resignativen Selbstmistragens - einem Interesse und einer Anteilnahme, wie ich sie in "normalen" Schulverhältnissen selten vorfand. In einzelnen Fällen waren die neuerweckten Hoffnungen derart überschüssend, dass ich nun umgekehrt befürchten musste, die in den Unterricht gesetzten Riesenerwartungen enttäuschen zu müssen. Da sich die Schüler aber auch für nur kleinste Leistungsfortschritte, zu denen ihnen verholfen werden konnte, sehr dankbar erwiesen, blieb die Motivation konstant positiv.

Soweit Aufmerksamkeitsstörungen auftraten, waren diese praktisch also nie durch mangelhaftes Interesse bedingt. Schwierigkeiten bereitete hingegen die mit stärkeren Graden von Geistesschwäche nicht selten verbundene Konzentrationsschwäche. Sie zeigte sich vor allem in Schwierigkeiten, einem Gedanken zu folgen oder ihn festzuhalten, einen Auftrag zuendezuführen und ein erstes Ansprechen nicht alsogleich wieder absacken zu lassen. Einzelne Schüler waren im Laufe einer Lektion nur kurzfristig (wenige Minuten) aufnahmefähig; eine diesbezügliche Ueberforderung wirkte sich sehr rasch leistungsvermindernd aus. - Ferner traten bei Uebungsreihen bald Ermüdungserscheinungen auf, die jedoch durch ein individuelles, rhythmisiertes Vorgehen vermieden werden konnten.

Disziplin und Arbeitshaltung waren durchwegs gut. Untriebigkeit entstand praktisch nur aufgrund durchbrechender positiver Affekte, wenn jeweilen wieder ein kleiner Leistungsfortschritt zu verzeichnen war. Die Gier nach sozialer Anerkennung und Lob war gross. Tadel oder auch nur Korrekturen wirkten sich im allgemeinen leistungsvermindernd und verstimmend aus, so dass ich darauf achtete, Fehlleistungen stillschweigend zu übergehen.

Der Versuch, schulische Kenntnisse und Fertigkeiten zu reaktivieren, begegnete diversen Schwierigkeiten:

- a) Es entspricht einer allgemeinen Erfahrung, dass sich bei Geistigbehinderten ein Wissen und Können, das längere Zeit brach liegen blieb, über das normale Vergessen hinaus rasch verflüchtigt, da die Möglichkeiten dieser Leute hinsichtlich einer autodidaktischen Fortbildung sehr gering sind.
- b) Die (sonder-)schulischen Kenntnisse, welche die Schüler mitbringen, sind (je nach Herkunftsort und Schulsystem) unterschiedlich.
- c) Die vereinzelt anzutreffenden Wissensinseln zeigen, dass die Schulung vielfach auch nicht begabungsadäquat erfolgte und lassen oftmals auch wenig sonderschulmethodische Systematik transparent werden. Einzelne Gedächtnisinhalte weisen daher manchmal kaum mehr einen Realitätsbezug auf (man weiss zwar, dass 1 Meter hundert Zentimeter "hat", ist jedoch nicht imstande, auch nur annähernd zu zeigen, wie gross ein Meter, ein Centimeter sind).
- d) Ein zusammengestauchtes Selbstvertrauen wird von den intelligenteren Schülern oft kaschiert mit stereotypen, nichtssagenden Floskeln ("Damit beschäftige ich mich nicht, das habe ich vergessen, das benötige ich nicht in meinem Beruf" u.ä.). Das versagende Gedächtnis, auf welches sich die Schüler gerne hinausreden, spielt jedoch nicht die Hauptrolle, sondern das mangelhafte Verständnis und der ungenügende lebenspraktische Bezug.
- e) Der Versuch, lebenspraktisch bedeutsames Schulwissen zu reaktivieren, stösst zum Teil - freilich nur in einer Anfangsphase - auf eine persönliche Ablehnung: Man will sich nicht in eine Schülerrolle zurückdrängen lassen. Sowie der Unterricht jedoch nach Führungsgrundsätzen der Erwachsenenbildung erfolgt, ist man durchaus bereit, sich nochmals um elementare Kenntnisse und Fertigkeiten zu bemühen.
- f) Eigeninitiative und Spontaneität sind anfänglich gering. Dies hängt nach meinen Beobachtungen jedoch nur zum Teil mit der geistigen Behinderung zusammen. Wir haben vielmehr ein Erziehungsprodukt in Form der Passivität vor uns, das wahrscheinlich daraus entstand, dass diese Menschen permanent in der Rolle des Befehlsempfängers und übergängelten Exekutoren gehalten wurden.
- g) Viele Schüler wirkten in der ersten Zeit verkrampft, verspannt und scheuzurückhaltend, so dass die tatsächliche Leistungsfähigkeit erst nach dem allmählichen Abbau und Lockerung dieser Haltung ersichtlich wurde.
- h) Auch bei geistesschwachen jungen Erwachsenen stellt eine tragende affektive Beziehung zum Lehrer einen entscheidenden Faktor dar hinsichtlich des Lehrerfolges. Wird erst einmal die Lehrperson akzeptiert, so wird über diese auch ohne spezifisches Sachinteresse eine Beziehung zu den Lehrinhalten hergestellt. Eine Trennung zwischen Person und Sache scheint im Status der "erwachsenen Kindhaftigkeit" kaum möglich zu sein.

Um die verschiedenen Schwierigkeiten und Störungen im Lese(lern)prozess Geistigbehinderter ansichtig werden zu lassen, ist eine Art Zeitlupen-Darstellung notwendig. Das heisst, wir müssen jene Prozesse, welche beim normalen (zumal geübten) Leser in Bruchteilen von Sekunden und überdies hochintegriert ablaufen, künstlich in eine lineare Abfolge bringen und das, was man gemeinhin als "Lesen" bezeichnet (im Sinne einer globalen Tätigkeit), auflösen in die an diesem Prozess beteiligten Teilfunktionen. Es ist allerdings kaum anzunehmen, dass wir aufgrund unserer Beobachtungen alle diese Funktionen zu erfassen vermöchten.

- a) **Motivation:** Negative Schulerfahrungen und ein oftmals ausgeprägter Erwachsenenstolz erfordern bei geistigbehinderten Jugendlichen ein behutsam-partnerschaftliches Aufzeigen realistischer Zielvorstellungen sowie eine an die persönlichen Interessen junger Erwachsener anknüpfende Präsentation des Unterrichts.
- b) **Psychische Stabilität und Belastbarkeit:** Konzentrationsmängel (vorwiegend von der Art erschwerter Einstellbarkeit), erhöhte Ermüdbarkeit und z.T. auch endogene Disponibilitätsschwankungen erfordern einen sinnstarken, aufgelockerten, "bewegten", individuell-kurzimpulsigen Unterricht. - Das periodisch auftretende "Fading" (psychischer Spannungsabfall und Verblässen des Rapports) macht ein rasches Abschätzen der optimalen Aufnahmefähigkeit des einzelnen Schülers notwendig.
- c) **Optische und akustische Wahrnehmung:** Diese sind bei Geistigbehinderten nicht grundsätzlich beeinträchtigt; geistigbehinderte Jugendliche haben in der Regel auch gelernt, sich aktiv auf Sinnesreize einzustellen und gezielt zu hören und zu sehen. Es ist allerdings zu beachten, dass Seh- und Gehörsbehinderungen bei Geistiggebrechlichen als Zusatzgebrechen gehäuft auftreten, was die Lernbedingungen entsprechend erschwert (speziell in Fällen von Gesichtsfeldeinschränkungen bzw. Hochtonverlusten).
- d) **Motorische Behinderungen** (wie spastische Lähmungen z.B.) wirken sich hauptsächlich auf den Schreibvorgang aus, wobei die Schwierigkeiten durch technische Hilfen gemildert werden können. Zusätzliche Fixationsschwierigkeiten (wie sie z.B. im Zusammenhang mit choreatischen und athetotischen Störungen auftreten) wirken sich bei Geistigbehinderten recht erschwerend aus auf den Lesefluss.  
In der Regel ist jedoch die Grobmotorik bei Geistigbehinderten noch relativ gut intakt, so dass durch phonomimische Lehrverfahren (KOCH, BLEIDICK, RADIGK, u.a.) die Gebärde als Mittler zwischen Schrift und Sprache eingesetzt werden kann.
- e) **Sprech- und Sprachstörungen:** Sprechstörungen (vor allem verschiedene Formen und Grade des Stammelns) können bei Geistigbehinderten im Laufe des Kindesalters oft nur teilweise beseitigt werden, so dass die adäquate Lautwiedergabe (insbesondere bei Konsonantenhäufungen, die einen raschen Funktionswechsel von Zunge, Lippen und weichem Gaumen notwendig machen) auch im Jugendalter noch nicht gelingt, was sich als Hemmnis im Leseprozess auswirkt. (s. Punkt r).
- f) **Visuelle und auditive Differenzierungsfähigkeit:** Diese weisen ebenfalls oft noch Mängel auf im Sinne einer ungenügenden Trennschärfe für optische und akustische Feinstrukturen. Die Auswirkungen zeigen sich unter verschiedenen der unter den nachstehenden Punkten dargestellten Aspekten.

in etwa Schwierigkeiten bemerkbar, wenn der Hintergrund als solcher bereits Strukturen (Carrées, Lineaturen) aufweist, die ihrerseits aber als Orientierungshilfe beim Schreiben wichtig sind.

- h) Gegenstandsanalyse und Gestalterfassung: Interferenzphänomene treten da auf, wo eine Gestalt unter und zwischen andern erfasst werden sollte. Es geht hier darum, von punktgleichen Identitäten ( $E = E$ ) zu Kongruenzverhältnissen ( $E = E$ ) und schliesslich - bei wechselnden Transpositionen (hochschlankes  $E =$  gedrungen fettes  $E$ )- die entscheidenden Gestaltmerkmale zu erkennen. D.h. die Andersheit muss am zutreffenden Kriterium erfasst werden ( $E = \bar{E}$ , aber  $E$  nicht identisch mit  $F$ ).
- i) Gegenstandssynthese und Gestaltbildung: Hier geht es um das Zueinanderordnen voneinander abgehobener Fakten, um neue Gestaltbildungen, die übersummenhaften Charakter haben (Senkrechte plus Rechtsbogen = Lautzeichen D). Beim Weiterschreiten vom Wort- zum Satzaufbau lässt sich die Gestaltbildung kaum mehr von der Bedeutungserfassung (s. Punkt o und p) trennen, d.h. die Gestaltbildung wird ohne diese erheblich erschwert, z.T. verunmöglicht. Im Beispiel: Hans ist da. Da ist Hans. Ist Hans da? - ist die veränderte Satzgestalt je Träger einer andern Bedeutung. Bereits an dieser Stelle ergibt sich dem Geistigbehinderten aufgrund seiner oft extremen Gegenwartsbezogenheit und seines Konkretismus das Problem der "Freiheit des Wortes": Ich meine damit die Tatsache, dass (für uns) Wörter und Sätze auch dann sinnvoll und "lesbar" sind, wenn sie eine Situation bezeichnen, die nicht realiter gegeben ist ("Hans ist da" ist ein gültiger Satz auch dann, wenn Hans im Moment nicht da ist).
- k) Optische und akustische Raumlagefixierung: Lesen setzt bereits auf der Stufe der Buchstaben/Laut-Zuordnung (s. Punkt l) die Fähigkeit voraus, sich zu orientieren, sich im Koordinatensystem zurechtzufinden, räumliche und zeitliche Beziehungen herzustellen. Es geht darum, das Zueinander zu erfassen, das, was unsichtbar dazwischen liegt. Geistigbehinderte neigen oft dazu, je nach Bezugspunkt wechselnde Merkmale (oben, unten, vorn, hinten, links, rechts) in Eigenschaften umzudeuten, indem sie den Bezugspunkt verabsolutieren (um damit eine Orientiertheit lediglich vorzutäuschen). Dass "links" keine Eigenschaft ist, wie vergleichsweise "rot", dass "links" auch "rechts" sein kann, kann für einen Geistigbehinderten unfasslich sein, und eine Drehung kann ihm seine ganze "Welt" entordnen. - Eine sog. Raumlageelabilität kann bei jungen Legasthenikern bekanntlich Reversionen, Inversionen und Umstellungen zur Folge haben; bei älteren Geistigbehinderten fanden wir derartige Phänomene seltener, was einen in der Vermutung bestärkt, dass es sich dabei um ein relativ intelligenz-unabhängiges Zeichen mangelhafter Reife handeln dürfte. Grössere Mühe als die visuelle bietet die akustische Raumlagefixierung, Buchstabenfolgen können zwar ordentlich abgemalt, nur mangelhaft jedoch in die entsprechende Abfolge von Kinemen und Lauten übersetzt werden. Die entstehenden Interferenzen, Reversionen und Verzerrungen können insbesondere bei Vorliegen von Artikulationsstörungen, mangelhafter Worterwartung und ungenügendem Kurzspeicher kaum eigenständig korrigiert werden.
- l) Buchstaben-Laut-Zuordnung: Das Erkennen des Vertreterverhältnisses von Laut und Lautzeichen und die entsprechenden Zuordnungen erfolgen bereits auf einer höheren Informationsstufe. Die Codierung und Decodierung von akustischen bzw. optischen Signalen bereitet insbesondere potentiellen

Legasthenikern oder Kindern mit dysphasischen Komponenten Mühe: Laute und Lautverbindungen können zwar nachgesprochen, Buchstaben und Buchstabenfolgen andererseits nachgemalt werden, ja mitunter können sogar vom Lehrer diktierete Laute aufgeschrieben werden: was letztlich aber noch fehlt, ist jenes 'innere Haben' des Lautes, welches den Anreiz zur Codierung abgeben müsste. In diesen Fällen muss dann z.B. mit Lautgebärden ein Brückenschlag versucht werden.

- m) Umstellung: Zur Buchstabenkenntnis und zur richtigen Ortung muss als drittes eine zureichend rasche Umstellung visueller, auditiver und sprechmotorischer Art dazukommen, wenn endlich Lautverbindungen möglich werden sollen. Hier können sich u.U. massive Perseverationstendenzen durchsetzen, die zur Folge haben, dass der Schüler entweder an einem bestimmten Laut oder Lautzeichen hängen bleibt oder dass sich beim Sprechakt ein perseverierender Laut oder ein Kinem immer wieder störend dazwischen schiebt. Es ist dabei durchaus möglich, dass der Schüler den dadurch entstehenden Fehler registriert, ohne jedoch in der Lage zu sein, eine Korrektur vorzunehmen.
- n) Lautsynthese: Lautsynthese wird als die Fähigkeit bezeichnet, "zwei oder mehrere einander folgende, durch Schriftzeichen gegebene Laute in der gleichen Reihenfolge so auszusprechen, dass sie zu einem Lautklangbild verschmelzen" (RADIGK). Sie geht damit also über das Lautieren hinaus, stösst zur Silbe vor, welche für uns im Leselernprozess das entscheidende Bindeglied zwischen Synthese und Analyse darstellt und eine Art Drehscheibenfunktion ausübt. Die Arbeit an und mit sinnfreien Silben nimmt daher im Leseunterricht mit legasthenischen Kindern einen breiten Raum ein: dies im Unterschied zum normalen Leseunterricht, wo Silbenübungen - freilich oft zu Unrecht - als "geisttötend" und langweilig in Verruf geraten sind. Lautkoppelungsübungen (ausgehend von Dauerkonsonant/Vokalverbindungen) nehmen im Unterricht mit Geistigbehinderten auch insofern einen zentralen Platz ein, als an diesem Punkt eine entscheidende Klippe liegt, bei welcher sich zeigt, ob ein Kind noch zu einem eigentlichen Lesen (und nicht nur Zeichenunterscheiden) gelangen kann (s. Abschnitt 4/Gruppe II).
- o) Lautklangdurchgliederung: Lesen bedeutet: Erfassen von sinntragenden Lautkomplexen (Wörtern/Sätzen). Lautklangblöcke müssen daher analysiert und in sprechmotorische und melodisch-dynamische Unterganze gegliedert werden. Das Gelingen dieser Analyse ist wesentlich abhängig von der Kenntnis der jeweiligen Sprachstruktur und z.T. auch vom Sinnverständnis. Wer daher die Sprache, in welcher ein Lesetext abgefasst ist, in ihren Lautgesetzen nicht kennt, kann die Lautklangdurchgliederung nicht oder nur in ungenügendem Masse vornehmen. Lesen setzt Sprachverfügung voraus, und es ist bekannt, dass z.B. Gehörlose, denen die Lautsprache als solche "Fremdsprache" ist, in dieser Richtung enorme Schwierigkeiten überwinden müssen. Aber auch für den Geistigbehinderten bedeutet dies, dass er nur das lesen kann, worüber er sprachstrukturmäßig verfügt. Dysphasische Störungen können hier enge Grenzen setzen.
- p) Akustische Synthese: Wortlesen setzt die Fähigkeit voraus, einerseits vom Wortklangbild analysierend zum Laut und andererseits synthetisierend von der Lautabfolge zum Wortklangbild vorzustossen. Das Wortklangbild ist dabei mehr und etwas anderes als eine Lautaddition. Sollen diese Adaptationsakte gelingen, so müssen die Einzellaute bzw. Buchstaben nicht nur in der entsprechenden Reihenfolge erfasst und zugeordnet, sondern überdies als

Normallaute solange gespeichert werden, bis ihnen von der erfassten Wortgestalt her rückwirkend die ihnen zukommenden Lautwerte (Lautungszeit, Akzent, Dynamik usw.) zugewiesen werden können. - Aus Normallauten additiv hergestellte Wortvorgestalten werden hier also in die endgültige Wortgestalt gebracht. Akustische Synthese bedeutet nicht nur ein Zusammenfügen wie bei einem Dreiklang, sondern eine stellungs- und bedeutungsmässige "Einfärbung" der Normallaute und Lautverbindungen (die Lautverbindung: Dikurantebisifilaurorum wird bekanntlich erst durch sinnentsprechende Gliederung und Synthese zur verstehbaren Aussage: Die Kuh rannte, bis sie fiel auf ihr Ohr um).

- q) Lauteinfärbung: Diese Lauteinfärbung, wie wir diesen Vorgang von der Lautsynthese zur akustischen Synthese einmal nennen wollen, wird bei Geistigbehinderten durch Sprechdysrhythmien, Lautnuancentaubheit, mangelhafte Speicherfähigkeit über die bei jeder Synthese anfänglich zu beobachtende Zerdehnung und Verfälschung der Phoneme hinaus stark beeinträchtigt. Ist der Leselernprozess einmal an diesem Punkt angelangt, so vermag wohl der Leseköner, noch nicht aber der Leselerner, zur Sinnfindung zu gelangen. D.h. der Lehrer versteht zwar, was der Schüler "gelesen" hat, nicht aber dieser selbst. Die unter Punkt m) erwähnte ungenügend rasche Umstellung zieht also eine Zerdehnung nach sich, ein mangelhafter Kurzzeitspeicher führt zu permanenten retroaktiven Löscheffekten, und die fehlende Worterwartung ergibt keine Perspektive, so dass sich über der (als solcher einwandfreien) Lautaddition keine Wortgestalt bilden kann. Dieser Prozess wird in der deutschen Sprache überdies dadurch erschwert, dass diese für verschiedene Lautnuancen oft nur ein Zeichen besitzt ("E" z.B.), dies im Unterschied etwa zur tschechischen Sprache, welche dem Leser schriftmässig mehr Hinweise bietet.
- r) Wort- bzw. Sinnerwartung: Eine wesentliche Hilfe für die Wortfindung stellt die Wort- bzw. Sinnerwartung dar. Das Ausgehen vom Aufbauelement der Buchstaben/Lauteinheit muss daher von Anfang an seine Ergänzung finden im Aufbau eines Bedeutungshintergrundes durch ein ganzheitliches Vorgehen, bei welchem von Gegenstands-Wort-Zuordnungen ausgegangen wird. Ein insbesondere bei jungen Geistigbehinderten durchwegs beschränkter Wortschatz, verbunden mit mangelhafter Wortpräsenz, und die verlangsamt ablaufenden Schaltvorgänge beim gedächtnismässigen Abrufen eines Wort-(klang)bildes schmälern aber auch diesen Zugangsweg erheblich. Dazu kommt, dass oft (zumal bei Dialekt-Schriftsprache-Konfusionen) auch eine richtige Sinnerwartung nicht identisch ist mit der Worterwartung und in dem Moment störende Auswirkungen hat. (Der Satz: "Hans ist fort" wird zwar sinngemäss, aber nicht wortgemäss als "Hans isch furt" gelesen). Damit ist eine (in unsern Verhältnissen) weitere Schwierigkeit lediglich angetönt: Dass nämlich das Lesenlernen unabdingbar mit dem Erwerb der Schriftsprache verbunden ist.

#### 4. Erfolgsaussichten von Spätleseleherversuchen

Hinsichtlich des Erfolgs unserer Bemühungen zeichnen sich 4 Gruppen ab (s. Tabelle):

Bei Gruppe 1 handelt es sich um Schüler, welche im Laufe ihrer Schulzeit lesen gelernt haben, Druckschrift, z.T. auch verbundene Schrift gut verständlich, wenngleich zeitweilen auch stockend-dysrhythmisch lesen können und imstande sind, einfache Texte praktisch fehlerfrei abzuschreiben. Grössere Schwierigkeiten bereiten das Schreiben nach Diktat und freie Niederschriften.

bei den Schülern Nr.2 und Nr.8 handelt es sich um Leute italienischer Muttersprache mit beschränktem deutschem Wortschatz. Bei beiden erschien es mir zweifelhaft, ob sie als geistiggebrechlich eingestuft werden können; m.E. liegt eher eine leichte(hilfsschulbedürftige) Debität vor. - Mit Gruppe I konnten erfreuliche Fortschritte erzielt werden durch Lesetraining, Ausdrucksübungen (Briefe und Mitteilungen abfassen und verstehen), durch problemzentrierte Diktate und Uebungen zur Wortschatzerweiterung (anhand von Texten und Anschauungsmaterialien): durch einen Unterricht also, wie er etwa an oberen Hilfsklassen durchgeführt wird.

Gruppe II umfasst Schüler mit deutlicher geistiger Behinderung (u.a. zwei Mongoloide). Hinsichtlich Lesefertigkeit lag die untere Grenze (gegen Gruppe III) bei der Fähigkeit, vereinzelte Buchstaben (Laut-)Verbindungen zu erfassen, die obere (gegenüber Gruppe I) im Unvermögen, selbständig einen dem Verständnisniveau angemessenen Satz zu lesen. Hinsichtlich Unterrichtserfolg lassen sich (wenn wir von Nr. 12 absehen) zwei Untergruppen unterscheiden: Gruppe IIa, welche von einem Wortlesen zu einem mehr oder weniger gestützten Satzlesen geführt werden konnte, und Gruppe IIb, welche es vom Silbenlesen zum Lesen einfacher Wörter brachte.

Gruppe III bringt eine (vielleicht sogar die) entscheidende Voraussetzung für einen erfolgversprechenden Spätleseunterricht nicht mehr mit: Die Fähigkeit nämlich, dem Nebeneinander von (wenigstens zwei) Buchstaben die entsprechende Lautabfolge zuzuordnen. Der Fähigkeit zur sukzessiv-speichernden oder gar simultanen Erfassung von Reihungen sind bei diesen Schülern enge Grenzen gesetzt. Durch intensive synthetisch/analytische Bemühungen um Ausweitung des Erfassungswinkels konnte im günstigsten Falle ein Erlesen einzelner kurzer, prägnanter, sprechmotorisch unproblematischer Wörter erreicht werden. - Während das Abschreiben einzelner Buchstaben gelang, setzten sich bei wechselnden Buchstabenabfolgen (AEAEAE...) anfänglich immer wieder starke Perseverationstendenzen durch (AEAEAE...), welche allerdings gegen Ende des Versuchs überwunden wurden, so dass schliesslich auch einfache Sätze mehr oder weniger fehlerfrei additiv abgeschrieben (bzw.abgemalt) werden konnten.

Bei Gruppe IV war die Ausgangsposition noch einmal ungünstiger. Hier handelt es sich um Schüler, welche keinerlei Buchstaben-Laut-Zuordnungen vornehmen können und (bis vielleicht auf ihren Vornamen) auch keine Wortbilder ganzheitlich zu erkennen oder zu reproduzieren vermögen. Die visuo-motorischen Gestalterfassungsschwierigkeiten sind hier z.T. derart ausgeprägt, dass es den Schülern unmöglich ist, bestimmte Figuren auch nur zu übermalen. Die Frage, ob diese Schwierigkeiten durch ein frühes Perzeptionstraining (in der Art des Frostig-Programms z.B.) hätten gemildert werden können, möchten wir allerdings offen lassen. - In einem zu dieser Gruppe gehörenden Fall eines geistigbehinderten Jugendlichen mit zentraler Sprachschwäche war es zwar möglich, ihn dazu zu bringen, Buchstabenformen und auch einzelne Wortbilder visuell zu unterscheiden, letztere auch stumm den entsprechenden Gegenständen oder Abbildungen zuzuordnen (d.h. also die Symbol- und Stellvertreterfunktion deutlich werden zu lassen). Erhebliche Schwierigkeiten bereitete jedoch die Zuordnung eines Buchstabens oder eines Wortbildes zu einem gehörten (d.h. vom Lehrer vorgesprochenen) Laut bzw. Wort. Und praktisch unüberwindlich blieb das Problem, einem Buchstaben selbständig den Laut zuzuordnen. Hier gelangten die Resultate nicht über den einigermaßen gesicherten Besitz der Vokale hinaus.

Kann längere Texte aus dem Bereich des Erstleseunterrichts selbständig lesen und verstehen

Kann einfache Sätze von der Wandtafel selbständig lesen

Kann kurze Sätze mit Hilfe und nach einiger Übung lesen

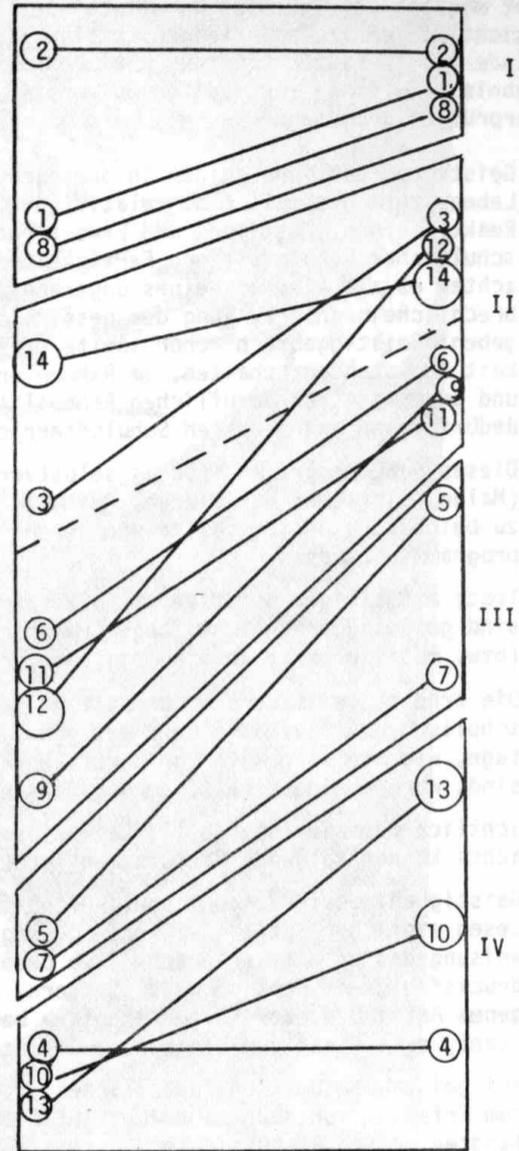
Kann zwei- bis dreisilbige Wörter lesen

Kann Silben und einsilbige Wörter lesen

Kann vereinzelte Vokal-Konsonant-Verbindungen lesen

Vereinzelte Buchstaben-/Lautkenntnisse

Keinerlei Buchstaben-/Laut-/Wort-Kenntnisse



Es liegt auf der Hand, dass es aufgrund des beschränkten Erfahrungsmaterials nicht möglich ist, gültige Resultate vorzulegen, die eine sichere Prognose hinsichtlich der zu erwartenden Erfolge eines Spätleseunterrichts bei Geistigbehinderten gestatten könnten. Wir möchten die nachfolgend zusammengefassten Ergebnisse im Sinne von Hypothesen verstanden wissen, die einer eingehenden Ueberprüfung bedürfen.

- a) Geistiggebrechliche zeigen in der nachpubertären Phase (d.h. nach dem 17. Lebensjahr) nochmals eine relativ gute Lernfähigkeit, die u.a. auch zur Reaktivierung, Festigung und Erweiterung lebenspraktisch bedeutsamer schulischer Kenntnisse und Fertigkeiten genutzt werden sollte. - Wir erachten es als Ausdruck eines ungerechtfertigten Pessimismus, Geistiggebrechliche nach Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht schulisch aufzugeben. Geistiggebrechlichen sollte prinzipiell das Recht und die Möglichkeit zugestanden erhalten, im Rahmen und in Verbindung mit Anlernkursen und anderweitigen beruflichen Rehabilitationsbemühungen auch einen ihren Bedürfnissen angemessenen Schulunterricht besuchen zu können.
- b) Dieses Schulprogramm, welches selbstverständlich auch musische Fächer (Malen, einfaches Musizieren, Rhythmik und Tanz, körperliche Ertüchtigung zu beinhalten hätte, sollte wenigstens 20% des gesamten Rehabilitationsprogramms umfassen.
- c) Trotz allfälliger negativer Schulerfahrungen und Frustrationserlebnisse sind geistiggebrechliche junge Erwachsene im allgemeinen durchaus bereit (bzw. motivierbar), an einem solchen Programm zu partizipieren.
- d) Die erhöhte geistige Ermüdbarkeit Geistiggebrechlicher macht eine Verteilung schulischer Aktivitäten über das ganze Wochenpensum notwendig; ganze Schultage, wie sie innerhalb von Berufslehren für Normalintelligente üblich sind, würden eine Ueberforderung darstellen.

Hinsichtlich der hier speziell interessierenden Aussichten eines Spätleseunterrichts können folgende Vermutungen formuliert werden:

- a) Geistigbehinderte Jugendliche, welche im Rahmen der Sonderschule bis zum Lesen einfacher Sätze oder Texte gelangten, können unter geeigneter Anweisung und geleiteter Uebung ihre Lese-, Schreib- und schriftliche Ausdrucksfähigkeit noch so weit steigern, dass sie sich später auch aus eigenem Antrieb dieser Kulturtechniken bedienen und somit die Hoffnung besteht, dass diese zum bleibenden Besitz werden.
- b) Bei geistigbehinderten Jugendlichen, die im Rahmen der Sonderschule bis zum Erfassen von Buchstaben/Lautabfolgen (Silben, einfache Wörter) gelangten, bestehen Aussichten, dass sie in einem Spätleseunterricht noch so weit gefördert werden können, dass sie einfachste Mitteilungen in Druckschrift zu entziffern vermögen. Es wird dagegen nur in seltenen Fällen möglich sein, ihnen zum selbständigen Erfassen zusammenhängender Texte zu verhelfen. Oft wird man sich auch darauf beschränken müssen, ihnen nach einem ganzheitlichen Verfahren in ihrem Lebenskreis wichtige Wortbilder zu vermitteln (Post, Telefon, WC, Kino etc.).
- c) Bei geistiggebrechlichen Jugendlichen, welche nach Sonderschulabschluss lediglich über vereinzelte Buchstabenkenntnisse verfügen, bestehen kaum Aussichten, noch einen eigentlichen Leselernprozess in Gang zu bringen.

tyg wiedererkennende Wortzeichen zu unterscheiden lernen (offen/zu,  
ein/aus, oben/unten).

- d) Bei Jugendlichen, welche nach der Sonderschulung über keinerlei Buchsta-  
ben/Laut-Kenntnisse besitzen, ist anzunehmen, dass massive Gestaltser-  
fassungsstörungen und/oder dysphasische Störungen vorliegen, so dass  
höchstens noch einige (lebenspraktisch wenig bedeutsame) Zeichen und  
Figuren vermittelt werden können.

#### Literatur

- BACH, H.: Geistigbehindertenpädagogik (Marhold, Berlin, 1968 f.)  
Kobi, E.E.: Das legasthenische Kind (Antonius, Solothurn, 1972/3)  
RADIGK, W.: Lesenlernen, Leselernmethoden und Lernbehinderung (Marhold,  
Berlin, 1970)



Héicht vum Jo'sef ≈ 30cm. / Héicht vun der Maria ≈ 20cm.

Dës 3 Figuren sin ze kre'en am

**Centre de Réadaptation**

82, route d'Arlon - Capellen.

De Präis ass 1300,- frs.-tva incl.

Nëmmen op Bestellung. Tel: 30 92 33