

Thommen, Beat

"Auch das noch..." oder "Machen wir schon..."?! Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 3, S. 408-417



Quellenangabe/ Reference:

Thommen, Beat: "Auch das noch..." oder "Machen wir schon..."?! Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 3, S. 408-417 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133927 - DOI: 10.25656/01:13392

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133927>

<https://doi.org/10.25656/01:13392>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

"Auch das noch. . ." oder "Machen wir schon. . ."?!

Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung

Beat Thommen

Aufgrund aktueller Entwicklungen in Theorie und Praxis lassen sich - so die Argumentation im folgenden Artikel - zwischen der Regelpädagogik und der Sonderpädagogik zunehmende Konvergenzen feststellen. Daraus wird der Schluss gezogen, dass Lehrkräften in der Grundausbildung pädagogische Grundprinzipien und Handlungskompetenzen vermittelt werden sollten, die für den Umgang mit sog. "normalen" Lernenden gleichermaßen von Wichtigkeit sind wie für den Umgang mit Kindern mit besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen. Dabei wird auf ein Umsetzungspapier der EDK (1997) Bezug genommen. In diesem werden sonderpädagogisch relevante Schlüsselqualifikationen postuliert, welche im Rahmen der Grundausbildung vermittelt werden sollten. Die Forderungen können leicht zu einem Schwanken zwischen den Reaktionen des "Auch das noch. . ." oder "Machen wir schon. . ." führen - Reaktionen die letztlich verhindern, dass sonderpädagogisch relevante Inhalte, Kompetenzen und Grundeinstellungen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung vermittelt werden.

Das Anliegen, sonderpädagogisches Wissen und sonderpädagogische Kompetenzen im Rahmen der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu vermitteln, ist nicht neu. Die EDK veröffentlichte bereits 1985 folgende Empfehlung: "In der Grund- und Fortbildung der Lehrkräfte und der Fachleute, die innerhalb der Schule tätig sind, müssen die Bedürfnisse der Schüler mit Lernschwierigkeiten berücksichtigt werden. - Die Zusammenarbeit zwischen den betreffenden Ausbildungsgängen und Forschungsstätten sowie der Praxisbezug der verschiedenen Ausbildungsgänge sind wichtige Voraussetzungen für den wirksamen Einsatz sonderpädagogischer Massnahmen in der Schule" (EDK, 1985, 22).

Seit dieser Deklaration haben Entwicklungen in Praxis und Theorie des Unterrichts, des Lehrens und Lernens, der Pädagogik und Sonderpädagogik die Notwendigkeit, Regellehrkräften sonderpädagogische Qualifikationen zu vermitteln, eher noch verstärkt als abgeschwächt.

1. Von der Etikettierung von Behinderungszuständen zur prozessorientierten Begleitung offener Entwicklungsverläufe. Entwicklungen in Theorie und Praxis der Sonderpädagogik

Ein verändertes Verständnis von Behinderung in der Sonderpädagogik

Wer an Sonderpädagogik denkt, denkt zuerst einmal an Kinder, die aufgrund physischer Beeinträchtigungen behindert sind, an geistig behinderte, körperlich behinderte oder sinnesbehinderte Kinder. In einem weiteren Sinne und nach einem neueren Behinderungsverständnis beschäftigt sich schulische Sonderpädagogik mit einem bedeutend weiteren Gegenstandsbereich, mit Kindern in erschwerten Lern- und Beziehungsverhältnissen. Diese können wohl durch medizinisch diagnostizierbare Beeinträchtigungen (mit-) verursacht sein. In neueren Ansätzen der Sonderpädagogik interessiert jedoch insbesondere, wie sich die Behinderung eines Kindes in der Ausein-

andersetzung mit seinen Bezugspersonen und seiner sozialen Umgebung erschwerend auf die Entwicklung auswirkt.

Mit der Loslösung des Behinderungsbegriffs von einer ausschliesslich defektorientierten, medizinischen Sicht werden die Übergänge zwischen verschiedenen traditionellen Behinderungsarten, denen primär medizinische Kategorien zugrundelagen, zunehmend unscharf und fließend - zwischen leichteren geistigen Behinderungen und Lernbehinderungen, zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Sinnesbehinderungen, zwischen Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten. Auch die Trennungslinien zwischen behindert und nicht-behindert können und sollen nach einem dynamischeren, entwicklungsorientierteren Verständnis nicht mehr scharf gezogen werden. Anstelle von Behinderungszuständen wird in der neueren Sonderpädagogik bevorzugt von Kindern mit speziellen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen gesprochen. Mit dieser Terminologie wird ein stärker systemorientiertes Verständnis von Behinderung zum Ausdruck gebracht (vgl. z.B. Speck, 1988).

Wird Behinderung als Resultat einer dynamischen Wechselwirkung zwischen einem (behinderten) Kind und seiner sozialen Umwelt gesehen, lässt sich die Entwicklung nurmehr beschränkt vorhersagen: *Entwicklung muss als offener, vielfältig determinierter Prozess gesehen werden. Nicht die Etikettierung von Behinderungszuständen und die Zuweisung zu einer entsprechenden Institution steht im Zentrum sonderpädagogischer Bemühungen, sondern die Erfassung von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen, von sozialen Interaktionen und deren Beeinträchtigungen und die darauf aufbauende Unterstützung und Förderung des "behinderten" Kindes. In der Sonderpädagogik wird neben der Zuweisungsdiagnostik zunehmend die Notwendigkeit einer gezielten Förderdiagnostik betont (z.B. Grissemann, 1990).*

Integrative Tendenzen

Das Sonderschulwesen ist in den letzten zwanzig Jahren im deutschen Sprachraum stark differenziert und ausgebaut worden. Ein zunehmend grösserer Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern wurde in Kleinklassen oder Sonderschulen eingewiesen. Den Schülerinnen und Schülern sollten, so die Hoffnung, durch die Zusammenfassung in möglichst homogenen Gruppen optimale Lernbedingungen geschaffen werden. Der Weg, Kinder über die Separation in homogene Lerngruppen schulisch zu fördern, wird inzwischen von verschiedenen Seiten und aus soziologischen, sozialpsychologischen, lern- und entwicklungspsychologischen Gründen stark kritisiert. Wie auch empirische Studien zeigen, muss die Erwartung, dass lernbehinderte Kinder in separierten, homogenen Klassen kognitiv am optimalsten gefördert werden können, zumindest hinterfragt werden (vgl. Haeberlin u.a., 1990). Innerhalb der Sonderpädagogik bestehen starke Tendenzen, Kinder mit speziellen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen in heterogenen Lerngruppen und möglichst zusammen mit "nicht-behinderten" Kindern zu unterrichten. (Auf die Integrationsdiskussion kann hier nicht differenzierter eingegangen werden - es sollen lediglich einige aktuelle Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die Regelschule skizziert werden.)

In verschiedenen Kantonen werden in den letzten Jahren Bemühungen unternommen, mit neuen Modellen heilpädagogischer Versorgung Kinder mit besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen im Rahmen von Regelklassen zu unterrichten

(z.B. Kanton Bern: Ambulante heilpädagogische Betreuung; Kanton Zürich: ISF, integrierte Schulungsformen; Kanton Luzern: HZU, heilpädagogischer Zusatzunterricht; Kanton St. Gallen: Projekt "Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten").

Auch für Kinder mit körperlichen oder Sinnesbehinderungen werden vermehrt integrative Lösungen gesucht. So werden z.B. sehbehinderte, blinde oder hörbehinderte Kinder zunehmend in Regelklassen eingeschult und durch behinderungsspezifisch qualifiziertes sonderpädagogisches Fachpersonal ambulant begleitet, resp. die entsprechenden Regellehrkräfte durch entsprechende Information und Beratung unterstützt.

Kooperation statt Delegation

In separativen Schulmodellen werden Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern weitgehend an heilpädagogisches Fachpersonal delegiert. Demgegenüber sollen in integrativen Schulmodellen Schwierigkeiten primär durch die Kooperation von Regelklassenlehrkräften mit entsprechendem heilpädagogischem Fachpersonal angegangen werden. Heilpädagogische Kompetenz soll dabei durch Beratung von und Zusammenarbeit mit Regellehrkräften direkt in den Regelbereich einfließen. Problemlösekompetenz soll durch Fortbildung, Beratung und Unterstützung an die Regelschule zurückgegeben, die Anzahl Personen, die sich mit einem Kind mit besonderen Bedürfnissen beschäftigen, dadurch reduziert werden. Nicht zuletzt kann durch die Weitergabe heilpädagogischer Kompetenz an Regelklassenlehrkräfte ein präventiver Effekt erwartet werden, indem diese nicht ausschliesslich den "behinderten", sondern allen Kindern zugute kommt.

2. Heterogene Lerngruppen - auch eine Realität in Regelklassen. Entwicklungen in Theorie und Praxis der Regelpädagogik

Verschiedene Entwicklungen haben dazu geführt, dass die Heterogenität der Schülerschaft in Regelklassen eher zu- als abgenommen hat:

- Verlängerung der Primarstufe auf sechs Jahre und Homogenisierung nach Leistungsstufen erst nach dem sechsten Schuljahr
- Verstärkte Migrationsbewegungen mit einer entsprechend grösseren kulturellen, sprachlichen und leistungsmässigen Vielfalt in der Schülerschaft
- Verstärkte Tendenzen zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen in Regelklassen.

Die Redaktion der Zeitschrift "Pädagogik" kündigte die Nummer 12/97 zum Thema "Differenzierung im Unterricht" mit folgendem Text an: "Die Beiträge zeigen, dass der lange Abschied von der grossen Illusion, alle könnten im Gleichschritt das Gleiche erreichen, längst begonnen hat. Wer an dieser Illusion festzuhalten versucht, der unterfordert die Schüler(innen) und der überfordert sich selbst. Denn die Heterogenität wird trotz Vorauslese eher zunehmen. Deshalb ist jeder noch so kleine Schritt im differenzierten Umgang mit Unterschieden ein Schritt in eine Praxis, zu der es trotz aller Schwierigkeiten langfristig keine Alternative gibt."

Mit der Entwicklung erweiterter Lehr- und Lernformen hat die Regelschule auf die Herausforderung im Umgang mit zunehmend heterogeneren Lerngruppen reagiert. Werkstatt-, Wochenplan- und Projektunterricht ermöglichen innere Differenzierungen und teilweise Individualisierungen der Lernziele und Lernwege der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten.

Im Zuge der Stärkung der Autonomie von Schulen entwickelt sich auch zunehmend ein Bewusstsein, dass für schwierige Schulsituationen nicht ausschliesslich die heilpädagogischen Fachkräfte und Institutionen verantwortlich sind, sondern die Organisation Schule als Ganzes gefordert ist, Lösungen für diese Probleme zu entwickeln.

3. Konvergenzen zwischen Regelpädagogik und Sonderpädagogik

Zwischen der Regelpädagogik und der Sonderpädagogik ergeben sich aufgrund von Entwicklungen in Theorie und Praxis zunehmende Konvergenzen:

1. Ein verändertes Verständnis von "Behinderung" führt dazu, dass zwischen Kindern, die sonderpädagogischer Unterstützung bedürfen und sog. "normalen" Kindern keine scharfen Grenzen gezogen werden können. Auch die Regelpädagogik ist herausgefordert, sich mit Kindern mit besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen auseinanderzusetzen. In der Theorie und Praxis von Regelpädagogik und Sonderpädagogik ergeben sich weite Überlappungsbereiche. (Radikale Integrationsverfechter wenden sich gar gegen jede Grenzziehung zwischen "behindert" und "nicht-behindert", Sonderpädagogik und Regelpädagogik in Theorie und Praxis. Vgl. z.B. Feuser, 1995.)
2. Es besteht eine Tendenz, die Grenzen der Separation von Kindern mit besonderen Bedürfnissen hinauszuschieben, d.h. das (Normen-) Spektrum zu erweitern.
3. Heterogenität in Regelklassen hat aus verschiedenen Gründen eher zu- als abgenommen. Sonderpädagogik und Regelpädagogik sind gefordert, sich mit der Frage des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen auseinanderzusetzen.
4. Neuere Entwicklungen im Bereich der Methodik und Didaktik, der Lern- und Entwicklungspsychologie und der Diagnostik (z.B. Förderdiagnostik, Entwicklungsdiagnostik, individualisierende und differenzierende Lernformen, Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten) sind für den Sonderschulbereich wie den Regelbereich gleichermaßen relevant.
5. Entwicklungen in der integrativen Schulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen erfordern eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Unterrichtenden an Regelschulen und sonderpädagogisch ausgebildeten Fachpersonen.

4. Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Regellehrkräften

Treffen die obgenannten Konvergenzen zu, ergeben sich eine Reihe pädagogischer Grundprinzipien, die sowohl für die Regelpädagogik wie auch die Sonderpädagogik von zentraler Bedeutung sind. Büchel (1995, S. 143) nennt folgende Prinzipien, die für einen auf die optimale Förderung aller Schüler gerichteten Unterricht Gültigkeit haben und die entsprechend im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung vermittelt werden sollten:

- "a) Das Prinzip des ganzheitlichen Erziehungsauftrages, wonach die Lehrperson die Verantwortung für Unterweisung und Erziehung im Rahmen der Schule sowie für Stärken und Schwächen (oder gar Störungen) ihrer Schüler übernimmt.
- b) Das Prinzip der Priorität von Förderung, wonach im Rahmen des Unterrichts Förderung und lernzielorientierte Arbeit als prioritär, Ausgrenzung als sekundär betrachtet wird.
- c) Das Prinzip der inneren Differenzierung.
- d) Das Prinzip der frühzeitigen Erfassung, wonach Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten frühzeitig erkannt und soweit möglich im Rahmen des Klassenunterrichts gefördert werden.
- e) Das Prinzip der Koordination, wonach alle an der Förderung des Kindes beteiligten Personen sich über Ziele und Mittel einigen und unter Wahrung grosser Transparenz ihre Bemühungen koordinieren."

Diese Prinzipien, von einem Sonderpädagogen formuliert, stimmen erstaunlich gut mit Merkmalen überein, die Strittmatter (1996) für wirksame Schulen schlechthin postuliert:

- Grundhaltung 'deutliche Erfolgserwartung' in der Lehrerschaft (statt 'Vermeiden von Misserfolg')
- Kultur des zielreichenden Lernens
- Balance von Schülerorientierung und Curriculum-Forderung
- angemessene Binnendifferenzierung.

Eine Arbeitsgruppe der EDK hat sich mit der Frage der Sonderpädagogik in der Lehrerbildung auseinandergesetzt und ihre Vorstellungen im Dossier 27 (EDK, 1994) dargestellt. Im Anschluss an dieses Dossier liegt ein Umsetzungspapier (EDK, 1997) vor, in welchem Anstösse gegeben und Vorschläge und Ideen unterbreitet werden, wie die Anliegen des Dossiers 27 konkret in die Praxis umgesetzt werden können. Es werden insbesondere folgende sonderpädagogisch relevanten Schlüsselkompetenzen aufgeführt, welche in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung vermittelt werden sollten.

a) Umgang mit Heterogenität

Zu vermittelnde Grundhaltung:

Die Regellehrkraft unterrichtet Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten. Ein mehr oder minder breites Spektrum an Unterschiedlichkeit der Schülerschaft einer Klasse bildet die Norm. Neben der Erfüllung der durch den Lehrplan vorgegebenen Klassenziele ist es Aufgabe der Lehrkräfte, individuelle Bedürfnisse und Möglichkeiten einzelner Kinder in der Unterrichtsplanung und -gestaltung zu berücksichtigen.

Zu vermittelnde Kenntnisse und Fähigkeiten:

- Entwicklungs- und lernpsychologisches Wissen
 - Grundlagen der Förderdiagnostik
- Erfassung von Lernvoraussetzungen und prozessorientierte Beobachtung von individuellen Lernprozessen
- Ableiten von individuellen Lernschritten und Lernzielen
- Sensibilisierung für die Früherkennung von Lernschwierigkeiten

- Methodisch-didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten:
Kritische Lernschritte in Lehrmitteln kennen, Lernstoff analysieren können
Bei Lernschwierigkeiten ergänzende und alternative Lern- und Übungsmaterialien auswählen und einsetzen können
Differenzierende und individualisierende Unterrichtsformen praktizieren können
- Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit auffälligem Verhalten und schwierigen sozialen Konstellationen in Klassen:
Verhaltensauffälligkeiten verstehen und deuten können
Modelle und Interventionsmöglichkeiten im Umgang mit auffälligem Verhalten und sozialen Konflikten kennen.

Eine sonderpädagogische Perspektive, welche verstärkt auch die individuellen Eigenheiten schulischer Lehr-Lern-Prozesse ins Zentrum rückt, führt zu erhöhten Anforderungen an die Lehrperson und damit (vor allem bei Berufseinsteigern) leicht zu Überforderungen. Die erhöhte Komplexität ist durch eine Lehrperson, die sich als Einzelkämpferin versteht, häufig nicht zu bewältigen. Die Schlüsselqualifikation "Arbeit im Team, Zusammenarbeit" ist deshalb in der Grundausbildung zwingend zu vermitteln.

b) Arbeit im Team, Zusammenarbeit

Zu vermittelnde Grundhaltung:

Angehende Lehrerinnen und Lehrer sollten darauf vorbereitet werden, ihren Bildungsauftrag im Team mit Kolleginnen und Kollegen zu erfüllen. Stärken sollten in einem Lehrerkollegium ausgenutzt, Schwächen ausgeglichen werden können. Problemstellungen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern und Klassen sollten vermehrt in kollegialer Zusammenarbeit angegangen werden. Ambulante Betreuungs- und Stützungsmaßnahmen sind in vielen Kantonen stark ausgebaut worden. Die Lehrkräfte müssen Kenntnis haben von verschiedenen Fachstellen und Fachpersonen (z.B. aus dem sonderpädagogischen, psychologischen, medizinischen oder juristischen Bereich) und auf eine vermehrte Zusammenarbeit mit diesen vorbereitet werden. An die Stelle des omnipotenten Alleskönners muss das Bild einer zur Zusammenarbeit und Arbeitsteilung fähigen Lehrperson gesetzt werden.

Zu vermittelnde Kenntnisse und Fähigkeiten:

- Grenzen der eigenen Person und der Rolle als Lehrperson kennen und damit umgehen können. Sich in schwierigen Situationen Beratung und Unterstützung organisieren können
- Kenntnisse von und Erfahrungen mit Teamarbeit und Team-Teaching
- Kenntnis von und Erfahrungen mit Modellen kollegialer Unterstützung und Beratung (Intervision)
- Wissen um sonderpädagogische Angebote (Spezialunterricht, ambulante sonderpädagogische Angebote, Kleinklassen, Sonderschulen) und weitere Hilfs- und Unterstützungsangebote (z.B. Schulpsychologischer Dienst, Jugendämter, Beratungsstellen für Suchtfragen)
- Kenntnisse von und Erfahrungen mit integrativen Schulungsformen

c) Beteiligung an Schulentwicklung

Zu vermittelnde Grundhaltung:

Wenn Schulen als Organisationen vermehrt die Verantwortung für eine optimale Schulung aller Kinder, auch solcher mit speziellen Bedürfnissen übernehmen sollen, müssen die entsprechenden auf die lokale Situation zugeschnittenen institutionellen Bedingungen geschaffen werden können. Lehrpersonen sind gefordert, sich an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen und Mitverantwortung für die Gestaltung einer Schule zu übernehmen. Die Grundausbildung sollte Fähigkeiten vermitteln, die angehenden Lehrkräften ermöglichen, sich an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen.

Zu vermittelnde Kenntnisse und Fähigkeiten:

- Einsichten gewinnen in Zusammenhänge zwischen schulischer Organisation und der konkreten pädagogischen Arbeit in der Klasse und mit dem einzelnen Kind
- Kennen von Modellen und Abläufen von Schulentwicklungsprozessen
- Fähigkeiten entwickeln, sich an der Entwicklung schulischer Organisationsstrukturen zu beteiligen

Die Schlüsselkompetenz "Beteiligung an Schulentwicklung" ist im Rahmen der Grundausbildung nur schwer vermittelbar. Am ehesten können Organisationsentwicklungsprozesse erlebbar gemacht werden, wenn der Ausbildungsprozess selber als ein länger dauernder Prozess durch Ausbilderinnen/Ausbildner und Auszubildende bewusst gestaltet und reflektiert wird.

5. Einige kritische Einwände

"Aber, das ist ja nichts Neues. . ."

Tatsächlich sind die postulierten Grundprinzipien weder neu noch originär sonderpädagogisch. Ich bin jedoch überzeugt, dass die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, die erlauben, diese Grundprinzipien im Schulalltag umzusetzen und zu leben, anspruchsvoll ist. Die angehenden Lehrpersonen müssten in ihrer Ausbildung konkrete Instrumente und methodisch-didaktisches Rüstzeug kennenlernen, das ihnen erlaubt, individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse zu erfassen, individuelle Lernziele festzulegen und didaktische Arrangements zu treffen, die einen individualisierten Unterricht ermöglichen. Sie müssten Erfahrungen in Zusammenarbeit und Teamarbeit machen können, sie müssten Gelegenheit haben, an Entwicklungsprozessen von Organisationen (vielleicht der Ausbildungsinstitutionen selber) teilzuhaben - bestimmt nicht leicht einzulösende Ausbildungsaufgaben.

"Die angehenden Lehrkräfte müssen zuerst lernen, den 'Norm-Schüler', die 'Durchschnittsklasse' zu unterrichten, die Auseinandersetzung mit dem 'Besonderen' muss auf später verschoben werden. . ."

Es käme keinem Fahrlehrer in den Sinn, seine Fahrschüler möglichst lange im ersten Gang fahren zu lassen, bis sie alle Manipulationen perfekt beherrschen und erst dann die hohe Kunst des Schaltens in höhere Gänge einzuführen. Der Motor wäre durch hochtouriges Fahren wahrscheinlich schon längst kaputt oder der Wagen durch einen

Unfall, verursacht durch zu langsames Fahren, längst demoliert, bevor der Fahrschüler dazu käme, in den zweiten Gang zu schalten. Eine komplexe Realität erfordert von allem Anfang an eine entsprechende Komplexität in der Bewältigung dieser Realität. Ich vermute, dass gerade durch die der Realität nicht entsprechende Annahme, der Lernstoff könne auf eine fiktive durchschnittliche Schülerschaft ausgerichtet werden, Lernschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen produziert werden, denen dann mit einem auf den "Norm-Schüler" ausgerichteten Instrumentarium erst recht nicht begegnet werden kann. Die Komplexität der Unterrichtsrealität erfordert eine von allem Anfang an auf diese Realität ausgerichtete komplexe Pädagogik.

"Der Lehrplan der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung ist bereits jetzt überlastet und kann nicht mit zusätzlichen sonderpädagogischen Inhalten beladen werden. . ."

Sonderpädagogische und allgemein-pädagogische Unterrichtsprinzipien unterscheiden sich prinzipiell nicht. "Guter" allgemeinpädagogischer Unterricht trägt auch Prinzipien Rechnung, die in der Sonderpädagogik Gültigkeit haben. Prinzipien des "sonderpädagogischen Unterrichts" gelten auch für den Regelunterricht. Die oben postulierten sonderpädagogisch relevanten Grundprinzipien sind deshalb nicht als additive Ausbildungselemente, sondern als Prinzipien zu verstehen, die sowohl in der allgemeinen Didaktik wie in Fachdidaktiken zu vermitteln wären. Sonderpädagogisch relevante Qualifikationen würden somit nicht über ein neues Fach eingebracht, sondern durch die Anwendung und Umsetzung von Grundprinzipien des Unterrichts in bestehenden Ausbildungsgefäßen. Die additive Vermittlung sonderpädagogischen Spezialwissens über verschiedene Behinderungsarten ist aus dieser Sicht sekundär - führt diese Form der Wissensvermittlung eher dazu, den Eindruck eines unüberbrückbaren Grabens und einer strikten Aufgabenteilung zwischen Sonder- und Regelpädagogik zu vertiefen, als sich in Kooperation der anspruchsvollen Aufgabe der Schulung von Kindern mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zuzuwenden.

Ebenso ist zu prüfen, welche Qualifikationen unabdingbar in der Grundausbildung und welche vertiefenden und ergänzenden Qualifikationen während der Berufseinführung und in der Fortbildung zu vermitteln sind.

"Die Regelschule ist durch die Übernahme sonderpädagogischer Aufgaben überfordert. . ."

Die bisherige Argumentation hat vor allem die Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zwischen Sonder- und Regelpädagogik betont, weniger die Unterschiede. Die Sonderpädagogik befasst sich mit einem breiten Spektrum von Kindern mit besonderen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen, von leicht lernbehinderten und verhaltensauffälligen Kindern bis zu schwer geistig und körperlich mehrfachbehinderten Kindern. Die Schulung von Kindern mit besonderen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen ist mit Mehraufwand verbunden und erfordert entsprechende personelle, materielle und räumliche Rahmenbedingungen. Ausbildung ist ein Faktor unter anderen, der zur Bewältigung von mehr Heterogenität in der Schule beiträgt. Klassen-

größen, räumliche Verhältnisse, materielle Ausstattung etc. sind weitere entscheidende Faktoren, die mitbestimmen, wieviel Heterogenität die Schule trägt.

"Aber ohne Spezialistinnen und Spezialisten geht es doch nicht. . ."

Selbstverständlich sind für gewisse Situationen und gewisse "Behinderungen" spezifisches Fachwissen und spezifische Fachkompetenzen erforderlich. Es muss ein wichtiges Ausbildungsziel für Lehrpersonen des Regelbereichs sein, die Grenzen ihrer Möglichkeiten zu kennen und sich in diesem Fall entsprechende Hilfe organisieren zu können. Ziel kann nicht eine Lehrperson sein, die jegliche Problemsituationen selber meistert, sondern eine Lehrperson, die in Kooperation und Arbeitsteilung mit speziell für bestimmte sonderpädagogische Problemstellungen ausgebildeten Fachpersonen ihren Schulalltag bewältigt.

Solche Argumente gegen die hier vertretene Position können leicht dazu führen, dass sich bezüglich sonderpädagogischer Anliegen in der Lehrerinnen und Lehrerbildung wenig bewegt.

In der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist im Moment durch die in verschiedenen Kantonen geplante Umstellung auf die nachmaturitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung Vieles im Fluss. Neben der strukturellen Reorganisation werden die Zielsetzungen und Curricula neu gedacht. Ein guter Zeitpunkt also, um dem Anliegen, sonderpädagogisch relevante Qualifikationen in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung zu vermitteln, verstärkt Geltung zu verschaffen. Die in der Grundausbildung vermittelten Grundhaltungen und Qualifikationen im Umgang mit Unterschiedlichkeit werden wesentlich mitbestimmen, ob der Dialog zwischen Regelpädagogik und Sonderpädagogik intensiviert und vermehrt Brücken geschlagen werden können zwischen Ausbildungsstätten der Grundausbildung und heilpädagogischen Ausbildungsstätten, zwischen Lehrpersonen des Regelbereichs und des heilpädagogischen Bereichs, und nicht zuletzt zwischen sog. "normalen" Schülerinnen und Schülern und Schülerinnen und Schülern mit besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen. Im Sinne vermehrter Konvergenz zwischen allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik sind die Ausbildungsverantwortlichen des Regelbereichs ebenso gefordert wie die Ausbildungsverantwortlichen sonderpädagogischer Ausbildungsstätten.

Literatur

- Büchel, F. (1995). Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (2), 139-144.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Pädagogische Abteilung (1994). *Leitbild für das sonderpädagogische Angebot im Kanton Zürich*.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissensch. Buchgesellschaft.
- Grissemann, H. (1990). *Förderdiagnostik von Lernstörungen*. Bern: Huber.
- Haeberlin, Urs, u.a. (1990). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Paul Haupt.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (1994). *Dossier 27. Sonderpädagogik in der Lehrerbildung*. Bern.

- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (1997). *Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Thesen - Anstösse - Vorschläge - Ideen - Literaturhinweise. Ergänzendes Umsetzungspapier zum EDK Dossier 27. Sonderpädagogik in der Lehrerbildung*. Bern.
- Speck, O. (1988). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München: Ernst Reinhardt.
- Strittmatter, A. (1996). *An gemeinsamen Leitideen arbeiten. Hilfen zur Entwicklung und Umsetzung von Schulleitbildern bzw. Leitideen*. Sempach: Pädagogische Arbeitsstelle des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, LCH.
- Volksschulgesetz des Kantons Bern vom 19.3.1992.
- Zeitschrift "Pädagogik" (1997). Differenzierung im Unterricht (Bd. 49, Heft 12).