

Grissemann, Hans

Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule: eine neue Aufgabe für die Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 5 (1987) 1, S. 5-23



Quellenangabe/ Reference:

Grissemann, Hans: Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule: eine neue Aufgabe für die
Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 5 (1987) 1, S. 5-23 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-131090 - DOI: 10.25656/01:13109

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131090>

<https://doi.org/10.25656/01:13109>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
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

SONDERPAEDAGOGIK IN DER ALLGEMEINEN SCHULE: EINE NEUE AUFGABE FUER DIE LEHRERBILDUNG

Hans Grissemann

Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule als Gegenstand der Lehrerbildung darf nicht mit einer Einführung in heilpädagogische bzw. behindertenpädagogische Grundfragen verwechselt werden. Diese erziehungswissenschaftliche Disziplin, welche heute vermehrt beachtet wird, steht im Ueberschneidungsfeld von Pädagogik und Sonderpädagogik, lässt sich in der Zielsetzung zur Individualisierung des Unterrichts in Regelklassen eher der allgemeinen Pädagogik zuordnen, wird aber inhaltlich nachhaltig von Forschungsergebnissen der neueren Sonderpädagogik beeinflusst. In der mikropädagogischen Auseinandersetzung mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten ergeben sich Einsichten, die nicht nur für Problemschüler bedeutsam sind. Die curriculare Skizze einer Problemschülerpädagogik in der Lehrerbildung, die hier vorgelegt wird, soll Lehrplanentscheidungen anregen, die an die institutionellen Vorhaben angepasst werden müssen. Die Vorschläge stützen sich auf Empfehlungen der Erziehungsdirektorenkonferenz, in denen, auch im Hinblick auf vermehrte Integration von Problemschülern in den Regelklassenunterricht, die Erhöhung der sonderpädagogischen Handlungskompetenz der Lehrer an diesen Klassen nahegelegt wird.

Die Empfehlungen der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) vom 24. Oktober 1985 zur Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule stützen sich auf den im gleichen Jahre erschienen Bericht "Kinder mit Schwierigkeiten in der Schule", den eine ad-hoc-Kommission in deren Auftrag verfasst hatte.

Aus diesen Empfehlungen greifen wir diejenigen Passagen heraus, welche die Aufträge für die Lehrerbildung deutlich herausstellen:

- Als Form sonderpädagogischer Förderung für "Kinder mit Schwierigkeiten in der Schule" (d.h. Schüler mit Lernschwierigkeiten, die in der Regel mit Verhaltensschwierigkeiten verbunden sind, hier als "Problemschüler" bezeichnet), wird die Förderung durch den Klassenlehrer in der Regelklasse an der Spitze aufgelistet - vor allen Massnahmen, welche mit einer schulischen Separation verbunden sind. Dabei wird auch auf die Wichtigkeit relativ kleiner Schülerbestände hingewiesen. Kleinklassen werden dabei nicht explizit genannt. Die durch die Geburtenrückgänge bedingten Verkleinerungen der Klassenbestände dürften dieser Forderung schon weitgehend entsprechen.
- Im Hinblick auf diese Forderung wird betont, dass in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, welche sich mit Problemschülern

befassen, deren Bedürfnisse besonders berücksichtigt werden sollen. Daraus ist abzuleiten, dass in der Lehrerbildung rein theoretische Informationen über Lern- und Verhaltensstörungen nicht mehr als genügend zu erachten sind, sondern dass die Erhöhung der *Handlungskompetenzen* des Regelklassenlehrers anzustreben ist. Deshalb wird eine *Zusammenarbeit zwischen Ausbildungs- und Fortbildungsstätten* empfohlen. (Anmerkung 1)

Die EDK-Empfehlungen beziehen sich nicht nur auf die Verbesserung der Situation von Problemschülern in der Regelklasse; sie gelten auch der möglichen und sinnvollen Integration von verschiedenartig behinderten Kindern in Normalklassen, die auch in verschiedenen sonderpädagogischen Arrangements erfolgen kann (u.a. Unterricht in besonders kleinen Regelklassen, in Stützunterricht mit pädagogisch therapeutischen Massnahmen, Unterricht in Sonderklassen mit Teilintegration in den Normalklassenunterricht).

Ich beschränke mich hier auf die Aufgabenstellung an die Lehrerbildung, welche sich auf *Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten* beziehen, darunter auch auf Schüler, die immer schon in Regelklassen unterrichtet worden waren, aber auch auf solche, die in Verkennung der "normalen" schulischen Möglichkeiten, in Sonderklassen eingewiesen worden sind. Auch die EDK-Empfehlungen lassen offen, dass es nach wie vor Schüler geben wird, für welche eine Sonderklasseneinweisung die angemessenste Lösung darstellen kann. Die neuere sonderpädagogische Forschung legt aber insgesamt flexiblere Lösungen und eine grössere Durchlässigkeit zwischen Sonder- und Regelklassen nahe.

1. AUF WELCHE SCHÜLER BEZIEHT SICH DIE NEUE PRIMARSCHÜLER-PAEDAGOGIK?

Ich versuche hier eine Kategorisierung, welche sich auf das pädagogische Problem der Integration/Separation bezieht. Als Aufgaben des Regelklassenlehrers sind zu sehen:

- a) Die Individualisierung des Unterrichts für Schüler, welche früher als *sonderklassenbedürftig* erachtet worden waren, die aber wegen eines neuen Verständnisses von Lernbehinderung in Abkehr von einem Debilitätskonzept, in der Einsicht in die vielschichtigen und häufig kumulativen Bedingungen von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und nach der Erarbeitung von mannigfaltigen Förderungsmaßnahmen unter bestimmten Bedingungen als regelklassenfähig zu betrachten sind. Der gleichen Kategorie ordne ich die Schüler zu, welche in Folge des verschiedenartig bedingten Zusammenbruchs von Sonderklassen (Kleinklassen, Hilfsklassen) in Regelklassen eingewiesen werden müssen und dort auch unter Einbezug von Sondermassnahmen ausserhalb des Regelklassenunterrichts angemessen gefördert werden sollen.
- b) Die verbesserte Förderung von *schulschwachen Schülern*, für welche

auch nach bisherigem Verständnis *keine Sonderklassenbedürftigkeit* angenommen wurde.

- c) Die klasseninterne, individualisierende Förderung von *Schülern mit Teilleistungsschwächen* im Zusammenhang mit einem Abbau sog. Therapien, welche in vielen Fällen das kompensieren mussten, was der Unterricht versäumt hatte. Therapien sollten nur noch vorgesehen werden, für besondere Fälle, welche auch die Kompetenz derjenigen Lehrer übersteigen, die im Hinblick auf die in den Regelklassen wahrzunehmende Problemschülerpädagogik ausgebildet worden sind. Damit soll der Therapieboom der 70er Jahre pädagogisch vernünftig korrigiert werden.

Mit diesen Hinweisen soll angedeutet werden, dass eine isolierte Darstellung von Lern- oder von Verhaltensstörungen überwunden werden sollte. Die *Wechselbeziehung zwischen Lern- und Verhaltensstörungen wird heute in ihren Beziehungen zu ätiologischen Basisfaktoren (organische, sozioökonomische, soziokulturelle, familiär-psychoziale und schulisch-didaktische Belastungen) und zur systemischen Milieudynamik* gesehen. In der Wechselbeziehung zwischen kognitiven und emotional-sozialen Persönlichkeitsmerkmalen können wir die reaktiven emotionalen Störungen bei Lern- und Leistungsstörungen, aber auch die Auswirkung von primären Verhaltensstörungen auf den Lern- und Leistungsbereich sehen. Eine rein kognitiv-sprachliche Behandlung des als Legasthenie bezeichneten Phänomens in der Lehrerbildung ohne Einbezug der emotionalen und systemischen Zusammenhänge würde hinter diesem *Wechselwirkungskonzept* zurückbleiben.

Im Gegensatz zu den älteren Umwelt- bzw. Milieutheorien mit den kausallinearen Erklärungen wird das Kind in den Systemtheorien auch als umweltstiftendes Wesen gesehen, das dann auf die von ihm mitgestalteten Umwelten auf verschiedene Weise reagiert. Das Konzept der sogenannten Milieuschädigung im Rahmen der älteren Umwelttheorien verbleibt im hier vertretenen dynamischen Entwicklungskonzept von Verhaltens- und Lernstörungen noch in Varianten der ätiologischen Basisfaktoren (Frühdeprivation, erzieherische Deprivation, Fehlerziehung u.a.). Allerdings sind auch diese Basisfaktoren in Systemzusammenhängen (Ehe, Nachbarschaft, elterliche Arbeitsplätze u.a.) zu verstehen.

2. SONDERPAEDAGOGIK IN DER REGELSCHULE: VERSTAENDNIS UND MISSVERSTAENDNISSE IN DER GEGENWAERTIGEN LEHRERBILDUNG

Ist Problemschülerpädagogik eine pädagogische oder eine sonderpädagogische Disziplin? Ich halte diese Zuordnung als wenig fruchtbar und sehe sie auf der universitären Forschungsebene auch abhängig von den Zufälligkeiten der personellen Kompetenzen der Mitarbeiter in Universitätsinstituten. Die folgende Übersicht bildet die gegenwärtige, personell gegebene Ausbildungsstruktur an der Universität Zürich in den Fächern Pädagogik und Sonderpädagogik ab und will zeigen,

- dass die Problemschülerpädagogik insbesondere in der Disziplin "remediales Lernen" von der Normalpädagogik erschlossen werden kann.
- dass die Behindertenpädagogiken im Verständnis von Sonderpädagogik als besonders herausgeforderte Pädagogik, oder als Mikropädagogik viele Hinweise zum Regelklassenunterricht in der Ausrichtung auf Problemschüler geben können. Dabei kann das Überschneidungsfeld Problemschülerpädagogik auch als *Figur-Grund-Phänomen* gesehen werden.

In der folgenden Darstellung der gegenwärtigen Zürcher Verhältnisse (Abb. 1) wird die Figur für die Sonderpädagogik gesetzt. Wichtiger als solche Zuordnungen sind aber die realen Dienstleistungen. (Anmerkung 2)

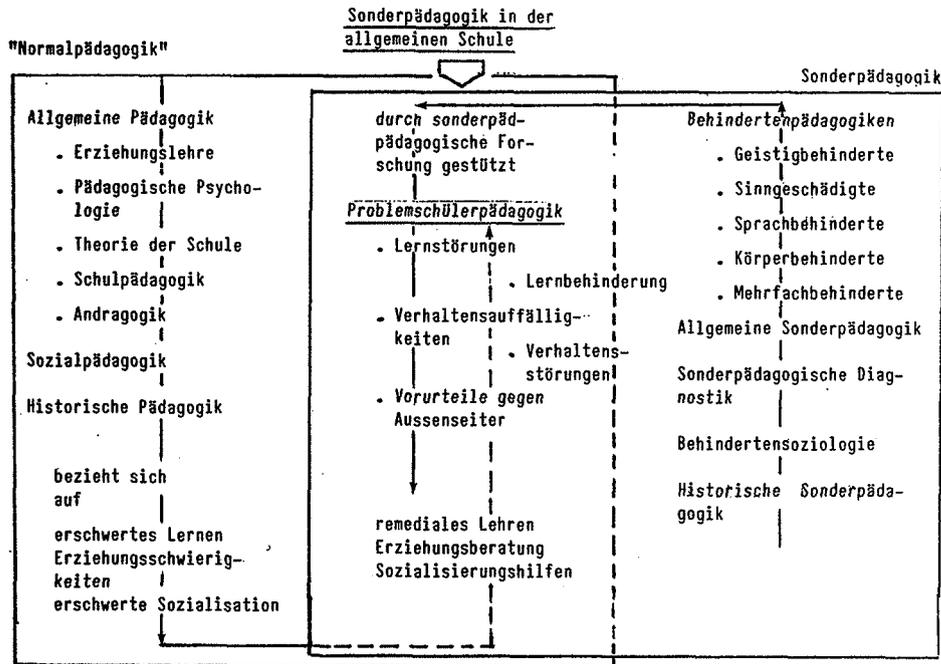


Abbildung 1

In didaktischer Hinsicht wurden für den Regelklassenunterricht Merkmale und Modelle eines *remedialen Unterrichts* entwickelt (Übersichtsdarstellung von Weinert, 1978, 266f.), der mit einer Binnendifferenzierung des Unterrichts (Speck et al., 1978, 76f.) verbunden ist.

Remedialer Unterricht als Aufgabe des Regelklassenlehrers kann auf verschiedene Modelle ausgerichtet werden und kann auch in der Integration verschiedener Modelle bestehen. Weinert verweist in seiner Übersicht auf das hierarchische Lernkomponenten-Modell nach Gagné, in welchem es darum geht, für komplexere Lernziele die verfügbaren und die notwendigen Vorkenntnisse zu analysieren. Das Lernzeit-Variationsmodell nach Carroll bezieht sich auf eine didaktisch leicht variiere Variable. Jedem Schüler mit Lernschwierigkeiten soll seine Erfolgchance durch angemessene Erhöhung der Lernzeit verbessert werden. Das Motivationsmodell remedialen Lernens nach Atkinson basiert auf der Annahme, dass die Varianz von Lernleistungen stärker durch leistungsbezogene Motivation denn durch Fähigkeitsdifferenzen bedingt ist, auch wenn die Wechselbeziehung zwischen Motivation und Fähigkeiten beachtet wird. Im lernzielorientierten Modell wird die möglichst unmittelbare, möglichst begrenzte und möglichst spezifische Korrektur von Leistungsdefiziten angestrebt. Dies geschieht durch den Einsatz lernzielorientierter Tests und durch die Organisation von Lernhilfen für Schüler, welche hinter den (Teil-) Lernzielen zurückgeblieben sind, durch Kleingruppenarbeit, durch Nachhilfe durch Lehrer und Mitschüler, durch Einsatz zusätzlicher Lernmaterialien. Dazu kommt noch das fähigkeitsorientierte Differenzierungsmodell nach Salomon. Es unterscheidet in Übereinstimmung mit Zielsetzungen, die in der Sonderpädagogik verbreitet sind, neben dem Defizitenausgleich, wie er durch Gagné, Carroll und Bloom dargestellt wird, die ausserdefizitäre Kompensation. Sie kümmert sich nicht um die Verbesserung weniger ausgeprägter Fähigkeiten, sondern fördert Arbeits-, Lern- und Problemlösungsstrategien und Fähigkeitsschwerpunkte in den ungefährdeten Leistungsbereichen. Damit kann auch die Brücke zu den Massnahmen des Defizitenausgleichs geschlagen werden.

Remediales Lernen ist unabdingbar verknüpft mit *Massnahmen zur inneren Differenzierung* des Unterrichts, wie sie etwa in den Münchner Versuchen zur Integration von Schülern mit Lern- und Verhaltensstörungen (Speck et al., 1978) in der Zusammenarbeit des Regelklassenlehrers mit einem Sonderpädagogen ohne Sonderklasse in der Kooperation im Klassenzimmer organisiert wurden. Dabei teilten sich die beiden Lehrkräfte in jeweils abgesprochenen, in Wochenplankonferenzen der Jahrgangsstufenlehrer geplanten Lektionen in differenzierte Massnahmen (Einsatz von Aufgaben mit verschiedenem Schwierigkeitsgrad in der Anwendungsphase des Lernprozesses. Einsatz von besonderen Lernhilfen in der Erarbeitungsphase, Organisation von Zusatzschleifen im Lernprozess). Der Gefahr der selektierenden und stigmatisierenden Differenzierung versuchte man in den Münchner Versuchen dadurch zu begegnen, dass die partizipierende sonderpädagogische Lehrkraft nicht nur mit den Problemschülern arbeitete, und dadurch, dass versucht wurde, die

Lösungen der Aufgaben, die auf einem niedrigerem Anspruchsniveau gestellt wurden, so oft wie möglich als unabdingbares Element für die übergreifende Zielsetzung aller Lerngruppen zu veranschlagen.

Die Kontakte, die A. Bächtold und ich mit Lehrerbildnern und Seminarleitern aufnehmen konnten, führten insbesondere im Rahmen des Erfahrungsaustausches über *bisherige Bemühungen* zu folgenden Einsichten:

- a) Sonderpädagogik in der Lehrerbildung wird vor allem im *traditionellen Fach "Heilpädagogik"* gepflegt. Dieses erscheint als Freifach, im Rahmen besonderer heilpädagogischer Fachtage, verbunden mit Besuchen heilpädagogischer Institutionen, in Konzentrationswochen im Sinne eines Wahlpflichtfaches, neuerdings auch (Kanton Schwyz) als Pflichtfach und letztlich auch in Einschüben in den Unterricht in Pädagogik und pädagogischer Psychologie. Diese "Heilpädagogik" erscheint inhaltlich zum Teil in breiten Übersichten (vom asthmakranken über das geistigbehinderte bis zum epileptischen Kind), wobei als Ausbildungsziele keine Handlungskompetenzen, sondern eher "Sensibilisierung für die Probleme des behinderten Menschen" angegeben werden. Andere Lehrerbildner betonen eher heilpädagogische (behindertepädagogische) Probleme, welche sich im Normklassenunterricht stellen können (z.B. diskrete Seh- und Hörbehinderungen oder das epileptische und das körperbehinderte Kind in der Normklasse). Diese Bemühungen sind insgesamt erfreulich im Hinblick auf die Integration von Behinderten, kommen aber den Zielsetzungen einer Problemschülerpädagogik im Sinne der EDK-Empfehlungen ungenügend entgegen.
- b) Anstelle einer Problemschülerpädagogik wird in vielen Lehrerbildungsinstitutionen eher eine *Problemschülerpsychologie* gepflegt. Sie bezieht sich auf das Verstehen von Lern- und Verhaltensstörungen bei Regelklassenschülern und bleibt dann eingeschränkt auf Informationen, welche eine Überweisung an Spezialisten (Schulpsychologen, Therapeuten) begründen sollten. Beispiele dieses Ansatzes: Besprechen und Abgabe von Informationsschriften über POS, Versuche zur Auflistung eines Prälegasthenikersyndroms. Die Ergänzung dieser an und für sich positiven Ansätze durch einen pädagogischen Teil drängt sich heute auf.
- c) Unverkennbar ist eine *Verhaftung in den zum Teil überholten Expertenberichten "Lehrerbildung für morgen"* (LEMO). Insbesondere Band 5, Psychosoziale Störungen beim Kind (Klett 1975) entspricht keineswegs den aktuellen Bemühungen, und muss in der dargestellten Unkenntnis sonderpädagogischer Forschung auch als kontraproduktiv betrachtet werden. Insgesamt entspricht dieser Beitrag eher einer exotischen Betrachtung psychopathologischer Phänomene ohne Bezugnahme auf die "normalen" Erschwerungen des Lernens und der Sozialisation, obwohl Aebli in seinem Vorwort die gemeinsame anthropologische Basis von Erziehung, Sondererziehung und Psychotherapie erfasst.

3. INSTITUTIONELLE MASSNAHMEN ZUR ERFÜLLUNG DER PROBLEMSCHÜLERPAEDAGOGIK IM SINNE DER EDK-EMPFEHLUNGEN

Ein nicht primär kooperativ angelegter "Klinikunterricht" mit seinen *pädagogisch-therapeutischen Massnahmen eines Spezialisten* (Schultherapeut, Legasthenie-/Diskalkulietherapeut, psychomotorischer Therapeut) gehört zu den schon als klassisch zu bezeichnenden Modellen. Die Probleme bestehen in einer Gefährdung der Kooperation bzw. der Massnahmenkonzentrierung mit dem Klassenlehrer, in der mangelnden Absprache der Förderdiagnostik zwischen Therapeuten und Schulpsychologen, welche letztere je nach psychologischer Ausbildung mehr oder weniger Kenntnisse in den spezifischen Förderbereichen haben, welche eine effiziente Förderdiagnostik voraussetzen. Dazu kommt der Separierungseffekt, der durch Sonderstunden ausserhalb des Unterrichts gegeben ist.

Mehr Kooperation wird veranschlagt in der *Expertenberatung des Klassenlehrers*, in welchem förderdiagnostische Abklärungen, Vorschläge zum klasseninternen Einsatz von Fördermassnahmen und zur Gestaltung des remedialen Unterrichts zum Tragen kommen. Die Gefahr dieses Ansatzes liegt im Expertengefälle, in den möglichen Abwehrhaltungen von Lehrern, die ihre Kompetenz in Frage gestellt sehen können, und welche bei einer einseitig fliessenden Information zu wenig Motivationen zum eigenständigen Problemlösen entwickeln.

Besonders auf *Kooperation und selbständige Problemlösung* ausgerichtet sind die von Lehrern organisierten Problemschülerkonferenzen, welche periodisch oder ad hoc sich mit konkreten Ereignissen insbesondere im Bereich der Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten im aktuellen Unterricht befassen. Der Gefahr des Unberührtbleibens von fachspezifischen (auch sonderpädagogischen) Erkenntnissen in reinen Regelklassengruppen kann durch den Beizug von Schultherapeuten, Sonderpädagogen ohne Sonderklassen, Schulpsychologen begegnet werden. Die Stärkung der sonderpädagogischen Kompetenz der Regelklassenlehrer kann in einem solchen Modell auch erfolgen, wenn die Zusammenarbeit in den Massnahmen zur inneren Unterrichtsdifferenzierung weitergeführt wird, und wenn sich in der konkreten gemeinsamen Arbeit in der Klasse das Expertengefälle abbaut und erkannt wird, dass beidseitige Lernprozesse erfolgen.

Die Stützlehrer-Klassenlehrer-Kooperation ist auch denkbar ohne institutionalisierte Regelklassenlehrerkonferenzen, in einem offenen Kontaktsystem mit jederzeit ansprechbaren Stützlehrern bzw. Schultherapeuten bzw. Sonderpädagogen ohne Sonderklassen, die in den Lehrkörper integriert sind und vielleicht mit einem Teilpensum auch unterrichtlich tätig bleiben.

Mit all diesen institutionellen Innovationen drängt sich die *Erhöhung der sonderpädagogischen Handlungskompetenz des Regelklassenlehrers* auf, die dann zum Tragen kommen soll, wenn er ausserhalb der genannten institutionellen Möglichkeiten einem Problemschüler gerecht werden will.

4. ZUM ANFORDERUNGSPROFIL DES REGELKLASSENLEHRERS IM ZUSAMMENHANG MIT SONDERPAEDAGOGIK IN DER ALLGEMEINEN SCHULE

Die didaktischen, pädagogisch-therapeutischen und schulorganisatorischen Ansprüche einer Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule lassen einige Merkmale zur Gewinnung von Anforderungsprofilen für die Rollenträger ableiten.

Für den Regelklassenlehrer sind folgende Bereitschaften und Kompetenzen wünschbar:

- Eine kommunikativ-kooperative Bereitschaft, verbunden mit der Fähigkeit zur Problemdarstellung vor Kollegen, zur Eröffnung eines pädagogischen Intimbereichs.
- Eine Lernbereitschaft zur Erarbeitung von problemschülerrelevanten Erkenntnissen der Sonderpädagogik und zur kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit innovativen Schulkonzepten.
- Didaktische Grundkompetenzen, welche die Weiterentwicklung im Bereich gezielten remedialen Lehrens fundieren.
- Psychologische Kenntnisse über Verhaltens- und Lernstörungen.
- Handlungskompetenzen zur speziellen klasseninternen Förderung von Problemschülern.
- Informationen über Behinderung im Hinblick auf die heute vermehrt wahrnehmbaren schulischen Integrationsmöglichkeiten für behinderte Kinder (z.B. mit Sinnesschädigungen, körperlichen Beeinträchtigungen, Lernbehinderung), aber auch im Hinblick auf die sozialerzieherisch wichtige Behindertenkunde für Volksschüler, welche in verschiedene Fächer integriert werden kann.

5. CURRICULARE GRUNDLAGEN ZUR SONDERPAEDAGOGIK IN DER ALLGEMEINEN SCHULE ALS GEGENSTAND DER LEHRERBILDUNG

Die nachfolgende curriculare Skizze (Abb. 2) ist durch folgende Grundhaltungen gekennzeichnet:

- a) Eine exotische Problemschülerpädagogik ist zu vermeiden. Die besonderen Lern- und Verhaltensprobleme sollen im Zusammenhang mit den allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtsproblemen verstanden werden. Z.B. das als Legasthenie bezeichnete Phänomen soll in die Bearbeitung lesepsychologischer Grundlagen und sprachdidaktischen Zusammenhänge integriert werden.
- b) Die Problemschülerpädagogik soll an den besonderen Erschwerungen von Erziehung und Unterricht *pädagogisch Grundsätzliches* herausarbeiten. Z.B. können die lebensstechnischen Erschwerungen und emotionalen Belastungen für das POS-Kind (im Bereich des Aufbaus von Fertigkeiten und von tragenden Grundstimmungen) zu einer Auseinandersetzung mit der Frage nach den Bedingungen glücklicher Lebensführung/Lebenserfüllung (im Sinne eines Prozessverständnisses von 'Halt', wie es Moor dargelegt hat), führen.

Aus diesen Gründen ist die curriculare Skizze in die *drei ineinandergreifenden Kategorien* allgemeiner pädagogisch-psychologischer Bereich, sonderpädagogischer Bereich und pädagogisch-diagnostischer Bereich gegliedert. Die Skizze will keinen Soll-Katalog darstellen, sondern Auswahl-Impulse vermitteln, die auch zu anderen dreidimensionalen Strukturen führen könnten. Es gibt ja wohl in der Schweiz kaum ein Lehrerbildungssystem, welches eine Ausschöpfung eines derartigen Curriculums ermöglichen könnte.

Die curriculare Darstellung in Abb.2 bedarf der didaktischen Umsetzung durch den Dozenten in der Lehrerbildung. Eine *exemplarische Variante* zum Bereich Einschulungsprobleme sei hier dargestellt (Höhere pädagogische Lehranstalt, Zofingen 1986):

- Die Studenten erhalten zu Beginn des Sommersemesters den Auftrag, mit einem Kind aus dem Verwandten- oder Bekanntenkreis, das jetzt gerade in die Schule eingetreten ist, einen klassischen Schulreife-test durchzuführen (Verfahren nach Karas/Seyfried) und den Versuch - wenn möglich - mit einem Besuch im Elternhaus zu verbinden. Es wird darauf hingewiesen, dass dieser Test und das ihm zugrunde liegende Konzept von "Schulreife" einer schwerwiegenden Kritik ausgesetzt sei und dass es einerseits darum gehe, einige Bedingungen des elementaren schulischen Lernens über diesen Test zu erfassen, dann aber auch an die Mängel dieses Konzepts heranzukommen.
- Die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationskriterien werden an Testbeispielen erarbeitet und Hinweise zur Verhaltensbeobachtung und Milieuexploration gegeben.
- Nach der Testdurchführung durch die Studierenden werden Auswertungs- und Interpretationsprobleme erarbeitet.
- Es wird ein Bezug zur vorangegangenen Entwicklungspsychologie hergestellt.
- Lücken und Mängel des Tests werden erarbeitet: die mangelnde Berücksichtigung der sprachlichen Entwicklungsbedingungen, die fehlende Beziehung zu Fördermassnahmen in der Einschränkung auf die Beurteilung "Einschulung, ja oder nein?", das Fehlen der Erfassung von Lernprozessen.
- Die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Bedingungen elementaren schulischen Lernens führt zur Erarbeitung sozio-linguistischer Grundlagen, insbesondere aber zur Erfassung von Zielsetzungen und Inhalten von Lehrmitteln zur kompensatorischen Sprachförderung (z.B. Anregungen im Lehrband des Erstleselehrgangs "Lesen-Sprechen-Handeln", Konzept des kompensatorischen Sprachunterrichts von D. und G. Gahagan, Kennenlernen der Arbeitsmappen von Schüttler/Janikulla "Sprache-Begabung-Emanzipation").
- Der Einbezug solcher sprachlicher Förderstrategien in den Übungsklassenbetrieb ist anzustreben.

Zur *pädagogischen Diagnostik* im Rahmen der Problemschülerpädagogik muss wiederum betont werden, dass es sich um eine Auswahldarstellung handelt, welche den sechs unterschiedlichen pädagogischen Problemereichen zugeordnet ist. Eine solche Verbindung erleichtert die Herausarbeitung der pädagogischen Funktionen der einzelnen diagnostischen

Abb. 2 Curriculare Grundlagen zur Sonderpädagogik

allgemeiner pädagogisch-psychologischer Bereich	sonderpädagogischer Bereich	pädagogisch-diagnostischer Bereich
1. Einschulungsprobleme		
<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklungspsychologische Grundlagen von Schulfähigkeit und Schulbereitschaft - Das epigenetische Prinzip von Erikson (Urvertrauen, Autonomie, Initiative, Leistung) - kognitive Entwicklung nach Piaget (vor-begriffliches und anschauliches Denken als Vorstufe des operationalen Denkens) - Schichtspezifische Sozialisation 	<ul style="list-style-type: none"> - Kritik am biologistischen Schulreifekonzept und an der damit verbundenen Rückstellungsstrategie - Individualisierende Fördermöglichkeiten bei Schulneulingen - Sprachbarrieren und kompensatorischer Sprachunterricht - Funktionen und Zielsetzungen der Kleinklassen zur Einschulung (siehe auch 3.u.6.) 	<ul style="list-style-type: none"> - vom Schulreifetest zur didaktischen Einschulungsdiagnostik
2. Soziales Lernen		
<ul style="list-style-type: none"> - Schichtspezifische und familiäre Bedingungen des Sozialverhaltens in der Schule - Verbale und nonverbale Kommunikation als Bedingungen des Sozialverhaltens - Didaktische Materialien zum sozialen Lernen in der Schule (soziale Wahrnehmung, Partner- und Gruppenspiele, sprachdidaktische Beiträge) - Verhaltensmodifikation-Verhaltenssteuerung in der Schule (Ansätze Skinner, Rogers/Tausch, Gordon, Dreikurs) 	<ul style="list-style-type: none"> - Deviantes Verhalten-Normproblematik- "die Disziplin" - Pseudoverhaltensstörungen - Neurotische Entwicklungen bei Schülern (individualpsychologische, psychoanalytische, systemisch-ökopsychologische Erklärungen) - Fehlerziehung und Verwahrlosung - Die Wandlung des Psychopathiebegriffs - Sozialpsychologische Minderheitenprobleme (behinderte Schüler, Gastarbeiterkinder) 	<ul style="list-style-type: none"> - Beobachtungsmethoden - Soziometrische Verfahren (Gruppenstrukturen, soziale Positionen und Rollen) - Fragebogenverfahren: Kinder-Angst-Test, Schulangst, Fragebogen - Bilder-Interpretationsverfahren Schulangst-Bildertest SAT
3. Neuropsychologische Bedingungen schulischen Lernens		
<ul style="list-style-type: none"> - Neurologische Animation und Deprivation in der Frühentwicklung - Der Aufbau von Hirnfunktionssystemen: Halb-autonome Systeme nach Luria; entfaltete und reduzierte Systeme nach Wygotski (s. auch 4) - Dominanz bzw. Lateralitätsprobleme: Rechts-, Links- und Beidhändigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Leichte und frühkindliche Hirnschädigung und infantiles frühkindliches Psychosyndrom (POS, Neuropathie, minimale cerebrale Dysfunktion) - Erziehungsprobleme beim neuropathischen Kind - Übersicht über Teilleistungsstörungen - Die besonderen Probleme der gestörten psychomotorischen Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Problem der "erwartungswidrigen" Schulleistungen - Der systematische Vergleich von Schulleistungen mit den Ergebnissen von Schulbegabungstests (z.B. Bildertests, BI 1-2, BI 2-3)
4. Sprachliches Lernen im Schulunterricht		
<ul style="list-style-type: none"> - Psycholinguistische, soziolinguistische und pragmalinguistische Aspekte des Sprachenlernens in der Schule - Lesemodell und Lesenlernen - Zusammenhang der Lernprozesse des Lesens und der Rechtschreibung 	<ul style="list-style-type: none"> - Störungen im Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung ("Legasthenie") - Zum Wandel des Legastheniebegriffs: Psycholinguistische Revision des Legastheniekonzepts - Legasthenieprävention im Sprachunterricht - Legasthenikerförderung im Rahmen des Klassenunterrichts - Kompensatorischer Sprachunterricht (s.auch 3.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Der Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET) und - Der psycholinguistische Entwicklungstest (PET) zur Diagnostik der Lernvoraussetzungen - Lese- und Rechtschreibtests als Niveautests
5. Lernen im Mathematikunterricht		
<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau und Verinnerlichung von mathematischen Operationen (Aebli/Piaget) - Bedingungen und Bedeutung der Automatisierungsprozesse - Produktives Denken im mathematischen Bereich (Wertheimer/Selz) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernschwierigkeiten im Bereiche Mathematik-Dyskalkulie - Kompensatorische mathematische Frühförderung zur Absicherung des Zahlbegriffs - Fördermöglichkeiten im Rahmen der Binnendifferenzierung des Unterrichts beim Aufbau und bei der Verinnerlichung mathematischer Operationen 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Testbatterie "Kognitive Operationen" (TEKO) von Winkelmann zur Diagnostik von Lernvoraussetzungen - Lernexperimente zur Prozessdiagnostik - Schulleistungstests zur objektiven Leistungsbeurteilung
6. Schulerfolge und Schulversagen		
<p>Determinanten der Schulleistungen/ Begabungstheorien Roth/ Schenk-Danziger/ Guthke (Intelligenz/ Stützfunktionen bzw. ausserintellektuelle Lernfaktoren)</p> <p>Zusammenhänge zwischen Schulerfolg und sozialem Status in der Schulklasse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lernstörungen dargestellt am Lernstufenmodell von Roth - Lernbehinderung/ Hilfsschulbedürftigkeit: Ursachen/ didaktischer Konzeptwandel an der Hilfsschule - Separations-, Integrationskonzepte für Lernbehinderte: <ul style="list-style-type: none"> - Sonderklassen, Sonderschulheime - Sonderpädagogisches Ambulatorium - Unterrichtliche Beiträge der Regelschule zur Prävention von Lernbehinderung (siehe auch 1., 3., 4., 5.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Der Intelligenztest am Beispiel des HAWIK: <ul style="list-style-type: none"> - Kritik an den IQ-orientierten Selektionsverfahren - von der Plazierungs- zur Förderdiagnostik/ faktorielle Auswertung - Die Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologen <ul style="list-style-type: none"> - Schülerbeobachtung - Gestaltung von Überweisungsberichten an Schulpsychologen

Verfahren und steht im Gegensatz zu den üblichen thematischen Blöcken zur pädagogischen Diagnostik (siehe dazu etwa Schenk-Danziger 1972², S. 129-162, "Über das Testen").

Bei der Auswahl der diagnostischen Verfahren sollten die beiden Hauptbereiche mit je besonderen Zielsetzungen angemessen berücksichtigt werden:

- a) Pädagogisch-diagnostische Verfahren zum Einsatz durch den Lehrer. In diesem Bereich können durch entsprechende Übungen Handlungskompetenzen aufgebaut oder vorbereitet werden.
- b) Verfahren im Bereich der *schulpsychologischen Diagnostik* mit Zielsetzungen auf der *Informationsebene*.

Zu a) *Diagnostik durch den Lehrer*. Dazu gehören u.a. Beobachtungsmethoden, soziometrische Verfahren und Schultests (Schulleistungstests, insbesondere Lese- und Rechtschreibetests, Schulbegabungstests). Von der Durchführung von Persönlichkeitstests durch Lehrer ist abzuraten. So ist etwa der Einsatz des für viele Lehrerstudenten faszinierenden Tests "Zeichnung der Familie in Tieren" in der Schule pädagogisch nicht verantwortbar. Eine Behandlung in der Lehrerbildung müsste dem Bereich b) zugeordnet werden und die Begründung der Zuweisung zu den fachpsychologischen Verfahren beinhalten.

Alle diese Verfahren legen dem Lehrer eine Reihe von pädagogisch fruchtbaren Einsichten nahe, wie etwa

- das Erfassen von Schwachstellen in Lernprozessen durch Beobachtung bei Lernexperimenten,
- Aufgaben der Sozialerziehung und Gruppenpädagogik durch die soziometrischen Verfahren,
- die Auslese besonders förderungsbedürftiger Schüler im Sinne des individualisierenden Klassenunterrichts durch Schulleistungstests,
- das Überweisen von Problemschülern an den Schulpsychologen,
- das Erfassen von intelligenten Schulversagern (Underachievern) durch den Einbezug von Schulbegabungstests zur Berücksichtigung des Anspruchsniveaus bei Fördermassnahmen,
- einen Transfer der Gütekriterien von Tests auf die Konstruktion schulischer Leistungsprüfung sowie die Ableitung von Massnahmen zur Objektivierung der Notengebung,
- das Unterscheiden normorientierter und lernzielorientierter Prüfverfahren, besonders auch im Hinblick auf die Auslese förderungsbedürftiger Problemschüler.

Zu b) *Schulpsychologische Diagnostik*. Die Informationen in diesem Bereich der Diagnostik sollen vor allem Verständnis für die Arbeit des Schulpsychologen anbahnen und einen Beitrag zur Kommunikation zwischen Lehrern und Schulpsychologen leisten.

Zu solchen Informationen können besondere Veranstaltungen mit Schulpsychologen organisiert werden. Diese Fachleute können aber auch gezielt in Lektionen des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts integriert werden.

Für diesen Informationsbereich der Diagnostik kommen in Frage

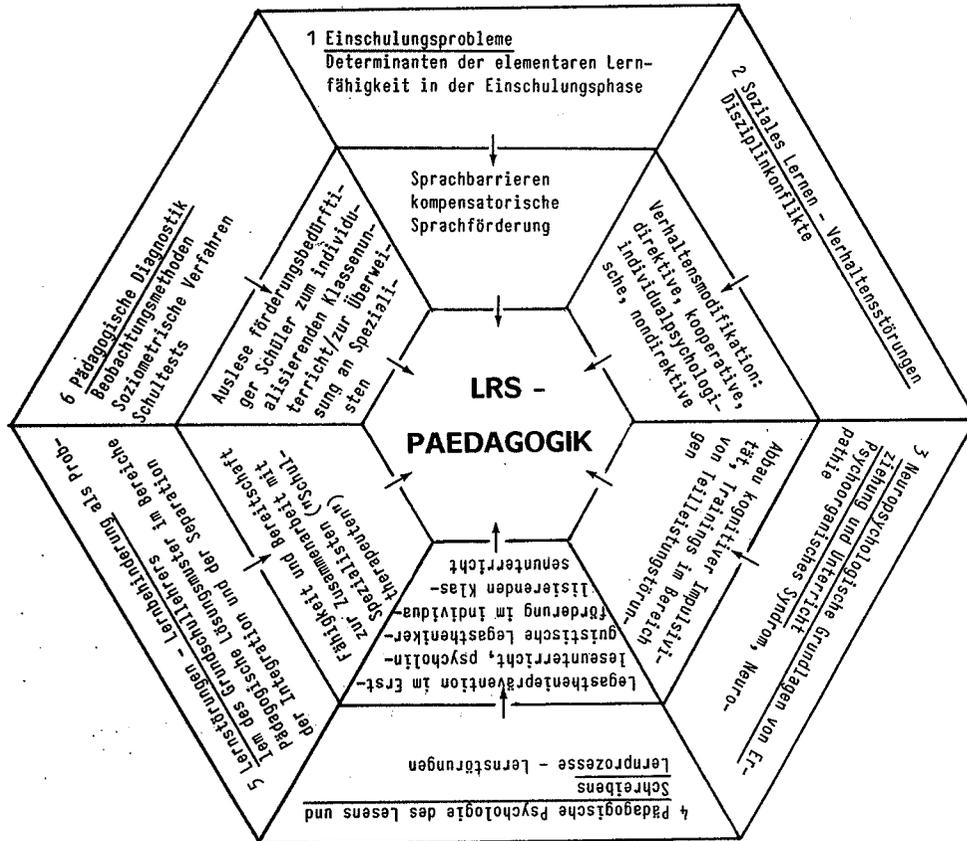
- Kasuistische Vorstellungen mit der Darstellung von Erfassungskonzepten,
- Selbsterfahrung durch Eigenversuche an Testmaterialien auf der Erwachsenenstufe (z.B. Eigentestung mit dem Intelligenzstrukturtest I-S-T durch einen Persönlichkeitsfragebogen) mit anschliessender Eigenauswertung,
- Darstellung einiger Testmethoden für Schüler aus dem fachpsychologischen Bereich (z.B. Hamburger Intelligenztest für Kinder HAWIK, Projektionsverfahren Schlangentest SAT, Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET, testkognitive Operationen TEK0).

„ Der Vorteil der Klugheit besteht darin, dass man sich dumm stellen kann. Das Gegenteil ist schon schwieriger. „

Zur Vernetzung der curricularen Bereiche einer Problemschülerpädagogik

Die in der curricularen Skizze dargestellten Teilbereiche einer Problemschülerpädagogik sollten weder als abgeschlossene Einheiten noch als curriculare Aufschichtungselemente verstanden werden. Am Beispiel der Pädagogik der Lese- und Rechtschreibschwächen (LRS-Pädagogik, Abb. 3) sei dargestellt, wie jeweils alle Teilbereiche konstruktive Elemente für jeden einzelnen fokussierten Bereich bereitstellen können.

Im unteren Teil jedes Sektors der sechs dargestellten Teilbereiche der Problemschülerpädagogik finden sich die daraus ausgegliederten Elemente, welche die LRS-Pädagogik konstituieren. Die Elemente entsprechen einem hier nicht dargestellten Modell der Bedingungen zur Aneignung und zur Anwendung der schriftsprachlichen Kulturtechniken in ihrer sprachlichen, kognitiven und sozialen Dimension.



6. ARBEITSBUECHER ZUM EINSATZ IN DER SONDERPAEDAGOGIK IN DER ALLGEMEINEN SCHULE

Die Entfaltung der Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule war bis anhin u.a. dadurch behindert, dass kaum Lehrmittel für Lehrerstudenten zur Verfügung standen. Die erreichbaren Drucksachen sind entweder Informationsschriften, die z.T. an Eltern gerichtet sind oder dann auch als Grundlagen zur Überweisung an Spezialisten verstanden werden sollen; dazu kommen in neuerer Zeit auch differenziertere Darstellungen, welche eher als Dozenteninformationen zu verstehen sind (z.B. verschiedene Publikationen des Verlags Urban & Schwarzenberg/ U & S Pädagogik).

Ich habe mit zwei Arbeitsbüchern (Hyperaktive Kinder - Kinder mit minimaler cerebraler Dysfunktion und vegetativer Labilität als Aufgabe der Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule; Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens - Lernprozesse und Lernstörungen, (siehe Kasten) versucht, neben den inhaltlichen Darstellungen in ihrer Ausrichtung auf Handlungskompetenzen des Lehrers auch *Hilfen zur Unterrichtsgestaltung* im erziehungswissenschaftlichen Unterricht in der Lehrerbildung zu geben. Die beiden Bücher, die für die Hand des Studierenden verfasst worden sind, können folgendermassen charakterisiert werden:

- Sie wollen eine Auswahl anregen, welche sich auf die gegebenen konstitutionellen Möglichkeiten und die Studententafeln ausrichten muss.
- Sie wollen eine Absprache zwischen Dozenten der Pädagogik und Psychologie, Didaktikern und Praktikumslehrern zur Koordination ihrer Bemühungen veranlassen.
- Sie wollen die Lehrerstudenten mit ständigen Aufgabenstellungen zur Verarbeitung der Lektüre und der damit verbundenen unterrichtlichen Aktivitäten veranlassen.

Abb. 3.: Pädagogik der Lese-Rechtschreib-

Hans Grisseman (1986)

Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens. Bern: Huber

Aufgliederung	Psychologie schriftsprachlicher Leistungen	Didaktische Konsequenzen der neueren Psycholinguistik der schriftsprachlichen Leistungen	schriftsprachliche Lernstörungen/ Fördermöglichkeiten durch den Primarlehrer
Fachzuordnung	Päd. Psychologie	Fachdidaktik	Päd. Psychologie
Ziele	<p>Verstehen psycholinguistischer Zusammenhänge in den Bereichen Lesen und Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verstehen von Lesen als hypothesentester Prozess mit Segmentations- und Restriktionsstrategien - Kenntnis der Aneignung der Normschreibung unter Aspekten der Redundanztheorie - Einsicht in die Kommunikationsfunktion von Lesen und Schreiben 	<p>Didaktische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit zur kritischen Auswahl von Erstleselehrgängen - Fähigkeit zur Erteilung eines kommunikationsbezogenen, handlungsorientierten Erstleseunterrichts - Fähigkeit, die Beziehungen zwischen Lesen und Aneignung der Rechtschreibung systematisch auszunutzen - Fähigkeit, informationsverarbeitendes Lesen ab Elementarstufe aufzubauen - Fähigkeit, die Aneignung der Normschreibung ohne Diktatdrill zu vermitteln 	<p>Sonder- bzw. förderpädagogische Kompetenzen des Primarlehrers</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erkennen von Schwachstellen in der Aneignung der schriftsprachlichen Kulturtechniken - Einsicht in die Unangemessenheit älterer Legastheniekonzepte - Fähigkeit zu prozess- und förderungsorientierten Fehleranalysen in Bereichen des Lesens und Schreibens - Fähigkeit zum Einsatz von Fördermethoden im Rahmen des individualisierenden Klassenunterrichts
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> - Selbsterfahrungstests zur Lesepsychologie, auch mit Simulation der Legasthenikersituation - ausgewählte Informationen zur Leseforschung 	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleich der lesemethodischen Grundmuster im Elementarunterricht - Darstellung des mehrdimensionalen Verständnisses von "Methodenintegration" im Erstleseunterricht - Übersicht über Techniken zum Informationsverarbeitenden Lesen 	<p>Übersicht über die quantitativen, phänomenologischen und ätiologischen Legastheniedefinitionen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einordnung schriftsprachlicher Lernstörungen in die Wechselbeziehungen zwischen kognitiven und emotionalen Persönlichkeitsmerkmalen und Sozialsystemen - basale Funktionstrainings im Regelklassenunterricht - psycholinguistische Fördermaterialien zur klasseninternen individuellen Förderung von Problemschülern

Hans Grisseman (1986)

Psychologie und Pädagogik "nervöser Kinder": Hyperaktivität - Kinder mit minimaler cerebraler Dysfunktion und vegetativer Labilität (Neuropathie). Bern: Huber

Aufgliederung	Pädagogische Psychologie der Neuropathie	Pädagogische Grundeinsichten aus dem Verständnis der Neuropathie	Förderung neuropathischer Kinder durch den Regelklassenlehrer
Fachzuordnung	Päd. Psychologie, z.T. Fachdidaktik (Bewegungserziehung, Schreibdidaktik)	Allgemeine Pädagogik	Päd. Psychologie, z.T. Fachdidaktik
Ziele	<p>Verstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> - der versch. Ursachen der Neuropathie - der einheitlichen Erziehungsaufgabe bei "nervösen Kindern" mit ihrem neuropathischen Kernsyndrom - der versch. Zusatzphänomene zum neuropathischen Kernsyndrom und der damit zusammenhängenden differenziellen erzieherischen Aufgabenstellungen 	<p>Einsicht in die Bedeutung neuropathischer Störfaktoren der Identitätsentwicklung bzw. des Haltaufbaus ("Lebensführung und Lebenserfüllung")</p> <p>Überwindung kausallinearer Milieuthorien zugunsten eines systemischen, dynamischen Verständnisses am Problem: Das neuropathische Kind als umweltstiftendes Wesen</p>	<p>Sonder- bzw. förderpäd. Kompetenzen des Primarlehrers</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verstehen der Zielrichtung der Elternarbeit ausserschulischer Spezialisten - Fähigkeit zur Integration basaler Funktionstrainings in den elementaren Regelklassenunterricht (Wahrnehmung, Psycho-, Senso- und Graphomotorik, Speicherung) - Fähigkeit zur unterrichtlichen Integration von Trainings zum Abbau kognitiver Impulsivität - Fähigkeit zur Lernzonen-gestaltung im Klassenzimmer zur Erleichterung konzentrierter Arbeitens - Überwindung behavioristischer Verstärkungskonzepte zugunsten von Techniken der kooperativen Verhaltensmodifikation - Fähigkeit zur Integration von Relaxations- und Kontemplationsphasen in den Unterricht - Fähigkeit zum Aufbau nonverbalen Ausdrucksverstehens

7. DIE NOTWENDIGKEIT VON INTERAKTIONEN ZWISCHEN VERSCHIEDENEN BILDUNGSSYSTEMEN ZUR LOESUNG DER NEUEN AUFGABE

Die Impulse zur Bearbeitung der Thematik "Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule als Gegenstand der Lehrerbildung" gelangen aus zwei Systemen in die Lehrerbildung:

- Im System Volksschule sind Veränderungen wahrnehmbar, welche Reaktionen der Lehrerbildner provozieren: vermehrte Integration Lernbehinderter, Zusammenbrüche von Sonderklassen, vermehrte Zusammenarbeit von Spezialisten für pädagogisch-therapeutische Massnahmen mit den Regelklassenlehrern, Abbau des Therapiewesens, behördliche Weisungen zur Intensivierung der Lehrerbemühungen um Problemschüler, schulische Teillintegration von Sonderklassenschülern in Regelklassen.
- Vom System "Universität-Bildungsforschungsinstitutionen" gelangen neue Informationen in die Lehrerbildung: Berichte über die wissenschaftliche Begleitung von Versuchen zur Teil- und Vollintegration Lernbehinderter, Berichte über Konstruktion und Evaluation von Programmen mit Stütz- und Fördermassnahmen für Problemschüler, Arbeitsbücher bzw. erziehungswissenschaftlich-didaktisch konzipierte Literatur für Lehrerstudenten.

Es ist zu hoffen, dass sich die drei Systeme Volksschule/ Lehrerbildungsinstitutionen/ erziehungswissenschaftliche Institutionen an Universitäten im Bereich der Problemschüler-Pädagogik zu einem dynamischen Wechselwirkungsgefüge entwickeln. Dies könnte u.a. bedeuten:

- dass die Forschungsprojekte der Universitäten sich nicht nur ausrichten müssten auf die Evaluation von Integrations- und Fördermassnahmen, die sich auf die bisherigen (eingeschränkten) Kompetenzen der Lehrer beziehen, sondern dass die neuen Einflüsse der Lehrerbildung in diese Evaluation einbezogen werden können,
- dass die Forschungsprojekte der Universitäten im Kontakt von Wissenschaftlern mit Lehrern, die durch die Lehrerbildung sensibilisiert worden sind, auch eine Lehrerfortbildungsfunktion haben können,
- dass die Begegnungen zwischen den Vertretern der einzelnen Systeme ständig zu gegenseitigen Rückmeldungen und Modifikationen von Forschung, Ausbildung und Fortbildung führen.

Die naheliegendste Auswirkung der Bemühungen um die Etablierung der Problemschüler-Pädagogik in der Lehrerbildung wäre eine Überprüfung der Beiträge der pädagogischen, psychologischen und sonderpädagogischen Universitätsinstitute zur *Ausbildung der Lehrerbildner*. Und ohne akademische Verschulung sollte es möglich sein, in der Studienberatung denjenigen Universitätsstudenten, welche sich für eine Dozententätigkeit an Lehrerbildungsinstitutionen interessieren, auf die universitär aufgeforschte Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule hinzuweisen.

Anmerkungen:

- 1) Seit 1983 bearbeite ich zusammen mit A. Bächtold am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich ein Projekt "Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule", das dieser Empfehlung entspricht, und das auch dazu führte, dass wir an der Fachtagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes vom 21./22. August 1986 "Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule als Gegenstand der Lehrerbildung" behandelten und den ersten Meinungsaustausch mit Seminarlehrern suchten, sowie erste Hinweise auf diese neue Aufgabe zu geben trachteten.
- 2) Meine Einblicke in die aktuelle Lehrerbildung, insbesondere anlässlich der Fachtagung vom 21./22. August 1986 führen mich zur Annahme, dass diese im Bereich der Problemschülerpädagogik noch erheblich hinter den Bemühungen auf der Ebene der Universität zurückbleiben. Es gelang mir an dieser Tagung nicht, Auskünfte zu erhalten, wie weit in der schweizerischen Lehrerbildung die Lehrgegenstände "remedialer Unterricht" und "Binnendifferenzierung des Unterrichts" berücksichtigt werden.

Literatur

- ATKINSON, J.W. (1974) Motivational determinants of intellectual performance and cumulative achievement. New York / BLOOM, B.S. (1974) Time and learning. In: American Psychologist 29, 682-688 / CARROLL, J.B. (1973) Ein Modell schulischen Lernens. In: EDELSTEIN, W. und HOPF, D. (Hrsg.) Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart, 234-250 / GAGNE, R.M. (1973) Bedingungen menschlichen Lernens. Hannover, 3. Auflage / GRISSEMANN, H. (1980 a) Klinische Sonderpädagogik am Beispiel der psycholinguistischen Legasthenietherapie. Bern, Stuttgart, Wien / GRISSEMANN, H. (1980 b) Lesen-Sprachen-Handeln. Erstleselehrgang. Basel / GRISSEMANN, H. (1986 a) Hyperaktive Kinder - Kinder mit minimaler cerebraler Dysfunktion und vegetativer Labilität als Aufgabe der Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule. Bern, Stuttgart, Toronto / GRISSEMANN, H. (1986 b) Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens. Lernprozesse - Lernstörungen. Bern / KLAUER, J.K./ REINARTZ, A. (1978) (Hrsg.) Handbuch der Sonderpädagogik: Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule. Band 9. Berlin / KRETSCHMANN, R. (1978) Lernstörungen bei Grundschulern. In: KLAUER, J.K./REINARTZ, A. (Hrsg.) Handbuch der Sonderpädagogik: Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule. Band 9. Berlin, 108-119 / REDLICH, A./SCHLEY, W. (1981) Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. München / SALOMON G. (1974) Heuristische Modelle für die Gewinnung von Interaktionshypothesen. In: SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K. (Hrsg.) Adaptiver Unterricht. München / SANDER, Elisabeth (1981) Lernstörungen, Ursachen, Prophylaxe, Einzelfallhilfe. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz / SCHENK-DANZIGER, Lotte (1972) Pädagogische Psychologie. Wien, 2. Auflage / SPECK, O./GOTTWALD, P./HAVERS, N./INNERHÖFER, P. (1978) (HRSG.) Schulische Integration lern- und verhaltungsgestörter Kinder. München, Basel / ULICH, K. (1980) (Hrsg.) Wenn Schüler stören. München, Wien, Baltimore / WEINERT, F. (1978) Remediales Lehren und Lernen. In: KLAUER, J.K./REINARTZ, A. (Hrsg.) Handbuch der Sonderpädagogik: Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule. Band 9. Berlin. 256-269.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

Erscheint 3 Mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

HERAUSGEBER

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen, 061/ 98 39 88

REDAKTION

Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee, 031/ 86 38 17
Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil, 034/ 22 84 63
Christian Schmid, Sulgeneckstrasse 70
3005 Bern, 031/46 85 27
Fritz Schoch, Thoracker 1
3294 Büren an der Aare, 032/ 81 40 89

INSERATE

Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20,
3053 Münchenbuchsee, 031/ 86 38 17

REZENSIONSEXEMPLARE

bitte an Peter Füglistner (Adresse siehe oben) senden.
Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die
Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen
sind begleitende Inserate erwünscht.

ABONNEMENTSPREISE (ab 1.1.1987 neu festgelegt)

Mitglieder SPV und VSG: 20.- (im Mitgliederbeitrag von 95.-
eingeschlossen)

Mitglieder SPV : 20.- (im Mitgliederbeitrag von 40.-
eingeschlossen)

Einzelabonnenten (die nicht dem SPV oder VSG angehören): 25.-

Freiwilliges Gönnerabonnement: 40.-

Institutions-Abonnement: 40.-

ABONNEMENTSMITTEILUNGEN/ADRESSÄNDERUNGEN

bitte schriftlich an: Christian Schmid, 'Beiträge zur
Lehrerbildung', Postfach 507, 3421 Lyssach
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu 10.-
bestellt werden (solange Vorrat)

DRUCK

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern, 031 / 25 87 67

JAHRGANG 5
NUMMER 1

FEBRUAR 1987

ISSN 0259-353X

Inhaltsverzeichnis

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser, Christian Schmid</i>	3
Schwerpunkt I Sonderpädagogik und Lehrerbildung	<i>Hans Grissemann</i> Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule: eine neue Aufgabe für die Lehrerbildung	5
Kurzportrait	<i>Andreas Schindler</i> Das Sonderpädagogische Seminar des Kantons Bern	24
Kurzinformationen aus der Bildungsforschung	Interessieren sich Schüler für Naturwissenschaften? Computer im Klassenzimmer Ausländerkinder in der Schule Zukunftsabsichten von Schul- abgängern	28
Tagungsberichte	<i>Regine Born</i> LSEB-Tagung 1986, Oberbalmberg SO	31
	<i>Hanspeter Mathys</i> Tagung: Ausländerpädagogik und Lehrerbildung, Solothurn	33
Verbandsteil	Jahresbericht des Präsidenten Protokoll der Jahresversammlung 1986 Jahresrechnung/Budget SPV Vorstand SPV Jahresrechnung/Budget BzL	35 36 40 41 42
Schwerpunkt II "Was soll die Schule?"	<i>Fritz Schoch</i> Erfahrungsbericht über den Einsatz der Radiosendung 'Was soll die Schule?' im Seminarunterricht	43
	<i>Ruedi Helfer</i> Medienkunde - Medienerfahrungen: Zur Entstehung und Zielsetzung der Radiosendung 'Was soll die Schule?'	46