

Lanfranchi, Andrea

## **Einfluss der Ausbildung auf die sonderpädagogische Problemwahrnehmung von Studierenden**

*Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2008) 1, S. 72-84*



Quellenangabe/ Reference:

Lanfranchi, Andrea: Einfluss der Ausbildung auf die sonderpädagogische Problemwahrnehmung von Studierenden - In: Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2008) 1, S. 72-84 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136685 - DOI: 10.25656/01:13668

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136685>

<https://doi.org/10.25656/01:13668>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Einfluss der Ausbildung auf die sonderpädagogische Problemwahrnehmung von Studierenden**

Andrea Lanfranchi

**Der folgende Beitrag berichtet über die Replikation eines Teilprojekts der WASA-Studie («Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich») bei Studierenden der Schulischen Heilpädagogik an der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Diese Studie befasste sich mit den Mechanismen der Versetzung von Schulkindern in Sonderklassen und Sonderschulen, resp. ihrer Zuweisung zu schulischen und pädagogisch-therapeutischen Fördermassnahmen (Lanfranchi & Jenny, 2005). Der Vergleich der Ergebnisse von Studierenden mit jenen der Hauptstichprobe aus 6 Kantonen hat signifikante Unterschiede auf verschiedenen Ebenen ergeben: In der Bearbeitung von Fallbeispielen lassen sich die Studierenden weniger als Lehrpersonen von ethnischen Zuschreibungen beeinflussen und zu benachteiligenden Handlungsabsichten verleiten. Tendenziell steigern sie ihre integrativen Einstellungen im Verlauf des Studiums.**

### **1. Ausgangslage**

In der Deutschschweiz hat sich ein sehr differenziertes, historisch gewachsenes System besonderer Schulungsformen für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder etabliert. Die differenzielle Heilpädagogik hat dazu beigetragen, dass das Wissen in Theorie und Praxis professioneller Unterstützung dieser Kinder ein hohes qualitatives Niveau bezüglich Diagnostik, Schulung und Therapie erreicht hat.

Sonderklassen und -schulen machten ursprünglich dort Sinn, wo die Regelschule nicht für Kinder mit besonderen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen eingerichtet war. Früher ging man davon aus, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler nach einer gewissen Zeit der gezielten Förderung in einer Sondereinrichtung wieder in das reguläre Schulumfeld integriert werden können. Wie sich gezeigt hat, gelang das jedoch nur in vereinzelt Fällen (Kummer, 2004; Filippini, 2005; Strasser, 2006). In der Folge nahm die Kritik am System separierter Schulungsformen in den 90er-Jahren stark zu. Dies führte zu zahlreichen Untersuchungen über die Effekte schulischer Separation und Integration, wobei der Schwerpunkt zunächst auf der Situation von Kindern mit Lernbehinderung lag (Bächtold, Coradi, Hildbrand & Strasser, 1990; Bless, 1995; Häberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1990), und sich später auf die Situation von Kindern mit Verhaltensproblemen verlagerte (Preuss-Lausitz, 2004). Inzwischen verlangt das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG vom 13. Dezember 2002, Art. 20 Abs. 2): «Die Kantone fördern,

soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.» Gleichzeitig zog sich die Schweizerische Invalidenversicherung ab dem 1. Januar 2008 aus der Finanzierung der Sonderschulung zurück und überlässt diese den Kantonen (Gesetz über die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen, NFA). Im Schlepptau dieser Neuerungen auf Bundesebene beginnen die Kantone ihre Gesetzgebung zu revidieren und sich konzeptionell auf eine integrative Ausrichtung der öffentlichen Schule zu konzentrieren. So schreibt zum Beispiel der Kanton Zürich im neuen Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005 im Zweckartikel 33 vor: «Die sonderpädagogischen Massnahmen dienen der Schulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Die Schülerinnen und Schüler werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet.»

### **Separationsquoten**

In der Schweiz nimmt die Zahl der Schulkinder, die sonderpädagogischen Einrichtungen zugewiesen werden oder Stütz- und Fördermassnahmen beanspruchen, stetig zu. Im europäischen Vergleich weist die Schweiz mit 6.2 % die höchste Separationsquote auf (Deutschland 4.6 %, Frankreich 2.6 %, Schweden 1.3 %, vgl. European Agency, 2003, S. 10). Besonders Lernende mit Migrationshintergrund werden überproportional häufig separiert. Aufgrund einer solchen Sonderpädagogisierung der Bildung fließen immer mehr finanzielle Mittel in ein paraschulisches System, das den Lernerfolg der ausgesonderten Schulkinder anscheinend nicht zu verbessern vermag. Begründet wird diese Entwicklung individuell durch Lern- und Leistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Integrationsprobleme der betroffenen Kinder. Systemische Aspekte auf der Ebene der Schule, wie frühe Selektion und institutionelle Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2002), ja sogar Willkür bei Allokationsentscheidungen im Bildungsverlauf (Kronig, 2007) werden dabei nur am Rande berücksichtigt. Hier stellt sich auch die Frage nach der Unterrichtsqualität in heterogenen Lerngruppen, das heisst nach dem Professionalisierungsgrad von Lehrpersonen im Umgang mit Diversität in all ihren möglichen Komponenten: kulturell, sozial, sprachlich, leistungsmässig, etc. (Lanfranchi, 2002).

### **Wirksamkeit von Lehrerbildung**

Wir gehen davon aus, dass Inhalte und Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entscheidend sind für die Entwicklung fachlicher Kompetenzen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen und entsprechenden Förderbedürfnissen. Leider ist es aber so, dass wir über die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ganz allgemein sehr wenig wissen (trotz voller Bücherregale; z. B. Combe & Helsper, 1986; Dick, 1994; Oser, 1997; Terhart, 1991). Über die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bezug auf spezielle Wissens- und Handlungsbereiche wie die Sonderpädagogik ist noch weniger bekannt. Dazu Oelkers (1993): «Wir wissen nicht, ob und wenn ja in welchen Dimen-

sionen oder Grössenordnungen unsere Lehrerbildung ‹wirksam› ist. Insofern liegen ‹empirische Fakten› nur auf der Ebene der positiven Beschreibung vor, nicht jedoch im Blick auf spezifischere Fragen der Effektivität» (S. 2).

### **Sonderpädagogik in der Lehrerbildung**

Wenn wir die oben erwähnte, rasante Expansion sonderpädagogischer und oft separativer Massnahmen berücksichtigen, und davon ausgehen, dass sich Lehrpersonen in ihrer Integrations-, resp. Aussonderungspraxis stark voneinander unterscheiden (vgl. Greminger, Tarnutzer & Venetz, 2005), stellen sich folgende Fragen: Welche Kenntnisse haben die Lehrpersonen in Bezug auf Kinder mit Schulschwierigkeiten erworben, und wie gelingt ihnen die Umsetzung des Gelernten? Wurden in der Ausbildung – wie von der EDK (1999) vorgeschrieben – ‹Aspekte der Sonderpädagogik und der interkulturellen Pädagogik› (Art. 3, Absatz 6) berücksichtigt, und wenn ja in welcher Ausprägung und mit welcher Intensität? Wie das folgende Beispiel zeigt, lassen sich diese Komponenten sehr unterschiedlich gestalten. An der Pädagogischen Hochschule Zürich werden in einem einzigen Modul mit 1.5 ECTS Basiskenntnisse der Sonderpädagogik vermittelt. Angenommen, eine angehende Lehrerin wählt nach diesem Grundmodul andere Pflichtwahlangebote als den möglichen Schwerpunkt ‹Schulische Sonderpädagogik› (9 bis 18 ECTS, in Kooperation mit der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich): Dürfte dies genügen, um später handlungskompetent mit der Herausforderung der heutigen, integrativ ausgerichteten Schulpraxis umgehen zu können? Dafür müsste die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mindestens folgende Aspekte von Sonderpädagogik vermitteln: Grundfragen der Behinderung sowie der Integration und Separation, der Individualisierung im Unterricht, des (förder)diagnostischen Wissens und Könnens und der interdisziplinären Zusammenarbeit bei sonderpädagogischen Problemen (ausführlich in Thommen, 1998).

### **Fragestellung**

Aufgrund dieser Ausgangslage interessierte uns in der WASA-Studie (Lanfranchi & Jenny, 2005) zunächst einmal, wie Lehrpersonen auf Primarschulstufe mit kritischen Situationen wie – in unserem Fall – einem Schüler mit markanten Lernproblemen resp. Verhaltensauffälligkeiten umgehen: Welche sonderpädagogische Massnahmen stehen in ihrer Schulgemeinde zur Verfügung (Typen von Sondereinrichtungen sowie von Stütz- und Fördermassnahmen, Möglichkeiten der Beratung, etc.), wie würden sie in diesem Fall konkret vorgehen und welche Massnahmen würden sie (der Priorität nach geordnet) wählen?

Die gleichen Fragen wurden in einem zweiten Schritt Studierenden der Heilpädagogik an der HfH gestellt. Es handelt sich in der Regel ebenfalls um praktizierende Lehrpersonen, welche berufsbegleitend eine dreijährige Zusatzausbildung in Schulischer Heilpädagogik absolvieren. Dabei interessierte uns besonders, ob (und in welcher Hinsicht) sich die Haltung der Studierenden von den Lehrpersonen ohne sonderpädagogische Zusatzausbildung unterscheidet. Wir fragten uns auch, ob es sogar sein könnte, dass die

HfH-Studierenden im Laufe des Studiums auf der Ebene der Einstellungen immer weniger separativ denken und dementsprechend immer mehr integrativ handeln. Indirekt könnte dies ein Hinweis bezüglich der Wirksamkeit des auf Integration und Inklusion ausgerichteten Ausbildungskonzepts sein.

## 2. Ziele und Methode

### Hauptstichprobe

Die WASA-Studie wurde im Auftrag von mehreren Deutschschweizer Kantonen von der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) durchgeführt. Das primäre Ziel war, durch geeignete Steuerungsverfahren das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots besser in den Griff zu bekommen (Häfeli & Walther-Müller, 2005). In einer Teilstudie des WASA-Projekts wollten wir die Mechanismen der Zuweisung von Kindern im Regelschulbereich zu Massnahmen der sonderpädagogischen Versorgung genau erfassen.<sup>1</sup> Bei 655 Lehrpersonen aus den sechs Kantonen AG, AR, BS, NW, SH, TG haben wir zwei analog aufgebaute, standardisierte Befragungsinstrumente angewendet. Eingehten sind quantitative Datensätze zu den in der jeweiligen Schule und Region verfügbaren sonderpädagogischen Angeboten, zu den vermuteten Gründen für die steigende Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen, sowie zu Einstellungen und zu den realen Entscheidungen bzw. Anträgen für eine Versetzung eines Schulkindes in eine separative Einrichtung.

### Fallvignetten

In der empirischen Forschung werden spezifische Kompetenzen häufig durch die Bearbeitung von Fällen aus der Praxis erfasst (vgl. Beck, Helsper, Heuer, Stelmaszyk & Ullrich, 2000; Ohlhaver & Wernet, 1999). Dazu gehört bspw. auch der Umgang mit lernschwachen Kindern, wo es neben der Aktivierung von Wissensbeständen und deren performativer Umsetzung vor allem um Fragen der Problemwahrnehmung und der Einstellung im Integration-Separation-Diskurs geht. Einstellungen und Werthaltungen sind wissenschaftlich betrachtet Dispositionen, die zwar nicht direkt beobachtbar sind, jedoch aus sprachlich geäusserten Bekenntnissen, Verhaltensintentionen oder tatsächlich gezeigten Verhaltensweisen erschlossen werden können (Thommen, 2000). Dazu eignet sich die Simulation von Problemeinschätzung und Problemlösung anhand von fiktiven, jedoch realistischen Fällen sehr gut. Zentrales Element der quantitativen Erfassung unserer WASA-Teilstudie waren deshalb zwei Fallvignetten. Bei Fall A ging es um eine «Lernstörung», beim Fall B um eine «Verhaltensstörung». Diese zwei Fälle wurden per Zufallsgenerator auf die Lehrpersonen verteilt und in jeweils zwei leicht variierenden Versionen zur Beurteilung und Massnahmenplanung präsentiert:

<sup>1</sup> Wissenschaftlicher Mitarbeiter war lic. phil. Gregor Jenni, Institut für Sozial- und Präventivmedizin der Universität Zürich. Ihm gebührt mein aufrichtiger Dank für seine Kompetenz, Effizienz, Disponibilität und, trotz Trockenheit der Materie, ansteckende Heiterkeit in der Bearbeitung des umfangreichen Datensatzes.

- Die erste Hälfte der Stichprobe bearbeitete Fall A («Lernstörung») mit dem Vornamen *Mike* und der Bemerkung, der Vater sei Chefarzt; bei der anderen Hälfte haben wir den Vornamen auf *Anton* geändert, und gesagt, er sei der Sohn eines Hilfsarbeiters auf dem Bau.
- Bei Fall B («Verhaltensstörung») hiess das Kind im Fragebogen für die erste Stichprobenhälfte *Lukas*, seine Familie stamme aus Luzern. Die andere Hälfte bekam wiederum einen identischen Fallbeschrieb, allerdings mit dem Vornamen *Bekir* und der Bemerkung, die Familie sei aus dem Kosovo eingewandert.

Die Variation betrifft also die soziale Herkunft (Mike: Vater Chefarzt und Anton: Vater Hilfsarbeiter) und die Nationalität, resp. die ethnische Abstammung (Lukas: Schweizer und Bekir: Albaner). Während Mike und Lukas aus bildungsgewohnten Familien stammen, gelten die Familien von Anton und Bekir als bildungsfern. Wie erwähnt, mussten die Befragten nach der Fallpräsentation angeben, wie sie angesichts der spezifischen Problemlage vorgehen würden, also welche Schritte sie nun prioritär einschlagen würden. Zusätzlich wurden sie eingeladen, aus einer Reihe von Optionen drei Massnahmen auszuwählen und in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit zu ordnen.

### 3. Fazit der Lehrpersonenbefragung

Die ausführlichen Ergebnisse sowie Angaben zur Datenanalyse und -interpretation sind in Lanfranchi & Jenni (2005) dargestellt. Unter anderem wurden folgende Ergebnisse gewonnen: Die Zuweisungspraxis von Lehrpersonen scheint von diskriminierenden Zuschreibungen beeinflusst zu sein. Da die vorhandenen Angebote statistisch kontrolliert wurden, ist ihre Handlungsdisposition kaum situativ erklärbar, etwa dadurch, dass in einer Schulgemeinde vorwiegend separierende statt integrierende Schulungsformen vorhanden sind. Die Lehrpersonen unserer Stichprobe würden aufgrund von Voreinstellungen Unterschichtkinder (am Beispiel von Anton, Vater Hilfsarbeiter) signifikant häufiger als Oberschichtkinder separieren. Dafür empfehlen sie für den Arztsohn Mike eher eine Beratung oder eine ambulante Fördermassnahme. Ganz ähnlich verhält es sich bei Migrationskindern: Bekir würden Lehrpersonen signifikant häufiger in eine Sonderklasse oder sogar Sonderschule versetzen als das Schweizerkind Lukas, bei dem man die Probleme vorerst am «runden Tisch» (Gesprächsrunde zur Förderplanung) angehen würde. Die Lehrpersonen würden vor allem bei den zwei Schülern aus bildungsfernen Familien eher nach dem Delegationsprinzip handeln (Lanfranchi, 2005): Statt die Probleme kooperativ vor Ort anzugehen, tendieren sie dazu, die Problembearbeitung an externe Spezialisten abzutreten und die Schüler entsprechend oft einer Schulung nach besonderem Lehrplan zuzuweisen. Dies führt zwangsläufig zu der Frage, was die erfolgte Einführung in sonderpädagogische Basiskenntnisse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geleistet hat, zumal sich in der Stichprobe die Lehrpersonen mit kürzlich erfolgtem Berufseinstieg nicht von Lehrpersonen mit längerer Berufserfahrung unterscheiden.

#### 4. Studierendenbefragung

Nach diesen doch überraschenden Ergebnissen wollten wir mit der Replikation der Umfrage herausfinden, ob solche benachteiligende Handlungsdispositionen auch auf Studierende der Schulischen Heilpädagogik zutreffen. Oder unterscheiden sie sich in ihren Haltungen und Handlungsdispositionen – etwa im Umgang mit Diversität – von ihren Kolleginnen und Kollegen im Feld? Das Professionswissen und -können der HfH-Studierenden wurde mit demjenigen der Lehrpersonen unserer Hauptstichprobe verglichen.

##### Studierendenstichprobe

Im Frühjahr 2005 setzen wir die gleichen Befragungsinstrumente bei allen Studierenden des Departements 1 «Heilpädagogische Lehrberufe» ein. Die Untersuchungspopulation bestand aus 522 Studierenden der Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik (SHP), mit den Studienschwerpunkten «Pädagogik bei Schulschwierigkeiten» (75 % aller Studierenden), «Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung» (20 %) und «Pädagogik für Schwerhörige und Gehörlose» (5 %). Die Rücklaufquote betrug 40 %. Mit wenigen Ausnahmen stehen die Studierenden der HfH im Berufsleben. Während des Studiums unterrichten sie mit einer Anstellung von ca. 40 bis 60 % in einem der 13 Trägerkantone in einer Vorschul-, Primar- oder Sekundarklasse, in einer Sonderklasse oder Sonderschule oder in einer integrativen Schulform. Berufsbegleitend besuchen sie an einem bestimmten Wochentag Vorlesungen und Seminarier an der HfH (Kontaktstudium) und an einem weiteren Tag arbeiten sie dezentral mittels E-Learning im Eigenstudium oder in Lerngruppen (siehe [www.hfh.ch](http://www.hfh.ch) > Studiengänge).

##### Ergebnisse<sup>2</sup>

Bei der Bearbeitung beider Fallbeispiele würden die HfH-Studierenden weit öfter als die Lehrpersonen zu allererst mit den verschiedenen Beteiligten an einem «runden Tisch» zusammensitzen ( $\chi^2=85.00$ ,  $df=1$ ,  $p=.001$ ) und mit ihnen das weitere Vorgehen planen (Abb. 1). Dementsprechend priorisieren sie signifikant seltener als Lehrpersonen den Einstieg via Elterngespräch ( $\chi^2=35.19$ ,  $df=1$ ,  $p=.001$ ) oder die Anmeldung an den SPD ( $\chi^2=13.43$ ,  $df=1$ ,  $p=.001$ ) oder an den KJPD ( $\chi^2=18.11$ ,  $df=1$ ,  $p=.001$ ). Ebenfalls würden sie häufiger als Lehrpersonen zuerst einmal den Kontakt mit der schulischen Heilpädagogin suchen ( $\chi^2=11.94$ ,  $df=1$ ,  $p=.001$ ) oder eine klasseninterne Problemlösung anstreben ( $\chi^2=24.07$ ,  $df=1$ ,  $p=.001$ ).

Bei den anvisierten Massnahmen sind zwischen Studierenden und Lehrpersonen bei beiden Fallbeispielen Unterschiede analoger Art festzustellen. Am Beispiel der Verhal-

<sup>2</sup> Wir haben hier multiple Chi2-Vierfeldertests durchgeführt und analysiert. Ausführliche Angaben über die Auswertungsmethodik finden sich in Lanfranchi & Jenny (2006, S. 235 f.). Dort werden auch alternative Auswertungstechniken, vor allem zur Vermeidung der Alpha-Fehler-Kumulierung, geprüft. Eine Kopie des eingesetzten Erfassungsinstrumentes kann bei [andrea.lanfranchi@hfh.ch](mailto:andrea.lanfranchi@hfh.ch) angefordert werden.

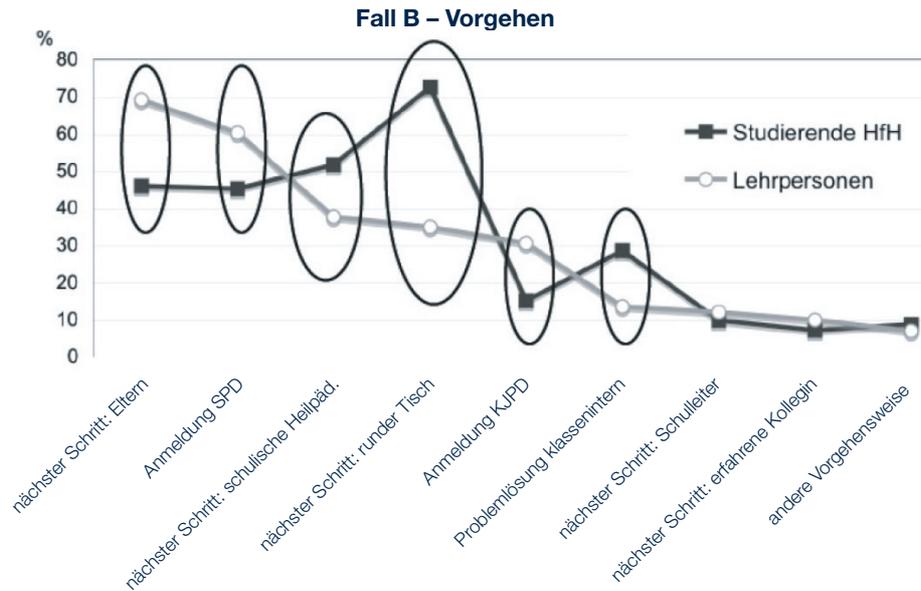


Abbildung 1: Fall B (Verhaltensstörung), vorgeschlagene erste Schritte im Vergleich Studierende HfH-Lehrpersonen [Oval markiert = signifikant auf dem 1 % Niveau]

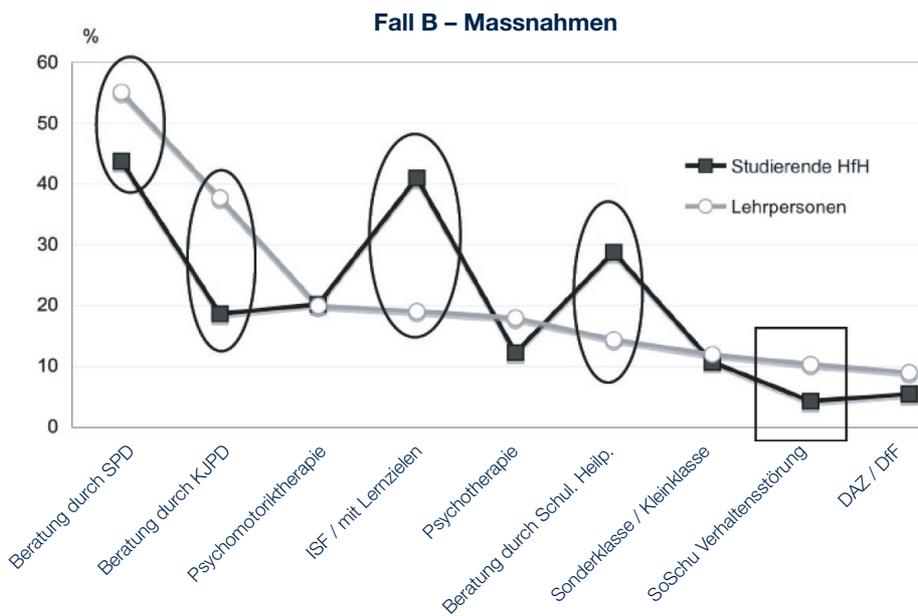


Abbildung 2: Fall B (Verhaltensstörung), empfohlene Massnahmen im Vergleich Studierende HfH-Lehrpersonen [Oval markiert = signifikant auf dem 1 % Niveau; rechteckig markiert – signifikant auf dem 5 % Niveau]

tensstörung (Abb. 2) fällt auf, dass HfH-Studierende doppelt so häufig wie die Lehrpersonen das Kind einer Integrierten Schulischen Förderung (ISF) mit regulären Lernzielen zuweisen würden ( $\chi^2=38.00$ ,  $df=1$ ,  $p=.001$ ), und ebenso doppelt so häufig eine Beratung bei der Schulischen Heilpädagogin empfehlen ( $\chi^2=20.59$ ,  $df=1$ ,  $p=.001$ ). Dementsprechend schlagen sie weniger häufig eine Beratung durch den SPD oder den KJPD vor ( $\chi^2=7.35$ ,  $df=1$ ,  $p=.007$ ;  $\chi^2=24.23$ ,  $df=1$ ,  $p=.001$ ). Beim Überweisungsvorschlag Sonder- oder Kleinklasse gibt es keinen Unterschied. Bei der Sonderschulung hingegen sind die Diskrepanzen wiederum sehr klar: Lehrpersonen würden hier das «Problemkind» mehr als doppelt so häufig aussondern (Präferenz 10%) als die HfH-Studierenden (Präferenz 4%;  $\chi^2=6.34$ ,  $df=1$ ,  $p=.012$ ).

### **Curriculare Auswirkungen**

In der Studie interessierte zudem, ob Studierende, die kurz vor Ausbildungsabschluss stehen, im Vorgehen und in der Massnahmenplanung anders handeln würden als Erstsemestrierte. Hier einige ausgewählte Resultate: Ein Vergleich zwischen den Studierenden im 1. und im 3. Studienjahr hat unter anderem ergeben, dass die fortgeschrittenen Studierenden den Schüler mit Lernproblemen (Fall A) signifikant seltener beim SPD anmelden möchten ( $\chi^2=6.98$ ,  $df=1$ ,  $p=.008$ ), dafür tendenziell häufiger eine Standortbestimmung am «runden Tisch» machen würden. Ebenfalls streben sie tendenziell häufiger als Studierende im 1. Jahr eine klasseninterne Problemlösung an (Abb.3). Die Verteilung bezüglich des Schülers mit Verhaltensproblemen (Fall B) ist analog und ergibt signifikante Werte bei der klasseninternen Problemlösung und Tendenzen bei der Anmeldung beim SPD und der schulischen Standortbestimmung. Bei den Massnahmen sind die Unterschiede in beiden Fällen zwar ausserhalb der Signifikanzgrenze, tendenziell lässt sich aber feststellen, dass das Aussonderungsverhalten in den anvisierten Handlungen der Studierenden im Laufe der Ausbildung klar an Bedeutung verliert, während integrativ ausgerichtete Förderpläne und Beratungstätigkeiten relevanter werden. Diesen Befund können wir mit einem Vergleichselement aus der WASA-Hauptstudie bestätigen: Lehrpersonen mit einer heilpädagogischen Zusatzausbildung (wie etwa frühere Kurse in Legasthenie-Therapie) würden, im Unterschied zu Lehrpersonen ohne Zusatzausbildung, stärker kooperativ und integrativ handeln. Ebenfalls würden sie die individuellen Leistungsziele und Leistungsfortschritte eines Schulkindes vor die Anforderungen des Lehrplans stellen (Lanfranchi & Jenny, 2005, S. 254).

### **Erste Interpretation**

Im Vergleich zur Hauptstichprobe der Lehrpersonen unterscheiden sich die Studierenden der HfH auf mehreren Ebenen überzufällig. Sie werden bei der Bearbeitung der gleichen Problemfälle weniger von zuschreibenden Denkfiguren und entsprechenden Handlungsdispositionen geleitet. Das kann dahingehend interpretiert werden, dass es ihnen eher möglich ist, unvoreingenommen an die Fälle heranzutreten, resp. dass sie während ihrer Ausbildung solide professionelle Beurteilungskriterien kennengelernt haben. Es ist der Tendenz nach sogar so, dass HfH-Studierende im Verlaufe ihrer Ausbildung ihre auf integrative Praktiken ausgerichtete Haltung festigen. Somit steigert

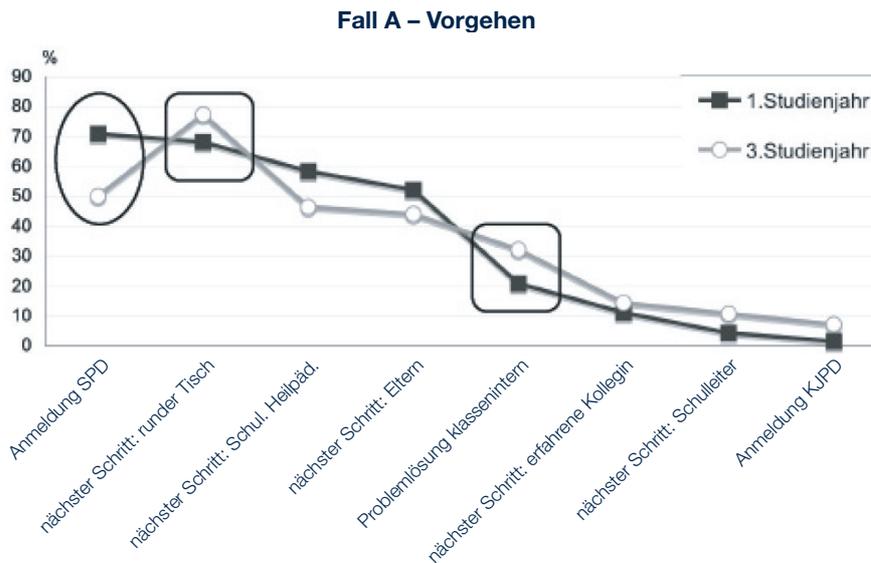


Abbildung 3: Fall A (Lernstörung), vorgeschlagene erste Schritte im Vergleich HfH-Studierende im 1. und im 3. Studienjahr [Oval markiert = signifikant auf dem 1 % Niveau; rechteckig markiert und abgerundet = Tendenz]

sich ihre Bereitschaft, Schulkinder mit Problemen fachkundig integrativ statt separativ zu fördern. Solche Lerneffekte (eine mögliche Begründung folgt im nächsten Abschnitt) dürften nicht weiter überraschend sein, da die Studierenden sich ja über längere Zeit mit integrativer Pädagogik befasst haben. Dennoch erachte ich es als wichtig für die Einschätzung der Ausbildungsqualität im Hinblick auf die spätere Berufsausübung im Bereich Schulischer Heilpädagogik, dass die Veränderungen aufgetreten sind und empirisch erfasst werden konnten. Dabei muss allerdings relativierend festgehalten werden, dass wir in unserer Umfrage mit hypothetischen Fällen eben nicht reelle Vorgehensweisen erfasst haben, sondern anvisierte Handlungen und Einstellungen. Insofern muss die Frage, wie eng die Koppelung an das tatsächliche Verhalten in der zukünftigen Praxis sein wird, vorerst offen bleiben.

## 5. Master-Studiengang und Ausbildungsqualität

Trotz der erwähnten Einschränkung der externen Validität der Befunde dürften die erfreulichen Resultate der Studierenden der Schulischen Heilpädagogik ein gutes Omen im Hinblick auf eine der zentralen Herausforderungen der Zukunft sein, nämlich dem Postulat gerecht verteilter Bildungschancen für alle Kinder und somit der wirksamen Förderung des Lernerfolgs auch für Kinder aus bildungsfernen, vorwiegend Unterschicht- und Migrationsfamilien. Anlässlich des 50. Jubiläums des Studiums der Son-

derpädagogik an der Universität Koblenz-Landau bekräftigte Haerberlin (2002): «Wenn die Bereitschaft weiter abnehmen sollte, für die Integration dieser Menschen Mittel zu investieren, würde sich damit auch die Situation der Heilpädagogik verschlechtern. Wie bei uns mit Immigranten umgegangen wird, könnte zu den Indikatoren für die Zukunftschancen der Heilpädagogik gehören. Denken wir bei der Gestaltung unserer Studiengänge ausreichend daran?» An der HfH wurde und wird nicht nur daran gedacht, sondern auch intensiv in diesem Sinne gehandelt. Praxisrelevante, interkulturell-integrative Inhalte werden gemäss EDK-Empfehlungen in der Lehre sowohl in spezifischen Modulen als auch transversal eingebettet (EDK, 2000). Sie sind auch integraler Bestandteil von Forschungsprojekten (siehe z.B. Lanfranchi & Hauser, 2007), denn schliesslich gehören die fachlichen Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Integration zum Kerngeschäft von Ausbildung und Tätigkeitsfeld von schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen (Bernhard & Coradi, 2005).

### **Lerneffekte**

Was besonders auffällt und sich auf die Qualität des HfH-Ausbildungskonzepts zurückführen lassen dürfte, ist folgender Umstand: Während die Studierenden zu Beginn ihrer Ausbildung im Problemlösungsprozess annähernd so vorgehen würden wie die Lehrpersonen der Hauptstichprobe, lassen sich bei den fortgeschrittenen Studierenden curriculare Lerneffekte feststellen. Ein Beispiel (für die Daten siehe oben, Ergebnisteil): HfH-Studierende im letzten Semester wählen bei der Planung des Vorgehens in der Problembearbeitung signifikant häufiger als Erstsemestrige oder Lehrpersonen der Hauptstichprobe das Verfahren des «runden Tisches» als Möglichkeit der Standortbestimmung, Klärung, Planung und Kooperation. Diese Vorgehensweise dürfte die Konsequenz curricularer Setzungen sein: Der «runde Tisch» wird als Teil des förderdiagnostischen Instrumentariums in mehreren Modulen thematisiert und eingeübt (Stappacher, 2005), neuerdings unter dem Begriff «schulisches Standortgespräch» im Rahmen der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit; Lienhard, 2006; Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2007).

Nach modularem Aufbau mit Vernetzungselementen wurden an der HfH bereits in der Übergangszeit zum Master-Studiengang fachliche, soziale, personale und methodische Kompetenzen in allen für eine integrativ ausgerichtete Schulische Heilpädagogik zentralen Standards vermittelt (siehe Kompetenzprofil, im Kasten).

### **Portfolio**

Um evaluieren zu können, inwiefern diese Standards im Laufe der Ausbildung erreicht werden, müssen die Studierenden zum Abschluss des Studiums die eigenen Berufskompetenzen in Form eines Portfolios darstellen und öffentlich diskutieren. Alle haben im Verlauf des Studiums eine Reihe von Texten verfasst, um in formativer Absicht persönliche Entwicklungsbereiche zu definieren, Ziele festzulegen, deren Umsetzung zu planen resp. den Weg zur Zielerreichung zu reflektieren. Auf der Basis dieses Entwicklungsprozesses erfolgt eine zusammenhängende Selbsteinschätzung, die – über

### Kompetenzprofil des Master-Studiengangs in Schulischer Heilpädagogik, HfH Zürich

**A) Förderdiagnostik.** Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) kennen theoretische Konzepte der kooperativen Förderdiagnostik und -planung. Sie können den Lernstand von Schülerinnen und Schülern mit angemessenen Instrumenten erfassen, den besonderen Förderbedarf definieren und die Förderung mit den Beteiligten planen und auswerten.

**B) Unterricht und Förderung.** SHP können die Unterrichtsplanung und -durchführung gemäss den besonderen Bedürfnissen und Ressourcen von Kindern und Jugendlichen differenzieren und individualisieren. Sie wissen um systemische Zusammenhänge und analysieren Probleme und Konflikte auf unterschiedlichen Ebenen unter diesem Blickwinkel.

**C) Beratung und Zusammenarbeit.** SHP beraten Kinder und Jugendliche, deren Eltern, Lehrpersonen und Mitarbeitende in Institutionen sowie Behörden in erschwerenden und beeinträchtigten Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. Insbesondere beraten sie Kolleginnen und Kollegen in Regel- und Sonderklassen in der Planung und Durchführung des Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit speziellen Lern- und Entwicklungsbedingungen.

**D) Praxisreflexion und Qualitätssicherung.** SHP können adäquate Methoden und Instrumente zur Evaluation heilpädagogischer Praxis einsetzen. Sie vernetzen Theorie und Praxis systematisch und gelangen so von wissenschaftlich reflektierter Auseinandersetzung mit heilpädagogischen Problem- und Aufgabenstellungen zu angepassten Handlungskonzepten. Sie kennen Formen der Qualitätssicherung in heilpädagogischen Arbeitsfeldern.

**E) Entwicklung und Organisation schulischer und sozialer Institutionen.** SHP kennen verschiedene Schulentwicklungsmodelle im Umgang mit Heterogenität und können sich an der Planung und Umsetzung integrativer Schul- und Institutionsentwicklungskonzepte beteiligen.

**F) Forschung und Entwicklung.** SHP kennen Methoden zur Informationserhebung für Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Sie können Daten darstellen, analysieren und interpretieren. Sie kennen Methoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung. In exemplarischen Projekten können sie Planung, Entwicklung und Einsatz von Methoden und die Datenauswertung weitgehend selbstständig angehen.

**G) Öffentlichkeitsarbeit.** SHP können heilpädagogische Inhalte und Konzepte in der Öffentlichkeit vertreten und in der Erwachsenenbildung weitervermitteln.

**H) Planung der eigenen Weiterbildung.** SHP können aufgrund ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklungen und aufgrund von Veränderungen in Theorie und Praxisfeldern die eigene Weiterbildung planen und umsetzen.

das Studium hinaus gedacht – als Bestandteil eines Bewerbungsportfolios verwendet werden kann (Tarnutzer, 2007). Hier ein Auszug aus den diesjährigen Portfolios meiner Seminargruppe: «Im Rahmen der Einzelfallstudie, ein förderdiagnostischer Bericht eines Schülers mit Lernproblemen, setzte ich mich intensiv mit der Förderdiagnostik und Planung auseinander. Ich habe gelernt, mich vermehrt mit dem ganzen System (Kind, Eltern, Lehrpersonen, Fachpersonen etc.) und den Interaktionen zu befassen. «Runde Tische» und interdisziplinäre Zusammenarbeit haben für mich in der Förderung eines Kindes an entscheidender Bedeutung gewonnen. Auch in Zukunft möchte ich mich weiter von einer personen- und defizitorientierten Sichtweise der Kinder entfernen und den ressourcenbetonten, systemischen Ansatz immer stärker in meine alltägliche Arbeit integrieren» (Ursula Senn-Marschall, aus ihrem Portfolio vom 18.6.07).

### Verschränkung von Theorie und Praxis

Die an der HfH mittlerweile strukturell erfolgreich abgeschlossene Umsetzung der Bologna-Reform sieht folgende zentrale Merkmale der als konsekutiver Master-Studiengang konzipierten Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik vor (Strasser, 2005): Vertiefung und Spezialisierung nach dem Bachelor-Abschluss an einer Pädagogischen Hochschule, Forschungsorientierung mit stärkerem Gewicht eines wissenschaftlichen Zuganges zur Bearbeitung heilpädagogischer Fragestellungen sowie Anwendungsorientierung in der bisherigen Tradition einer optimalen Verschränkung von Theorie und Praxis. Das neue Master-Ausbildungskonzept wird zurzeit extern evaluiert (Fuchs, 2006). Wir warten gespannt auf die Resultate des Längsschnittpanels.

### Literatur

- Bächtold, A., Coradi, U., Hildbrand, J., & Strasser, U.** (1990). *Integration ist lernbar. Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich*. Luzern: SZH.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H.** (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bernhard, S., & Coradi, U.** (2005). Das Berufsbild für die Schulische Heilpädagogin und den Schulischen Heilpädagogen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 21–26.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich** (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Bless, G.** (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Huber.
- Combe, A. & Helsper, W.** (1986). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dick, A.** (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- EDK** (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarschule*. Bern: Schweiz. Konferenz der kant. Erziehungsdirektoren.
- EDK** (2000). *Dossier 60. Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche, Vorschläge, Literaturhinweise*. Bern: Schweiz. Konferenz der kant. Erziehungsdirektoren (Autoren: A. Lanfranchi, Ch. Perregaux, B. Thommen).
- Filippini, C.** (2005). Alle Kinder können integriert werden. *ZLV-Magazin (Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband)*, 1, 12–14.
- Fuchs, W.** (2006). *Externe Evaluation der Studiengänge der Hochschule für Heilpädagogik Zürich*. Rorschach: Pädagogische Hochschule (unveröff. Zwischenbericht).
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O.** (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich.
- Greminger, E., Tarnutzer, R. & Venetz, M.** (2005). Tragfähigkeit der Regelschule. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich* (S. 279–348). Luzern: Edition Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R.** (1990). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Haeblerlin, U.** (2002). Sonderpädagogik studieren – eine Herausforderung für den ganzen Menschen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 398–403.
- Kronig, W.** (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und Leistungsbewertung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.

- Kummer, A. & Walther-Müller, P.** (Hrsg.). (2004). *Integration – Anspruch und Wirklichkeit. Beiträge aus dem Heilpädagogik-Kongress in Bern 2003*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Lanfranchi, A.** (2002). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 206–233). Opladen: Leske+Budrich.
- Lanfranchi, A.** (2005). Problemlösungen an Ort statt Delegation nach aussen? Unterschiede in der Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 7–12.
- Lanfranchi, A. & Hauser, P.** (2007). *Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik (Zwischenbericht an den Nationalfonds, Projekt Nr. 1000013-113909).
- Lanfranchi, A. & Jenny, G.** (2005). Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung* (S. 217–278). Luzern: Edition Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Lienhard, P.** (2006). *Die Anwendung der ICF im Sonderschulbereich. Chancen und Grenzen*. Zürich: Unveröff. Präsentationsunterlage an der Hochschule für Heilpädagogik (abrufbar unter [www.hfh.ch/webautor-data/79/ICF\\_Lienhard\\_Handout.pdf](http://www.hfh.ch/webautor-data/79/ICF_Lienhard_Handout.pdf) [Stand 18.8.06]).
- Oelkers, J.** (1993). *Ist unsere Lehrerbildung wirksam? Empirische Fakten, pädagogische Normen, politischer Zwang*. Vortrag auf dem Kongress «Wandel in der Erziehung – Erziehung im Wandel» der Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung, 2. Oktober 1993 in Locarno (unveröff. Manuskript).
- Ohlhaber, F. & Wernet, A.** (Hrsg.). (1999). *Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Preuss-Lausitz, U.** (Hrsg.) (2004). *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Steppacher, J.** (2005). *Förderkonzept Runder Tisch. Materialien zur Bearbeitung und Weiterentwicklung*. Zürich: Unveröff. Skript an der Hochschule für Heilpädagogik (24 S.).
- Strasser, U.** (2005). Auf dem Weg nach Bologna. Die Umsetzung der Bologna-Reform in heil- und sonderpädagogischen Ausbildungsgängen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 8–11.
- Strasser, U.** (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 6–14.
- Tarnutzer, R.** (2007). *Modul Biographie, Selbsteinschätzung der Berufskompetenzen als SHP (Portfolio)*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik: [www.hfh.ch](http://www.hfh.ch) > Studiengänge.
- Terhart, E.** (1991). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 129–141). Weinheim: Beltz.
- Thommen, B.** (1998). «Auch das noch.» oder »Machen wir schon.« Sonderpädagogik in der Lehrerinnen und Lehrergrundausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 408–417.
- Thommen, B.** (2000) «Es kommt nur auf die Haltung an...» *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 3–7.

## Autor

**Andrea Lanfranchi**, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich, [andrea.lanfranchi@hfh.ch](mailto:andrea.lanfranchi@hfh.ch)