



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

Zeitschrift zu Theorie und Praxis
der Grundausbildung
Fort- und Weiterbildung
von Lehrerinnen und Lehrern

Lehrerbildung für die Heil-/Sonderpädagogik:
Schulische Heilpädagogik

Neuer Lehrstuhlinhaber Sonderpädagogik an
der Universität Zürich

Kurzportraits der schulisch-heilpädagogischen
Ausbildungsinstitute in der Schweiz



ZEITSCHRIFT ZU THEORIE UND PRAXIS DER GRUNDAUSBILDUNG
FORT- UND WEITERBILDUNG VON LEHRERINNEIN UND LEHRERN

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 13

HEFT 2

JULI 1995

ISSN 0259-353X

Erscheint 3 mal jährlich: März, Juli, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Herausgeberin

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL
Präsident: Prof. Dr. Hans Badertscher, Direktor des Sekundarlehramts
der Universität Bern, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern
SGL-Korrespondenzadresse: Geschäftsstelle SGL/BzL, Universität Bern, Muesmatt-
strasse 27, 3012 Bern (Frau Eveline Schneuwly-Vauthier). Tel. (nur mittwochs) 031 631 83 20

Redaktion

Dr. Peter Füglistner, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP,
Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen, 031 910 76 17
Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich,
Rämistrasse 74, 8001 Zürich, 01 257 27 61 (27 53)
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, 032 22 68 91

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

Michael Fuchs, Kleinfeldstrasse 25, 6210 Sursee, 045 21 57 42. Für nicht
angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei
Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach, 064 71 05 94

Zeitschriftenspiegel

Ueli Jurt, Hügelweg 4, 6005 Luzern, 041 44 46 47

Typskript und Layout (Schreibbüro BzL)

Heidi Lehmann, Längenrüpplstrasse 66, 3322 Schönbühl,
Tel.: 031 859 15 70 (P), 031 631 82 75, Fax: 031 631 37 73 (G)
Christine Pauli, Alpenstrasse 7, 3400 Burgdorf, 034 22 46 59

Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen beim Schreibbüro BzL
(Adresse siehe oben).

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typskripte können beim Schreibbüro BzL bezogen
werden. Manuskripte in dreifacher Ausführung an einen der drei Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: sFr. 40.— (im Jahresbeitrag eingeschlossen)

Nichtmitglieder SGL: sFr. 50.—

Institutionen: sFr. 70.—

Portozuschlag Auslandversand sFr. 10.—

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern (Frau Schneuwly).

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 18.— (+ Versandkosten) bestellt werden
(solange Vorrat).

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

Editorial	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Heinz Wyss</i>	127
Einführung	<i>Kurt Aregger, Albin Niedermann (Gastredaktoren)</i>	129
Schwerpunkt:	Lehrerbildung für die Heil-/Sonderpädagogik: Schulische Heilpädagogik	
Lehrerbildung für die Heil-/Sonderpädagogik:	<i>Alois Bürli</i> Internationaler Stellenwert der Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung	131
Schulische Heilpädagogik	<i>Fredi P. Büchel</i> Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung	139
	<i>Urs Haeblerlin</i> Integration - Konsequenzen für die Primar- und Sekundarlehrerausbildung	145
	<i>Kurt Aregger</i> Weiterbildung von Lehrpersonen zu Schulischen Heilpädagogen. Mögliche Ausgestaltung des Praxis-Theorie-Bezugs	153
	<i>Albin Niedermann</i> Grundständige Ausbildung von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP)	160
	<i>Johannes Gruntz, Hans Peter Hari, Andreas Schindler & Beat Thommen</i> Erfahrungen zur berufspraktischen Ausbildung Schulischer Heilpädagoginnen und -pädagogen	168
	<i>Thomas Hagmann</i> Qualifikationen zur Zusammenarbeit: Der Arbeit Gestalt geben!	176
	<i>Emil E. Kobi</i> Förderdiagnostik	183
Heilpädagogische Ausbildungsgänge	Heilpädagogische Ausbildungsgänge in der Schweiz (Kurzportraits)	190
Neuer Lehrstuhlinhaber	Prof. Dr. Wilfried Schley, Institut für Sonderpädagogik an der Universität Zürich	200
Bildungsforschung	Aus der Bildungsforschung	204
Veranstaltungsberichte	<i>Bernhard Hauser</i> Staunen - Zweifeln - zu verstehen suchen. WBZ-Kurs, 10.-12.10 1994 in Bern und 2.-4.3.1995 in Zürich	207
	<i>Peter Gautsche & Urs Vögeli-Montavani</i> Patricien chercheur. Seminar zu theoretischen Konzepten und praktischen Beispielen für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 10. und 11.11.1994 in Aarau	209
	<i>Heinz Wyss</i> Nachdenken über das Profil der "Neuen Maturitätsschulen" im Kanton Bern	210

	<i>Peter Metz</i>	215
	Autonome Schulen - Wunschdenken oder erstrebenswertes Ziel? Seminar, 16.2.1995 in Zürich	
	<i>Roger Vaissière und Walter Weibel</i>	217
	Auf den Spuren Pestalozzis. Einführungskurs, 3.-7.4.1995 in Zürich	
Buchbesprechungen	<i>René Ammann</i>	218
	HAEBERLIN, U., BLESS, G., MOSER, U. & KLAGHOFER, R. (1990) Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen	
	<i>Gabriel Sturny-Bosshart</i>	219
	BLESS, G. (1995) Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt	
	<i>Urs Rüegger</i>	221
	GROSSENBACHER, S. (1993) Stützen und fördern in der Schule. Trendbericht Nr. 1, SKBF	
	<i>Bruno Achermann</i>	222
	AREGGER, K. (1994) Didaktische Prinzipien. Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung	
	<i>August Flammer</i>	223
	FEND, H. (1994) Die Entwicklung des Selbst in der Pubertät	
	<i>Beat Buri</i>	224
	TERHART, E. u.a. (1994) Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen	
	<i>Hans Badertscher</i>	226
	NW EDK (Hrsg.) (1994) "Doppelpunkt". Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Materialien I	
	<i>Heinz Wyss</i>	229
	Lehrerbildung für Berufsleute. EDK, Dossier 28	
Zeitschriftenspiegel		231
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	234
Veranstaltungskalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	238
Kurznachrichten		241
SGL-Teil	Brief des Präsidenten an die Mitglieder	246
	Vorschau: Jahreskongress der SGL/SSFE 1995 in Fribourg	247
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Die in der Einführung in den thematischen Schwerpunkt dieses Heftes ausgesprochene Vermutung, der Stellenwert der Heil- bzw. Sonderpädagogik im Unterrichtswesen werde grösser, entspricht auch unserer eigenen Einschätzung. So stellen wir beispielsweise im Bereich der berufsbildenden Schulen einen steigenden Bedarf an Lehrkräften mit sonderpädagogischen Fähigkeiten fest. Diese Tendenz steht allerdings nicht nur im Zusammenhang mit der Aufnahme von Absolventen von Sonder- oder Kleinklassen in Anlehrklassen der Berufsschulen, in denen die sogenannten "lernschwächeren" Lehrlinge und Lehtöchter schulisch betreut werden. Im Bereich der Berufsbildung sind stützende Unterrichtsmassnahmen von der Art von Stütz- und Förderunterricht besonders auch wegen des wachsenden Anteils an - in der Regel normalbegabten, bisweilen sogar intellektuell hochbegabten, jedoch sprachlich benachteiligten - Auszubildenden ausländischer Herkunft erforderlich. Diese auch im sekundären Ausbildungsbereich zunehmende Komplexität der Unterrichtssituation bedingt bei den Lehrkräften ein geschärftes Beobachtungs- und Unterscheidungsvermögen und in der Folge einige grundlegende förderdiagnostische Kenntnisse sowie die Fähigkeit zur Zusammenarbeit auf dem neu zu definierenden und didaktisch innovativ zu gestaltenden Feld der pädagogischen Fördermassnahmen.

Was das Spezialgebiet der *Schulischen Heilpädagogik* betrifft, waren die "Beiträge zur Lehrerbildung" den damit verbundenen Anliegen einer systematische(re)n sonderpädagogischen Lehrerbildung nie verschlossen. Erstmals widmeten sie der Thematik den Schwerpunkt einer Nummer in BzL 3/84 mit Hauptbeiträgen von Hans Brühweiler ("Sonder-Pädagogik in der 'Ecole normale'") und einem Interview des nämlichen Autors mit Emil E. Kobi unter der Leitfrage, inwiefern Heilpädagogik einen Beitrag zur pädagogischen Denkschulung leiste. Weitere Ausführungen zum Thema erfolgten nurmehr sporadisch und eher zufällig. So in BzL 1/87 Hans Grissemanns Plädoyer für eine Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule als "neue Aufgabe für die Lehrerbildung". Im selben Heft portraitierte Andreas Schindler erstmals das 1984 durch Grossratsbeschluss errichtete Sonderpädagogische Seminar des Kantons Bern. Ebenfalls in einem Kurzportrait skizzierte Kurt Aregger in BzL 3/90 den 1986 in Luzern neu eröffneten Ausbildungsgang für Lehrkräfte an Kleinklassen und Sonderschulen. (Die beiden Ausbildungsinstitute erhalten in diesem Heft eine aktualisierte Darstellung.)

Als bei der Redaktion vor einem Jahr ein weiterer isolierter Beitrag zur sonderpädagogischen Lehrerbildung angemeldet wurde, prüften wir das Interesse an einer umfangreicheren und vertiefteren Erörterung des Themas. Der Komplex der Schulischen Heilpädagogik sollte umfassend und mehrperspektivisch dargestellt werden und einen Einblick in das Gebiet der *Lehrerbildung für die Heil- und Sonderpädagogik* gewähren und einen Überblick über das aktuelle *Aus- und Fortbildungsangebot an schulisch-heilpädagogischen Ausbildungsinstituten in der Schweiz* vermitteln.

Wir sind den beiden Fachkollegen *Dr. Albin Niedermann*, Leiter des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg (Schweiz), und *Professor Dr. Kurt Aregger*, Rektor der Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung Luzern, dankbar, dass sie die Initiative nicht nur positiv aufgegriffen, sondern sich auch als Gastredaktoren dieses Heftes engagiert und die mit dieser Funktion verbundene Arbeit und Verantwortung übernommen haben. Mit den von ihnen redaktionell betreuten acht Einzelbeiträgen und sieben Kurzportraits Heilpädagogischer Ausbildungsgänge in der Schweiz, ergänzt durch einschlägige Buchbesprechungen, nimmt der thematische Schwerpunkt den seiner pädagogischen Bedeutung gebührenden breiten Raum dieses Heftes ein.

Das thematische Umfeld schien uns geeignet, einer Tradition unserer Zeitschrift folgend, den neuen Lehrstuhlinhaber für Sonderpädagogik der Universität Zürich, Professor *Dr. Wilfried Schley*, zu einer kurzen Selbstdarstellung seines akademischen Werdegangs und seines Lehr- und Forschungsprogramms einzuladen. Wir heissen ihn im Kreis der Leserschaft der "Beiträge zur Lehrerbildung" freundlich willkommen.

Das redaktionelle Statut der "Beiträge zur Lehrerbildung" ermöglicht es der Redaktion, für ausgewählte thematische Schwerpunkte Gastredaktoren beizuziehen. Da die Kapazitäten der bislang dreiköpfigen Redaktion nicht unbegrenzt sind (eine Erweiterung ist geplant), werden wir als Massnahme zur Entlastung, vor allem aber zur Bereicherung des Spektrums der Zeitschrift, von dieser Möglichkeit auch künftig Gebrauch machen.

Peter Füglistner, Kurt Reusser, Heinz Wyss



**Der Jahreskongress 1995
der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE**

wird am 3. und 4. November 1995 zum Thema

Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

an der Universität Freiburg (Schweiz) durchgeführt mit folgenden
Referentinnen und Referenten:

Dr. Imelda Abbt, Wislikofen
PD Dr. Gertrud Nunner-Winkler, München
Prof. Dr. Lothar Krappmann, Berlin
Prof. Dr. Fritz Oser, Freiburg und
Prof. Dr. Antoine Prost, Paris

Mitglieder der SGL/SSFE und Abonnentinnen und Abonnenten der BzL erhalten im August 1995 eine persönliche Einladung. Weitere Interessierte können die Anmeldeunterlagen ab 15. August 1995 bei folgender Adresse anfordern.

Tagungsbüro SGL/SSFE 95, Pädagogisches Institut der Universität
Freiburg, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg. Tel.: 037 29 75 77/60,
Fax: 037 29 97 11, E-Mail: Franz.Baeriswyl@unifr.ch.

Lehrerbildung für die Heil-/Sonderpädagogik: Schulische Heilpädagogik

Einführung in den thematischen Schwerpunkt dieses Heftes

Wir glauben feststellen zu können, dass der Stellenwert der Heilpädagogik resp. Sonderpädagogik - wir verwenden die beiden Begriffe synonym - in unserem Unterrichtswesen grösser wird. Darum ist es sicher richtig, dass sich Leserinnen und Leser der BzL auch mit den Anliegen und ausgewählten Ausbildungsproblemen der Schulischen Heilpädagogik auseinandersetzen.

Die schulisch-heilpädagogische Tätigkeit kann unter verschiedenartigen institutionellen Rahmenbedingungen ausgeübt werden. Jedoch stehen im Zentrum stets Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht und schulbezogenen Fördermassnahmen.

Die Berufsbezeichnung "Schulischer Heilpädagoge/Schulische Heilpädagogin" ist relativ neu. Dieser Begriff ersetzt die bisherigen Bezeichnungen wie Sonder- oder Kleinklassenlehrer/in, Sonderschullehrer/in, Heilpädagogische Lehrkraft in einer integrativen Schulform (z.B. ambulante Heilpädagogin bzw. ambulanter Heilpädagoge, Heilpädagogische Schülerhilfe, Ergänzungslehrer und -lehrerin, Fördergruppenlehrkräfte).

Die vorliegende BzL-Nummer führt in einschlägige Bereiche ein zum Thema "*Lehrerbildung für die Heil-/Sonderpädagogik: Schulische Heilpädagogik*". Dabei reicht das Spektrum von Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung über Konzepte der Weiter- und Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik bis hin zu Spezialthemen wie Praxisbegleitung, Qualifikationen zur Zusammenarbeit und Grundanliegen der Förderdiagnostik. Solchen Themen sind die acht Hauptbeiträge des ersten Teils gewidmet. Im zweiten Teil stellen sich schweizerische heilpädagogische Ausbildungsinstitute in Kurzportraits vor.

Da der Lehrstuhl für Sonderpädagogik am Sonderpädagogischen Institut der Universität Zürich vor kurzem neu besetzt wurde, stellt sich der neue Lehrstuhlinhaber selber vor. Ausgewählte Buchbesprechungen und Literaturhinweise schliessen diese Themennummer der BzL ab.

Die Hauptbeiträge im ersten Teil beginnen mit einem Blick über die Landesgrenzen: *Alois Bürli* skizziert aufgrund von Empfehlungen und Berichten internationaler Organisationen Ansprüche und Wirklichkeit der Schulischen Heilpädagogik in der Grundausbildung für Lehrpersonen.

Schweizerische Verhältnisse in Bezug auf die Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung stellt *Fredi P. Büchel* dar. In der Begründung des Themas weist er auf den Trend im Paradigmenwechsel von der Separation zur Integration hin. Das EDK-Dossier 27 bildet im Anschluss die Grundlage für die Darstellung des Themas mit Erhebungsergebnissen. Die Interpretation deutet auf Mängel in der Lehrergrundausbildung hin und führt zu konstruktiven Vorschlägen in Form von *Prinzipien* und *Kompetenzen* für eine integrationsorientierte Lehrerbildung.

In die gleiche Richtung zielt der dritte Beitrag von *Urs Haebelin*: Integration - Konsequenzen für die Primar- und Sekundarlehrerbildung. Der Vision einer integrationsfähigen Schule folgen *berufsethische Prinzipien und Haltungen*, nach denen schulische Arbeit gestaltet und gelebt werden sollte. Die Vorbereitung von Lehrpersonen auf Zusammenarbeit wird schliesslich besonders hervorgehoben (vgl. dazu auch den Beitrag von Thomas Hagmann).

Im vierten und fünften Beitrag werden neuere Weiter- bzw. Ausbildungsgänge für Schulische Heilpädagogik beschrieben: *Kurt Aregger* zeigt anhand des Luzerner Konzeptes eine mögliche Ausgestaltung des Praxis-Theorie-Bezugs auf, wenn die Studierenden über eine Lehrergrundausbildung verfügen, also eine *Weiterbildung* absolvieren. Dabei werden Praxis und Theorie als Quellen der Professionalisierung verstanden. Bildungsbegriffe für die Weiterbildung werden umschrieben im Hinblick auf die Förderung der Handlungs- und Wissenskompetenz. Wie sich diese weiterbildungstheoretische Konzeption konkret auf die Unterrichtsgestaltung und deren theoretische Überhöhung auswirken kann, ist mit der *Entwicklung und praktischen Erprobung eines Beobachtungs-, Beratungs- und Beurteilungsinstrumentes* für die Unterrichtsgestaltung beschrieben.

Das grundständige Freiburger Modell zur *Ausbildung* in Schulischer Heilpädagogik für Maturae und Maturi stellt *Albin Niedermann* vor. Den Beweggründen zur Entwicklung dieses Konzeptes folgt eine detaillierte Beschreibung des Ausbildungsganges. Der Ausbildungsbegleitung wird ein besonderes Augenmerk zuerkannt: Das *lernbereichsorientierte Instrument* zur semesterübergreifenden Ausbildungsbegleitung soll die Studierenden zusätzlich bei der Wahrnehmung von Eigenverantwortung für die persönlichen Lernprozesse stärken.

Mit der *berufspraktischen* Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik befasst sich ein weiterer Beitrag. Ein Bieler Autorenteam beschreibt zwei Konzepte und die gemachten Erfahrungen: *Andreas Schindler* und *Beat Thommen* skizzieren zuerst die Grundlagen des berufspraktischen Ausbildungsverständnisses für Schulische Heilpädagogik. Dabei kommen verschiedene Kompetenzbegriffe in ihrer Vernetzung zum Tragen. Auf die *Praxisanleitung am eigenen Arbeitsplatz* geht *Hans Peter Hari* ein; er zeigt auf, wie das klassische Modell der Meisterlehre systematisch angereichert und optimiert wird. Und *Johannes Gruntz-Stoll* skizziert das *problemorientierte Training* als lösungsorientiertes und handlungswirksames Konzept.

Thomas Hagmann geht von der These aus, dass integrative und differenzielle Prozesse für jede (heil)pädagogische Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Neben Sach- und Fachkompetenzen sind auch *personale, soziale und strategische Kompetenzen* zu erwerben. In diesem Zusammenhang wird die *Biographiearbeit* beschrieben, im Sinne einer Beschäftigung mit der bisherigen Lebens- und Berufsgeschichte. Als Pendant zur Arbeit an der Biographie gilt das *Lernen im Team*, im reflektierenden Team. Zur Verfeinerung strategischer Kompetenzen dient schliesslich die *Schulentwicklungs-Arbeit*.

Einem zentralen Aus- und Weiterbildungsbereich in Schulischer Heilpädagogik ist der Beitrag von *Emil E. Kobi* gewidmet, der *Förderdiagnostik*. Ihr Ziel ist die situative Überwindung, Kompensation oder Milderung behinderungsspezifischer Lernschwierigkeiten. Dazu dienen insbesondere die *Basisfunktionsschulung*, der *korrektive Unterricht* aufgrund von differenzierten diagnostischen Zugängen und schliesslich die *Vorbereitung des orthodidaktischen Unterrichts*.

Wir bedanken uns bei der Redaktion der *Beiträge zur Lehrerbildung (BzL)* freundlich, dass sie uns eingeladen hat, eine Themenummer, die der Schulischen Heilpädagogik gewidmet ist, zu gestalten. Wir wünschen diesem Heft eine gute Aufnahme.

Kurt Aregger und Albin Niedermann

Adressen der beiden Gastredaktoren dieses Heftes:

Prof. Dr. Kurt Aregger
Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung
Sentimatt 1
6003 Luzern
Tel. 041 24 54 94, Fax: 041 24 69 40

Dr. Albin Niedermann
Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut
Petrus-Kanisius-Gasse 21
1700 Freiburg
Tel. 037 29 77 25, Fax: 037 29 97 49

Internationaler Stellenwert der Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung

Alois Bürli

Angesichts der zunehmend propagierten und realisierten Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins Regelschulsystem wird der Frage nachgegangen, ob international gesehen dieser Tendenzwende bei der Grundausbildung der Lehrpersonen Rechnung getragen wird. Die Empfehlungen und Berichte internationaler Organisationen zeigen eine gewisse Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

Einleitung

Nach dem Aufbau von weitgehend besonderen Strukturen zur Förderung, Schulung und Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher ist seit längerer Zeit weltweit eine heilpädagogische Neuorientierung eingetreten, die kurz mit "Integration" bezeichnet wird. Im schulischen Bereich bedeutet dies eine Tendenz zur möglichst gemeinsamen Bildung und Erziehung von behinderten und nicht-behinderten Schülerinnen und Schülern. Dabei sollen Kinder mit Behinderungen bzw. mit einem besonderen Förderbedarf in einer möglichst wenig restriktiven ("normalen") Umgebung in einer der verschiedenen institutionellen Formen eine Bildung und Erziehung erhalten, die ihren speziellen Bedürfnissen Rechnung trägt.

Je verbreiteter Integration im Sinne möglichst gemeinsamer Unterrichtung wird, umso nötiger wird es für Lehrpersonen an Regelschulen, mehr über Behinderungen und ihre Folgen, über spezielle Methoden und Individualisierungsformen zu erfahren.

Wenn Kinder mit besonderen erzieherischen Bedürfnissen also vermehrt in Regelschulen unterrichtet werden bzw. unterrichtet werden sollen, dann stellt sich die Frage, wie die Lehrpersonen am besten darauf vorbereitet werden. Denn es wird davon ausgegangen, dass Integration eine sehr anspruchsvolle Aufgabe ist und die benötigten Fähigkeiten nicht einfach auf natürliche Weise erworben werden oder nicht das automatische Ergebnis von Unterrichtserfahrung sind.

Der Frage, welchen Stellenwert international gesehen der heilpädagogischen Vorbereitung von Regelschullehrpersonen beigemessen wird und inwiefern dieser Anspruch bereits realisiert wird, soll hier anhand von Verlautbarungen und Berichten internationaler Organisationen nachgegangen werden. Aus Platzgründen, aber auch um nicht der Gefahr einer zufälligen Auswahl zu erliegen, kann nicht auf nationale Projekte im einzelnen eingegangen werden.

Unberücksichtigt muss ferner in diesem Zusammenhang die eigentliche heilpädagogische Ausbildung bleiben, die nur von einer Minderheit von Lehrpersonen durchlaufen wird, um dadurch Spezialisten der Sonderschulung zu werden.

UNESCO

Die UNESCO, wie übrigens auch die andern internationalen Organisationen, geht von der Hauptprämisse einer zunehmend integrativen Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf aus. "Schulen für alle" nehmen sämtliche Kinder

ungeachtet ihrer Unterschiede auf. Behinderte Kinder und ihr besonderer Förderbedarf können nicht ausgenommen oder isoliert betrachtet werden, sondern sind in einer umfassenden Bildungsstrategie zu berücksichtigen.

Aus diesen Gründen will die UNESCO seit längerer Zeit Lehrpersonen in aller Welt auf die besonderen Bedürfnisse im Klassenzimmer vorbereiten helfen; an ihrer Sonderpädagogischen Weltkonferenz 1994 in Salamanca gehörte ferner die Ausbildung der Lehrpersonen zu den wichtigen Themen.

Projekt Lehrerbildung

Die UNESCO entwickelte Hilfsmittel für Lehrpersonen, um besonderen Erziehungsbedürfnissen im Klassenzimmer begegnen zu können. Das Projekt "Sonderpädagogische Förderung im Klassenzimmer" soll die Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität unterstützen (*Ainscow* 1990).

Der Entwicklung des Hilfsmittels ging eine internationale Bestandesaufnahme der Ausbildungs- und Integrationspraxis voraus (UNESCO 1986). Im Anschluss daran erarbeitete ein internationales Team in regionalen Workshops eine Pilotversion der Materialsammlung. Nach deren Erprobung 1990/91 konnte die definitive Fassung erstellt werden.

Das Hilfsmittel besteht aus einer Anleitung für Lehrerbildner und Material (Loseblatt-Sammlung und Videos) für die Hand des Studierenden. Es kann in der Grundausbildung wie in der Fortbildung eingesetzt werden, ist prozess- und weniger inhaltsorientiert; es soll also helfen, in der Teamarbeit auf besondere Situationen adäquate Antworten zu finden und nicht vorgefertigte Rezepte anzuwenden. Inzwischen ist das "Resource pack", das bei der UNESCO bezogen werden kann, in über 40 Ländern (insbes. in Afrika, Asien, Lateinamerika, in der Karibik und im mittleren Osten) eingeführt.

Empfehlungen von Salamanca

Die mehr als 300 Vertreter von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen haben an der UNESCO-Weltkonferenz 1994 in Salamanca (Spanien) sowohl einen Aktionsplan zum Sonderpädagogischen Förderbedarf wie auch die sogenannte "Deklaration von Salamanca" verabschiedet (UNESCO 1994).

Zur Lehrerbildung heisst es in den Leitlinien für die nationale Umsetzung des Aktionsplans, dass eine gute Ausbildung des pädagogischen Personals ein Schlüsselfaktor für die sukzessive Errichtung integrativer Schulen sei.

Die Grundausbildung sollte den künftigen Lehrpersonen eine positive Grundeinstellung zu Behinderten geben. Ferner sollen sie sich bewusst werden, was mit Stützdiensten an Regelschulen erreicht werden kann. Die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten sind im Grunde genommen die einer guten Lehrperson: die Fähigkeit, sonderpädagogischen Förderbedarf festzustellen, die Lehrinhalte anzupassen, Stütztechniken anzuwenden, die Unterrichtsmethoden zu individualisieren usw.

Sämtliche Lehrkräfte, auch jene der Regelschulklassen, sollen in der Ausbildung mit sonderpädagogischen Aspekten und Einstellungen bekannt gemacht und auf die Zusammenarbeit mit andern Fachleuten vorbereitet werden. Das Ausbildungszertifikat soll diese sonderpädagogischen Kompetenzen festhalten.

Schwieriger ist es, eine kontinuierliche Weiterbildung anzubieten, die im Rahmen der komplexen Aufgabe des Lehrberufs wahrgenommen werden kann. Die Weiterbildung

soll deshalb im Rahmen der lokalen Schule durch die laufende Zusammenarbeit mit sonderpädagogischem Fachpersonal erfolgen, unterstützt durch Selbststudium und Fernkurse.

Ferner postulieren die Leitlinien, bei internationalen und regionalen Zusammenkünften darauf zu achten, dass die sonderpädagogische Förderung im Rahmen der allgemeinen Erziehungs- und Bildungsfragen, als integraler Bestandteil der Diskussion und nicht als separate Einheit, behandelt werde.

In der Deklaration von Salamanca werden die Regierungen aller Länder u.a. gebeten und ermutigt, im Kontext der systemischen Veränderungen bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften die sonderpädagogische Förderung zu berücksichtigen. Ferner sollen die Lehrerorganisationen dahingehend mobilisiert werden, dass sie eine verbesserte pädagogische Ausbildung im Hinblick auf besonderen Förderbedarf unterstützen.

OECD

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development / OECD) beschäftigt sich seit anfangs der 80er Jahre ebenfalls mit Fragen der beruflich-sozialen und der schulischen Integration Behinderter, aber auch mit der (heilpädagogischen) Ausbildung der Lehrpersonen (OECD 1987). Nach einem Bericht der OECD (1990) sind sich zwar die meisten Länder der Notwendigkeit einer soliden fachlichen Ausbildung der Lehrpersonen bewusst, aber nicht alle messen der pädagogischen Ausbildung jene Bedeutung bei, welche das Verständnis der Lern- und Lehrprozesse erfordern würde.

Im Jahr 1990 begann die OECD mit dem neuen Projekt "Active Life for Disabled Youth – Integration in the School". Sowohl der Begleitbericht von *Labregère* (OECD 1992) wie die z.Z. vorliegenden Schlussdokumente (u.a. OECD 1993) enthalten Aussagen zur heilpädagogischen Ausbildung der Regelklassenlehrer.

Begleitbericht Labregère

Labregère (OECD 1992, 29 ff.) stellt fest, dass es in einigen Ländern zur heilpädagogischen Vorbereitung der Lehrpersonen keine Informationsveranstaltungen gibt und dies nicht einmal gewünscht werde. In andern Ländern sind diese nur den Primarlehrern zugänglich. Wo Integration thematisiert wird, erfolgt dies vorwiegend an spezialisierten Ausbildungsstätten für Heilpädagogen.

Die heilpädagogische Vorbereitung der Regelklassenlehrkräfte geschieht (nach *Labregère*) entweder mit vorher zusammengestellten Programmen oder durch Anleitungen, die sich direkt an den konkreten Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren. Im letzteren Fall wird die schulinterne, berufsbegleitende Ausbildung durch das Lehrpersonal der Schule nach Bedarf ausserhalb der Arbeitszeit organisiert, was in Grossbritannien weitverbreitet ist. Oder jene Lehrpersonen, die ein behindertes Kind in ihre Klasse aufgenommen haben, erhalten (wie z.B. in Schweden) durch das Stützzentrum der Schule individuelle Beratung und Betreuung, ergänzt durch Informationsveranstaltungen und die Ausarbeitung individueller Unterrichtspläne vor und während des Schuljahres.

Wegen Mangel an Plätzen können in vielen Ländern nur einige wenige betroffene Lehrpersonen solche Ausbildungseinheiten besuchen.

Die Vorbereitung auf die Integration behinderter Kinder während der Lehrergrundausbildung wird nach dem Bericht von *Labregère* in den meisten Ländern als nötig erachtet. Bemühungen in diese Richtung gelten als guter Indikator dafür, wie entschieden diese Länder eine Integrationspolitik verfolgen wollen.

Nach *Labregère* wird nicht einmal für die spezielle Funktion der Stützlehrpersonen eine besondere, zusätzliche Ausbildung verlangt, sondern oft werden als einzige Qualifikation gute interpersonale Fähigkeiten und andere persönliche Qualitäten vorausgesetzt.

Projektberichte

In den Schlussberichten des Projekts der OECD (u.a. 1993) werden zur heilpädagogischen Vorbildung von Regellehrpersonen die nachfolgenden Aussagen gemacht:

Auch wenn sonderpädagogische Fragestellungen noch keine festen Bestandteile aller Lehrergrundausbildungen sind, so gibt es in den OECD-Ländern doch einen klaren Trend, diese künftig zu berücksichtigen. Dem stehen allerdings beträchtliche Schwierigkeiten entgegen, denn die Curricula dieser Ausbildungen sind meist bereits überladen.

Der Fortbildung (in-service training) in heilpädagogischen Fragen kommt eine Schlüsselrolle bei der Integrationsbewegung zu. Denn nicht alle Lehrpersonen haben bereits diejenigen Einstellungen, Fähigkeiten und das Verständnis, wie sie für eine erfolgreiche Integration nötig sind.

Integration ist eine Art Schulreform, und wie alle Reformen braucht sie sehr viel Zeit. Wenn eine Schule aber wartet, bis alles bereit ist, wird nichts passieren; umgekehrt muss das Recht des Kindes auf eine adäquate Schulsituation sichergestellt sein.

Es scheint unbedingt nötig, dass Integrations Schritte von der Fortbildung her eingeleitet, von ihr begleitet und durch sie konsolidiert werden (OECD 1993).

Europäische Gemeinschaften

Die Beschäftigung der Europäischen Gemeinschaften (EG), der Vorgängerin der heutigen, noch jungen Europäischen Union (EU), mit dem Thema Behinderung lässt sich auf ihre sozialpolitischen Bestrebungen, neuerdings auch auf ein bildungspolitisches Interesse zurückführen.

Aktivitäten und Programme der EG zugunsten von behinderten Menschen beziehen sich einerseits auf die schulische Bildung und Integration behinderter Kinder und Jugendlicher, andererseits auf die berufliche Bildung und beruflich-soziale Eingliederung von behinderten Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. *Bürli & Forrer* 1993).

Schulische Integration und Lehrerbildung

Der EG-Rat und die Minister für das Bildungswesen empfehlen den Mitgliedstaaten immer wieder, behinderte Schüler im Rahmen des allgemeinen Bildungssystems zu betreuen, gleichzeitig aber die wichtige Rolle des Sonderschulsystems anzuerkennen. Dabei soll das Ziel verfolgt werden, behinderten Jugendlichen eine auf ihre besonderen Bedürfnisse abgestimmte Bildung und Erziehung zu bieten, wobei dies vorzugsweise im Rahmen der allgemeinen Schulen und nicht in sonderschulischen Einrichtungen er-

folgen soll, und zwar in dem Masse, in dem die Fähigkeiten und die Motivation des Kindes sowie auch die Motivation der Eltern dies gestatten.

Im Rahmen des HELIOS-Projekts fand 1989 die "Erste Europäische Konferenz über Behinderung und Bildung" in Rotterdam statt. Im Oktober 1990 folgte in Cagliari die Zweite Europäische Konferenz über Behinderung und Bildung, die sich insbesondere mit der Rolle der Eltern und der Lehrer befasste. Im Anschluss daran wurde dem Ausschuss für Bildungsfragen der Entwurf einer Entschliessung über die Ausbildung von Lehrkräften im Hinblick auf die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher sowie über die Rolle der Eltern bei der Integration in das allgemeine Bildungssystem vorgelegt.

Zur Frage der Lehrkräfte und ihrer heilpädagogischen Ausbildung wird im "Bericht der Kommission über die Durchführung und die Ergebnisse des Programms der schulischen Eingliederung von Behinderten in den Mitgliedstaaten (1988-1991)" folgendes ausgeführt (Kommission 1992, 136-142):

Die Länderbeiträge weisen auf die Bedeutung einer guten Lehrerbildung hin. In den meisten Staaten ist die Studiendauer seit einigen Jahren verlängert und umgestaltet worden. Auch die Fortbildung ist stärker ins Blickfeld getreten, dies insbesondere bei Lehrpersonen der allgemeinen Schulen, welche behinderte Schüler aufnehmen oder die neuen Technologien im Unterricht anwenden wollen.

Lehrerbildung zur Bekämpfung von Schulversagen

Aussagen zur heilpädagogischen Orientierung der Grundausbildung von Lehrpersonen finden sich auch in der Veröffentlichung der Europäischen Gemeinschaften (1994) über "Die Bekämpfung des Schulversagens". Darin wird festgestellt (1994, 79), dass Lernschwierigkeiten in den meisten Mitgliedstaaten nicht Gegenstand der Lehrerausbildung sind. Nur in einigen Ländern wie den Niederlanden, Portugal und Dänemark werde die Problematik von Schülern mit Lernschwierigkeiten in der Muttersprache und in Mathematik berücksichtigt. In Spanien müssen angeblich seit der jüngsten Reform der Studienordnungen die künftigen Lehrer des Vorschul- und Primarbereichs eine Pflichtveranstaltung zu den "Pädagogischen und psychologischen Grundlagen des sonderpädagogischen Unterrichts" belegen, in der diese Thematik behandelt werden kann. Darüber hinaus müsse jede Universität bei der Ausarbeitung der Studienordnungen für die künftigen Lehrer des Vorschul- und Primarbereichs neben den vorgeschriebenen Kernfächern andere Themen anbieten, unter denen auch Lernprobleme und Schulversagen sein können.

Manche Untersuchungen hätten gezeigt, dass die bedeutenden Unterschiede der Schulleistungen nicht zuletzt davon abhängig sind, in welcher Klasse bzw. von welchem Lehrer ein Schüler unterrichtet wird und weniger davon, ob sein Vater Arbeiter oder leitender Angestellter ist. Von daher erscheint es nach Auffassung der EG (1994, 79) unabdingbar, in der Lehrerbildung dem Erwerb pädagogischer Kenntnisse Priorität einzuräumen.

Trotz grosser Anstrengungen europäischer Länder im Bereich der Lehrerfortbildung findet dabei eine Sensibilisierung für die Problematik des Schulversagens und für mögliche Lösungsansätze selten statt.

Europarat

Der Europarat beschäftigt sich unter zwei Aspekten mit Behindertenfragen, einerseits im Rahmen des Teilabkommens über Sozialfragen und öffentliche Gesundheit mit Studien und Empfehlungen für eine kohärente Rehabilitationspolitik, andererseits im Rahmen der kulturellen Zusammenarbeit, zu der auch Bildungsfragen gehören. In beiden Bereichen wurden Überlegungen zur Personalausbildung angestellt, die in unserem Zusammenhang von Interesse sind.

Fachpersonal für eine kohärente Rehabilitation

Unter Rehabilitation versteht der Europarat nicht mehr nur rein medizinische und berufliche Massnahmen, sondern sie gilt als kontinuierlicher und ganzheitlicher Prozess, der alle lebenswichtigen und gesellschaftsrelevanten Leistungen miteinbezieht.

In einer kohärenten Behindertenpolitik (Conseil 1992a) geht es darum, behinderten Menschen eine volle und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu gewährleisten und ihnen, entsprechend ihren eigenen Fähigkeiten, zu einem unabhängigen Leben zu verhelfen.

Die allgemeinen Richtlinien legen ausdrücklich den Akzent auf die Integration behinderter Personen in die allgemeinen Lebenszusammenhänge. Allen behinderten Personen sollte eine adäquate und kostenlose Schulung und Erziehung zuteil werden, die ihren Bedürfnissen und Wünschen angepasst ist. Die grösstmögliche Anzahl behinderter Kinder soll die Regelschule besuchen können und nur einer Sonderschule zugewiesen werden, wenn der Schweregrad der Behinderung es erfordert.

Eine (Wieder-)Eingliederungspolitik kann nicht konzipiert werden, ohne der Ausbildung des Fachpersonals, das sich der Integration behinderter Personen annimmt, besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Fachleute der Erziehung und Schulung sind nur eine der vielen Zielgruppen.

Die Studie zur Ausbildung von nicht-medizinischem Rehabilitationspersonal stellt u.a. folgende Mängel fest (Conseil 1992, 8): Die meisten der Lehrenden und Erziehenden im Regelbereich sind nicht hinreichend für die Belange behinderter Kinder sensibilisiert. In gleicher Weise sind sie oft nicht in der Lage, für diese einen individualisierten Entwicklungsplan zu erarbeiten. Ferner wird der Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit der familiären Umwelt nicht immer genügend Rechnung getragen.

Die entsprechende Expertengruppe formulierte deshalb bezüglich der genannten Personalgruppe folgende Empfehlungen (Conseil 1992, 13): Alle Bildungs- und Erziehungsfachleute sollten in ihrer Ausbildung behinderungsbezogene Kenntnisse erhalten, darunter insbesondere auch zur wichtigen Rolle der neuen Technologien und der Kommunikation. Personen, die besonders mit der Unterrichtung und Erziehung behinderter Personen betraut sind, sollten eine Zusatzausbildung erhalten, die ihnen vertiefte behinderungsspezifische Kenntnisse, aber auch Methoden und Techniken der Evaluation und Intervention vermittelt. Sie müsste der Zusammenarbeit mit der behinderten Person, der familiären Umgebung und den übrigen Fachleuten besonderes Gewicht beimessen.

Ständige Ministerkonferenz zur Lehrerbildung

Der Europarat hat sich im Rahmen seiner Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister mit der neuen Herausforderung für Lehrpersonen und ihre Ausbildung beschäftigt (Conseil 1987). In der den Bericht einleitenden Analyse zählt G.

Neave den Ausbau der Schulung behinderter Kinder, die Diskussion um deren Integration ins Regelschulsystem, die verstärkte Berufsausbildung der Lehrer – gerade auch im heilpädagogischen Bereich – zu den markantesten Trends der letzten Jahre. Bezüglich heilpädagogischer Ausbildung zeichnen sich nach seiner Beurteilung drei Formen ab:

Im ersten Fall ist Heilpädagogik ein integraler Bestandteil der Lehrergrundausbildung. Zu den Ländern, die diesen Weg gehen, zählt er jene, die behinderte Kinder so weit als möglich ins Regelschulsystem einbeziehen, d.h. Dänemark, Holland, Griechenland, Norwegen, Schweden, Grossbritannien.

Im zweiten Fall wird im Rahmen der Lehrergrundausbildung eine heilpädagogische Ausbildung mit ganz spezifischen Qualifikationen angeboten. Als Beispiele nennt G. Neave Irland, Zypern, Portugal und (in nicht ganz zutreffender Weise) die Schweiz.

Im dritten Fall wird die heilpädagogische Ausbildung in den Bereich der (event. berufsbegleitenden) Weiterbildung verlegt, die eine Lehrergrundausbildung sowie praktische Erfahrungen voraussetzt und die z.T. die allgemeine heilpädagogische Information der Grundausbildung ergänzt. Als Beispiele nennt G. Neave Deutschland, Dänemark, Schweden und Grossbritannien.

Fazit

Die internationalen Verlautbarungen und Empfehlungen der UNESCO, der OECD, der Europäischen Gemeinschaften und des Europarates sind sich darin einig, dass künftig behinderte Kinder und Jugendliche vermehrt und so weit als möglich ins Regelschulsystem einbezogen werden sollten und dass demzufolge die Regellehrpersonen in ihrer Aus- und/oder Fortbildung auf diese Aufgabe vorbereitet werden sollten. Bestandesaufnahmen zeigen, dass diese einhelligen Postulate noch nicht überall oder noch nicht in hinreichender Weise realisiert sind. Das Problembewusstsein auf diesem Gebiet nimmt aber ohne Zweifel zu (vgl. Willand 1995).

Zudem gibt es in einzelnen Ländern gute Beispiele, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Zu erwähnen bleibt jedoch das Projekt TESS (Teleteaching Education Special Needs in the School for everybody), welches in Dänemark, in den Skandinavischen Ländern und schliesslich in Europa ein Telekommunikationssystem im Hinblick auf Sonderpädagogischem Förderbedarf in Allgemeinen Schulen erproben und anbieten will. Neue Informationstechnologien sollen Lehrpersonen befähigen, besser auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler einzugehen und durch Differenzierung die Integration zu verbessern.

Literatur*):

Ainscow, M. (1990). Special needs in the classroom: The development of a teacher education resource pack. *International Journal of Special Education*, 5 (1), 13-19. – Bürli, A. (1995). Schulische Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in OECD-Ländern. In: Sturny, G. (Hrsg.), *Schweizer Schulen – Schulen für alle? Nicht behinderte und behinderte Kinder gemeinsam schulen*. Luzern: Edition SZH/SPC. – Bürli, A. & Forrer, B. (1993). *Europäische Gemeinschaft – behindertenfreundlich?* Luzern: Edition SZH/SPC. – *Conseil de l'Europe / Conférence permanente des ministres européens de l'éducation (1987). *Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation*. Strasbourg. – *Conseil de l'Europe (1992). *Formation du personnel autre que de santé s'occupant de réadaptation*. Strasbourg. – *Conseil de l'Europe (1992a). *Recommandation du comité des ministres aux états membres relative à une politique cohérente pour les personnes handicapées*. Strasbourg. – Europäische Ge-

*) Die mit * bezeichneten Beiträge existieren auch in englischer Sprache.

meinschaften – Kommission (1994). *Die Bekämpfung des Schulversagens: eine Herausforderung an ein vereinigtes Europa*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. – Kommission der Europäischen Gemeinschaften: *Bericht der Kommission über die Durchführung und die Ergebnisse des Programms der schulischen Eingliederung von Behinderten in den Mitgliedstaaten (1988-1991)*, 15. Nov. 1992. Brüssel. – OECD (1987). *Integration of the Handicapped in Schools and its implications for Teachers: Lessons from research*. Paris: OECD. – OECD (1990). *L'enseignant aujourd'hui*. Paris: OECD. – *OECD/CERI (1992). *Une vie active pour les adolescents handicapés. L'intégration des handicapés en école: Les ambitions, les théorisations et les pratiques*. Paris: OECD. – OECD/CERI (1993). *Active life for disabled youth - integration in the school. Integration and special education principles, practice and prospects across OECD countries*. Paris: OECD. – TESS – Teleteaching education special needs in the school for everybody: An European model for in service training. (Information: TESS and Euro Tess Administration, att. Pia Guttorm, Svinget 2, DK-8382 Hinnerup, Tel. +45 86987755; Fax +45 86985705) – UNESCO: Special needs in the classroom. A teacher education resource pack. (Bezugsquelle: UNESCO, Unité d'Education spéciale, 7 place Fontenoy, F-75732 Paris 07 SP. Tel. +33-1-45 68 10 00; Fax +33-1-40 65 94 06; Preis US\$ 30). – *UNESCO (1986). *Aide aux élèves handicapés dans les écoles ordinaires: stratégies de formation des maîtres. Synthèse de 14 études nationales*. Paris: Unesco. – *UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: Accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Paris: UNESCO (ED-94/WS/18). – Willand, H. (1995). Lehrerausbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsfelderfordernissen im Problemfeld gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Schüler. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 8-15.

Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung

Fredi P. Büchel

Begründung des Themas

Die Forderung, dass Heilpädagogik ein wichtiges Element der Lehrergrundausbildung darstellen soll, kann nicht ohne weiteres als evident betrachtet werden, sondern bedarf einer expliziten Begründung. Im Vorwort zum EDK-Bericht "Sonderpädagogik in der Lehrerbildung" weist *Hügli* (1994, 53) zu Recht darauf hin, dass traditionellerweise "das Heil der sogenannten schwierigen und behinderten Kinder in der Errichtung von Sonderschulen und in der Entwicklung einer Sonderpädagogik" gesehen wurde. So ist es nicht verwunderlich, wenn noch im EDK-Bericht "Lehrerbildung von morgen" (LEMO 1975) die Sonderpädagogik in den Wahlfachbereich verwiesen wird. Dort wo die Zuweisung der schwierigen Kinder zu einer Sonderbehandlung auf die Spitze getrieben wurde, reduzierte sich die Notwendigkeit heilpädagogischer Kompetenz des Regellehrers auf die Fähigkeit, schwierige Schüler zu erkennen und an die zuständigen Stellen weiterzuleiten. In den letzten Jahren orientiert sich unsere Schule aber immer mehr an einer "integrativen Perspektive" (Dossier 27, 80) und entdeckt die Chancen heterogener Lerngruppen. Damit sieht sich der Regellehrer mit Schülern konfrontiert, welche er bisher höchstens vom gemeinsamen Pausenplatz her kannte, Schüler mit mehr oder weniger schweren Lern- und Verhaltensproblemen. Die EDK-Studiengruppe "Sonderpädagogik" hat diese Kinder als "schwierige Schüler/innen" bezeichnet und unter diesen Begriff die folgenden zwei Gruppen subsumiert: 1. Kinder mit verzögerter kognitiver Entwicklung, Verhaltensproblemen oder Teilleistungsstörungen, welche bei entsprechender Unterstützung einem Regelprogramm folgen können. Diese Kinder werden häufig als Risikoschüler bezeichnet, welche sich aufgrund helfender oder behindernder Faktoren mit der Zeit eher normalisieren oder eher marginalisieren. 2. Behinderte Kinder, welche in einer Regelklasse integriert sind. Unter die Kategorie der Behinderten fallen nach *Bürli* (1986) Blinde und Sehbehinderte, Gehörlose und Schwerhörige, Körperbehinderte und chronisch Kranke, Geistigbehinderte, Sprachbehinderte, Verhaltensgestörte und Lernbehinderte. Je nach Behinderungsart können integrierte behinderte Schüler einem Normalprogramm ganz oder nur teilweise folgen. Nebst diesen beiden Gruppen schwieriger Schüler tragen auch die sprachlich und kulturell noch nicht angepassten Ausländerkinder (oder Schweizerkinder aus anderen Sprachregionen) zur Heterogenität der Regelklassen bei.

Aus der Sorge heraus, sicherzustellen, dass die Regelklassenlehrer genügend auf diese neue Heterogenität ihrer Schulklassen vorbereitet sind, hat der Ausschuss Lehrerbildung (ALB) 1989 den Schreibenden mit der Ausarbeitung eines Themenpapiers "Vorschläge zur sonderpädagogischen Ausbildung innerhalb der allgemeinen Lehrerbildung" (*Büchel* 1989) beauftragt. Im Anschluss daran hat die pädagogische Kommission der EDK auf Antrag des ALB mit Mandat vom 20.3.1990 eine siebenköpfige Studiengruppe "Sonderpädagogik in der Ausbildung der Lehrkräfte der Vor- und Volksschule" eingesetzt und den Schreibenden mit deren Leitung betraut. Der Auftrag lautete wie folgt: "Die Studiengruppe hat Ideen und konkrete Vorschläge zu einem Einbau von Elementen der Sonderpädagogik in die Grundausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte der Vor- und Volksschule zu erarbeiten". In fünfzehn zum Teil zweitägigen Arbeitssitzungen und vielen zusätzlichen Arbeitsstunden einzelner Gruppenmitglieder konnte ein Bericht erarbeitet werden, welcher 1994 von der EDK als Dossier 27 zweisprachig veröffentlicht wurde. Im folgenden möchte ich einen Ueberblick geben über den Ist-Zustand, wie er sich aus dem Studium einschlägiger Dokumente, dem Anhören

von Fachleuten sowie aus mehreren Fragebogen-Erhebungen darstellt. In einem folgenden Abschnitt möchte ich dann einige Vorschläge präsentieren, welche die Arbeitsgruppe entwickelt hat, um dem in der Ist-Analyse gefundenen Nachholbedarf bezüglich der heilpädagogischen Kompetenz der Regellehrer gerecht zu werden.

Untersuchungen zu der in der Grundausbildung vermittelten Heilpädagogischen Kompetenz der Regellehrer

Die Kenntnis der in der Grundausbildung erworbenen sonderpädagogischen Kompetenzen stellt eine unabdingbare Voraussetzung zur Definition der noch zu erwerbenden Kompetenzen dar. Leider erwies sich eine am damaligen CESDOC durchgeführte Dokumentenanalyse als nicht sehr ergiebig. Die Arbeitsgruppe entschloss sich daher zu einer Befragung der Ausbildungsstätten der deutsch- und französischsprachigen Schweiz sowie des Kantons Tessin mit Hilfe eines Fragebogens. Dabei konnte sie sich auf eine von einem Mitglied der Arbeitsgruppe durchgeführte Befragung der deutschsprachigen Primarlehrerseminarien stützen (*Vogt-Denzler* 1990). In Anlehnung an diese Arbeit wurde je ein Fragebogen für die Ausbildungsstätten der Primar- und Sek.I-Stufe (*Büchel, Ecklin, Laidevant, Nordhoff & Seres-Hottinger* 1992) und einer für die Ausbildungsstätten der Vorschulpädagogik (*Kammenou & Büchel* 1992, *Kammenou*, 1993) entwickelt. Die Mitarbeit der Ausbildungsstätten an den Befragungen darf als sehr befriedigend bezeichnet werden. Für die Grundausbildung Primarstufe antworteten bei *Vogt-Denzler* (1990) 84,2% der 41 befragten Institutionen; aus der Westschweiz konnten 10 Fragebogen ausgewertet werden. Für die Ausbildung Sekundarstufe I antworteten 10 der 12 angeschriebenen Institute aus der deutschen und 2 der 4 Institute aus der französischen Schweiz. Der ausgezeichnete Rücklauf garantiert ein unverzerrtes und repräsentatives Bild der aktuellen Situation. Mit Vorsicht zu interpretieren sind allerdings die Angaben für die Sekundarstufe I der französischen Schweiz. Tabelle 1 gibt einen Ueberblick über die Situation. Die Prozentzahlen wurden auf der Basis der Anzahl Antworten pro Frage berechnet; es beruhen somit nicht alle Prozentzahlen auf der gleichen Grundgesamtheit. In den Fragebogen konnte mit *ja*, *nein*, *vorgesehen* geantwortet werden. In Tabelle 1 sind aber nur die Ja-Antworten enthalten.

Tabelle 1: Fragebogen zur Vermittlung heilpädagogischer/sonderpädagogischer Kompetenzen in der Lehrer-Grundausbildung der deutschen und französischen Schweiz.

<u>Primarstufe</u>	<u>Sekundarstufe I</u>	<u>Primar</u>	<u>Sek. I</u>	
<i>n</i> = 32 (Deutschschweiz)	<i>n</i> = 10	ja	ja	
<i>n</i> = 10 (Romandie)	<i>n</i> = 2			
		<i>Deutschschweiz</i>	<i>Romandie</i>	
		<i>Primar</i>	<i>Sek. I</i>	
I. Organisation der Ausbildung				
1. Enthält Ihr Studienplan ein eigenständiges Fach "Heilpädagogik / Sonderpädagogik?"	34	20	60	0
2. Werden sonderpädagogische Themen im Rahmen anderer Fächer behandelt?	75	90	100	50
3. Werden sonderpädagogische Studientage organisiert?	38	50	80	50
4. Sind Praktika in sonderpädagogischen Institutionen vorgesehen?	63	0	50	50
5. Stehen Ihnen Uebungsklassen zur Verfügung?			90	
a) Regelklassen			90	
b) Sonderklassen:				
- für Körperbehinderte			20	
- für Geistigbehinderte			20	
- für Verhaltensgestörte			20	
- für Sinnesgeschädigte			10	
II. Sonderpädagogische Inhalte				
6. Bietet Ihr Stundenplan theoretische Grundlagen an über				
a) unterschiedliche Arten der Behinderung				
- Körperbehinderung	80	50	30	50
- geistige Behinderung	80	60	50	50
- Sinnesbehinderung		30	50	50
- Sprachbehinderung	93	60	70	50
- Lernbehinderung	96	80	80	0
- Verhaltensstörungen	100	100	70	50
b) die Psychologie des behinderten Kindes		40	30	50
c) Behinderte Kinder in der Gesellschaft		50	30	50
d) Spezielle Interventionsmethoden		30	30	50
e) Prävention und Erfassung		0	80	50
f) Integration behinderter Kinder in Regelklassen		50	80	50
g) die Beziehung zur Familie Behinderter		0	40	50
7. Vermitteln Sie Informationen über die Betreuung behinderter Kinder?		0	40	50
8. Werden in Ihrem Studienplan praktische Grundlagen vermittelt				
a) ohne weitere Differenzierung	68			
b) zur behinderungsspezifischen Differenzierung und zur Entwicklung und Evaluation individualisierter pädagogischer Projekte		20	10	50
c) Förderhilfsmittel (Spielmaterial, adaptierte didaktische Materialien):				
- zu deren eigener Herstellung			20	
- zu deren Gebrauch			10	
- Üben Sie deren Gebrauch?			10	

d)	zum Einsatz spezieller Uebungen/Programme zur Förderung behinderter Schüler, z.B.			
	- Schreiben		60	20
	- Lesen		70	20
	- Sprache	48	0	20
	- Mathematik		0	10
	- Kenntnis seiner Umwelt			10
	- Körperschema			30
	- Feinmotorik			30
	- Wahrnehmung			30
	- Raumorientierung			30
	- Frostig-Programm			0
	- Instrumental Enrichment von Feuerstein		0	0
	- La Garanderie		0	20
	- Methode von Romain			0
	- Übungen zum logischen Denken		40	0
	- Übungen zum Sozialverhalten		50	0
e)	zur beruflichen Integration		30	0

III. Ausbildungsziele

9.	An welchen Ausbildungszielen orientiert sich Ihr Studienplan?				
a)	Sensibilisierung für die Probleme Behinderter	100	100	80	50
b)	Sensibilisierung für die speziellen Probleme Behinderter, welche in einer Regelklasse integriert sind		0	100	0
c)	Befähigung, behinderten Schülern allgemeine Hilfe		60	30	50
d)	Befähigung, Behinderungen zu erkennen und mit einer Fachstelle Kontakt aufzunehmen	96	100	40	50
e)	pädagogische und didaktische behinderungsspezifische Kompetenzen		0	0	0
f)	Befähigung, behinderte Kinder in Ihre eigene Klasse zu integrieren	80	0	50	50

Legende: Keine Angaben bedeutet, dass diese Frage im entsprechenden Fragebogen nicht enthalten war oder dass die Formulierung der Frage so verschieden war, dass ein direkter Vergleich nicht statthaft ist.

In Bezug auf Lehrpläne zeigt sich, dass heilpädagogische Themen eher in der Grundausbildung für die Primarstufe integriert sind als für die Sekundarstufe I. Allerdings scheint die sonderpädagogische Ausbildung sich noch hauptsächlich auf Wissensvermittlung zu beschränken. Übungslektionen in Sonderklassen sind noch eher selten. Behinderungsspezifische theoretische Grundlagen für die Primarstufe werden in der deutschsprachigen Stichprobe häufiger genannt als in der französischsprachigen. Dies könnte allerdings eine Folge leichter Unterschiede in der Formulierung der Fragen sein. Erfreulich fällt auf, dass dieses Wissen in recht vielen Fällen auch für die Sekundarstufe I vermittelt wird. Auffallend ist die deutliche Bevorzugung der Verhaltensstörungen in der 6. Frage. Dies erstaunt nicht, finden sich doch zumindest vereinzelte Verhaltensprobleme in den meisten Klassen, während behinderungsspezifischere Probleme vorwiegend in integrierten Klassen beobachtet werden können. Allerdings liesse sich auch ein Hinweis auf die immer noch deutliche Fixierung unserer Schule auf diese Problemkategorie ablesen. Wenn bereits die 5. Frage auf eine eher bescheidene Vermittlung von sonderpädagogischen Handlungskompetenzen (im Gegensatz zu theoretischem Wissen) hinweist, so wird diese Interpretation durch die Frage 8 deutlich unterstützt. Besonders schmerzlich macht sich der Mangel an speziellen Kompetenzen bemerkbar, wenn es um die Förderung des Lernens und Denkens geht. Dabei handelt es sich bei den metakognitiven Kompetenzen um einen Bereich, welcher nicht nur den behinderten Kindern zugute käme. Es ist zu hoffen, dass die häufigere Integration schwieriger Kinder in die Regelklassen den Lehrern und Schulverantwortlichen vermehrt die Augen für die Notwendigkeit eines metakognitiven Unterrichts öffnet. Was die deklarierten Ausbildungsziele anbelangt, so scheinen sich die Seminaristen noch

vorwiegend auf eine allgemeine Sensibilisierung für sonderpädagogische Fragen zu beschränken. "Sensibilisierung" ist ein sehr unbestimmter Begriff, und ziemlich unbestimmt scheinen mir auch die Vorstellungen mancher Ausbildungsverantwortlichen, wenn es um die Frage geht, wie denn eine solche Sensibilisierung konkret definiert werden könnte.

Vorschläge für eine erweiterte Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen

Es erstaunt wohl nicht, wenn die Arbeitsgruppe Sonderpädagogik das Schwergewicht ihrer Vorschläge einerseits auf eine verbesserte soziale Akzeptanz der Behinderung im Rahmen der Schule und andererseits auf eine verstärkte Vermittlung sonderpädagogischer Handlungskompetenzen in der Grundausbildung, Berufseinführung und Fortbildung der Lehrer legt.

Für einen auf die optimale Förderung *aller* Schüler gerichteten Unterricht werden einige Leitideen genannt: 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.

In Bezug auf die Lehrerbildung betont die Arbeitsgruppe, "dass eine integrationsorientierte Lehrerbildung im breiteren Rahmen einer pädagogischen Rückbesinnung auf eine Perspektive der Toleranz und individuellen Förderung zu sehen ist. Es geht nicht einfach darum, die Lehrerinnen und Lehrer auf einzelne zu integrierende Kinder vorzubereiten. Vielmehr müssen diese die Kompetenz erwerben, die Schule zu einem Raum zu gestalten, in welchem Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten und mit verschiedensten Problemen angemessen gefördert werden können" (Dossier 27, 1994, 97).

Die *Grundausbildung* sollte sich vorwiegend auf Einführungen in sonderpädagogische Themen sowie in neuere Möglichkeiten der methodisch-didaktischen Anreicherung beschränken. Ich gebe hier nur die ersten drei von 13 wichtigen Themen wieder. Als besonders wichtig werden betrachtet:

- Eine Einführung in das sonderpädagogische Fachwissen. Wie unsere Befragungen gezeigt haben, ist diese Forderung schon in vielen Institutionen erfüllt.
- Eine Anreicherung des methodisch-didaktischen Wissens durch vermehrte prozessorientierte Analysen des Denkens, Lernens und Problemlösens.
- Eine solide Einführung in die Theorie der Metakognition und ihre pädagogische Anwendung. Wie aus den Befragungen hervorgeht, würde hier in den meisten Seminarien Neuland betreten. Es ist dringend zu hoffen, dass die Verantwortlichen der Lehrerausbildung dazu den Mut aufbringen und sich nicht mit dem Vorhandensein so vieler anderer Prioritäten entschuldigen.

Wenn unsere Befragungen einen empfindlichen Mangel in der Vermittlung sonderpädagogischer *Handlungskompetenzen* aufgezeigt haben, dann ist es nur folgerichtig, dass die Arbeitsgruppe der Berufseinführung ein besonderes Gewicht beimisst. Die *Berufseinführung* konzentriert sich auf die Vermittlung jener Kompetenzen, welche sich

nicht mit Hilfe der in der Grundausbildung möglichen Simulationen erwerben lassen. Es handelt sich dabei besonders um:

- den Erwerb von behinderungsspezifischen Kompetenzen
- die Anleitung zur inneren Differenzierung und zum prozessorientierten Unterrichten, zur Förderung der Lern- und Problemlösefähigkeit im Rahmen des fachorientierten Unterrichts, zur schulhausorientierten Teamarbeit und zur Zusammenarbeit mit Eltern und andern erwachsenen Erziehungsbeteiligten.

Der Erwerb behinderungsspezifischer Kompetenzen wird weitgehend der *Fortbildung* anvertraut.

Schlussfolgerungen

Das Thema dieses Kapitels "Heilpädagogik in der Lehrerbildung" ist recht offen gehalten. Wenn ich mich - vielleicht etwas einengend - auf sonderpädagogische Kompetenzen konzentriert habe mit dem Ziel, schwierigen Schülern in der Regelklasse besser gerecht zu werden, dann habe ich diese Prioritätensetzung nicht einfach vorgenommen, weil ich mich - nach mehr als dreijähriger Tätigkeit in der EDK-Arbeitsgruppe "Sonderpädagogik" - in dieser Thematik besonders gut auskennen sollte, sondern in erster Linie, weil ich überzeugt bin, dass ein scheinbar ausschliesslich sonderpädagogisches Anliegen, die Integration schwieriger Kinder in die Regelschule, dieser Schule ganz allgemein zu gute kommt, ihr Anlass zu neuer Reflexion, zu neuem pädagogischem Elan werden könnte. Es wäre historisch gesehen nicht das erste Mal, dass die Sorge um die schwächsten Mitglieder unsere Schulgesellschaft der Unterweisung und Erziehung aller Schüler, auch der besonders begabten, zugute käme. Vor einigen Wochen kritisierte mich ein Teilnehmer eines Fortbildungskurses in Lerndiagnostik, ich hätte in meinen Ausführungen zu oft schwache oder gar behinderte Jugendliche erwähnt. "Diese interessieren heute nicht" war sein kaltschnäuziger Kommentar. Ich bin noch selten so persönlich betroffen und verunsichert von einer Fortbildungsveranstaltung heim gegangen. Ich hoffe, dass sich unsere Gesellschaft allgemein und unsere Schule im besonderen das Privileg bewahrt, sich in allen Belangen ganz besonders um die Schwachen zu kümmern. Dieses Bemühen hat einen erzieherischen und einen kreativen Einfluss auf uns alle und wird damit letztlich uns allen zugute kommen.

Literatur:

- Büchel, F.P. (1989) *Vorschläge zur sonderpädagogischen Ausbildung innerhalb der allgemeinen Lehrerbildung*. Unveröffentlichtes Themenpapier zu Händen des Ausschusses Lehrerbildung (ALB) der EDK. - Büchel, F.P., Ecklin, J., Laidevant, C., Nordhoff, S., & Seres-Hottinger, U. (1992) *Éléments d'éducation spéciale / de pédagogie curative dans la formation de base des enseignants du secondaire I de langue française et allemande*. Poster présenté au Forum "Education spécialisée dans la formation des enseignants". Lucerne, 21 février. - Bürli, A. (1986) *Grundzüge der Sonderpädagogik in der Schweiz*. (aspekte 20). Luzern: edition SZH. - Dossier 27: "Sonderpädagogik in der Lehrerbildung / Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants". Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). - Hügli, A. (1974). Vorwort. In "Sonderpädagogik in der Lehrerbildung / Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants". Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Dossier 27). - Kamménou, A. (1983). *La formation du corps enseignant du préscolaire en vue d'une école intégrée*. Mémoire de licence sous la direction du prof. F. Büchel. Genève: FPSE, Section des Sciences de l'Éducation. - Kammenou, A., & Büchel, F.P. (1992). *L'éducation spécialisée dans la formation des enseignants du préscolaire en Suisse Romande et au Tessin*. Poster présenté au Forum "Education spécialisée dans la formation des enseignants". Lucerne, 21 février. - LEMO (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Bericht der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen", im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Hitzkirch: Comenius. - Vogt-Denzler, S. (1990). *Sonderpädagogik in der Regelschule. Eine Aufgabe der Lehrerbildung: Bestandesaufnahme, Modell*. Lizentiatsarbeit an der phil. Fakultät I der Universität Zürich.

Integration - Konsequenzen für die Primar- und Sekundarlehrausbildung

Urs Haeblerlin

Wenn Integration bisheriger Kleinklassen- und Sonderschüler in Regelklassen als blosser schulorganisatorischer Massnahme verstanden wird, kann es zum gesellschafts- und schulpolitischen Missbrauch der ursprünglichen pädagogischen Idee kommen. Die Vision einer humanen, integrationsfähigen Schule müsste sich schon während der Lehrerausbildung als zentrales berufsethisches Anliegen aller zukünftigen Lehrpersonen in Primar- und Sekundarschule verankern. Die Frage nach den Konsequenzen der Integration für die Lehrerausbildung ist in erster Priorität eine Frage der Vermittlung von berufsethischen Prinzipien und Haltungen. Ausserdem muss sich die Ausbildung vermehrt als Vorbereitung auf Zusammenarbeit verstehen.

Integration und die Gefahr des Etikettenschwindels

Es ist teilweise zur schulpolitischen Mode geworden, die Integration bisheriger Kleinklassen- und Sonderschüler in Regelklassen zu postulieren. Oft geht es in erster Linie um eine kostengünstigere Organisation des Beieinanders von sonst getrennt unterrichteten Kindern. Die bisher im Schonraum von Klein- und Sonderklassen unterrichteten leistungsschwachen Schüler werden damit der an festen Schulleistungsnormen und an der Verteilung von Lebenschancen durch Schulerfolg orientierten sozialen Hackordnung in der Regelschule ausgeliefert. Damit drohen die von der Separation in Klein- und Sonderklassen "befreiten" Kinder zu den "integrierten" Opfern des weiterhin dominierenden, normorientierten Selektionsdenkens in Gesellschaft und Schule zu werden.

Als Ersatz für den auf Schwache abgestimmten Unterricht in Klein- und Sonderklassen wird für die "integrierten" leistungsschwachen und behinderten Kinder in meist bescheidenem Umfang ein Förder- und Stützsystem, oft nach dem Muster des sonst verpönten Nachhilfeunterrichts, organisiert (vgl. Haeblerlin, Bless, Moser & Klaghofer 1991). Dieses hält an der Schulleistungsnorm für homogene Altersgruppen fest und unterscheidet in der Regel zwischen "klassenzielkonform" und "klassenzielabweichend" unterrichtbaren ehemaligen Kleinklassen- und Sonderschülern (Haeblerlin 1992b). Damit droht die Gefahr eines neuartigen, verkappten pädagogischen "Paukertums". In der normorientiert organisierten "Integrationsschule" gelten jene Kinder als "integrationsfähig", welche durch besondere Stütz- und Fördermassnahmen so weit "leistungsfähig" gemacht werden können, dass sie das Klassenziel noch einigermaßen erreichen. Den trotz besonderer Stütz- und Fördermassnahmen "nicht zielgleich Förderbaren" droht das Los, als die endgültig Gescheiterten und als die "Nicht-Integrationsfähigen" in der Klasse sitzen zu müssen. Damit können sie in einem utilitaristisch eingestellten gesellschaftlichen Umfeld den Stempel der Unnützen und Kostenverursacher erhalten. Wenn die "Integrationsentwicklung" so verlaufen würde, könnte sie dafür verantwortlich werden, dass die nicht normorientiert unterrichtbaren Kinder zu einer noch negativer als bisher bewerteten, unter Umständen wieder einmal "wertlos" werdenden Restgruppe und zur "liquidierbaren Ware" werden.

Das pessimistische Szenarium einer derart pervertierenden Integrationsentwicklung soll darauf aufmerksam machen, dass pädagogische Reformideen stets anfällig für gesell-

schafts- und schulpolitischen Missbrauch sind. Dies ist zu befürchten, wenn Integration in erster Linie unter dem Aspekt der Verwaltbarkeit von neuartig separierenden Massnahmen zur Förderung der genormten Leistungsfähigkeit und -motivation gesehen und realisiert wird. "Integration" könnte zum Etikett einer Schule verkommen, die sich zum Ziele setzt, leistungsschwache und vom Scheitern bedrohte Schüler, denen bisher immerhin noch der Schonraum einer weniger leistungsorientierten Sonderschule offenstand, zur Leistungsnorm der traditionellen Regelschule zu "trimmen". Welches Leiden dies für jene bedeuten kann, die auch durch ein zusätzliches System von Stütz- und Förderkursen nicht leistungsnormkonform "gemacht" werden können und Gescheiterte bleiben müssen, ist eine Frage, die bei einem bildungspolitisch motivierten Etikettenschwindel leicht aus dem Blickfeld verlorenght.

Die Vision einer integrationsfähigen Schule

Als pädagogische Idee zielt Integration nicht nur auf organisatorische Massnahmen ab. Es geht vielmehr um die Vision einer humanen Schule, welche für alle Kinder integrationsfähig ist und welche Gleichwertigkeit und Würde jedes Kindes bei unterschiedlichster Leistungsfähigkeit Realität werden lässt (vgl. *Freiburger Projektgruppe* 1993). Diese Vision einer humanen Schule ist verbunden mit der Vision einer integrationsfähigen gesellschaftlichen Umwelt. Erfahrung der eigenen Würde schon in der Schulumwelt wäre für eine integrationsfähige Gesellschaft Voraussetzung. Integrationsfähigkeit meint die Vision einer Umwelt, in welcher Grundwerte wie absolutes Lebensrecht und Unverletzlichkeit von menschlichem Leben, Gleichwertigkeit aller Menschen bei extremster individueller Verschiedenartigkeit und unverlierbare Würde jedes Menschen handlungsleitend wären (vgl. *Haeblerlin* 1994a). In der Vision einer integrationsfähigen Schulumwelt würden *alle* Kinder als gleichwertige Partner in das Beziehungsnetz der Regelklasse aufgenommen; es gäbe keine Geringschätzung wegen unterdurchschnittlicher Schulleistungsfähigkeit, wegen Abweichungen von der Durchschnittsintelligenz und wegen anderer Gründe zum schulischen Scheitern. Diese visionäre humane Schulumwelt wäre getragen vom allgemeinen Wunsch nach dialogischer Begegnung (*Bleidick* 1994, *Buber* 1979, *Haeblerlin* 1988a) zwischen allen in und ausserhalb der Schule in Beziehung stehenden Menschen. Die Vision einer humanen Schule *für alle* würde eine Drehung der Fragerichtung um 180 Grad verlangen, so dass ausschliesslich nach der Integrationsfähigkeit *der Schule* (nicht der Schüler!) gefragt und nur noch von einer mehr oder weniger *integrationsunfähigen Schule und Gesellschaft* gesprochen würde. Wenn wir aber diese Wendung unserer Denkweise vollzogen hätten, dürfte der Begriff "Integration von leistungsschwachen, behinderten und verhaltensgestörten Schülern" nicht mehr verwendet werden.

Vermittlung ethischer Grundlagen in der Ausbildung

Eine ausnahmslos für alle Kinder integrationsfähige Schule kann nur entstehen, wenn sie als zentrales berufsethisches Anliegen aller zukünftigen Lehrpersonen in Primar- und Sekundarschule verankert ist. Die Frage nach den Konsequenzen der Zielvorstellung einer integrationsfähigen Schule für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist deshalb in erster Priorität eine Frage der Vermittlung von grundlegenden berufsethischen Prinzipien und Haltungen an die zukünftigen Lehrkräfte (vgl. *Gröschke* 1993, *Haeblerlin* 1988b, 1995b). Einige werden nachfolgend erläutert.

Ideologische Offenheit

Wer in einer integrationsfähigen Schule unterrichtet, soll sich um Distanz zu jeder ideologischen Festschreibung bemühen und als höchste Tugend die Offenheit gegenüber den konkreten Bedürfnissen und Nöten von hilfsbedürftigen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen anstreben. Das Prinzip der ideologischen Offenheit ist grundlegend für eine pädagogische Haltung, welche ausnahmslos jeden Menschen für bildbar hält und den Bildungsbegriff an die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen des einzelnen Kindes anpasst (Speck 1994). Diese Haltung ist kennzeichnend für die gesamte *pestalozzianische* Tradition in der Pädagogik (vgl. Haebelin 1995a). Sie prägte auch das Denken von Heinrich Hanselmann (Haebelin 1990b), der als Begründer der Heilpädagogik als universitäre Wissenschaftsdisziplin gilt und Heilpädagogik in pestalozzianischer Tradition als spezialisierte Pädagogik verstand: "Unser Blick richtet sich zuerst und zuletzt auf die ewig ferne Idee vom Menschen, statt auf den Menschen, der neben uns geboren wird, weint, lacht, leidet und stirbt." ... "Wer als Heilpädagoge helfen will, muss zunächst wagen, die gegenwärtige Wirklichkeit anzuerkennen. Sie ist ihm mehr als blosse Erscheinung, mehr als blosse Relation zur Idee" (Hanselmann 1932, 16).

Uneingeschränktes Lebensrecht für alle

Zur Zeit verbreitet sich eine utilitaristische Ethik (z.B. Singer 1984), welche das uneingeschränkte Lebensrecht jedes menschlichen Wesens relativiert. Diese Ethik geht davon aus, dass das Prinzip des für Menschen reservierten Absolutheitsanspruchs auf Respektierung des Rechts auf Leben nicht rational begründbar sei. Der Anspruch auf Lebensrecht wird eingeschränkt auf jene Menschen, welche ein Minimalmass an Intelligenz, Explorationsdrang, Selbstbewusstsein, Zeitgefühl und sprachlicher Kommunikationsfähigkeit erfüllen. Diese Relativierung des Lebensrechts veranlasste Singer zu Aussagen der folgenden Art: Schweine, Kühe und Hühner hätten mehr Fähigkeiten zur Kontaktaufnahme und zur Kommunikation sowie mehr Neugier- und Intelligenzverhalten als viele geistig behinderte Menschen. Es sei deshalb nicht rational begründbar, warum man Tiere als Nicht-Personen töten, geistige Behinderungen bei Menschen jedoch nicht durch vorbeugenden Schwangerschaftsabbruch oder durch Tötung im Säuglingsalter ausschalten dürfe (vgl. Haebelin 1989, 1995b, Heese 1989, Stolk 1988). Diese sich heute allgemein ausbreitende Relativierung des Lebensrechts vergrößert die Gefahr, dass sich die negative Bewertung von Menschen mit geistigen, psychischen oder schweren körperlichen Behinderungen in unserer Gesellschaft zunehmend verstärkt (Haebelin 1990a). Ich finde keine Argumente dafür, wie die sich ausbreitende utilitaristische Ethik vor dem erneuten Umschlagen in eine gesellschaftliche Selektionsmoral, wie sie sich in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts schon einmal in extremer Form realisiert hat, schützen kann (vgl. z.B. Berg & Ellger-Rüttgardt 1991).

Die integrationsfähige Schule setzt eine Berufsethik aller Lehrpersonen voraus, welche eindeutig gegen die Relativierung des Lebensrechts infolge jeder Form von Behinderung oder Abweichung Position bezieht. Diese Berufsethik orientiert sich am Prinzip der Verantwortung für *jedes* Kind, für *jeden* Jugendlichen und für *jeden* auf Hilfe angewiesenen Erwachsenen ohne Wenn und Aber. Sie anerkennt, dass ausser der Spezies 'Mensch' keine Gattung von Lebewesen existiert, welche die Freiheit der Entscheidung für Übernahme von Verantwortung für sich selbst, für andere Menschen, für die ganze Menschheit, für die Tiere, für die Pflanzen und für die ganze Natur hat. Sie schliesst auch das Wissen mit ein, dass menschliche Freiheit die Möglichkeit der Entscheidung für Würdelosigkeit, Ungerechtigkeit und Grausamkeit gegenüber andern Menschen und andern Lebewesen mitenthält.

Die Kritik am modernen Utilitarismus bedeutet allerdings nicht, dass die kantianische Tradition eine geeignetere ethische Grundlage für die integrationsfähige Schule liefert. Eine Berufsethik der Lehrerinnen und Lehrer auf dieser Basis würde sich *erstens* für ein einseitig rationalistisches Menschenbild und *zweitens* für Abstinenz von inhaltlichen Aussagen über moralische Normen entscheiden. Die erste Entscheidung enthält kein Argument gegen die gesellschaftliche Selektionsmoral nach dem Kriterium einer minimalen Vernunftbegabung. Die zweite Entscheidung vermag der Gefahr der Perversion der zwar aufklärerisch-idealistisch begründeten, aber rein formalen Lehre von moralischen Maximen zur Selektionsethik nichts Inhaltliches entgegenzusetzen.

Die ethische Grundlage für die Achtung des Lebensrechts jedes Menschen können wir jedoch bei Pestalozzi finden. Er hat Kants rationalistische Ethik durch Begriffe wie "Liebe" und "Religion" ergänzt. Im Zentrum pestalozzianischer Ethik steht die menschliche Möglichkeit, zeitüberdauernde Bindungen im Sinne der Liebe zum Du und von religiöser Bindung einzugehen. Das zentrale Anliegen Pestalozzis ist gerade nicht die Idee einer Ethik als Handeln aus Pflicht, sondern der Eintritt in einen Zustand, welcher dem einzelnen ermöglicht, zeitüberdauernde, nicht auf einen gesellschaftlichen Zweck gerichtete Ich-Du-Beziehungen einzugehen (vgl. *Pestalozzi 1797*).

Bildbarkeit und Bildungsrecht für alle

Mit dem Prinzip des Lebensrechts muss notwendigerweise das Prinzip des absoluten Rechts auf Erziehung und Bildung aller Menschen verbunden sein. Der Satz "Recht auf Erziehung ist Recht auf Leben" (*Haeblerlin 1989, 30*) gilt auch in der Umkehrung. Ein Kind wird nur durch Erziehung und Bildung zum (über)lebensfähigen Menschen; deshalb ist Recht auf Leben ohne Recht auf Erziehung und Bildung nicht denkbar. Durch Bildung wird nicht nur das Leben des einzelnen Menschen gesichert, sondern durch Bildung wird auch die Kultur einer Gemeinschaft erhalten und weiterentwickelt. Recht auf Leben ist Recht auf Bildung, und Recht auf Bildung ist auch Recht auf Teilhabe an der Kultur. Hilfe zur Teilhabe an Bildung für *jeden* Menschen, unabhängig vom Grad der individuellen Erschwernisse, ist der zentrale Gedanke einer integrationsfähigen Schule für alle. Indem die Bildung "jeden Menschen unabhängig von seiner individuellen Bildbarkeit an der jeweiligen Kultur teilhaben lässt - in welcher Form auch immer -, trägt sie dazu bei, dass jeder wirklich Mensch im Sinne seiner ihn einschliessenden Kultur werden und eine Kulturgemeinschaft der Unterschiedlichen, der je Starken und Schwachen, entstehen kann. Ein Ausschluss aus dem Bildungssystem schliesse den betreffenden Menschen aus dieser Kultur aus, reduzierte dadurch aber auch das Niveau dieser Kultur. Kant: 'Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.' Daraus folgert die Bildbarkeit jedes Menschen und damit das Recht auf Bildung. Es gibt demnach keine 'Bildungsunfähigkeit'. Ihr empirischer Nachweis ist nicht möglich. Eine andere Frage ist die nach der individuellen Form der Einbeziehung in den Bildungsprozess. Bildung ist von der Aktivität des Subjekts abhängig und kann im Falle schwerer Behinderungen unter Umständen Formen eines weitestgehenden Ruhens in bergender Kultur (in liebender Zuwendung) annehmen" (*Speck 1994, 411*).

Eine für alle Kinder und Jugendlichen integrationsfähige Schule ist nur möglich, wenn in der berufsethischen Haltung aller Lehrpersonen das absolute Vertrauen in die Bildbarkeit eines jeden Menschen verankert ist (vgl. *Haeblerlin 1994b, 70*). Die mit dem Grundprinzip des absoluten Rechts auf Bildung für alle Menschen verbundene Haltung hat *Leyendecker (1992)* als das "Zutrauen in Künftiges" und die "Hoffnung auf Entwicklung" bezeichnet. Dazu gehört die Bereitschaft zur unbedingten Annahme jedes Gegenübers als Partner. Dem steht oft unsere 'Untugend' im Wege, Denken, Fühlen und Verhalten des Gegenübers vorwiegend auf die eigenen Probleme und Wünsche zu

beziehen und deshalb den anderen Menschen eher als Teil von sich selbst anstatt als eigenwertige Ganzheit zu sehen (vgl. *Haeberlin* 1994b, 69f.).

Beschreibungen solcher 'Haltungsethik' (*Wolf* 1994, 107) können in Publikationen mit modernem Wissenschaftsanspruch kaum gefunden werden (vgl. dazu *Haeberlin* 1988b). Gelegentlich findet man sie in Darstellungen von Leben und Werk pädagogisch wirksamer Persönlichkeiten (vgl. z.B. bezogen auf Klassiker der Schweizer Heilpädagogik *Haeberlin* 1988a, 1995a). Sie wird beispielsweise in einer Darstellung von Janusz *Korczak* im Gedenken an dessen fünfzigsten Todestag beschrieben: "Obwohl er oft systematisch vorgeht, widersetzt er sich jeglicher Systematik. *Korczak* beobachtet seine Kinder, führt Tabellen und Statistiken, hält seine Erfahrungen immer wieder fest. Dies alles tut er nicht in der Absicht, allgemein gültige Gesetze zu finden und verbindliche Regeln aufzustellen. (...) Es ist in keiner Weise opportun, alle Kinder über den gleichen Leisten zu schlagen. Im Gegenteil: Gerade das Besondere, die Ausnahme der Regel ist immer wieder entscheidend: Wenn allen Kindern verboten wurde, im Fluss zu schwimmen, kann *Korczak* es einem einzelnen trotzdem erlauben - vorausgesetzt, dieser habe gute Gründe dafür. Dass er damit den Grundsatz der Gleichheit und Gerechtigkeit bricht, ist ihm bewusst. Doch beweist er damit, dass es ihm mit der Achtung des Kindes ernst ist: Jedes Kind ist anders, und so kann, was für das eine richtig ist, für das andere falsch sein - und umgekehrt. Vielleicht wird der gute Schwimmer sonst immer ausgelacht - so kann er immerhin zeigen, was er kann. (...) Für *Korczak* ist das Kind sein eigener Sachkenner (*Korczak* 1979, 23), wir Erwachsenen haben nicht das Recht, über es zu bestimmen. Wir haben zwar mehr Erfahrung, aber daraus lässt sich kein Verfügungsrecht über die kindliche Entwicklung ableiten, in *Korczaks* Worten: '... wir können Kornblumen nicht befehlen, Getreide zu werden' (*Korczak* 1979, 36)" (*Kahn* 1992, 322/323).

Selbständigkeit und Lebensqualität für alle

Lebens- und Bildungsrecht verlangen auch ein allgemeines Grundprinzip zur Frage des Ziels von Erziehung und Bildung: höchstmögliche Selbständigkeit und Lebensqualität für jeden Menschen (*Hahn* 1994, *Seifert* 1994). Da sich diese Begriffe nicht inhaltlich definieren lassen, schlage ich vor, dass sich alle Lehrpersonen in der integrationsfähigen Schule an *Kants* Grundgesetz der praktischen Vernunft orientieren und sich in der realen Einzelsituation jeweils die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Einzelfall und seiner Bedeutung gegenüber einer Verallgemeinerung in der folgenden Weise stellen: 'Wenn ich unsicher bin, ob dieser Schüler in seiner derzeitigen Unselbständigkeit und sozialen Abhängigkeit (*Hahn* 1981) sein soll, so muss ich mich fragen, ob ich selbst wollen kann, dass alle Menschen die festgestellte Unselbständigkeit und soziale Abhängigkeit zu ihrem Prinzip machen.' Ebenso soll mit der Frage nach der Lebensqualität verfahren werden. Zwar wird ein grosser Anteil an subjektiver Sichtweise die inhaltliche Antwort beeinflussen, aber die dauerhafte Verpflichtung zum Bezug der konkreten Einzelsituation auf die allgemeine Erwartung an Selbständigkeit und Lebensqualität vermag das Bewusstsein für überwindbare Abhängigkeiten und verbesserbare Lebensqualität für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit grossen Erschwernissen zu schärfen.

In verblüffender Einfachheit ist die Anwendung des kantianischen Grundsatzes der praktischen Vernunft auf Selbständigkeit und Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen durch *Nirje* unter dem Begriff des 'Normalisierungsprinzips' formuliert worden: "Das Normalisierungsprinzip bedeutet, dass man richtig handelt, wenn man für alle Menschen mit geistigen oder anderen Beeinträchtigungen oder Behinderungen Lebensmuster und alltägliche Lebensbedingungen schafft, welche den gewohnten Verhältnissen und Lebensumständen ihrer Gemeinschaft oder ihrer Kultur entsprechen

oder ihnen so nahe wie möglich kommen." (Nirje, 1994, 13) Es wird zwar immer wieder kritisiert, das Normalisierungsprinzip enthalte die Tendenz zur unkritischen Anpassung an gesellschaftliche Standards. Dies trifft jedoch deshalb nicht zu, weil gerade die Pflicht, die Situation Behinderter auf das Allgemeine zu beziehen, zur kritischen Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Standards veranlasst.

Über eine andere, ebenso einfache wie verblüffende Anwendung der praktischen Vernunft auf die Situation von Behinderten berichtet Muth in seinen Bemühungen, schulische Integration von behinderten Kindern als ethisches Prinzip zu begründen: "Hans Wocken hat neuerdings die Grundrechte des Menschen aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland auf Behinderte hin umformuliert (Wocken 1987, 132). Ein solches Unternehmen ist allein schon aus diesem Grunde legitim, dass es eine erhellende Evidenz hat. So lauten die ersten drei Artikel im Blick auf Behinderte ...: Art. 1: Die Würde des Behinderten ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Art. 2: Der Behinderte hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit. Art. 3: Behinderte und Nichtbehinderte sind vor dem Gesetz gleich" (Muth 1991, 5).

Ausbildung als Vorbereitung auf Zusammenarbeit

In der integrationsfähigen Schule erhält die Zusammenarbeit der Primar- und Sekundarlehrerschaft mit den bisherigen Klein- und Sonderklassenlehrpersonen entscheidende Bedeutung (vgl. zu diesem Abschnitt Haebelin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz 1992 und Freiburger Projektgruppe 1993). Die bisherigen Klein- und Sonderklassenlehrkräfte müssen sich neu als innerhalb der Primar- und Sekundarklassen mitarbeitende Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen definieren. Ihre zentrale berufliche Aufgabe besteht weiterhin darin, Lösungen für die besondere pädagogische Situation von Schülern zu finden, deren Erziehung, Bildung und Förderung in überdurchschnittlichem Ausmass und langandauernd erschwert ist (Haebelin 1992a). Sie müssen die Lösungen unter den neuen Bedingungen einer integrationsfähigen Schule realisieren. Es handelt sich somit um Lehrpersonen, die sich auf bestimmte Arten von Erschwernissen in der pädagogischen Förderung spezialisiert haben. Das Berufsverständnis der Heilpädagogik als spezialisierte Pädagogik wird zwar im Rahmen von Diskussionen zur 'Integrationspädagogik' gelegentlich in Frage gestellt. Wenn das arbeitsteilige Spezialisierungsprinzip negiert wird, müsste allerdings begründet werden, dass und wie ein mit sämtlichen Spezialkenntnissen qualifizierter, allgemeiner Pädagogenberuf möglich ist; dieser 'omnipotente' Pädagoge müsste für sämtliche ungewöhnlichen Erschwernisse im Erziehungs- und Bildungsprozess die geeignete Hilfe anbieten können. Die Reduktion auf einen pädagogischen Einheitsberuf ist genauso wenig vorstellbar wie etwa der Gedanke, dass sich in der Medizin eines Tages die verschiedenen Arten von Spezialisten durch den Einheitsberuf eines Allgemeinmediziners ersetzen lassen sollen.

Während in der traditionellen Schule ein Abgeben der Verantwortung für Kinder mit überdurchschnittlichen Schulschwierigkeiten an die Lehrkräfte von Klein- und Sonderklassen möglich war, zeichnet sich die integrationsfähige Schule durch die gemeinsame Verantwortung der unterschiedlich ausgebildeten und spezialisierten Lehrpersonen aus. Alle beteiligten Lehrpersonen müssen auf die Zusammenarbeit in der integrationsfähigen Schule vorbereitet werden. Lehrerbildung bedeutet deshalb in Zukunft auch Vorbereitung und Einübung von Offenheit, Bereitschaft und Kenntnissen der Grundregeln für Zusammenarbeit mit andern Lehrpersonen im Unterrichtsraum, im Vorbereitungsraum, in der gemeinsamen Analyse von beobachtetem Schülerverhalten, in der Elternbesprechung und in der gemeinsamen Fortbildung.

Schon während der Ausbildung muss Zusammenarbeit als ein Prozess des gemeinsamen Arbeitens in der Schule erfahren werden, der sich im Spannungsfeld zwischen 'Konflikt' und 'Einigung' ereignet. Als derzeitiges allgemeines Hindernis der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen gilt deren Isolierung aus Angst vor der Preisgabe von pädagogischen Schwächen. Die Lehrerbildung muss der Meinung vorbeugen, dass erfolgreiche Lehrer und Lehrerinnen keine Probleme im Klassenzimmer haben dürfen. Sonst wird später Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen als oft geradezu unerträgliche Konkurrenz- und Kontrollsituation empfunden. Durch die Zusammenarbeit und die dadurch mögliche zeitweise Anwesenheit einer weiteren Lehrperson im Klassenzimmer wird die bisher übliche Unterrichtssituation verändert. Neue Unterrichtsformen, bei denen jede der anwesenden Lehrkräfte ihren Fähigkeiten entsprechend eingesetzt werden sollte, müssen gefunden werden. Auch darauf muss die Lehrerbildung vorbereiten.

Die Vorbereitung auf die Zusammenarbeit muss auch den Aspekt der Klärung der unterschiedlichen und speziellen Kompetenzen der an der Zusammenarbeit beteiligten Lehrpersonen aufzeigen. Effiziente Zusammenarbeit macht erforderlich, dass unter Beibehaltung der ausbildungs-, berufs- und persönlichkeitspezifischen Kompetenzen die Verantwortlichkeiten ausgehandelt, genau festgelegt und die Aufgabenbereiche abgegrenzt werden. In der Ausbildung soll geübt werden, wie zusammen ausgehandelte Abgrenzungen von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten mit Vorteil schriftlich fixiert werden. Es soll auch an Beispielen gezeigt werden, wie für jede Zusammenarbeitskonstellation neue und eventuell ganz andere Absprachen erforderlich werden können. Neben den Absprachen über Verantwortlichkeiten erweisen sich auch Absprachen organisatorischer Art als sehr wichtig für das Gelingen der Zusammenarbeit; beispielsweise geht es um Dinge wie die Festlegung eines längerfristigen Terminplans für gemeinsame Besprechungen, um Absprachen über ausserordentliche Termine wie z.B. Schulreise, Stundenplanverschiebungen u.ä.

Was die Lehrerbildung für die integrationsfähige Schule bezüglich der Fähigkeit zur Zusammenarbeit erreichen soll, ist zwar unendlich schwierig, lässt sich jedoch in einem Satz zusammenfassen: Die für die integrationsfähige Schule entscheidende Fähigkeit der beteiligten Lehrpersonen "beinhaltet das Vermögen, Kritik äussern und annehmen sowie gelegentliches Versagen - eigenes Versagen ebenso wie dasjenige der Kollegen - ausdrücken zu können" (Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz 1992, 131).

Literatur:

- Berg, Ch. & Ellger-Rüttgardt, S. (1991) *"Du bist nichts, Dein Volk ist alles"* - Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim: Beltz. - Bleidick, U. (1994) Menschenbild und dialogisches Handeln. *Die Sonderschule*, 39, 420-429. - Buber, M. (1979) Elemente des Zwischenmenschlichen. In Buber, M. (Hrsg.), *Das dialogische Prinzip* (268-298). Heidelberg: Lambert Schneider. - Freiburger Projektgruppe (1993) *Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule. Dokumentation eines Pilotprojektes zur Integration*. Bern und Stuttgart: Haupt. - Gröschke, D. (1993) *Praktische Ethik der Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Haeberlin, U. (1988a) Das Dialogische bei Heinrich Hanselmann. In Iben, G. (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (298-308). Mainz: Matthias-Grünewald. - Haeberlin, U. (1988b) Heilpädagogische Haltung. In Blickensdorfer, J., Dohrenbusch, H. & Klein, F. (Hrsg.), *Ethik in der Sonderpädagogik* (117 - 135). Berlin: Marhold. - Haeberlin, U. (1989) Zur Legitimation der Hilfen für Behinderte aus der Sicht der Heil-(Sonder-)pädagogik. In Thimm, W. u.a., *Ethische Aspekte der Hilfen für Behinderte* (30 - 37). Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte. - Haeberlin, U. (1990a) Umwelt und Menschenwürde - Gedanken zur Bedrohung der Würde behinderter Menschen durch die Umwelt. *Geistige Behinderung*, 29, 322-329. - Haeberlin, U. (1990b) Werte und Normen bei Heinrich Hanselmann. In Heese, G., Jeltsch, B. & Stoffel, A.-M. (Hrsg.), *Über Hanselmann nachdenken* (81 - 91). Zürich: Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich. - Haeberlin, U. (1992a) *Allgemeine Heilpädagogik*. Bern und Stuttgart: Haupt. - Haeberlin, U. (1992b) Ängste und Hoffnungen bezüglich

- der Integrationsentwicklung. In Lersch, R. & Vernooij, M.A. (Hrsg.), *Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule* (93-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Haebertin, U. (1994a) *Das Menschenbild für die Heilpädagogik*. Bern und Stuttgart: Haupt. - Haebertin, U. (1994b) *Autonomie der wertgeleiteten Geistigbehindertpädagogik*. In Hofmann, Th. & Klingmüller, B. (Hrsg.), *Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertpädagogik* (64-82). Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung. - Haebertin, U. (1995a) *Das Postulat der Ganzheitlichkeit bei Klassikern der Schweizer (Heil)Pädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 1, 11-16. - Haebertin, U. (1995b) *Berufsethik für Heilpädagogen*. In Antor, G. & Bleidick, U., *Recht auf Leben - Recht auf Bildung* (im Druck). Heidelberg. - Haebertin, U., Bless, U., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991) *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern und Stuttgart: Haupt. - Haebertin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz E. (1992) *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern und Stuttgart: Haupt. - Hahn, M. (1981) *Behinderung als soziale Abhängigkeit*. München: Reinhardt. - Hahn, M. (1994) *Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung*, 33, 81-93. - Hanselmann, H. (1932) *Was ist Heilpädagogik? Antrittsvorlesung an der Universität Zürich am 30.1.1932*. Zürich. - Heese, G. (1989) *Der neue Terminus: Infantizid, Präferenz-Utilitarismus. Sonderpädagogik*, 19, 124-127. - Kahn, G. (1992) *Vielleicht ist für jeden von euch der eigene Weg - und wenn es auch der allerschlimmste wäre - der einzig richtige?* (Janusz Korczak 1878-1942). *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 61, 318-325. - Korczak, J. (1979) *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. - Leyendecker, Ch. (1992) *Zutrauen und Verantwortung. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 43, 656-666. - Muth, J. (1991) *Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 60, 1-5. - Nijje, B. (1994) *Das Normalisierungsprinzip - 25 Jahre danach. Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 63, 12-32. - Pestalozzi, J.H. (1797) *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschenschlechts* (Neue Aufl. herausgegeben von A. Stenzel (1993) Bad Heilbrunn: Klinkhardt). - Seifert, M. (1994) *Autonomie als Prüfstein für Lebensqualität von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in Wohnheimlichkeiten*. In Hofmann, Th. & Klingmüller, B. (Hrsg.), *Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertpädagogik* (223-252). Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung. - Singer, P. (1984) *Praktische Ethik*. Stuttgart: Reclam. - Speck, O. (1994) *Bildung, ein Grundrecht - wirklich für alle?* *Die Sonderschule*, 39, 405-419. - Stolk, J. (1988) *Euthanasie und die Frage nach der Lebensqualität geistig behinderter Kinder. Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 57, 118-131. - Wocken, H. (1987) *Eltern und schulische Integration*. In Wocken, H. & Antor, G. (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg* (125-202). Solms-Oberhieb: Jarick. - Wolf, J.-C. (1994) *Grundpostionen der neuzeitlichen Ethik*. In Hasstedt, H. & Martens, E. (Hrsg.), *Ethik. Ein Grundkurs* (82-113). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Weiterbildung von Lehrpersonen zu Schulischen Heilpädagogen

Mögliche Ausgestaltung des Praxis-Theorie-Bezuges

Kurt Aregger

Berufsbegleitende Lehrerweiterbildung kann die Alltagssituationen der Studierenden beim Unterrichten als eine wichtige Quelle zur Auseinandersetzung und Weiterqualifizierung nutzen. Zuerst gilt es aufzuzeigen, wie Praxis (Umgang mit Situationen) und Theorie (Umgang mit Gedanken) ineinandergreifen und gegenseitig befruchten können. Im weiteren werden (in Anlehnung an A. Kaiser) fünf Bildungsbegriffe beschrieben, die wiederum Praxis und Theorie mit einer Komplexitätsteigerung im Hinblick auf erhöhte Professionalisierung darstellen. Und schliesslich wird - eingeschränkt auf die Weiterbildung in Unterrichtsbeobachtung, -beratung und -beurteilung - ein Vorgehen skizziert, das die vorgängig ausgeführten Denkmodelle konkretisiert.

Der Praxis-Theorie-Bezug kann vor allem dann zu einer stark berufsbildenden Dynamik werden, wenn die Studierenden über gewisse Zeiträume die volle Verantwortung für das Unterrichten wahrnehmen und zugleich didaktische Beratung erfahren können. Dies ist bei *berufsbegleitenden* Weiterbildungsgängen der Fall, ob nun semesterweise die Berufstätigkeit abwechselt mit Weiterbildungssemestern oder ob z.B. über mehrere Jahre wöchentlich ein bis zwei Tage für die Weiterbildung eingesetzt werden.

Im folgenden werden zuerst zwei Denkmuster dargestellt, die den Praxis-Theorie-Bezug als *Verbindung* des pädagogischen *Alltages* mit der ständigen *Reflexion* im Rahmen der Lehrerweiterbildung verstehen. Eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit im Bereich der *Unterrichtspraxis* und *-theorie* wird im Abschnitt 3 beschrieben.

1. Praxis und Theorie als Quellen der Professionalisierung

"Pädagogisches Gestalten" bedeutet das auf persönliche Erfahrungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und Situationsdynamik gestützte Beeinflussen von Unterrichtsprozessen mit der Absicht, erzieherisch wirksam zu sein. Darin sind zwei Quellen angesprochen, die in einem Wechselverhältnis zu erschliessen und zu nutzen sind: Mit der *Situationsdynamik* die *Praxis*, verbunden mit der persönlichen Erfahrung (bleibendes Ergebnis) aus dem Tun und Denken im individuellen Lebenshorizont; mit den *wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen* tritt die sogenannte *Theorie* auf.

Praxis wird hier verstanden als Umgehen mit Situationen, das mehr oder weniger auf gedanklicher Durchdringung und Lenkung beruht.

Theorie heisst hier Beschauen, im Sinne von Umgang mit Gedanken. Eine *handlungsorientierte* Betrachtung von Praxis und Theorie in ihrem wechselseitigen Verwiesensein im pädagogisch-didaktischen Gestalten führt zur folgenden Konkretisierung:

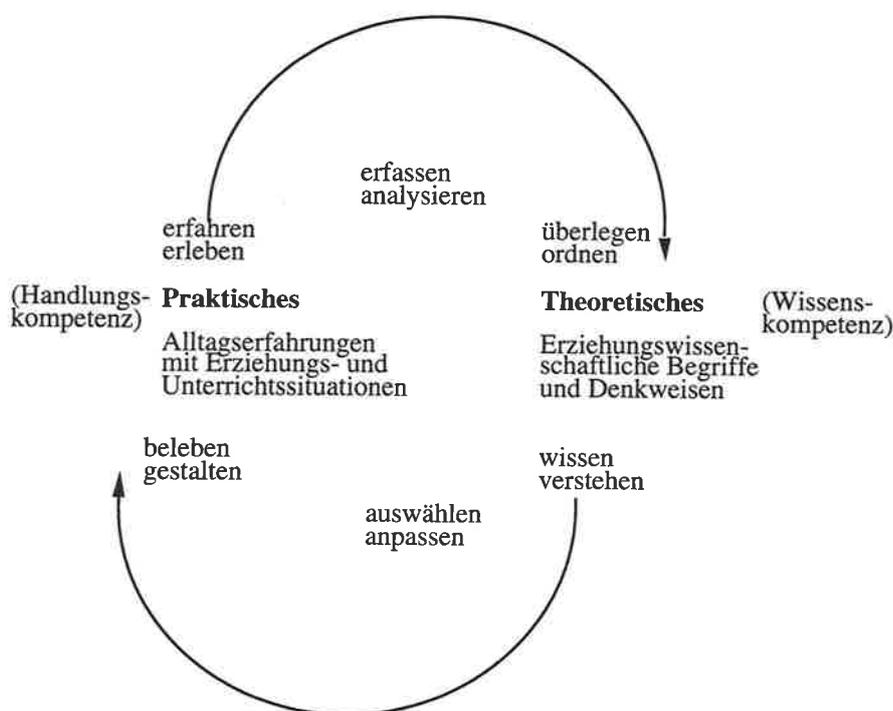


Abbildung 1:

Praxis-Theorie-Bezug und Prozess des Erfahrungs- und Erkenntnisfortschrittes (Erstveröffentlichung in Aregger 1986, 24; leicht modifiziert in Aregger 1991, 148; adaptiert von Albertin et al. 1994, 42).

Hier steht ein dynamisches Verständnis des Praxis-Theorie-Bezuges im Zentrum, in dem beide Quellen Energien eröffnen für den Prozess des Erfahrungs- und Erkenntnisfortschrittes. Die spiralförmig angebrachten Pfeile signalisieren dieses Weiterkommen (hermeneutische Spirale).

Das Analysieren, Überprüfen, Weiterentwickeln und Neugestalten von Praxis und Theorie sind somit Grundlagen für ein professionelles Verhalten von Lehrpersonen. Nicht Erfahrung allein macht also die guten und besten Lehrpersonen aus, sondern nur das bewusste Erfahren *und* systematische Erkennen *gemeinsam* im Sinne einer ständigen Verfeinerung von Praxis und Theorie.

Wenn einige Merkmale der beiden Quellen "Praxis" und "Theorie" bezüglich deren *Zeitlichkeit* und *Perspektivität* untersucht werden, so eröffnet sich ein weiterer Einblick in ihren unabdingbaren gegenseitigen Bezug im definierten pädagogisch-didaktischen Gestalten:

"Praktisches" oder "Theoretisches" oder
Erfahrungsorientierung und Wissenschaftsorientierung

zeichnen sich etwa aus durch:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - im Augenblick sinnvoll - in der Zeit verfließend - in Situationen eingebunden - einmalig existent - weniger perspektivisch durch Wahrnehmungsgrenzen - ganzheitlich wirkend | <ul style="list-style-type: none"> - überdauernd sinnvoll - als Erkenntnis bleibend - von Situationen abstrahiert - vielfach verfügbar - mehrperspektivisch durch Meta-Ebenen - ausgewählt wirkend, erschließend |
|--|--|

2. Bildungsbegriffe in der Weiterbildung

(Die folgenden Bildungsbegriffe werden verwendet in Anlehnung an *Kaiser, 1985*.)
 Konzepte von berufsbegleitenden Weiterbildungen können die bildende Quelle der *Praxis* in besonderer Weise erschliessen. Gemeint sind die täglichen Erfahrungen, Überlegungen, Gestaltungs- und Verhaltensmuster. Der Berufsalltag mit all seinen Freuden, Belastungen und Erschwernissen wird also zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht. Diese *Eigenerfahrung* mit Selbstreflexion wird in der Weiterbildung gepflegt, indem in verschiedenen Veranstaltungen der Erfahrungshintergrund aufgearbeitet wird. Diese erste Stufe der Praxisauswertung, die im täglichen Unterrichten, in gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und in den Praktika erfolgt, kann mit dem Begriff der *situativen Bildung* gefasst werden.

Die Bearbeitung der Berufspraxis darf aber bei der Eigen- oder Selbstreflexion nicht Halt machen. Das Bildungsgut, das in der Alltagserfahrung und -reflexion liegt, muss auf einer höheren Ebene untersucht und weiterbildnerisch genutzt werden. Das heisst, dass man Erfahrungen, Eindrücke, persönliche Erkenntnisse und subjektive Erklärungsmuster sammelt, untereinander vergleicht und mit Hilfe von fachlicher Beratung deutet. Im Konkreten zeigt sich das in der Weiterbildung so, dass Dozenten der Pädagogik, der Didaktik, der Psychologie und der Heilpädagogik anlässlich von Unterrichtsbesuchen zusammen mit mehreren Studierenden an Ort und Stelle systematische Unterrichtsbeobachtungen, -analysen, -beurteilungen und -beratungen durchführen. Diese professionelle Auseinandersetzung am Ort des Geschehens kann *topische Bildung* genannt werden. Damit sind systematisch gesammelte Erfahrungen und untersuchte Situationen als *strukturierter Ort* der Auseinandersetzung gemeint. Es ergibt sich somit ein Gesamtbild, das eine auf verschiedene Gegebenheiten *übertragbare allgemeine Situations- und Handlungstheorie* ausdrückt.

Bei der situativen und der topischen Bildung ist die eigene Praxis der Studierenden Ausgangspunkt der Auseinandersetzung. Zuerst (bei der situativen Bildung) in Eigenreflexion, und dann (bei der topischen Bildung) erweitert durch fachmännische Beobachtung, Deutung und Beratung.

Zusätzlich zu der Berufspraxis stellt uns auch die Wissenschaft Hilfen zur Verfügung. Wie der Name "Erziehungswissenschaft" sagt, gibt es einen bestimmten Stand an Wissen, Erklärungsmustern und Begründungslinien, den uns die Fachliteratur anbietet. Es ist die systematisch aufgearbeitete Sammlung von *Fremderfahrung*, -wissen, -verständnis. Das Sichten und Sammeln von solchen Aussagen und Erkenntnisbeständen gehört auch zur berufsbegleitenden Weiterbildung. Es ist eine Art Beschaffung von Fremdmaterialien. Dieser erste "wissenschaftliche" Bereich heisst hier *materiale Bil-*

ding. Es ist Aufgabe der Dozentinnen und Dozenten, den Studierenden in einem ersten Schritt die vielfältigen und unterschiedlich tiefgreifenden Erkenntnisbestände und Materialien aufzuzeigen. Analog zu der situativen Bildung auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrung würde das Aneinanderreihen von Erkenntnissen und Hilfsmitteln aus der Erziehungswissenschaft nicht ergiebig genug sein, um den Berufsalltag bewusster zu gestalten. Die Gefahr bestünde, dass man (unreflektierten) Modetrends nachgeht, ohne die tieferen Wirkungen beim Schüler und bei Lehrpersonen zu erahnen, oder dass man ganz einfach überflutet wird, so dass auch Schwimmen keine echte Rettung bringt. Auch hier ist eine Meta-Ebene anzustreben.

Der vielschichtige Erkenntnisbestand der Erziehungswissenschaften und dessen professionelle Nutzung für den Unterrichtsalltag erfordern von der Lehrperson ein Distanznehmen. D.h.: Sie muss erziehungswissenschaftliche Denkweisen erarbeiten, die ihr das Vergleichen und Ordnen des vielfältigen Angebotes ermöglichen. Es ist die Stufe von Ordnungssystemen, von Abstraktionen und Aussagen, die zur systematischen Erschließung verschiedener Materialien aus der Erziehungswissenschaft und auch zur systematischen Erschließung verschiedener Situationen aus dem Alltag eingesetzt werden kann. Dieser Bereich kann als *kategoriale Bildung* bezeichnet werden. Und das zeichnet die Fachdozentinnen und -dozenten aus, nämlich, dass sie einerseits das Material ihrer Disziplin kennen, es aber auch geordnet und beurteilt für die Weiterbildung didaktisieren. Das ist ein Anspruch, der an Vorlesungen, Seminare und Übungen in der Weiterbildung gestellt werden muss.

Wenn wir nun die bisherigen vier Bildungsbegriffe und deren logischen Zusammenhang betrachten, so fällt auf, dass auf der Seite der Eigenerfahrung (von der situativen zur topischen Bildung) wie auf der Seite der Fremderfahrung (von der materialen zur kategorialen Bildung) je ein Schritt in Richtung Abstraktion gemacht wird. (Wir können es als von der Praxis zur Theorie bezeichnen.) Wenn nun aber mit diesen vier Begriffen die Konzeption der Weiterbildung abgeschlossen würde, so wäre der Erfolg noch nicht gewährleistet. Denn es fehlt noch die Trägerin/der Träger: Die sich durch die Ausbildung weiterentwickelte Person. Alle vier bisher erwähnten Bildungsbegriffe sollen schliesslich in die *persönliche Bildung* der studierenden Lehrpersonen eingehen und sie zum echten Professional machen.

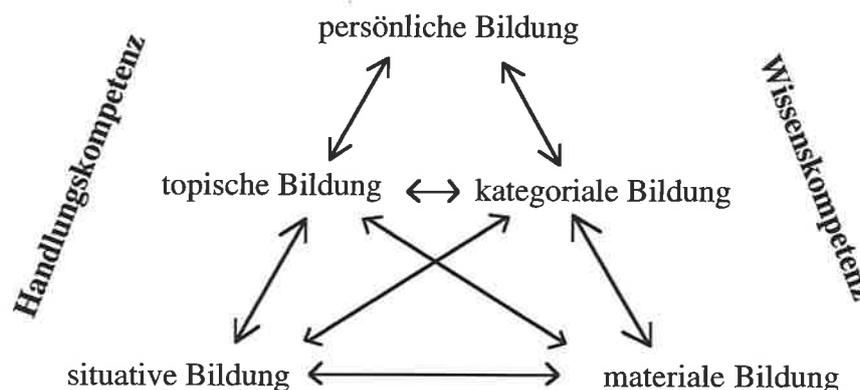


Abbildung 2:

Bildungsbegriffe für den Praxis-Theorie-Bezug (die Pfeile deuten auf das komplexe Wirkgefüge der verschiedenen Bildungsaspekte hin). Vgl. auch Abbildung 1.

3. Entwicklung und praktische Erprobung eines Beobachtungs-, Beratungs- und Beurteilungsinstrumentes für die Unterrichtsgestaltung

Ausgangsthese

Beurteilungsinstrumente - also Hilfsmittel mit normativem Gehalt - können von den zu beurteilenden Personen besser akzeptiert und zweckmässiger eingesetzt werden, wenn diese das Instrument mitgestalten können.

Vorgehen

1. Studierende sowie Dozentinnen und Dozenten treffen sich zur Entwicklung eines gemeinsamen Beobachtungs-, Beratungs- und Beurteilungsinstrumentes für die Unterrichtsgestaltung.
Eine Videosequenz über komplexe Unterrichtssituationen wird analysiert in bezug auf "alles was darin vorkommt und geschieht"; hier handelt es sich also um *Deskription* und weder um Interpretation noch um Beurteilung. Diese Analyse führt zu individuellen Stichwortlisten der Beteiligten.
Es erfolgt eine zweite Visionierung der gleichen Sequenz, um die Stichwortlisten zu ergänzen.
2. In Kleingruppen werden die Stichwortlisten gesichtet und nach selbstgewählten Oberbegriffen geordnet; es entstehen eine Art von *Grundkategorien* für die Erfassung von Unterricht. Das Ergebnis wird pro Kleingruppe auf einer Folie dargestellt.
3. Im Plenum werden die Foliendarstellungen gesichtet und kommentiert. Die Dozentinnen und Dozenten verdichten zusammen mit den Studierenden das vorliegende Material argumentativ zu einem didaktisch vertretbaren *Kategoriensystem*. Es entsteht ein mehrdimensionales deskriptives Begriffsnetz.
4. In arbeitsteiliger Weise werden die einzelnen Kategorien in Kleingruppen mittels Items *operationalisiert*, entweder ohne Wertung, wenn später eine Schätzskaala benutzt wird oder mit normativ-beschreibenden Aussagen wie z.B. "nutzt die positive Wirkung von advanced organizers" oder "bezieht Ideen der Lernenden in den Unterrichtsverlauf ein". Der zweite Weg führt zur fundierten Auseinandersetzung mit Unterricht und ergibt ein im Diskurs verhandeltes Verständnis des - für diese Gruppe gültigen - *guten* Unterrichts. Pro Kategorie werden etwa drei bis fünf Items erarbeitet.
5. Im Plenum werden alle Ergebnisse besprochen und Klärungsfragen beantwortet. Die beratenden Dozentinnen und Dozenten redigieren die Formulierungen ad hoc. *Eindeutigkeit der Items* und *Einverständnis der Teilnehmenden sowie Vertretbarkeit aus didaktischer Sicht* sind hier wichtige Leitlinien.
6. Die Beobachtungskategorien mit den Beurteilungsinstrumenten werden in einer anwenderfreundlichen Form gestaltet: Das *Beobachtungsinstrument* ist in einer 1. Fassung konstruiert.
7. Es wird in Selbstevaluationen, in Intervisionen mit z.B. mehreren Beobachtern gleichzeitig (*Peer-Evaluation*) *evaluiert* und für die Beratungsgespräche als *Leitfaden* eingesetzt.

sprochen: weitere Intervisionen mit Terminabsprachen, Folgeveranstaltungen usw. oder vorläufiger Abschluss des Projektes.

Dieser Arbeitsplan für didaktische Bearbeitung erscheint auf den ersten Blick etwas aufwendig. Die bald zehnjährige Erfahrung zeigt aber folgende positiven Befunde.

- Die betroffenen Lehrpersonen sind von Anfang an in die Entwicklung integriert: *Erhöhung der Akzeptanz*
- Das Instrument ist adressatenorientiert (Stufe, Fach, Lehrform; Lehrperson): *Erhöhung der Brauchbarkeit*
- Die didaktische Beratung kann aufgrund eines differenzierten Zusammenspiels von Praxis und Theorie erfolgen: *Schrittweises Erhellen der Komplexität von Unterricht, kriterienorientiertes Planen, Gestalten und Beurteilen von Unterricht*
- Erprobungen und Intervisionen aktivieren die Auseinandersetzungen über Unterricht unter und zwischen Studierenden und Dozierenden: *Verminderung der Hemmschwelle*, weil die Beobachtungskriterien bekannt und z.T. sogar familiärisiert sind.
- Das Beobachtungsinstrument ist ein Leitfaden für die Beratungsgespräche: *Klare Trennung zwischen Beobachtung, Interpretation, Beurteilung und Beratung*.

Items zur Beobachtung, Interpretation, Beurteilung und Beratung

Die Studierenden und verantwortlichen Dozentinnen und Dozenten haben für die unterrichtspraktischen Diplomprüfungen 1995 folgende Gesichtspunkte erarbeitet, erprobt und gemeinsam verabschiedet (aus Platzgründen werden sie hier *nicht* in der Form eines handlichen Arbeitsinstrumentes wiedergegeben):

1. Vorbereitung

- *Informationen* über Schülerinnen, Schüler oder Schülergruppen können zugänglich gemacht werden.
- Ausgewählte *Lern-/Lehrziele* und *Organisation* sind dem Thema entsprechend reflektiert.

2. Lehrperson(en)

- Erzieherische und instrumentelle *Ziele* (Arbeitsprozesse) werden zusätzlich zu den fachlichen thematisiert und evtl. auch individuell abgesprochen.
- *Sprache* und *Aussprache* sind für die Schüler verständlich und an das Thema und die Unterrichtsform angepasst.
- *Arbeitsanweisungen* sind klar (Sprache, Mimik, Gestik, Bewegung).
- *Führungsstil* ist motivierend (Echtheit, Wärme und Ausstrahlung; geht auf Schüler ein, merkt Fehlentwicklungen, stellt sich auf neue Situationen ein, gibt Rückmeldungen).
- *Unterrichtsstörende Einflüsse* werden aufgefangen bzw. präventiv entschärft (Konflikte, Ablenkungen), so dass weitergearbeitet werden kann.
- Kann mit erlittenen *Enttäuschungen* umgehen (Selbstkritik und Lernfähigkeit).
- *Positionswechsel* sind den Arbeitsformen angepasst.
- *Fehler* werden untersucht, um Vorstellungen und Denkstrukturen des Schülers zu ergründen und zu verstehen (Diagnose für gezielte Förderung).

3. Schülerinnen und Schüler

- Verstehen die Anweisungen und arbeiten mit (fragen, teilen mit, beteiligen sich, schreiben, lesen, spielen, werken usw.).
- *Drücken eigene Gefühle, Meinungen, Wünsche und Bedürfnisse* aus und trauen sich etwas zu.

- Können sich streckenweise selber steuern (Arbeitstechnik, Konzentration, Gewohnheiten).
- Bemühen sich um gegenseitige Toleranz (Umgangston, -formen; Klima).

4. Verlauf

- *Struktur* des Unterrichts (Zeitdimension, Spannung-Entspannung) ist den Bedürfnissen der Beteiligten und den Lern-/Lehrzielen angepasst.
- *Medien* werden lernfördernd eingesetzt (enaktiv - ikonisch - symbolisch).
- *Hilfsmittel* haben konzentrationssteigernde und erfolgsfördernde Wirkungen (überschaubare Strukturen und Abläufe, Selbstkontrollen).
- *Differenzierung* erfolgt in bezug auf Leistungsniveau, Arbeitsweise, Produktziel und evtl. Kooperation.
- *Interaktionsformen* werden nach soziostrukturellen Bedingungen der Lehr-/ Lerngruppe gewählt (Sitzordnung im Kreis, im Raum, an Einzel- und Gruppenplätzen usw.).
- Klimaförderliche *Abmachungen, Rituale, Symbole* haben Wirkung.

5. Räume (soweit beeinflussbar)

- *Raumaufteilung* ist praktisch, Bewegungsraum ist ausreichend.
- *Mobiliar* ist schülergerecht.
- Verschiedene *Arbeitsplätze* sind praktisch organisiert (z.B. Lese-, Spiel- oder Kuschelecke).
- *Sitzordnung* entspricht den Unterrichtsformen.
- *Lernhilfen* sind den Schülern leicht zugänglich.
- *Schulzimmergestaltung* ist je nach Behinderungen/Störungsbildern/Auffälligkeiten lehr-/lernfreundlich und fördert das Klima.

Vom Studierenden zum Experten/zur Expertin

Die hier beschriebenen Denkmuster des Praxis-Theorie-Bezuges und der Bildungsbegriffe für diesen Bezug sowie das Vorgehen für die Entwicklung und praktische Erprobung von Beobachtungsinstrumenten führen in der Luzerner Weiterbildung in Schulischer Heilpädagogik zu folgendem Ergebnis: Die Studierenden können im Verlaufe des sechsten Semesters bei den unterrichtspraktischen Diplomprüfungen als Expertinnen und Experten amtieren. Der entsprechende Absatz 2 in § 24 des Reglementes heisst: "Die Beurteilung der Unterrichtspraxis wird durch eine Dozentin oder einen Dozenten, eine Expertin oder einen Experten der Ausbildung und eine Studierende oder einen Studierenden vorgenommen."

Allfällige Rollenkonflikte zwischen Mitstudentin/Mitstudent und Beurteilerin/Beurteiler sind zu thematisieren und haben bisher den Verlauf der Diplomprüfungen nicht negativ beeinflusst.

Literatur:

Albertin, R. et al. (1994). Berufsbegleitende Ausbildung für Schulische Heilpädagogik. Praxisberatung. Schulentwicklung. Teamarbeit. *Bericht über das Studienjahr 1993/94*, 41-52. Zürich: Heilpädagogisches Seminar. - Aregger, K. (1986). *Pädagogische Unterrichtsgestaltung*. Perspektiven für ganzheitliches Unterrichten. Hannover: Schroedel. - Aregger, K. (1991). *Ganzheitliche Förderung in Erziehung und Unterricht*. Eine kritisch-konstruktiv-innovative Didaktik. Aarau: Sauerländer. - Kaiser, A. (1985). *Sinn und Situation*. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grundständige Ausbildung von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP)

Albin Niedermann

Die grundständige Ausbildung von Schulischen Heilpädagog(inn)en ist in Deutschland verbreitet, in der schweizerischen Bildungslandschaft jedoch ein Novum. Im ersten Abschnitt wird eine Begründung für deren Einführung auch in der Schweiz gegeben, bevor in einem weiteren Teil grobe Leitlinien für ein Ausbildungskonzept skizziert werden. Als ein Element dieses Ausbildungskonzeptes wird anschliessend ein Hilfsmittel zur Wahrnehmung von mehr Eigenverantwortung in der Planung und Durchführung persönlich bedeutsamer Lernprozesse vorgestellt.

1. Warum eine grundständige Ausbildung von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen?

- Der berufliche Auftrag von SHP ist die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen aller Bildbarkeitsstufen in beeinträchtigenden Beziehungs- und Lernverhältnissen in allen Bereichen und Formen der schulischen Förderung und Bildung.
- In Abhängigkeit von den institutionellen Rahmenbedingungen können beispielsweise eine oder mehrere der folgenden Aufgaben den Schwerpunkt der beruflichen Tätigkeit bilden:
 - Führung einer Klasse (Heilpädagogischer Kindergarten, Kleinklasse, Sonderschulklasse, Klasse in integrativen Schulformen auf der Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe I)
 - Förderung von Kindern und Jugendlichen einzeln und in Gruppen
 - Mitwirkung in einem ambulanten Dienst für Schulische Heilpädagogik
 - Unterrichtsbezogene Beratung und Begleitung.

Die Ausbildung zum SHP geschieht in der Schweiz im Rahmen von aufbauenden Studiengängen oder an der Universität Freiburg auch in einem grundständigen Studium. Unter grundständiger Ausbildung von SHP ist die Befähigung zu schulisch-heilpädagogischer Arbeit aufbauend auf der Matura zu verstehen. Demgegenüber ist unter Aufbaustudium in Schulischer Heilpädagogik eine heilpädagogische Zusatzausbildung zu verstehen, die aufbauend auf einem bereits erworbenen Lehrdiplom (z.B. Kindergarten, Primarschule, Orientierungsschule, Hauswirtschaft) basiert.

Folgende Überlegungen führten an der Universität Freiburg dazu, neben einem Aufbaustudium einen grundständigen Studiengang zu konzipieren:

Universitätspolitische Überlegungen

Das Maturitätszeugnis gibt die Möglichkeit, jedes an einer Universität angebotene Studium zu ergreifen. Da Schulische Heilpädagogik in der Schweiz nur in Freiburg als Universitätsstudium angeboten wird, ist die Zulassung von Maturanden eine universitätsbezogene Normalisierung.

Für die Universität Freiburg ist auch von Bedeutung, dass die Westschweizerkantone (vor allem Genf) bzgl. Einbezug der Lehrerbildung in universitäre Strukturen einen an-

dem Entwicklungsstand aufweisen als die Deutschschweizer Universitäten. Freiburg mit seiner Universität auf der Sprachgrenze hat sich daher nach "Ost und West" zu orientieren und nimmt gerne die Gelegenheit wahr, an der Gestaltung von zukunftsweisender (heilpädagogischer) Lehrerbildung auf der universitären Stufe mitzuarbeiten.

Berücksichtigung biografischer Aspekte

Selbstverständlich halten wir es auch in Freiburg weiterhin für wichtig, dass sich Inhaber/innen eines Regelschul-Lehrerdiploms nach einigen Jahren Lehrpraxis z.B. in Schulischer Heilpädagogik weiterqualifizieren können. Wir sind jedoch nicht der Meinung, dass eine qualifizierte schulisch-heilpädagogische Arbeit nur dann möglich ist, wenn vorher ein Regelschul-Lehrdiplom erworben worden ist. Entsprechend wäre dann auch für Sekundar- und Gymnasiallehrkräfte zu fordern, dass diese zuerst ein Primarschul-Lehrdiplom zu erwerben hätten, denn die erwähnten Lehrkräfte haben ja Unterricht zu gestalten, der entwicklungspsychologisch auf dem Primarschulalter aufbauend ist.

Oft wird argumentiert, dass man zuerst die "normalen" Regelschulkinder unterrichten können müsse, bevor man sich der schwierigeren Aufgabe des sonderpädagogischen Unterrichts zuwende. Dem ist entgegenzuhalten, dass im Hinblick auf die wachsende Heterogenität der Schülerschaft und das Ansteigen von Kindern mit Lern-, Verhaltens- und Sprachproblemen in der Regelschule die Qualifikationen von Regelklassenlehrern und SHP sich einander angleichen müssen. In der Regelklassen-Lehrerausbildung müssen vermehrt heilpädagogische Ergänzungsangebote wie z.B. "Theorie und Praxis der Förderdiagnostik und Schülererfassung" oder "Grundlagen und Methoden pädagogischer Interventionen bei Lern- und Verhaltensproblemen" integriert werden. Wenn nun ein SHP-Absolvent all diese in der heutigen Schule wichtigen Lernangebote für seine schulisch-heilpädagogische Tätigkeit erworben hat, dann hat er eben auch wichtige Bedingungen für eine erfolgreiche Regelklassenlehrtätigkeit erlangt.

Wir sind der Meinung, dass ein Absolvent eines SHP-Studiums über die erforderlichen Qualifikationen verfügt, um auch in der Regelschule unterrichten zu können, dies in besonderem Ausmass was den Unterstufenstoff anbelangt. Ein wichtiger Teil schulischer Arbeit besteht sicher darin, Kinder in die Mathematik und den Schriftspracherwerb einzuführen (vgl. *Niedermann/Sassenroth* 1994, 272-278). Ein Ausbildungsgang in Schulischer Heilpädagogik hat diesem Aspekt vorrangige Bedeutung beizumessen; und diese Kenntnisse sind natürlich auch für jeden Regelklassenlehrer von grosser Bedeutung. Wir meinen feststellen zu können, dass gerade in diesem Bereich in mancher Regelschullehrer-Ausbildung ein grosser Nachholbedarf vorliegt. Jedenfalls stellen wir fest, dass immer wieder Anfragen für Lehrerfortbildungen im Bereich Schriftspracherwerb sowie Denk- und Mathematikentwicklung an uns gerichtet werden.

Bildungsökonomischer Aspekt

Wir stellen fest, dass es zahlreiche junge Leute gibt, die mit 20 Jahren wissen, dass sie einen unterrichtlichen Beruf ergreifen möchten, der sich an Behinderten orientiert. Es ist u.E. - auch bildungsökonomisch - nicht sinnvoll, dass diese zuerst eine ganze Regelschul-Lehrerausbildung mit geforderter Praxis absolvieren müssen, bevor sie dann in ein Aufbaustudium einsteigen können und schlussendlich frühestens mit 27 Jahren dort angelangt sind, wo sie eigentlich hinmöchten. Wir vertreten die Ansicht, dass eine (Erst-)Ausbildung solide Grundlagen und selbstverständlich berufliches Know-how zu vermitteln hat. Ebenso wichtig scheint uns aber die Schaffung der Bereitschaft zu sein,

berufliche Arbeit transparent zu gestalten und durch permanente Fortbildung zu vervollkommen.

2. Konzept einer grundständigen Ausbildung in SHP

Grundständige Lehrerbildung für die Heilpädagogik kann sich an den Gepflogenheiten der Regelschullehrer-Ausbildung orientieren. "Heilpädagogik ist gute Pädagogik - nichts anderes" (Moor 1965). Wir möchten in groben Zügen unser grundständiges Ausbildungskonzept darlegen. Vorausgeschickt muss werden, dass unsere Absolventen - in den letzten beiden Jahren waren es jeweils jährlich zwischen 25 - 30 Studienbeginner - je etwa hälftig Studierende mit Lehrpatent und Studierende mit Maturität sind. Der Studienplan ist so aufgebaut, dass einige Kurse für Inhaber/innen eines Lehrpatentes fakultativ sind. Erstaunlicherweise stellen wir fest, dass die Studierenden mit Lehrpatent überhaupt nicht über unliebsame Wiederholungen ihres Seminarstoffs klagen - im Gegenteil: der Stoff auch aus den Gebieten wie Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Didaktik oder Entwicklungspsychologie wird geschätzt. Dies mag damit zu tun haben, dass zum einen unsere Studierenden aus verschiedenen Lehrerausbildungsstätten kommen und zum andern, dass bei vielen die Lehrerseminarzeit u.U. schon einige Jahre zurückliegt.

Der Studienabschluss SHP beinhaltet gleichzeitig die Zwischenprüfung für einen akademischen Abschluss mit Lizentiat und kann damit auch für eine weiterführende akademische Laufbahn verwertet werden. Dies eröffnet erweiterte und zusätzliche Berufsmöglichkeiten.

2.1. Volontariat

Der eigentlichen Ausbildung für ein heilpädagogisches Berufsfeld geht eine längere Praxiserfahrung voraus. Das Volontariat soll einen Einblick in ein heilpädagogisches Handlungsfeld vermitteln und Aufschluss über die berufliche Eignung und Neigung geben. Es soll die Möglichkeit geben, vor Aufnahme des Studiums festzustellen, ob der alltägliche Umgang mit behinderten Kindern und Jugendlichen zusagt. Zum einen kann dadurch auch eine Differenzierung bezüglich Berufswahl erreicht werden: Möchte ich überhaupt mit Behinderten arbeiten, interessiert mich der schulisch-erzieherische Bereich (Studium in Schulischer Heilpädagogik) oder eher der (heim)-erzieherische Bereich (Studium in Klinischer Heilpädagogik), oder ev. der sprach-heilpädagogische Bereich (Studium der Sprachheilpädagogik/ Logopädie)? Zum andern ist aber sicher auch das Entstehen von persönlichen Fragen, die zu Anknüpfungspunkten für die Ausbildung werden, bedeutsam. Die gemachten Erfahrungen erleichtern wesentlich den Einstieg ins Studium und das Verständnis für die verschiedenen Studieninhalte.

Der Ausbildungsgang Schulische Heilpädagogik im Überblick

1 Schuljahr (9 Monate) Volontariat								
1. Studienjahr	Wintersemester: SHP 1				Sommersemester: SHP 2			
	Schwerpunkt: Grundlagenfächer und Lernbehindertepädagogik				Orientierungspraktikum 1	Schwerpunkt: ditto SHP 1		Lernkontr.
	Didaktik- und Praxishalbtage in Regelklassen für Inhaber/innen ohne Lehrpatent					Seminararbeit		
SA				Diplomarbeit				
2. Studienjahr	Wintersemester: SHP 3				Sommersemester: SHP 4			
	Schwerpunkt: Geistigbehindertepädagogik und Schülererfassung				Orientierungspraktikum 2	Schwerpunkt: ditto SHP 3		Prüf.
	Praxistag Lernbehinderte		Praxistag			Geistigbehinderte		
SA				Diplomarbeit				
3. Studienjahr	Wintersemester: SHP 5				Sommersemester: SHP 6			
	Prüf.	Diplompraktikum 6 Wochen	Blockkurse	Prüf. Lehrer/innen	DP: Vorbereitung	Diplomprakt. f. Maturanden 2. Teil, 6 W. lehrpraktische Prüfung	DP: Auswertung	Prüf. Maturanden
		Lehrer: lehrprakt. Prüfung Maturanden: Diplomprakt. (DP) 1. Teil	Studienint. Praktikum Schriftspracherwerb					
DA								

2.2. Drei- bzw. vierjähriges Vollzeitstudium

Zur Zeit dauert das SHP-Studium für Inhaber/innen eines Lehrpatentes 5 Sem., für Studierende ohne Lehrpatent 6 Semester. In absehbarer Zeit wird der Studiengang für Kandidaten ohne Lehrpatent auf 4 Jahre erhöht werden.

Der Studiengang gliedert sich in Grundlagenfächer, berufsspezifische Fächer, praktische Kurse und Praktika. Für eine detailliertere Beschreibung des Studienganges verweisen wir auf *Niedermann, Bühler, Fahrni und Zeltner (1995)*.

2.2.1. Grundlagenfächer

Wir erachten solide wissenschaftliche Grundlagen für eine unterrichtliche Tätigkeit aus mehreren Gründen als etwas Zentrales. Zum ersten gehört es zum reflektierten Aufbau eines erfolgreichen Handlungsrepertoires, dass breite wissenschaftlich fundierte Grundlagen in den Hauptdisziplinen wie Pädagogik, Heilpädagogik und benachbarten Disziplinen wie Psychologie, Medizin, Soziologie und Rechtsfragen vermittelt werden müssen. Der Umfang beträgt ca. 650 Stunden. Die Vermittlung dieser Grundlagen an einer Universität hat den grossen Vorteil, dass von den vorhandenen Lehrkapazitäten an einer Hochschule profitiert werden kann. Die in Lehrerbildungskreisen oft erwähnte Vernetzung der Studieninhalte geschieht vor allem in Form von Seminaren, Praktikumsvor- und -nachbesprechungen, Praktikumsbegleitungen und Videovisionierungen

eigenen Unterrichts. Falls die Lehrerbildung aller Stufen vermehrt an die Universität kommt, hat dies den weitem Vorteil, dass von der Kindergärtnerin bis zur Gymnasiallehrerin ein vergleichbares Grundlagenwissen vorhanden ist, was das gegenseitige Gespräch erleichtert und eine Begünstigung der Zusammenarbeit darstellen kann. Wir realisieren diese Idee der gleichen Grundlagenfächer an unserem Ausbildungsinstitut für die Studiengänge Klinische Heilpädagogik, Schulische Heilpädagogik und Logopädie bereits - es wäre doch denkbar, für die Lehrerbildung allgemein ebenso einen verbindlichen Grundstock zu definieren. Dieses von Uni-Dozenten vermittelte Grundlagenwissen ist u.E. auch ein wesentlicher Beitrag zur dringend notwendigen Professionalisierung der (heilpädagogischen) Lehrberufe.

2.2.2. Berufsspezifische Fächer und praktische Kurse

Hier geht es um die Lehrangebote, die sich speziell an die Studierenden der Schulischen Heilpädagogik wenden. Es handelt sich dabei um Fächer, die zum erfolgreichen Bewältigen des vielgestaltigen Berufsfeldes eines SHP gehören, insgesamt ca. 1000 Stunden. Darunter fallen die Kurse der Lern-, Geistigbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik sowie der entsprechenden Didaktiken. Einige praktische Kurse aus dem gestalterischen Bereich runden das Lehrangebot ab. Wichtig scheint uns auch die Vertiefung entwicklungspsychologischer Grundlagen und deren Anwendung auf die Sprach-, Schriftsprach- und Denkentwicklung sowie des Mathematikerberufs zu sein. Die meisten Inhalte berufsspezifischer Natur bedürfen verschiedener Vertiefungsformen; diese können von verschiedenen Erarbeitungsformen, für welche in Seminarien Gelegenheit geboten wird, bis zu Selbsterfahrungsübungen oder begleiteten Anwendungen in der Schulpraxis reichen. Zu den möglichen Vertiefungsformen sind ebenfalls die beiden schriftlichen Hausarbeiten zu zählen, welche Auseinandersetzungen mit einer unterrichtsbezogenen Fragestellung darstellen.

2.2.3. Praktika

Jede Lehrerausbildungsstätte bemüht sich um den hinlänglich diskutierten Theorie-Praxisbezug. Dies muss Lehrerausbildung an der Universität noch vermehrt tun, denn gerade sie wird verdächtigt, diesen zu vernachlässigen. Dass diese ganze Diskussion im Fluss ist, beweist die Themenwahl des 2. Jahreskongresses der Schweiz. Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE vom 4./5. Nov. 1994 in Zürich: Die schulpraktische Ausbildung neu denken. Wie uns scheint, ist ein Trend in Richtung mehr Selbstverantwortung in der Planung und Durchführung von Lernschritten, die durch die Theorie begründbar sein und in die Praxis umgesetzt werden müssen, zu beobachten. Das von uns entwickelte LISA - es wird im nächsten Kapitel vorgestellt - ist ein Hilfsmittel, die fundierte Selbstverantwortung der Studierenden in der Vernetzung von Theorie und Praxis zu stärken. Konkret haben wir in unserem Ausbildungskonzept sieben verschiedene Praktika, mit je spezifischen Zielsetzungen und aufeinander aufbauenden studentischen Tätigkeiten, welche unter der Anleitung von Praktikumslehrern und unter der Betreuung von Praktikumsanleitern, die Mitarbeiter der Abt. Schulische Heilpädagogik sind und unser Ausbildungskonzept kennen, gemacht werden. Einige Praktika - insgesamt sind es 25 Wochen, aufgeteilt in Praxistage und längere Blockpraktika - werden von zwei Studenten/innen gemeinsam absolviert, um den Aufbau von Lernpartnerschaften zu begünstigen. Die Praktikumslehrerschaft rekrutiert sich aus Lehrkräften der Region Freiburg/Bern, die längerfristig mit uns zusammenarbeiten, von uns regelmässig besucht werden und auch an Praktikumslehrer/innenkursen teilnehmen. Einige Praktika können die Studierenden in ihrem Wohnkanton absolvieren. Dies hat den Nachteil, dass wir diese Praktikumslehrerinnen oft

nicht näher kennen, uns aber bemühen, durch Praktikumsbegleitbesuche den studentischen Lernertrag zu steigern. Der Vorteil liegt aber sicher auch darin, dass der Studierende so das Schulsystem seines Wohn- und oft angestrebt seines künftigen Arbeitskantons kennenlernt. Nicht dauernd von der Ausbildungsinstitution "bemuttert" zu werden, hat durchaus auch seine positiven Seiten: das Wahrnehmen von Eigenverantwortung für persönliche Lernschritte steigt.

Um die Verbindung von Theorie und Praxis einerseits und das Wahrnehmen von sinnvoller Eigenverantwortung andererseits herzustellen, haben wir ein Hilfsmittel entwickelt, das im nächsten Kapitel vorgestellt werden soll.

3. Entwicklung eines lernbereichorientierten Instruments zur semesterübergreifenden Ausbildungsbegleitung (LISA)

LISA ist ein Versuch, das komplexe Tätigkeitsfeld des Schulischen Heilpädagogen aufzugliedern in Qualifikationen, die für ein erfolgreiches Bestehen in der Praxis erworben werden sollen. Es gliedert sich auf in die bekannten Begriffe Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Innerhalb jedes Kompetenzbereiches sind drei bis sechs Qualifikationsgebiete mit je zahlreichen Lernzielen aufgeführt. Dabei ist klar, dass dies keine abschliessende Aufzählung aller Teilqualifikationen sein kann; das Arbeitshilfsmittel wurde eben erst entwickelt und befindet sich in einer ersten Erprobungsphase. Die Inhaltsübersicht von LISA umfasst folgende Bereiche:

1. Sachkompetenz
 - 1.1 Unterrichtsvorbereitung und -planung (Arbeitsorganisation)
 - 1.2 Meth.-didaktische Unterrichtsführung
 - 1.3 Förderdiagnostische Kompetenzen
 - 1.4 Unterrichtsauswertung
 - 1.5 Musischer und praktischer Bereich
2. Sozialkompetenz
 - 2.1 Interaktion und Atmosphäre
 - 2.2 Kommunikations- und Kontaktfähigkeit
 - 2.3 Einfühlungsvermögen, dialogische Haltung, emotionales Erleben
 - 2.4 Umgang mit Konflikten und Kritik
 - 2.5 Zusammenarbeit, Kooperationsfähigkeit
3. Selbstkompetenz
 - 3.1 Motivation und Leistungsbereitschaft
 - 3.2 Flexibilität und Selbständigkeit
 - 3.3 Selbstachtung, Vertrauen

Zur Veranschaulichung dient eine Operationalisierung aus dem Sozialkompetenzbereich:

Einfühlungsvermögen, dialogische Haltung, emotionales Erleben	
Vertiefend bearbeiten möchte ich Fragen zur Fähigkeit, ...	
	Meine Notizen
<p><i>(Beobachtungen zum sozial sensiblen Verhalten)</i> auf die Bedürfnisse einzelner Kinder einzugehen die Stimmungslage der Klasse oder einzelner wahrzunehmen soziale Geschehnisse und Prozesse in einzelnen Gruppen (z.B. Knaben/Mädchen) und in der Klasse wahrzunehmen und damit umzugehen Mitgefühl und Verständnis (Freude, Betroffenheit, Sorge, Ermunterung, Zuneigung usw.) auszudrücken Spannungen und Konflikte aufzugreifen und zu bearbeiten bewusst Beziehungen zu Minderheiten aufzubauen (Ausländerkind, besondere Lernschwierigkeiten, unauffällige Kinder usw.) mich um ein Verständnis der verschiedenen Formen kindlicher Ausdrucksweisen zu bemühen (Verhaltensmuster, Zeichnungen, Erlebnis-schilderungen usw.) mich in die Situation anderer hineinzuversetzen Verhaltensänderungen bei Kindern zu bemerken ungezwungen und unvoreingenommen auf Kinder zuzugehen Wertschätzungen zu empfinden und auszudrücken</p>	

3.1. Wie dient LISA den Beteiligten in der Ausbildung?

Es dient zuerst einmal den *Ausbildnern* dazu, ihr Lehranliegen und ihre -inhalte im Berufsfeld der SHP zu lokalisieren und einzuordnen. Dies schafft für alle Beteiligten am Lernprozess Übersichtlichkeit und auch Verbindlichkeit. Ferner ist es eine Art Lehrplan, die es ermöglicht, gravierende Ausbildungslücken im Ausbildungskonzept auszuschliessen.

Es dient den *Praktikumslehrpersonen* dazu, die wichtigen Qualifikationen, die SHP erwerben müssen, im LISA zu orten und (zuerst einmal sich selber) bewusst zu machen. Dies soll einer allfälligen Zufälligkeit und eingeschränkter Auswahl von Ausbildungsinhalten vorbeugen. Wir sind der Ansicht, dass in einem grundständigen Studium die zu erwerbenden Qualifikationen im Sinne formativer Ausbildung fokussiert auf die verschiedenen Praktika aufgeteilt werden müssen. Diese Schwerpunktsetzung hat - vor allem zu Beginn des Studiums - durch die Ausbildungsinstitution zu erfolgen und muss sowohl mit Praktikumslehrpersonen wie mit den Studierenden sorgfältig erarbeitet werden.

Es dient den *Studierenden* dazu,

- eine Übersicht über die zu erwerbenden Kompetenzen in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen zu gewinnen,
- diese Bereiche bei sich bewusster wahrnehmen zu lernen,
- Sicherheit zu gewinnen bei der Einschätzung der persönlichen Stärken und Schwächen mit dem Mittel der häufigen Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- mit diesem Hilfsmittel bewusst individuelle Ausbildungsbedürfnisse zu entdecken, auszusprechen und entsprechende Massnahmen einzuleiten,
- dieses Ausbildungshilfsmittel in Zusammenarbeit mit den Ausbildungsverantwortlichen und den Praktikumslehrpersonen persönlich gewinnbringend einsetzen zu lernen,
- in Praktika reflektiert und verantwortungsvoll persönlich bedeutsame Zielsetzungen im weiteren Lernprozess vornehmen zu können,
- in der Aufarbeitung theoretischer Grundlagen einen Orientierungsrahmen zu haben, der der Einschätzung von Haben und Soll im Wissenserwerb dient.

3.2. Darstellung einer praktischen Anwendung von LISA in der Ausbildung

Im Anschluss an ein sechswöchiges Praktikum wurde im Rahmen eines Auswertungstreffens in folgender Weise mit LISA gearbeitet:

1. Jeder Studierende hatte ein Fallbeispiel schriftlich mitzubringen und vorzustellen, das er als ein persönliches Lerndefizitanliegen bezeichnen würde.
2. Gemeinsam versuchte die Gruppe, die vorgetragene Fallbeispiele den LISA-Bereichen zuzuordnen. Dies ergab Arbeits-Schwerpunkte, zu welchen sich Studierende zusammen mit Mitarbeitern der Abt. Schulische Heilpädagogik eine erfolgreiche Methode der Defizitaufarbeitung zu überlegen hatten.
3. Anhand eines "Leitfadens für Fallbesprechungen in Lehrergruppen" (vgl. z.B. *Mutzeck/Pallasch* 1983) wurde in der Gruppe an den Fallbeispielen gearbeitet:
 1. Phase: Fallbericht vortragen; Aufgabe der Gruppe: zuhören, genau beobachten, eigene Reaktionen registrieren.
 2. Phase: "Blitzlicht": Was hat der Fall in mir ausgelöst?
 3. Phase: Äussere Wahrnehmungen und Beobachtungen zum Fallbericht
 4. Phase: Innere Wahrnehmungen: Der Fall im Spiegel der Reaktionen der Gruppe
 5. Phase: Durcharbeiten (Vertiefung von Einzelaspekten, theorieorientierte Deutungen, diagnostische Schlüsse, Zusammenhänge)
 6. Phase: Lösungsmöglichkeiten (Ideensammlungen, Verhaltensvorschläge, Handlungsalternativen, Rollenspiel etc.)
4. Umsetzung der gefundenen Lösungen(en) in die Praxis. Die Lösungen können jedoch sehr verschieden sein, sie reichen von ganz konkreten Verhaltensänderungen bis zu "das gestellte Problem in einem grössern Zusammenhang zu sehen und die Frage neu stellen können".

Wir versprechen uns aus solchen Arbeitsweisen zuerst einmal eine personenzentrierte Aufarbeitung der vorhandenen Defizite, dann aber auch einen Transfer von Problemlösestrategien, wie die Wahrnehmung und das Aussprechen persönlicher Ausbildungsbedürfnisse sowie das Einüben von geeigneten Vorgehensweisen zur Weiterqualifizierung in die Zeit nach dem Studium. Weil Ausbildung immer mehr auf das Prinzip der Zusammenarbeit in der Praxis vorbereiten muss, kann gerade in solchen Ausbildungsbausteinen ein wichtiger Beitrag hierzu geleistet werden.

Die grundständige Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg zeigt sich offen für die Aufnahme von Erfahrungen, die in vergleichbaren Studiengängen im Ausland, in Aufbaustudiengängen der Schweiz und der Regelschullehrer-Ausbildung anderer Kantone gemacht werden. Dadurch soll unser Ziel, einen grundständigen, innovativen und realitätsbezogenen Studiengang anzubieten, immer besser verwirklicht werden können.

Literatur

- Moor, P. (1965) *Heilpädagogik*. Bern, Stuttgart: Huber. - Mutzeck, W. & Pallasch, W. (1983) *Handbuch zum Lehrertraining*. Weinheim, Basel: Beltz. - Niedermann, A., Bühler, G., Fahrni, P. & Zeltner, U. (1995) *Portrait der Ausbildung zum Schulischen Heilpädagogen und zur Schulischen Heilpädagogin (SHP) am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1(4) (im Druck). - Niedermann, A. & Sassenroth, M. (1994) *Ausbildungselemente für den sonderpädagogischen Umgang mit Störungen im Schriftspracherwerb und im Erwerb mathematischer Fähigkeiten*. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 63 (2), 272-278.

Erfahrungen zur berufspraktischen Ausbildung Schulischer Heilpädagoginnen und -pädagogen

Johannes Gruntz, Hans Peter Hari, Andreas Schindler und
Beat Thommen

Berufspraktische Kompetenz wird gemessen an den Anforderungen, die ein Berufsfeld an die Absolventinnen und Absolventen stellt. Eine isolierte Vermittlung einzelner Kompetenzbereiche erweist sich aus verschiedener Hinsicht als unzumutbar und sachfremd. Im Gegenteil ist aber die Vernetzung verschiedener Ausbildungselemente erfahrungsgemäss als entscheidend für die Wirksamkeit gerade auch der einzelnen Elemente: das Ganze ist also nicht nur mehr als die Summe seiner Teile, sondern auch die einzelnen Teile werden durch die Verknüpfung untereinander aufgewertet. Eine dialogische Ausbildung sucht nach solchen Vernetzungen. Anhand von zwei erprobten Modellen "Praxisanleitung am eigenen Arbeitsplatz" und "Problem-orientiertes Training" werden exemplarisch Lösungsansätze gezeigt.

Zum berufspraktischen Ausbildungsverständnis

Andreas Schindler und Beat Thommen

Die Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik auf Diplomstufe richtet sich aus auf eine Berufstätigkeit in einem vielfältigen, höchst sensiblen und sich im Umbruch befindenden Arbeitsfeld.

In der Regel werden Studierende mit abgeschlossener Grundberufsausbildung als Kindergärtnerin, Primar-, Sekundarlehrerin oder -lehrer, Fachlehrerin für Handarbeit und Werken oder für Hauswirtschaft zu Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen weitergebildet. Sie verfügen über mehrere Jahre Unterrichtspraxis in ihrem Grundberuf und bringen unterschiedliche, nicht selten differenzierte Kenntnisse und Erfahrungen in musisch-kreativen, bewegungsorientierten oder kommunikativ therapeutischen Bereichen mit. Sie sollen in der heilpädagogischen Ausbildung für den Unterricht und die Durchführung von erzieherischen und therapeutischen Massnahmen im Klassen-, Gruppen- oder Einzelunterricht an Kleinklassen, an Sonderschulen, für die Erteilung von Spezialunterricht und für die ambulante heilpädagogische Beratung und Begleitung im gesamten Volksschulbereich qualifiziert werden.

Die Berufstätigkeit im schulisch-heilpädagogischen Bereich stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Der Erwerb dieser Voraussetzungen wird einerseits durch theoretische Wissensvermittlung sichergestellt; andererseits geht es wesentlich um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben, Handeln und Reflektieren. Der Lehrberuf ist ein Beziehungsberuf; in der Heilpädagogik haben wir es mit oft vielfältig beeinträchtigten Erziehungs- und Lehr-/Lernverhältnissen zu tun. Soziale Lernziele haben deshalb in Verbindung mit kognitiven und handlungsbezogenen Zielen einen zentralen Platz in der heilpädagogischen Ausbildung.

Wie können nun *Wissens-, Handlungs- und Persönlichkeitskompetenzen* über die üblichen Gefässe einer Ausbildung (Vorlesungen/Seminarien, schriftliche Arbeiten, Praxiseinführung) vermittelt werden? Und was muss, sollte und kann überhaupt ver-

mittelt werden? Bei der Beantwortung dieser Fragen müssen drei Faktoren - die untereinander in einer Wechselwirkung stehen - berücksichtigt werden:

1. *fachimmanente Bedingungen* bzw. der aktuelle Erkenntnisstand müssen Grundlage der berufspraktischen Ausbildung bilden (z.B. gewandeltes Verständnis von Lernstörungen, systemische und kybernetische Modelle, vernetzte und breit abgestützte Interventionsmodelle u.ä.).
2. *Bildungs- und sozialpolitische Veränderungen*, strukturelle Bedingungen der Schul- und Arbeitswelt beeinflussen wesentlich die Anforderungen an die Absolventen einer heilpädagogischen Ausbildung (z.B. Integrationstendenzen, wirtschaftliche Probleme, Zunahme fremdkultureller Kinder in den Schulen, Schulgesetze und Lehrpläne, Harmonisierung und Reglementierung von Ausbildungsgängen im europäischen Raum).
3. Die der Ausbildung zur Verfügung stehenden *Ressourcen in personeller, struktureller, zeitlicher und materieller Hinsicht* gilt es auszuschöpfen und den Studierenden in geeigneter und optimaler Weise zur Verfügung zu stellen. Dort wo es möglich ist, sind Mängel zu beheben, geeignetere didaktisch-methodische Formen zu finden - kurz, die Ausbildung muss sich modernen Formen der Vermittlung von Kompetenzen an Erwachsene öffnen (z.B. ressourcenorientierte Ausbildungsformen, individualisierende und selbstverantwortende Studienplanungen, Gruppenprojekte und Lernpartnerschaften, transparentere und individualisiertere (Teil-)Zielbestimmung und (Zwischen-)Zielbeurteilung, dialogisches Lernen, Beraten und Begleiten).

Das Anforderungsprofil an die Schulische Heilpädagogin und den Schulischen Heilpädagogen kann nur angestrebt werden durch einen didaktisch-methodischen Ansatz,

- der immer wieder verpflichtet, sachgerecht, ethisch vertretbar und klar zu instruieren,
- der hartnäckig die Handlungswirksamkeit einleitet, durchsetzt und überprüft,
- der Wissens-, Könnens- und Haltungskompetenzen nicht nur anspricht, sondern erleb- und nachvollziehbar macht, vermittelt und in Verbindung bringt,
- der massgeblich die Betroffenen am Prozess beteiligt und sie als "Subjekte" (sprich Handelnde) der Ausbildung wahrnimmt.

Diese Einsicht führt uns dazu, *dass eine Trennung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung sinnwidrig ist*; d.h. dass nur eine Verknüpfung von praxisorientierter Theorie und theoretisch fundierter Praxis dem Ausbildungsziel näher kommt.

Deshalb haben Vorlesungen und Seminarien nicht nur untereinander in einem engen Bezug zu stehen, sondern auch mit der dazugehörenden Berufs- und Praxissituation. Hier ist vermitteltes Wissen zu veranschaulichen, Gehörtes zu üben und zu überprüfen, Unklares, Offenes zurückzufragen, zu reflektieren. Dies bedingt Absprachen unter den Dozentinnen und Dozenten, viel stärkeren Einbezug der lehrpraktischen Ausbildung in das Ausbildungskonzept, Begleitung und Beratung durch die Dozenten im Umfeld der Praxis, intensive, auch gemeinsame Fortbildung der Praxislehrkräfte und Dozenten, ausreichende zeitliche und strukturelle Ressourcen für Beratung und Begleitung der Studierenden. Ein geeignetes Bindeglied in diesem Transfermodell können individuelle Arbeiten von Studierenden sein (Seminararbeiten, Projektdokumentationen mittels schriftlicher Arbeit, Film, Tonbildschau, Werkstatt etc.).

Auf diese Weise wird die Praxissituation zur Ernstfallsituation, in der das Rüstzeug der Ausbildung geübt und gesichert wird. Exemplarisch sollen einige der wichtigsten Inhalte genannt und kurz umschrieben werden:

Selbstkompetenz: Die Fähigkeit, persönliche Anteile in der heilpädagogischen Arbeit wahrzunehmen und konstruktiv damit umzugehen, soll geübt werden. Dabei ist es unumgänglich, sich mit der eigenen Person (Belastbarkeit, Sicherheit, Vertrauen) und dem Umgang mit der beruflichen Rolle (Anforderungen, Verantwortung, Grenzen, Zusammenarbeit) auseinanderzusetzen.

Kompetenz im Erfassen, Fördern und Unterrichten: Inhalte und Konzepte der Erfassung (sensomotorisch, kognitiv, sozial-emotional, curricular, arbeitstechnisch) sollen auf spezifische Schulsituationen und Entwicklungsverläufe ausgerichtet werden.

Das genaue Hinsehen (Beobachten) und die Verarbeitung der Beobachtungsergebnisse müssen individuell geschult werden. Dabei ist wesentlich, dass Beobachtungsarbeit auf einem soliden Wissenshintergrund basiert und gezielt in die Unterrichts- und Förderarbeit einbezogen wird. Individualisierende Unterrichtsformen, Konzepte integrierter und separierender Förderung, allgemein- und fachdidaktische Ansätze für den heilpädagogischen Unterricht in verschiedenen Schultypen und -stufen, behinderungsspezifische unterrichtliche Hilfsmittel und Methoden sollen exemplarisch ausgewählt, angewendet und besprochen werden. Der von erfahrenen Fachpersonen angeleitete Austausch von Erfahrungen mit verschiedenen Ansätzen in unterschiedlichen Lernfeldern unter den Studierenden ist dabei von grosser lernwirksamer Bedeutung.

Zusammenarbeitskompetenz: Vorab die Zusammenarbeit im engeren Lernfeld der Ausbildung (Kolleginnen und Kollegen, Dozentinnen und Dozenten, Praxisberater) und im Lernfeld der heilpädagogischen Schule (Schüler und Schülerinnen, Kolleginnen und Kollegen, Eltern) stellen einen Hintergrund für einschlägige Erfahrungen dar, die aber immer wieder auszuwerten, neu zu planen und bewusst im Lernprozess und der dazugehörenden Evaluation einzusetzen sind. So hat die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Gesprächs mit einem schwierigen Schüler, mit belasteten Eltern, einer uneinsichtigen Kollegin mehr als nur episodischen Charakter - es wird zu einem wesentlich übergreifenden, zentralen Ausbildungsinhalt - exemplarisch auch für die Mitstudierenden. Solche Inhalte und Vorgehensweisen werden Massstab für die ausserordentlich wichtigen und delikaten Zusammenarbeitsbereiche, die im Rahmen der Ausbildung zwar angesprochen, aber kaum geübt werden können: mit Fachinstanzen, Behörden, Fachpersonen aus Nachbardisziplinen oder Anschlussinstitutionen etc..

Beratungs- und Begleitungskompetenz: Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sollen schulhausintern Kollegien und Schulbehörden in heilpädagogischen Fragen beraten, integrative Entwicklungsaufgaben begleiten und einzelne Kolleginnen und Kollegen bei Lehr-/Lernproblemen in ihrem Unterricht unterstützen können. In diesem Zusammenhang ist die Klärung der eigenen Kompetenzen wesentlich; die Zuständigkeiten und Aufgaben in komplexen formellen und informellen Zusammenarbeitskontexten sind transparent zu machen. Das sich Bewegen in diesem heiklen Umfeld erfordert ein hohes Mass an kommunikativen, didaktisch-schulspezifischen und psychosozialen Fähigkeiten, die nur bis zu einem gewissen Grad vermittelt werden können, im Wesentlichen aber erst durch langjährige Erfahrung aufgebaut werden.

Für die berufspraktische Ausbildung bedeuten diese Herausforderungen nichts anderes, als die Sicherstellung einer *dialogischen Ausbildung*. Das heisst, dass unter hoher Beteiligung der Studierenden der *Dialog "Theorie-Praxis"* jede Gegensätzlichkeit überwindet und ohne Überheblichkeit miteinander die anspruchsvolle Aufgabe angeht.

Damit ist auch der *Dialog zwischen den Disziplinen* (Fächern und Berufssparten) einbezogen, die dem selben Ziel zu dienen haben, aber deren Gesichtspunkt zwar ein anderer sein soll und darf. Daraus erwächst für die berufspraktische, heilpädagogische Tätigkeit wohl die wesentlichste, nämlich die menschliche Grundlage: der *Dialog zwi-*

schen Menschen, geprägt von Achtung und Toleranz und getragen von der Verantwortung der Aufgabe und dem benachteiligten Mitmenschen gegenüber.

Aus verschiedenen am Sonderpädagogischen Seminar geübten Formen dieses dialogischen Ausbildungsmodells stellen unsere beiden Kollegen Peter Hari und Johannes Gruntz exemplarisch zwei geeignete Ansätze vor.

Zur Praxisanleitung am eigenen Arbeitsplatz

Hans Peter Hari

Die Praxisanleitung bewährt sich im Kanton Bern seit etwa 20 Jahren. Sie entstand dadurch, dass das Unterrichten an der eigenen Klasse während der berufsbegleitenden Ausbildung (damals im Rahmen der kursmässigen Kleinklassenlehrausbildung) als Dauerpraktikum verstanden wurde, das fachlich und menschlich kompetent betreut sein wollte.

Die Anleitung ist mehr als eine Beratung: sie erfordert fachkundige, methodisch-didaktische Kompetenzen, um das Unterrichten anleiten zu können. Werden ehemalige Absolventen oder Studierende der bernischen sonderpädagogischen Ausbildung befragt, so wird diese Art der Ressourcenerschliessung als wertvollstes Ausbildungsgefäss bezeichnet. Das bedeutet zumindest, dass die Praxisanleitung von den allermeisten Studierenden hochgradig akzeptiert wird. Das Ausbildungsmodell mit seinen gezielten Vermittlungen von Lernerfahrungen fand insbesondere auch Nachahmung in der Turn- und Sportlehrausbildung.

Wie oft und wie lange werden Schulbesuche gemacht?

Die durchschnittlichen Besuchszahlen - sie können bei den verschiedenen Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern etwas variieren - betragen 5 bis 10 Besuche pro Jahr. Besprechungen ausserhalb der Schulbesuche und supervisionsartige Besprechungen in Ambulatorien wurden nicht mitgezählt. Im dritten Studienjahr nehmen die Besuche in der Regel ab. Die Praxisanleitungen dauern in der Regel einen Vormittag in der Schule mit anschliessendem Mittagessen und einer Auswertung. Ausnahmsweise dauern die Besuche den ganzen Tag, bis in den Abend hinein.

Weil sich dieses Modell der *Meisterlehre* anlehnt, ist es gesichert, dass sich die eigenen Ressourcen der Studierenden in ihrer berufsbegleitenden Ausbildung mit dem Coaching des Praxisanleiters erschliessen: Der Anleiter versucht, seine methodisch-didaktischen Kompetenzen ins Spiel zu bringen, indem er seine Sichtweise mit Erfahrungen des Studierenden konfrontiert. Anleiter und Studierender treffen sich mit ihren geöffneten Assoziationsfeldern am Problemkreis, in der Regel am Stoff, der in Beziehung mit dem Kind steht. Das "Sich treffen" am komplexen Problem geschieht auf verschiedene Art und Weise. Die Praxisanleitung bezieht sich auf Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.

Vorbereitung und Planung

Die Ressourcen aus dem Unterricht am sonderpädagogischen Seminar lassen ihre Gehalte in den Unterricht fliessen. Weil der Praxisanleiter gleichzeitig ein Hauptlehrer ist, kann er die übertragene Substanz erkennen und deren richtige Umsetzung beobachten.

Schule halten

Während des Unterrichtes verfolgt der Praxisanleiter den Unterricht dermassen intensiv, dass er in der Lage ist, sachgerecht und für Lehrkräfte und Schüler akzeptabel zu

intervenieren. In Klassen, wo die Gewöhnung an den "Lehrer-Lehrer" vorhanden ist, ähnelt die "1 zu 1-Praxisanleitung" einem Team-teaching von zwei gleichberechtigten Kolleginnen. Die Interventionen gehen in der Regel dahin, den Unterricht noch angepasster, intensiver und lustvoller werden zu lassen. Dabei wird gelehrt, dass nach gezielter Intervention besser beobachtet wird. Zudem wird durch Übernahme der Lehrerrolle durch den Praxisanleiter die Lehrkraft etwas entlastet, damit sie genauer beobachtet. Die Interventionen illustrieren aber auch die Möglichkeiten teilnehmender Beobachtung. Diese Arbeit im Hier und Jetzt - Training und Coaching ohne verfälschenden zeitlichen Verzug - schöpft für alle Beteiligten die Kraft des lebendigen Geschehens aus.

Reflektieren und Antizipieren

Bei der nachgehenden Besprechung trainiert der Praxisanleiter den Ist-Soll-Vergleich der Studierenden. Was war geplant? Was wurde erreicht? Bei der Frage, wie es weitergehen soll, werden sowohl Ressourcen aus der Theorie, der Erfahrung der Lehrkraft wie auch Ideen des Praxisanleiters genutzt. Die hohe Informationsdichte der von außen an die Lehrkraft herangetragenen Ideen zwingen diese zu maximaler Selektion. Eine solche geschieht dadurch, dass Ideen auf die Umsetzbarkeit in den aktuellen Unterricht geprüft werden: Die Lehrkraft muss sich ihre Situation und die Situation der Kinder vorstellen. Fachkundige Praxisanleitung führt zu bewussterem Schulehalten. Die Themen der Auswertungen werden mit zunehmendem Ausbildungsstand immer mehr von den Studierenden bestimmt.

Schule erneuern

Der Praxisanleiter ist grundsätzlich auch federführend beim Anzetteln von Unterrichtsprojekten. Diese können mit schriftlichen Pflichtarbeiten verbunden sein. Das Ernten der süßen Früchte des Gelingens von Unterricht und Zusammenarbeit entschädigt den grossen zeitlichen Aufwand. Bei Themenkreisen, wo das systemische Zusammenwirken von Einflüssen im Vordergrund steht, klärt die geistige Auseinandersetzung den Sachverhalt. Das wirkt des öfteren günstig auf die Situation. Befragungen haben ergeben, dass solche Projekte nicht von der Praxisanleitung getrennt werden sollten.

Imitationslernen

Das Erleben der Praxisanleitung, die trotz Ausbildungshierarchie ein partnerschaftliches, verbindliches Zusammenarbeiten als Basis hat, dient seit einigen Jahren bei vielen ambulant tätigen Heilpädagogen als Vorbild - insbesondere was die Formen teilnehmender Beobachtung, Interventionsmöglichkeiten und Beratungssituationen angeht. Alle an einem Prozess Beteiligten haben wertvolle Ressourcen, die es zu nutzen gilt. Je vielfältiger in einer Praxisanleitung gearbeitet wurde, desto wahrscheinlicher sind fruchtbare Erfolge.

Das Auswerten der Praxisanleitung ermöglicht eine permanente Verbesserung der Ausbildung

Verschiedentlich wurde die Ausbildung ausgewertet und reflektiert, zuerst bei Hegg (1983), wo sie in einem neuen Konzept als Kernstück der Ausbildung bezeichnet wurde, insbesondere die Praxisanleitung; später bei Gruntz (1993), Hari (1991, 1992, 1994, 1994a) und Schindler (1991). Die Auswertung und damit die dauernde Erneuerung der Ausbildung geschieht allerdings permanent. Die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter tragen die Ergebnisse aus ihrer Arbeit immer wieder in die Ausbildung. Diese zwangsweise Rückkoppelung sichert die Aktualität unserer sonderpädagogischen Ausbildung.

Lösungsorientiert und handlungswirksam

Kollegiale Praxisberatung in Gruppen als Element der Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik

Johannes Gruntz-Stoll

Das Ziel kollegialer Praxisberatung, eigenverantwortlich - also "auch ohne geschulten Trainer" (*Pallasch et al. 1987, 81*) - in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen Problemsituationen aus dem Kindergarten- und Schulalltag aufzugreifen und Lösungsperspektiven zu entwickeln, steht im Einklang mit den Leitideen des Studiums in Schulischer Heilpädagogik am Sonderpädagogischen Seminar". Das "Problem-orientierte Training" (*Pallasch et al. 1987*) verfolgt - grob umrissen - zwei Zielsetzungen: zum einen die "konkrete Arbeit mit dem Betroffenen an seinem individuellen Problem aus seiner subjektiven Sicht, um ihm eine grössere Bandbreite der möglichen Perspektiven bezüglich seines Problems zu eröffnen, für die praktische Arbeit Lösungen anzubieten und gegebenenfalls eine emotionale Entlastung zu ermöglichen" (*Pallasch et al. 1987, 81*); zum anderen geht es darum, dem Betroffenen wie den übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern "durch das Kennenlernen des Trainings einen Anleitungsfaden in die Hand zu geben mit dem Ziel, bei auftretenden Problemen auch ohne geschulten Trainer mit Kollegen oder allein arbeiten zu können" (ebd.).

Der Ablauf des Problem-orientierten Trainings lehnt sich an Lösungsstrategien aus denk- und sozialpsychologischen Zusammenhängen an und ist darauf angelegt, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht nur zur konstruktiven, lösungs- und ressourcenorientierten Auseinandersetzung mit unbefriedigenden Situationen des beruflichen Alltags anzuleiten, sondern sie zugleich zur Mitgestaltung und Leitung des Trainingsprozesses zu befähigen. Dies geschieht im Ausbildungskontext durch den allmählichen Übergang von angeleitetem über begleitetes zu selbstorganisiertem Training, wofür sich dessen einfache und einsichtige Strukturen, aber auch die Transparenz der Wirkungsmechanismen als hilfreich erwiesen haben.

Die zehn Trainingsschritte umfassen:

1. Präsentation des Problems durch die betroffene Teilnehmerin/den Teilnehmer im Rahmen der Trainingsgruppe,
2. Konkretisierung der Problemsituation mit Hilfe der subjektiv-aktionalen Darstellung in der Trainingsgruppe,
3. Feedback zur Problemsituation anhand der subjektiven Wahrnehmungen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
4. Interpretation des Problems durch die nicht betroffenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
5. Persönliche Zielsetzungen und Wahl eines Etappenziels durch die betroffene Teilnehmerin oder den betroffenen Teilnehmer,
6. Brainstorming über Interventionsmöglichkeiten zum gewählten Ziel durch die nicht betroffenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
7. Präzisierung der Intervention bzw. Entscheid der betroffenen Teilnehmerin oder des Teilnehmers für eine der gegebenen Möglichkeiten,
8. Simulation der Intervention in Form der subjektiv-aktionalen Darstellung in der Trainingsgruppe,
9. Realisation der Intervention durch die betroffene Teilnehmerin oder den Teilnehmer in der eigenen beruflichen Praxis, sowie die

10. Misserfolgskontrolle durch die betroffene Teilnehmerin oder den betroffenen Teilnehmer anhand von vier Fragen zur *Überprüfung der Intervention* (vgl. Pallasch et al. 1987, 86f.).

Zwar wird das Trainingskonzept von seinen Autoren als *Problem*-orientiert bezeichnet, doch erweist es sich in der Durchführung zugleich als *Lösungs*-orientiert und - darüber hinaus - als *Ressourcen*-orientiert und handlungswirksam. Die Ausrichtung auf realisierbare Lösungsmöglichkeiten zeigt sich in der Gewichtung der einzelnen Schritte: während die Schritte eins bis vier der Problemdarstellung und -entwicklung dienen, sind weitere vier Schritte des Trainings der Entwicklung und Konkretisierung von Lösungsperspektiven gewidmet. Die Handlungswirksamkeit ergibt sich einerseits aus dem Probehandeln in der Trainingsgruppe, andererseits und vor allem aus der Wahl einer Interventionsmöglichkeit durch die betroffene Teilnehmerin oder den Teilnehmer, womit gegenüber der Gruppe die Verpflichtung eingegangen wird, der gewählten Intervention im beruflichen Alltag zumindest eine Chance zu geben. Dass sowohl die bearbeiteten Probleme wie auch die erarbeiteten Lösungen aus dem Erfahrungsbereich der Trainingsteilnehmerinnen und -teilnehmer stammen, stellt zudem die vorhandenen Ressourcen ins Zentrum der kollegialen Beratung und trägt ebenfalls zur Handlungswirksamkeit bei.

Der zeitliche Rahmen der Zusammenkünfte der Trainingsgruppen umfasst jeweils dreieinhalb Stunden - unterbrochen durch eine rund halbstündige Pause; weil für die Einstiegs- und die Schlussrunde je eine gute Viertelstunde eingesetzt werden muss, bleiben für die eigentliche Trainingsarbeit gut zwei Stunden. In der Regel ist die erste der beiden Stunden der Darstellung und Entwicklung der Problemsituation gewidmet, während - im Anschluss an die Pause - in der zweiten Stunde an den Lösungsperspektiven und Interventionsmöglichkeiten gearbeitet wird. Der beschränkte zeitliche Rahmen verlangt die zielstrebige Bearbeitung der einzelnen Trainingsschritte und eine Beschränkung der Teilnehmerzahl. So hat sich eine Gruppengröße von sechs bis acht Teilnehmerinnen oder Teilnehmern als günstig erwiesen - hinsichtlich der Vielfalt und der Überschaubarkeit der Sichtweisen, Vorschläge und Beiträge. Größere Gruppen erfordern nicht nur mehr Zeit, sondern auch methodische Varianten, etwa um Teilnehmerbeiträge zu sichern; kleinere Gruppen laufen Gefahr, bei der subjektiv-aktionalen Darstellung von Problemsituationen nicht genügend Statisten bzw. Beobachter plazieren zu können und ausserdem zu wenig unterschiedliche Sichtweisen zu formulieren und so an Lebendigkeit zu verlieren.

Mit zwei halbtägigen Treffen pro Gruppe und Quartal ist die durchschnittliche Frequenz einer Trainingsgruppe gegeben; häufigere Zusammenkünfte sind weder im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern noch im Rahmen des Studiums am Sonderpädagogischen Seminar möglich. Die Tatsache, dass die Studierenden der Trainingsarbeit rückblickend einen hohen Stellenwert beimessen (Gruntz-Stoll 1993) und ein Teil der Beratungsgruppen nach Studienabschluss eigenverantwortlich weitergeführt wird, lässt sich als Hinweis auf die erfolgreiche Verknüpfung von Berufsrealität und Ausbildungskontext verstehen; ausserdem wird die Häufigkeit von sechs bis acht Halbtagen pro Jahr durch die Kontinuität der Trainingsarbeit über insgesamt zwei Jahre, die Konstanz der Trainingsgruppe als Teil einer Lerngruppe und die Verbindung mit der individuellen Praxisanleitung am Arbeitsplatz aufgewogen.

Literatur:

Gruntz-Stoll, J. (1993) Gemeinsam statt einsam. Problemorientiertes Training und kollegiale Praxisberatung im Rahmen der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (3), 321-329. - Gruntz-Stoll, J. (1993) *Sprünge, Flüge, Landungen. Praktische Ausbildung und Unterrichtspraxis*. Internes Papier am Sonderpädagogischen Seminar Biel, 20 S. - Gruntz-Stoll, J. (1994) *Probleme mit Problemen. Ein Lei(d)tfaden zur Theorie und Praxis des Problemlösens*. Dortmund: borgmann. - Hari, H.P. (1991) Die Praxisanleitung in der berufsbegleitenden sonderpädagogischen Ausbildung des Kantons Bern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, 422-433. - Hari, H.P. (1992) Untervegs zu einer Praxisanleitung. In K. Bernath (Hrsg.), *Sonderpädagogische Berufsfelder*, Luzern: SZH. - Hari, H.P. (1994) *Notizblock für Schulbesuche. Interne Ausbildungsunterlage für die Praxisanleitung*. Biel: Sonderpädagogisches Seminar. - Hari, H.P. (1994) *Auswertung von Besuchsprotokollen*. Internes Arbeitspapier. Biel: Sonderpädagogisches Seminar. - Hegg, S. (1983) *Die Sonderpädagogische Ausbildung der Kleinklassen- und Sonderschullehrer im Kanton Bern*. Bericht im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. - Schindler, A. (1991) Über Anforderungen an die Ausbildung in Heilpädagogik - Überlegungen zur berufsbegleitenden und vollzeitigen Ausbildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, 410-421. - Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern (1988) *Lehrplan für die Weiterbildung zum schulischen Heilpädagogen*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern. - Pallasch, W. & Reimers, H. (1987) Problem-orientiertes Training (POT). In W. Pallasch (Hrsg.), *Lehrverhalten und Problemlösen*. Weinheim: Juventa. - Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.) (1992) *Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandesaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa.

Qualifikationen zur Zusammenarbeit: Der Arbeit Gestalt geben!

Thomas Hagmann

Der Schreibende geht von der These aus, dass integrative und differenzielle Prozesse für jede (heil)pädagogische Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Dies hängt mit den Eigenschaften des Systems Heilpädagogik zusammen. Es ist gekennzeichnet durch einen hohen Grad an Komplexität, Unüberschaubarkeit, Vernetzung, Selbstorganisation und Ungewissheit. Je offener die Situation, desto mehr brauchen Heilpädagogen neben dem Erwerb von Sach- und Fachkompetenz personale, soziale und strategische Qualifikationen. Generalistische Kompetenzen werden dabei mehr durch Bildung, spezielle Kompetenzen mehr durch Ausbildung erworben. In diesem Sinne haben die folgenden Beispiele programmatischen Charakter. Sie zeigen an, wohin die Reise führen könnte.

1. Personale Kompetenzen: Biografie-Arbeit



XXXVI.

The seven Ages of Man. *Septem Ætates Hominis.*

"Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er, oft unter gewaltigen Opfern, für sein Leben hält".
(Max Frisch)

J. A. COMENIUS:
Orbis sensualium pictus, London 1659

- Was sind meine Aufgaben in dieser Schule?
- Gibt es Knotenpunkte, typische Muster, einen roten Faden in meinem Leben?
- Welches sind die Quellen, aus denen ich Kraft für meine Arbeit schöpfe?
- Was bedeutet Entwicklung für mich und die andern?
- Welche Botschaften beinhalten meine wiederkehrenden Konflikte?
- Wie und wo finde ich Sinn und Halt in meinem Tun?

Solche Fragen aus einem Weiterbildungsseminar mit Lehrkräften zeigen, dass die Menschen einerseits mit ihren ganz persönlichen und beruflichen Ereignissen umgehen wollen, andererseits einen über das Subjektive hinausgehenden Zusammenhang suchen.

Der Entwicklungspsychologe Jerome Bruner unterschied zwei Arten, auf die Menschen ihre Welt verstehen können: die "paradigmatische", in der wir die Welt analytisch betrachten, und die "narrative", in der wir uns vor allem auf Bedürfnisse, Wünsche und Ziele konzentrieren. Diese narrative Art der Weltanschauung ist der Stoff, aus dem Geschichten entstehen. Die wichtigste Geschichte, die ein Mensch erzählen kann - sich selbst und den anderen - ist die Geschichte seines Lebens. Sie strukturiert und definiert die Qualität unserer eigenen Existenz. Indem wir die Erfahrungen des Berufs und des Lebens miteinander verbinden, erfinden wir unseren eigenen Mythos. Der persönliche Mythos reflektiert die psychische Wahrheit des einzelnen Menschen. Er erschafft den inneren Zusammenhalt und enthält das heimliche Leitmotiv unserer Arbeit und unseres Lebens, den Kern unserer Existenz. Die Lebens- und Berufsgeschichte ist, wie wir u.a. aus der Psychoanalyse wissen, "nicht die Wahrheit und nichts als die Wahrheit", sie beruht vielmehr auf einer "erzählerischen Wahrheit", die in sich stimmig und zusammenhängend, die Chance bietet, über sein Leben und seine Arbeit nachzudenken. Die wiederkehrenden Themen und Motive geben Auskunft, was der (die) Einzelne will und wie er (sie) sein (ihr) Ziel anstrebt. Zum Beispiel das Streben nach Macht, Kontrolle, Selbstbehauptung und/oder die Suche nach Gemeinschaft, Freundschaft, Liebe und Intimität. Oder die Verbindung und Versöhnung dieser beiden Hauptlebenskräfte in meiner Wahrnehmung der pädagogischen oder therapeutischen Aufgabe.

Indem wir, geleitet vom "Hier und Jetzt", selektiv und akzentuiert nacherzählen, erschaffen wir jene Muster, die klären und helfen, dass wir in der Gegenwart das sind, was wir sind. Zu den Ontologien des Selbst gehören verschiedene Strategien, die wir zur Begründung unseres Daseins und Soseins verwenden:

- Eine gute Vergangenheit geht einer guten Gegenwart voraus.
- Eine schlechte Vergangenheit hat dennoch zu einer guten Gegenwart geführt.
- Eine gute Vergangenheit mündet in einer schlechten Gegenwart.
- Eine negative Vergangenheit setzt sich in einer negativen Gegenwart fort.

Zwar sind wir nur in beschränkter Masse die Autoren unserer Geschichte (PS: Wir sollten unsere Anlagen, Ressourcen und Abhängigkeiten nicht unterschätzen), doch können wir lernen, gute und verständnisvolle Erzähler unserer Geschichte zu sein und so Sinn und Zusammenhang stiften (dies gilt auch für die Arbeit mit den uns anvertrauten Kindern). Biografiearbeit ist ein Selbst-Projekt, keine Psychotherapie, aber eine Form der Selbsterkenntnis und der Selbsterforschung, die der existentiellen Zuversicht dienen soll. Gelingt es uns, die Erfahrungen des Lebens in einen grösseren Zusammenhang einzuordnen, entsteht Sinn für Kohärenz; der Lebensplan als Teil eines grösseren Ganzen. Das Buch des Lebens, das es zu schreiben oder zu erzählen gilt, erfordert zuerst ein Inhaltsverzeichnis: Eine Einteilung in sinnvolle Abschnitte und Kapitel des Lebens ist zu treffen. Danach geht es auf die Suche nach den Schlüsselszenen. Schlüsselereignisse sind solche, die aus dem Strom des Lebens herausragen.

Beispiele:

Der Gipfelpunkt

Der Tiefpunkt

Der Wendepunkt

Die früheste Erinnerung

Eine wichtige Kindheitserinnerung

Eine Begegnung in der Adoleszenz

Die vier wichtigsten Menschen im eigenen Leben (Arbeit)

Eine Belastung, ein Problem der Gegenwart

Meine persönliche (berufliche) Weltanschauung

Die Suche nach dem übergreifenden Thema: Das Leitmotiv, der rote Faden!

Die Beschäftigung mit der bisherigen Lebens- und Berufsgeschichte erscheint uns in der Aus- und Weiterbildung von schulischen Heilpädagogen aus mehreren Gründen wichtig:

- Die Arbeit an der eigenen Biografie lässt uns nicht nur den Kontakt zu uns selbst finden. Sie ist auch gleichzeitig eine soziale Handlung für andere Menschen. Die heilende Wirkung liegt in der Fähigkeit des Wahrnehmens, des Zuhörens und Zuschauens. Kolleginnen und Kollegen interessieren sich für mich, schenken mir ihre Aufmerksamkeit. Je mehr ich zuhören kann, desto mehr kann der andere von sich und seiner Arbeit etwas offenbaren. Und im Wechsel des Gebens und Nehmens, des Bewegens und Gestaltens mit verschiedensten Mitteln wird deutlich, dass die Gemeinsamkeit Voraussetzung ist, um Verschiedenheit zu anerkennen.
- Die wachsende Unsicherheit über die eigene Identität scheint das Leiden des (post-)modernen Menschen zu sein. Diffuse Ängste und Unsicherheiten, Krisen und Ich-Störungen plagen den heutigen Menschen. Es ist am Ende des 20. Jahrhunderts nicht leicht, sich in einer Welt zu orientieren, in der nicht länger gemeinsame Mythen, Werte und Traditionen uns leiten, sondern eine Fülle widersprüchlicher Informationen zu verarbeiten sind.
- Wenn Ansätze der Selbstorganisation und Chaos-Theorien die derzeitige Diskussion in den Natur- und Sozialwissenschaften bestimmen, dann spiegelt dies auch die innere Verfassung einer Mehrheit der Menschen wider. Kontinuität, Regel- und Gesetzmässigkeiten im Entwicklungsverlauf der Menschen werden zunehmend ersetzt durch Fragmentierung, Konfusion und Zufall.
- Die bisherige Berufsidentität, sofern sie aus dem Besonderen, d.h. der Separation und Abgrenzung zum Allgemeinen gewonnen wurde, steht zur Diskussion. Je mehr wir uns dem Allgemeinen und Normalen annähern, umso mehr wird die Rolle des Heilpädagogen und seine Persönlichkeit enthüllt. Dies macht uns verletzlich.
- Die Ausbildung in schulischer Heilpädagogik ist in Wirklichkeit eine pädagogische Weiterbildung, da wir nur Lehrkräfte mit Berufspraxis aufnehmen. Das Durchschnittsalter beträgt z.B. am Heilpädagogischen Seminar Zürich ca. 30 Jahre bei den Studierenden der Vollzeitstudiengänge und gegen 40 Jahre bei den berufs begleitenden Studiengängen. Wollen wir der Wirklichkeit der Studierenden Rechnung tragen, müssen wir lernen, sie vermehrt dort abholen, wo sie tatsächlich sind. Die persönlichen Theorien sind schon gebildet und Handlungskompetenz ist vorhanden. Das Neue wird sich nur dann mit dem Alten verbinden, wenn Verknüpfungen strukturell, inhaltlich und prozessual eingerichtet werden.
- Die Arbeit am Thema "Biografie und Beruf" ist ein wichtiger Beitrag zur Qualifikation für eine konstruktive Zusammenarbeit mit sich selbst und andern. Sie geht von der Auseinandersetzung mit sich und der eigenen Arbeit aus und zielt auf das Ganze. "Heilend und Besonders" ist eine Pädagogik dann, wenn sie über das Subjektive hinaus zu einem selbstlosen Interesse führt. In diesem Sinne bleiben wir, mit neuen methodischen Ansätzen, jenen Zielen treu, die die Zürcher Heilpädagogik (*Hanselmann, Moor*) schon immer ausgezeichnet hat. In Kürze auf einen Nenner bringt sie der Satz von Martin Buber: "Bei sich selbst beginnen, aber nicht bei sich enden; von sich ausgehen, aber nicht auf sich abzielen; sich erfassen, aber sich nicht mit sich befassen!"

2. Soziale Kompetenzen: Team-Arbeit

*Um ein tadelloses Mitglied einer Schafherde sein zu können, muss man vor allem ein Schaf sein.
(Albert Einstein)*

Dient die Arbeit an der Biografie v.a. der Entwicklung der personalen Kompetenz, so zielt das Lernen im Team auf die Entwicklung der sozialen Fähigkeiten und der Reduktion vorhandener Komplexität durch Zusammenarbeit.

Wenn die Weiterbildung in schulischer Heilpädagogik am HPS Zürich schrittweise Elemente des offenen Unterrichts und erweiterte Lernformen wie Gruppenarbeiten, Projektarbeiten und Werkstätten aufnimmt, dann geschieht dies nicht primär, um den modischen Formen einer modernen Erwachsenenbildung gerecht zu werden. Es geht vielmehr darum, jene flexiblen Formen des Einsatzes zu trainieren, die zunehmend das Arbeitsfeld der schulischen Heilpädagogen prägen: LehrerIn an einer Sonderschule, an einer Kleinklasse, in einem Integrationsmodell, FördergruppenlehrerIn, Unterricht im Teamteaching, Heilpädagogische Schülerhilfe, Berater, Leiter usw. Heilpädagogische Lehrkräfte werden zunehmend zu generalisierten Spezialisten. Je mehr die Formen der äusseren Differenzierung (Separation) ergänzt oder ersetzt werden durch solche der inneren Differenzierung (Integration), umso bedeutsamer wird die Kooperation. Regelschule und Heilpädagogik sind, nicht zum ersten Mal in ihrer Geschichte, durch die Heterogenität der Eigenschaften der Schüler (vgl. z.B. die Bedeutung der Immigrantenkinder) herausgefordert. Der Umgang mit Heterogenität gehört zu den Grundproblemen der Schulpädagogik seit der Einführung der Staatsschule.

Die organisatorische Antwort lautet seither immer ähnlich:

Bildet Klassen (organisatorische Homogenisierung), damit wenigstens die Fiktion aufgebaut werden kann, man könne alle Schüler gleich, also die Klasse wie einen Schüler entlang einem linearisierten Lernangebot von einem Punkt A (Lernvoraussetzungen) nach Punkt B (Lernziel) bringen. Im Verlaufe der Geschichte haben sich verschiedene Kriterien der Homogenisierung entwickelt:

- Die Jahrgangsklassen (Altershomogenisierung)
- Die Dreigliedrigkeit der Oberstufe (Soziale Homogenisierung)
- Die Knaben- und Mädchenschulen (Geschlechterhomogenisierung)
- Das Sitzenbleiben bzw. Sonderschulung (Leistungshomogenisierung)
- Ausländerklassen (Sprach(in)kompetenz und nationale Differenz)
- Der Frontalunterricht

Immer wieder hat es aber auch Versuche gegeben, Homogenisierungen und Ausgrenzungen rückgängig zu machen.

Beispiele:

Die Einführung der Volksschule, der Gesamtschule, der Koedukation, die Integration von Behinderten, die interkulturelle Pädagogik, die Umsetzung erweiterter Lernformen, Werkstattunterricht, Projektarbeiten u.a.m. In diesem Spannungsfeld von organisierter Homogenität und den nicht mehr zu übersehenden Ansprüchen auf individuelle Förderung müssen schulische Heilpädagogen ihre schwierige Aufgabe wahrnehmen. Manche isoliert, vereinzelt und konzeptlos, andere eingebunden in einen tragenden institutionellen und sozialen Rahmen. Ausgesondert sind da und dort nicht nur die Sonderschüler, sondern auch die Sonderschullehrer. Und wer da und dort eine Nische fand, steht plötzlich wieder im Regen. Oder verliert buchstäblich seinen Raum, seine Aufgabe oder die bisherige Rolle. Dies verunsichert! Die Enthüllung der Rolle ebenso sehr wie diejenige der Person. Kann eine einzelne Lehrerin, ein einzelner Lehrer allen diesen unterschiedlichen Ansprüchen noch gerecht werden? Es gibt gute

Gründe für eine Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen. Eine stützende Teamkultur am Arbeitsplatz fördert Motivation, Lernfähigkeit und Gesundheit. Klare Absprachen im Kollegium schaffen Freiräume nach innen und Stärke nach aussen. Kolleginnen und Kollegen haben Ideen, Kompetenzen und Ressourcen, die fruchtbar gemacht werden können. Und gemeinsame pädagogische Leitideen und Konzepte sind tragende Elemente in einer Zeit, die geprägt ist durch die Vielfalt der Werte und Normen.

Demgegenüber steht das traditionelle Ethos einer hohen Eigenverantwortung, das Heilpädagogen und Therapeutinnen auszeichnet. Und ein Arbeitsauftrag, der sich an einer bestimmten Lektionenzahl orientiert. Auch ist die Schule weder strukturell noch räumlich auf Kooperation eingerichtet. Letztere ist zwar erwünscht, aber nicht eingerichtet. Teamarbeit ist bis anhin im Amtsauftrag nicht vorgesehen. Und so ist das Bewusstsein von "Schule als Wirkgrösse" klein. Überdies kennen viele Schweizer Lehrerkollegien eine Philosophie der Gleichberechtigung, die nur Gleichheit meint. Die Nutzung der Vielfalt wird dabei ebenso sehr verhindert wie eine mit Kompetenzen ausgestattete Schulleitung. Und weil Unterricht als eine einsame Tätigkeit verstanden wird, ist eine Beratung und Unterstützung durch Fachkräfte nicht vorgesehen.

Der konstruktive Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit ist auch ein Thema in der heilpädagogischen Ausbildung. Nähe und Distanz, Wechsel und Dauer sind als Formen der Kooperation strukturell einzurichten und praktisch zu üben. Indem sich z.B. Lern- und Arbeitsgruppen konstituieren, in denen Erfahrungen ausgetauscht werden, erforderliche Beziehungen und Sachverhalte geklärt und im Handeln neue Wirklichkeiten erprobt werden. Hospitationen, gegenseitige Besuche und Studienwochen am Arbeitsplatz wie auch Videoaufzeichnungen sind Möglichkeiten. Modelle der Praxisberatung und der Supervision können der Reflexion dienen. Eine grosse Chance, Zusammenarbeit im Team als Chance und Kolleginnen und Kollegen als Ressourcen für die eigene Problemlösung zu erleben, stellen neue Ansätze der Intervention dar (Kollegen beraten Kollegen).

So lassen sich z.B. die systemischen Ansätze von *Andersen* (1990) gut in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Heilpädagogen verwenden.

Das reflektierende Team:

1. Problemdarstellung
2. Resonanzgruppe (Co-Bilder)
3. Handlungsalternativen
4. Stellungnahme
5. Antizipation
6. Rückmeldung

3. Strategische Kompetenzen: Schulentwicklungs-Arbeit

*Der Geist ist nicht eine Scheune, die man füllt,
sondern eine Flamme, die man nährt.
(Freinet)*

In der Schule wird gelernt. Lernen ist das wichtigste Wesensmerkmal von Schule. Doch wie steht es um die Lernfähigkeit der Schule selbst? Gibt es nicht immer mehr Schüler mit Lernschwierigkeiten? Gibt es eine alternde Lehrerschaft, die auch "schulmüde" geworden ist, innerlich emigriert oder sogar ausgebrannt ist? Gibt es eine Verschlechterung der Rahmenbedingungen, die mittlerweile den Schulalltag kennzeichnet? Und sind die Kinder mit Problemen einfach an die Heilpädagogik zu delegieren? Und dort in separierenden Schulungsformen wieder zu hüten, zu fördern oder was? Die

Fragen lassen spürbar werden, dass die Regel- wie auch Sonderschule seit geraumer Zeit unter Veränderungsdruck geraten ist. Die internen und externen Verhältnisse werden neu definiert. Doch wer tut dies? Veränderungen, die nicht nur das individuelle Handeln des einzelnen Lehrers betreffen, sondern die Schule als Organisation, wurden bisher häufig als "top-down-acts", als Verwaltungsakte der Erziehungsdepartemente, vordefiniert durch Experten, von oben nach unten durchgesetzt. Die einzelnen Schulen sind dann nur noch die von der Veränderung Betroffenen auf der untersten Hierarchiestufe. Und nicht die Beteiligten. Ein neues Modell, das neue Modell löst das Bisherige ab. Und versandet oder ist bereits wieder überholt, wenn es überhaupt noch die Basis erreicht. Denn dort sind die Verhältnisse verschieden. Und was ist normaler als die Verschiedenheit der Kinder, die der Heilpädagogin, dem Heilpädagogen anvertraut werden? Deshalb erstaunt es nicht, wenn die verordneten Einteilungen und Typologierungen (Kleinklassen, Sonderschulen, Behinderungen) mit der vorgefundenen Wirklichkeit nicht übereinstimmen.

Die Lernfähigkeit der Schule selbst ist gefragt. Für uns bedeutet dies, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung Strategien zu vermitteln, die die Lehrkräfte vor Ort zur eigenen schulischen Entwicklung und konkreten Problemlösung verwenden können. Organisationslernen, z.B. mit Hilfe von Projekten, zielt auf das Ganze der Organisation, soll die Fähigkeit zur Lösung und Regulierung von Problemen erhöhen. Organisationsentwicklung (OE) ist dabei der Ansatz, der Schulen in die Lage versetzen soll, sich von innen heraus weiter zu entwickeln.

Die Annahmen, von denen wir dabei ausgehen, heissen:

1. Die einzelne Schule ist der Ort der Veränderung. Die Mitglieder der jeweiligen Schule sind für den Entwicklungsprozess selbst verantwortlich.
2. Veränderung entsteht aus Kooperation. Konflikte sind dabei als Chance zu begreifen. Zielklärungen und Absprachen über Werte und Normen sind notwendig, soll gemeinsame Entwicklung entstehen.
3. Planung, Ausführung und Evaluation sind nicht getrennt, sondern miteinander verbunden.
4. Schulen können lernen, und sie haben die Freiheit, zu handeln. Schulen können den Spielraum ihrer Freiheit durch Handeln erkennen und sie können lernen, diese Freiheit im Handeln für sich zu nutzen.
5. Ziel der Schulentwicklung ist die Selbstentwicklung der jeweiligen Organisation und ihrer Mitglieder. Angestrebt wird eine optimale Aufgabenerfüllung, die Sicherung der Qualität und eine verbesserte Problemlösefähigkeit der einzelnen Schule.

Lokale Schulentwicklungsprojekte laufen in kleinen Schritten ab. Die Beteiligten definieren mit ihren Ressourcen und Grenzen das Mögliche. Deshalb verläuft auch der Prozess verschieden. Und die Resultate sind unterschiedlich. Welche Kolleginnen und Kollegen müssen zusammenarbeiten, damit eine Schülerin, eine Schulklasse ihren Lernweg als kohärenten Aufbau in einem stimmigen Bildungsklima erleben? Welche verbindlichen Absprachen sind untereinander zu treffen, welche organisatorischen Vorkehrungen zu beachten? Welches Bildungsverständnis teilen wir, welche Schule wollen wir? Wer kann uns auf diesem Weg behilflich sein und wie können wir vorgehen? Aufgaben und Probleme können schulorganisatorisch verschieden gelöst werden.

Deshalb geht es in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von HeilpädagogInnen auch darum, verschiedene Modelle im In- und Ausland kennenzulernen. Um vergleichen zu können, um Anregungen zu erhalten, um die eigene Schule als Entwicklungsprojekt zu begreifen, die der Veränderung zugänglich ist. Und es geht dabei auch um den Erwerb von Kompetenzen. Heilpädagogische und therapeutische Fachkräfte brauchen heute strategische Kompetenzen, die Fähigkeit zur Lösung personaler, sozialer und struktu-

reller Aufgaben in der jeweiligen Situation. In einem bestimmten Zeitraum. An einem bestimmten Ort.

Die Formen der stationären und ambulanten Sonderschulung, der Zusammenarbeit und Abgrenzung zur Regelschule, die therapeutischen Settings, die wir verwenden, sind veränderbare Grössen.

Schulentwicklung ist ein Prozess, der idealtypisch in Phasen verläuft:

1. Einstieg: Veränderungsbedürfnis, Initiativen, Abstimmung, Steuergruppe
2. Diagnose: Analyse und Problembeschreibung, Datensammlung (Ist-Zustand)
3. Zielklärung: Zielklärung und -vereinbarung, Bildung von Projektgruppen (Aktion)
4. Umsetzung: Implementation über Projekt- und Teamentwicklung (Management)
5. Institutionalisierung: Auswertung von Prozess und Ergebnis (Selbstorganisation)

Schulkultur ist ein Muster von Grundüberzeugungen, das die Kolleginnen und Kollegen in einem langen Lernprozess erfunden, entdeckt und entwickelt haben, um mit den Problemen der externen Anpassung und der internen Integration fertig zu werden. Schulkultur bestimmt weitgehend den Sinn und Erfolg unserer Arbeit.

Es ist eine Flamme, die fortdauernd zu nähren ist und keine Scheune, die man ein für allemal füllt.

Qualifikationen zur Zusammenarbeit werden vermittelt, indem die verschiedenen Partner Gelegenheit erhalten, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung jene Fähigkeiten und Fertigkeiten konkret zu üben, die ihnen neue Perspektiven für die Zukunft eröffnen. Dies gilt für uns alle. Wenn das keine heilpädagogische und agogische Aufgabe zugleich ist, was dann?

Förderdiagnostik

Emil E. Kobi

Begriff, Umfeld und Zielrichtungen heilpädagogischer Förderdiagnostik. Orthodidaktische Verknüpfungen. Wegweisend ist der Gedanke der positiven Ressourcen-Inventars: Worüber verfügt dieses Kind?

Förderdiagnostik im weitesten Sinne bezeichnet eine systematische und programmatische, situations- und einzelfallbezogene Sammlung und Aufbereitung lehr- und lernprozessrelevanter Daten und Fakten.

Sie findet ihren Sinn, Wert und Zweck in Orthodidaktik (grch. 'orthos': richtig/berichtigend). Diese umfasst die Gesamtheit schulischer und ausserschulischer Lehrformen, die bzgl. Zielsetzungen, Strukturierung und Aufbau, Einsatz von Materialien und Hilfsmitteln so angelegt sind, dass behinderungsspezifische Lernschwierigkeiten situativ überwunden, kompensiert oder doch gemildert werden können. Je nach Entwicklungsstand und Lernbasis gehören dazu die verschiedenen Formen von

- *Basisfunktionsschulung*, die ihren Bezugspunkt in personalen Fähigkeitsbereichen (der Psychomotorik, der Perzeption, der Kognition, der Sprache, der Affektivität und Soziabilität) und somit (noch) nicht *Stoffvermittlung*, sondern *Fähigkeitsentwicklung* zum Ziel hat (vgl. Kasten I).

	taktil/ kinästhetisch	visuell	auditiv	sprachlich
in präsen- ter Situation	Händepat- schen mitbe- wegen	Holzwürfel reihen horizontal/ vertikal	mitsingen mitspielen auf Klangin- strumenten	mitsprechen; Handlungs- kommentare
repräsen- tiert unmittelbar	Bewe- gungs- folgen nachahmen	vorgebaute/ abgebaute Reihen re- konstru- ieren	Ton-/Klang folgen rekon- struieren	Nachsprechen (Zahlen, Verse, Sätze Silben) Handlungen rapportieren
verzögert	nach.... Sekun- den		Pause	
nach Zwischenaktivität	nach gleich- artiger/ andersartiger			Aktivität
um- strukturiert	in umgekehrter verkehrt oder	Reihen von anderer Po-	folge sition	oder seiten- aus berich- ten etc.
nach Kriterien- vorgabe	zwei Schritte vorwärts; ein Schritt nach links. Bis zum....	nach Farben, Formen, Grössen....	zu- neh- mend lauter, höher	in bestimm- te Zeitfor- men setzen etc.
nach Eigen- kriterien	Reihungsarten	und -folgen selbst	erfinden lassen	

Kasten I: Übungseinheit "SERIALITÄT" (Beispiel)

- *Korrektivem Unterricht* ('clinical teaching') im Sinne eines lernproblemzentrierten Lehrens. Im Zentrum steht die Korrektur untauglicher, mangelhafter Lern- und Problemlösungsmuster. Lehren/Lernen ist auch hier noch weniger Mittel zur Stoffaneignung, sondern geeignete Stoffe und Aktivitäten sind Mittel, effizientes Lernen zu lehren.

Dazu gehören ferner spezielle Lehr-/Lernformen, wie sie z.T. auch aus normalpädagogischen Bereichen bekannt sind:

- Problemanalytisches Lehren/Lernen ('Precision Teaching'), welches die individuelle Lernproblematik fokussiert und zum Thema macht (wie z.B. in einer sog. "Legasthenie-Therapie").
- Kompensatorische Aneignungstechniken: z.B. Sprechbewegungsbilder ablesen; Blinden-Schrift ertasten; Erwerb des Bliss-Systems, etc.
- Optimierungslernen; Zielreichendes Lehren/Lernen ("Mastery Learning"), das aufgrund eines abgestimmten Arrangements von Hilfen die Erreichung festgelegter Ziele sichergestellt und damit dem Kind Finalerfahrungen ermöglicht.
- Prothetisches Lernen, das z.B. im Umfeld motorischer und perceptiver Behinderungen ein Kind zur bestmöglichen Ausnutzung und personalen Integration von Prothesen und Orthesen (mechanischer, elektrischer, elektronischer Art) führen soll.
- Auch gewisse Methoden aus dem Gebiet der Verhaltensmodifikation können (z.B. in der Geistigbehindertpädagogik) von Belang sein.

Wie auch immer orthodidaktische Aktivitäten im Einzelfall arrangiert sein mögen: es geht stets um die Sanierung oder Optimierung von Lern-/Lehrverhältnissen innerhalb eines "Behinderungszustandes" (Kobi 1993⁵) verzerrter Aneignungs- und Austauschprozesse (vgl. Kasten II).

Zur Diagnose von Lernschwierigkeiten

LernInhalte: Sach- und Fachbereiche, in denen Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten als mangelhaft erscheinen.

Ermittlung des positiven Leistungsstandes. Stufe der nächsten Erreichbarkeit?

LernZiele: Kurz-, mittel-, langfristige Zielsetzungen. Kriterienbestimmung (wann soll ein Ziel als "erreicht" gelten? Persönliche Einschätzung der Ziel-Mittel-Relationen.

LernMotive: Extrinsische und intrinsische Motivationen. Initiationen (Ingangsetzen des Lernprozesses)- Durchhalten (Vermeidung von Irritationen) - Finalität (Ziel nicht aus den Augen verlieren)

LernPhasen: Antrieb (Motivation) - Widerstand (Problemerkennung) - Lösung (heuristisches Konzept) - Tun (Ausführung) - Festigung (Übung) - Übertragung (Transfer).

LernBereiche: Psychomotorik (Taktilkinaesthetie/Bewegungslernen) - Perzeption (visuelles/ auditives/... Wahrnehmen, Vorstellen, Konzipieren....) - Kognition und Gedächtnis (Höhere Denkfunktionen: Abstrahieren; Kombinieren; Klassifizieren; Regelerfassung und -anwendung etc.) - Sprache (Symbolhandeln; Mediation; Leitfunktion der Inneren Sprache; Begriffsbildung etc.) - Emotion (positive und negative affektive "Besetzungen") - Soziabilität (lernzielrelevante personale Bezüge; Selbst-, Fremd- und vermutete Fremdbilder etc.)

LernGeschichte: Inhaltlich, emotional, sozial, strukturell und moralisch prägende "Kindheitsmuster"; Schulische Lern-/Lehrerfahrungen (ermittelt via narratives Interview und anekdotische Darstellungen)

LernTypologien: Perzeptiv (visuell, auditiv....) bzw. fähigkeitsbereichsakkzentuiertes Lernen (sprach-gebunden; gemütsbetont; sozial eingebunden; ikonisch; focussiert/peripher.... etc.)

LernSettings: Temporale, situative, thematische, instrumentelle, personale, emotional-perzeptive....Settings und Arrangements, die als positiv und negativ für die persönliche Lernsituation empfunden werden

LernRessourcen: Eingeschätztes Verhältnis von Potenz - Kompetenz - Performanz (z.B. im Zusammenhang mit Prüfungen)

Selbsteinschätzung: Leistungsmässig; lernpsychologisch; Kausalattributionen bzgl. Erfolg/ Misserfolg; Locus of Self Control; Erwartungshaltungen; Frustrations(in)toleranz, etc.

Wertschätzungen des Lernens generell; bestimmter Inhalte, Zielsetzungen; Lern-/Lehrstilen; Lern-/Lehrpersonen.

Bewältigungsformen: in (Über-)forderungssituationen: Dominanz - Renitenz - Halt/Hilfe suchen - Anerkennung heischen - Abwertungen (von Personen, Instrumenten, Aufgabenstellungen etc.) -Selbstanklagen - Aktives Umdeuten und Verändern - Durchhängen lassen - (Über) kompensationen; Omnipotenzphantasien - Destruktion - (aktives) Blockieren - Ausweichen/Aufschieben - Mehren statt Wehren u.a.m.

Kasten II: Zur Diagnose von Lernschwierigkeiten

Förderdiagnostik präsentiert sich unter diesen orthodidaktischen Zielsetzungen im speziellen als

- *Bildbarkeits-Diagnostik*: Heilpädagogik geht davon aus, dass jedes Kind bezüglich Informationsaufnahme, -verarbeitung und -kundgabe wandelbar und somit bildbar/bildungsfähig ist.

Bildbarkeits-Diagnostik versucht demgemäss festzustellen, welche Bildungsmöglichkeiten sich einem Kind derzeit eröffnen. Dabei wird Bildbarkeit nicht in einem eigenschaftlichen (als Summe von Fähigkeiten), sondern in einem strukturellen Sinne verstanden: Bildbarkeit ist nicht ausschliesslich eine Funktion der vom Kind eingebrachten Kompetenzen, sondern ist ebenso abhängig von bildungsrelevanten Rahmenbedingungen; Bildung und Bildbarkeit stehen in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Bildungsfähigkeit ist demgemäss nicht nur Voraussetzung, sondern zugleich auch Ziel heilpädagogischer Bemühungen. - Für die Praxis bedeutet dies, dass wir uns über Fragen von Bildbarkeit und Schulungsfähigkeit Klarheit zu verschaffen haben über Bildungs- bzw. Schulungsversuche (z.B. in Form eines sog. "Probeunterrichts").

- *Optimierungs-Diagnostik*: Es ist festzustellen, was ein Kind unter welchem *Hilfsangebot* (das können je nachdem technische Hilfen, Strukturierungshilfen, Verlängerungen von Zeitstrecken, Kommunikationshilfen und vieles mehr sein) *kann* und zu leisten imstande ist. Die Frage lautet also nicht: Wie muss ein Kind beschaffen sein, damit es eine vorgegebene Situation meistert?, sondern: Wie muss die Situation beschaffen sein, damit sie dieses Kind zu meistern vermag? - Was ist für dieses Kind eine effiziente (Lern-) Hilfe?

Das Kind soll sich daher auch seinerseits optimal präsentieren können. Damit soll ein möglichst umfassendes Bild über seine *Performanz* (=Präsentationsweise) gewonnen werden, damit von den dazu notwendigen Optimierungshilfen die *Kompetenz* (=Wissen, Können, Fertigkeiten, die zur Verfügung stehen) erfasst und von hier aus schliesslich die *Potenz* (=noch zu erschliessende Fähigkeiten und Ressourcen) abgeschätzt werden kann.

- *Prozess-Diagnostik*: Leistungen, Resultate, Produkte, die ein Kind erbringt, sind von nur mittelbarer Bedeutung. Im Zentrum förderdiagnostischen Interesses stehen die zielführenden Prozesse, Praktiken und Strategien: Die Frage also, *wie* und *womit* ein Kind zu seinen Lösungen kommt und worin für das Kind überhaupt eine Lösung besteht. (Was für den Beurteiler ein Problem darstellt, ist aus der Sicht des Kindes nicht selten eine Lösung!).
- *Strukturierungs-Diagnostik*: Heilpädagogik bezieht sich nicht ausschliesslich auf die als behindert geltende Person, sondern auf den *Behinderungszustand*. Dazu gehören als Einflussgrössen: die behinderungsspezifischen Merkmale, aktuelle Norm- und Zielvorstellungen, das Selbstkonzept der behinderten Person, sowie die bisher ins Auge gefassten Bemühungen (therapeutischer, unterrichtlicher, etc. Art), den Behinderungszustand zu entspannen.

Förder-Diagnostik hat sich in dieser Konsequenz in offenen, *gemeinsamen* Erfahrungssituationen zu realisieren. Alle am Behinderungszustand beteiligten Personen haben ein grundsätzliches Mitsprache- und Einsichtsrecht. Erst in der via Perspektiven-Ueberblendung erreichten *gemeinsamen* Wirklichkeit und in konsensueller Abstimmung sind die oben genannten orthodidaktischen Ziele erfolgversprechend zu realisieren.

- *Förder-Diagnostik*: Förder-Diagnostik im engeren Sinne setzt sich zum Ziel, die Stufe der jeweils nächsten Erreichbarkeit im Förderungskonzept zu erfassen, den hier und jetzt behinderungsspezifischen Förderungsbedarf abzuschätzen, sowie die Beziehungen zwischen Ausgangsbasis, Zielsetzung und zur Verfügung stehenden Bewältigungsformen deutlich zu machen. Aetiologische und klassifikatorische Diagnosen, unter denen ein Kind beispielsweise als "hirngeschädigt" oder "autistisch" etikettiert wird, sind heilpädagogisch höchstens von mittelbarer Bedeutung.- Die Heilpädagogik versucht in Ergänzung dazu konkrete Angaben zu machen über die kurz- und mittelfristigen Fördermassnahmen, die einzuleiten sind. Das Bestreben gilt der Lehrstrategie und -taktik, welche über den Status quo hinaus, auf bestimmte Lernziele hin, zu führen versprechen.
- *Begleit-Diagnostik*: Förderdiagnostik hat eine die orthodidaktischen Massnahmen begleitende Funktion. Förderdiagnostische und orthodidaktische Aktivitäten gehen idealerweise kreisförmig ineinander über; sie bilden eine systemische Einheit. Dadurch soll die fatale Trennung bzw. Rollen-Verteilung von Diagnostik/Diagnostiker hier und Behandlung bzw. heilpädagogischer Unterricht/Heilpädagoge dort, überwunden werden. Wer (fachspezifisch) feststellt, soll grundsätzlich auch (fachspezifisch) handeln können.

Beurteilungsdiskrepanzen zwischen verschiedenen Fachinstanzen (im medizinischen und paramedizinischen, im psychologischen und sozialen, im pädagogischen und heilpädagogischen Bereich) sind in der Praxis allerdings nicht selten, was bei den unterschiedlichen Ebenen und Fragestellungen auch nicht weiter verwunderlich ist. Jede fachspezifische Diagnose hat dabei ihren eigenen Sinn und Wert, ihre eigene Dignität. Diagnosen sind nicht gegeneinander austauschbar, da sie die Bedürfnisse des je anderen Bereichs nicht abdecken.

Konkret bedeutet dies z.B., dass sich aus der medizinischen (Kausal-)Diagnose "Status nach Hirnschädigung" keineswegs die psychologische (Auswirkungs-)Diagnose "visuelle Wahrnehmungsverarbeitungsstörung" ableiten lässt und diese ihrerseits noch nicht die heilpädagogische (Förder-)Diagnose "Bedarf an figuralem Gestaltaufbau-Training" enthält, da medizinische, psychologische und heilpädagogischen Diagnosen, wie vorerwähnt, unter unterschiedlichen Perspektiven vorgenommen werden und somit keine Entsprechungsreihen: Hirnschädigung = Debität = Hilfsschulbedürftigkeit usw. gebildet werden können.

Dass *im nachhinein* Begründungszusammenhänge gestiftet werden zwischen orthodidaktischem Konzept, Psychostatus und (medizinischem) Schädigungsbild, ist hingegen durchaus möglich und im Interesse gegenseitiger Information und konzertierter Massnahmen auch wünschenswert.

Auch in der Förder-Diagnostik geht es also um Unterschiede, Vergleiche, Abweichungen....., die aber nicht in Klassifikationen und Typisierungen münden, sondern Ausgangsbasen für weiterführende, orthodidaktisch angelegte Lehrbemühungen sein sollen: Im *interpersonellen* Vergleich zur nichtbehinderten Altersgruppenpopulation interessiert, was ein Kind *nicht* kann, da von hier aus z.B. Integrationschancen abzuschätzen und behinderungsspezifische Bedürfnisse zu deklarieren sind. Im *intrapersonellen* Vergleich (mit sich selbst) interessiert, was das Kind *kann*, da von hier aus die Stufe der nächsten Erreichbarkeit ins Auge zu fassen ist. Im *sequentiellen* Vergleich interessiert, was ein Kind sich über eine bestimmte Zeitstrecke angeeignet hat, da von hier aus kurz- und mittelfristige Prognosen zu wagen sind.

Hinweise zu einer orthodidaktisch orientierten Unterrichtsvorbereitung im Rahmen der Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik

Eine Präparation ist nicht bloss ein "Spickzettel" für den Lehrer, und sie zeigt auch nicht nur programmatisch auf, was "der Reihe nach" durchgenommen werden soll.

Eine Präparation stellt vielmehr einen *Strukturplan* dar, ein *orthodidaktisches Konzept*, welches Aufschluss gibt über die (heil-)pädagogische Denkarbeit, die dem Unterricht voranging und diesem zugrunde liegt.

Dieses Konzept ergibt sich aufgrund einer integrativen Berücksichtigung folgender Einflussgrößen:

- a) *Ausgangsposition*
- personell: Klassenzusammensetzung (Schulpsychologische Überweisungsberichte; Schülerakten u.s.f.)
 - materiell: Raumverhältnisse (Zimmer, Nebenräume; Umschwung); Einrichtungen: Materialien; Stunden-/Wochenpläne
 - funktionell: Leistungs-, Kenntnis-, Fertigungsstand der Klasse bezüglich der vorgesehenen Unterrichtsaktivitäten
- b) *Lehrziele:* Was soll dargeboten, durchgenommen werden? (Portionierung auf einzelne Lektionen; was wird hierzu räumlich, materiell, zeitlich benötigt?)
- c) *Lernziele* Was sollen die Schüler am Ende der Lerneinheit (im Rahmen des zur Verfügung stehenden Zeitbudgets) wissen, können, kennen? Was soll materiell herauschauen (Produkt)? Was soll funktionell erworben werden (Prozess)? Kernwissen/Randwissen; Aneignungssicherung, Evaluationsweisen.
- d) *Heilpädagogische Problemerkfassung:* Wo sind welche Lernschwierigkeiten zu erwarten auf dem Weg vom Ist-Zustand (a) zum Soll-Zustand (c)?
- e) *Lernpsychologisch-didaktisches Konzept:* Wie und womit sollen die Schüler lernen (Lernniveau; Lernarten; Lernmaterialien etc.)?
- f) *Lehrpsychologisch-methodische Planung:* Wie will ich lehren (Lehrformen, -strategien und -taktiken)?
- g) *Nicht planbare Faktoren:* x - n (Ausweich-Strategien in peto haben!).

Von einer Sonderklassenlehrerin darf eine angemessene und ausreichende materielle Stoffaufbereitung vorausgesetzt werden. Ihre spezielle Aufgabe besteht darin, den Stoff "in Raum und Zeit" lehr- und lernpsychologisch optimal zu strukturieren und zum Vehikel für (gestörte, irreguläre) Aneignungsprozess zu gestalten. Konkret: Sie denkt nicht bloss (stofflich) in Blütenblättern, Staubgefässen, Achtelsnoten, Ergänzungswinkeln, Punischen Kriegen etc., sondern (funktionell) in Lernmodulen und deren Verkettungen, sowie in Lernsets, über welche "Das Buschwindröschen" und "Die Schlacht am Morgarten" miteinander verwandt werden hinsichtlich der Vermittlungs-, Aneignungs- und Erkenntnisprozesse. (Vergleich: Der Hochschullehrer hält einen wohlgesetzten Radiovortrag über "Das Lachen der Aphrodite im Lichte der...": der Sonderklassenlehrer ist als Radiotechniker darum bemüht, dass die (als solche) bescheidene Erkenntnis: $2 + 2 = 4$ im "Rauschen" einer (z.B. geistigen) Behinderung noch vermittelt werden kann. Der Hochschullehrer ist vor allem sachkundig; der Sonderklassenlehrer ist vor allem informationskundig.)

Aus zeit- und arbeitsökonomischen Gründen sowie im Hinblick auf eine integrativ-ganzheitliche Unterrichtsgestaltung empfiehlt es sich, eine Art "Netzplan" zu entwerfen, in welchem die einzelne Lektion in einem übergeordneten Bezugssystem liegt.

Die enge Verbindung von Schulfächern und angesprochenen Fähigkeitsbereichen stellt eine unverzichtbare Voraussetzung eines heilpädagogisch fundierten Unterrichts dar.

Förderdiagnostik ist in dieser Konsequenz denn auch *innerhalb* der heilpädagogischen Aufgabenfelder durch entsprechend qualifizierte Personen zu realisieren und kann nicht an Ausseninstanzen delegiert werden. Förderdiagnostische Arbeit stellt allerdings wesentlich höhere Anforderungen, als das Abhaken von Check-Lists oder manualgeleitetes Testen. Ein integrales entwicklungs- und lernpsychologisches, heilpädagogisches und psychopathologisches Wissen sowie praktische Erfahrung im kommunikativen Umgang mit lerngestörten/behinderten Kindern ist unabdingbar. (Die Vermittlung förderdiagnostischer Kompetenzen nimmt denn auch z.B. in der Früherziehungsausbildung in unserem Institut einen zentralen Platz ein und ist mit über 200 Stunden Theorie und Praxis dotiert).

Der Sache und dem Anliegen nach ist Förderdiagnostik schon seit Jahrzehnten bekannt:

Wegener spricht bereits in den sechziger Jahren unter dem Titel 'Sonderpädagogische Diagnostik' von den "zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten", die festzustellen seien, von der "Herausstellung der für eine sonderpädagogische Förderung geeigneten Ansatz- und Ausgleichsmöglichkeiten". In diesem Zusammenhang ist auch schon von "Bildbarkeits-Diagnose" die Rede.

Eine zögerliche Realisation fand Förder-Diagnostik allerdings erst in jüngerer Zeit und dies vorwiegend in ausserschulischen heilpädagogischen Handlungsfeldern: so im Rahmen der Frühförderung, von paramedizinischen Aktivitäten (z.B. Ergotherapie), pädagogisch-therapeutischen Massnahmen (z.B. der Schwerst- und Mehrfachbehindertenpädagogik). - In (sonder-)schulischen Domänen behielten hingegen bis in die Gegenwart hinein selektionsdiagnostische Aktivitäten die Oberhand, welche der adäquaten (Sonder-) Schultypzuweisung dienlich sein wollen und daher das Attribut päd-"*agogisch*" streng genommen gar nicht verdienen.

Auch da, wo lernbehinderte Kinder neuerdings regelklassenintegriert beschult werden, haben sich nach meinem Kenntnisstand unterrichtsimmanente förderdiagnostische Konzepte bislang wenig durchzusetzen vermocht und die lehrerseitigen Unterrichtsvorbereitungen orientieren sich, zumal in der Regelschule, noch zu einseitig nach sachlogischen Gesichtspunkten

Literatur

- Bundschuh, K. (1984²) *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt.
 - Bundschuh, K. (1994²) *Praxiskonzepte der Förderdiagnostik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Hostettler, E. (1988) *Unterrichtsimmanente Förderdiagnostik*. Diplomarbeit, ISP, Basel. - Kobi, E.E. (1990²) *Diagnostik in der heilpädagogischen Arbeit*. Luzern: Edition Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik. - Kobi, E.E. (1993⁵) *Grundfragen der Heilpädagogik*. Bern: Haupt. - Kornmann, R. et al. (1983) (Hrsg.) *Förderdiagnostik*. Heidelberg: Edition Schindele. - Ledl, V. (1994) *Kinder beobachten und fördern. Heilpädagogik*, 4-23. - Strasser, U. (1992) *Wahrnehmen - Beurteilen - Handeln*. Luzern: Edition Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik. - Suhrweier, H. (1993) *Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen*. Neuwied: Luchterhand. - Wegener, H. (1969) *Sonderpädagogische Diagnostik*. In: Enzyklopädi. Handbuch der Sonderpädagogik. Band III. Berlin: Carl Marhold.

Kurzportraits der schulisch-heilpädagogischen Ausbildungsinstitute in der Schweiz

Schweizerische Ausbildungsinstitute, welche Lehrerbildung für den Bereich der Heil-/Sonderpädagogik anbieten, stellen sich in der Folge vor. Die Darstellungen ermöglichen einen knappen Gesamtüberblick und einen Vergleich. Es sind sowohl die Ausbildungsgänge der deutsch- als auch der französischsprachigen Schweiz berücksichtigt.

Luzern

1. Name

Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung in Schulischer Heilpädagogik (LWB SHP) des Kantons Luzern, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Telefon 041 24 54 94, Fax 041 24 69 40.

2. Ausbildungsinstitut

1986 errichtete der Luzerner Regierungsrat die Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung als eigenständige Institution. Da im Verlaufe der Zeit immer mehr verschiedene heilpädagogische Formen der Integration und Separation Verbreitung fanden, wurde diese Weiterbildungsstätte 1995 neu benannt (vgl. Punkt 1).

Die LWB SHP ist heute eine Abteilung der Dienststelle Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung im Erziehungsdepartement des Kantons Luzern.

3. Ausbildungskonzept

Die Weiterbildung in Schulischer Heilpädagogik ist grossenteils berufsbegleitend konzipiert (8 Stunden am Mittwoch) und dauert insgesamt 3 Jahre (6 Semester). Die Vollzeitanteile umfassen insgesamt 24 Wochen.

Dem kritisch-konstruktiv-innovativen Ineinanderwirken von Theorie und Praxis wird ein besonderer Stellenwert zuerkannt. (Vgl. auch den Beitrag von Kurt Aregger in dieser Nummer.)

4. Organisation und Formen der Ausbildung

Diplom:	Diplom in Schulischer Heilpädagogik
Zulassung:	Kantonales Lehrdiplom für den Unterricht an Primarschulen, in Kindergärten sowie für Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht
Prüfungen	(auf zwei Semester verteilt): Diplomarbeit und zwei Rezensionen sowie zwei schriftliche und vier mündliche Prüfungen
Beginn:	Sommer 1998
Anmeldefrist:	Sommer 1997

5. Auskünfte

Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung in Schulischer Heilpädagogik (LWB SHP) des Kantons Luzern, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Telefon 041 24 54 94, Fax 041 24 69 40.

Freiburg (deutsch)

1. Name



Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg (HPI)

Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Freiburg

Tel. 037/29 77 00; Fax: 037/29 97 49

2. Ausbildungsinstitut

Der Lehrstuhl für Heilpädagogik wurde im Jahre 1935 errichtet und bildete als Heilpädagogisches Seminar eine Abteilung des Pädagogischen Institutes der Universität Freiburg. Das Heilpädagogische Institut als selbständiges Universitätsinstitut der Philosophischen Fakultät wurde 1948 gegründet. Es besteht heute aus einer deutsch- und einer französischsprachigen Abteilung sowie dem heilpädagogischen Zentrum. Letzteres besteht aus dem universitären Zentrum für Heilpädagogik (Forschung) und dem Regionalen Schuldienst für Schulpsychologie, Logopädie und Psychomotorik (Schuldienst im öffentlichen Schulbereich des Kantons).

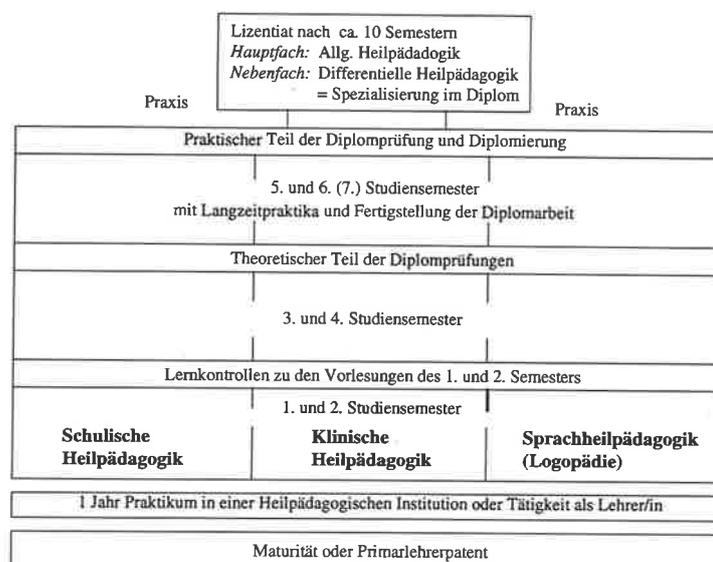
Im Studienjahr 1993/94 besuchten 490 Hauptfach-Studierende aus 22 Kantonen die Studiengänge, wovon 290 Studierende aus 18 Kantonen an der deutschsprachigen Abteilung. Ausserdem ist eine grössere Zahl von Studierenden mit dem Lizentiatsnebenfach Heilpädagogik zu betreuen.

3. Ausbildungskonzept

Das HPI ermöglicht die Wahl zwischen drei staatlich anerkannten berufsqualifizierenden Diplomen (Klinische Heilpädagogik und Sozialpädagogik, Schulische Heilpädagogik, Sprachheilpädagogik: Logopädie) mit der Möglichkeit einer Zusatzausbildung in Heilpädagogischer Früherziehung. Auf der Grundlage der Diplome oder nach 4 Semestern Grundstudium kann der Studierende den Abschluss mit einem Lizentiat der Philosophischen Fakultät im Hauptfach Heilpädagogik und zwei weiteren Nebenfächern anstreben.

4. Organisation und Formen der Ausbildung

Alle Diplomstudiengänge sind vollzeitliche Ausbildungen, die zurzeit in der Regel 6-7 Semester dauern. Die Ausbildungsorganisation sieht vor, dass die Lehr-Lernformen von der Stufe der Vorlesungen, verstanden als Basisvermittlung, über Selbsterfahrungseinheiten und Praxissimulation, bis hin zu den Praktika zunehmend die Eigenbeteiligung der Studierenden verlangt. Die Grundlagenfächer der Heilpädagogik sind im ersten Studienjahr Schwerpunkt für alle drei Diplomrichtungen. Bereits ab Studienbeginn umfasst das Fächerangebot jedoch eine berufsspezifische Differenzierung im Hinblick auf eines der möglichen Diplome.



Voraussetzung für alle Diplomstudiengänge ist die Immatrikulationsberechtigung an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg. Der Nachweis über eine 9-monatige Tätigkeit in einer heilpädagogischen Institution oder als Lehrer, Lehrerin variiert dem Diplomabschluss entsprechend geringfügig.

Ausbildungsabschluss Schulische Heilpädagogik

Die verschiedenen Lerninhalte werden mit Lernkontrollen (nach dem 1. Jahr) und schriftlichen und mündlichen Prüfungen (nach dem 2. und 3. Jahr) abgeschlossen. Im Laufe des Diplompraktikums wird ein Lehrpraktisches Examen abgelegt.

Bestandteil der Ausbildung sind zwei schriftliche Hausarbeiten (Seminararbeit und Diplomarbeit), in welchen sich die Studierenden mit einer bestimmten berufsspezifischen Fragestellung vertieft auseinandersetzen.

Die Praktika betragen insgesamt 25 Wochen in Kleinklassen, integrativen Schulformen und Sonderschulen in Form von halben bzw. ganzen Praxistagen und mehrwöchigen Blockpraktika.

5. Auskünfte

Die Studiengänge beginnen jeden Oktober. Anmeldetermin ist der 1. Juni desselben Jahres. Studienführer und Ausbildungsunterlagen sind zu beziehen beim HPI Freiburg (037 29 77 00).

Basel

1. Name

Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie der Universität Basel, Elisabethenstrasse 53, 4002 Basel; Tel. 061 / 271 18 78; Fax: 061 / 271 19 39.

2. Ausbildungsinstitut

Seit 1966 werden in Basel Fachleute in Heilpädagogik und seit 1968 Logopädie ausgebildet, beide zunächst im Rahmen sogenannter "Pädagogisch-Psychologischer Fachkurse" (PPF). Ab 1971 übernahm das inter fakultäre "Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie" der Universität Basel diesen Auftrag.

3. Ausbildungskonzept

Das ISP versteht sich als ein für neuere Entwicklungen offenes, sozial-liberales und humanitären Zielsetzungen verpflichtetes Ausbildungsinstitut. Kritisches Denken und soziale Phantasie sind ihm ein zentrales Anliegen.

Die Platzierung dieser Studiengänge an einer inter fakultären Ausbildungsstätte bietet enorme Vorteile gegenüber dem seminaristischen Weg, bei dem es sich zeigt, dass er den hohen fachlichen Erfordernissen nicht genügt. Integrativ, bereits in der Ausbildung, werden ökonomisch und synergetisch Schulische Heilpädagogen/innen (Sonderklassenlehrkräfte), Logopäden/innen, Heilpädagogische Früherzieher/innen und Psychomotoriktherapeuten/innen gemeinsam ausgebildet.

Ein den Studiengängen zugrundeliegendes enges Theorie-Praxis-Verhältnis garantiert, dass dem Können derselbe Stellenwert wie dem Wissen zukommt. Die Konzeption eines Vollzeitstudiums lässt auch ausreichend Raum offen für die Bearbeitung von Literatur, das Verfassen von Seminararbeiten und der Diplomarbeit.

4. Organisation und Formen der Ausbildung

Die Ausbildungsfächer gliedern sich in:

1. Theorie (vorwiegend Vorlesungen, ferner Übungen und Kolloquien);
2. Theorie im Praxisbezug;
3. Praxis: Hospitien und Praktika in verschiedenen Sonderklassentypen;
4. Diplomarbeit.

Der Abschluss ist ein staatliches Diplom.

<i>Schulische Heilpädagogik (Sonderklassenlehrer/in):</i>	
Zulassung:	staatliches Lehrdiplom, Schulerfahrung.
Dauer:	4 Semester Vollzeit (2 Jahre)
Praktika:	ca. 700 Stunden integriert
Kursbeginn:	Wintersemester, jährlich
Nächster Kurs	1995/97
Anmeldefrist:	31. Dezember des Vorjahres

Bern

1. Name

Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel, Telefon 032 26 72 81 / Fax 032 26 72 89.

2. Ausbildungsinstitut

Das Sonderpädagogische Seminar ist eine *kantonale Bildungsstätte* im tertiären Bereich. Seit zehn Jahren werden hier Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer zu Schulischen Heilpädagoginnen bzw. Heilpädagogen ausgebildet. Die Ausbildung richtet sich vornehmlich an Lehrkräfte aus dem Kanton Bern. Ausserkantonale Studierende werden - soweit ausreichend Studienplätze zur Verfügung stehen - aufgenommen; sie haben ein Schulgeld gemäss dem "Regionalen Schulabkommen" der Erziehungsdirektionen zu entrichten. Neben dem Ausbildungsauftrag hat das Sonderpädagogische Seminar Aufgaben im Bereich der bernischen *Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung* wahrzunehmen. Es initiiert und beteiligt sich an Fortbildungsprojekten im Bereich der Schulischen Heilpädagogik für Regelklassenlehrkräfte und Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Das Sonderpädagogische Seminar beteiligt sich auch an der Vermittlung von heilpädagogischen Inhalten und Kompetenzen im Rahmen der bernischen *Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung*. Ausserdem vertritt es heilpädagogische Anliegen im Rahmen bildungspolitischer Entwicklungen und Entscheidungen in kantonalen *Kommissionen und Fachgremien*.

3. Ausbildungskonzept

Jährlich wird ein *dreijähriger berufsbegleitender Ausbildungsgang* (zwei Ausbildungstage pro Woche am Seminar) und eine *zweijährige Vollzeitausbildung* angeboten. Beide Ausbildungsgänge führen zum "*Diplom in Schulischer Heilpädagogik*". Das Diplom befähigt je nach grundständigem Lehrdiplom zum heilpädagogischen Unterricht in Kleinklassen und Sonderschulen und zu ambulant heilpädagogischer Beratung und Begleitung. Die Ausbildung orientiert sich am allgemein anerkannten, aktuellen Erkenntnisstand der Heilpädagogik und ihrer Nachbarwissenschaften. Sie erfüllt die durch den "Verband Heilpädagogischer Ausbildungsinstitute der Schweiz" formulierten Rahmenbedingungen an eine Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik. Das Sonderpädagogische Seminar strebt eine optimale *Verschränkung von Theorie und berufspraktischer Tätigkeit* an; deshalb wird die berufspraktische Arbeit intensiv in die Ausbildung einbezogen (Supervision und Praxisanleitung am Arbeits- bzw. Praktikumsplatz; Planung, Problembearbeitung und Reflexion in Praxisanleitungs- und kollegialen Interventionsgruppen). Die Ausbildung richtet sich nach den Grundsätzen einer zeitgemässen Erwachsenenbildung. Ressourcen und Erfahrungen der Studierenden werden in die Ausbildung einbezogen; der Gruppenprozess in der Zusammenarbeit und im Austausch unter den Studierenden gilt als wichtiger Lernfaktor. Aus diesen Konzeptvorgaben drängt sich eine kursorientierte, strukturierte Vorgehensweise in Lerngruppen von in der Regel höchstens je sechzehn Studierenden auf.

4. Organisation und Formen der Ausbildung

Studienbeginn:	Mitte August
Zulassung:	Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen mit mindestens dreijähriger Berufserfahrung
Anmeldung	bis spätestens 31. Dezember.

Zürich

1. Name

HEILPÄDAGOGISCHES SEMINAR ZÜRICH (HPS), Kantonsschulstrasse 1, 8001 Zürich; 01 251 24 70.

2. Ausbildungsinstitut

Das Heilpädagogische Seminar (HPS) Zürich wurde 1924 als erste heilpädagogische Ausbildungsstätte der Schweiz auf Initiative des "Verbandes heilpädagogisches Seminar" gegründet, der auch die Trägerschaft übernahm. 1987 erfolgte die Übernahme durch die in einem Konkordat zusammengeschlossenen Kantone Zürich, Aargau, Solothurn und St.Gallen. 1991 trat der Kt. Thurgau dem Konkordat bei. Das Seminar ist heute ein interkantoniales Institut auf Hochschulstufe, jedoch ausserhalb der Universitätsorganisation. Derzeit besuchen ca. 450 Studierende aus 20 Kantonen die regulären Studiengänge oder assoziierte Aus- und Weiterbildungskurse. StudienanwärterInnen sind v.a. Lehrkräfte und KindergärtnerInnen, die eine Ausbildung bzw. Weiterbildung im heilpädagogischen Bereich anstreben. Einzelne assoziierte Kurse richten sich an andere Berufsgruppen. Ausserdem machen jährlich 800 - 1000 Personen von den verschiedenen Fortbildungsangeboten des Seminars Gebrauch.

3. Ausbildungskonzept

Das Heilpädagogische Seminar vermittelt Aus-, Weiter- und Fortbildung für die verschiedenen Bereiche heilpädagogischer Tätigkeit auf wissenschaftlicher Grundlage und mit dezidiertem Praxisbezug. Ausbildungsziel ist primär die allgemeine Befähigung zu einer heilpädagogischen Tätigkeit, ergänzt durch die fachspezifischen Qualifikationen, wie sie in den einzelnen Aufbaustudien vermittelt werden.

4. Organisation und Formen der Ausbildung

Die Ausbildung umfasst ein einjähriges Grundstudium sowie, je nach Fachrichtung, ein ein- bis mehrjähriges Aufbaustudium. Die Studiengänge in Logopädie, Psychomotorischer Therapie und Schulischer Heilpädagogik werden vollzeitlich absolviert. Für die berufsbegleitende Ausbildung für Schulische Heilpädagogik gelten besondere Aufnahmebedingungen. Bei den Studiengängen in Geistigbehindertenpädagogik und Hörgeschädigtenpädagogik ist das Aufbaustudium berufsbegleitend organisiert. Das Grundstudium kann vollzeitlich oder berufsbegleitend absolviert werden. Für die berufsbegleitende Form gelten besondere Aufnahmebedingungen. Eine Ausnahme bildet die berufsbegleitende Weiterbildung in Heilpädagogischer Früherziehung. Sie setzt eine abgeschlossene heilpädagogische Ausbildung voraus.

Grundstudium	Aufbaustudium	Allgemeine Heilpädagogische Fortbildung
Vollzeit 1 Jahr	Logopädie 2 Jahre Vollzeit Psychomotorische Therapie 2 Jahre Vollzeit Schulische Heilpädagogik 1 Jahr Vollzeit	
Vollzeit oder Berufsbegleitend 1 Jahr	Geistigbehindertenpädagogik 2 Jahre berufsbegleitend Hörgeschädigtenpädagogik 2 Jahre berufsbegleitend	
Berufsbegleitend 1 Jahr	Berufsbegleitende Ausbildung für schulische Heilpädagogik 2 Jahre	
Berufsbegleitend 1 Jahr (nur für Ergo- u. Physio- therapeutinnen)	Heilpädagogische Früher- ziehung 2 Jahre	
Assoziierte Weiter- und Fortbildung		

Voraussetzung für das vollzeitliche Grundstudium ist mindestens ein Jahr Berufspraxis bei Kindern oder Jugendlichen nach der Diplomierung im Grundberuf und vor Studienantritt am HPS. Inhaber eines Maturitätsausweises (gilt nur für Logopädie) müssen an Stelle der Berufspraxis ein einjähriges Sozialpraktikum nachweisen. Voraussetzungen für den Eintritt ins berufsbegleitende Grundstudium sind mindestens vier Jahre Berufspraxis. Voraussetzung für alle berufsbegleitenden Aufbaustudien ist entweder der Unterricht an einer Sonderklasse/Sonderschule oder die Tätigkeit im pädagogisch-therapeutischen Bereich. Dabei darf die Anstellung ein halbes Pensum nicht unterschreiten.

Ausbildungsabschluss

Die folgenden Prüfungen sind abzulegen: Zwischenprüfungen nach dem Grundstudium, theoretische und praktische Prüfungen im Rahmen der Aufbaustudien, Diplomarbeit. Nach bestandenen Prüfungen wird den Absolventen ein staatlich anerkanntes Heilpädagogisches Diplom abgegeben, das einen Hinweis auf das absolvierte Aufbaustudium enthält.

5. Auskünfte:

InteressentInnen können das Ausbildungs- und Prüfungsreglement wie auch die Anmeldeunterlagen beim HPS Zürich, Tel. 01 251 24 70, beziehen. Anmeldeschluss ist jeweils der 15. Januar.

Fribourg (français)

Formation des pédagogues curatifs scolaires francophones à l'Université de Fribourg

1. Nom

Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg, Rue St.-Pierre Canisius 21, 1700 Fribourg; Tél. 037 29 77 02; Fax : 037 29 97 49.

2. Institut de formation

L'Institut de Pédagogie Curative a été créé en 1948. La section de Pédagogie Curative scolaire représente une filière de formation indépendante depuis le début des années 1970. Au terme des études de base, le diplôme conduit à l'enseignement auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes handicapés mentaux et auprès d'enfants et d'adolescents légèrement handicapés dans les structures suivantes : service éducatif itinérant, classes spéciales (classes AI), classes de développement dans le primaire et dans le secondaire, classes terminales ou classes pratiques dans le secondaire, classes régulières accueillant des élèves handicapés intégrés, appui pédagogique aux élèves en difficultés scolaires, centres de formation continue pour adultes handicapés mentaux.

3. Concept de formation

Au départ cette formation était réservée aux titulaires d'un brevet d'enseignement. Depuis 1992 les bacheliers peuvent également entreprendre cette formation sous-tendue par les quatre principes de base suivants:

- acquisition d'une connaissance théorique des situations éducatives, des élèves, de la relation éducative, des méthodologies et didactiques spécialisées et de l'élaboration de projets pédagogiques.
- développement d'un bagage de connaissances pratiques en relation avec la théorie dans les domaines concernés: caractéristiques des élèves, évaluation éducative, construction de projets éducatifs et méthodologies spécialisées.
- formation de type clinique, fondée sur l'articulation entre pratique et réflexion sur la pratique.
- mise en responsabilité progressive de l'enseignant en formation de façon à développer son autonomie à travers expériences et stages gradués.

4. Organisation et forme de la formation

Neuf mois de stages préalables préinscription au 1er juin	
Début de la formation : octobre pour les enseignants septembre pour les bacheliers	
Première année semestres 1 et 2	<ul style="list-style-type: none"> - cours généraux et méthodologiques - <i>journée hebd. de classe d'expérimentation</i> - <i>deux stages de quatre semaines</i>
Deuxième année semestres 3 et 4	<ul style="list-style-type: none"> - cours généraux et méthodologiques - travail de séminaire - <i>journée hebd. de classe d'expérimentation</i> - examens écrits et oraux
Troisième année semestres 5 et 6	<ul style="list-style-type: none"> - <i>9 mois d'enseignement ou de stage dans une structure spécialisée</i> - travail de diplôme (projet pédagog.) - examen pratique
DIPLÔME EN PEDAGOGIE CURATIVE SCOLAIRE	

Neuchâtel

1. Nom

Ecole normale, section enseignement spécialisé, Faubourg de l'Hôpital 68, case postale 1635, 2002 Neuchâtel, Tél. 038 24 27 55, Fax 038 24 27 89.

2. Institut de formation

La section enseignement spécialisé assure, depuis 1975, la formation pédagogique complémentaire, en cours d'emploi, des maîtres/tresses de classes spéciales des cantons de Neuchâtel, Berne (partie francophone) et Jura (depuis 1979). Occasionnellement et selon les besoins, seule ou en collaboration avec d'autres organismes, elle organise des formations complémentaires de superviseurs/seuses, d'animateurs/trices de groupes en analyse des pratiques professionnelles; des cours de perfectionnement. Elle intervient aussi dans la formation initiale des instituteurs/trices et des maîtresses et maîtres de l'école enfantine à l'Ecole normale.

3. Concept de formation

La formation à l'enseignement spécialisé s'adresse en priorité au maîtres/tresses du soutien pédagogique, des classes spéciales de l'école publique ou des institutions spécialisées reconnues par l'AI ou le département fédéral de Justice et Police. Elle est également ouverte aux titulaires de classes ordinaires des écoles enfantines, primaires, secondaires et (plus rarement) professionnelles.

Les contenus de formation visent à développer les savoirs, savoir-faire et attitudes professionnelles des participants, compte tenu des divers aspects de leurs champs professionnels (élèves, parents, autorités, services parascolaires, etc.). La pédagogie (l'andragogie) adoptée tente de favoriser une dialectique "théorie-pratique et pratique-théorie" impliquant toute la personne en apprentissage.

4. Organisation et forme de la formation

Durant les études, les cours et séminaires peuvent être regroupés (8 semaines complètes par année) ou hebdomadaires (le mercredi après-midi ou le samedi). Le tiers de la formation a lieu sur le temps habituel d'enseignement des participants, le reste se déroulant sur leur temps "libre".

Les travaux théoriques et pratiques des participants font l'objet d'une évaluation continue durant les études. Des examens complémentaires sont organisés uniquement s'il y a une (des) insuffisance(s) au terme de la formation.

Titre délivré: diplôme de maîtresse ou de maître de l'enseignement spécialisé

Admission: diplôme d'instituteur/trice, d'éducateur/trice spécialisé(e) ou titre équivalent; disposer d'une expérience pédagogique; tenir un emploi, même à temps partiel, dans une école publique ou une institution spécialisée reconnue; avoir obtenu l'accord des autorités scolaires cantonales et de l'employeur. Les candidatures relevant de mesures d'exception sont examinées par une commission d'admission. Une volée ne doit pas, en principe, dépasser 24 personnes.

Durée: 4 semestres.

Stages: l'exercice d'une fonction pédagogique pendant les études tient lieu de stages.

Début: en août, tous les deux ans (années impaires).

Inscription: jusqu'au 30 avril de l'année où une nouvelle formation commence.

Lehrstuhl am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich

Prof. Dr. Wilfried Schley

Ein Kurzporträt von sich selbst zu schreiben, ist keine leichte Aufgabe, tritt der Schreiber doch in einen Bezug zu sich selbst und versucht sich ins rechte Licht zu rücken. Was hier vorliegt ist deshalb eine Darstellung meines wissenschaftlichen Werdegangs mit einigen Zeilen zur Kennzeichnung meines Selbstverständnisses.

Meine erste Begegnung mit der Sonderpädagogik:

Schon jung in den Schuldienst eingetreten - ich war gerade 21 Jahre alt - stand ich vor einer Klasse lernbehinderter Schüler, die ihr 9. Schuljahr absolvierten. Diese Schüler waren deutlich schulmüde, unmotiviert, und sie zum Arbeiten zu bewegen lag ausserhalb meiner didaktischen Möglichkeiten. Meine Lösung bestand darin, intensive Hausbesuche und Gespräche am "Runden Tisch" mit der Durchführung eines Berufspraktikums zu verknüpfen, etwas, das 1968 in Bremen noch nicht üblich war. Das Ergebnis war eindrucksvoll für alle Beteiligten. Die Arbeitsfähigkeit der Schüler war auf den Praktikumsplätzen ausgesprochen gut und mein Kontakt zu ihnen wurde von Tag zu Tag besser. Die Zeit danach war durch eine andere Grundhaltung zum Lernen und ein offeneres Verhältnis untereinander bestimmt.

Die gefundene Lösung, den institutionellen Rahmen zu erweitern und den Kontext zu verändern, blieb Leitmotiv meiner Arbeit. Dazu bedurfte es allerdings auch einiger weiterführender Studien, die neben dem Sonderpädagogischen Aufbaustudium in die Psychologie führten. Ich weitete meine Studien in diesem Fach aus in Richtung klinische Psychologie und Psychotherapie und schloss mit der Anerkennung zum Klinischen Psychologen und der Berechtigung, psychotherapeutisch zu arbeiten, ab.

Aus dieser Arbeit bringe ich eine starke Dialogorientierung mit, die ja für das therapeutische Verhältnis kennzeichnend ist. Diese ergänzt die systemische Orientierung, und beide Wertorientierungen und Handlungsmaximen haben sich immer wieder als Antagonisten in Form dialektischer Gegenqualitäten angestossen.

Wenn ich meinen wissenschaftlichen und beruflichen Werdegang und meine Veröffentlichungen ansehe, so schälen sich drei Schwerpunkte heraus:

- Kooperative Verhaltensmodifikation;
- Lehrertraining, Teamarbeit, Supervision, Organisationsentwicklung an Schulen;
- Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher.

Diese Schwerpunkte bilden für mich auch die Zugänge zur Sonderpädagogik heute. Aus ihnen erwächst ein integratives Konzept von sonderpädagogischer Arbeit,

- das primär auf das Kind und seine Entwicklung und Identitätsentfaltung bezogen ist und den Kommunikations- und Kooperationsprozess als basale pädagogische Interaktionsebene betont;
- das darüber liegend die professionellen sonderpädagogischen Kompetenzen in Richtung Kooperation und Kommunikation im Team und im schulischen Organisationsrahmen thematisiert und
- das wiederum darüber hinausgehend, integrative Systemlösungen zum gemeinsamen Leben und Lernen von behinderten mit nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in heterogenen Lerngruppen und Lebenssituationen zu entwickeln sucht.

Hartmut von Hentig spricht im Zusammenhang mit den Aufgaben der Pädagogen davon, "die Menschen zu stärken und die Sachen zu klären". Ich möchte dem etwas hinzufügen und betonen, dass es dazu notwendig ist, Systeme zu entwickeln und den Rahmen zu erweitern. Gerade die Sonderpädagogen sind aufgefordert, individuell wie gemeinsam, den Kontext zu schaffen, der eine integrative Arbeit ermöglicht. Dazu will ich mit meinen Kräften beitragen in Forschung, Lehre und Beratung.

Ich freue mich auf meine Schweizer Zeit und möchte den Ertrag meines wissenschaftlichen und fachlichen Lebens in eine fruchtbare Dialogsituation in mein neues Umfeld hineinbringen. Zur genaueren Kenntnis meiner Person gebe ich hier in Stichworten einen Überblick über meine beruflichen und wissenschaftlichen Lebensstationen.

Wissenschaftlicher Werdegang

Wilfried Schley, geboren am 29. August 1946 in Bremen

- 1966-1968 Studium an der Pädagogischen Hochschule in Bremen: Lehramt an Grund- Haupt und Realschulen mit den Unterrichtsfächern Geographie und Leibeserziehung.
- 1968-1970 Lehrertätigkeit und zweite Ausbildungsphase an einer Sonderschule für Lernbehinderte in Bremen.
- 1970-1972 Sonderpädagogisches Zusatzstudium an der Universität Hamburg in den Fachrichtungen Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik.
- 1970-1973 Studium der Psychologie an der Universität Hamburg mit Schwerpunkt im Hauptstudium in Klinischer und Pädagogischer Psychologie.
- 1973-1975 Tätigkeit als Sonderschullehrer in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und an einer Heimsonderschule in Bremen.
- 1975-1977 Tätigkeit als Sonderschullehrer an Schulen für Lernbehinderte in Hamburg (Förderschulen).
- 1973-1980 Durchführung zahlreicher Fortbildungskurse für Lehrer am Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg mit Schwerpunkten in Gesprächsführung, Verhaltensmodifikation, Lehrertraining.
- 1974-1982 Mitarbeit an der Konzeptentwicklung, Planung und Durchführung der Zusatzausbildung von Beratungslehrern in Hamburg.
- 1976-1980 Mitarbeit in Weiterbildungs- und Supervisionsgruppen der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie (DGVT) und der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG).
1980: Anerkennung als Gesprächspsychotherapeut in der GwG und als Klinischer Psychologe (BDP).
- 1976-1980 Arbeit an einer Dissertation zum Thema "Ausbildung in Kooperativer Verhaltensmodifikation als Vermittlung sozialerzieherischer Kompetenz an Lehrer und pädagogische Berater".
1980: Abschluss des Promotionsverfahrens mit der Note "Summa cum laude".
- 1978-1981 Tätigkeit als wissenschaftlicher Angestellter am Psychologischen Institut II der Universität Hamburg, Abteilung für Schulpsychologie und Pädagogische Psychologie (Leitung: Prof. Schulz von Thun). Aufgabenbereich: Aufbau und Leitung, Evaluation und Implementierung der "Beratungsstelle für soziales Lernen".

- 1981-1982 C2-Professur für "Pädagogische Psychologie" an der Pädagogischen Hochschule Kiel.
- 1981-1989 Zusatzausbildung in Integrativer Gestaltpsychotherapie am Fritz-Perls-Institut, Düsseldorf.
- 1982-1993 C2-Professur für "Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik, Schwerpunkt: Verhaltensgestörtenpädagogik", am Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg.
- 1989-1990 Geschäftsführender Direktor des Instituts für Behindertenpädagogik an der Universität Hamburg.
- 1983-1993 Mitglied der Gemeinsamen Kommission für das Aufbau- und Kontaktstudium "Kriminologie" der Universität Hamburg.
- 1983-1985 Wissenschaftliche Begleitung der "Schulischen Erziehungshilfe" in Hamburg: Umwandlung von Heimsonderschulen zu ambulanten dezentralen schulischen Förderzentren für Kinder und Jugendliche in Öffentlicher Erziehung.
- 1985-1995 Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs "Integrationsklassen in der Sekundarstufe I" in Hamburg (geplanter Untersuchungszeitraum bis 1996).
- 1987-1995 Beratung und Begleitung eines mehrjährigen Organisationsentwicklungsprojektes an einem Basler Gymnasium. Durchführung von Weiterbildungskursen in Organisationsentwicklung (OE) im Rahmen der APT-Kurse zur Vorbereitung der Schulreform, Supervision der Schulreformgruppen im Rahmen von VOLONEA, alle Projekte im Kanton Basel-Stadt.
- 1988-1990 Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe aller deutschsprachigen Länder zum Thema "Schulinterne Lehrerfortbildung" (SCHILF) am Landesinstitut für Theorie und Praxis der Schule in Soest/Nordrhein-Westfalen.
- 1989-1994 Forschungs- und Kooperationsprojekt mit der Universität Moskau: Humanistische Psychologie für praktisch tätige Psychologen in der Übergangsproblematik der posttotalitären russischen Gesellschaft.
- 1990-1993 Gründung und Leitung der institutsübergreifenden "Arbeitsstelle Integration" am Institut für Behindertenpädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg.
- 1992 Umwidmung der Professur im Fachbereich Erziehungswissenschaft in Hamburg mit der Erweiterung "Integrationspädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik".
- 1992-1995 Gründungsmitglied und Mitglied des Vorstands der "Gesellschaft für Neue Phänomenologie" mit Sitz in Kiel.
- 1992 Gründungsmitglied der "Europäischen Gesellschaft für Supervision".
- 1994 seit dem 1.2. Übernahme eines Ordinariats für Sonderpädagogik an der Universität Zürich.

Publikationen von Wilfried Schley (Auswahl)

- (1980) *Hauptschulprobleme* (zusammen mit A. Redlich). München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg. - (1980) *Ausbildung in Kooperativer Verhaltensmodifikation als Vermittlung sozialerzieherischer Kompetenz an Lehrer und pädagogische Berater. Theoretische Entwicklung, praktische Erprobung und kritische Bewertung eines Trainingsprogramms*. Frankfurt/Main: Haag und Herchen (Pädagogische Versuche, Band 4). - (1981) *Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht* (zusammen mit A. Redlich). 2., überarb. Aufl. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg. - (1983) *Kooperatives Lehrertraining*. In W. Mutzeck, & W. Pallasch (Hrsg.), *Handbuch zum Lehrertraining: Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim/Basel: Beltz. - (1987) *Unser gestörtes Verhältnis zu Störungen*. In O. Ludwig, B. Priebe & R. Winkel (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen - Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten* (S. 68-70). Friedrich Verlag, Velbert, Jahresheft V. - (1987) *Projektunterricht - ein Feld für die Schulberatung!?* In H. Heyse, H. Wichterich (Hrsg.), *Alte Schule - neue Medien. Berichte aus Schulpsychologie und Bildungsberatung; Kongreßbericht der 8. Bundeskonferenz 1987 in Soest* (S. 219-223). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag. - (1987) *Organisationsentwicklung an Schulen*. In H. Heyse & H. Wichterich (Hrsg.), *Alte Schule - neue Medien. Berichte aus Schulpsychologie und Bildungsberatung; Kongreßbericht der 8. Bundeskonferenz 1987 in Soest* (S. 131-145). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag. - (1988) *Organisationsentwicklung an Schulen*. *Report Psychologie*, 8, 11-20. - (1989) *Viele Wege führen nach Rom. Planungsschritte für Pädagogische Konferenzen* (zusammen mit A. Pieper). *Hamburg macht Schule*, I, 4-10. - (1989) *Systemische Ansätze in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 231-245). *Kooperative Verhaltensmodifikation* (S. 546-568). In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess. - (1989) *Sonderpädagogen zwischen Identitätsverlust und Neuorientierung: Präventive und integrative Arbeitsformen als Wege aus der Krise!?* In O. Sasse & N. Stoellger (Hrsg.), *Offene Sonderpädagogik - Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis - Referate der 25. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 29. September bis 1. Oktober 1988 in Berlin* (S. 449-462). Frankfurt a. Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang. - (1989) *Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Erste Schritte zur Integrationspädagogik im Sekundarbereich* (hrsg. zusammen mit I. Boban & A. Hinz). Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft. - (1989) *Integration - eine pädagogische Herausforderung*. *Hamburg macht Schule*, VI, 4-8. - (1990) *Wissenschaftliche Begleitung als Team-Supervision*. In: *Beiträge zur Integrativen Pädagogik: Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lernens Behinderter und Nichtbehinderter* (S. 138-166). Eine Veröffentlichung des Instituts für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg. Zusammengestellt von K.-D. Schuck. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt. - (1990) *Sonderpädagogen zwischen Identitätsverlust und Neuorientierung*. In U. Bleidick & H. Friis (Hrsg. im Auftrag des VDS), *Gesellschaft, Leistung, Behinderung. Wege, miteinander zu leben und zu lernen*. Referate vom Sonderpädagogischen Kongreß in Kiel, 16.-18. Mai 1989. *Zeitschrift für Heilpädagogik, Beiheft 17*, 246-251. - (1990) *Innovative Prozesse an Schulen durch "Organisationsentwicklung"*. In: H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zur schulischen Selbstentwicklung* (S. 76-101). Weinheim/Basel: Beltz (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik; Band 4). - (1991) *Wir schreiben unser Drehbuch selbst ... oder: Wie entwickelt sich Integration in der Sekundarstufe I?* *Pädagogik*, 1, 10-14. - (1991) *"Wie können wir uns selbst aus dem Morast herausziehen?" - Lehrkooperation und Organisationsentwicklung*. *Pädagogik*, 5, 11-15. - (1991) *Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell - Oder: Organisationsentwicklung als Pragmatik menschlicher Kooperation* (S. 111-115), *Funktion und Qualifikation von Beratern für Organisationsentwicklung in Schulen* (S. 400-419). In: U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & H. Wenzel (Hrsg.), *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz. - (1992) *Organisationspsychologische Beratung an Schulen - Das Konzept der Systemberatung und Organisationsentwicklung*. In: W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers, (Hrsg.), *Beratung - Training - Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 161-172). Weinheim/München: Juventa. - (1993) *"Wie können wir uns selbst aus dem Morast herausziehen?" Anstöße zur Lehrkooperation und Organisationsentwicklung*. In H. Gudjons (Hrsg.), *Entlastung im Lehrerberuf* (S. 167-180). Hamburg: Bergmann & Helbig. - (1994) *Integration in der Sekundarstufe. Erfahrungsschritte, Problemfelder und Entwicklungsrichtungen in Hamburger Schulen mit Integrationsklassen* (zusammen mit Almut Köbberling). Hamburg: Curio. - (1994) *Grundschule im Aufbruch: Lernen im Widerstand?* (zusammen mit W. Wallrabenstein). *Die Grundschulzeitschrift*, 76, 6-13.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa
Swiss co-ordination centre for research in education

Entfelderstrasse 61
5000 Aarau
Tel. (064) 21 21 80
Fax (064) 22 94 72

Aus der Bildungsforschung

Integrationspädagogik in der Lehrerbildung

Die Idee der Integration leistungsschwacher und schwieriger Schüler in die Normalklasse setzt sich langsam durch, und zwar als Ziel wie auch als Mittel, eine bessere Schule zu schaffen.

Die hier vorgestellte Dissertation entstand aus den Arbeiten im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung der Zürcher Schulversuche im Sonderklassenwesen (vgl. Information Bildungsforschung 86:020, «Evaluation der Schulversuche im Sonderschulwesen des Kantons Zürich»). Die Dissertation basiert auf zwei Erhebungen, welche sich für den Normalschulbereich interessierten, nicht den Sonderschulsektor. Die erste betraf den Bereich der Lehrerbildung: was bieten die Lehrerseminarien an, um die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, integrativ zu unterrichten? Die zweite Erhebung wandte sich an gegen 600 Junglehrer des Kantons Zürich (3. bis 6. Dienstjahr, Primarstufe und Sekundarstufe I), die nach ihren Praktiken, ihren Einstellungen, ihren Schwierigkeiten und ihren Bildungsbedürfnissen befragt wurden.

Der Autor kommt zum Schluss, dass in der Zürcher Volksschule effektiv und seriös an einer Erweiterung und Verbesserung des pädagogischen Angebots gearbeitet werde. Er stellt die Ergebnisse seiner beiden Erhebungen dar und stellt sie in einen theoretischen Kontext, beschreibt die Lücken und die hoffnungsvoll stimmenden Ansätze und skizziert die Perspektiven einer zukünftigen Entwicklung.

Kontaktperson für Rückfragen:

Urs Rügger, Dr. phil., Rektor der Berufsbegleitenden Höheren Fachschule für Sozialpädagogik Basel (BASBA), Theodorskirchplatz 7, 4058 Basel, Tel. 061 / 692 40 34.

Veröffentlichungen:

Rügger, Urs (1992) *Integrationspädagogik in der Lehrerbildung*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 181 Seiten (Edition SZH).

Hier erwähnte **Publikationen** sind über den Buchhandel oder die vermerkte Institution oder die Kontaktperson zu beziehen, nicht aber bei der SKBF.

Chancen und Probleme der Zusammenarbeit von Lehrpersonen in integrativen Kindergärten und Schulklassen

Diese Untersuchung fügt sich ein in den Rahmen einer Reihe von Forschungsarbeiten über die Wirkungen separierender und integrierender Lehrformen auf lernbehinderte Schüler (Forschungsprogramm INTSEP; vgl. dazu die Information Bildungsforschung 86:043). Das Programm INTSEP bzw. die vergleichende Evaluation der beiden zentralen Ansätze einer Pädagogik für Lernende mit besonderen Bedürfnissen (integrierend vs. separierend) hat sich in den letzten sechs Jahren kontinuierlich zum eigentlichen Arbeitsschwerpunkt des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg entwickelt. In der Praxis hat sich die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen als wichtiger Schlüssel zum Gelingen integrativer Schulung erwiesen. Denn die integrative Unterrichtsform, wo das Kind mit besonderen Bedürfnissen in der "Normalklasse" bleibt und punktuelle Unterstützung erhält, bedingt natürlich ein gut koordiniertes Zusammenwirken zwischen Klassenlehrerin oder -lehrer und den Spezialisten (im Bereich Psychologie, Legasthenie, Logopädie, Psychomotorik usw.).

Das INTSEP-Programm ist allgemein eher als empirisch-analytische Forschung konzipiert. Die hier vorgestellte Arbeit hingegen basiert auf der qualitativen Auswertung von ausführlichen Gesprächen mit Lehrpersonen auf Kindergarten- und Primarschulstufe, die nach dem integrativen Modell arbeiten, und mit den mit ihnen zusammenarbeitenden Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Die Auswertung der Gespräche gibt Hinweise auf einige Bedingungen für einen Erfolg integrativen Unterrichtens. So sollten etwa die reguläre Lehrperson und die für die Sondermassnahmen zuständige Person über eine gemeinsame Vision eines integrierenden Schul- und Gesellschaftsmodells verfügen; sie müssen einander als gleichberechtigte Partner gegenüberstehen (was sich auch auf der Ebene der Besoldung ausdrücken müsste...); das neue, auf der erwähnten Vision basierende Rollen- und Aufgabenverständnis muss sich in Ausbildung, Pflichtenheft und Anforderungsprofil aller beteiligten Partner niederschlagen. Eine Hauptschwierigkeit liegt jedoch in der Tatsache, dass die Prinzipien von Humanisierung und Individualisierung den gezwungenermassen bürokratischen Prinzipien eines öffentlichen Bildungswesens zuwiderlaufen, gemäss welchen ein jeder nach denselben, von der Allgemeinheit abgesetzten und kontrollierbaren Verfahrensnormen behandelt werden soll.

Kontaktperson:

Urs Haebelin, Prof. Dr., Ordinarius für Heilpädagogik, Projektleiter, Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut, Petrus-Canisius-Gasse 21, 1700 Freiburg, Tel. 037 / 29 71 11.

Veröffentlichungen:

Haebelin, Urs, Jenni-Fuchs, Elisabeth & Moser Opitz, Elisabeth (1992) *Zusammenarbeit: Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt, 1992, 173 Seiten (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik; 13).

Heilpädagogischer Stützunterricht. Ergebnisse einer Meinungsumfrage in Deutschfreiburg

Der Heilpädagogische Stützunterricht (sonderpädagogische Betreuung schulschwacher Kinder im Rahmen ihrer Normalklasse) wurde im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg 1989 eingeführt. Gemäss dem Freiburger Modell richtet sich die Massnahme nur an Kinder in ländlichen Gebieten, wo die Schülerzahlen zu gering sind, als dass Sonderklassen geführt werden könnten, bzw. wo die Führung von Sonderklassen für die meisten Kinder extrem lange Schulwege mit sich brächte. Gemäss den herrschenden freiburgischen Vorstellungen ist Unterricht in Sonderklassen aber nach wie vor die optimale Form der Unterstützung, und der Heilpädagogische Stützunterricht beschränkt sich deshalb auf die ersten drei Schuljahre; bis dann soll ein Kind entweder seinen Rückstand aufgeholt haben oder einer Kleinklasse zugewiesen werden. Im Schuljahr 1990/91, als die hier beschriebene Untersuchung stattfand, betraf der Heilpädagogische Stützunterricht insgesamt 24 Kinder in acht deutschfreiburgischen Gemeinden.

Die hier beschriebene Meinungsumfrage bei den Betroffenen wurde von drei Studentinnen durchgeführt, die sich selber zu schulischen Heilpädagoginnen ausbilden lassen. Es wurden etwa 60 jeweils rund 40 Minuten dauernde Interviews mit Eltern, Lehrpersonen, Expertinnen und Experten sowie Behördemitgliedern geführt. Die Auswertung zeigt etwa, dass der Heilpädagogische Stützunterricht als taugliches Instrument anerkannt wird. Eine Ausdehnung wird gewünscht, und zwar sowohl was die Quantität der Interventionen je Kind betrifft wie auch auf die Schuljahre 4 bis 6; Kinder, die dank Unterstützung dem Normalunterricht folgen können, sollten weiterhin von der Massnahme profitieren können, und die Sonderklasse sollte jenen vorbehalten bleiben, die auch mit Stützunterricht dem "Normalunterricht" nicht zu folgen vermögen. Von Expertenseite vor allem wird einer weiter gehenden Ausdehnung das Wort geredet: Heilpädagogischer Stützunterricht sollte in allen Gemeinden möglich sein, ungeachtet ihrer Einwohner- und Schülerzahlen, da das Axiom der Überlegenheit gesonderter Schulung keine Gültigkeit mehr beanspruchen kann. Eine solche Ausdehnung des Modells würde aber eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Integrationsgedanken an der Basis bedingen: eine Anerkennung des Rechts der Kinder auf Verschiedenheit und eine Durchsetzung des Gedankens, dass nicht notwendigerweise alle Kinder zur gleichen Zeit und im gleichen Rhythmus das Gleiche zu lernen brauchen.

Kontaktperson für Rückfragen:

Albin Niedermann, Dr. phil., Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut, Abteilung Schulische Heilpädagogik, Petrus-Canisius-Gasse 21, 1700 Freiburg, Tel. 037 29 71 11.

Veröffentlichungen. Publications:

Niedermann, Albin, Bless, Gérard & Sassenroth, Martin (1992) *Heilpädagogischer Stützunterricht : Ergebnisse einer Meinungsumfrage in Deutschfreiburg*. Luzern: SZH/SPC, 1992, 48 Seiten (Edition SZH; Aspekte; Nr. 44).

Hier erwähnte Publikationen sind über den Buchhandel oder die vermerkte Institution oder die Kontaktperson zu beziehen, nicht aber bei der SKBF.

Veranstaltungsberichte

Staunen - Zweifeln - zu verstehen suchen

WBZ-Kurs 94.27.02 vom 10.-12.10.94 in Bern und vom 2.-4.3.95 in Zürich Kursleitung: Kurt Reusser und Horst Rumpf

Etwas mehr als ein Dutzend Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Ausbildungsinstitutionen für Lehrkräfte, Maturandinnen und Maturanden und Krankenpflegepersonal beschäftigten sich zweimal drei Tage lang mit den Fragen: was zeichnet gründliches Verstehen aus? Wie lässt es sich unterstützen, inszenieren?

Wirklichkeit und Modell: eine Grundidee des Kurses bestand darin, zwei als entgegengesetzt wahrgenommene Pole zusammenzubringen, nämlich die zwei Seiten, die je nach Kontext unter ganz verschiedenen Wortmarken daherkommen: als die Gegensätze "Phänomen" und "Begriff", als "erfahrene Wirklichkeit" und "theoretisches Modell", als "subjektiv" und "objektiv", usw. Beabsichtigt war somit, zwischen diesen zwei Seiten auf vielseitige Weise Verbindungen herzustellen. Repräsentiert wurden diese Pole durch die beiden Kursleiter: Horst Rumpf als Vertreter eines eher am direkt erfahrenen Phänomen orientierten Verstehens, Kurt Reusser als Vertreter eines eher am theoretischen Modell orientierten Verstehens. Dabei muss das Wort "eher" betont werden, um ungerechtfertigte Typisierungen zu vermeiden; die beiden Kursleiter lebten nämlich auf für mich eindrückliche Weise vor, wie die klassischen Grabenkämpfe zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, resp. zwischen den sog. "harten" und "weichen" Wissenschaften vermieden werden können, wie eine ernsthafte Begegnung - die bei Rumpf und Reusser deutlich erkennbar eine gemeinsame Geschichte aufwies - Verstehensprozesse reichhaltiger wahrnehmen lässt. Dabei wurden Unterschiede nicht verwischt. Sie waren allerdings viel seltener Anlass für Kontroversen als gefragte Ergänzungen. Wo z.B. Kurt Reusser für den Bereich der Textrechnungen eindrückliche Beispiele von Scheinverstehen und falschen Alltagsroutinen vorlegte, führte Horst Rumpf Vorschläge an, wie für Schein-, Falsch- und Zu-schnell-Verstehen eine Entselbstverständlichung eingeleitet werden könnte, z.B. durch Fragmentieren, Kontrastieren und andere Arten des Verfremdens. Das Herangehen an das vielschichtige Thema Verstehen aus diesen zwei doch sehr unterschiedlichen Perspektiven - im Sinne eines immer wieder suchenden Bemühens um verständige Begegnung - war eine ganz besondere Stärke dieses Kurses und wurde von den beiden Kursleitern überzeugend gelebt.

Ausgehend von dieser Grundidee wurde immer wieder auf ein einfaches Modell abgestellt, bei dem sich auf der einen Seite die Phänomene, die subjektiven Erfahrungen und auf der anderen die Begriffe, die objektiven Gesetze und "Weltformeln" befanden. Rumpf und Reusser betonten, beide Seiten seien als gleichwertig zu betrachten; demzufolge soll nicht mehr in Metaphern des *Aufstiegs* (z.B. von "Dunkel" der Phänomene "zum Licht" - Platon - der Modelle), sondern es soll von *Wechselwirkung*, *Oszillieren* oder von *Hin- und Hergehen* gesprochen werden.

Ganz gemäss diesem inhaltlichen Programm bewegten wir uns auch während des Kurses sowohl auf der Ebene der direkten Erfahrungen und Phänomene, als auch auf der Ebene der Modelle, jedoch am weitaus häufigsten auf einer Stufe dazwischen, also in unterschiedlichen Verstehensgraden, sprich: in Irritationen, Halb- und Scheinverstandem.

Eigentliche Theoriereferate wurden keine veranstaltet. Ausgangspunkte für unsere Verstehensbemühungen des Verstehens waren ganz unterschiedliche, sowohl von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erarbeitete als auch von den Kursleitern als didakti-

sche Impulse mitgebrachte Verstehenserfahrungen, die allein, in kleinen Gruppen oder im Plenum bearbeitet wurden. Diese Erörterungen wurden von den Kursleitern an geeigneten Stellen mit passenden Theorieelementen, weiterführenden Fragen oder ergänzenden Erfahrungen und Untersuchungsergebnissen angereichert. Als Begründung dieses Vorgehens eignen sich die im nachfolgenden Abschnitt zusammengestellten Aussagen.

Schülerantworten dürfen - so Reusser - nicht einfach als "richtig" oder "falsch" taxiert werden, sondern es gehe darum, didaktisch angepasst weiterzuhelfen. Bezogen auf einen Lerninhalt heisst das: Lehrende sollen den Aufgabenraum ("task space" nach Simon: alle virtuell möglichen Verstehensvarianten) möglichst gut kennen, um für die unterschiedlichen Problemräume ("problem space" nach Simon: die Verstehensvarianten eines Individuums) sensibel zu werden. Auch wenn dies nur begrenzt möglich sei: es gehe um das Eintauchen in den Variantenbaum, um *kognitive Empathie*. Je komplexer der Lernbereich, desto häufiger befinden wir uns irgendwo zwischen Phänomen und Erklärungsmodell. Der häufigste und alltäglichste Fehler bestehe darin, direkt zum Modell vorzustossen; Rumpf nennt das den Abklatsch des Wagenscheinschen Ideals: statt wirklich bei der Verwurzelung oder "Bodenhaftung" zu beginnen (und sich langsam zur Ebene der Modelle und Begriffe vorzuarbeiten), würde dieses als didaktischer Trick missbraucht, indem nach einer fünf- bis zehnminütigen am Phänomen orientierten Einstimmung direkt auf die Ebene des Modells gewechselt werde. Gefragt sei nach Reusser - als Kennzeichen von guten Expertinnen und Experten - die Fähigkeit zur *Disponibilität von Situationselementen* (Duncker), d.h. die Fähigkeit, den Problemraum eines Lernenden innerhalb des Aufgabenraums richtig zu orten, um angepasst didaktisch reagieren zu können.

Diese sich an den aktuellen Problemräumen orientierende Didaktik haben die beiden Kursleiter durchaus glaubhaft vorgelebt.

Zwischen den beiden Kursteilen haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzeln oder in Gruppen Elemente einer eigenen Lernbiografie oder eines Verstehenstagebuches erarbeitet. Diese wurden den Kursleitern zugeschickt, von diesen gesichtet und in die Vorbereitung des zweiten Kursteils einbezogen. Eine Auswahl dieser Texte wurde zur Lektüre allen Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschickt und am ersten Tag des zweiten Kursteils bearbeitet. Es war dies eine sehr spannende und auch intensive Phase des Kurses. Auf der Grundlage individueller Verstehenserfahrungen wurden dabei u.a. die Bedeutung des Vorwissens für das Erkennen, das für die Wahrnehmung bedeutsame Wiedererlernen des Vertrauens auf seine Sinne und die Bedeutung der Meisterlehre für den Erwerb unterschiedlicher Expertisefähigkeiten thematisiert. Wie überhaupt im ganzen Kurs haben wir uns auch hier für die jeweils aufgegriffenen Inhalte viel Zeit gelassen, sind an der Sache drangeblieben, haben einander zugehört im Sinne des "bedeutsamen Anderen" ("significant other", nach Mead). Fürs Verstehen sei der einzelne, wie er im Denker von Rodin dargestellt sei, ein wenig günstiges Bild; hochwertiges Verstehen geschehe in Gruppen - eben mit "bedeutsamen Anderen".

Das zeitliche und kommunikative Sich-Einlassen hat viel beigetragen zu einer angenehmen Kursatmosphäre, in der ich mich wohl und gefordert gefühlt habe.

Es bleibt zu hoffen, dass Kurse mit diesem Leitungstandem weiterhin angeboten werden.

Bernhard Hauser

Pratricien chercheur

Seminar zu theoretischen Konzepten und praktischen Beispielen für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 10./ 11.11.1994 am Didaktikum in Aarau

Lehrpersonen müssen in ihrem täglichen Handeln in der Lage sein, ihre Arbeit bewusst wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren. Der Entwicklung der Reflexivität in der Lehrerbildung gebührt grosse Aufmerksamkeit. Forschen steht weniger im Vordergrund: Dies ist ein Ergebnis eines Seminars zum Thema "praticien chercheur", welches gemeinsam von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, vom aargauischen Institut für Oberstufenlehrkräfte Didaktikum, vom Ausschuss Lehrerbildung der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz und von der Gruppe Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung Aargau organisiert wurde. Ein weiteres Ergebnis der zweitägigen Veranstaltung ist die Erkenntnis, dass ein Weiterarbeiten an der Fragestellung, ob Lehrpersonen auch Forschende sein sollen, sinnvoll ist.

Lehrer oder Lehrerin sein, ist ein anspruchsvoller und vielseitiger Beruf. Nicht erst seit der Diskussion um den Amtsauftrag wird die Liste der für Lehrpersonen notwendigen Kompetenzen immer länger. Im Leitbild des LCH steht in These 3, dass Lehrerinnen und Lehrer "neugierig lernende und forschende Menschen" sind. Folgerichtig wird denn auch in den Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) postuliert, dass "die Studierenden bereits während der Ausbildung in ihre Funktion als 'praticien chercheur' eingeführt" werden. Die Frage, ob Forschung ein Ausbildungsziel der Lehrerbildung sein soll, war denn auch der Anlass zur Organisation des Seminars.

In vier Inputreferaten umrissen Referentinnen und Referenten ihre Antworten zur Seminarfrage: Dr. Pamela Munn (Moray House, Institute of Education, Edinburgh, Schottland): Teachers as Researchers: Some Reflections on the Scottish Experience. Dr. Andreas Dick (wissenschaftlicher Berater der Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg): Lehrrethnographien: Vom persönlichen Bericht zur professionellen Einsicht. Dr. Herbert Altrichter (Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft, Universität Innsbruck): Lehrtätigkeit als Forschung im Kontext der Praxis. Argumente und Vorschläge für eine reflektierende Lehrerbildung. Dr. Monica Gather Thurler (Erziehungsdepartement des Kantons Genf und Universität Freiburg, Schweiz): Die Annäherung von Forschung und Praxis: ein notwendiges Übel.

Diese Konzepte wurden in Gruppen diskutiert und anschliessend in Beziehung gesetzt mit fünf Praxisbeispielen aus der Schweiz, welche auch in einem Informationsmarkt vorgestellt wurden. Drei Ziele leiteten die Gruppenarbeit: Es sollte erstens das theoretische Konzept erweitert werden, zweitens sollten sich Anregungen für das Praxisbeispiel ergeben, drittens sollte ein Fragekatalog entwickelt werden zum Thema Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung. Das Vorgehen erwies sich als produktiv und zeigte auch schön den Umstand auf, dass heute an verschiedenen Instituten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bzw. an einer Forschungsstelle Erfahrungen vorhanden sind, wie Forschung und Lehre sowie Forschung und Reflexion der Praxis miteinander verbunden werden können.

In der abschliessenden Plenumsrunde nahmen zuerst die vier Referentinnen und Referenten Stellung zu ihren theoretischen Konzepten. Vor allem Dr. Pamela Munn artikuliert dabei ihre Verwunderung, dass während der beiden Tage viel darüber diskutiert wurde, was die "richtige" Forschung auszeichne und was bloss "Mickey-Mouse-Forschung" sei. Man konnte aus den Voten vorab der ausländischen Gäste den Rat heraushören: Habt Mut für einen Beginn! Diskutiert nicht, bis Ihr die Wahrheit gefunden habt, was denn richtige Forschung sei und was nicht. Probiert aus! Dr. Herbert

Altrichter wies zudem auf die Bedeutung hin, sich mit anderen Gruppen in kritisch-freundlichen Beziehungen zu vernetzen, um Stimulation und kritische Rückmeldungen zu bekommen. Anschliessend diskutierten in einem offenen Podium die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Thema "Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung". Ins Zentrum rückte dabei auch die Forderung, an der Konstruktion einer gemeinsamen Sprache weiterzuarbeiten. Der Vorschlag von Monica Gather Thurler, den Begriff 'praticien chercheur' durch 'praticien réfléchi' abzulösen, scheint eine produktive Möglichkeit in diese Richtung zu sein.

Die organisierenden Seminarträger werden nun die vorgestellten Konzeptionen und Erfahrungen für ihr Umfeld und für ihren spezifischen Kontext zu prüfen haben. Um einerseits diese Arbeit zu erleichtern, um andererseits aber auch Interessierten die Möglichkeit zu geben, aufgrund der Referate, der Praxisbeispiele und den geführten Diskussionen ihre eigene Meinung weiterzuentwickeln, ist eine rund 100seitige Publikation erschienen, welche die grossen Linien und Hauptgedanken des Seminars darstellt. Der Bericht "Praticien chercheur" - Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern" kann zum Preis von 20 Franken bezogen werden bei: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Peter Gautschi und Urs Vögeli-Montavani

Nachdenken über das Profil der "Neuen Maturitätsschulen" im Kanton Bern

Vier Tagungen zur Neugestaltung der Mittelschulbildung an den sich wandelnden Seminaren

Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer wird im Kanton Bern grundlegend neu geordnet. Ihre umfassende Neukonzeption führt dazu, dass sich die Berufsbildung für die Lehrkräfte aller Stufen von der Mittelschulbildung abhebt und sich unter Einbezug der bisherigen Kindergärtnerinnenausbildung auf tertiärer Stufe der Universität angliedert. Die herkömmliche "seminaristische", mit der Berufsbildung institutionell verknüpfte Allgemeinbildung verselbständigt sich.

Im Rahmen der revidierten Anerkennungsregelung (MAR) entstehen demzufolge an den Standorten einzelner Seminare neue Maturitätsschulen. Sie sollen ihr kennzeichnendes Profil sowohl in ihrer besonders akzentuierten Ausrichtung auf die Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten/Musik und Philosophie/Pädagogik/Psychologie als auch in der ihnen eigenen Qualität der curricularen und didaktischen Ausgestaltung finden, in einer Lehr- und Lernkultur, wie sie sich im Gegenwarts- und Lebenswirklichkeitsbezug an den Seminaren entwickelt hat.

Dieser tiefgreifende Wandel traditionsreicher Bildungsinstitutionen öffnet die Möglichkeit, die gymnasiale Mittelschulbildung auf eigenständige Art neu zu planen. Unter dem Titel "Frühlingserwachen?" hat die NZZ am 16.2.1995 den "definitiven Abschied von den Maturitätstypen alter Schule" (BaZ 16.2.1995) kommentierend angekündigt. Hauptziel des Aufbruchs sei "die innere Reform". Es gelte "die Chance zu nutzen, die häufig verkrusteten Inhalte der Fächer zu entstauben". Mehr als das: Es geht darum, zu fragen, wie eine aktualisierte Bildung junge Menschen in der Vermittlung tradierter kultureller Werte unter Bezugnahme auf ihre Lebenswelt zur Mündigkeit, zur Denk- und Urteilsfähigkeit, zur sozialen Reife und Studierfähigkeit führt, was bedingt, dass sie sich auch in ihren Lehr- und Lernformen wandelt.

In Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung hat die Kantonale Seminardirektorenkonferenz zu vier Tagungen eingeladen, mit dem Ziel, "die Horizonte auszuleuchten und die Chancen sichtbar zu machen, die sich mit den neuen gymnasialen Schwerpunkten eröffnen", und das "Innovationspotential" aufzuzeigen, das sich im Neudenken des gymnasialen Bildungsweges über die genannten besonderen Fächer hinaus in *allen* Lehr- und Lernbereichen anbietet.

Die Tagungen vom 17./18.2.1995 und vom 25.3.1995 waren dazu bestimmt, über die "ästhetischen Dimensionen" des gymnasialen Unterrichts nachzudenken, anlässlich der ersten Tagung in grundsätzlicher Weise (Referenten: Prof. Dr. Michael Parmentier, Institut für Allgemeine Pädagogik, Humboldt-Universität Berlin; Andreas Suchantke, Biologe, Witten), am 25.3.1995 dargestellt am Beispiel der "ästhetischen Bildung", wie sie sich die Bauhaus-Pädagogik als Ganzheitserziehung zum Ziel gemacht hat (Referent: Prof. Dr. Rainer K. Wick, Fachbereich 5 Kunst- und Kulturpädagogik, Bergische Universität Wuppertal). Die Tagung vom 28./29.4.1995 ging sodann der Frage nach, welches der "Stellenwert der Naturwissenschaften in einer musisch-pädagogischen Allgemeinbildung" ist (Referenten: Prof. Dr. Peter Buck, Fachdidaktik Chemie, Pädagogische Hochschule Heidelberg; Dr. Martin Heller, Geografisches Institut, Universität Zürich). Die vierte Tagung vom 13.5.1995 schliesslich war Anlass, zu diskutieren, was das MAR aus der gymnasialen Bildung als eigenen Lernbereich ausgeblendet hat: die Bildungsaufgabe der Politik- und Sozialwissenschaften an einem Gymnasium mit philosophisch-pädagogisch-psychologischem Schwerpunkt (Referent: Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Johan Galtung, Friedensforscher mit weltweiter Lehrtätigkeit).

Den erwähnten Tagungen sind Symposien vorangegangen zu Fragen wie "Was ist Allgemeinbildung? Lehren und Lernen an Gymnasien und Seminaren" (17./18.1.1992) oder "Wie definiert sich das 'Niveau' einer Allgemeinbildung?" (29.30.1.1993, vgl. BzL 1/93, S. 80f). Diese von Pfr. Robert Furrer (Direktor des Evangelischen Seminars Muristalden) initiierten und dort durchgeführten Tagungen haben die einzelnen Seminare zu schulinternen Entwicklungsprojekten angeregt oder sie in ihren Planungsarbeiten gestützt. Weitere Impulse gingen aus von der Studie "Gedanken zur Entwicklung einer musischen Maturitätsschule aus der seminaristischen Allgemeinbildung" (Dr. Rudolf Meyer, Direktor des Staatlichen Seminars Hofwil) und von den Überlegungen zum "Schwerpunkt Ethik - Philosophie" im gymnasialen Unterricht (Dr. Thomas Kesselring, Direktor des Seminars Langenthal). Während die eine Denkrichtung aufgrund eines ästhetischen Bildungsverständnisses der Frage nach dem "kulturellen Gedächtnis" und der Verbindung von Wissenschaft und Kunst nachgeht, wendet sich die andere in einer von Gegenwartsproblemen und Zukunftsängsten bedrängten Zeit der Frage zu, wie sich in Lehr- und Lernprozessen analytisches, Einzelaspekte und Kausalketten isolierendes Denken mit synthetisch vernetzendem Denken zusammenführen lässt und wie Lernende im Wiederfinden ganzheitlicher Zusammenhänge ein Verständnis ökologisch und wirtschaftlich global wirksamer Verknüpfungen und Wechselbeziehungen entwickeln können.

Zu nennen ist in diesem Zusammenhang zudem das den erwähnten Studien vorgreifende Nachdenken über die Neuausrichtung einer zur Maturität führenden, durch Aktualisierung des Fächerkanons bewusster als bisher auf zeitbezogene Bedürfnisse eingehenden Allgemeinbildung. Der Aufsatz von Claude Merazzi und Heinz Wyss "Der Wandel des Seminars zur Maturitätsschule" (BzL 1/91, S. 62-80) verfolgt die Absicht, zur Erweiterung und Neugewichtung der Lernbereiche anzuregen. Da ist die Rede von der Notwendigkeit des Einbezugs der humanwissenschaftlichen Disziplinen in die Allgemeinbildung: der Psychologie, der Soziologie, der Kommunikationstheorie, der Linguistik und Semiotik, dem Recht und der Ökonomie, alles Lerninhalte, die bislang in der gymnasialen Bildung keinen eigenständigen Raum gefunden haben oder die unzureichend wahrgenommen worden sind.

Ästhetische Erziehung

"Prekär" sei die Beziehung zwischen ästhetischer Bildung und Schule. Das hat M. Parmentier anlässlich der ersten Tagung an zwei unterschiedlichen Ausprägungen von Unterricht dargestellt: anhand einer Gegenüberstellung von produktorientiertem, kognitivem, auf Wissensergebnisse und Fertigkeiten ausgerichtetem Lernen im Fachbezug und prozessorientiertem, fächerübergreifendem Lernen, von Verstandeskontrolle und Gemütskultur, von Strukturanalyse und ästhetischer Erfahrung. Tatsächlich war das wechselseitige Verhältnis der beiden Lehr- und Lernweisen in der Künstlerausbildung wie in der schulischen Kunsterziehung eh und je ein dialektisches. Die "ästhetische Bildung", wie Parmentier sie versteht, vereint beide Welten in einer interaktiven Lernkultur. Sie nähert sich dem ästhetischen Menschentum Schillers. In der Freiheit des Spiels vereinigen sich die geistigen Kräfte des Menschen als Vernunftwesen mit den materiellen Kräften des Menschen als Naturwesen, sein "Formtrieb" mit seinem "Stoff- und Sachtrieb".

Mit der Annäherung an die "universalistische Kunstpädagogik" Johannes Ittens regte die zweite Tagung durch den Besuch der Bauhaus-Ausstellung im Berner Kunstmuseum und mit dem Referat von Rainer K. Wick, dem ausgewiesenen Kenner der Bauhaus-Pädagogik, dazu an, sich auf vielseitige Bildungsexperimente einzulassen, wie sie das Bauhaus gewagt hat. Die Meister des Bauhauses vermittelten den Lernenden "in strenger Systematik die wissenschaftlichen und handwerklichen Grundlagen des künstlerischen Arbeitens" und öffneten ihnen zugleich "die Freiräume, die sie zur Entfaltung ihrer Individualität brauchten". Das Bauhaus hat die Kunstausbildung zum "Akt der Wesensforschung der Dinge und Erscheinungen" werden lassen. Es hat den Menschen in seiner Individualität und Ganzheitlichkeit als Einheit von Natur und Geist verstanden, als schöpferisches Wesen, das in seinem sozialen Sein zeitbezogen ist und sich zugleich zeitunabhängigen Werten verpflichtet weiss. Ittens pädagogisches Konzept will, dass körperliche, sinnliche, seelische und intellektuelle Kräfte und Fähigkeiten im Lernprozess gleichermaßen zusammenwirken. Was will die neue Maturitätsschule, die aus den Seminaren hervorgeht, anderes?

Wie lassen sich die Naturwissenschaften in die ästhetische Bildung einbeziehen?

Bereits anlässlich der ersten, auf die ästhetische Bildung hin orientierten Tagung kam ein Naturwissenschaftler zu Wort: der Biologe und Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner Andreas Suchantke. Er forderte eine "notwendige anthropologische Erweiterung der Ökologie". Ausgehend von der Waldorf-Pädagogik, trat er ein für eine Partnerschaft des Menschen mit der Natur und, in ihr gründend, für das Wahrnehmen der "ästhetischen Ebene" in den Naturwissenschaften.

Er sah sich damit im Bunde mit dem Referenten der dritten Tagung, mit Peter Buck. Diese war dazu bestimmt, nach dem "allgemeinen Diskurs über Ästhetik und Bildung" die "Genese physikalischer Strukturierung von Naturphänomenen" frei von jedem Zeitdruck durch eigenständige Wahrnehmung und Reflexion zu durchschauen und so gestalterische Möglichkeiten in Lernbereichen zu erkennen, die sich nach herkömmlichem Bildungsverständnis dem Prinzip des "Musischen" entziehen. In seinem Referat ging P. Buck als Chemiker und Fachdidaktiker auf die von Wagenschein initiierte "andere Art des Lehrens und Lernens" ein, und das im Rückgriff auf die originäre Begegnung mit den Phänomenen. Abgestützt auf sinnliche Wahrnehmung, entwickelt sich eine Didaktik, die das Selberdenken nicht nur erlaubt, sondern es zum Ausgangspunkt aller Erkenntnis macht. Dies führt, ausgehend von der eigenen Wahrnehmung, im Lernprozess zu eigenen Fragen. Es regt sich die intellektuelle Neugier, den Dingen in aktiver Tätigkeit "auf die Spur" zu kommen. Das bedingt diskursives Denken und, dar-

aus hervorgehend, eine Strategie der Problemlösung, ohne dass sich ein Begriffsarsenal und Vorwissen zwischen die Dinge und die Lernenden schiebt.

Bedeutsam ist dabei die Beschreibung der Phänomene mit den Mitteln der Sprache, und das im Unterricht *exemplarisch* in der Wahl der Problemkreise, *sokratisch* in der Annäherung an die Phänomene, *genetisch* im Prozess des Lernens. Die Schüler/innen sollten "die Phänomene erst ausreden lassen, ehe sie ihnen begrifflich zu nahe treten". Dieses Wahrnehmen und Angesprochensein von den Dingen (skills of conceiving ideas) verhält sich zur Kunst des Ausdrückens dessen, was wir sehen, hören, ertasten, riechen und denken (skills of expressing ideas), der Verbalisierung genuiner Erfahrungen, wie das Einatmen zum Ausatmen. Nur so, meint P. Buck, von der Wagensein'schen Didaktik inspiriert, gelingt uns die "Einwurzelung" wesenhafter Erkenntnis in der verwirrenden Vielfalt der Welt. P. Buck sucht, was alle Lernenden suchen: "den erlebbaren Zusammenhang". Er tut es erkenntnistheoretisch und in ganzheitlich ästhetischer Sicht der Dinge.

Es mag verwundern, dass sich damit die Demonstration der Computeranwendungen zusammengefunden hat. M. Heller zeigte die neuen, wahrscheinlich für das Bildungswesen höchst relevanten, weil die Informations- und Wissensvermittlung möglicherweise von Grund auf verändernden Möglichkeiten von "Internet" auf.

Sozialwissenschaftliche Dimensionen des Lernfeldes "Philosophie/Pädagogik/Psychologie"

Schliesslich, wohl der Höhepunkt des Zyklus, Johan Galtung. Eine zu sozialer und persönlicher Reife hinführende Mittelschulbildung kann die Sozialwissenschaften nicht aus dem Fächerkanon verbannen, wie es die MAR tut. Philosophische und pädagogische Fragestellungen können und dürfen sich nicht aus dem Kontext gesellschaftlicher Gegebenheiten herauslösen. "Erziehung findet immer unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen statt, und Pädagogik setzt Arbeiten mit (realistischen, kritischen, utopischen) Bildern der Gesellschaft voraus". Soweit der Text der Einladung zur (vorläufig) letzten Tagung.

Pädagogik ist gehalten, "über ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen nachzudenken und ihre Zielsetzungen an den sozialen Herausforderungen zu messen." All das ist Grund genug - so stellen die Seminardirektoren fest -, "die Horizonte einer sozialwissenschaftlichen Akzentsetzung im gymnasialen Curriculum breit auszuleuchten".

Johan Galtung holte weit aus: Er ging aus vom Aufruf Papst Urbans II. (27.11.1095) zum Kampf des Christentums gegen den Islam, dem Beginn des noch heute virulenten Konfliktes, und führte in gross gespanntem Bogen zu diesem bestimmenden Ereignis zurück. Da war die Rede von Gott und Welt, von der Schöpfung und dem schöpferischen Menschen, vom Wesen der Natur- und jenem der Geisteswissenschaften, von sozialen Gesetzen, von den Mitteln und vom Modus der Produktion (Karl Marx) und von der liberalen Wirtschaftstheorie (Adam Smith), dies alles durchsetzt mit Anekdoten und gedanklichen Seitensprüngen. Zutiefst aber war es das Anliegen des Referenten, zu kreativem Denken anzuregen, hinzuführen zu einer Sicht der Dinge, die aufbricht, was üblicherweise hingenommen wird, die sich Freiräume schafft für neue Antworten auf alte und auf aktuelle Fragen. Zentral ist dabei das Problem, wie wir Daten und Theorien so an die Lernenden heranbringen, dass sie die Fakten zur Kenntnis nehmen, die Theorien verstehen, ohne dass ihre schöpferische Phantasie im Prozess der Rezeption abstirbt. Theorien, philosophische Systeme ebenso wie sozialwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten sollen wir die Lernenden vor dem Horizont der Werte in schöpferischem Phantasieren und Denken überprüfen lassen.

Was beiden Bildungsrichtungen gemeinsam ist: die Imagination und Phantasie, die "ars combinatoria"

Die Schwerpunkte dieser neu orientierten gymnasialen Bildung, der "musische" (Musik / Bildnerisches Gestalten) und der humanwissenschaftliche (Philosophie / Pädagogik / Psychologie), sind in ihrem Inhaltsbezug unterschiedlich. Kennzeichnen sie getrennte, gar gegenläufige Bildungswelten?

Die Tagungen haben es aufgezeigt und bewusst gemacht: Das "musische Prinzip" ist über alle disziplinären Abgrenzungen der Lerninhalte hinweg dort in der Gestaltung von Lernvorgängen handlungsleitend, wo sich im "Freiheits- und Möglichkeitsraum des Spiels" (M. Parmentier) Reflexion und Spontaneität, kognitiver Wissenserwerb und kreatives Phantasieren zusammenfinden.

"Ästhetische Bildung" ermöglicht im fragenden und forschenden Lernen ein "Probehandeln" (M. Parmentier). Musisch-spielerisch erschliesst es im freien Verfügen über die vorgegebenen Wissensbestände, im Hin und Her von intellektueller Analyse und ganzheitlicher Schau neue Verstehensmöglichkeiten, führt zu neuen Entwürfen des Welt- und Selbstverständnisses.

Ein Gleiches strebt Johan Galtung an, wenn er im schöpferischen Denken das Unmögliche möglich macht, wenn er vorgegebene Gesetzmäßigkeiten und philosophische Systeme nicht als vorgegeben und unabänderlich, sondern als "Herausforderung für die Phantasie" versteht. Geschichte ist nicht linear zu verstehen. Ebensovienig sind die gesellschaftlichen Bedingungen als gegeben hinzunehmen. Die Geschichte - meint Johan Galtung - sei "nicht im Indikativ geschrieben", sondern sie öffne den Lernenden vielmehr die weiten Räume des "Denkens im Konjunktiv". In einer "variablen Interaktionsstruktur", einem "beweglichen Beziehungsfeld" (M. Parmentier) seien die Gesetze aufhebbar. Philosophische Theorien stünden nie für die ganze und einzige Wahrheit, sondern seien als Teilwahrheiten aufeinander zu beziehen und einer denkmöglichen Synthese zuzuführen.

Der ästhetische Bildungsprozess wird in seinem Kern auf diese Art zum "Schmelzofen" aller "Invarianzen" (Johan Galtung). Er relativiert die Unveränderlichkeit der Objekte in ihrem Sosein in Zeit und Raum wie auch die angeblich intersubjektive Gültigkeit philosophischer Schlüsse, naturwissenschaftlicher Gesetze und sozialer Ordnungen.

Beides, die musische Bildung im engeren Sinn und ihre Ausweitung als "musisches Prinzip" auf alle Lernfelder und Lernvorgänge, versteht sich letztlich als eine ästhetische, geistige Tätigkeit, die etwas "Rutengängerisches" habe. So M. Parmentier nach Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie, Frankfurt 1973, S. 175.

Was nun? Die Transformationsprozesse sind an den einzelnen Seminaren im Gang. Die von der Kantonalen Seminardirektorenkonferenz angeregten, vom Team R. Furrer, Th. Kesselring, R. Meyer und M. Schärer vorbereiteten und geleiteten Tagungen haben Entwicklungsperspektiven aufgezeigt und übergeordnete Ziele aufscheinen lassen. Jetzt bedarf es der Initiative und des "Eigenwillens" jedes der neu zu konstituierenden Kollegien, selbständig ein Leitbild zu entwickeln, auf das sich die innerschulische Arbeit im Zusammenwirken aller Kräfte ausrichtet und das jeder einzelnen der "neuen Maturitätsschulen" ein je eigenes, besonderes Gepräge gibt. Dieses Profil soll das innere Leben der Schule bestimmen. Nach aussen soll es sich nicht nur als das "Gesicht der Schule" zeigen, sondern dem Willen Ausdruck geben, selbstbewusst möglichen Tendenzen zur Vereinheitlichung und Uniformisierung der gymnasialen Bildung zu widerstehen.

Autonome Schulen - Wunschdenken oder erstrebenswertes Ziel?

Seminar der HSG-Weiterbildungsstufe Hochschule St. Gallen, 16.2.1995 in Zürich

Seit einigen Jahren wird das Thema der 'Schulautonomie' international intensiv diskutiert und erforscht. Beispiele für das gegenwärtig hohe Interesse im deutschen Sprachraum sind die "Zeitschrift für Pädagogik" 1/95 und die Zeitschrift "Pädagogik" 2/95, die sich mit dieser Thematik schwerpunktmässig befassen. Die Beweggründe für die Forderung nach "autonomen Schulen" sind vielschichtig; unterschiedlichste gesellschaftliche Kräfte machen sich dieses Ziel zu eigen und sehen in ihm einen hoffnungsvollen Ansatz zur Realisierung ihrer Bestrebungen. Prof. Rolf Dubs, St. Gallen, Leiter und Referent des Seminars über "Autonome Schulen", orte in seinem einleitenden Vortrag, "Mehr Wettbewerb unter Schulen?", vier Bewegkräfte der Idee von autonomen Schulen: Erstens die Kritik an der bildungsmässigen und finanziellen Ineffektivität zentral gesteuerter Schulen, die von einer "umfassenden Autonomie" mehr Effizienz erwartet. Zweitens die basisdemokratische Bewegung bei Lehrkräften und in der Bevölkerung; sie erwartet von einer "erweiterten Schulautonomie", realisiert durch Delegation von Befugnissen auf die lokale Ebene, raschere und individuellere Lösungen der schulischen Aufgaben. Drittens die Forderungen seitens der Wissenschaftler des Schulmanagements, welche Schulen als lernende Organisationen verstehen und von einer "Teilautonomie" bessere Rahmenbedingungen für die Schulentwicklung erwarten. Und viertens die Verlagerung von Entscheidungen auf die lokale Ebene in der Absicht, die Bildungsausgaben der höheren politischen Ebene zu senken; ich würde sarkastisch von delegierter Sparautonomie sprechen.

Mehrfach betonte der St. Galler Wirtschaftspädagoge, die Resultate zum Forschungsgebiet der "guten Schule" seien nicht eindeutig. Vor allem warnte er vor dem falschen Umkehrschluss, dem Hans-Günter Rolff in seiner Schrift "Wandel durch Selbstorganisation" (1993) erliege, aus der Verwirklichung der die "guten Schulen" kennzeichnenden Rahmenbedingungen würden zwingend "gute Schulen" resultieren. Entscheidend sei doch der entsprechende Wille von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrerinnen und Lehrern.

Aufgrund seiner Schulbesuche in den Vereinigten Staaten und einer vorsichtigen Sichtung wissenschaftlicher Resultate kommt Rolf Dubs zum - überraschend eindeutigen - Schluss, nur die Form der "Teilautonomie" sei erfolgversprechend und vertretbar. Dabei unterschied der Referent zwischen "Lehrplanautonomie im Rahmen eines staatlichen Minimallehrplans", der "Investitions- und Betriebsautonomie" und der "Organisationsautonomie". Wichtige Anliegen auf dem Weg zur "teilautonomen Schule" sind nach ihm die neuen, auf Kooperation und Organisationsentwicklung ausgerichteten Anforderungen an die Lehrkräfte, die veränderten Führungsformen der Schulleitung und das "Schul-Controlling" durch die Schulbehörden. Nicht überzeugend wirkte auf mich der im allgemeinen verbliebene Appell an die "Lehrerbildungsstätten": die Ausbilder müssten "vorbildhaft wirken und auf das organisatorische Lernen vorbereiten".

Aufschlussreich und direkt waren die Ausführungen von Regierungsrat Hans Ulrich Stöckling, Erziehungsdirektor des Kantons St. Gallen. Grundsätzlich begrüsst er die Idee von teilautonomen Schulen, warnte aber vor unrealistischen Erwartungen: der Spielraum für eine finanzielle Autonomie sei sehr klein und zwar in jenen Bereichen, die über 90% der Kosten verursachen: Personal- und Gebäudeaufwand. Es verbleibe der Bereich des Unterrichts mit ca. 5% der Ausgaben, wo mit offen formulierten Budgetpositionen und verschiebbaren Budgetvorgaben tatsächlich mehr Autonomie gewährt werden könnte. Die Autonomiefrage steht nach Stöckling im Spannungsfeld von schulischer Gleichbehandlung, Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit des Bildungsangebots. Im Unterschied zu Dubs äusserte sich der St. Galler Erziehungsdirektor über

Versuche, die Leistung der Lehrer durch eine Lohnkomponente zu steigern, sehr skeptisch: der Aufwand sei zu kostenintensiv und bevorteile den betriebsamen gegenüber dem stillen, seriös arbeitenden Lehrer. Klartext sprach der Bildungspolitiker auch hinsichtlich der Quelle von Bürokratisierung, Verrechtlichung und Zentralisierung: die Praxis der letzten Jahre zeige ihm, dass alle Vorstösse, welche im Kanton St. Gallen zu einer Verdichtung von Vorschriften führten, von der unteren Ebene stammten und nicht vom Erziehungsdepartement. Dieses Verhalten stehe im Widerspruch zur Idee von autonomen Schulen.

Prof. Christoph Metzger, Institut für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule St. Gallen, zeigte in seinem Referat über "Lehrplanautonomie", wie sich das Postulat der schulischen Autonomie - situierbar auf einem Kontinuum von starker Lenkung seitens der zuständigen Behörde bis zur "vollen Autonomie" der einzelnen Schule - einlösen lässt. Auch Metzger plädierte für eine mittlere Position, nämlich eine Teilautonomie. Er unterschied zwischen Lehrplanziele und -inhalten, einer entsprechenden Didaktik, der Organisation von Fächern und den Prüfungen, d.h. dem Beurteilungs- und Bewertungssystem. Alle diese Elemente müssten aufeinander abgestimmt sein, wenn der angestrebte Grad an Autonomie auch erreicht werden solle. In einem Beispiel: ein hoher Grad an Lehrplanautonomie und ein inhaltlich eng festgelegtes Prüfungssystem widersprechen sich.

Aus der Sicht eines Schulberaters referierte abschliessend Dr. Anton Strittmatter, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des LCH, über "Bedingungen des Gelingens von Schulautonomie". In einem ersten Schritt wies er auf Schwierigkeiten und Hürden hin, die Politiker, Schulbehörden und Lehrerschaft auf dem Weg zu "teilautonomen Schulen" erfahren und auch erzeugen, und formulierte in einem zweiten Schritt acht Erfolgsbedingungen: kompetente Schulleitungen mit Moderationskraft, die Förderung von Schulentwicklungsprozessen und schulinterner Fortbildung, die Bereitstellung von Unterstützungsdiensten, die Einrichtung von adäquaten Qualitätskontrollen, sprich FQS, die "Durchsetzung" (sic!) von Teamkultur und Teamfähigkeit in der Grundausbildung der Lehrkräfte etc. Vieles erinnerte an das "Berufsleitbild" des LCH, und das war wohl auch Absicht, denn das Gelingen des "anstehenden Umbaus" sieht Strittmatter nicht im Anzetteln einer einzelnen Massnahme gesichert, sondern in einem umfassenden, "kohärenten Vorgehen" bezüglich aller acht aufgezeigten Handlungsfelder. Grundbedingung sei aber, "dass die Beteiligten einander mit einer Haltung von Grundvertrauen begegnen" könnten.

Die vielen interessanten Überlegungen und Argumente des letzten Referats waren oft von einer hemdsärmeligen Rhetorik überwuchert, die mehr die Aufmerksamkeit als das Verständnis der Sache erhöhte. Als hilfreich und anregend erwies sich die teils spontane, teils mit Fragezetteln vorbereitete Diskussion der vier Referate. Waren sich die Referenten in der Entscheidung für das Ziel einer "teilautonomen Schule" einig, zeigten sich erhebliche Unterschiede in den Details: Kann und soll man die Qualifikation der Lehrkräfte über ein lohnwirksames Leistungssystem beeinflussen oder soll man darauf verzichten und die Schulen belohnen? Kann und muss die Teilautonomie der Schulen ohne zusätzliche finanzielle Mittel erhöht werden? - Die Referatsvorlagen dieses perfekt organisierten und anregenden Seminars sind, solange vorrätig, bei der Weiterbildungsstufe der Hochschule St. Gallen, Holzweid, 9010 St. Gallen zu beziehen.

Peter Metz

Auf den Spuren Pestalozzis

"Einführungskurs", 3.-7.4.1995 in Zürich

Der Kurs fand im Rahmen der Aktivitäten des Pestalozzijahres 1996 statt und zeigte Leben und Wirken Pestalozzis neu auf, indem sich die Teilnehmer/innen an den Wirkungsorten Pestalozzis mit seinen Ideen in Referaten und im Textstudium auseinandersetzten. Zürich/Birr/Stans/Burgdorf/Münchenbuchsee/Yverdon: das waren die Kursorte. Dadurch brauchte der Kurs für die 17 Teilnehmenden aus der deutschen Schweiz, Bulgarien und Lettland eine detaillierte logistische Organisation: Miete von Kleinbus, Hotel- und Raumreservierungen etc. Die Kursorganisation lag bei Roger Vaissière und Max Furrer (Pestalozzianum Zürich) und Walter Weibel (Pädagogische Arbeitsstelle Aarau) sowie beim Kursleiter Max Röthlisberger (HPL, Zofingen).

Pestalozzi und seine Zeit

Prof. Peter Stadler, der Biograph von Pestalozzi, führte am Montag ins Lebenswerk ein, indem er - ausgehend von seinen Schriften - seine Ideen darstellte. An der Pestalozzi-Forschungsstelle des Pestalozzianums führten Stefan Graber und Kurt Werder an praktischen Beispielen in die Editionsarbeit an sämtlichen Werken von Johann Heinrich Pestalozzi ein. Max Furrer führte am Nachmittag durch die Stadt Zürich an alle Pestalozzi-Orte, und zwar in einer solch faszinierenden und umfassenden Art, dass alle Teilnehmenden Zürich unter völlig neuen Aspekten kennenlernten. Der grosse Pestalozzi-Kenner Arthur Brühlmeier verstand es, am Dienstag in einer Gesamtschau Pestalozzi und seinen Neuhof darzustellen. Sein lebendiger Vortrag verdeutlichte seine grosse Erzählkunst, die ausgezeichnet war mit treffenden Originaltexten. Er verstand es, den Menschen Pestalozzi näher zu bringen, um so Verständnis für seine Ideenwelt zu wecken. Der Leiter des Neuhof Birr, Andreas Hofer, zeigte in einem interessanten Rundgang den heutigen Neuhof und die Verwirklichung der Ideen von Pestalozzi im heutigen Heimkonzept.

Neben den Besichtigungen ist das Textstudium von Schriften Pestalozzis das zweite Element dieses Kurses. Max Röthlisberger zeichnet für die Auswahl der Texte verantwortlich. Am Dienstagnachmittag stand das "Abendlied eines Einsiedlers" im Mittelpunkt des Gesprächs, während am Mittwoch in Stans - der "genius loci" wirkte - in der "Rosenburg" noch der "Stanserbrief" behandelt wurde, zusätzlich ergänzt von Kurt Bossart (Kant. Lehrerseminar Luzern), der mit seinem Unterrichtsvorschlag aufzeigte, wie er mit seinen Studierenden unter der Fragestellung der Methode der sittlichen Erziehung diesen Text angeht. Aktuelle Bezüge vermittelte dann Edwin Achermann, der das seit drei Jahren laufende Stanser Schulentwicklungsprojekt erläuterte, das im Konzept und in der Realisierung die Kursteilnehmenden tief beeindruckte.

Der Donnerstag war den Wirkungsorten Burgdorf und Münchenbuchsee gewidmet. Nach einer instruktiven Führung durch das Pestalozzizimmer im Schlossmuseum Burgdorf wechselte man in die Lehrerbildungsanstalt in Hofwil. Dort informierte Martin Schneeberger über die Berner Lehrerbildungsreform. Der Nachmittag war der Wirkungsgeschichte gewidmet. Fritz Osterwalder (Universität Bern) beleuchtete eindrücklich Mythos und Realität in der Pestalozzi-Rezeption.

Roger Vaissière zeigte den Planungsstand der sehr weit fortgeschrittenen Vorbereitungen für das Pestalozzijahr 1996 auf und gab unter dem Titel "Forschen und Feiern" Anregungen zur Umsetzung an den Schulen, während Regula Stadtmann nicht nur das 50-Jahr-Jubiläum des Kinderdorfes Pestalozzi, das auch 1996 stattfindet, beschrieb, sondern als Mitglied des Stiftungsrates auf beeindruckende Weise das Kinderdorf Pestalozzi in seiner jetzigen Arbeit und mit den neuen Leitideen 2000 vorstellte. Der Abschluss fand in Yverdon statt, wo die Mitarbeiterin des Centre Pestalozzi das Leben der Schulgemeinde Pestalozzis im Schloss anschaulich schilderte.

Roger Vaissière und Walter Weibel

Buchbesprechungen

HAEBERLIN, Urs, BLESS, Gérard, MOSER, Urs und KLAGHOFER, Richard (1990) **Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen.** Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik (Erziehung, Unterricht, Diagnostik, Therapie). Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt. 2. Aufl. Mit vielen Tabellen und Graphiken. Brosch. 368 Seiten, Fr. 25.--

Seit Beginn der heilpädagogischen Bemühungen um Behinderte ging man in den deutschsprachigen Ländern die Problematik mit dem Ausbau des Sonderklassenwesens (Hilfsklassen, Kleinklassen etc.) an. Das Prinzip der Separierung war leitend, und noch bis vor wenigen Jahren war es der Stolz jedes Schulsystems, ein möglichst differenziertes und ausgebautes Separierungssystem zu besitzen. Parallel dazu richteten sich die heilpädagogischen und schulpsychologischen Bemühungen vorwiegend auf die Diagnostik, d.h. auf Vorgänge zur möglichst verfeinerten Erfassung des Ist-Zustandes des Behinderten. Seit Mitte der 70er Jahre wird nun vermehrt mit dem Prinzip der Integration von Lernbehinderten in die ordentliche Schule (Regelschule) operiert; - dies als Folge überwiegend aus dem Norden Europas stammender Einflüsse und im Wissen darum, dass für die Persönlichkeit des behinderten Schülers die Separierung trotz gleichzeitiger intensiver Förderung negative Folgen hat. Um die pädagogisch-psychologischen Vor- und Nachteile der beiden Positionen wird gegenwärtig auf schulpolitischer Ebene dogmatisch gestritten, dies obschon eigentlich für eine solche Diskussion die Grundlagen fehlen.

Das vorliegende Buch stammt vom Vorsteher des Heilpädagogischen Institutes der Universität Fribourg und seinen Mitarbeitern. Es entstand im Rahmen eines schweizerischen Nationalfonds-Projektes zum Thema "Wirkungen separierender und integrierender Schulformen auf schulleistungsschwache Schüler". Die Autoren haben die wesentlichen Forschungsergebnisse aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum mit einer eigenen dreijährigen Studie verarbeitet, um wichtige Fragen zur Integrationsproblematik klären zu können. Das Buch stellt in diesem Sinne eine erste, umfassende Abhandlung zur Frage der Integration von lernbehinderten Schülern dar. Allein diese Tatsache macht es für die anstehende Diskussion sehr wertvoll. Darüber hinaus sind die Ergebnisse der eigens zum Zwecke der Problemklärung angelegten und durchgeführten Studie sehr wesentlich. Sie versachlichen mit ihrer sauberen Forschungsmethodik und der Klarheit der sprachlichen Aussage die Diskussion.

Das Buch wendet sich umfassend allen Fragen der Integrationspädagogik zu und wägt sie sachlich gegen das bisherige Prinzip ab. Nach Begriffserläuterungen und Aussagen zu den Motiven, die Integration nahelegen, werden verschiedene Modelle von Integration vorgestellt. Der aktuelle Forschungsstand wird bezüglich unterschiedlicher Schulformen analysiert. Zusammen mit einer theoretischen Einordnung dieser Forschungen werden Ziele und Merkmale einer Schule mit Integrationsmöglichkeiten identifiziert. Breiten Raum nimmt die Darstellung der eigenen Studie ein, die so angelegt und beschrieben ist, dass jederzeit ein Nachvollziehen der Überlegungen möglich ist. Eine zusammenfassende Diskussion mit Empfehlungen für die schulpraktische und die schulpolitische Diskussion runden die Arbeit aufs vorzüglichste ab. Mit Freuden darf man auch zur Kenntnis nehmen, dass weitere Forschungen zu Detailfragen der Beschulung von behinderten Kindern vorgesehen sind.

Es würde den Rahmen der vorliegenden Rezension sprengen, sollte umfassend über Resultate der empirischen Untersuchung referiert werden. Gleiches trifft für die aufge-

arbeitete Literatur (die Bibliographie verweist auf über 300 Titel) zu. Für beides muss auf die eigene Lektüre verwiesen werden.

Es steht ausser Zweifel, dass das vorliegende Buch als Markstein und Wegweiser für die aktuelle Diskussion bezeichnet werden muss. Es verhilft ihr zu Sachlichkeit, wobei gleichzeitig das Schwergewicht von ideologischen Positionskämpfen auf den Gegenstand der Heilpädagogik, d.h. auf das behinderte und zu fördernde Kind zurückgenommen wird. Verschiedene Artikel und/oder Veranstaltungen in unterschiedlichen Medien belegen, dass es bereits erheblichen Eingang in die Bildungsdiskussion gefunden hat. Als herausragendes Merkmal sei erwähnt, dass die Autoren weder die eine noch die andere Position verteufeln oder favorisieren (- wenn auch ihr Herz eindeutig auf seiten der Integration schlägt -), sondern sachlich und wissenschaftlich belegt Pros und Contras verschiedener Schulmodelle und praktischer Möglichkeiten aufzeigen. Dies fordert zum Nachdenken und zum Beziehen eigener Positionen heraus. In diesem Sinne gehört das Buch zur Pflichtlektüre von Schulplanern, Schulpsychologen, Erziehungsberatern, Bildungspolitikern, Seminarlehrern und Ausbildern von Heilpädagogen sowie aller Fachleute, denen eine optimale und umfassende Betreuung behinderter Kinder ein Anliegen ist. Auch der schulpraktisch tätige Heilpädagoge/Sonderklassenlehrer wird aus der Lektüre für ihn verwendbare Anregungen gewinnen. Das Buch als Ganzes liegt aber wohl mit seiner dichten Wissenschaftlichkeit und dem starken methodologischen Einschlag ausserhalb seiner Interessen und Möglichkeiten.

René Ammann

BLESS, Gérard (1995) **Zur Wirksamkeit der Integration**. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt, 240 Seiten, Fr. 26.--

Eigentlich ist Integrationsforschern seit langem klar, dass die schulische Integration behinderter Kinder wirksam ist. So hat der deutsche Forscher J. Muth seine Kolleginnen und Kollegen schon vor gut zehn Jahren aufgefordert, ihre Energien nicht mehr in den Forschungsstuben zu investieren, sondern ins Praxisfeld zu tragen und bei der konkreten Umsetzung von gelebter Integration behilflich zu sein. Trägt nun der Freiburger Integrationsforscher G. Bless mit seiner Habilitationsschrift zur Wirksamkeit der Integration "Eulen nach Athen"?

Keineswegs, und dies aus zwei Gründen: 1. Bless legt neben der gerafften Ergebnisübersicht der nationalen und internationalen Integrationsforschung neue Resultate zur Wirkung der Heilpädagogischen Schülerhilfe vor, einer in der Schweiz zunehmend verbreiteten Integrationsform. Dabei erhalten Kinder mit Schulschwierigkeiten, aber auch mit Behinderungen, direkt oder indirekt (d.h. durch die Unterstützung ihrer Lehrperson) zusätzliche Hilfen durch eine heilpädagogische Fachperson. Die Forschungsergebnisse von Bless geben Schulpraktikern und Behörden wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung dieser Schulform. 2. Mit seiner Erkundungsstudie im zweiten Teil der Publikation dringt Bless in ein bislang viel zu wenig beackertes Gebiet vor. Er versucht dort jene Faktoren einzukreisen, welche die Lernentwicklung von integrativ geschulten Kindern positiv beeinflussen.

Zu Beginn ist das Forschungsvorhaben kurz einzubetten. Das Heilpädagogische Institut der Universität Freiburg bearbeitet seit 1986 ein Nationalfondsprojekt zu Fragen der Integration von bisherigen Sonderschülern in Regelklassen. Daraus entstand u.a. die vor vier Jahren kontrovers diskutierte Publikation von Haerberlin et al. "Die Integration

von Lernbehinderten". Vor allem die Aussage, wonach lernbehinderte Kinder im Rahmen von Regelklassen grössere Lernfortschritte aufweisen als in Sonderklassen, forderte den Widerspruch von Heilpädagogen heraus.

Mit seiner ersten Fragestellung nimmt Bless den Faden der Vorgängerforschung auf. Aus forschungsmethodischen Gründen war damals der Nachweis nicht zufriedenstellend gelungen, dass Kinder mit Schulschwierigkeiten in "Regelklassen mit Heilpädagogischer Schülerhilfe" effizienter gefördert werden können als in "gewöhnlichen" Regelklassen. Aus einer Ausgangsstichprobe von 1'962 Kindern aus 2. Klassen aller deutschschweizerischen Kantone wurden für eine zweite Untersuchungsphase 24 Paare mit je einem vergleichbaren Kind einer "gewöhnlichen" Regelklasse und einer "Regelklasse mit Heilpädagogischer Schülerhilfe" gebildet. Anschliessend wurde zu zwei Messzeitpunkten im Intervall von 20 Wochen der Lernstand für die Bereiche Mathematik und Sprache erhoben. Ergebnis: Die Lernfortschritte von Kindern des zweiten Schuljahres, welche im Rahmen der "Regelklassen mit Heilpädagogischer Schülerhilfe" gefördert werden, sind in den schulischen Kernfächern Mathematik und Sprache signifikant grösser als die Lernfortschritte vergleichbarer Kinder in gewöhnlichen Regelklassen. Der Unterschied tritt bereits nach 20 Wochen zutage.

Die zweite Fragestellung – Welche Bedingungen oder Vorgehensweisen begünstigen integrativen Unterricht? – bearbeitet Bless im Sinne einer Pilotstudie; er prüft nicht, sondern entwickelt Hypothesen. Die Stichprobe umfasste die 24 durch Schulische Heilpädagogen betreuten Kinder der ersten Fragestellung. Neben den für den ersten Bereich eingesetzten Messinstrumenten wurden zusätzliche Fragebogen sowie ein Protokoll zur Betreuungsarbeit eingesetzt. So wurden insgesamt 47 Variablen zu den Bereichen Schüler, Klassenlehrperson, Klassensituation, Klassenzusammensetzung, Schulischer Heilpädagoge, Situation der Heilpädagogischen Schülerhilfe und heilpädagogische Betreuung erhoben. Einen bedeutsamen Einfluss auf den Lernfortschritt schulleistungsschwacher Kinder der Unterstufe der Primarschule scheinen lediglich folgende vier Faktoren zu haben: die Möglichkeit der Heilpädagogen, sich mit anderen Fachpersonen auszutauschen, ein nach Einschätzung der Regelklassenlehrperson positives Klassenklima, eine heterogene Klassenzusammensetzung bezüglich Intelligenzleistungen sowie eine abgeschlossene Ausbildung des Heilpädagogen. Hier stossen wir jedoch an die Grenzen der Sozialforschung: Wer um die Kraft der menschlichen Beziehung weiss, wird feststellen, dass Fragebogen und Protokolle den "Faktor Lehrerpersönlichkeit" nur einzukreisen, aber nie zu treffen vermögen – leider oder glücklicherweise, ich weiss es nicht...

Die Publikation von Bless werden all jene mit Gewinn lesen, welche sich in Praxis und Theorie mit integrativen Schulungsformen beschäftigen. Der Bericht zeigt zudem lehrbuchartig auf, wie ein den heutigen Regeln der Kunst entsprechendes sozialwissenschaftliches Forschungsvorhaben zu planen und auszuführen ist. Ersichtlich wird auch der immense Aufwand, der hinter einer scheinbar so einfachen Aussage steht, wie: die Lernfortschritte einer Untersuchungsgruppe sind signifikant grösser als diejenigen einer vergleichbaren Untersuchungsgruppe.

Gabriel Sturny-Bosshart

GROSSENBACHER, Silvia (1993) **Stützen und fördern in der Schule**. Trendbericht Nr. 1, SKBF, Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 145 Seiten, Fr. 20.--

Informativer, umfassender, auf Forschung abgestützter Trendbericht

Der vorliegende *Trendbericht* ist der erste einer von der SKBF geplanten Reihe standardisierter Berichte zu aktuellen Themen aus der schweizerischen Bildungsforschung. Diese Berichte dienen, gemäss dem Vorwort von A. Gretler, Direktor der SKBF, im föderalistisch und dezentralisiert aufgebauten Bildungswesen mit ausgewählten Themen aus Forschung und Entwicklung der *vermehrten gegenseitigen Information und Kommunikation unter autonomen Partnern des Bildungswesens*. Übersichtlich und im Überblick dargestellte Beiträge aus Forschung und Entwicklung sollen so die Harmonisierung im schweizerischen Bildungswesen unterstützen. Harmonisierung ist bildungs- und finanzpolitisch bedeutsam, *im Zusammenhang mit Integrationsfragen allerdings mit Vorsicht zu nennen*: Das vorliegende Werk zeigt in einem zentralen Mittelteil auf, *wie unterschiedlich die Formen von Stütz- und Fördermassnahmen und von weiterführenden Integrationsmodellen im Schulbereich je nach Region in der Schweiz sind*. Integrative Bestrebungen werden wohl weitgehend auch von situativen ökonomischen, soziokulturellen und schulorganisatorischen Momenten abhängen *und von Unterschieden im föderalistisch ausgeprägten schweizerischen Bildungswesen auch profitieren*. *Gesunde Vielfalt ist auch Nährboden für vergleichende Forschung*. Sicher lassen sich aber gesamtschweizerisch Ziele und Adressaten im Zusammenhang mit der vorliegenden Thematik formulieren. Dazu ist es unumgänglich, die aktuelle Situation und Entwicklung gesamtschweizerisch zu kennen. Dem Anspruch der *Information über aktuelle Forschungsergebnisse* und des Aufzeigens von *aktueller Entwicklung* in den einzelnen Kantonen wird die vorliegende Schrift *ausgezeichnet gerecht*. In dieser Hinsicht *ist das vorliegende Werk eine zentrale Orientierungshilfe für Behörden und Fachleute*. Der gewählte Aufbau erleichtert dem interessierten Leser einen *gezielten Überblick* über die gewählte Thematik. Die *Expertenberichte* zu den einzelnen Abschnitten geben konkrete und greifbare Hinweise *auf persönliche Arbeitsschwerpunkte* innerhalb der dargestellten Thematik. Das Nebeneinander von Forschungsergebnissen und *engagierten persönlichen Aussagen* entspricht dem aktuellen Trend im PR-Bereich, bereichert die Lektüre und dürfte sich zukünftig als *Erfolgsrezept* bewähren.

Stützen und Fördern als Anteile einer integrativen Schulung

Das vorliegende Werk definiert die Begriffe "Stütz- und Förderunterricht". Die einleitend erläuterten Begriffe wie "soziokulturelles Handicap", "interkulturelle Pädagogik", "bewusste Koedukation", "Pädagogik der Differenz" führen treffend zu den zentralen Fragen aktueller schulischer Entwicklung nicht nur in der Schweiz, sondern, wie in einem Blick über die Landesgrenzen in Kapitel sechs dargestellt, auch in zahlreichen Ländern Europas (vor allem skandinavische Länder, Niederlande, Frankreich, Italien, Spanien) und gebietsweise auch in den USA (z.B. Indiana und Texas). In einem umfassenden Überblick werden integrative Entwicklungen und Stütz- und Förderangebote aller Schweizer Kantone dargestellt, bezogen nicht nur auf Stütz- und Fördermassnahmen oder Unterricht für Kinder mit Lernschwierigkeiten, sondern auch auf die Förderung speziell begabter Kinder und auf Integrationsfragen im Bereich der Berufsbildung und der höheren Schulbildung. Es ist wichtig, den Titel der Publikation nicht misszuverstehen: Integrative Schulungsformen beschränken sich nicht auf Stütz- und Förder-

unterricht, sondern müssen möglichst weitgehend das ganze Schulsystem erfassen, wie die Autorin dies auch in Kapitel fünf eingehend und treffend darstellt. Der Begriff "Stützen- und Fördern" erfasst *nur einen Anteil integrativer Schulformen* und ist eigentlich als Übergangslösung zu verstehen, wenn man davon ausgeht, wie dies die Autorin in Kapitel zwei und in Abschnitt 5.2.1. anhand der Publikationen von U. Haeblerlin et al. (1990 & 1992) zeigt, dass *auch "Schulung" an sich integrativ orientiert sein kann*, wenn ausser der entsprechenden Grundhaltung und dem fachlichen Hintergrund der Beteiligten auch schulpolitisch und schulorganisatorisch die Voraussetzungen gegeben sind.

Kommentierte und zukunftsorientierte Darstellung

Das vorliegende Werk beschränkt sich nicht auf Definitionen und Forschungsberichte: Die Autorin bezieht auch *zukunftsgerichtet Stellung* und appelliert eindringlich an Praxis und Forschung, sich stets vor Augen zu halten, welche *zentralen Anforderungen* die Integration an Lehrerbildung, Lehramt und an Schülerinnen und Schüler vor allem im Bereich der *Kultur- und Arbeitstechniken* in Zukunft stellen wird. Dies darzustellen gelingt der Autorin meines Erachtens auf den Seiten 113-115 in *beinahe genialer Weise*.

Die Bibliographie erscheint mir als aktuell, themenbezogen und recht umfassend. Die vorliegende Publikation wird den gesteckten Zielen weitgehend gerecht und sei den Lesern aus Politik, Berufsfeld Bildung und Forschung wärmstens empfohlen. Weitere Trendberichte der SKBF dürfen mit Spannung erwartet werden.

Urs Rüeegger

AREGGER, Kurt (1994) **Didaktische Prinzipien**. Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung. Schriftenreihe "Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sentimatt, Luzern". Band 6. Aarau: Sauerländer. 174 Seiten, Fr. 34.--

Im Herbst 1994 erschien das neue Buch "Didaktische Prinzipien" von Kurt Aregger. Es knüpft an seiner früheren Publikation "Ganzheitliche Förderung in Erziehung und Unterricht" an (Bd. 3 derselben Reihe, 1991). Damit Erziehung und Unterricht nicht bloss zu vordergründiger Wissensvermittlung verkommt, sondern persönlichkeitsbildend sein kann, formuliert er dort bedeutsame Menschenbilder und Erziehungsvorstellungen.

Um es vorwegzunehmen: Areggers Buch "Didaktische Prinzipien" ist kein Rückgriff auf verkommene, naive Handlungsanweisungen. - Hier wird ein vorsichtiger Versuch unternommen, die Grundsätze neu zu formulieren, an denen sich Lehr- und Lernprozesse aus der (normativen) Sicht der kritisch-konstruktiv-innovativen Didaktik heute auszurichten haben.

Originell und für mich zuerst eher überraschend, wird von Aregger einem vertrauensfördernden *Unterrichtsklima* und dem *spielerischen Lernen* eine prominente Rolle zugeordnet. Jeweils als Gegenprinzipien werden *Anschauung* (lebensbezogen lehren / lernen) und *Abstraktion* (Begriffsbildung), *Entspannung* und *Konzentration*, *Individualbezug* und *Gruppenbezug* dargestellt. Abschliessend werden die Prinzipien *Ganzheitsbezug* und *Innovation* im Spannungsfeld zu *Fachbezug* und *Tradition* referiert.

Jedes Prinzip wird auf der Ziel- und der Handlungsebene formuliert. Dazu kommt eine dritte, kreative Dimension: Die anzustrebenden Ziele und Handlungen sollen jeweils im Gespräch kritisch reflektiert werden.

z.B. 1. Klima

Ziele: Gute Atmosphäre schaffen, gegenseitiges Vertrauen pflegen.

Handlungen: Sich selbst und andere motivieren, kreativ arbeiten.

Diskurse: Lehr- und Lernstimmung / die Lernumgebung im Unterricht zum Thema machen / gemeinsam weiterentwickeln.

Die Auswahl und Begründung der Didaktischen Prinzipien erfolgt mit unterschiedlicher Breite und Tiefe in je einem Kapitel.

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung unserer Schulen ist es für Schulteams und Schulleiter, für Lehrende und Lernende eine unverzichtbare und anspruchsvolle Aufgabe, über Didaktische Prinzipien, Erziehungsvorstellungen und schulische Leitideen miteinander ins Gespräch zu kommen. Areggers Buch liefert hierfür auf drei Ebenen wichtige Grundlagen:

- a) Es klärt wesentliche *Begriffe*.
- b) Anhand von ausgewählter pädagogisch-didaktischer Literatur werden *Perspektiven für die Unterrichtsgestaltung* entwickelt.
- c) Ausformulierte *Fragen* am Ende jedes Kapitels regen zur Reflexion und zum weiterführenden Gespräch an.

Wer sich auf die "Didaktischen Prinzipien" von Aregger einlässt, wird bald erkennen, dass das Gespräch über die Schule der Zukunft nicht mit wenigen Schlagworten zu führen ist: Dem *Individualbezug* wird von Aregger der *Gruppenbezug*, der Entspannung die *Konzentration*, der *Tradition* die *Innovation* gegenübergestellt. - Dem innovativen Lernen wird - wie schon in vorangegangenen Büchern (Aregger 1976a und b, 1991) - breit Raum gegeben. Dies macht das Buch denn auch besonders aktuell und lesenswert.

Bruno Achermann

FEND, Helmut (1994) **Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Band 111 der Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne.** Bern: Huber, 230 Seiten, Fr. 49.80

Im nun schon dritten von vier Bänden zur Entwicklungspsychologie der Adoleszenz geht Helmut Fend mehr als bisher von der Phänomenologie aus. Weil er wissen und zeigen möchte, wie sich das Leben der 10- bis 20jährigen von innen her anfühlt, lässt er sie selbst möglichst frei zu Wort kommen, nämlich in studentischen Erinnerungen an jene Zeit (von Studierenden seiner Zürcher Vorlesungen), in Kurz-Zustandsbeschreibungen mitten im Alltag (Untersuchungen von Csikszentmihalyi und Larson), in Tagebüchern (vor allem nach Untersuchungen von Charlotte Bühler), in Gedichten (studentische Analysen der Zeitschrift "Musenalp"), in Satzergänzungsaussagen (eigene Untersuchungen in Konstanz und Zürich) und freien Aufsätzen (Materialien von Busemann und von Fend selbst). Darauf aufbauend folgen Darstellungen von ausgewählten Befunden aus eigenen Fragebogenuntersuchungen, wieder aus Konstanz und aus Zürich, und schliesslich eine Gesamtinterpretation aus persönlichkeits-theoretischer Sicht.

Die gezielt-fragenbezogenen Untersuchungen zur Bedeutung der Selbstreflexion führen zu einem bedeutsamen Bild von Zweischneidigkeit: Selbstreflexion als Entwicklungschance und (übermässige) Selbstreflexion als Gefahr des Abrutschens in Minderwertigkeitsgefühle und Depression. Ausführlichere Analysen der gleichen Datensätze zum Umgang mit den pubertätsbedingten körperlichen Veränderungen bestätigen weitgehend bekannte Befunde, z.B. die geschlechtsspezifischen Probleme mit altersbezogener sichtbarer Früh- und Spätentwicklung und die Sorgen mit dem eigenen (oft vermeintlichen Über-)Gewicht.

Ich habe das Buch mit Vergnügen gelesen und werde es bestimmt wieder zu Rate ziehen. Zum einen bieten sich die weit ausgebreiteten authentischen Zeugnisse aus Aufsätzen und Satzergänzungstests ausgezeichnet als didaktische Illustrationsmittel an, zum anderen sind die vielen Bezüge auf die alte deutsche Entwicklungspsychologie (William Stern, Charlotte Bühler, Adolf Busemann und Eduard Spranger) sehr aufschlussreich und oft Anlass zum eigenen Nachlesen. Helmut Fend lässt uns hier einmal mehr an seiner großen Belesenheit (auch) in der älteren deutschen Fachliteratur - durch seine eigene, flüssige und variantenreiche Sprache hindurch - teilhaben.

Etwas den Kopf zerbrochen habe ich mir über die Einordnung dieses Buches. Als Originaldokumentation seiner reichen empirischen Untersuchungen dient es nicht immer (gewisse dafür nötige technische Absicherungen hätten den jetzt flüssigen Text überlastet; vereinzelt sind auch Tabellen - zu multiplen Regressionen zum Beispiel - nicht sicher nachvollziehbar; in einigen der kleineren Untersuchungen sind auch undiskutierte Verklumpungseffekte durch Stichprobenauswahl über ganze Schulklassen zu befürchten; ich stelle auch mit Erstaunen fest, dass zu den vielen ausdrücklich angesprochenen Berufsgruppen die Psychologinnen und Psychologen nicht gehören), und doch sind viele Befunde offensichtlich nur hier zugänglich. Im übrigen: Eine etwas sorgfältigere Pflege durch den Verlag hätte auch falsche (resp. unmögliche) Hinweise auf Seiten und Tabellen, verdrehte Tabellenstellungen sowie die Uneinheitlichkeiten des Literaturverzeichnisses eliminieren können.

Dennoch: Als Dokumentation für Lehrende leistet dieses Buch auf jeden Fall ausgezeichnete Dienste. Darüber hinaus ist es sicher eine Quelle der Inspiration für Forschende, Lehrende und in der Jugendarbeit Tätige. Fend hat viel zu sagen und sagt es mit einem gewissen Charme.

August Flammer

TERHART, Ewald u.a. (1994) **Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen**. Bern: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, 283 Seiten, Fr. 88.50

Die vorliegende empirische Untersuchung, welche am Institut für Pädagogik der Universität Lüneburg im Zeitraum von 1992 durchgeführt wurde, schliesst an bekannte Fragestellungen einer ausgedehnten Forschungstradition im Berufsfeld des Lehrers und der Lehrerin an (vgl. dazu u. a. Koch 1972, Dann u.a. 1978, Müller-Fohrbrodt 1978, Cloetta 1981, Österreich 1987, Tanner 1993). Mit Ausnahme einer Studie von Tanner zum Einstellungswandel von Berufspersonen zur Zeit der Ausbildung und des Berufseinstiegs, dessen Datenmaterial jedoch nahezu 20 Jahre zurückliegt, sind kaum neuere Studien zum Berufsfeld des Lehrers erschienen. Die Fragestellungen rund um den Lehrerberuf erfahren durch die vorliegende Studie einer Aktualisierung. Die Themenkomplexe werden jedoch unter dem Blickwinkel eines *berufsbiographischen* Ansatzes neu gestellt. Mit der Bezeichnung "berufsbiographisch" wird eine zur Zeit ver-

mehrt aufkommende Theorierichtung verstanden, welche Aspekte des Berufsfeldes unter *subjektiv erfahrenen und gedeuteten Entwicklungsverläufen* über grössere Zeitabschnitte hinweg fokussiert (vgl. dazu u.a. Hirsch 1990, Hoerning 1991). Im Unterschied zu früheren Untersuchungen, welche ganz bestimmte Aspekte, in der Regel Fragen der Belastung und des Copings, zu einem ganz bestimmten Berufsabschnitt durchleuchteten (meist Berufsanfänger), wird hier nun versucht, subjektive Deutungen des Berufsverlaufs über grosse zeitliche Räume hinweg zu erheben. Eine Sichtweise, welche die Berufsrolle als *integrativen Bestandteil in der gesamten "Lebensplanung"* einer Lehrperson versteht. Lehrpersonen werden in der Regel nicht "geradlinig" und ohne ein persönliches Dazutun passiv in ihre Berufsrolle "hineinsozialisiert". Auch das persönliche Berufsverständnis wird kaum mit der Überwindung der Berufseinstiegsphase ("Praxisschock") zu einem abschliessenden Deutungsmuster gerinnen. Es darf angenommen werden, dass über lange Zeiträume berufliche und private Personanteile einer oszillierenden "Anpassungs- und Widerstandsbewegung" unterworfen sind und somit langfristig aussagekräftigere Daten zur berufsspezifischen Identität von Lehrpersonen erhoben werden können.

Forschungsmethodologisch stellt der berufsbiographische Ansatz eine Ergänzung im Sinne des "Interpretativen Paradigmas" im Rahmen qualitativer Methoden zu den quantifizierenden (objektiven) Berufsverläufen und Einstellungserhebungen dar.

Die vorliegende Studie dürfte jedoch, obwohl sie einen "biographischen" Ansatz verfolgt, gesamtheitlich als quantitative Studie (n=1200, ausgewertet 514, Rücklauf 44.5%) bezeichnet werden, auch wenn einige Items des Fragebogens zur Vertiefung der Informationen offen formuliert sind.

Im ersten Teil der Arbeit zeigt die Forschergruppe eindrücklich auf, wie sich in den letzten drei Jahrzehnten Lehrerforschung schwerpunktmässig und in konzeptioneller Hinsicht von der "*Lehrerrolle*" (Rollentheorien, gesellschaftliche Eingebundenheit, etc.) über die "*Lehrersozialisationsforschung*" (Einstellungsforschung bei Junglehrerinnen und Junglehrern) zur "*Lehrerbiographie*" verlagert hat.

Die Fragebogenerhebung beschäftigt sich inhaltlich mit der Erkundung der *gegenwärtigen Situation* von Lehrkräften, der *individuellen Entwicklung*, der *subjektiven Selbstdeutung* sowie der *Problemwahrnehmung und -bewältigung* des Arbeitsfeldes. Das Personensample wurde weiter in *geschlechtsspezifische, alters- und schulformbedingte* (Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium) Variablen unterteilt. Der Forschungsbericht gliedert sich in vier Hauptthemenbereiche: "Stationen des Berufslebens", "Globale Perspektiven auf das Berufsleben", "Geschlechtsspezifische Differenzen in den Berufsbiographien" und "Erklärungen eigenen Handelns" (Problemwahrnehmung- und Bewältigung).

In der Folge sollen ein paar ausgewählte Ergebnisse wiedergegeben werden. Die Autoren stellen fest, dass der Lehrerberuf, zumindest für die Männer, allmählich als "Aufsteigerberuf" an Bedeutung verliert. Der Relativierung, wenn nicht dem Rückgang der Bedeutung von Herkunfts- und Geschlechtsvariablen entspricht, dass in der subjektiven Rekonstruktion die Bedeutung äusserer Faktoren (gegenüber dem gezielten Berufswunsch) bei den jüngeren Lehrern als zunehmend unwichtiger angegeben wurden. Anfangsschwierigkeiten im Berufsleben werden mit zunehmendem Alter retrospektiv als weniger gravierend eingeschätzt. Die Belastbarkeit und die Bereitschaft für Innovatives nimmt jedoch mit zunehmendem Alter ab.

Bei der Erfassung "Globaler Perspektiven" wurden anhand von Verlaufskurven die Höhen und Tiefen im Berufsleben erfragt. Es hat sich gezeigt, dass beispielsweise Frauen sehr viel häufiger ein Absinken ihrer Kurve mit privaten Gründen in Verbindung bringen, als dies bei ihren männlichen Kollegen der Fall ist.

In geschlechtsspezifischer Hinsicht sind Lehrerinnen aller Altersgruppen selten in Funktionsstellen anzutreffen. Sie sind in den unteren Schulstufen sowie im Fächerkanon der sprachlich-kulturellen Bereiche übervertreten. In beruflicher Hinsicht orientieren sich Frauen aller Alterskategorien an einer "persönlich-erzieherisch-involvierten" Einstellung. Weiter konnte gezeigt werden, dass hinsichtlich der grundsätzlichen Berufsorientierung die These, wonach Frauen ihren Beruf als zweit- oder nebenrangig auffassen, nicht bestätigt werden. Lehrerinnen scheinen in dieser Untersuchung eher unter den Belastungen durch Schüler zu leiden als ihre männlichen Berufskollegen. Dieser Befund kontrastiert mit Ergebnissen von Hubermann (1989b), der in seiner Studie feststellte, dass Lehrerinnen "besser zurecht kamen" als Lehrer. Die Lehrerinnen fühlten sich zudem deutlich weniger "ausgebrannt" und hatten zudem in späteren Berufsjahren häufiger die Haltung selbstbewusster Gelassenheit erreicht.

Zur Erklärung eigenen Handelns und der Wahrnehmung von Belastungssituationen konnte einmal mehr festgestellt werden, dass dort, wo eher reflektiertes, also im weitesten Sinne theoriebezogenes Handeln zu erwarten wäre, die befragten Lehrkräfte eine ausgesprochene Theorieferne beschrieben. Nur gerade 6-7% der Praktiker glauben, sich bei reflektierten Handlungen auf pädagogische Theorien zu beziehen. Im Mittelpunkt stehen für die allermeisten Lehrkräfte die *Alltagserfahrungen*, auf die sie sich am liebsten beziehen. Die meisten Lehrkräfte sind sich darüber einig, dass mit wissenschaftlichem Wissen für die konkrete Praxis wenig auszurichten sei. Eine klare Bestätigung der "Expertentheorie" in der Literatur, welche wissenschaftliches Wissen von Handlungswissen unterscheidet.

Im Grossen und Ganzen stellt die Untersuchung zu Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen, wenn in diesem Sinne auch keine neuen Erkenntnisse, so doch einen aktualisierten Wissensbestand dar, welcher die neuralgischen Punkte des Lehrerdaseins einmal mehr deutlich macht und empirisch belegt. Die Lektüre erweist sich als spannend und informativ.

Vermutlich können berufsbiographische Erkenntnisse, falls sie in Diskussionen unter Berufsangehörigen, in Ausbildung und Supervision explizit thematisiert werden, auch eine Entlastungsfunktion einnehmen. Überfordern sich doch nicht selten Berufsanfänger (und Fortgeschrittene) damit, dass sie Grenzen und Möglichkeiten pädagogischen Tuns letztlich unter allzu kurzfristigen Gesichtspunkten beurteilen.

Beat Buri

Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) (Hrsg.) (1994) **DOPPELPUNKT. Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Materialien I.** (Bezugsquelle: Sekretariat der NW EDK, Erziehungsdepartement, 5001 Aarau, Tel. 064 21 21 98)

Die bereits seit einigen Jahren in Fragen der Lehrerbildung sehr aktive nordwestschweizerische Region der EDK hat im März ihre Schriftenreihe "DOPPELPUNKT-Materialien" mit einem Band eröffnet, der die *Grundausbildungskonzepte* in den ihr angehörenden Kantonen synoptisch darstellt, den Stand ihrer Reformarbeiten erfasst und schliesslich auf sechzehn Seiten eine Analyse und Empfehlungen der Arbeitsgruppe zur zukünftigen Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I zuhanden ihrer Kantone festhält. Als Vergleich herangezogen und dargestellt werden die Lehrerbildungssysteme von drei weiteren Kantonen (GE, SG, ZH) und einiger ausgewählter europäischer Staaten (BRD, England und Wales, Frankreich, Italien, Österreich). Wie die Sachbearbeiterin des Gesamtprojektes, Regula Kummer, und der Präsident der neunzehnköpfigen interkantonalen Arbeitsgruppe, Beat Wirz, in der Einlei-

tung schreiben, sollte sich die Arbeit ursprünglich generell bloss auf die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I beziehen. Die Arbeitsgruppe machte dieselbe Erfahrung wie alle Gremien, die sich heute mit der Neukonzeption der Lehrerbildung befassen: dass man zumindest die Lehrerbildung der gesamten obligatorischen Schulzeit einbeziehen muss, sobald Fragen der institutionellen Organisation Gegenstand werden.

Die Autorinnen und Autoren bedienen sich in der informationsreichen Darstellung der Grundausbildungsgänge eines ausgedehnten Symbolinventars, das auf einer doppelseitigen, losen Beilage bei der Lektüre ständig als Referenzpapier zur Verfügung steht. Grafisch überzeugend sind die Symbole für die verschiedenen Lehrertypen in einer zusätzlichen schematischen Darstellung des Schulsystems der einzelnen Kantone beim entsprechenden Schultypus eingefügt. Der Lehrereinsatz in der kantonale geprägten Gliederung der Schule wird damit augenfällig. Die bisherigen und die zukünftigen Unterrichtsberechtigungen der einzelnen Lehrerkategorien lassen sich unmittelbar vergleichen, weil beide Grafiken auf einer Doppelseite nebeneinander untergebracht sind.

Im eigentlichen Zielkapitel, den 'Empfehlungen für eine polyvalent einsetzbare Fachgruppenlehrkraft an der Sekundarstufe I', wird zuerst auf dem Hintergrund der aktuellen Reformen eine Begründung für die Abkehr von einer Grundausbildung gesucht, die sich auf einen bestimmten Schultypus und nur auf diesen ausrichtet. Thematisiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden anschliessend die Monofachausbildung und die Allrounderausbildung. Der Schluss ist einfach und logisch: Die Aufhebung der Ausbildung von Monofachlehrkräften "impliziert allem Anschein nach gleichzeitig den endgültigen Bruch mit der Tradition einer Lehrkraft mit Allrounderkompetenz" (S. 168); denn der Einbezug der bisher von Monofachlehrkräften unterrichteten Fachbereiche in eine Allrounderausbildung würde diese überlasten.

Der Kern der Studie findet sich im Schlusskapitel in Form von acht "Norm- und Standardmerkmale(n) für eine polyvalent einsetzbare Sekundarstufe-I-Lehrkraft" und Überlegungen zu den "Umsetzungsschwierigkeiten" (S. 169-176). Als Arbeitsgruppe einer Region der EDK folgen die Autorinnen und Autoren (S. 176 u.a.a.O.) den Empfehlungen der EDK von 1983, die bereits damals den Kantonen eine einzige Lehrkraft für die Sekundarstufe I empfahl und ein entsprechendes Grundausbildungsmodell mit der Integration der traditionellen Monofachqualifikationen in eine konsequente Fächergruppenausbildung vorlegte. Die Argumente erscheinen dreizehn Jahre später stärker bildungspolitisch als konzeptuell orientiert, deshalb möglicherweise in der Wirkung durchschlagender, auch wenn sie weit weniger differenziert und pädagogisch verankert sind als vor gut zehn Jahren.

Wesentlich breiter aufgerollt als im EDK-Bericht wird die Problematik der angemessenen Institution für die Lehrkräfte der obligatorischen Schulzeit. Man spürt bei der Lektüre das offensichtliche Dilemma zwischen dem Streben nach einer harmonisierten Lösung und der Tatsache auseinanderdriftender kantonaler Vorstellungen oder bereits feststehender Realisierungen. Die Empfehlung gestattet schliesslich alle Varianten - Ausbildung an einer Universität, an einer Pädagogischen Hochschule oder einer Pädagogischen Fachhochschule - mit zwei Einschränkungen. Pädagogische Fachhochschulen müssen mit 'universitären Instituten' (S. 174) kooperieren. In bezug auf eine universitäre Ausbildung wird dem Sinn nach wiederholt, was der Deutsche Lehrerverein 1826 anlässlich der erstmaligen Forderung der Integration der gesamten Lehrergundausbildung in die Universität forderte, dass nämlich in diesem Falle "das herkömmliche fakultär-disziplinäre Muster" ungeeignet und "eine Restrukturierung der Fakultäten" (S. 174) unabdingbar sei. Das Postulat ist ein Topos der Lehrerbildungsdiskussion mit Tradition; vielleicht macht die NW EDK tatsächlich erstmals ernst damit.

Unbefriedigend fällt die terminologische Trennschärfe aus. 'Lehrerbildung' wird beispielsweise, so erahnt man während der Lektüre, gleichgesetzt mit 'Grundausbildung'. Für den eingebürgerten Begriff 'Grundausbildung' muss deshalb ein Konstrukt gesucht werden; 'Grundständigkeit des Ausbildungsgangs' (S. 170 u.a.a.O.) lautet die mühsame Neuschöpfung. Unter welchen Oberbegriff Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung fallen, bleibt unklar.

Wie dieser und andere Begriffe erscheint etwa auch der in einigen Kantonen juristisch ganz anders besetzte Begriff 'Hauptlehrkräfte' unvermittelt und ohne Umschreibung. Im Leser steigen Zweifel darüber auf, ob die Studie auf der Kenntnis des Lehrerbildungsdiskurses der letzten Jahrzehnte basiert. Der Zusammenhang zwischen der im Anhang aufgeführten Sekundärliteratur und dem Text bleibt jedenfalls undiskutiert und undurchsichtig.

Als Ausbildungsabschluss für Lehrkräfte der Sekundarstufe I postuliert die Arbeitsgruppe ein "Berufsdiplom auf Fachhochschulniveau mit einer wissenschaftlichen Vertiefung in einem Studienfach auf akademischem Niveau." (S. 173) Ganz offensichtlich und aus verständlichen Gründen tut sich die Arbeitsgruppe schwer mit dieser Materie. Zum einen findet sich die Begründung für *ein* Fach vorher nirgends, zum andern suggeriert diese Definition eine einheitliche Institutionalisierung als Kooperation einer Pädagogischen Fachhochschule mit einer Universität, was ausdrücklich nicht die Meinung ist. Es ist das Verdienst der Arbeitsgruppe, das aktuelle Thema der Lehrerbildung in der Schweiz, 'Die Lehrerbildung sucht eine Institution', mit pragmatischem Blick erörtert zu haben. An gewichtiger Stelle im Text, im letzten Abschnitt des Bandes, scheint die Vorläufigkeit des Resultates in dieser Hinsicht nochmals auf. Es sei nicht ohne weiteres auszuschliessen, heisst es da, "dass die von der Arbeitsgruppe empfohlenen Norm- und Standardmerkmale im interkantonalen Kontext keine hinreichende Grundlage für (den) Einsatz auf der Sekundarstufe I abgeben." (S. 177) Als einzige Lösung böte sich dann der Grundsatz an, dies der letzte Satz des Bandes: "Die Berufsbildung zur Sekundarstufe-I-Lehrkraft basiert immer auch auf einem fachwissenschaftlichen Lizentiat." (S. 178) Hierin ist offenbar das letzte Wort noch nicht gesprochen und das Arbeitsfeld für die Arbeitsgruppe offen; denn ein solcher Satz stösst die Diskussion in nahezu allen abgehandelten Aspekten neu an. Ich bin gespannt auf die Fortsetzung in den weiteren 'DOPPELPUNKT'-Ausgaben, dessen erster Band weit mehr als bloss 'Materialien' präsentiert. Allerdings fehlt eine Begründung dafür, weshalb eine einzelne EDK-Region innerhalb der deutschsprachigen Schweiz Lehrerbildungsmodelle für ihre Kantone entwirft. Die Frage sei erlaubt, ob denn die NW EDK als ein eher durch Heterogenität denn durch eine gemeinsame geographische Ausrichtung gezeichnetes Gebilde die geeignete Instanz dafür sei oder ob nicht eine zumindest sprachregionale Zusammenarbeit den heutigen Bedürfnissen angepasst wäre. Die Frage stellt sich nur deshalb nicht ernsthaft, weil die Studie sich im prospektiven Teil darauf beschränkt, die Empfehlungen der Plenarversammlung der EDK mit anderen Worten und um Begründungen beschnitten zu wiederholen.

Hans Badertscher

Lehrerbildung für Berufsleute. EDK, Dossier 28 (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, Zähringerstrasse 25, 3012 Bern, Tel. 031 309 51 11)

Die berufliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ordnet sich inskünftig für alle Stufen dem tertiären Bereich zu. Sie stützt sich ab auf eine qualifizierte Vorbildung, in der Regel auf die Maturität. Erschwert die Professionalisierung des Lehrerhandels durch die Orientierung der Ausbildung an den Erziehungs- und Bildungswissenschaften den Zugang zur Lehrerbildung für Anwärtinnen und Anwärter mit einer anderen, nicht ausschliesslich schulischen Lernbiografie?

Die "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" sichern den Berufsleuten "individuelle Sonderregelungen" zu. Die EDK hat 1991 eine Studiengruppe mit dem Auftrag eingesetzt, abzuklären, unter welchen Bedingungen Berufsleute in die Lehrerbildung aufgenommen werden können und wie diese sich unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Vorbedingungen so gestalten lässt, dass "den individuellen Voraussetzungen der Kandidaten möglichst gut entsprochen werden kann". Die Ergebnisse dieser Arbeit finden sich im EDK-Dossier 28 veröffentlicht.

Mehrere Kantone führen seit Jahren "Lehramtskurse für Berufsleute". Sie haben längst Abstand genommen von einer dem Mangel an Lehrpersonen entgegenwirkenden "Umschulung" von Berufsleuten in "Sonderkursen" und haben die Zweitausbildung befähigter Kandidatinnen und Kandidaten als dritten Weg der Lehrerbildung institutionalisiert. Angesichts der zunehmenden Berufsmobilität gilt es Abstand zu nehmen von der Eingleisigkeit der Bildungswege. Das bedingt bei Gewährleistung gleicher Ausbildungsanforderungen und einer gleichen Ausbildungsqualität offene Zugänge zu den Studiengängen. Die Ausbildungsmodelle der Kantone Aargau, Bern, St. Gallen und Thurgau finden sich in den "BzL" 1/1991 ausführlich dargestellt. In Übereinstimmung mit den damaligen BzL-Autoren hält die EDK-Studiengruppe in ihrem Ergebnisdokument fest, dass der zweite Bildungsweg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf keine "Billiglösung" ist und sein darf. Er führt in seinen variierten Gestaltungsformen zu einer "gleichwertigen Lehrbefähigung". Das besagt, dass die Kompetenzen der Berufsleute und ihre lebensbezogenen Erfahrungen in gleicher Weise wie die Mittelschulbildung ernst genommen und als taugliche Basis der Lehrerbildung gewertet werden. Lehrpersonen, die vor ihrem Lehrstudium einen anderen Beruf erlernt und ausgeübt haben, sind in besonderer Weise befähigt, ihren Unterricht lebensnah zu gestalten und die Schule zur Arbeitswelt hin zu öffnen. Möglicherweise bereiten sie ihre Schülerinnen und Schüler gezielter auf die Bewältigung der Anforderungen ihrer späteren Berufe vor als Lehrkräfte, deren Bildungsweg von Schule zu Schule in die Schule geführt hat.

Berufsleute, die sich zu einem Lehrstudium entschliessen, treffen ihren Entscheid zur beruflichen Umorientierung bewusst. Nach mehrjähriger Bewährung in der Berufspraxis geben sie mit ihrer Stelle viel auf und gehen ein persönliches und soziales Risiko ein. Sie erbringen mit ihrem Entscheid zur beruflichen Neuorientierung den Tatbeweis, dass sie motiviert sind, in der Erziehung und Bildung tätig zu sein, meist mit ausgeprägt sozialpädagogischem Engagement. Das verpflichtet die Institution der Lehrerbildung zur verantwortungsvollen Beratung der Kandidatinnen und Kandidaten und dazu, ihre Eignung vor Beginn des Studiums und in dessen Verlauf so eingehend abzuklären, dass die Voraussetzungen für eine erfolgsversprechende Zweitausbildung gegeben sind.

Die Berufsleute, die in einer Zweitausbildung Lehrerinnen und Lehrer werden, sind Erwachsene, die etwas können und die jemand sind. Das erfordert eine ihnen gemässe Gestaltung der Ausbildung, eine differenzierte, auf die individuelle Förderung ausgerichtete und das eigenverantwortete Selbststudium sowie das Lernen im Team för-

dernde Lernorganisation. Dies stellt an die didaktische Kompetenz der Lehrenden hohe Ansprüche. Die Ausbilderinnen und Ausbilder sollten über ein reiches Repertoire an erweiterten Lehr- und Lernformen verfügen. Wenn dem so ist, kann die Zweitausbildung der Berufsleute für die Ausbildung von Lehrpersonen insgesamt modellhaft sein, und das aufgrund

- einer auf Selbst- und Fremdbeurteilung abgestützten Eignungsabklärung,
- der studienbegleitenden, die Selbsteinschätzung der Studierenden erleichternden Beratung,
- der bewussten Aufarbeitung der individuellen Lebensgeschichte, der Berufserfahrungen sowie der eigenen Lernbiografie und der in ihr begründeten Verhaltensmuster des Lernens und Lehrens,
- ihrer Lernkultur, die von den Studierenden viel Eigeninitiative fordert und die ihnen in hohem Masse Eigenständigkeit und Selbstverantwortung zugesteht,
- ihrer weitgehenden Differenzierung und individuellen Förderung der Studierenden,
- ihres handlungsorientierten, kooperativ organisierten Lernens in Lernstudios,
- der Ausrichtung des Studiums auf themen- und problembezogene Lernfelder,
- ihrer Verknüpfung von institutsgebundener Berufsbildung mit begleiteten Langzeitpraktika,
- ihres Einbezugs von Elementen der Berufseinführung und der Fortbildung in die Grundausbildung,
- ihrer Institutionalisierung von Arbeitszirkeln sowie der Intervision und Supervision.

Unter Bezugnahme auf die derzeit praktizierte Ausbildung beschreibt die Studiengruppe *drei Modelle*: zum ersten dasjenige der Integration der Berufsleute mit ausgewiesener, mindestens dreijähriger Berufslehre und mehrjähriger Praxiserfahrung in die bestehenden Studiengänge; zum zweiten dasjenige der eigenständigen Vollzeitausbildung mit zusammengefasster oder im Nacheinander gestaffelter oder parallel angeordneter, jedoch strikte getrennter Allgemeinbildung und Berufsbildung; zum dritten schliesslich das Modell, das eine maturitätsäquivalente Vorbildung voraussetzt und definierte Lernziele vorgibt, den Lernweg jedoch offen lässt. Dieses dritte, besonders anspruchsvolle Modell bedingt eine klare Strukturierung der Lerneinheiten, die sich zu einem Ausbildungs-"Baukasten" zusammenfinden und die einzeln als "credits" angerechnet werden. Es ist beachtens- und anerkennenswert, dass die EDK-Studiengruppe darauf bedacht ist, die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten in allen drei Modellen individuell abzuholen und ihnen "die Zugangswege zu ebnet". Heutzutage denkt man allorts über die Neugestaltung der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer nach. Mit ihren Vorschlägen trägt die EDK-Studiengruppe dazu bei, die "Lehrerbildung für Berufsleute" als Regelstudium in die Neukonzeptionen einzubeziehen.

Heinz Wyss

Zeitschriftenspiegel

(BB)	<i>Bildungsforschung und Bildungspraxis</i> . Freiburg: Universitätsverlag.
(BJ)	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . London: The British Psychological Society.
(BÜJ)	<i>Bündner Jahrbuch</i> . Chur: Bischofberger.
(BJES)	<i>British Journal of Educational Studies</i> . Oxford: Blackwell Publishers.
(CJE)	<i>Cambridge Journal of Education</i> . Abingdon, Oxfordshire: Carfax Publishing Company.
(EJPE)	<i>European Journal of Psychology of Education</i> . Lissabon: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
(EP)	Education permanente. Zürich: Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung.
(EP)	<i>Empirische Pädagogik. Zeitschrift zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung</i> . Landau: Empirische Pädagogik e.V.
(EPP)	<i>Entwicklungspsychologie & Pädagogische Psychologie</i> . Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.
(ESJ)	<i>The Elementary School Journal</i> . Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
(ET)	<i>Educational Theory</i> . Champaign, Ill.: University of Illinois.
(EuU)	<i>Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift</i> . Wien: ÖPV Pädagogischer Verlag.
(G)	<i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
(GaE)	<i>Gender and Education</i> . Abingdon, Oxfordshire: Carfax Publishing Company.
(JER)	<i>The Journal of Educational Research</i> . Washington: Heldref Publications.
(JRST)	<i>Journal of Research in Science Teaching</i> . New York/Chichester/Brisbane/Toronto/Singapore: Wiley.
(M+E)	Medien + Erziehung. München: KoPäd.
(NS)	<i>Neue Sammlung</i> . Seelze-Velber: Erhard Friedrich.
(P EXT)	<i>Päd Extra</i> . Frankfurt a.M.: Beck.
(P)	<i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.
(PF)	<i>Pädagogisches Forum. Zeitschrift für schulische Modelle, soziale Probleme und pädagogische Forschung</i> . Hohengehren: Schneider.
(PR)	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt a.M.: Peter Lang.
(PS)	<i>Pädagogik und Schulalltag</i> . Neuwied: Luchterhand.
(S&K)	<i>Sprache & Kognition</i> . Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber.
(T&TE)	<i>Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies</i> . Oxford: Pergamon Press.
(U)	<i>Unterwegs</i> . Winterthur: Vereinigung Freier Schulen der Schweiz.
(u/e)	<i>unterrichten erziehen</i> . Regensburg: Wolf Verlag.
(WP)	<i>Wissenschaftliche Pädagogik</i> . Bochum: Kamp.
(ZPP)	<i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> . Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber.

Allgemeine Pädagogik

- Fromme, J.: Computerspiele und Kinderkultur (M+E, 1995, 39. Jg., 1, 44-49).
- Führer, S.: Was ist geblieben? Interviews mit ehemaligen Schülern einer hochaktuellen Reformschule der 20er Jahre (U, 1994, 4, 21-23).
- Gangloff, T.P.: Geballte Gewalt (M+E, 1995, 39. Jg., 1, 37-38).
- Halstead, M.M.: Moral and Spiritual Education in Russia (CJE, 1994, Vol. 24, 3, 423-438).
- Hansen-Schaberg, I.: Minna Specht - Gedanken zum Leben und Werk einer aussergewöhnlichen Reformpädagogin (PF, 1995, 1, 12-19).
- Herrmann, U.: Pädagogische Klassiker und Klassiker der Pädagogik (ZfP, 1995, 41. Jg., 2, März/April, 161-168).
- Herrmann, U.: Zukunft und Erziehung (NS, 1995, 35. Jg., 1, 45-60).
- Knoll, M.: Die Projektmethode - ein altes Konzept mit internationaler Wirkung (BB, 1995, 17. Jg., 3, 27-41).
- Moshammer, F.: Schlüsselqualifikationen. Grundlegende Fähigkeiten mit neuen Methoden lernen (EuU, 1995, 4, 316-321).

- Priegert Coulter, R.: Struggling with Sexism: experiences of feminist first-year teachers (GaE, 1995, Vol. 7, 1, 33-50).
- Reiter, H.: Der Reformpädagoge Peter Petersen (1884-1952). Zur Durchsetzung seiner Schul- und Lehrerbildungskonzeption in den zwanziger und dreissiger Jahren (ZfP, 1995, 41. Jg., 2, März/April, 205-224).
- Roe, G.: Values in Education in a Plural Society (CJE, 1994, Vol. 24, 3, 379-382).
- Rumpf, H.: Gegen den Strom der Lehrstoff-Beherrschung (NS, 1995, 35. Jg., 1, 3-18).
- Scheuerl, H.: Was ist ein pädagogischer Klassiker? (ZfP, 1995, 41. Jg., 2, März/April, 155-160).
- Schwenderer, M.: Neue Lernformen an der Volksschule: eine stille Revolution von unten? (EP, 1995, 1, 30-31).
- Selleri, P., Carugati, F. & Scappini, E.: What marks should I give? A model of the organization of teachers' judgments of their pupils (EJPE, 1995, Vol. 10, 1, 25-40).
- Shkedi, F. & Horenczyk, G.: The Role of Teacher Ideology in the Teaching of Culturally Valued Texts (T&TE, Jg. 11, 2, 107-118).
- Steenberg, U.: Montessori-Pädagogik (U, 1994, 4, 17-18).

Pädagogische Psychologie

- Duncker, L.: Der Erkenntniswert des Ordnen. Über Kreativität und fächerübergreifendes Lernen (P, 1995, 47. Jg., Heft 4, 39-45).
- Hacker, W. & Günther, M.: Wissensgestützte Aufgabenbearbeitung: Zur Rolle von Aufgabenkomplexität und Gedächtnisanforderungen (S&K, 1994, Bd. 13, Heft 4, 191-202).
- Liebau, E.: Kreativität in der Schule (P, 1995, 47. Jg., Heft 4, 6-8).
- Moriarty, B., Douglas, G., Punch K. & Hattie, J.: The importance of self-efficacy as a mediating variable between learning environments and achievement (BJ, 1995, Vol. 65, 1, 73-84).
- Pithers, R.T. & Fogarty, G.J.: Occupational stress among vocational teachers (BJ, 1995, Vol. 65, 1, 3-14).
- Raven, J.: Grenzen gegenwärtiger Messparadigmen der Schulleistungsdiagnostik und ein Weg zu ihrer Überwindung (EP, 1994, 9. Jg., 55-88).
- Roth, W.-M.: Affordances of Computers in Teacher-Student Interactions: The Case of Interactive Physics (JRST, 1995, Vol. 32, 4, 329-348).
- Schmid, V.: Kreativität und Phantasie des Kindes. Pädagogisches im Blick der Psychoanalyse (P, 1995, 47. Jg., Heft 4, 29-38).
- Tiedemann, J. & Faber, G.: Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter (EPP, 1995, 27. Jg., 1, 61-71).
- Winkel, R.: Unterrichtsstörungen: präsentieren, entziffern und produktiv gestalten (PF, 1995, 1, 20-29).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung

- Abell, S.K., Dillon, D.R., Hopkins, C.J., McInterney, W.D. & O'Brien, D.G.: Somebody to count on: Mentor/Intern Relationships in a Beginning Teacher Internship Program (T&TE, Jg. 11, 2, 173-188).
- Baranek, F.: Sicher ist Supervision nicht umsonst sicher aber auch nicht kostenlos (P EXT, 1995, April, 4, 22-23).
- Borchert, M.: LehrerInnenbildung muss neu gedacht werden (U, 1994, 4, 24-25).
- Brosius, K.: Supervision - eine Chance für die Erwachsenenbildung? (P EXT, 1995, April, 4, 19-21).
- Brouwer, N. & Ten Brinke, S.: Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (I) (EP, 1995, 9. Jg., 1, 3-32).
- Eisner, E.W.: What Artistically Crafted Research Can Help Us to Understand About Schools (ET, 1995, Vol. 45, 1, 1-6).
- Kunkel, I., Baumann, P., Hüttenberger, M.: Zeugnisse ohne Noten - auch im dritten Schuljahr? (G, 1995, April, 52-53).

- Mahnke, U.: Zwischen Anpassung, Handlungsdruck und Flucht nach vorn - Fortbildungserfahrungen im Land Brandenburg (PS, 1995, 50. Jg., 1, 98-106).
- Martin, L.R.: Klassenlehrer und Tutoren: Was die Schüler von ihnen erwarten. Ergebnisse von Schülerbefragungen 1982-1993 (PR, 1995, 49. Jg., 2, 199-218).
- McBride, R.: Helping Headteachers to Search for Their Values: a preliminary study (CJE, 1994, Vol. 24, 3, 399-412).
- Metz, P.: Gesamtschulen und Mehrklassenschulen - Aktualität einer alten Schulform (BÜJ, 1994, neue Folge, 37. Jg., 121-132).
- Ott-Nold, B.: Kollegiale Praxisberatung auf der Basis der "Subjektiven Theorien" von LehramtsanwärterInnen (PS, 1995, 50. Jg., 1, 107-113).
- Reh, S.: Eine pädagogische Reform der reformierten Oberstufe (P, 1995, 47. Jg., Heft 4, 55-58).
- Schilmöller, R.: Wissenschaftsorientierter Unterricht - ein Weg zur Bildung? (WP, 1995, 1, 32-54).
- Schuh, A.: Aus- und Fortbildung der Schulleiter/innen - Ein Plädoyer (EuU, 1995, 4, 293-295).
- Strain, M.: Autonomy, Schools and the Constitutive Role of Community: Towards a New Moral and Political Order (BJES, 1995, Vol. 43, 1, 4-20).
- Van Scoy, I.J.: Differences in Teaching between Six Primary and Five Intermediate Teachers in One School (ESJ, 1994, Vol. 94, 3, 347-356).
- Yildirim, A.: Teachers' Theoretical Orientations Toward Teaching Thinking (JER, 1994, Vol. 88, 1, 28-36).

Didaktik/Methodik

- Böhnel, E. & Khan-Svik, G.: Neue Ergebnisse einer statistischen Begleitstudie zum Schulversuch "Innere Differenzierung und Individualisierung..." (EuU, 1995, 144. Jg., 3, 154-161).
- Bönsch, M.: Von der Unterrichtslehre zur wissenschaftlichen Didaktik - Prozesse der Entwicklung und Ausdifferenzierung in der Allgemeinen Didaktik (1945 bis 1965) (PS, 1995, 50. Jg., 1, 11-30).
- Fröhlich, E.: Fragen statt sagen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur (EP, 1995, 1, 6-9).
- Glöckel, H.: Anschauung als Unterrichtsprinzip (u/e, 1995, Nr. 2, 6-9).
- Gubler, J.: Die methodisch-didaktische Herausforderung bei interaktiven Ausbildungsmitteln (EP, 1995, 1, 42-44).
- Lee, O.: Subject Matter Knowledge, Classroom Management, and Instructional Practices in Middle School Science Classrooms (JRST, 1995, Vol. 32, 4, 423).
- Osterwalder, P.: Neue Lernformen in der Erwachsenenbildung (EP, 1995, 1, 19-21).

Neuerscheinungen

aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie,
(Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung

Psychologie und Pädagogische Psychologie

- Boden, M.A. (1995) *Die Flügel des Geistes. Kreativität und künstliche Intelligenz*. München: DTV.
- Burkhardt, Th. (1995) *Beratung beim Lösen komplexer Probleme. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Calvin, W.H. (1995) *Die Symphonie des Denkens. Wie Bewusstsein entsteht*. München: DTV.
- Cremer, H., Hundsalz, A. & Menne, K. (Hrsg.) (1994) *Jahrbuch für Erziehungsberatung, Band I*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Flick, U. (1995) *Psychologie des Sozialen. Repräsentation in Wissen und Sprache*. Reinbek: rororo.
- Gerjets, P. (1995) *Zur Verknüpfung psychologischer Handlungs- und Kognitionstheorien*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Hurrelmann, K. (1994) *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Kast, V. (1995) *Imagination als Raum der Freiheit. Dialog zwischen Ich und Unbewusstem*. München: DTV.
- Kebeck, G. (1994) *Wahrnehmung. Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Kempelmann, J. (1995) *Didaktik als Prinzipienlehre. Natur und Kultur als Leitgedanken didaktischen Denkens bei Adolph Diesterweg*. Essen: Die Blaue Eule.
- Mayer, P.H. (1994) *Räumliches Vorstellungsvermögen. Komponenten, geschlechtsspezifische Differenzen, Relevanz, Entwicklung und Realisierung in der Realschule*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- McGuire, W. (Hrsg.) (1995) *C.G. Jung: Seminare Analytische Psychologie*. Solothurn: Walter.
- Meyer, E. (Hrsg.) (1994) *Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Poundstone, W. (1995) *Im Labyrinth des Denkens. Wenn Logik nicht weiterkommt: Paradoxien, Zwickmühlen und die Hinfälligkeiten des Denkens*. Reinbek: rororo.
- Ramachers, G. (1994) *Entwicklung und Bedingungen von Todeskonzepten beim Kind*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Roeckelein, H. (Hrsg.) (1995) *Welträtsel Mensch. Ein psychologisches Lesebuch*. München: DTV.
- Schatz-Bergfeld, M., Bruns, Th. & Sessar, H. (1995) *Jugend - Freizeit - Technik. Kompetenzerwerb Jugendlicher im alltäglichen Technikumgang*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Stahr, I., Barb-Priebe, I. & Schulz, E. (1995) *Essstörungen und die Suche nach Identität. Ursachen, Entwicklungen und Behandlungsmöglichkeiten*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Storch, M. (1994) *Das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter. Eine empirische Längsschnittstudie*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Wagner, M. (1995) *Menschen mit geistiger Behinderung - Gestalter ihrer Welt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zollinger, B. (1995) *Die Entdeckung der Sprache*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt (Reihe 'Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik').

Didaktik / Fachdidaktik

- Duncker, L. & Popp, W. (Hrsg.) (1994) *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.

- Fix, M. (1994) *Geschichte und Praxis des Diktats im Rechtschreibunterricht*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Glumpler, E. (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (1995) *Spielbuch Interaktionserziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hof, Ch. (1995) *Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte - Verfahren - Probleme*. Neuwied: Luchterhand.
- Liedtke, M. (Hrsg.) (1994) *Religiöse Erziehung und Religionsunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loska, R. (1995) *Lehren ohne Belehrung - Leonard Nelsons Sokratische Methode*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohrt, M. & Wrobel, A. (Hrsg.) (1992, Reprint 1995) *Schreibprozesse - Schreibprodukte*. Hildesheim: Georg Olms.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995) *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Krieger, C.G. (1994) *Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie des freien Arbeitens für die Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lüchinger, Th. (1995) *Zeichnen. Wege zum Sehen - Erfahren - Besinnen*. Gümligen: Zytglogge.
- Popp, S. (1995) *Der Daltonplan in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reuter, St. (1994) *Tod und Sterben- ein Thema für den Schulunterricht? Konzeption und Evaluierung einer Unterrichtsreihe zum Thema 'Tod und Sterben' für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Rosebrock, C. (Hrsg.) (1995) *Lesen im Medienzeitalter. Biografische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Tervooren, H. (1994) *Rhythmisch-musikalische Erziehung. Begegnungen und Erfahrungen mit Kindern*. Essen: Die Blaue Eule.
- Tulodziecki, G. (1995) *Praxis handlungsorientierter Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Welzel, M. (1995) *Interaktionen und Physiklernen. Empirische Untersuchungen im Physikunterricht der Sekundarstufe I*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Willems, L. (1994) *Vom Sichtbaren zum Unsichtbaren. Religionspädagogische Perspektiven, Bd. 21*. Essen: Die Blaue Eule.

Allgemeine Pädagogik / Erziehungshistorie / Philosophie

- Apel, H.J. & Grunder, H.-U. (1995) *Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Bennack, J. & von Martial, I. (1994) *Einführung in schulpraktische Studien. Zur Vorbereitung auf Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Benner, D. (1995) *Studien zur Theorie und Bildung der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 2*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Beutler, K. (1995) *Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisierung - Erich Weniger*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Bildung 3/94 *Lethargie und Aggressivität*. Luzern: Arbeitsstelle für Bildungsfragen.
- Böhm, T. (1995) *Schulrechtliche Fallbearbeitung für Pädagogen*. Neuwied: Luchterhand.
- Böhnisch, L. (1994) *Gespaltene Normalität. Neue soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Borries, B. von (1995) *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.

- Bracht, U. & Keiner, D. (1994) *Geschlechterverhältnisse und Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1994*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Carisch, O. (1995) Rückblick auf mein Leben. Autobiographie eines Pfarrers, Schulmanns, Philanthropen und Lexikographen (1789-1858). In U. Brunold (Hrsg.), *Quellen und Forschungen zur Bündner Geschichte, Bd. 4*. Chur: Bündner Monatsblatt/Desertina AG.
- Croci, A., Imgrüth, P., Landwehr, N. & Spring, K. (1995) ELF Ein Projekt macht Schule. Magazin zum Thema Erweiterte Lernformen. Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK.
- Ewers, H. (1994) *Jugendkultur im Adoleszenzroman*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Fatke, R. & Scarbath, H. (1995) *Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik*. Frankfurt, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Geissler, G. & Wiegmann, U. (1995) *Schule und Erziehung in der DDR. Segmente einer SBZ/DDR-Bildungsgeschichte*. Neuwied: Luchterhand.
- Giesecke, H. (1994) *Studium Pädagogik. Orientierungen und Hinweise für den Studienbeginn*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Hämer, A. (1994) *Was bedeutet Behinderung?* Essen: Die Blaue Eule.
- Hegeler, I. (1995) *Symbole und Behinderte. Symboldidaktik mit Lernbehinderten im Kreuzverhör*. Essen: Die Blaue Eule.
- Heitmeyer, W. (1994) *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Herrmann, U. & Priem, K. (Hrsg.) (1995) *Konfession als Lebenskonflikt. Johannes Benedikt Stanger. Ein Lebensbild in Briefen aus dem württembergischen Pietismus des 19. Jahrhunderts*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Hilgers, A. (1994) *Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Historische Kommission der DGfE (Hrsg.) (1994) *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 2*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Husi, M. & Meier, G. (1995) *Alleinertern und Eineltern. Forschungsergebnisse zu den Lebenslagen "Alleinerziehender"*. Zürich: Seismo.
- Kunert, K. (Hrsg.) (1994) *Schule im Kreuzfeuer. Auftrag - Aufgaben - Probleme*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1994) *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Liedke, M. (Hrsg.) (1995) *Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marquardt-Mau, B. (Hrsg.) (1995) *Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (1995) *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. München: DTV.
- Oelkers, J. (1995) *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (3. erweiterte und überarbeitete Auflage). Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Ponnath, R. (1995) *Pädagogik als praktische Wissenschaft? Zur Möglichkeit wissenschaftlicher Orientierung pädagogischen Handelns im Anschluss an M.J. Langevelds Theorie der Erziehungssituation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reble, A. (1995) *Theodor Litt. Eine einführende Übersicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reincke, H.J. (1995) *Slöjd. Die schwedische Arbeitserziehung in der internationalen Reformpädagogik*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Reiss, W. (1995) *Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung*. Neuwied: Luchterhand.
- Rüedi, J. (1995) *Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Schaub, H. & Zenke, K. (1995) *Wörterbuch zur Pädagogik*. München: DTV.
- Schiek, G. (1994) *Frauen und Konfliktfähigkeit. Sechs Essays*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schiwy, G. (Hrsg.) (1995) *Das Teilhard de Chardin Lesebuch*. Solothurn: Walter.
- Schröder, H. (1995) *Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.

- Stalder, B. (1995) *Frauenspezifische Weiterbildung im Betrieb. Eine Untersuchung*. Zürich: vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich.
- Steindorf, G. (1995) *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Struck, P. (1995) *Schulreport. Zwischen Rotstift und Reform oder Brauchen wir eine andere Schule?* Reinbek: rororo.
- Wasem, E. (Hrsg.) (1994) *Studienfach Pädagogik. Prüfungsschwerpunkte im Überblick*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wieck, W. (Hrsg.) (1995) *Absender Dein Sohn. Briefe an den Vater*. München: DTV.
- Wieland, U. (1995) *Identitätsbildung im Spiegel der Jugendzeichnung*. Essen: Die Blaue Eule.
- Winkel, R. (Hrsg.) (1994) *Schwierige Kinder - Problematische Schüler. Fallberichte aus dem Erziehungs- und Schulalltag*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wolfram, W.-W. (1995) *Präventive Kindergartenpädagogik. Grundlagen und Praxishilfen für die Arbeit mit auffälligen Kindern*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Zeltner E. (1995) *Mut zur Erziehung*. Gümligen: Zytglogge.

Erziehungs- und Schultheorie / Verschiedenes

- Aebi, D. (1995) *Weiterbildung zwischen Markt und Staat. Zur Wirksamkeit von Steuerungsprinzipien in der schweizerischen Bildungsspirale*. Zürich, Chur: Rüegger.
- Büchel, F.-P. (Hrsg.) (1994) *Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Reihe: Textes de base en pédagogie. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Burkert, H.D. (1994) *Gymnasium und Gymnasialität. Aspekte einer Gymnasialpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule.
- Diekmann, A. & Franzen, A. (1994) *Kooperatives Umwelthandeln. Modelle, Erfahrungen, Massnahmen*. Zürich, Chur: Rüegger.
- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (Hrsg.) (1995) *Bericht zum Seminar "Practiciencheur". Theoretische Konzepte und praktische Beispiele in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Geissler, H. (Hrsg.) *Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Giese, E. & Herzog, G. (Hrsg.) (1995) *Zulassen - rauslassen. Neue Satiren aus der Psychowelt*. München: DTV.
- Haug, Ch.V. (1995) *Erfolgreich im Team. Praxisnahe Anregungen und Hilfestellungen für effiziente Zusammenarbeit*. München: DTV.
- Hensel, H. (1995) *Die Autonome Öffentliche Schule. Das Modell des neuen Schulsystems*. München: Lexika Verlag u. Lichtenau: AOL.
- Kasper, H. (1995) *Kreative Schulpraxis. Vom Unterrichtsprojekt zum Schulprogramm*. München: Lexika Verlag u. Lichtenau: AOL.
- Kramis-Aebischer, K. (1995) *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern: Haupt.
- Linden, Ch. (1994) *Supervision in Lehrergruppen. Ein grundlegendes Modell zeitgemäßer Lehrerbildung*. Essen: Die Blaue Eule.
- Müller, H.M. (1995) *Die Bildungshilfe der Deutschen Demokratischen Republik*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Rüegg, S. (1994) *Professionalisierung des Lehrberufs und die Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Eine theoriegeleitete Evaluation der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Aargau*. Bern: Universität Bern (Abteilung Pädagogische Psychologie, Forschungsbericht Nr. 11).
- Storath, R. (1995) *"Praxischock" bei Schulleitern? Rollenfindung neuernannter Schulleiter*. Neuwied: Luchterhand.
- Westerholt, B. (1995) *Frauen können führen*. München: DTV.

Veranstaltungskalender

10.-28.7.1995 in Kreuzlingen

Schweiz. Lehrerinnen- und Lehrerbildungskurse.

Information und Kursprogramm: Sekretariat SVSF, Postfach, 4434 Hölstein, Tel. 061 951 23 33, Fax: 061 951 23 55.

23.-27.8.1995 in Krakau

7th European Conference on Development Psychology

Contact Address: Prof. Adam Niemcynzski, Institute of Psychology, Jagiellonian University, ul. Golebia 13, 31-007 Krakow, Poland.

Information: Studienzentrum Boldern, Postfach, 8798 Männedorf.

25.8.1995 in Aarau

Die MAV und der neue Reiseauftrag für Philosophen, Pädagogen und Psychologen

Tagung des pädagogisch-psychologischen Verbandes der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer (PPV).

Die Einladung richtet sich insbesondere an:

- Fachvertreterinnen bzw. Fachvertreter und Fachinteressierte der Lehrbereiche Philosophie, Pädagogik und Psychologie.
- Schulleitungen und Schulentwicklungsfachleute schweizerischer Gymnasien
- Fachleute der Gymnasiallehrkräfte-Ausbildung und der Bildungsverwaltung

Mit der Einführung neuer Fächer im Gymnasium stellen sich eine Reihe sorgfältig zu lösender Aufgaben: Curriculum- und Lehrmittelentwicklung, fachdidaktische Ausbildung der Lehrkräfte usw. Es ist dem PPV ein Anliegen, dass diese Aufgaben in vertiefter Weise diskutiert, untersucht und bearbeitet werden. Wir hoffen, dass sich die Verantwortlichen und Interessierten aus den einzelnen Kantonen in Aarau zusammenfinden werden, um einen fruchtbaren Informationsaustausch zu beginnen.

Anmeldung: Geschäftsstelle PPV, Haldenstr. 11, 5734 Reinach. Tel. 064 71 05 94, 064 71 49 24, Fax: 064 23 26 27.

26.-31. 8.1995 in Nijmegen, NL

6th European Conference for Research on Learning and Instruction

Thema: "Teaching how to learn and learning to learn".

Informationen und Anmeldung: Conference Bureau, P.O. Box 9111, NL-6500 HN Nijmegen, The Netherlands, Tel. +31 80 612232, Fax +31 80 567956, E-Mail: M.Majoor@BURO.KUN.NL.

15./16.9.1995 in Luzern

Interdisziplinäre Fachtagung Professionen und Professionalität im Sozialbereich.

Höhere Fachschule für Sozialpädagogik HSL, Abt. Fort- und Weiterbildung, Abendweg 1, 6006 Luzern, Tel. 041 52 51 72.

ab 22.9.1995 in Aarau

Didaktisches Ergänzungsstudium

Das Didaktische Ergänzungsstudium ist ein Fortbildungsangebot des Didaktikums für Lehrende an Höheren Fachschulen (Fachhochschulen, Technikerschulen, Ingenieurschulen, HWV, Höhere Kaufmännische Gesamtschulen). Es richtet sich an Frauen und Männer, die ihre didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Aufgabe weiterentwickeln möchten.

Information: Rektorat Didaktikum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, Tel. 064 22 90 54, Fax 064 22 95 64.

23./24.9.1995 und 7./8.10.1995 in Zürich

Körper - Hülle - Raum.

Der Kurs untersucht in spielerischer Weise Wechselwirkungen zwischen dem menschlichen Körper und seinen verschiedensten, ihn umgebenden 'Hüllen'.

Auskunft/Anmeldung: Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für das darstellende Spiel, Hardturmstrasse 130, 8005 Zürich, Tel. 01 272 96 29, Fax: 01 273 10 94.

25.-29.9.1995 in Leipzig

12. Tagung der Fachgruppe "Entwicklungspsychologie" und

28.-30.9.1995 in Leipzig

5. Tagung der Fachgruppe "Pädagogische Psychologie"

der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V.

Programmschwerpunkte der 5. Tagung der Fachgruppe "Pädagogische Psychologie"
Pädagogisch-psychologische Diagnostik / alternative Lehr- und Lernmethoden / Differentielle Lernpsychologie / Lernen und Computer / Schriftspracherwerb / Entwicklung und Evaluation von Curricula / Lernen an Hochschulen / Pädagogisch-psychologische Interventionsmethoden / Gewalt und Drogen in der Schule / Lehrertraining / Gesundheits-erziehung / Ost-West-Vergleiche in der Pädagogischen Psychologie / Menschenbild und Pädagogische Psychologie.

Die Organisation der Fachgruppentagungen "Entwicklungspsychologie" und "Pädagogische Psychologie" erfolgt durch ein gemeinsames Organisationskomitee.

Adresse des Tagungsbüros: Dr. Mauri Fries, Dr. Gisela Friedrich, Institute für Psychologie der Universität Leipzig, Tieckstr. 2, D-04275 Leipzig, Tel. 0341 391 32 14, Fax: 0341 328 464. E-Mail: ettrich@erz.uni-Leipzig.de.

14.10.1995 in Hertenstein bei Weggis

Tag der offenen Tür

Das Bildungshaus "Stella Matutina" stellt sich vor.

Auskunft: Stella Matutina, Bildungshaus, Zinnenstr. 7, 6353 Hertenstein bei Weggis, Tel. 041 93 11 57.

11.-14.10.1995 in Bern

Demain la Suisse, Gesellschaft im Umbruch

Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie (SGP) in Zusammenarbeit mit verschiedenen Gesellschaften der Sozialwissenschaften.

Information: Dr. Urs Gerhard, Institut für Klinische Psychologie, PUK, 4025 Basel, Tel. 061 325 51 11, Fax: 061 325 55 13.

27./28.10.1995 in Zürich (Paulus-Akademie)

Euphorie durch "Speed" und "Ecstasy"?

Neue Modedrogen und ihre physischen und psychischen Auswirkungen

Tagung für junge Erwachsene, Eltern, Jugendarbeiter/innen und Lehrer/innen.

Technoparties sind zur Zeit "in" und mit ihnen auch der Konsum synthetischer Drogen, wie z.B. Ecstasy. Die Veranstaltung vermittelt Informationen über die Wirkungsweise und über Gefahren von Ecstasy und versucht der Frage nachzugehen, warum heute so viele Jugendliche von dieser Droge fasziniert sind und wie sie die mit dem Konsum verbundenen Erlebnisse bewältigen. Die Veranstaltung beschäftigt sich aber auch damit, wie Jugendliche in der Szene direkt über die Risiken des Konsums informiert werden und welche präventiven Massnahmen in der Sucht- und Jugendarbeit angemessen sind.

Leitung: Gottfried Hodel, Zürich.

Information und Programm: Paulus-Akademie, Carl-Spittelerstr. 38, Postfach 361, 8053 Zürich. Tel. 01 381 34 00, Fax 01 381 95 01.

29.10.1995 in Zürich (Paulus-Akademie)

Religion und Gewalt

Tagung gemeinsam mit der Christlich-Jüdischen Arbeitsgemeinschaft im Kanton.

Leitung: Matthias Mettner, Zürich.

Information und Programm: Paulus-Akademie, Carl-Spittelerstr. 38, Postfach 361, 8053 Zürich. Tel. 01 381 34 00, Fax 01 381 95 01.

3.-4.11.1995 in Freiburg (Schweiz)

Jahreskongress 1995 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE

Thema: Ethos der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Auskunft und Anmeldung: Tagungsbüro SGL/SSFE 95, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 037 29 75 77/60, Fax: 037 29 97 11, E-Mail: Franz.Baeriswyl@unifr.ch.

3.-5.11.1995 in Berlingen/TG

Teamsupervision - Theorie, Methodik, Praxis

Informationen und Unterlagen: Europ. Akademie für psychosoziale Gesundheit und Kreativität, Wefelsen 5, D-42499 Hückeswagen.

6./7.11.1995 in Zürich (Paulus-Akademie)

Konzepte der modernen Volksschule in der Schweiz - Schulreformen im 19. Jahrhundert und ihre Aktualität

Seminar für Pädagogiklehrerinnen und -lehrer, Historiker und Historikerinnen sowie weitere Interessierte.

Leitung: PD Dr. Fritz Osterwalder, Bern.

Information und Programm: Paulus-Akademie, Carl-Spittelerstr. 38, Postfach 361, 8053 Zürich. Tel. 01 381 34 00, Fax 01 381 95 01.

24.-27.1.1996 in Bern

Supervision und Organisationsberatung zwischen Boom, Business und Berufsethik

Fachkongress anlässlich des 20jährigen Bestehens des BSP/BSO.

Information: Berufsverband für Supervision und Organisationsberatung, Gutenbergstrasse 33, 3011 Bern, Telefon und Fax: 031 382 44 82.

11.-15.9.1996 in Genf

2nd Conference for Socio-Cultural Research Vygotsky-Piaget

Information: B. Schneuwly, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 9, route de Drize, CH-1227 Carouge, Tel. 022 705 98 39, Fax 022 300 14 82.

14.-18.9.1996 in Genf

The Growing Mind. Multidisciplinary Approaches

International congress to celebrate the centennial of Jean Piaget's birth.

Call for Proposals: Topics: Neurosciences. Development and behavior. Sensorimotricity. Reasoning, concepts and children's theories. Models of development (biological, psychological, computational, logical, etc.). Epistemology and history of sciences. Learning and education. Social and affective aspects in development. Piaget's oeuvre.

Deadlines for proposals: Symposia, poster workshops: 30.6.1995; individual posters: 31.1.1996. Information: A. de Ribaupierre, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 9, route de Drize, CH-1227 Carouge, Tel. 022 705 97 72, Fax 022 300 14 82, E-Mail: derib@uniza.unige.ch..

Kurznachrichten

CH Bundesamt für Statistik veröffentlicht Lehrkräftestatistik

Auf der Primarstufe sind in der Schweiz zwei Drittel der Unterrichtenden Frauen, auf der Sekundarstufe ein Drittel. Im Vergleich zu den Nachbarländern ist das immer noch der geringste Frauenanteil.

An der obligatorischen Schule unterrichten 62'200 Lehrkräfte. Das entspricht 2,4 Prozent aller Beschäftigten. 56 Prozent unterrichten alle Fächer einer Schulklasse, 44 Prozent nur einzelne Fächer oder Fachgruppen. 46 Prozent arbeiten teilzeitlich. Frauen unterrichten vorwiegend auf den unteren Schulstufen, arbeiten häufiger als Männer teilzeitlich, sind weniger oft fest angestellt und im Durchschnitt jünger. 34'000 Lehrkräfte unterrichten auf der Primarstufe, 4500 sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarstufe I, 20'400 auf der Sekundarstufe I und 3'300 an Schulen mit besonderem Lehrplan. Die Primarschulen und die Sonderschulen sind die Domäne der Klassenlehrerinnen und -lehrer; 89 bzw. 81 Prozent unterrichten alle Klassenfächer. Auf der Sekundarstufe I sind es nur 16 Prozent.

Im gesamtschweizerischen Durchschnitt sind 68 Prozent der Unterrichtenden auf der Primarstufe und an Schulen mit besonderem Lehrplan Frauen. Dabei unterscheiden sich die Kantone stark. Die Spannweite reicht vom Kanton Graubünden mit nur 46 Prozent Frauen bis zum Waadtland mit 94 Prozent. Auf der Sekundarstufe sind 37 Prozent der Lehrkräfte Frauen. Ihr Anteil variiert zwischen je 13 Prozent in Graubünden und Appenzell Innerrhoden und 61 Prozent im Kanton Genf. Verglichen mit den USA, England, Frankreich, Italien und Österreich, weist die Schweiz sowohl auf der Primar- wie auch auf der Sekundarstufe I den geringsten Frauenanteil auf.

Mit 54 Prozent sind nur gut die Hälfte der Lehrkräfte vollzeitlich beschäftigt. Dabei haben 83 Prozent der Primarlehrer und 72 Prozent der Sekundarlehrer ein volles Pensum. Bei den Primarlehrerinnen sind es 48 Prozent und bei den Sekundarlehrerinnen nur 25 Prozent.

(NZZ, 4.5.1995)

CH "50 Jahre UNO" in der Schule

Aus Anlass des 50-Jahre-Jubiläums der Vereinten Nationen hat der Bundesrat ein nationales Programm bewilligt. Obwohl die Schweiz nicht Mitglied ist, bestehen vielfältige Beziehungen zur UNO und ihren Unterorganisationen. Ein Schwerpunkt des nationalen Programms ist ein mehrteiliges Schulprojekt. Es soll die kritische Auseinandersetzung mit Fragen von weltweiter Bedeutung und der damit verbundenen Tätigkeiten der internationalen Staatengemeinschaft fördern. Das Schulprogramm besteht aus drei Teilen: einem Pilotprojekt mit fünf Klassen aus allen Sprachgegenden der Schweiz, den Angeboten des Monats für alle Schulstufen und einer Dokumentation für Lehrkräfte.

Das Pilotprojekt: Fünf Klassen von Berufs- und Mittelschulen aus Chur, Zug, Bellinzona, Zürich und Sion arbeiten sich intensiv in eine frei gewählte Thematik aus dem Arbeitsbereich des UNO-Systems ein. So wollen sich zum Beispiel die romanische Klasse aus Chur mit den Menschenrechten, die Klasse aus Bellinzona mit der Blauhelm-Abstimmung in der Schweiz beschäftigen. In zweitägigen Workshops werden die Klassen gemeinsam die gewählten Themen diskutieren und sich auf ein Gespräch mit dem Generalsekretär der Vereinten Nationen, Boutros Boutros-Ghali, vorbereiten.

Angebote des Monats: Während das Pilotprojekt nur wenigen Klassen offensteht, richten sich die Angebote des Monats an alle Schulklassen verschiedener Stufen. Reisen und Begegnungen im August, Bildung und Kultur im September, Partizipation im Oktober, Konflikte und Frieden im November, Menschenrechte im Dezember - dies die Themen, zu denen Lehrerinnen und Lehrern die Gelegenheit gegeben wird, Fachleute für Referate, Diskussionen, Workshops usw. einzuladen oder sich ausserhalb der Schule mit Fachleuten zu treffen.

Dokumentation für Lehrkräfte: Für Lehrkräfte aller Stufen wird eine Dokumentation zusammengestellt, die neben Grundlageninformationen zur UNO, Presseartikeln und Materialhinweisen auch konkrete didaktische Zugänge enthält und damit Lehrkräften die Möglichkeit gibt, Elemente des UNO-Systems und seiner Arbeit in einzelnen Lektionen aufzunehmen. Die Dokumentation kann zum Preis von 15

Franken bestellt werden bei: UNO-Schulprogramm, c/o Forum "Schule für eine Welt", Aubrigstrasse 23, 8645 Jona, Tel./ Fax 055 28 40 82.

CH Empfehlungen für den Einsatz von externen Personen bei der Aidsprävention

Die nachstehenden Empfehlungen wurden von der Eidgenössischen Kommission für Aidsfragen verabschiedet und von der Konferenz der Erziehungsdirektoren an die Kantone weitergeleitet. Sie basieren auf der Auswertung eines Pilotprojektes, das die Stiftung Dokumentations-Zentrum für Aids-Information, Bern, im Auftrag und mit der finanziellen Unterstützung des Bundesamtes für Gesundheitswesen in den Jahren 1994 und 1995 durchführen durfte.

Jugendliche haben ein starkes Bedürfnis nach Informationen in den Bereichen Sexualität, Beziehungen, Liebe und Treue. Die Aidsprävention muss sich in diesen Themenkreis einbauen. Die Schule gewinnt mit solchen Inhalten an Lebensnähe und Bedeutung für die Lebensbewältigung. Es hat im Schulunterricht genügend Freiräume, entsprechende Bereiche kompetent einzubeziehen. Sexualerziehung und Aidsprävention liegen dabei im Rahmen des gegebenen Lehrplans in der Zuständigkeit des Lehrers/der Lehrerin. Zugleich kann der Bezug und die Zusammenarbeit mit schulexternen Fachleuten die Unterrichtsarbeit günstig beeinflussen.

(1) Nicht alle Anliegen und Probleme der Schülerinnen und Schüler können von allen Lehrkräften gleichermassen aufgenommen werden. Hier können externe kompetente Personen, die ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden, zusätzlich viel beitragen, zum Beispiel durch: Erfahrungsberichte, Betroffenheit, Problemnähe.

Der Bezug solcher Personen für die Unterrichtsgestaltung kann sehr wirkungsvoll sein. Diese Möglichkeit sollte kooperationswilligen Lehrpersonen auch weiterhin zur Verfügung stehen. Dabei bleibt die Zuständigkeit für die Gesamtgestaltung jedoch klar beim Lehrer, bei der Lehrerin.

(2) Kontakte zu kompetenten schulexternen Fachpersonen können vermittelt werden durch:

die kantonalen Aids-Verantwortlichen für

die Schule, die kantonalen Aids-Hilfen, die Betroffenenorganisation 'People with Aids', andere Beratungsstellen im Bereich Sexualität, Familienplanung etc., die Schulärzteschaft.

Die Stiftung Aids Info Docu Schweiz in Bern hat eine Übersicht über Fachorganisationen und Fachpersonen und hilft ebenfalls gerne weiter.

(3) Die kantonalen Aids-Verantwortlichen für die Schule organisieren innerhalb ihrer Region/ihrer Kantons einen regelmässigen Erfahrungsaustausch der externen Fachpersonen. Die Aids Info Docu Schweiz unterstützt ihrerseits diese Anstrengungen zur Weiterbildung externer Fachpersonen.

(4) Da ein Bedarf besteht, externe Fachpersonen beizuziehen, sollte die Finanzierung auch weiterhin sichergestellt bleiben. Die oben erwähnten Institutionen setzen sich dafür ein und können bei Problemen weiterhelfen.

CH Pestalozzi Gedenkjahr 1996 - Preisausschreiben

Aus Anlass des 250. Geburtstags von Johann Heinrich Pestalozzi wird vom "Organisationskomitee Pestalozzi Gedenkjahr 1996" ein öffentlicher Wettbewerb mit Hauptpreisen bis zu 10'000 Franken ausgeschrieben. Dabei sollen Preisfragen beantwortet werden, welche die Aktualität Pestalozzis für die heutige Zeit verdeutlichen.

Die Wettbewerbsbroschüre kann bezogen werden bei: Pestalozzianum Zürich, Postfach, 8035 Zürich. Sekretariat "Organisationskomitee Pestalozzi Gedenkjahr 1996", Tel. 01 368 45 44, Fax 01 368 45 97 oder Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, case postale 138, 1400 Yverdon-les-Bains, Tel. 024 21 15 39 (donnerstags 14-17 Uhr).

Die Arbeiten können in französischer oder deutscher Sprache verfasst werden und sind aus organisatorisch-administrativen Gründen bis zum 10. Januar 1996 ausschliesslich dem Pestalozzianum einzureichen.

CH Reorganisation des SJW erfolgreich abgeschlossen

Das Schweizerische Jugendschriftenwerk (SJW) blickt nach drei Jahren der strukturellen und organisatorischen Anpassungen auf ein erfolgreiches 1994 zurück. Die

Absatzzahlen und der Umsatz sind gestiegen. Die bereits im Vorjahr sich abzeichnende Gesundung der Finanzen hat wesentliche Fortschritte gemacht.

Das 1994 erstmals vierfarbig und in allen Landessprachen gemeinsam herausgegebene Gesamtverzeichnis ist auf ein positives Echo gestossen, der Gesamtabsatz der Hefte um 100'000 auf 440'000 Exemplare angestiegen. Auch die im Rahmen eines Pilotprojekts lancierte Zusammenarbeit mit wirtschaftlichen Organisationen hat Anklang gefunden und verspricht eine wertvolle Bereicherung des Verlagsangebots. Das erste, gemeinsam mit der Schweizerischen Pharma-Information herausgegebene Fachheft "Blickpunkt Gene" ist in den Schulen und bei der jungen Leserschaft gut angekommen. Das nächste Verlagsprogramm wird erneut mit interessanten Neuerscheinungen aufwarten, die in literarischer Auseinandersetzung die Vielfalt des Zusammenlebens für Kinder und Jugendliche leicht verständlich dokumentieren. Ausserdem soll das SJW-Gesamtverzeichnis zu einem übersichtlichen Informations- und Arbeitsinstrument ausgebaut werden. Bereits für die nächste Ausgabe sind bezüglich Gliederung und Bestellweisen weitere Erleichterungen angekündigt.

CH 25 Jahre sabe Verlag

In diesem Jahr feiert der sabe Verlag sein 25jähriges Bestehen.

Die sabe Verlag, Verlagsinstitut für Lehrmittel, ist eine Gründung der Verlage Sauerländer, Aarau, und Benziger, Einsiedeln. Beide Verlage hatten jahrzehntelang Erfahrung auf dem Gebiet der Lehrmittelentwicklung und das wohl grösste Produktionsvolumen auf diesem Gebiet in der Schweiz.

Inzwischen ist der sabe Verlag zum grössten privaten, rein schweizerischen Lehrmittelverlag unseres Landes geworden. Er verlegt Lehrwerke und Begleitmaterialien für alle Schulstufen. Besonders bekannt sind die Reihen "Schweizer Sprachbuch" und "Mathematik für die Primarschule" sowie die Lesebücher für alle Schulstufen. Seit Februar 1995 befinden sich die Lektorate und die Administration des Verlags an der Tödistrasse 23, 8002 Zürich. Lehrpersonen können da in aller Ruhe das gesamte sabe-Programm kennenlernen und sich beraten lassen (Mo-Fr, 9-12, 14-17 Uhr).

CH-IEDK

Frühling in Laos

Der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen engagiert sich in Laos für den Aufbau eines "support pédagogique", eines Schulberatungsdienstes. Dieser soll etwa in einem Jahr eingerichtet sein, vorerst für die Primarstufe mit 400 Beraterinnen und Beratern, die - versehen mit einem Kleinmotorrad - von Schule zu Schule fahren, methodisch und fachdidaktisch kompetent ihre Kolleginnen und Kollegen in den Schulen wie auch die Schulleitungen beraten, ihnen helfen, die Unterrichtsqualität zu verbessern.

NW EDK

Berufsbegleitende Weiterbildung am Didaktischen Institut der NW EDK

Zur Zeit läuft das Anmeldeverfahren für den Kurs VII der berufsbegleitenden (50%) Weiterbildung am Didaktischen Institut der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK in Solothurn. Sie richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer der Fachbereiche Handarbeit/Werken, Hauswirtschaft und Kindergarten. In der zweijährigen Weiterbildung werden zusätzliche Qualifikationen in Didaktik, Fachdidaktik, Erwachsenenbildung, Pädagogik-Psychologie, Persönlichkeitsbildung und -Entwicklung, Beratung und Schulentwicklung vermittelt.

Die Ausbildung dient der beruflichen Laufbahnentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, die eine Funktion in Ausbildung, Fortbildung oder Beratung innehaben oder anstreben und dauert vom August 1996 bis zum Juli 1998.

Unterlagen können angefordert werden beim Didaktischen Institut NW EDK, Lehrerseminar Solothurn, Obere Sternengasse, 4504 Solothurn, Tel. 065 22 56 32.

AG Das Aargauer Oberstufenkonzept

Der Aargauer Regierungsrat hat ein neues Konzept für die Ausbildung der Lehrkräfte an den Real- und Sekundarschulen des Kantons verabschiedet, das vom Didaktikum in Aarau ausgearbeitet worden ist. Die nachmaturitäre Ausbildung für Sekundar- und Reallehrkräfte umfasst eine dreijährige Studienzzeit und eine einjährige

Berufseinführungsphase. Das Studium wird am Institut für Oberstufenlehrkräfte in Aarau (Didaktikum) absolviert, in dem künftig parallel zur beruflichen Ausbildung der Lehrkräfte für die Bezirksschule (gehobene Ansprüche) auch jene für die Sekundarschule (erweiterte Ansprüche) und die Realschule (Grundansprüche) ausgebildet werden sollen.

Die stufenbezogene und integrierte Ausbildung der künftigen Sekundar- und Reallehrkräfte ist für Erziehungsdirektor Peter Wertli ein wichtiger Schritt in der Lehrerbildung. Er verspricht sich von der gemeinsamen Ausbildung aller Oberstufenlehrkräfte auch, dass die Zusammenarbeit zwischen den Schultypen der dreigliedrigen Oberstufe im Kanton verstärkt wird. Anstelle der stundenplanmässigen Fächer wird in vier Lernbereichen ausgebildet: 1. Ausdruck, Wahrnehmung, Kommunikation. 2. Individuum, Gemeinschaft, Politik. 3. Natur, Technik, Arbeit. 4. Bildung und Erziehung von Jugendlichen.

Das Didaktikum will seine Studierenden zu "reflektierenden Praktikern" ausbilden. Sie sollen in der Lage sein, Probleme selbstständig anzugehen, damit sie dem Wandel der Schule im Verlauf ihrer Berufstätigkeit gewachsen sind. Für Projektleiter Helmut Messner ist das ein zentraler Ansatz für eine zeitgemässe Lehrerbildung: "Die angehenden Lehrkräfte sollen nicht mit theoretischen Rezepten auf den Beruf vorbereitet werden, mit denen sie an den praktischen Problemen scheitern". Die Ausbildung orientiert sich dabei an Grundsätzen der Erwachsenenbildung und verlangt von den Studierenden Selbstverantwortung. Diese sind für die Gestaltung mitverantwortlich, indem sie Schwerpunkte setzen und rund einen Drittel der Ausbildungszeit individuell organisieren können.

AG Intensivfortbildung wird fortgeführt

Der Regierungsrat hat beschlossen, die ein Semester dauernden Projektkurse an der Lehramtsschule und am Didaktikum für Oberstufenlehrkräfte bis 1997 weiterzuführen. Dann soll die laufende Versuchsphase abgeschlossen und im Rahmen der Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung entschieden werden, ob diese einen festen Platz in der Fortbildung der Lehrpersonen erhält. Die Projektkurse bieten Lehrpersonen der Aargauer Schulen seit 1993 die Möglichkeit, eine einsemest-

rige Intensivfortbildung zu absolvieren. Davon sind zehn Wochen für ein individuell gestaltetes Projekt eingesetzt, wie beispielsweise Fremdsprachenaufenthalt, Wirtschafts- und Sozialpraktikum, intensive Bearbeitung eines fachlichen oder didaktischen Themas. Dafür haben sie ein detailliertes Projekt vorzulegen, das von einer Kommission bewilligt werden muss und über das sie als Abschlussarbeit einen Bericht vorlegen müssen. Vor und nach dem Projekt absolvieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer insgesamt weitere zehn Wochen gemeinsame, kursmässig organisierte Fortbildung. Die Projektkurse werden an der Lehramtsschule jedes Semester und am Didaktikum jedes zweite Semester durchgeführt. Teilnehmen können Lehrpersonen mit mindestens acht Dienstjahren. Mit dem Entscheid über die Weiterführung unterstreicht der Regierungsrat die grosse Bedeutung dieser Form der Fortbildung. Sie ermöglicht Lehrpersonen, im Laufe ihrer Tätigkeit ein- bis zweimal Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen zu überdenken, sich mit neuen Erkenntnissen vertraut zu machen und den eigenen Unterricht weiter zu entwickeln und neu zu gestalten.

BE 20 Jahre Schulstelle der Hilfswerke

In diesem Jahr kann die Schulstelle Bern auf 20 Jahre Tätigkeit zurückblicken. Sie wurde 1975 von der Arbeitsgemeinschaft Swissaid/Fastenopfer/Brot für alle/Helvetas gegründet, um die developmentpolitische Bildung in die Schulen zu tragen. Heute stellen die Schulstellen in Bern, Lausanne und Lugano den Lehrerinnen und Lehrern ein breites Angebot an Unterrichtsmaterialien, Aus- und Weiterbildungsangeboten zu Nord-Süd-Themen zur Verfügung. Schulstelle Bern, Monbijoustrasse 31, Postfach, 3001 Bern, Tel. 031 382 12 34, Fax 031 382 22 05. Öffnungszeiten: Montag bis Freitag, 14.00-17.30 Uhr).

(SLZ 9/10, 4.5.1995)

BS Lehrerbildung neu geregelt

Nach der Schulreform wird jetzt auch die Ausbildung der Lehrkräfte an der Sekundarstufe I den neuen Strukturen angepasst. Die neue Ausbildung orientiert sich nicht mehr an Schularten, sondern an der Altersstufe der Schülerinnen und Schüler. Im fünften bis siebten Schuljahr besuchen oh-

nehin alle die Orientierungsstufe, im achten und neunten Schuljahr übernimmt die Weiterbildungsschule jene Jugendlichen, die nicht das Gymnasium besuchen. Von der achtsemestrigen Ausbildung entfallen fünf Achtel auf fachliche und fachwissenschaftliche Studien für drei bis vier Unterrichtsfächer, drei Achtel auf die berufswissenschaftliche und schulpraktische Ausbildung, die auch eine Einführungsphase enthält. Die neue Ordnung umfasst nicht mehr nur die wissenschaftlichen, sondern alle Unterrichtsfächer, also auch Musik, manuelles Gestalten, Hauswirtschaft und Sport. So werden auch Kombinationen dieser Fächer mit wissenschaftlichen Fächern erleichtert. Die fachliche Ausbildung erfolgt wie bisher an der Universität, der Schule für Gestaltung, der Berufs- und Frauenfachschule und der Musik-Akademie, die Einführung in die Kunst des Lehrens am Pädagogischen Institut. Alle Institutionen sind in einem Koordinationsausschuss vertreten. (BaZ 29.3.95)

LU Schule und gesellschaftspolitische Anforderungen

An den Volksschulen der Stadt Luzern wird nach den Sommerferien der schulfreie Samstag eingeführt. Ab Schuljahr 1995/96 gelten ferner neue Unterrichtszeiten. Entsprechende Beschlüsse hat die vereinigte Schulpflege gefasst. Vorbehalten bleibt noch die Zustimmung der städtischen Exekutive. Der Entscheid für den schulfreien Samstag fiel mit 36 zu 16 Stimmen bei einer Enthaltung. Die unterlegene Minderheit argumentierte mit pädagogischen Gründen (verdichtete Stundenpläne an den übrigen Wochentagen).

In einer Umfrage bei Lehrkräften, Eltern, Schülern und Schülerinnen hatte sich eine Mehrheit zwar gegen den unterrichtsfreien Samstag ausgesprochen. Doch die Befürworterinnen und Befürworter in der Schulpflege waren der Meinung, die Schule könne sich den gesellschaftspolitischen Anforderungen nicht entziehen. (sda)

SH Flexiblerer Schuleintritt

Der Schaffhauser Grosse Rat hat einer flexibleren Handhabung des Schuleintrittsalters zugestimmt. Danach können künftig auch Kinder eingeschult werden, die bei Schulbeginn das sechste Lebensjahr noch nicht beendet haben, sofern sie als schul-

reif befunden werden. Zudem soll künftig in Schaffhausen auch das Überspringen einer Klasse für besonders begabte Schülerinnen und Schüler möglich gemacht werden.

VS Einführung eines effizienteren Evaluationssystems

Im Kanton Wallis soll für die ganze Primarschule bis zum Ende des Jahrhunderts ein Beurteilungssystem eingeführt werden, das weitgehend auf Ziffernnoten verzichtet. In der Stadt Siders läuft seit 1991 in vier Klassen ein entsprechender Versuch. Die Schülerinnen und Schüler werden individuell in bezug auf ihre Fortschritte, und nicht mehr in bezug auf ihre Kameradinnen und -kameraden bewertet. Die Schülerinnen und Schüler werden jeweils anfangs Schuljahr genau darüber ins Bild gesetzt, welches Programm sie zu bewältigen haben und welche Ziele erreicht werden müssen. Im Evaluationsbericht wird schriftlich festgehalten, welche Lerninhalte ein Kind beherrscht. Auf die Bewertung in der Form von Noten am Ende des Schuljahres wird indessen nicht verzichtet. Beim Übertritt in die Sekundarschule wird auf die Durchschnittsnote abgestellt.

ZH Neuer Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer

Der Zürcher Kantonale Lehrerverein und die Stufen- und Fachorganisationen haben sich im Zürcher Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerverband (ZKLLV) zusammengeschlossen. Der Dachverband ersetzt den ehemaligen Zürcher Kantonalen Lehrerverein.

Der ZKLLV vertritt als Dachverband alle freien Lehrerinnen- und Lehrerorganisationen vom Kindergarten bis zur Oberstufe. Zu den wichtigsten Neuerungen gehören ein professionell geführtes Zentralsekretariat und ein gemeinsames Verbandsorgan. (sda)



Brief des Präsidenten an die Mitglieder

Bern, im Juni 1995

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Die Projekte für die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind in der Schweiz zahlreich geworden. Dass sich die verschiedenen kantonalen und regionalen Vorhaben im Unterschied zur Reformperiode der letzten Jahrzehnte vor allem mit dem institutionellen Rahmen, dem geeigneten Ort für die Ausbildung, und mit Strukturen befassen, dürfte ein gemeinsames kennzeichnendes Merkmal sein. Gerade das, was in den meisten Fällen seit dem 19. Jahrhundert Bestand hatte, wird in Frage gestellt und - vorerst auf dem Papier - neu definiert. Die leitenden Parameter dafür finden sich in externen Bezügen; in der Frage der angemessenen Position der Lehrerinnen- und Lehrerbildung innerhalb des veränderten Bildungssystems, der interkantonalen und internationalen Vergleichbarkeit der Ausbildungsstandards, der ausgeglichenen Professionalität aller Lehrerkategorien. Die SGL/SSFE hat im vergangenen Jahr zu den entsprechenden interkantonalen Thesen der EDK-Arbeitsgruppe Stellung bezogen. Der diesjährige Jahreskongress vom 3./4. November in Fribourg wendet sich in bewusstem Kontrapunkt einer nicht-strukturellen Thematik zu; nicht deshalb, weil die Suche nach dem 'richtigen' Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unwichtig wäre, sondern weil Strukturen allein keine Ausbildung zu tragen vermögen. Das Kongressthema gehört einem andern aktuellen Diskurs an, der sich unter dem Stichwort 'Wertewandel' in Wirtschaft, Politik und den Sozialwissenschaften von Ost bis West zusehends intensiviert. Referentinnen und Referenten verschiedener wissenschaftlicher Herkunft aus dem In- und Ausland bürgen für eine berufsbezogene Auseinandersetzung jenseits geschlossener Insiderzirkel. Die Vorankündigung des Jahreskongresses finden Sie in dieser Ausgabe der BzL. Die Mitglieder unserer Gesellschaft und die Abonentinnen und Abonnenten der BzL werden eine persönliche Einladung erhalten.

Mit Ausnahme der noch hängigen Antwort eines Kollegen hat der Vorstand die Mitglieder der Fachkommission Fachdidaktik nominiert. Unter dem Präsidium von Prof. Peter Labudde wirken darin mit:

Chantal Andenmatten (Genf)
Katharina Bütikofer (Bern)
Kurt Eggenberger (Biel)
Margrit Röllin (Zürich)
Ursula Seele (Versoix)
Prof. Peter Sieber (Winterthur)

Der Direktor der wbz, Herr Guido Baumann, sah sich inzwischen in der Lage, das Mandat mitzuunterzeichnen. Den Kolleginnen und Kollegen, die sich für die Mitarbeit zur Verfügung gestellt haben, danke ich im Namen des Vorstandes auch an dieser Stelle.

Mit kollegialen Grüßen


Hans Bächtiger, Präsident



Jahreskongress SGL/SSFE 1995

3./4. November 1995, Universität Freiburg / Schweiz

Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Lehrerethos - eine hilflose Auflistung von Berufstugenden oder ein Diskurs um berufliche Verantwortung? Worin, wenn überhaupt, liegt die besondere Verantwortung der Lehrberufe? Worin liegt die besondere Verantwortung, die mit dem spezifischen Wissen und den besonderen Machtkompetenzen einer Lehrperson gekoppelt sind? Das Berufsethos kann als Entscheidungs- und Kommunikationsethos betrachtet werden. Spannungsfelder wie jene zwischen situationsunabhängigen Kompetenzen und situationspezifischem Handeln, zwischen Macht und Verantwortung oder jenes zwischen Entscheiden und Diskurs, prägen heutige Konzepte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Was unter dem Berufsethos der Lehrpersonen verstanden werden kann und welche Verantwortung den Ausbildungsstätten zukommt, soll am diesjährigen Jahreskongress erörtert und reflektiert werden. Dabei wird die Frage nach einem geschlechtsspezifischen Berufsethos in besonderer Weise berücksichtigt.

Folgende Referentinnen und Referenten konnten für den diesjährigen Kongress gewonnen werden:

- Frau Dr. *Imelda Abbt*, Leiterin des Bildungszentrums Wislikofen
- Frau PD Dr. *Gertrud Nunner-Winkler*, Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, München
- Herr Prof. Dr. *Lothar Krappmann*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
- Herr Prof. Dr. *Fritz Oser*, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg
- Monsieur *Antoine Prost*, Dr., Professeur d'Histoire contemporaine à l'Université de Paris 1

In Ateliers können entsprechende Forschungsergebnisse oder Praxiserfahrungen vorgestellt werden.

Kongressdauer:

Freitag, 3. November 1995, 10.00 Uhr, bis Samstag, 4. November 1995, 13.00 Uhr.

Eine Simultanübersetzung Deutsch-Französisch und Französisch-Deutsch ist vorgesehen. Voranmeldungen für Beiträge in Ateliers sind baldmöglichst an nachfolgende Adresse zu richten:

Tagungsbüro SGL/SSFE 95, Pädagogisches Institut der
Universität Freiburg, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg.
Tel.: 037 29 75 77/60, Fax: 037 29 97 11, E-Mail: Franz.Baeriswyl@unifr.ch.

Die Mitglieder der SGL/SSFE und die Abonentinnen und Abonenten der BzL erhalten im August 1995 eine persönliche Einladung. Weitere Interessierte können die Anmeldeunterlagen mit Hotelprospekt ab 15. August 1995 bei obenstehender Adresse anfordern.



Doris Aebi
Weiterbildung zwischen Markt und Staat
 Zur Wirksamkeit von Steuerungsprinzipien in der schweizerischen Bildungsspirale
 290 S. (1994) ISBN 3 7253 0517 X
 Fr. 49.- / DM 57.40 / ÖS 416.-



Anna Maria Riedi / Mirjam Häubi Sieber (Hrsg.)
Sexuelle Ausbeutung von Kindern
 Analysen zur öffentlichen Verwaltung privater Gewalt
 200 S. (1994) ISBN 3 7253 0508 0
 Fr. 36.70 / DM 43.- / ÖS 312.-



Stefan Spycher / Tobias Bauer Beat Baumann
Die Schweiz und ihre Kinder
 Private Kosten und staatliche Unterstützungsleistungen
 360 S. (1995) ISBN 3 7253 0530 7
 Fr. 55.10 / DM 64.50 / ÖS 468.-
 (lieferbar ab Ende August)



Peter Eisenhut
Aufgaben und Fallstudien zur Volkswirtschaftslehre
 – Studentenausgabe:
 107 S. (1995) ISBN 3 7253 0521 8
 Fr. 24.50 / DM 28.70 / ÖS 208.-
 – Dozentenausgabe:
 (Aufgaben und Lösungen)
 180 S. (1995) ISBN 3 7253 0522 6
 Fr. 69.40 / DM 81.30 / ÖS 590.-



Peter Eisenhut
Aktuelle Volkswirtschaftslehre
 (Ausgabe 94/95 – 2. Auflage)
 280 S. (1994) ISBN 3 7253 0509 9
 Fr. 38.80 / DM 45.40 / ÖS 330.-



Linda Mantovani Vögeli
Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit
 Mädchenbildung gestern und heute
 389 S. (1994) ISBN 3 7253 0489 0
 Fr. 38.80 / DM 45.40 / ÖS 330.-

Erhältlich in jeder Buchhandlung oder direkt beim Verlag
Verlag Rüegger AG • Postfach 1470 • 8040 Zürich
 Telefon 01 / 491 21 30 – Telefax 01 / 493 11 76

Verlangen Sie die entsprechenden Spezialprospekte
 oder das Verlagsverzeichnis 95/96 (erscheint im Herbst 1995)

Andere.



Apple.



Apple ist der einzige Computerhersteller, der den Ausbildungsbereich konsequent in seine Unternehmensstrategie eingebaut hat. Darum ist der Macintosh weltweit schon lange der Favorit an Schulen und Universitäten. Denn auf keinem anderen Computer laufen über 5'000 Programme, die alle die gleiche Symbolik benützen. Ausserdem liest und beschreibt jeder Macintosh MS-DOS-, Windows- und OS/2-Disketten und findet in jedem Netzwerk sofort Anschluss. Und mit unserer Schulpflege, dem Apple Education Team, sind wir allen anderen Computerherstellern noch einmal eine Länge voraus.



Apple

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

ACHERMANN Bruno, Leiter Trimesterkurse, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Sentimatt 1, 6003 Luzern. - AMMANN René, Vorsteher der Vormundschaftsbehörde der Stadt Basel, Postfach, 4001 Basel. - AREGGER Kurt, Prof. Dr., Leiter der Lehrerinnen und Lehrerweiterbildung, Sentimatt 1, 6003 Luzern. - BADERTSCHER Hans, Prof. Dr., Direktor des Sekundarlehramts der Universität Bern, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - BÜCHEL Fredi P., Prof. Dr., Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Rte. de Drize 9, 1227 Carouge. - BURI Beat, lic. phil., Stadtbachstrasse 77, 5400 Baden. - BÜRLI Alois, Dr., Direktor der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, Obergrundstrasse 61, 6003 Luzern. - FLAMMER August, Prof. Dr., Universität Bern, Psychologisches Institut, Muesmattstrasse 45, Unitobler, Postfach, 3000 Bern 9. - GAUTSCHI Peter, Didaktikum, Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - GRUNTZ-STOLL Johannes, Dr., Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - HÄBERLIN Urs, Prof. Dr., Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz), Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Freiburg. - HAGMANN Thomas, lic. phil., Rektor HPS, Kantonsschulstrasse 1, 8001 Zürich. - HARI Hans Peter, Dr., Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - HAUSER Bernhard, Lehrer- und Lehrerinnenseminar Marienberg, 9400 Rorschach. - KOBİ Emil E., PD Dr., Universität Basel, Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie, Elisabethenstrasse 53, Postfach, 4002 Basel. - METZ Peter, Dr., Montalinstrasse 21, 7000 Chur. - NIEDERMANN Albin, Dr., Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg, Abt. Schulische Heilpädagogik, Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Freiburg. - RÜEGGER Urs, Dr., Leiter Beratungsstellen Initia (Beratung, Schulung, Supervision, Analyse), Singerstrasse 8, 4052 Basel und Hauptstrasse 54, 4207 Bretzwil. - SCHINDLER Andreas, lic. phil., Direktor des Sonderpädagogischen Seminars des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - SCHLEY Wilfried, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik, Hirschengraben 48, 8001 Zürich. - STURNY-BOSSHART Gabriel, Dr., stellvertretender Direktor der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH), Obergrundstrasse 61, 6003 Luzern. - THOMMEN Beat, Dr., Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - VAISSIÈRE Roger, Dr., Pestalozzianum, Beckenhofstrasse 32-37, 8006 Zürich. - VÖGELI-MONTAVANI Urs, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau. - WEIBEL Walter, Dr., Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Pädagogische Arbeitsstelle, Rain 24, 5001 Aarau. - WERDER Hans, Dr., Universität Basel, Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie, Elisabethenstrasse 53, 4002 Basel. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.