

P. Büchel, Fredi

## Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13 (1995) 2, S. 139-144



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

P. Büchel, Fredi: Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 13 (1995) 2, S. 139-144 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133025

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# 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" (LE-MO 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.

Primarstufe n = 32 (Deutschschweiz) n = 10 (Romandie)	Sekundarstufe I n = 10 n = 2	Primar		Sek. I	
		ja	ja	ja	ja
		Deutschschweiz	Romandie	Primar	Sek. I
<b>I. Organisation der Ausbildung</b>					
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					
b) Sonderklassen:					
- für Körperbehinderte					20
- für Geistigbehinderte					20
- für Verhaltensgestörte					20
- für Sinnesgeschädigte					10
<b>II. Sonderpädagogische Inhalte</b>					
6. Bietet Ihr Stundenplan theoretische Grundlagen an über					
a) unterschiedliche Arten der Behinderung		80	50	30	50
- Körperbehinderung		80	60	50	50
- geistige Behinderung			30	50	50
- Sinnesbehinderung		93	60	70	50
- Sprachbehinderung		96	80	80	0
- Lernbehinderung		100	100	70	50
- Verhaltensstörungen			40	30	50
b) die Psychologie des behinderten Kindes			50	30	50
c) Behinderte Kinder in der Gesellschaft			30	30	50
d) Spezielle Interventionsmethoden			0	80	50
e) Prävention und Erfassung			50	80	50
f) Integration behinderter Kinder in Regelklassen			0	40	50
g) die Beziehung zur Familie Behinderter			0	40	50
7. Vermitteln Sie Informationen über die Betreuung behinderter Kinder?					
8. Werden in Ihrem Studienplan praktische Grundlagen vermittelt		68			
a) ohne weitere Differenzierung			20	10	50
b) zur behinderungsspezifischen Differenzierung und zur Entwicklung und Evaluation individualisierter pädagogischer Projekte					
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	50
- Lesen		70	20	50
- Sprache	48	0	20	50
- Mathematik		0	10	50
- Kenntnis seiner Umwelt			10	
- Körperschema			30	
- Feinmotorik			30	
- Wahrnehmung			30	
- Raumorientierung			30	
- Frostig-Programm			0	
- Instrumental Enrichment von Feuerstein		0	0	50
- La Garanderie		0	20	50
- Methode von Ramain			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. Uebungslektionen 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 Seminarien 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. - Bürlin, 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'Education. - 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: Bestandaufnahme, Modell*. Lizentiatsarbeit an der phil. Fakultät I der Universität Zürich.