

Negel, Martin

Lehrerbildung für integrative Pädagogik

Die Deutsche Schule 87 (1995) 3, S. 378-385



Quellenangabe/ Reference:

Negel, Martin: Lehrerbildung für integrative Pädagogik - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 3, S. 378-385 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310988 - DOI: 10.25656/01:31098

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310988>

<https://doi.org/10.25656/01:31098>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 3

Offensive Pädagogik

260

„Die Deutsche Schule“ hat von Anfang an regelmäßig zu aktuellen bildungspolitischen Problemen Stellung genommen; zuletzt hatte Heinrich Roth – kurz vor seinem Tod – dies unter der Rubrik „Offensive Pädagogik“ fortsetzen wollen. – An diese Tradition möchte die Schriftleitung anknüpfen und dort „Flagge zeigen“, wo es aus pädagogischer Verantwortung nötig ist – Anlässe dürfte es genug geben.

Peter Paulus

Die Gesundheitsfördernde Schule

262

Der innovativste Ansatz gesundheitsbezogener Interventionen in Schulen

Um die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, Lehrerinnen und Lehrern ist es nicht zum besten bestellt, ganz besonders dann nicht, wenn man den weiten Gesundheitsbegriff der WHO zugrunde legt. Im Netzwerk „Gesundheitsfördernde Schulen“ wird versucht, durch selbstgesteuerte Schulentwicklung bessere Lern- und Arbeitsbedingungen für alle in der Schule Tätigen zu schaffen.

Andreas Neye-Diercks und Angela Nitschkowski

Beteiligung statt Eile

282

Schritte auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Schule

Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung balanciert auf dem schmalen Grat zwischen Selbstausbeutung und Chance zur Erneuerung. Die Autoren schildern, mit welchen internen Strukturen und externen Hilfen sie versuchen, ihre Gesamtschule durch Organisationsentwicklung zu einer gesünderen Schule zu machen, ohne neuen Streß zu produzieren.

Frank Müller und Silke Sacksofsky

Gesundheitsförderung und Krebsprävention in der Schule

289

Die klassische Gesundheitserziehung verändert Kinder und Jugendliche nicht. Gesundheitsförderung in der Schule muß die psychosozialen Aspekte von Gesundheit und Wohlbefinden in den Vordergrund stellen. Die Autoren schildern zwei Unterrichtseinheiten, in denen Aspekte der Gesundheitsförderung in den Fachunterricht, hier Biologie und Religion, integriert wurden.

Mit dem Aufkommen der Krankheit AIDS rückte die Sexualerziehung wieder ins Scheinwerferlicht der Öffentlichkeit. Damit verband sich die Hoffnung auf einen tabubrechenden Umgang mit dem Thema Sexualität und auch dem der Homosexualität. Eine Schulbuchanalyse zeigt jedoch Verunsicherung und Verschweigen.

Die Familiensituation von Kindern und Jugendlichen

Eine genauere Analyse der jüngsten Mikrozensusdaten macht deutlich, daß die meisten Kinder und Jugendlichen nach wie vor in Konstellationen aufwachsen, die in ihrer äußeren Form traditionell erscheinen mögen. Verändert haben sich allerdings die Bedingungen innerhalb der Familien, und zwar in einer Weise, die eine stärkere pädagogisch-psychologische Betreuung in öffentlichen Einrichtungen erforderlich machen.

Die Max-Brauer-Schule in Hamburg praktiziert seit mehr als zwei Jahren ein verändertes Modell einer gymnasialen Oberstufe. In ihr werden jeweils vier Kurse (zwei Leistungskurse und zwei Grundkurse) zu einem Profil gebündelt, in dem fächerübergreifend und projektorientiert zu einem Schwerpunkt gelernt werden kann. Der folgende Praxisbericht beschreibt die Grundideen und erste praktische Erfahrungen.

Über die Vergeblichkeit des Versuchs, einen ‚volkstümlichen‘ Bildungsgang zu modernisieren

Nachdem der Volks- bzw. Hauptschulabschluß über viele Jahre für die große Mehrheit der Jugendlichen eine gute Startchance zumindest für eine Tätigkeit als qualifizierter Facharbeiter geboten hatte, geriet die Hauptschule in eine Zwickmühle: Immer mehr Kinder eines Altersjahrgangs besuchen Schulen, die über das Niveau der Hauptschule hinausführen. Zugleich stiegen die Erwartungen der Abnehmer in Handwerk, Industrie, Handel und Verwaltung. Und die Bildungspolitik hat es versäumt, die Hauptschule aus dieser Misere herauszuholen. Leidtragende sind die Jugendlichen, deren Arbeitsmarktchancen rapide sinken.

Die Rosenmaarschule in Köln heute

In Heft 4/94 hatte Heinz Kumetat über die Gründung und Entwicklung der Kölner Schule „Am Rosenmaar“ berichtet. Was ist aus dieser Schule geworden? – In den altersgemischten Gruppen erleben die Schülerinnen und Schüler einen Unterricht, der „Weltorientierung“ eröffnet; die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern vermittelt wichtige Lebenserfahrungen.

In Thüringen sind die „Regelschulen“, die neben dem Gymnasium an die Grundschule anschließen, vor besondere Entwicklungsaufgaben gestellt. Am Beispiel dreier exemplarisch ausgewählter Schulen werden die unterschiedlichen Bedingungen verdeutlicht, unter denen diese Arbeit günstiger vonstatten geht bzw. (noch) mit größeren Problemen zu kämpfen hat.

Martin Negel

Lehrerbildung für integrative Pädagogik

378

In Heft 1/95 wurde die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ausführlich theoretisch begründet und an einem Fallbeispiel anschaulich gemacht. In diesem Heft werden Folgerungen für eine entsprechende Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern erörtert. Es liegen auch bereits Erfahrungen vor.

Neuerscheinungen:

- Wolfgang Keim: Erziehung unter der Nazi-Diktatur (HGH)
- Joachim Peege: Pädagogikgeschichte in Museen (JöS)
- Meinert A. Meyer und Wilfried Plöger (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. (JöS)
- Theodor Sander und Wolf-Dieter Kohlberg (Hg.): Lehrerbildung in Europa – Europäische Lehrerbildung (Hubert Lohrenz)
- Theodor Sander und Wolf-Dieter Kohlberg (Hg.): Die Europäische Dimension in der Erziehung (Hubert Lohrenz)
- Yves Beernaert, Hans van Dijk und Theodor Sander: Die Europäische Dimension der Lehrerbildung (Hubert Lohrenz)
- Uwe Hoppenworth: Der Unterrichtsbesuch (JöS)
- Christian Rittelmeyer: Schulbauten positiv gestalten (JöS)
- Walter Kroner: Architektur für Kinder (JöS)
- Bernd Hackl: Forschung für die pädagogische Praxis (Jos Schnurer)
- Bernd Hackl: Projektunterricht in der Praxis (Jos Schnurer)
- Annegret Eickhorst: Unterricht als Gegenstand empirischer Forschung (BG)
- Maja Storch: Das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter (BG)
- Uwe Engel und Klaus Hurrelmann: Was Jugendliche wagen. (BG)
- Heidrun Bründel: Suizidgefährdete Jugendliche (BG)

Die integrative Beschulung von Kindern, die noch vor 15 Jahren ausnahmslos die Sonderschule besucht hätten, ist mittlerweile in vielen Bundesländern keine Seltenheit mehr. Die Palette der integrierenden Maßnahmen reicht vom Sprachsonderunterricht und ambulanter Beratung über den präventiven Einsatz von Sonderschullehrern an Regelschulen bis hin zur Integration geistig- und schwer mehrfachbehinderter Kinder im Rahmen zielfieldifferenter Integrationsmaßnahmen.

Eine veränderte Sichtweise von Pädagogik und Schule, die die integrative Beschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf verlangt, fordert allen Beteiligten, besonders aber den Lehrern, die diese Reform in ihren Klassen verwirklichen sollen, eine nicht unerhebliche *Umorientierung und Kompetenzerweiterung* ab. In der Lehrerbildung wurden diese Kompetenzen kaum vermittelt. Dies trifft weitgehend auch noch auf jene Studenten zu, die jetzt und in den nächsten Jahren die Hochschulen und Seminare verlassen, um in den Regelschulen als Junglehrer ihren Dienst anzutreten.

Zeit also, sich verstärkt Gedanken um eine *Veränderung der Lehrerbildung* zu machen, die eine Kompetenzerweiterung in Richtung integrativer Pädagogik bewirken kann. Diese einzufordernde Veränderung der Lehrerbildung umfaßt sicher alle drei Phasen: die universitäre Ausbildung, die (bisher noch strikt davon getrennte) Seminausbildung und die Fortbildung. Ich werde mich an dieser Stelle jedoch nur mit der universitären Ausbildung befassen, auch wenn hierbei klarwerden wird, daß diese ohne eine Vernetzung mit den anderen Bereichen, vor allem mit der Schulpraxis, nicht auskommen kann.

Hierbei werde ich die zu diesem Thema in der bundesdeutschen Literatur gefundenen Ansätze skizzieren. Anschließend möchte ich *ein Projekt an der Universität Osnabrück* darstellen, bei dem versucht wurde, das Thema Integration in die Lehrerbildung für die Grund- und Hauptschule einzubringen, ohne daß es hierfür irgendwelche Vorgaben, z. B. in Form von Festschreibungen in der Studienordnung gibt.

1. Das Thema Integration in der Lehrerbildung

Ein stufenweises Ergänzungsangebot für Grund-, aber auch für Sonderschullehrer (das sich zu einem Pflichtangebot weiterentwickeln kann) schlagen *Heyer/Meier* (1988) vor. Ich möchte es, da hiermit ein sehr weitreichendes, aufbauendes Konzept vorliegt, kurz skizzieren, bevor ich auf die Inhalte im einzelnen eingehe.

Heyer/Meier schlagen zunächst *Ergänzungsangebote* für Lehrer der Grund- und Sonderschulen u. a. im Bereich Diagnostik bei Lernproblemen, binnen-

differenziertem Unterricht und Zusammenarbeit verschiedener Professionen (bei Grundschullehrern), zur Situation der Grundschule und zur Struktur des Grundschulunterrichts (bei Sonderschullehrern) vor.

In einer zweiten Stufe sollen gemeinsame, *ergänzende Wahlangebote* zur integrativen Pädagogik und Didaktik in der Grundschule gemacht werden. Studenten, die hieran teilnehmen, sollen später bei der Erteilung von Lehraufträgen in Integrationsklassen besonders berücksichtigt werden.

Als dritte Stufe wird ein *Pflichtangebot* „integrative Pädagogik und Didaktik“ vorgeschlagen, das noch keine Spezialisierung auf eine Behinderungsart vorsieht und Praktika im jeweils anderen Schultyp verlangt.

Die vierte Stufe schließlich sieht eine *Zusammenlegung des Sonderschul- mit dem Grundschullehrerstudium* für eine integrative Schulpraxis (die sich bis dahin natürlich weitgehend durchgesetzt haben muß) vor. Hierbei kann sich der Student als Teil der Fächerkombination in seiner Ausbildung als Grundschullehrer auf eine Behindertenfachrichtung spezialisieren.

Wenn auch zumindest die letzte Stufe in Deutschland als Zukunftsmusik erscheinen muß, auch wenn dies von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich ist, so zeigt die Erfahrung mit der Ausbildungspraxis z. B. in skandinavischen Ländern, daß sie unter der Bedingung eines entsprechend veränderten Schulsystems möglich ist (Benkmann/Pieringer 1991, 59).

Für die meisten deutschen Hochschulen dürfte aber bereits die erste Stufe Neuland sein. Gegenwärtig sind in den meisten Bundesländern sonderpädagogische bzw. integrationspädagogische Elemente keine verbindlichen Bestandteile der Prüfungsordnungen für Lehramtsstudiengänge für Grundschule und den Sekundarstufen-I-Bereich. Lediglich in einigen Bundesländern sind hier fakultative Angebote zu finden, z. B. in Brandenburg, Berlin, Bremen und im Saarland (vgl. Schmitt 1994, Vernooj 1991). Diese gehen oft auf Initiativen der Hochschulen in Bundesländern mit relativ fortgeschrittener Integrationspraxis zurück.

Es stellt sich nun die Frage, *welche Inhalte solche Ergänzungsangebote* haben und in welcher Form sie behandelt werden sollen. Zunächst zu den Inhalten:

(1.) *Differenzierter Unterricht*: Hierbei wird zunächst, ausgehend von der Erkenntnis, daß jede Lerngruppe in ihren Lernvoraussetzungen heterogen ist und Behinderung eine je besondere Form dieser Heterogenität darstellt, eine Erweiterung der Kompetenzen im differenzierenden und individualisierenden Unterricht gefordert, eine „individualpädagogische Sichtweise“ muß sich bei den Lehramtsstudiengängen durchsetzen, bei der „die Bedeutung des Individuellen, des Subjektiven und des Besonderen als *Regelfall* menschlicher Existenz begriffen und die Vielfalt individueller Seinsmöglichkeiten als allein verbindliche Norm gesetzt wird ...“ (Krawitz 1995, 56). Dunkhase-Degott (1990, 10) nennt hier z. B. die „Darstellung und Analyse reformpädagogischer Ansätze“ und die „Planung und Durchführung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen in Form von Projekten und offenen Lehrgängen“, Heyer/Meier (1990, 338) fordern die Ausbildung

zur Fähigkeit „differenzierte(r) Arbeit als Grundlage für die Förderung der individuellen Entwicklung im Grundschulunterricht“. Heyer (1993, 175) verlangt darüber hinaus besonders die Auseinandersetzung der Studierenden mit „Aneignungsschwierigkeiten“ der Schüler gerade in den schwerpunktmäßig studierten Fächern.

Auch auf politischer Ebene scheint die Einsicht in die Veränderung der Lehramtsausbildung zu wachsen: In einem Arbeitspapier der SPD-regierten Bundesländer (Expertengruppe 1992, 23) wird als Angebot in den Lehramtsstudiengängen das „Planen und Umsetzen binnendifferenzierten Unterrichts- und entsprechender Fördermaßnahmen“ zur Ermöglichung von Integration verlangt.

(2.) *Diagnostik*: Damit in einem binnendifferenzierten, zieldifferenten Unterricht jeder Schüler, auch der mit besonderen Beeinträchtigungen, seinen Fähigkeiten entsprechende Förderung erfährt, werden diagnostische Kompetenzen des Lehrers für erforderlich gehalten. So wollen Heyer/Meier (1990, 338) Angebote zur „Einführung in die Diagnose von Lehr- und Lernproblemen“ machen, Dunkhase-Degott (1990, 10 f.) verlangt eine Ausbildung in der „Schulung in der Beobachtung von Kindern in ihrer Entwicklung (Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Denken)“ sowie deren Auswertung auf der Basis entwicklungspsychologischer Konzepte. Die o. g. Expertengruppe (1992, 23) verlangt „förderpädagogische Basisqualifikationen“, zu denen die Fähigkeiten, „Lernschwierigkeiten beurteilen zu können, ... und sonderpädagogische Bedarfslagen erkennen zu können“ gehören.

(3.) *Zusammenarbeit*: Ein weiterer wesentlicher Aspekt ergibt sich aus den in Situationen der Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagogen und Regelschulpädagogen beobachteten Schwierigkeiten (s. z. B. Haeblerlin/Jenny-Fuchs/Opitz Moser 1992, 49 ff.; Wocken 1988, 208 ff.; Feuser/Meier 1987, 170). Letztere halten die Kooperation für eine „äußerst konfliktträchtige Angelegenheit“, da die hierzu erforderliche Bereitschaft und Erfahrung kaum vorausgesetzt werden kann und Lehrer gerade als Einzelkämpfer darauf spezialisiert sind, nicht zu kooperieren. Die geschlossene Klassenzimmertür bietet ihnen auch Schutz (Wocken 1988, 206), der durch eine intensive Zusammenarbeit in Gefahr gerät. Die Fähigkeit, zusammenzuarbeiten, wird dementsprechend als wesentliches Ausbildungsziel immer wieder genannt (Heyer 1993, 175; Heyer 1990, 338 ff.; Expertengruppe 1992, 23). Wie die Verwirklichung dieses Ausbildungszieles, bei der „Kompetenzen im Bereich der Beziehungsarbeit“ (Haeblerlin/Jenny-Fuchs/Opitz/Moser 1992, 56) vermittelt werden sollen, aussehen soll, wird dabei nicht klar.

(4.) *Weitere Inhalte*: Ortmann (1988, 7) nennt weniger spezifische Inhalte und Ziele einer solchen integrationspädagogischen Ausbildung für Sonder- und Regelschulpädagogen, sondern vielmehr die Vermittlung der Fähigkeit „zur Erkennung des eigenen Informations- und Wissensbedarfs und zur bedarfsorientierten Informations- und Wissensselektion“. Diese globale, das Erkennen, was für mich als Student/Lehrer zur Bewältigung einer neuen pädagogischen Situation nötig ist, befördernde Fähigkeit würde wohl eine umfangreiche Umorientierung der gesamten Lehrerausbildung einschließ-

lich ihrer Formen erfordern. Feuser (1987, 181) stellt dagegen einen ganzen Katalog behindertenpädagogischer, medizinischer, neurophysiologischer usw. Themenkomplexe zusammen, die der angehende (oder praktizierende) Grundschullehrer sich aneignen muß, um in der integrativen Situation bestehen zu können. Eine Aussicht, die, so fürchte ich, Lehrer nicht gerade zur integrativen Arbeit ermutigen dürfte.

Trotz dieser Vielzahl von Forderungen an die Lehrerbildung scheint doch Konsens darin zu bestehen, ...

- ... daß die Fähigkeit, differenzierten, an den jeweiligen Möglichkeiten und Schwierigkeiten unterschiedlich leistungsfähiger Kinder orientierten Unterricht zu machen, an den Hochschulen angebahnt werden muß, wobei zumindest die Aneignungsschwierigkeiten in den eigenen Fächern bekannt sein müssen sowie die Möglichkeiten, ihnen zu begegnen,
- ... daß Fähigkeiten zur Bestimmung der Lernausgangslage (Förderdiagnostik), um hierfür eine adäquate Grundlage zu haben, erworben werden müssen,
- ... daß sowohl die Form als auch die Inhalte der universitären Ausbildung Zusammenarbeit zwischen Lehrern bzw. verschiedenen Professionen fördern müssen.

2. Hemmschwellen und die Notwendigkeit ihrer Überwindung

Vorausgesetzt wird wohl von allen, die sich zu diesen Fragen äußern, daß die Bereitschaft, sich auf Integration, d.h. auf differenzierten, offeneren Unterricht in Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften und auf das intensive Zusammensein mit behinderten Kindern einzulassen, vorhanden ist.

Dies berücksichtigt meiner Meinung nach aber nicht die Schwierigkeiten, die sich aus der Unsicherheit im Umgang mit behinderten Kindern bei Lehrern ergibt. Auch führt die immer noch oft an den altbekannten lerntheoretischen Modellen orientierte Didaktik in der Lehrerbildung – soweit die Fachdidaktik überhaupt eine ausreichend starke Stellung gegenüber den Fachwissenschaften hat – zu der Unsicherheit, „wie das denn gehen soll“, Kinder, die „nicht mitkommen“, zu fördern.

Während die Beseitigung der letztgenannten Schwierigkeit eher eine Aufgabe der allgemeinen und der Fachdidaktiken an den Unis ist, ist das erste Problem wohl nur dadurch anzugehen, daß der Umgang mit behinderten Kindern eben in der Praxis erfahren werden muß.

3. Ein Seminar an der Universität Osnabrück

Das Seminar „Nichtaussonderung behinderter Kinder und Jugendlicher in der Regelschule“, das im Wintersemester 93/94 an der Universität Osnabrück stattfand und im folgenden Semester durch eine Fachtagung fortgesetzt wurde, führten einige Mitglieder der Initiative „Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen“ in Zusammenarbeit mit einem Dozenten der Universität durch. Ca. 40 Dauerteilnehmer zeigten, daß an der Themenstellung relativ großes Interesse bestand.

In einem am ersten Seminartag verteilten Fragebogen wurde zunächst nach den schon vorhandenen *Erfahrungen mit behinderten Menschen* und nach Erwartungen und Gefühlen in bezug auf die möglicherweise auf jeden zukommende Aufgabe der Unterrichtung behinderter Kinder gefragt, außerdem nach den Erwartungen an und die Motivation für das Seminar sowie nach Kenntnissen im Bereich offener, binnendifferenzierter Unterrichtsformen.

Es zeigte sich hierbei, daß sich nur jeder dritte Student mit *offenen Unterrichtsformen* auseinandergesetzt hatte. Fast alle Studenten hatten schon gelegentlichen Kontakt zu Behinderten, davon ein Drittel intensiven. Als Behinderungsarten wurden vor allem körperliche und geistige Behinderungen genannt (Lern- und Sprachbehinderungen werden u. a. möglicherweise nicht als Behinderungen gesehen). Unsicherheit löste bei den meisten Studenten die Vorstellung aus, einmal Kinder zu unterrichten, die eine Behinderung haben, bei etwa jedem fünften Beklemmung und Angst. Alle befragten Studenten verbanden aber Interesse und Freude mit dieser Vorstellung.

Unser Ansatz in Osnabrück ging daher davon aus, daß jedem Studenten zu Beginn des Seminars *Hospitationsmöglichkeiten* in verschiedenen Sonderschulen sowie gegen Ende in einer Integrationsklasse ermöglicht werden müssen, einschließlich eines anschließenden Gesprächs mit dem jeweiligen Lehrer. Dem von sehr vielen Studenten geäußerten Wunsch nach Darstellung von Praxiserfahrung sollte über Filme und den Besuch eines Klassenlehrers einer Integrationsklasse nachgekommen werden.

Nach der Darstellung und Diskussion verschiedener Behinderungsbegriffe wurden die Studenten mit den *Grundzügen der sonderpädagogischen Förderung* in Niedersachsen vertraut gemacht. Anschließend wurden die Hospitationen in den Sonderschulen (2 pro Student) reflektiert. Dann fand eine Auseinandersetzung über anthropologische Grundfragen zum Thema Behinderung (in Zusammenhang mit der Lebensrechtsdebatte über die Thesen Peter Singers, vgl. Bruns/Penselin/Sierck 1993) statt. Ein umfangreicher Exkurs über reformpädagogische Ansätze und offenen Unterricht ging der o. g. Darstellung von Praxiserfahrung mit integrativem Unterricht voraus. Die Mutter eines integrativ beschulten Kindes schilderte ihren Kampf und ihre Erfahrungen, eine junge körperbehinderte Frau berichtete über ihren von Behinderteneinrichtungen bestimmten Lebensweg. Die Argumente für und gegen Integration wurden mit Hilfe von Rollenspielen gegenübergestellt.

4. Erfahrungen

Da eine einzige Veranstaltung nicht die ganze Bandbreite der eingangs genannten zur Integration nötigen Kompetenzen abdecken kann, konnte das Seminar *kaum mehr als eine „Aufreißerfunktion“* erfüllen. Es konnten ein gewisser Überblick über die Problematik und Informationen über weitere Studiennotwendigkeiten gegeben werden. Zunächst sollte eine Möglichkeit geschaffen werden, Ängste und Unsicherheiten durch Einblicknahme (Hospitationen), Gespräche und Informationen (aus erster Hand und über Medien) abzubauen. Die Rückmeldungen am Ende des

Seminars zeigten uns, daß dies für notwendig gehalten wurde und zum Teil auch gelungen war. Ein entsprechender Fragebogen am Ende des Seminars, bei dem unter anderem die gleichen Gefühle wie im ersten abgefragt wurden, zeigte auch z. T. einen leichten Abbau von Unsicherheiten (für eine genaue Auswertung war der Rücklauf zu gering).

In Gesprächen mit den Lehrern und in der Abschlußreflexion kam zum Ausdruck, daß etliche Studenten *zum ersten Mal die Erfahrung gemacht* hatten, daß man auch mit Kindern und Jugendlichen, die als geistig behindert gelten, kommunizieren kann. Auch eine gewisse Entzauberung der Sonderpädagogik („dort wird auch mit Wasser gekocht“) war feststellbar. Unser engagiertes Eintreten für die Sache der Integration wurde überwiegend als motivierend, von wenigen Teilnehmern aber als zu einseitig erlebt. Besonders positiv wurden die anschaulichen Informationen über zielfferenten Unterricht gewertet. Hier zeigt sich ein Defizit im didaktischen Bereich der universitären Lehramtsausbildung: Reflektierte Einblicknahme in schulische Praxis, vor allem in innovative Praxis, kommt hier offenbar immer noch zu selten vor. Fast alle Studenten wünschten eine Fortsetzung des Seminars.

Weitgehend uneingelöst blieb sicher der Anspruch, Zusammenarbeit und offenes, selbstbestimmtes Arbeiten auch durch die Form des Seminars erfahrbar und damit deutlich zu machen. Hier wären wir an die Grenzen unserer Möglichkeiten gestoßen, zumal kaum finanzielle und sächliche Ressourcen durch die Hochschule bereitgestellt wurden. Eine mögliche Fortsetzung oder Neuauflage des Seminars wird sich allerdings auf weniger Themen beschränken müssen, dafür aber in der methodischen Seminargestaltung andere Wege zu gehen haben. Frontale Angebote brachten da am meisten, wo sie von Betroffenen gemacht wurden (Lehrer, Mutter, körperbehinderte Frau), am wenigsten in Form von Referaten. Dies macht deutlich, daß sowohl die Einblicknahme in schulische Praxis als auch das Hereinholen der Praxis und Betroffener in die Hochschulen unverzichtbar sind.

Eine Einführung in diagnostische Verfahren, ein Befassen mit Behinderungsbildern oder ein intensives Eingehen auf einzelne offenere Unterrichtskonzepte konnte und wollte das Seminar nicht leisten.

5. Forderungen an die Lehrerausbildung

Da die integrative Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher in unseren Schulen ebenso wie die Zusammenarbeit verschiedener Professionen immer selbstverständlicher werden wird, wird die universitäre Lehramtsausbildung hierauf mit entsprechenden Angeboten reagieren müssen. Bisher haben die Hochschulen das nur vereinzelt erkannt, die Hochschulministerien noch weniger.

Es zeigte sich bei dem Seminar, daß – bevor Detaillinformationen gegeben werden, wie einige Autoren es fordern – bei vielen Studenten erst einmal Ängste abgebaut und Möglichkeiten durch praktische Einblicknahme auf-

gezeigt werden müssen, um sie an das Thema heranzuführen. Dies ist ohne Zusammenarbeit mit den Schulen und mit Betroffenen nicht möglich.

Eine mögliche Organisationsform – Veranstaltungen in Zusammenarbeit der Hochschulen mit örtlichen Initiativen, wie der Elterninitiative *Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen*, zu organisieren – habe ich schon aufgezeigt. Auf unentgeltliche Mitarbeit zu bauen, ist allerdings höchstens in der Anfangsphase eines solchen Projektes möglich. Langsam wird sich die Einsicht in den Hochschulen, aber auch in der Politik, durchsetzen müssen, daß diesem Thema auch durch personelle Ausstattung der nötige Stellenwert in der Lehrerbildung eingeräumt werden muß.

Eine weitere Möglichkeit der Organisation stellt das *Projektstudium* einzelner Studenten oder Studentengruppen dar, bei dem über einen längeren Zeitraum die Förderung eines behinderten Kindes, die Arbeit in integrativen Freizeitgruppen oder ähnliches von der Hochschule durch ein entsprechendes Seminar begleitet wird. Ideal wären hierfür Organisationsformen wie die des Kasseler Schülerhilfeprojekts (Garlichs 1994) geeignet.

Weiterhin muß der Anspruch an die allgemeine und die Fachdidaktiken betont werden, die Studenten *mit offeneren, differenzierenden Unterrichtsformen vertraut zu machen*, um sie auf eine sehr heterogene Schülerschaft besser vorzubereiten. Hierzu, wie zu der Notwendigkeit, Zusammenarbeit zu fördern, müssen sicher nicht nur die Inhalte, sondern auch die Formen universitärer Ausbildungspraxis überdacht werden.

Daß *diagnostische Kompetenzen* und detailliertere Informationen über Behinderungsbilder, z. B. als Wahlveranstaltungen oder besondere Studienschwerpunkte für Lehramtsstudenten für allgemeine Regelschulen, angeboten werden sollen, ist sicher wünschenswert. Zumindest diagnostische Kompetenzen für den Bereich der Aneignungsschwierigkeiten in den eigenen Fächern und entsprechende Reaktionsmöglichkeiten halte ich für unbedingt geboten.

Literatur

- Benkmann, Rainer; Gabriele Pieringer: *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der allgemeinen Schule / Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland*. Berlin: Pädagogisches Zentrum 1991
- Bruns, Theo; Ulla Penselin, Udo Sierck (Hg.): *Tödliche Ethik*, Hamburg: Libertäre Assoziation 1993
- Dunkhase-Degott, Ilse: Referat. In: *Die Grünen im Landtag Niedersachsen: Bildungsperspektiven – von der Utopie zur Realität*. Vorträge vom Bildungspolitischen Kongreß der niedersächsischen Grünen, 13./14. Oktober 1989. Hannover 1990, S. 10 – 11
- Expertengruppe „Elementar- und Primarstufe; Integration Behinderter; Ganztagszerziehung“ zur Vorlage der A-Koordinierung in Bonn (SPD-regierte Bundesländer): *Integration von behinderten Kindern in das Regelschulwesen*. Bonn 20. 2. 1992 (unveröffentlichte Vorlage)
- Feuser, Georg: *Integrativer Unterricht in der Grundschule: Ein Zwischenbericht*. Solms-Oberbiel: Jarrick Oberbiel 1987

- Garlichs, Ariane: Lebendiges Lernen in der Lehrerbildung. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 76, Juli 1994, S. 34 – 35
- Haeberlin, Urs; Elisabeth Jenny-Fuchs, Elisabeth Opitz Moser: Zusammenarbeit. Bern: Haupt 1992
- Heyer, Peter: Erforderliche Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Heyer, Peter; Edelgard Korfmacher u. a. (Hg.): Zehn Jahre wohnortnahe Integration – Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 88/89, Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule 1993
- Heyer, Peter; Richard Meier: Zur Lehrerbildung für die integrationspädagogische Arbeit an Grundschulen. In: Eberwein, Hans (Hg.): Behinderte und Nicht-behinderte lernen gemeinsam – Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz 1990, S. 337 – 342
- Krawitz, Rudi: Gemeinsam leben lernen. Wege zur Integration sonderpädagogischer Kompetenzen. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 1, S. 50 – 61
- Ortmann, Monika: Anmerkungen zu einem integrationspädagogischen Qualifikationsprofil pädagogischer Fachkräfte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 39, 1988, S. 2 – 10
- Schmitt, Rudolf: Ausbildung für die Grundschule. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule 1994
- Vernooij, Monika, A.: Überlegungen und Konzepte zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagogen in integrativen Einrichtungen. In: Sander, Alfred; Peter Raidt (Hg.): Integration und Sonderpädagogik. St. Ingbert: Röhrig 1991, S. 265 – 274
- Wocken, Hans: Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, Hans; Georg Antor, Andreas Hinz (Hg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg: Curio 1988, S. 199 – 274

Martin Negel, geb. 1957, Studium der Sonderpädagogik in Köln, Schuldienst an Schulen für Körperbehinderte, integrative Arbeit in der Grundschule, Mitarbeit in einem Seminar zur „Nichtaussonderung behinderter Kinder in der Schule“ an der Universität Osnabrück.

Anschrift: Otterbreite 14, 49565 Bramsche