

## A 2 Einstieg in die Thematik

Die Teilnehmerinnen werden von einem Mitglied der Leitung des Sonderpädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrums begrüßt; sie sollen über Inhalte, Ablauf und Intention der Fortbildung und die organisatorischen Rahmenbedingungen informiert werden. Ihnen wird das Sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungszentrum kurz vorgestellt, sie sollen sich gegenseitig kennen lernen und sich auf die Inhalte der Fortbildung einstimmen (warming up). Sie bekommen Gelegenheit, ihre Erwartungen zu artikulieren, ihr Verständnis von gemeinsamem Unterricht und von Kooperation zu diskutieren und zu hinterfragen.

Für diesen Baustein sind in der hier vorgestellten Form ca. 3 ½ Stunden einzuplanen; es lassen sich aber auch Teile des Bausteins separat verwenden.

Sequenz	Inhalt	Methode	Medien
1 30 Min.	<b>Ankunft der Teilnehmerinnen (gleitender Einstieg)</b> Teilnehmerinnen äußern ihre Erwartungen im Hinblick auf die Fortbildung	Eigenaktivität (Anlage <b>A 2 a</b> )	Impulsplakate mit bewährten Satzanfängen (Anlage <b>A 2 b</b> ) DIN A6-Karten (Anlage <b>A 2 c</b> ) Moderationskoffer (mit dicken Filzstiften, Klebestreifen und Scheren)
2.1 60 Min.	<b>Begrüßung und Überblick über den geplanten Verlauf der gesamten Fortbildung</b>	Vortrag	Plakat

<b>2.2</b>	<b>Vorstellung der Arbeitsweise des Sonderpädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrums</b> (s. Modul <b>B</b> )		
<b>3</b> 45 Min.	<b>Kennenlernen der Teilnehmerinnen</b> Austausch von Informationen übereinander (Anlage <b>A 2 d</b> )	Eigenaktivität Partnerarbeit	Kopiervorlage (Anlage <b>A 2 e</b> )  Stifte
<b>4</b> 45 Min.	<b>Voraussetzungen für das Gelingen von gemeinsamem Unterricht</b> „Verteilungskuchen“ (Anlage <b>A 2 f</b> )	Kleingruppenarbeit	dicke Stifte, Klebestreifen, Scheren Kopiervorlagen (Anlage <b>A 2 g</b> und Anlage <b>A 2 h</b> ) Literaturhinweis (Anlage <b>A 2 i</b> )
<b>5</b> 30 Min.	<b>Reflexion</b>	Gespräch oder Ausfüllen des Rückmeldebogens	Rückmeldebogen (Anlage <b>A 2 j</b> )

### **Anlage A 2 a**

Auf Impulsplakaten (DIN A 3-Größe), die an der Wand oder auf Flip-Charts hängen, werden verschiedene Satzanfänge präsentiert. Die Teilnehmerinnen vollenden die Sätze auf vorbereiteten Karten. Diese werden unter die an einer Wand oder einer Flipchart präsentierten Satzanfänge geklebt, so dass zu den Satzanfängen verschiedene Fortsetzungen dargeboten werden.

Diese Methode ist vor allem sinnvoll, wenn die Teilnehmerinnen nicht gleichzeitig ankommen. Die Auseinandersetzung mit der Aufgabe kann ihnen erleichtert werden, indem schon jeweils eine mögliche Fortsetzung angeklebt ist.

### **Anlage A 2 b**

#### **Gleitender Einstieg über Impulsplakate**

Die Impulsplakate sollen während der gesamten Veranstaltung als eine Art Wandzeitung hängen bleiben und können so später als Diskussionsgrundlage weiterverwendet werden.

Auf den Impulsplakaten (DIN A 3-Größe), die an der Wand oder auf Flip-Charts hängen, wird je ein Satzanfang präsentiert. Bewährt haben sich folgende:

„Ich bin hergekommen, weil...“

„Ich würde mich freuen, wenn hier...“

„Ich möchte hier vor allem erfahren, ...“

„Ich hoffe, wir werden hier...“

„Ich hoffe, wir werden hier nicht...“

„Ich habe mich gefragt, ...“

„Das wird eine erfolgreiche Veranstaltung, wenn...“

„Ich möchte hier gerne Erfahrungen machen...“

„Ich möchte mich hier gründlich auseinandersetzen mit...“

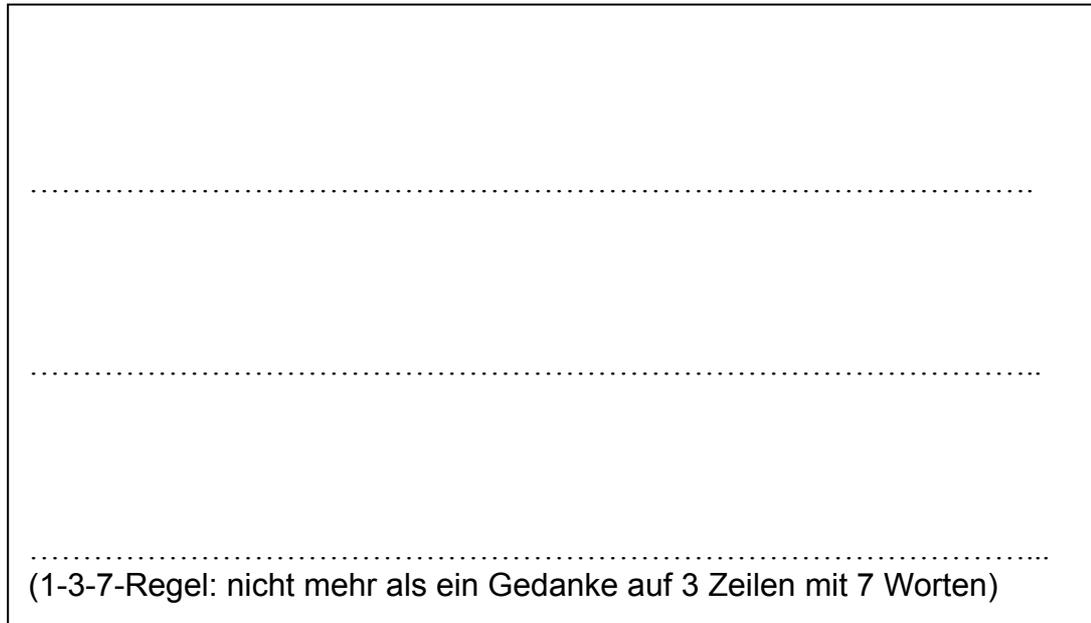
„Ich wünsche mir, dass wir hier diskutieren...“

„Ich möchte, dass wir hier erproben...“

**Anlage A 2 c**

Die Teilnehmerinnen vollenden die Sätze auf vorbereiteten Karten.

Diese Karten (DIN A6-Größe) sehen wie folgt aus:



Das Diagramm zeigt eine rechteckige Karte mit drei horizontalen gestrichelten Linien, die den Rahmen für die 1-3-7-Regel darstellen. Die Linien sind gleichmäßig voneinander entfernt. Unter der dritten gestrichelten Linie steht der Text: (1-3-7-Regel: nicht mehr als ein Gedanke auf 3 Zeilen mit 7 Worten)

Sie werden unter die an einer Wand oder einer Flip-Chart präsentierten Satzanfänge geklebt, so dass zu den Satzanfängen verschiedene Fortsetzungen dargeboten werden.

## Anlage A 2 d

### Kennenlernen und Austausch von Informationen übereinander

Es geht beim Prozess des Kennenlernens nicht nur um die Namen, sondern auch um den Kontext, aus dem die Teilnehmerinnen kommen.

Die Person, die diese Fortbildungseinheit durchführt, stellt sich mit Hilfe einer vorbereiteten Overhead-Folie vor: *Kopiervorlage „Skizzierte Figur“ (Anlage A 2 e)*. Jede Teilnehmerin der Fortbildung erhält anschließend ein DIN A4-Blatt mit der skizzierten Figur, in der einige Stichworte angegeben sind. Es werden unter den Teilnehmerinnen Paare gebildet, und zwar so, dass nicht Lehrkräfte aus der selben Schule ein Paar bilden. Person A stellt sich Person B anhand der Stichworte in der „skizzierten Figur“ vor, und B notiert knapp das ihm wesentlich Erscheinende. Das ganze Verfahren läuft dann umgekehrt ab. Danach stellt jeder seinen Partner im Plenum vor. Er verwendet dabei die Formulierung: „Ich habe erfahren, dass...“. Die vorgestellte Person hat die Möglichkeit, die Angaben der Partnerin kurz zu berichtigen oder zu ergänzen.

#### *Hinweis:*

*Dieses Verfahren antizipiert im Kleinen Prozesse, wie sie sich in der Kooperation ereignen können. Jeder Mensch nimmt in einer Kommunikationssituation nur bestimmte Informationen auf (selektive Wahrnehmung), und von den Informationen, die er aufgenommen hat, gibt er nur Teile weiter, und zwar das, was ihm wesentlich erscheint. Sich bewusst zu sein, dass Wahrnehmung und Informationswiedergabe in Kooperationsprozessen ähnlichen psychologischen Gesetzen folgen, kann die Entstehung mancher Missverständnisse verhindern. Deshalb wird in dieser Vorstellungsrunde auch Wert auf die Formulierung „Ich habe erfahren, dass...“ gelegt. Jede der beiden Partnerinnen kann auf diese Weise auch wahrnehmen, was bei der anderen von dem angekommen ist, was ihr selbst zu berichten wichtig war.*

**Anlage A 2 e**

**Kopiervorlage  
"Skizzierte Figur"**

The figure is a simple line drawing of a human silhouette, divided into five sections by irregular lines. Each section contains a text prompt:

- Name  
Ort** (located in the head area)
- Ausbildung/  
Schule** (located in the upper left arm area)
- Beweggründe  
für Arbeit mit  
Kind mit  
Sehschädigung** (located in the center chest area)
- Kind mit  
Sehschädigung** (located in the upper right arm area)
- Befürchtungen** (located in the lower left leg area)
- Wünsche u.  
Erwartungen  
an mich selbst  
an die Gruppe  
an den  
Veranstalter** (located in the lower right leg area)

## Anlage A 2 f

In der folgenden Kleingruppenarbeit sollen idealerweise drei Personen zusammenarbeiten, die wiederum nicht aus der selben Einrichtung kommen sollen. Ziel ist es, Aspekte, die den Teilnehmerinnen für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts notwendig erscheinen, zu sammeln und deren Bedeutung einzuschätzen. Einige Aspekte sind auf dem Arbeitsblatt (Anlage A 2 g) zusammen mit der Arbeitsanweisung beispielhaft genannt. Die Kleingruppen fügen die ihnen wichtig erscheinenden Gesichtspunkte an den dafür vorgesehenen Stellen des Arbeitsblattes ein.

Die Teilnehmerinnen erhalten ein weiteres Arbeitsblatt (Anlage A 2 h) zur Bearbeitung. Auf ihm ist ein Kreis (Verteilungskuchen) dargestellt.

Sie besprechen in ihrer Kleingruppe, wie bedeutsam die einzelnen Aspekte in Relation zueinander sind und zeichnen dann diese als entsprechend große Kuchenstücke ein.

Eine Vertreterin jeder Gruppe hängt ihren Verteilungskuchen an einer dafür vorgesehenen Stelle auf und benennt die aus Sicht dieser Gruppe zwei wichtigsten Aspekte, die Voraussetzungen für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts sind.

Die Moderatorin kann die Ergebnisse wie folgt kommentieren:

- Es gibt nicht richtige und falsche Ergebnisse.
- Je nach Konstellation des Einzelfalls sind einzelne Aspekte wichtiger als andere.
- Empirisch abgesicherte Untersuchungen über die Bedeutsamkeit der verschiedenen Aspekte gibt es für den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit Sehschädigung nicht.
- Eine amerikanische Untersuchung aus dem Jahre 1986 von V. E. Bishop mit dem Titel „Identifying the Components of Success in Mainstreaming“ hat Personengruppen, die am Lernprozess von Schülerinnen mit Sehschädigung in allgemeinen Schulen beteiligt waren, befragt, welche Variablen nach ihrer Auffassung Einfluss auf den Erfolg schulischen Lernens bei integriert beschulten Kindern und Jugendlichen mit Sehschädigung haben.

**Anlage A 2 g****Verteilungskuchen**

Sie haben auf Ihrem DIN A4-Blatt einen großen kuchenartigen Kreis. Tragen Sie die verschiedenen Aspekte, die Ihnen für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts (GU) notwendig erscheinen, in einzelne Kreissegmente ein. Geben Sie den einzelnen Aspekten ein Kreissegment in der Größe, die Ihrer Meinung nach ihrer Bedeutung entspricht.

z. B.

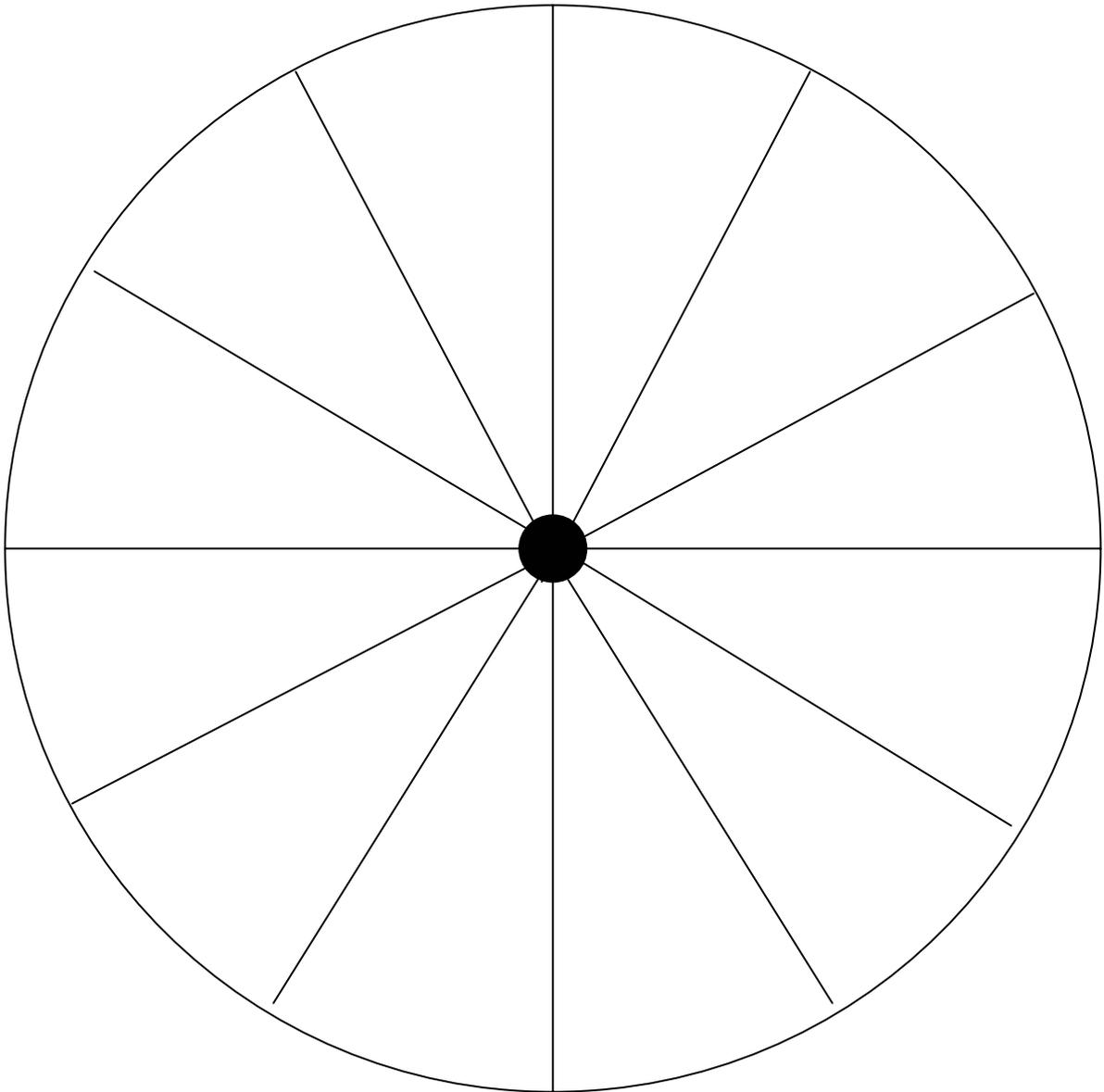
- **Einstellung der Lehrkräfte zum Gemeinsamen Unterricht**
- **Einstellung der Schulleitung**
- **Sächliche Ausstattung**
- **Lob und Anerkennung von ...**
- **Engagement von Lehrkräften**
- **Soziale Kompetenz bei ...**

Befestigen Sie Ihren „Kuchen“ an der Tafel und stellen Sie ihn vor. Benennen Sie die Kernstücke, die Ihnen am wichtigsten erscheinen.

**Anlage A 2 h**

**Voraussetzungen für das  
Gelingen von Gemeinsamem Unterricht**

„Verteilungskuchen“



## **Anlage A 2 i**

Abschnitt eines Kongressreferates, das sich mit dem Gelingen des gemeinsamen Unterrichts beschäftigt:

### **„Die Faktoren, die den Erfolg integrativer schulischer Integration blinder und sehbehinderter Schüler beeinflussen**

Jeder, der in den Lernprozeß eines blinden oder sehbehinderten Kindes, das eine Klasse einer allgemeinen Schule besucht, einbezogen ist, fragt sich, wann und in welcher Weise er handelnd tätig werden soll und welchen Erfolg seine Maßnahmen haben. Die Forschungssituation war bisher ganz allgemein, besonders aber im Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik dadurch gekennzeichnet, daß bisher keine empirischen Studien zugänglich waren. Durch eine Untersuchung von V. E. ‚Identifying the Components of Success in Mainstreaming‘ ist deutlicher erkennbar, unter welchen Bedingungen die Eingliederung Blinder und Sehbehinderter erfolgreich ist. Absicht der Studie war es, die wesentlichen Faktoren herauszufinden, die den Erfolg sehgeschädigter Schüler in allgemeinen Schulen der USA beeinflussen. Es wurde so vorgegangen, daß Personengruppen, die am Lernprozeß sehgeschädigter Schüler in allgemeinen Schulen beteiligt waren, Variablen zu bestimmen hatten, die nach ihrer Auffassung Einfluß auf den Erfolg schulischen Lernens haben. Beteiligt waren 88 Blinden- und Sehbehindertenlehrer, 62 Lehrer an allgemeinen Schulen, 52 Schulleiter, 56 Eltern sehgeschädigter Schüler und 46 sehgeschädigte Schüler. Diese Personen kamen aus acht verschiedenen US-amerikanischen Staaten. Durch Zwischenschaltung einer „Kontaktperson“ war die absolute Anonymität der Teilnehmer garantiert.

Die Probanden sollten 1. eine freiformulierte Antwort auf die Frage geben ‚Was macht nach Ihrer Ansicht den Erfolg eines sehgeschädigten Schülers in der Regelschulklasse aus?‘ 2. hatten die Beantworter des Fragebogens vorgegebene Faktoren in eine Rangordnung zu bringen. Die Faktoren bezogen sich auf den sehgeschädigten Schüler, die Familie des sehgeschädigten Schülers, die Situation in der allgemeinen Schule und die Gemeinde. Die Variablen waren der Literatur entnommen. Im 3. Teil mußten die Teilnehmerinnen der Befragung Feststellungen, die aus den Vari-

ablen von Teil 2 abgeleitet waren, bestätigen oder ablehnen, konnten aber auch neue hinzufügen.

## **Auswertung**

### **Teil 2**

Ergebnis der Festlegung einer Rangordnung (durch Ziffern gekennzeichnet; die Stichworte waren in der amerikanischen Vorlage alphabetisch geordnet; in der Übersetzung ist die inhaltliche Reihenfolge bewahrt worden)

#### *Faktoren, die den sehgeschädigten Schüler betreffen*

- 5 Fähigkeit, seine eigenen Angelegenheiten zu erledigen  
Fähigkeit, in der Gruppensituation Anweisungen zu folgen  
Schulerfolg (durchschnittlich oder besser), Anpassungsfähigkeit oder Flexibilität
- 4 Angemessene Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Mathematik)  
Angemessene behindertenspezifische Fertigkeiten (Punktschrift, Abacus usw.)  
Sehvermögen  
Ansprechendes Äußeres
- 2 Emotionale Stabilität
- 3 Unabhängigkeit  
Intelligenz (durchschnittlich oder besser)
- 1 Motivation (oder "Antrieb"), Persönlichkeit  
Spiel- und/oder Freizeitverhalten  
Soziale Fertigkeiten (Fähigkeit, mit Gleichaltrigen umzugehen, sowohl in Gruppen als auch von Person zu Person)  
Stabiler Sehstatus, Mobilität

*Faktoren, die die Familie des sehgeschädigten Schülers betreffen*

- 1 Akzeptanz der Behinderung  
Kooperation bei Problemlösung und Planung
  
- 2 Unterstützung der Unabhängigkeit des sehgeschädigten Schülers  
Interesse am Schulleben  
Interesse an außerschulischen Aktivitäten (z.B. Kirche, Gemeinde usw.)
  
- 3 Realistische Erwartungen  
Anregendes sozio-kulturelles Milieu

*Faktoren, die die allgemeine Schule betreffen*

- 1 Klassenlehrer, der den Behinderten akzeptiert und auf ihn eingeht
  
- 4 Angemessene behindertenspezifische Arbeitsplatzausstattung und spezifische Hilfsmittel  
Verfügbarkeit von Beratungsdiensten (Schulleistungsberatung, Berufsberatung oder beides)
  
- 2 Verfügbarkeit von Unterstützungspersonal (z.B. Blinden- und Sehbehindertenlehrer)
  
- 3 Kompetenz des Blinden- und Sehbehindertenlehrers  
Offene Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus
  
- 5 Akzeptanz durch die Mitschüler und Bereitschaft zur Interaktion  
Positive Einstellung des Schulleiters  
Nähe der elterlichen Wohnung des Kindes  
Gut eingerichteter Klassenraum

*Faktoren, die die Gemeinde betreffen*

- 1 Zugang zu entsprechenden Diensten (Bücherei, Rehabilitationseinrichtungen, staatliches Büro für Sehgeschädigte usw.)  
Geeignetes öffentliches Transportsystem  
Verfügbarkeit verschiedener behindertengerechter Freizeitmöglichkeiten (Parks, Museen, Kegelbahnen usw.)
  
- 2 Möglichkeit für sehgeschädigte Schüler, in Jugendgruppen der Gemeinde mitzumachen (Clubs, Pfadfinder usw.)  
Unterstützung durch aktive Bürgergruppen (Lions, Rotary, Frauenvereine u.a.)

**Teil 3**

Rangfolge aller Faktoren

<b>Faktor</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Schüler</b>	<b>Schule</b>	<b>Familie</b>	<b>Gemeinde</b>
Klassenlehrer, der den Behinderten akzeptiert und auf seine Belange eingeht	123,60		X		
Akzeptanz durch die Mitschüler und Bereitschaft zur Interaktion	102,00		X		
Soziale Fertigkeiten	91,00	X			
Schulleistung (durchschnittlich oder besser)	88,67	X			
* Positives Selbstbild	84,67	X			
Unabhängigkeit	79,00	X			
Akzeptanz der Behinderung in der Familie	65,67			X	
Motivation (oder "Antrieb")	64,00	X			
Verfügbarkeit von Unterstützungspersonal	59,00		X		
Angemessene behinderungsspezifische Ausstattung des Arbeitsplatzes und spezifische Hilfsmittel	55,67		X		
* Konkurrenzfähigkeit	41,33	X			
* Teilnahme am Schulleben	33,67	X			
* Akzeptanz der Seherschädigung	32,67	X			
Angemessene behinderten-spezifische Fertigkeiten	31,67	X			
* Normalisierung ("wie die anderen Kinder")	30,33	X			
* Umsetzung der eigenen Möglichkeiten	30,00	X			

* Gleiche Chancen/ Erwartungen	27,00		X		
* Erwartete Leistung	25,67		X		
Angemessene Grundfertigkeiten	24,67	X			
Offene Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus	24,00		X		
Mobilität	22,33	X			
* Bereitschaft der Familie, Unterstützung zu geben	20,00			X	
Emotionale Stabilität	19,67	X			
Positive Einstellung des Schulleiters	18,33		X		
* Weiß, wann er um Hilfe bitten muß	18,00	X			
* Realistische Ziele	13,33	X			
Realistische Erwartungen an die Familie	12,33		X		
Verantwortungsbewußtsein	12,00	X			
Persönlichkeit	12,00	X			
Förderung der Unabhängigkeit durch die Familie	11,67		X(?)		
Interesse der Familie am Schulleben	11,33		X(?)		
Anpassungsfähigkeit oder Flexibilität	11,33	X			
Kompetenz des Blinden- und Sehbehindertenlehrers	11,00		X		
* Akzeptanz/Unterstützung	10,00				X
Intelligenz (durchschnittlich oder besser)	8,00	X			
Fähigkeit, seine eigenen Angelegenheiten zu erledigen	7,67	X			

* Kontinuierlicher Kontakt zwischen Regelschullehrer und Blinden- und Sehbehindertenlehrer	7,33		X		
Ansprechendes Äußeres	5,67	X			
* Vorschulförderung	5,00		X		
(Es folgen 15 weitere Items)					
Grad der Sehbehinderung	2,90	X			
Guteingerichteter Klassenraum	2,00		X		
Stabilität des Sehstatus	1,00	X			
(Es folgen 6 weitere Items)					

\* = Faktoren, die von den Befragten hinzugefügt worden sind.

### Ausgewählte Ergebnisse

Nicht bestätigt wurden Annahmen, daß sehgeschädigte Schüler selbstverständlich mehr arbeiten, weil sie sehgeschädigt sind; daß sie stets Hilfe bei der Erledigung persönlicher Angelegenheiten brauchen und daß der Klassenlehrer ohne Hilfe des Sonderschullehrers den Erfolg integrativer Beschulung erreichen kann.

Sechs wesentliche Konsequenzen können aus den Ergebnissen dieser Untersuchung gezogen werden. Die erste ist, daß der schulische Erfolg sehgeschädigter Schüler in allgemeinen Schulen ein Prozeß der Kooperation ist und daß die Verantwortung für den Erfolg gemeinsam von der Regelschule, der Familie und dem sehgeschädigten Schüler getragen werden muß. Eine zweite umfassende Folgerung, die sich aus den Ergebnissen der Studie ableiten läßt, ist die entscheidende Bedeutung von Einstellungen für die erfolgreiche Eingliederung sehgeschädigter Schüler. Das Wort Akzeptanz war Bestandteil von drei der ranghöchsten Variablen, die dem Klassenlehrer, den Mitschülern und den Familien zugeordnet wurden. Darüber hinaus wurde von den sehgeschädigten Schülern erwartet, daß sie ihre Sehschädigung »akzeptieren«. »Normalisierung« (wie die anderen Kinder sein) war ebenfalls ein

Faktor, der für sehr bedeutend gehalten wurde; und dieses Verhalten sollte der sehgeschädigte Schüler in jeder Situation zeigen (in der Klasse, zu Hause und in der Gemeinde). Die Notwendigkeit »dazuzugehören« wird nicht auf den sehgeschädigten Schüler beschränkt, aber es scheint ein außerordentlich wichtiger Punkt für die Gruppe der Sehgeschädigten zu sein.

In unmittelbarem Zusammenhang mit Einstellungen stehen (3.) soziale Interaktionen. Einige höchstrangige Variablen für sehgeschädigte Schüler waren soziale Fertigkeiten, insbesondere soweit sie sich auf soziale Aktionen mit Mitschülern bezogen.

Der zweitwichtigste Faktor aller sieben Variablen war die Akzeptanz durch die Mitschüler und die Bereitschaft zur Interaktion. Bishop betrachtet die sozialen Kontakte zwischen Sehgeschädigten und ihren Mitschülern als einen besonders wichtigen Punkt für den Erfolg der Integration (»mainstreaming«).

Schulleistung (4.) wurde als Indikator für erfolgreiche Integration sehr hoch eingeschätzt. Sehgeschädigte Schüler sollten die gleichen Bedingungen für die Versetzung erfüllen wie die sehenden Mitschüler. Versetzung aufgrund von Anstrengung anstatt von Zensuren, wie sie auch die anderen Schüler erhalten, oder aufgrund von Sympathie wird im Hinblick auf das spätere Leben, auf die Entwicklung von Selbstvertrauen und ein positives Selbstbild grundsätzlich abgelehnt.

Eine fünfte Folgerung dieser Studie war, daß die Entwicklung der Leistungsfähigkeit von allen Untergruppen für wichtig erachtet wurde. Wenn sehgeschädigte Schüler in allgemeinen Schulen erfolgreich sein wollen, dann müssen sie die Herausforderung, ihre Leistungsfähigkeit zu entwickeln, annehmen.

### **Folgerungen**

Auffällig ist, daß die Hälfte der von den Probanden genannten wesentlichen Faktoren den sehgeschädigten Schüler betrafen. Obwohl die meisten dieser Faktoren in der Regel als Persönlichkeitsmerkmale betrachtet werden (z. B. Motivation, emotionale Stabilität, Verantwortlichkeit), sind eine ganze Reihe von ihnen lehrbar (z.B. Organisationsfertigkeiten, unabhängige Arbeitstechniken, Problemlösungsstrategien, Wahrnehmung seiner eigenen Interessen/Selbstbejahung). Die Verantwortung des Blinden- und Sehbehindertenlehrers in diesem Bereich ist wahrscheinlich - so meint die Autorin der Studie - größer als bisher angenommen, weil alle diese lehrbaren Fertigkeiten als behinderungsspezifisch angesehen werden müssen (d.h. das Erlernen erfordert besondere blinden- und sehbehindertenpädagogische Techniken). Allerdings

stehen auch in den Vereinigten Staaten keine Curricula für diese Aufgabe zur Verfügung; jeder Blinden- und Sehbehindertenlehrer muß selbst einen Zugang zu dem Problem finden. Bishop fordert die Erarbeitung entsprechender Unterrichtseinheiten. Eine weitere Folgerung aus der Erhebung war, daß die Lehrer höhere Erwartungen an den sehgeschädigten Schüler stellen sollten. Sie könnten den Schüler veranlassen, bessere Schulleistungen zu erbringen.

Ein drittes Feld, in dem Handlungsbedarf besteht, ist nach Auffassung von Bishop die Förderung in verschiedenen Lebensaltern. Frühförderung sei die beste Vorbereitung für die Eingliederung sehgeschädigter Kinder. Sie schaffe wichtige Voraussetzungen für die Eingliederung (z.B. Unabhängigkeit, positives Selbstbild, soziale Kompetenz). Andernfalls muß während der Schulzeit das Kind Kompensationstechniken lernen, die es vorher hätte erwerben können. Je früher die Förderung beginnt, desto eher können die notwendigen Fertigkeiten erworben werden.

Ein wichtiges Problem ist die Veränderung der Einstellungen. Da sich Einstellungen als wesentliche Faktoren für den Erfolg integrativer schulischer Maßnahmen herausgestellt haben, scheint es notwendig, positive und akzeptierende Einstellungen bei Pädagogen, in den Familien und bei den Mitschülern zu erreichen. Als Möglichkeiten sieht Bishop inservice training, Informationsprogramme oder Demonstrationen (vermutlich meint sie Einheiten über Folgen von Sehbehinderung und Selbsterfahrung mit Simulationsbrillen oder Augenbinde).

Uneinigkeit bestand bezüglich der Frage der Verantwortlichkeit für soziale Akzeptanz. 70% der Probanden glaubten, daß der sehgeschädigte Schüler für die soziale Akzeptanz in stärkerem Maße verantwortlich sei als seine Mitschüler. Die Autorin der Studie gibt allerdings zu bedenken, daß sehgeschädigte Schüler seltener soziale Kontakte aufnehmen als ihre Mitschüler, und sieht diesen Unterschied als unvermeidbare Folge der Sehschädigung. Sozialer Kontakt sei aber eine notwendige Voraussetzung für soziale Akzeptanz, und so fordert sie besondere Förderung sehgeschädigter Schüler, damit sie imstande sind, die sozialen Situationen mit anderen Kindern und Jugendlichen eigeninitiativ zu gestalten. Soweit die Ergebnisse der Studie Bishop“ (Appelhans, P. 1980, 240 ff.).

**Anlage A 2 j**

**Rückmeldung zum Einstieg in die Thematik**

**Für mich war diese Einheit**

- zu lang
  - richtig
  - zu kurz
- Haben Sie einen Vorschlag zur zeitlichen Gestaltung dieser Einheit  
.....
- 

**Was war(en) für Sie der (die) wichtigste(n) Abschnitt(e) dieser Einheit?**

.....

**Welche(r) Abschnitt(e) war(en) für Sie unwesentlich?**

.....

---

**Würden Sie sich methodisch bei einer ähnlichen Fortbildung zum Einstieg**

- |                               |                                     |                                  |                                |
|-------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> mehr | <input type="checkbox"/> gleichviel | <input type="checkbox"/> weniger | <b>Einzelarbeit</b>            |
| <input type="checkbox"/> mehr | <input type="checkbox"/> gleichviel | <input type="checkbox"/> weniger | <b>Gruppenarbeit</b>           |
| <input type="checkbox"/> mehr | <input type="checkbox"/> gleichviel | <input type="checkbox"/> weniger | <b>Plenumsarbeit wünschen?</b> |
- 

**Die Methoden des Einstiegs sind**

- sehr gut    gut                       mäßig                       unzureichend

**geeignet, damit sich die Teilnehmerinnen kennen lernen und sich in der Gruppe, in der sie im weiteren Verlauf der Fortbildung zusammenarbeiten werden,**

- sehr gut    gut                       mäßig                       unzureichend

**wohlfühlen können.**

---

**Möchten Sie uns sonst noch gerne etwas mitteilen?**

.....

.....

.....

Vielen Dank!

## Literaturnachweise

Appelhans, P.: Sehgeschädigte in allgemeinen Schulen – Beiträge zur Integrationsdiskussion 10 Jahre nach dem Kongress in Waldkirch. In: Menschenbildung im Zeitalter der Elektronik. Kongressbericht. XXX. Kongress für Sehgeschädigtenpädagogik 1980. VzFB, Hannover o. J., 235-252, ISBN 3-925413-02-2

Bishop, V. E.: Identifying the Components of Success in Mainstreaming. In: Journal of Visual Impairment and Blindness, Vol. 80, No. 9 (1986), 939 – 946

Rabenstein, R.; Reichel, R.; Thanhoffer, M.: Das Methodenset. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen (1. Anfangen, 2. Themen bearbeiten, 3. Gruppe erleben, 4. Reflektieren, 5. Konflikte. Hrsg. AGB – Arbeitsgemeinschaft für Gruppenberatung), Münster: Ökotoxia, 1996, ISBN 3-925169-21-0

## Empfohlene Literatur

Appelhans, P.: s. o.

Bishop, V. E.: s.o.

Knoll, J.: Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Beltz-Verlag. Weinheim und Basel. <sup>9</sup>2001, ISBN: 3-407-36336-2

Rabenstein, R. et alii s. o.