



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Sonderpädagogische Professionalität –  
ein Aspekt der PädagogInnenausbildung“

Zum Professionalisierungsdiskurs in der Sonderpädagogik als Perspektive  
in der SonderschullehrerInnenausbildung für eine „Schule für alle“

Verfasserin

**Rosa Häupl**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer



# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	3
Vorwort.....	5
1 Einleitung .....	8
2 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit .....	12
2.1 Fragestellung .....	13
2.2 Struktur der Arbeit .....	15
3 Professionstheorien in der Erziehungswissenschaft.....	18
3.1 Profession – Professionalisierung – Professionalität: Versuch einer Begriffsklärung .....	19
3.2 Theorien zur Professionalität im Lehrberuf.....	23
3.2.1 Professionstheorien im historischen Überblick .....	25
3.2.2 Aktuelle Ansätze zur Professionalität des Lehrberufs.....	28
3.2.2.1 Der strukturtheoretische Ansatz .....	28
3.2.2.2 Der kompetenzorientierte Ansatz.....	30
3.2.2.3 Der berufsbiografische Ansatz .....	32
3.2.2.4 Resümee .....	33
4 Professionsdiskurs in der Sonderpädagogik.....	35
4.1 Sonderpädagogik als Disziplin und Profession – ein wechselseitiges Verhältnis	35
4.2 Sonderpädagogik und Professionstheorien .....	41
4.3 Das Spezifische der sonderpädagogischen Professionalität.....	45
4.3.1 Bestimmungsversuche zur sonderpädagogischen Professionalität.....	47
4.3.2 Resümee.....	54
5 Sonderschullehrerinnen- und Sonderschullehrerausbildung .....	58
5.1 Ausbildungssituation - historischer Überblick.....	59
5.2 Aktuelle Ausbildungssituation .....	63
5.3 Berufliche Anforderungen an Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer... 67	
5.3.1 Rollenbild.....	67
5.3.2 Arbeitsfeld Sonderschulklasse .....	70
5.3.3 Arbeitsfeld integrative Klasse.....	71
5.3.4 Ausblick .....	72
5.4 Anforderungen an die Sonderschullehrerinnen- und Sonderschullehrerausbildung .....	74

6	Methodischer Rahmen.....	77
6.1	Diskursanalyse .....	77
6.2	Methodisches Vorgehen.....	79
7	Aktuelle Curricula zum Sonderschullehramt an Pädagogischen Hochschulen.....	84
7.1	Studienstruktur Pädagogischer Hochschulen .....	84
7.2	Auswahl des Analysekorpus .....	86
7.3	Analysekriterien .....	92
7.4	Analyse der Curricula .....	99
7.4.1	Allgemeine Bestimmungen – Qualifikationsprofile .....	100
7.4.2	Kompetenzprofile .....	105
7.5	Zusammenfassung.....	113
8	Ausblick.....	116
	Literaturverzeichnis .....	120
	Verzeichnis der Internet-Adressen .....	131
	Verzeichnis der Tabellen .....	133
	Verzeichnis der Abkürzungen .....	134
	Kurzzusammenfassung.....	135
	Lebenslauf .....	137
	Erklärung .....	138

## **Vorwort**

Nach vielen Jahren der Berufstätigkeit in Volksschule und Sonderschule entschloss ich mich berufsbegleitend ein Pädagogikstudium zu beginnen. Vor einem tiefen Erfahrungshintergrund aus der Praxis öffnete die theoretisch wissenschaftliche Perspektive während des Studiums einen differenzierteren Blick auf das Berufsfeld.

Die eigene Berufsbiografie ließ die Frage nach Professionalisierung in einem sich verändernden Berufsfeld heranreifen und führte schließlich zum Thema der Diplomarbeit.

Ich bedanke mich bei allen, die mich bei der Diplomarbeit unterstützt haben:

Univ.Prof. Dr. Gottfried Biewer für Denkanstöße und Betreuung der Diplomarbeit;

Meiner Familie für die Unterstützung während des Studiums und während der intensiven Phase der Abfassung der Diplomarbeit.



„Der Weg entsteht im Gehen!“

(Martin Buber)

# 1 Einleitung

In mehreren Berufsjahren als Volksschul- und Sonderschullehrerin konnte ich aus der Perspektive der Praxis die Diskurse zu Professionalität in pädagogischen Berufsfeldern, speziell im Lehrberuf auf erziehungswissenschaftlicher sowie bildungspolitischer Ebene verfolgen und deren Einfluss auf das Praxisfeld unmittelbar erfahren. In der Sonderpädagogik eröffnete eine veränderte Sichtweise von Behinderung die Umgestaltung im organisatorischen Bereich der Beschulung für Kinder mit Förderbedarf und brachte damit einhergehend eine Ausweitung im Tätigkeitsfeld der Sonderschullehrerin, des Sonderschullehrers sowie in den Anforderungen mit sich.

Hier liegt auch mein Interesse und die Motivierung zu der geplanten Arbeit: Die Auseinandersetzung mit den neuen Gegebenheiten schärfte meine Sichtweise für den eigenen Beruf, warf die Frage auf, wie sonderpädagogische Professionalität eigentlich begründet ist und was am Arbeits- und Lernort Schule professionelles, sonderpädagogisches Handeln in Abgrenzung zu „allgemeinem“ schulpädagogischen Handeln ausmacht. Die Überlegungen um ein Qualifikationsprofil für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer forderte zu einem Überdenken vorhandener, anzupassender oder neu zu erwerbender Kompetenzen, um professionell agieren zu können, heraus. Bei diesen Überlegungen stellte sich für mich Professionalisierung als berufsbegleitender Prozess dar, der auf Basis eines gediegenen Kompetenzerwerbs während der Ausbildung sich berufsbiografisch weiter fortsetzen müsse. Unmittelbar in Folge drängte sich dann die Frage nach Kompetenzen, die für die Sonderschullehrerinnen- und Lehrerausbildung unter dem Aspekt der Entwicklung zu einer inklusiven Schule relevant wären, auf, ferner, inwieweit diese in eine zukunftsorientierte Ausbildung einfließen sollten.

Die Umorganisation der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen im Jahre 2007 brachte für die Ausbildung der Lehrpersonen für den Pflichtschulbereich auch eine Neustrukturierung der Curricula der einzelnen Ausbildungsgänge mit sich. Hier bestand die Chance, Inhalte aus der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Debatte um sonderpädagogische Professionalität einfließen zu lassen und die Lehrpläne zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung kompetenzorientiert zu gestalten. Mit der Schaffung der Pädagogischen Hochschulen ist im Hinblick auf eine Bologna-konforme, europaweit einheitliche Dreigliederung akademischer Ausbildungsgänge die Diskussion um den Umstrukturierungsprozess der österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

noch nicht abgeschlossen. Aktuell steht ein vom Unterrichtsministerium in Auftrag gegebenes und von einer Expertinnen- und Expertengruppe ausgearbeitetes Konzept zur „PädagogInnenbildung Neu“<sup>1</sup>, das eine einheitliche Studienarchitektur für alle pädagogischen Berufe vorsieht, zur Diskussion. Da dieses Konzept keine Aufgliederung in einzelne an der Struktur des Schulsystems orientierten Studiengänge, wie dies derzeit der Fall ist, aufweist, sondern für alle Pädagoginnen und Pädagogen aus den unterschiedlichen Berufsfeldern eine gemeinsame pädagogische Grundausbildung mit Differenzierung und Schwerpunktbildung gemäß beruflicher Einsatzfelder im weiteren Verlauf des Studiums oder auch berufsbegleitend beschreibt, wäre zu ergründen, wie weit sonderpädagogische Inhalte und Ausbildung entsprechender Kompetenzen darin Berücksichtigung finden, beziehungsweise welche Qualifikationen im Bereich eines sonderpädagogischen Schwerpunktes erworben werden müssten. Die Etablierung integrativer Schulformen im Bildungssystem lassen Qualifizierungen in diese Richtung unabdingbar erscheinen.

Der Diskurs um „Lehrerprofessionalität“ beschäftigt seit langem unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen. Die zahlreiche erziehungswissenschaftliche Literatur, die sich mit Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern befasst, zeugt von der Brisanz der Thematik. (vgl. Combe/ Helsper 1996; Bastian 2000; Bauer 2000; Helsper 2004, 2008; Schratz/ Paseka/ Schrittmesser 2011)

Aktualität erlangte die Diskussion neuerlich im Sog internationaler Vergleichsstudien zu SchülerInnenleistungen (vgl. PISA<sup>2</sup>, TIMSS<sup>3</sup>), deren Ergebnisse unter anderem die Frage nach Qualität des Unterrichts und in Konsequenz auch die Frage nach Qualifikation der Lehrpersonen aufwarf (vgl. Baumert u. a. 2001). Die Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer und der damit verbundene Prozess der Professionalisierung im Lehrberuf stellt einen wesentlichen Faktor für die Sicherstellung einer fundierten, tragfähigen Bildung für junge Menschen dar. Lehrpersonen sollten daher in ihrer Ausbildung ein Fundament an Wissen und pädagogischen Fähigkeiten und Haltungen entwickeln, um den Anforderungen ihrer späteren Berufssituation entsprechen zu

---

<sup>1</sup> Vgl. BMUKK, URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/lbneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/lbneu_endbericht.pdf)

<sup>2</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) ist ein Evaluationsprogramm zum länderübergreifenden Schulleistungsvergleich, an dem etwa 30 Staaten beteiligt sind.

<sup>3</sup> TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ist ein Projekt zum internationalen Vergleich von SchülerInnenleistungen in Mathematik und Naturwissenschaft auf der 4. Schulstufe (10-jährige Volksschülerinnen und -schüler).

können. Es geht in der Diskussion so Terhart (1996) dabei „um das spezifische Aufgabenfeld sowie die besonderen Kompetenzen des Lehrberufs“ (Terhart 1996, S. 448).

Spricht Terhart von einem spezifischen Aufgabenfeld des Lehrberufs, darf die Diskussion um Professionalisierung nicht alleine allgemein in der Erziehungswissenschaft angesiedelt bleiben, sondern müssen auch spezifische Aufgabenfelder, die Teildisziplinen zuzurechnen sind, ins Blickfeld genommen werden. Speziell die Sonderpädagogik stellt, zunächst in ihrem Bemühen um Selbstverständnis als Disziplin und Profession in Abgrenzung zu anderen Teildisziplinen, ein eigenes Aufgabenfeld dar. In der aktuellen Diskussion um Professionalisierung und Behinderung (vgl. Ellger-Rüttgardt/Wachtel (Hrsg.) 2010) ist sie gefordert durch Veränderungen der gesellschaftspolitischen Sichtweise von Behinderung und den damit veränderten Anforderungen an sonderpädagogische Professionalität.

Mit der Beschreibung von Behinderungen in der ICF der WHO<sup>4</sup> (vgl. DIMDI<sup>5</sup> 2005) hat sich ein grundlegender Wandel in der Sichtweise von Behinderung als Merkmal einer Person hin zum Merkmal einer Situation (vgl. Lindmeier 2002) vollzogen. Diese Beschreibung kommt in der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN<sup>6</sup> 2006) zum Tragen, wenn Behinderung „nicht als Eigenschaft bestimmter Personen, sondern als sozial bedingte Folge von individueller Schädigung (impairment) oder Leistungsminderung bzw. Funktionsbeeinträchtigung (disability)“ (Feyerer 1999, S. 805) gesehen wird. Unter dieser Behinderungsdefinition formuliert die Konvention in ihrem Artikel 24 „Recht auf Bildung“ den ungeteilten Zugang zu Bildung und das Recht aller Kinder auf gemeinsame Bildung. Mit der Ratifizierung der Konvention verpflichten sich die Mitgliedstaaten zur Umsetzung der formulierten Rechte für Menschen mit Behinderung in nationalen Bildungsplänen. Im Bereich der Schule bedeutet das die Abkehr von einem segregativen Schulsystem und dafür die Realisierung eines gemeinsamen Unterrichts für Kinder mit und ohne besonderem Förderbedarf in einer inklusiven Schule.

Der Prozess der Veränderung gesellschaftlicher Einstellungen und institutioneller Strukturen stellt in Bildungsinstitutionen neue Anforderungen an die in der Institution

---

<sup>4</sup> ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) - „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ der WHO (World Health Organisation) aus dem Jahre 2001.

<sup>5</sup> DIMDI = Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information. <http://www.dimdi.de>

<sup>6</sup> UN = United Nations

Tätigen. Konzepte pädagogischen professionellen Handelns sind vor den geänderten Anforderungen neu zu denken und weiter zu entwickeln (vgl. Schratz/Paseka/Schrittesser 2011; Moser 2003; Moser u.a. 2010). Speziell die Sonderpädagogik ist betroffen, ändert sich doch ihr Tätigkeitsfeld mit der geänderten Systemstruktur der Institutionen und in der veränderten Sichtweise der ihr anvertrauten Personen in zweifacher Hinsicht. Sonderpädagogische Professionalität steht damit einer neuen Herausforderung gegenüber, wenn sie die Begründung ihrer Professionalität nach Lindmeier (2000) in der „Spezifität der heilpädagogischen Tätigkeit“ (Ackermann 2004, S. 346) sieht oder im Sinne der Integrationspädagogik nach Eberwein „sich für die Reintegration in die allgemeine Erziehungswissenschaft zu öffnen“ (Eberwein 1998, S. 150) hat.

Neuorientierung bezüglich Professionalität innerhalb der Disziplin steht im Zusammenhang mit der Frage nach einem spezifischen Qualifikationsprofil von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern (vgl. Rosenberger 2009) und wirkt in Konsequenz auch auf die Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung als Ausgangspunkt und Basis eines beruflichen Professionalisierungsprozesses. Im Hinblick auf die Umgestaltung der PädagogInnenbildung in Österreich erhält die Frage nach Qualifikation von Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich der Sonderpädagogik nochmals Brisanz. Dem kompetenzorientierten Bestimmungsversuch für Professionalität folgend werden entsprechende Kompetenzmodelle für die Struktur der Ausbildung notwendig. Aus dem Bereich der Sonderpädagogik stellt sich die Frage nach Auswahl relevanter Kompetenzen in einer neu konzipierten Pädagoginnen- und Pädagogenbildung.

## 2 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Auf erziehungswissenschaftlicher Ebene theoretische Positionen der Integrationspädagogik als Folge der Reformpädagogik und im Praxisfeld die Debatte betroffener Eltern gegen Aussoderung ihrer Kinder aus vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen führten eine Wende in der Sichtweise der Beschulung behinderter Kinder herbei. Die zunächst vorwiegend im englischsprachigen Raum geführte Diskussion um „inclusive schools“<sup>7</sup> führte auf bildungspolitischer Ebene zur „Erklärung von Salamanca“ durch die UNESCO (vgl. UNESCO 1994), die grundlegende Sichtweisen zu Erziehung und Bildung aller Kinder, auch jener mit besonderem Bildungsbedarf formuliert. In einem ergänzenden Aktionsplan („Framework for Action“) wird auch auf die Entwicklung inklusiver Schulformen und die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung eingegangen. Es wird empfohlen eine sonderpädagogische Grundbildung zu gewährleisten, die den Einsatz von Lehrkräften bei speziellem Erziehungs- und Bildungsbedarf in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern ermöglicht. Weiters leitet sich aus der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderung (vgl. UN 2006) klar der Auftrag zur Umsetzung von gemeinsamer Erziehung und Bildung für alle Kinder ab, der damit die Einrichtung eines inklusiven Schulsystems vorgibt. Im Zuge der Umstellung ist auch auf entsprechend personelle Ressourcen zu achten, womit die Qualifizierung von Lehrkräften zur professionellen Umsetzung eines inklusiven Unterrichts Bedeutung erlangt. Neben organisatorischen Veränderungen im Zusammenhang mit Integration beleben auch Fragen der Effektivität des Schulsystems im Hinblick auf Wissen und Können der Schulabgängerinnen und Schulabgänger<sup>8</sup> die Debatte um Ziele, Qualität und Struktur einer zukunftsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Nicht zuletzt das schlechte Abschneiden österreichischer sowie deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Schulleistungsvergleichen lenkte die Aufmerksamkeit auf mögliche Bedingungsfaktoren, unter denen Professionalität der Lehrkräfte als nicht unwesentlicher Faktor analysiert wurde ( vgl. Heid 2007; Klieme 2003). Unter diesem Aspekt die Professionalisierungsdebatte

---

<sup>7</sup> Die Diskussion um „inclusive schools“ ging von den USA und Großbritannien aus, der sich alsbald die skandinavischen Länder anschlossen. Im deutschsprachigen Raum entwickelt sich der Diskurs um inklusive Schulformen weitgehend ohne Zusammenhang mit Entwicklungen in den genannten Ländern . (vgl Biewer 2001, S. 249)

<sup>8</sup> Studien wie PISA (Programme for International Student Assessment) und TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) stellen SchülerInnenleistungen im internationalen Vergleich dar.

angefacht, beeinflussen darüber hinaus Bestrebungen die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses zur Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes neu zu strukturieren, Bemühungen um eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im wissenschaftstheoretischen Diskurs der Sonderpädagogik löste ein ökosystemischer Behinderungsbegriff (Sander 1994) das medizinische Paradigma (Bleidick 1979, zit. nach Feyerer 1999, S. 805) ab. Aus ökosystemischer Sicht ist Behinderung kein spezifisch individuelles Merkmal, sondern eine umfeldbedingte Benachteiligung, die einen Menschen daran hindert nach seinen individuellen Möglichkeiten am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Schulische Integration hat Bildungsinstitutionen so zu gestalten, dass alle Kinder unabhängig von ihren Kompetenzen in dieselbe Schule aufgenommen werden können. Die Distanzierung von Spezialisierungstendenzen in der Pädagogik wirft auch die Frage nach einer „Pädagogik für alle“ (Heimlich 1995, S. 12) auf.

## **2.1 Fragestellung**

Im Rahmen dieses breiten Diskussionfeldes ist die vorliegende Arbeit angesiedelt. Sie setzt sich mit Professionalisierung in der Ausbildung von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern auseinander. Die Aufspaltung des Schulsystems in leistungsbezogene Schulformen zieht gesonderte Ausbildungsgänge für die einzelnen Schularten nach sich. Sonderschullehrkräfte werden speziell für den Unterricht in Sonderschulen bei Kindern mit physischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen ausgebildet. Die Expertise richtet sich sowohl auf allgemeines Lehrendenwissen und Handeln, Sonderschullehrkräfte sind Experten für Unterricht und Lernen, wie auch auf sonderpädagogisches Handeln, Sonderschullehrkräfte haben es im Bezug auf Unterricht und Lernen mit besonderen Problemfällen zu tun. Professionalisierung hat demzufolge Aspekte der Professionalität des Lehrberufes und Aspekte sonderpädagogischer Professionalität einzubeziehen, mit der Konsequenz die Zusammenstellung der Ausbildungsinhalte an dieser Struktur zu orientieren. Schwerpunkt der Fragestellung in der Arbeit richtet sich auf jene Komponenten, die sonderpädagogische Professionalität ausweisen bzw. in der Liteartur als solche beschrieben werden und im Sinne der Professionalisierung von Sonderschullehrkräften in die Ausbildung einfließen sollten. Ein Einbeziehen des gesamten Komplexes LehrerInnenprofessionalität würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Als grundlegend ist ein theoretischer Bezugsrahmen

aufzuzeigen, der professionstheoretische Ansätze in deren Verhältnis zu Entwicklung und Begründung von LehrerInnenprofessionalität und sonderpädagogischer Professionalität sowie das Verhältnis der erziehungswissenschaftlichen Disziplin zur pädagogischen Praxis darstellt.

Daraus ergeben sich für die Arbeit einerseits Fragen nach Darstellung sonderpädagogischer Professionalität aus der Aufarbeitung theoretischer erziehungswissenschaftlicher Literatur und andererseits Fragen nach Merkmalen professionellen Handelns in der sonderpädagogischen Praxis und etwaigen sonderpädagogisch spezifischen Kompetenzen, die erworben werden sollten, um in der Schulpraxis professionell handeln zu können. Vor dem Hintergrund eines sich ändernden Aufgabenfeldes im Zusammenhang mit vermehrter Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf ändern sich auch die Anforderungen an die Sonderschullehrkraft. Umsomehr stellt sich die Frage nach dem spezifisch Sonderpädagogischen in der Handlungspraxis, das sonderpädagogische Professionalität kennzeichnet und von „allgemein pädagogischer“ LehrerInnenprofessionalität, gemeint ist damit Professionalität der Lehrkräfte an Regelschulen<sup>9</sup>, unterscheiden lässt.

Gemäß der beiden oben angesprochenen Diskussionsfelder, zum einen die professionstheoretische Fundierung des Lehrberufes allgemein und speziell im Sonderschulbereich, zum anderen die Professionalisierung sonderpädagogischen Handelns bewegt sich die Fragestellung im Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und handlungstheoretischen Modellen sonderpädagogischer beruflicher Praxis. Im Einzelnen setzt sich die Arbeit mit folgenden Fragestellungen auseinander:

1. Welche aktuellen Positionen zur Professionalität des Lehrberufs werden in der Erziehungswissenschaft und in der Sonderpädagogik vertreten?
2. Welche spezifischen Kompetenzen erachten Vertreter und Vertreterinnen der Sonderpädagogik im aktuellen Diskurs zur Professionalisierung als kennzeichnend für professionelles sonderpädagogisches Handeln?
3. Inwiefern spielen diese Kompetenzen in der Gestaltung der Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung in Österreich eine Rolle?

---

<sup>9</sup> Im derzeitigen segregierenden Schulsystem ist im Pflichtschulwesen zwischen Volksschule, Hauptschule bzw. Neue Mittelschule und Sonderschule zu unterscheiden. In der Arbeit wird in Abgrenzung von Sonderschule zu Regelschule, einbezogen Volks- und Hauptschule, gesprochen. Ebenso sind mit Regelschullehrer/innen Volks- und Hauptschullehrer/innen gemeint, ist von Ausbildungsgängen die Rede beziehen sie sich ebenfalls auf diese Gliederung.

Die Fragestellung erfolgt unter der Annahme, dass die allgemeine Diskussion nach Professionalisierung pädagogischer Berufe Auswirkung auf die Gestaltung der Ausbildung und der Ausbildungspläne von Pädagoginnen und Pädagogen aller Berufsfelder zeigt. Die Fragestellung wird in der Arbeit fokussiert auf den Lehrberuf, speziell auf das Sonderschullehramt. Mit der Installierung der Pädagogischen Hochschulen als Aus- und Fortbildungsinstitute für Pflichtschullehrpersonal bestand die Möglichkeit Curricula vor dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse umzugestalten. Für die Ausbildung von Sonderschullehrkräften scheint die Frage besonders brisant, verschränkt sich die Fragestellung doch insofern, als Profession und Disziplin Sonderpädagogik im Rahmen der Integrationsbewegung zunehmend kritischer Betrachtung unterliegen und um Neuorientierung ringen. Im Zuge dessen hat sich das Berufsfeld der Sonderschullehrkräfte erweitert und weist eine veränderte Anforderungsstruktur auf. Umsomehr interessiert die Aufnahme veränderter Sichtweisen der Problematik und der veränderten Berufsbedingungen in Ausbildungsprozesse und in die zu Grunde gelegten Lehrpläne. Wie weit dies für den Ausbildungsgang Lehramt für Sonderschulen gelungen ist, will die vorliegende Arbeit mit ihrer Fragestellung versuchen in Teilaspekten zu erhellen.

## **2.2 Struktur der Arbeit**

Den Fragestellungen folgend, gliedert sich die Arbeit in einen ersten Abschnitt, der Begriffsklärung und theoretische Ansätze zur Professionalisierung im Lehrberuf und den gegenwärtigen Diskussionsstand zur Professionalisierung in der Sonderpädagogik enthält und einen zweiten Teil, in dem anhand der Analyse derzeit aktueller Curricula zur Sonderschullehrerinnen- und Sonderschullehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen aufgezeigt werden soll, wie weit theoretische Konzepte sonderpädagogischer Professionalität im Ausbildungsgang Sonderschullehramt Berücksichtigung finden. In einem Ausblick auf zukünftige Umgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wird versucht in dem aktuell zur Diskussion stehenden Entwurf zur „PädagogInnenbildung NEU“<sup>10</sup> die Einbeziehung sonderpädagogischer Inhalte aufzuzeigen.

---

<sup>10</sup> Vgl. Endbericht der Vorbereitungsgruppe, BMUKK (2011): „PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe“. URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf)

Die einzelnen Abschnitte der Arbeit sind inhaltlich folgendermaßen gegliedert:

Bezogen auf den theoretischen Hintergrund gilt es im Kapitel 3 grundlegende Begriffe zum Themenfeld Profession des Lehrberufes zu klären und aktuelle professionstheoretische Ansätze in der allgemeinen Erziehungswissenschaft darzustellen.

Im anschließenden Kapitel wird zu klären sein in welcher Art und Weise sich die Sonderpädagogik im aktuellen Diskurs um Professionalisierung, ob allgemeiner veränderter Haltungen und Einstellungen in ihrem Berufsfeld, um Neuorientierung theoretischer Konzepte bemüht. Für professionalisiertes Handeln im Unterricht sind die unterschiedlichen Ansätze unter dem Aspekt der Integration und der Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule zu betrachten. Gegenstand besonderer Betrachtung sind dabei Konzepte theoretischer Beschreibungen von Kompetenzen für professionalisiertes Lehrendenhandeln in integrativen Lernumgebungen.

Das folgende Kapitel widmet sich der aktuellen Situation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich und im Bezug auf die Sonderpädagogik auch in einem kurzen Abriss der Entstehung eines eigenen Ausbildungslehrganges für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer vor dem Hintergrund der Entwicklung des Sonderschulwesens in Österreich. Von Bedeutung sind dabei die nebeneinander bestehenden unterschiedlichen Formen der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Hinblick auf differenzierte Anforderungen im Berufsfeld der Sonderschullehrerin und des Sonderschullehrers.

Es folgt eine genauere Beschreibung des methodischen Bezugsrahmens.

Die Analyse der Curricula zur Ausbildung von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern an den Pädagogischen Hochschulen ist Inhalt eines weiteren Kapitels. Insbesondere werden die Lehrpläne der einzelnen Hochschulen auf Kompetenzorientierung und ausformulierte Kompetenzkataloge hin untersucht. Dabei dienen die in der Literatur ausfindig gemachten spezifisch sonderpädagogischen Kompetenzen als Analyse Kriterien.

Da die Ausbildung für pädagogische Berufe Gegenstand aktueller intensiver vor allem bildungspolitischer Diskussion ist, ist es notwendig abschließend auch einen Blick auf

ein in Diskussion befindliches und zur Implementierung anstehendes Modell zur „PädagogInnenbildung Neu“ zu werfen.

### **3 Professionstheorien in der Erziehungswissenschaft**

Die in diesem Kapitel vorgestellten Überlegungen zur theoretischen Konzeption von Professionen in pädagogischen Berufsfeldern und des Prozesses der Professionalisierung pädagogischer Berufe speziell des Lehrberufes setzen allgemein am erziehungswissenschaftlichen Diskurs an. Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin, die theoretische Modelle entwickelt und empirische Forschung durchführt, tut dies aufgrund unterschiedlicher Handlungsfelder, für die sie ihre Zuständigkeit postuliert, in mehreren Teildisziplinen. Schulpädagogik und Sonderpädagogik sind unter dem Aspekt der Ausdifferenzierung solch spezifischer Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft als solche Teildisziplinen, zu denen das Thema der vorliegenden Arbeit in Beziehung steht, zu sehen. Bemerkenswert muss werden, dass Sonderpädagogik in ihrem Verhältnis zur Erziehungswissenschaft eine besondere Stellung einnimmt, da Gegenstand und Forschungsfeld der Sonderpädagogik lange Zeit ein sehr abgeschlossenes Feld mit geringer Resonanz in der Erziehungswissenschaft oder anderen Teildisziplinen bildeten. Geändert hat sich das Verhältnis erst in der Auseinandersetzung mit Integration von beiden Seiten, vor allem aber die Sonderpädagogik sah sich durch die Integrationsdebatte veranlasst mit mehr Offenheit ihre disziplinäre Position zu überdenken. Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Orientierung der Disziplin bringen vermehrt eine professionstheoretische Perspektive ins Spiel (vgl. Moser 2003).

Die Professionalisierungsdebatte ausgehend von der Soziologie, nahm und nimmt in der Erziehungswissenschaft einen breiten Raum ein und wurde ob ihrer Aktualität auch für die Sonderpädagogik relevant. Somit scheint es angebracht, grundlegende Entwicklungen zur Professionalisierung und zu einzelnen Professionstheorien zunächst aus einer allgemeinen Perspektive zu betrachten, um anschließend im Speziellen den Professionalisierungsdiskurs in der Sonderpädagogik zu erörtern. Bezogen auf den Lehrberuf sind grundlegende, berufsprägende Komponenten, zutreffend für alle Lehrpersonen in unterschiedlichen Institutionen, anzunehmen und daher ist Professionalisierung der Sonderschullehrerin, des Sonderschullehrers auch im Zusammenhang mit allgemeinen Theorien zur Lehrerprofessionalisierung unter dem historischen Blickwinkel ihrer Entstehungsgeschichte zu diskutieren. Erst im Anschluss an die Darstellung allgemeiner Theorieansätze wird eine Standortbestimmung für den

sonderpädagogischen Bereich versucht und der aktuelle Stand der Professionalisierungsdebatte innerhalb der Sonderpädagogik skizziert.

### **3.1 Profession – Professionalisierung – Professionalität: Versuch einer Begriffsklärung**

Die Sichtung einschlägiger Literaturbelege zur Rekurrerung des Professionsbegriffes für die Erziehungswissenschaft und die Ausformulierung theoretischer Konzepte pädagogischer Professionalität machen zunächst eine Klärung dreier Begriffsebenen <sup>11</sup> - Profession, Professionalisierung, Professionalität - notwendig. Schlägt man im Wörterbuch nach, findet man „Profession“ als veraltete Bezeichnung für Beruf oder Gewerbe, ein Professional ist der in diesem Beruf Tätige, den seine Professionalität, die besonders fachmännisch berufsbezogene Tätigkeit, auszeichnet (vgl. Duden 2006, S 809).

Diese im allgemeinen Sprachgebrauch verankerte Bedeutung unterscheidet sich von der in der sozialwissenschaftlichen Diskussion präzise und differenziert beschriebenen Begriffsdefinition. Hier zielt „Profession“ in einem engeren traditionellen Verständnis auf einen akademischen Beruf, der über ein spezifisches Fachwissen verfügt, seine Tätigkeit unabhängig ausübt und ein auf Vertrauen basierendes, am Gemeinwohl orientiertes, objektives Verhältnis zu seinen Klienten einnimmt (vgl. Combe/Helsper 1996, S 9). Ihre spezifischen Charakteristika unterscheiden Professionen von anderen Berufen (vgl. Hoyle, 1991, S. 135). Diese eingrenzende Beschreibung reicht für viele Handlungsfelder sozialer Systeme nicht aus und wird je erweitert und offener gefasst, wodurch spezifische Begriffsmerkmale für Professionen in unterschiedlichen Berufsfeldern konzipiert werden. Zudem unterliegen Begriffe in ihrer Bedeutung Veränderungen durch unterschiedliche Zugänge und sich zeitlich verändernde Blickwinkel, von denen her sie beschrieben werden. Es entstehen je nach theoretischer Grundlegung unterschiedliche Theorieansätze mit je unterschiedlichen Begriffsdefinitionen.

Das klassische Professionsmodell sieht Professionen zuständig für „zentrale, allgemein als existenziell angesehene Werte und Problemlagen einer Gesellschaft“ (Terhart 2010, S. 90) und gründet ihre Zuständigkeit auf besonderer Wissensbasis, dem

uneigennütigen Dienst an der Gesellschaft mit strengem Berufsethos und hoher Autonomie. Es geht auf die amerikanische berufssoziologische Forschung zurück, hat vielfache Veränderungen und Kritik erlebt und gilt heute angesichts weitgehender Veränderungen sozialer Strukturen als überholt. (vgl. ebd.)

Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Berufen zu Professionen verweist Lundgreen (vgl. 1999, S. 19 ff) auf den historischen Wandel in der Beschreibung und Bedeutung im Begriffsfeld. Mit ihrer Ausdifferenzierung markieren Professionen nach Stichweh (1996) den „Übergang[s] von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne“ (Stichweh 1996, S. 50) und erlangen im Prozess des Umbruchs gesellschaftliche Bedeutung in ihrer Aufgabe der „Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“ (Stichweh 1992, S. 42) im sozialen Gefüge. Die Besonderheit von Professionen sieht Koring (1992) in ihrer Zuständigkeit für schwierige Probleme, die „persönlicher oder sozialer Art ... oder beides zugleich“ (Koring 1992, S. 18) sein können. Auch Oevermann (1996) weist darauf hin, dass Professionen eine besondere Berufskategorie darstellen, „weil in ihnen sich Handlungsprobleme zur Ausbildung einer spezifischen Strukturlogik beruflicher Praxis kristallisieren, die für das Funktionieren von fortgeschrittenen Gesellschaften von zentraler Bedeutung ist“ (Oevermann 1996, S. 70).

Luhmann (1998) spricht vom Gesamtsystem Gesellschaft, das sich in Subsysteme aufsplittert, die ihrerseits autonom, ohne zentrale Abhängigkeit nebeneinander bestehen. Professionen kennzeichnet innerhalb der Luhmannschen Systemtheorie ihre Differenzierungsleistung gemäß ihrer funktionalen Zuständigkeit. In ihrem Funktionsbereich agieren sie in komplexen Praxissituationen routiniert nach Sachgesichtspunkten durch entsprechend erworbenes Wissen und Können und durch zusätzlich spezifische Fähigkeiten. Als entscheidenden Teil im Wissen von Professionen nennt Luhmann „eine ausreichend große Zahl komplexer Routinen“, die „in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können“ (2002, S. 149). Weiters charakterisiert er, dass in Professionen „jede Anwendung [von Wissen R.H.] mit dem Risiko des Scheiterns belastet ist. ... Im Zentrum der Entwicklung von Professionen steht ... die Distanz zwischen Idee und Praxis, die durch Wissen allein nicht überbrückt werden kann. Es geht, anders gesagt, um bedeutende gesellschaftliche Werte ... für die

---

<sup>11</sup> Vgl. Nittel (2004): Er analysiert pädagogisches Wissen unter den Perspektiven von Profession auf der „gesellschaftliche[n] Makroebene“, von Professionalisierung im „Prozess- bzw. Mesobereich“ und von Professionalität im „szenisch-situativen Handeln“. (S. 342)

es keine problemlos anwendbaren Rezepturen gibt“ (ebd. S. 148). Nicht alleine Wissen und Können sind entscheidende Merkmale einer Profession, sondern die Haltung des Handelnden im Bezug auf gesellschaftliche Werte entscheidet über die Qualität seiner Handlung in der Unbestimmtheit einer Situation. Auf pädagogische Professionen angewendet, wären neben Wissen und Können die Werthaltung des Handelnden bestimmend und Ausdruck professionellen situationsangepassten Handelns.

Luhmanns Theorie funktional differenzierter gesellschaftlicher Systeme beeinflusst nachhaltig den Professionalisierungsdiskurs in der Erziehungswissenschaft (vgl. Horster/ Hoyningen-Süess/ Liesen 2005, S. 15).

Aus systemtheoretischer Sicht kommt Professionen entscheidende Funktion im gesellschaftlichen Differenzierungsprozess zu. Stichweh (1996) nennt Professionen spezialisierte Berufsgruppen, die befähigt sind, auf spezifischer Wissensbasis systeminterne bzw. systemübergreifende besondere Problemlagen zu bewältigen (vgl. Stichweh 1996, S. 58 ff).

Schaeffer (1990) bezeichnet Professionen als Dienstleistungen, deren Tätigkeiten auf speziellem Wissen beruhen und die der Erhaltung zentraler gesellschaftlicher Werte dienen (vgl. Schaeffer 1990, S. 40 f). Steht bei Stichweh die Strukturperspektive im Vordergrund der Merkmalsbestimmung für die Profession, rückt in den Ausführungen bei Schaeffer die Handlungsperspektive in den Vordergrund. Bei Berufen aus dem pädagogischen Tätigkeitsfeld fungiert im aktuellen Bezug zunehmend auf fundiertem Wissen basierende Qualität situationsbezogener Handlungen und deren Ergebnis und Reflexion als Merkmal der Profession (vgl. Pool/ Wolters 2006, S. 30). Besonders im Bereich der Lehrberufe verlagert sich das Bestimmungsmerkmal der Profession von Statuskriterien zur spezifischen Handlungsstruktur der Agierenden im Aufgabenfeld, und es gewinnt der Begriff Professionalität an Bedeutung (vgl. Helsper/Tippelt 2011, S. 271). Helsper und Tippelt (2011) sehen darin eine Tendenz weg vom Professionsbegriff und dafür „eine Konjunktur des Begriffs der Professionalität ... der an die Stelle des Professionsbegriffes rückt“ (ebd. S. 271).

Für eine Profession, als deskriptiver Begriff, mit festgelegten Definitionskriterien, wie sie das klassische Professionsmodell vorsieht, lassen sich solche Kriterien nicht immer ad hoc in all ihrer Vollständigkeit ausmachen, vielmehr kann von einer kontinuierlichen Annäherung und allmählichen Ausformung von Charakteristika ausgegangen werden.

Der Prozess, in dem zunehmend diese Kriterien erfüllt werden, wird als Professionalisierung bezeichnet. (vgl. Hoyle 1991, S.136)

Ausgehend vom traditionellen Begriffsverständnis der Profession als akademischer Beruf vollzieht sich der Prozess der Professionalisierung einzelner Berufskategorien in dem Bestreben Eigenschaften und Ausbildungsvoraussetzungen zu schaffen, die ursprünglich akademischen Berufen zukamen (vgl. Herrmann 1997, S. 38). In der Professionalisierungsdiskussion lassen sich für pädagogische Berufsfelder je nach theoretischer Perspektive, von der aus die pädagogische Tätigkeit zu den klassischen Professionen in Beziehung gesetzt wird, unterschiedliche Konzepte auffinden, die charakteristische Qualifikationen der Profession betonen. Der Grad der Erfüllung bestimmter Kriterien weist den Professionalisierungsstatus einer beruflichen Tätigkeit aus. Der Lehrberuf wird im Zusammenhang mit solcher Überprüfung klassischer Professionskriterien oft auch als Semi-Profession (vgl. Terhart, 1992, S. 107) eingeordnet.

Professionalisierung, wie oben beschrieben, als Prozess der Entstehung und Herausbildung spezifischer Merkmale einer Profession bezieht sich auf den historischen Prozess, in dem sich eine berufliche Tätigkeit zu einer Profession entwickelt und deren theoretische Fundierung konstruiert. Im Falle des Lehrberufs lässt sich der Professionalisierungsprozess unter anderem am beständigen Akademisierungsbestreben ablesen. Der Prozess der Professionalisierung kennt auf der Ebene der beruflich Handelnden eine zweite Verwendung: die Professionalisierung des berufstätigen Individuums aus berufsbiografischer Perspektive. Dann meint Professionalisierung den individuellen Prozess der Entwicklung und Aneignung spezifischer fachlicher Kompetenzen, die von einer in dem Beruf tätigen Person erwartet werden und als Merkmale der Profession beschrieben sind. Diese zweite Bedeutungsvariante muss im Hinblick auf Theoriekonzepte zur LehrerInnenprofessionalität erwähnt werden, denn gerade die Frage nach Professionalisierung der Einzelnen/ des Einzelnen wird für die Aus- und Fortbildung in besonderer Weise relevant. Der Prozess der Professionalisierung umfasst die Aneignung geforderter Kompetenzen während der Ausbildungsphase sowie anschließend die Weiterbildung während der gesamten Zeit pädagogischer Berufstätigkeit. Damit formiert sich ein Professionalisierungskonzept<sup>12</sup>, das „professionelle Entwicklung als biografische Konstruktion“ (Dlugosch, 2003) der Person annimmt.

---

<sup>12</sup> Vgl. der berufsbiografische Ansatz bei Terhart 1992

Im Prozess der Professionalisierung sollte schließlich der Erwerb berufsbezogener fachlicher Kenntnisse für die berufliche Tätigkeit Professionalität begründen, denn Professionalität kennzeichnet eine „berufsmäßig und fachmännisch“ (Duden 2000, S. 771) ausgeführte Tätigkeit. Ein Angehöriger einer Berufsgruppe, den Professionalität auszeichnet, verfügt über fachspezifische Kenntnisse, die ihn zu professionellem Handeln in seinem Fach befähigen und zum Nicht-Fachkundigen hin abgrenzen. Professionalität im Bezug auf pädagogische Berufe, gründend auf fachspezifischen Kenntnissen und Kompetenzen, grenzt institutionalisierte pädagogische Handlungsfelder von pädagogischen „Alltagshandlungen“ aber auch Aufgabenbereiche der Handlungsträger untereinander ab. Die Frage nach Professionalität im Lehrberuf richtet sich auf den Aufgabenbereich der Lehrkraft mit seinen innerberuflichen Differenzierungen, auf Fähigkeiten und Einstellungen der Berufsausübenden und darauf, wie diese Fähigkeiten entwickelt werden können. Antwortversuche sind seit Herausbildung des Berufsstandes zu verfolgen und haben je nach Herangehensweise pädagogischen Denkens unterschiedliche Akzentuierungen erfahren. (vgl. Terhart 1996, S.448)

Professionstheoretisch stehen Bestimmungsversuche pädagogischer Professionalität über Kompetenzen und Anforderungsprofile aktuell hoch im Kurs. Die Betrachtungsweise ist handlungstheoretisch orientiert und fokussiert auf spezifische Kompetenzen und Anforderungsprofile im Berufsfeld. Helsper und Tippelt (2011) sehen im Bestimmungsversuch von Professionalität „über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur“ (Helsper/Tippelt 2011, S. 272) eine Verschiebung der Perspektive von Profession auf Professionalität und damit die Entkoppelung der Begriffe Profession und Professionalität. Folglich macht die Betonung der Handlungsstruktur es möglich, dass sich „Professionalität .. ohne Profession und Profession ohne Professionalität ereignen“(ebd. S. 272) können.

### **3.2 Theorien zur Professionalität im Lehrberuf**

Der Begriff der Profession erlangte mit der Ausdifferenzierung verschiedener pädagogischer Berufsfelder und der Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Professionstheorien an Bedeutung für die Erziehungswissenschaft. Dabei ergaben sich in den einzelnen Subdisziplinen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, so etwa

interessierte in der Schulpolitik Auftrag und Stellung des Lehrberufes in der Gesellschaft. (vgl. Helsper 2004, S. 303)

Unterschiedliche Theorieansätze spiegeln sich auch in der langjährig geführten Debatte um die Professionalität des Lehrberufs wieder. Ausgehend von der Beschreibung „klassischer“ akademischer Berufe, die an der traditionellen Struktur der Aufteilung der Fakultäten an Universitäten orientiert war, entwickelten sich je nach Perspektive, von der aus ein Berufsfeld analysiert wurde, unterschiedliche theoretische Konzepte zur Professionalität. Gesellschaftliche Bedeutung und Auftrag stehen bei funktionalistischen<sup>13</sup> und machttheoretischen<sup>14</sup> Ansätzen im Mittelpunkt der Betrachtung. Richtet sich der Blick auf die Interaktion zwischen Professionellen und Adressaten lassen sich interaktionistische<sup>15</sup>, systemtheoretische<sup>16</sup> und strukturtheoretische<sup>17</sup> Modelle ausmachen. (vgl. Combe/ Helsper (Hrsg.) 1996, S. 9 - 14) Interessiert der individuelle Prozess der Professionalisierung und die Aneignung spezifischer Kompetenzen für Anforderungen im Beruf führt dies zur Ausdifferenzierung berufsbiografischer<sup>18</sup> und kompetenzorientierter<sup>19</sup> Ansätze (vgl. Bastian/ Helsper/ Reh 2000).

Ein funktionalistischer Ansatz wie bei Hartmann (1972) und Parsons (1968), der die gesellschaftliche Funktion der Profession in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt und der machttheoretische Ansatz, vertreten von Daheim (1992), bei dem Professionen in ihrem Verhältnis zu sozialen Problemlagen thematisiert werden, sind im aktuellen Diskurs um Lehrerprofessionalität nicht mehr relevant. Zunehmend erlangt berufliches Handeln Bedeutung für weitere Bestimmungsversuche.

Neuere Ansätze versuchen professionelle Lehrendenarbeit „aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst zu bestimmen“ (Terhart 2010, S. 91). Terhart (2010) nennt dazu drei Ansätze, die auf entsprechenden Überlegungen basieren und im aktuellen Diskurs verfolgt werden: der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiografische Ansatz.

Im Folgenden werden in einem historischen Überblick einschlägige soziologische Professionstheorien, die mit der Entwicklung von Professionalisierung im Lehrberuf in

---

<sup>13</sup> Vgl. Attribute Modell von Parsons 1968; funktionalistischer Ansatz bei Hartmann (1972)

<sup>14</sup> Vgl. machttheoretische Modelle zusammenfassend bei Daheim (1992)

<sup>15</sup> Vgl. im deutschsprachigen Raum Schütze (1992; 1996)

<sup>16</sup> Vgl. Stichweh (1992; 1996)

<sup>17</sup> Vgl. Oevermann (1996)

<sup>18</sup> Vgl. Terhart (1992; 1996), Kraul/ Marotzki/ Schweppe (2002)

<sup>19</sup> vgl. Bauer (2005), Oser (2002), Baumert/ Kuntner (2002)

Zusammenhang gebracht werden können, herausgegriffen und kurz charakterisiert. Nähere Betrachtung erfahren sodann jene aktuellen Ansätze, die Professionalität im Lehrberuf an der spezifischen Struktur der pädagogischen Handlungssituation orientieren.

### **3.2.1 Professionstheorien im historischen Überblick**

Die Einführung eines öffentlich staatlichen Bildungswesens mit der Institutionalisierung von Erziehung und Bildung erforderte eigens ausgebildete, ausnahmslos in Bildungseinrichtungen tätige Kräfte, die die erwünschte allgemeine Grundbildung und im höheren Schulwesen eine darüber hinaus gehende qualifizierendere Bildung garantieren konnten. Die Verberuflichung der Lehrtätigkeit setzte ein, ein neuer Berufsstand begann sich zu etablieren und mit ihm die Frage nach berufsspezifischen Kompetenzen für Lehrtätigkeit, die sich bis in die aktuelle professionstheoretische Debatte fortsetzt. Mit der Frage nach Charakteristika des Lehrberufes setzt ein Professionalisierungsprozess ein, der eine Abgrenzung zu „gewöhnlichen“ Berufen der handwerklichen und industriellen Arbeitswelt herstellen sollte, und gleichzeitig eine Annäherung an die klassischen akademischen Professionen anstrebte. Akzentuiert durch eine gesellschaftlich soziale Dimension richtet sich Professionalisierung auf gesellschaftliche Positionierung und Anerkennung der Angehörigen ihres Berufsstandes, die in diesem Sinne Professionalisierung vorantrieben, weniger Beachtung fand dabei anfänglich die Berufstätigkeit an sich, also die Dimension pädagogischen Handelns. Folglich orientiert sich Professionalisierung des Lehrendenstandes zunächst an den klassischen akademischen Berufen, der Theologie, der Rechtswissenschaft und der Medizin und dem für diese Berufe konzipierten funktionalistischen Professionskonzept.

Im Mittelpunkt funktionalistischer Betrachtungsweise stehen die Beschreibung der gesellschaftlichen Funktion und Merkmale der Profession. Kennzeichnend für die Profession sind ein systematisches, universitär erworbenes Wissen, die Tätigkeit ist unter besonderer Werteorientierung auf das Gemeinwohl ausgerichtet, mit hohem Maß an Autonomie nach außen, aber hoher Berufsethik innerhalb der Gruppe verpflichtet. (vgl. Combe/ Helsper (Hrsg.) 1996, S. 9)

Die klassische Professionskonzeption stellte sich im Bemühen um Professionszuschreibung für pädagogische Berufe als nicht befriedigend heraus, unter

ihrer Perspektive wäre der Lehrberuf lediglich als semi-professionell zu bezeichnen. Merkmalsbestimmungen wie sie für klassische Professionen aufgestellt wurden, treffen für den Lehrberuf nur teilweise zu. Die starke Einbindung in ein stark geregeltes Schulsystem lassen den Beruf nicht als freien Beruf erscheinen, die wissenschaftliche Basis wird speziell dem Grundschulbereich nicht zuerkannt und das Lehr-Lernverhältnis zwischen LehrerIn und SchülerIn beruht nicht auf beiderseitiger freiwilliger Basis. (vgl. Terhart 2010, S. 91) Im Zuge der Aufnahme klassischer Professionsmerkmale für den Lehrberuf verweist Terhart (1992) auf eine Einengung auf wissenschaftliches Expertentum. „Bemerkenswerterweise bildet nicht der in der Berufssoziologie definierte klassische Professionen- bzw. Professionalisierungsbegriff die Basis für die seit Ende der 60er Jahre erhobene Forderung nach Professionalisierung der Lehrertätigkeit. Professionalisierung wurde ganz im Gegenteil auf ein bestimmtes Kennzeichen klassischer Professionen reduziert: auf die Orientierung an Wissenschaft“ (Terhart 1992, S. 102). Diese einseitige Orientierung wirkte in der Folge in dem Bemühen um Akademisierung der LehrerInnenausbildung, die sich in ihren Grundzügen bis in die aktuelle Bologna-konforme Umstrukturierung aufspüren lässt. In der aktuellen Diskussion zur Professionalisierung pädagogischer Berufe, Lehrberufe eingeschlossen, wird diesen Professionsstatus zuerkannt, der allerdings nicht mehr in der Tradition der klassischen Professionen gesehen wird (vgl. Schrittemser 2011, S. 96). Differenzierter als im klassisch funktionalistischen Konzept sieht Parsons vor dem Hintergrund „eines sich zunehmend funktional ausdifferenzierenden Gesellschaftssystems“ (Schrittemser 2011, S. 96) des späten 19. Jahrhunderts Struktur und Funktion der Professionen. Damit tritt eine soziologisch-theoretische Dimension in der Bestimmung von Professionen neben ökonomisch geformte Theorien (vgl. Horster/Hoyningen-Süess/Liesen 2005, S. 11). Es geht um die gesellschaftliche Bedeutung von Professionen, die sich aus der Funktion, die sie in einer bestimmten Gesellschaftsstruktur übernehmen, herleitet. Professionelle handeln nicht im Eigeninteresse, sondern im Dienste ihrer Klientel, wobei ihr Handeln durch Universalität und Rationalität in spezifischer Problembewältigung gekennzeichnet ist (vgl. Combe/ Helsper (Hrsg) 1996; S. 10; Schrittemser 2011, S. 97). Der Fokus liegt auf der gegebenen Aufgabenstellung in der Interaktion zwischen Professionellem und Klient als gesellschaftliche Integrationsleistung, auf dem Verhältnis der spezifischen Interaktionshandlung zur gesamten Ordnung des sozialen Systems. Parsons spricht damit das Interaktionsverhältnis einer professionellen Tätigkeit mit seinen Spannungen

und Paradoxien an, das Verhältnis bleibt aber diffus, denn die Betonung liegt auf „institutionellen Aspekten der Interaktion“ weniger auf „personalen Aspekten“ (Horster/ Hoyningen-Süess/Liesen 2005, S. 18).

Eine genauere Analyse des Interaktionsverhältnisses auf personaler Ebene verfolgen interaktionistische Theorielinien. Als Vertreter des interaktionistischen Ansatzes lässt sich für den deutschen Sprachraum Fritz Schütze nennen (vgl. Combe/Helsper 1996, S. 10). Er weist auf Spannungen und Paradoxien zwischen den gegebenen Strukturen einer sozialen Ordnung, in der professionelles Handeln stattfindet und der wertgeleiteten spezifischen Fallorientierung andererseits hin. Für Lehrerinnen- und Lehrerarbeit kann dieses Spannungsverhältnis angenommen werden. (vgl. Schütze 1996) Der Blick auf die spezifische Struktur des Lehrendenhandelns, die sich in diesen Paradoxien widerspiegelt, bleibt auch in aktuellen Diskursen gewahrt und zeigt sich in einem später noch näher zu betrachtenden strukturtheoretischen Ansatz zur LehrerInnenprofessionalität.

Ein weiterer professionstheoretischer Ansatz, der machttheoretische Ansatz, befasst sich mit Professionen im Zusammenhang mit sozialer Macht und Ungleichheit. Er nimmt an, dass es Professionen gelingt sich zu etablieren, je mehr sie sich in einem sozialen Tätigkeitsfeld Expertenstatus aneignen können und sich dadurch alleinige Zuständigkeit in einem Aufgabenbereich sichern. Um diese soziale Position zu erreichen, genügen nicht alleine ein entsprechend langer Bildungsgang und dadurch gesicherte, fundierte Wissensbasis als Kompetenzausweis, sie ist auch abhängig von sozialer Anerkennung und „Zuerkennung von Organisations- und Klientenautonomie“ (Combe/ Helsper 1996), die erst die Zuständigkeit für spezifische Problemlagen ermöglichen. In diesem Ansatz sind soziale Stellung und Einfluss und interaktive Strategien zur Durchsetzung dieser für den Professionsstatus entscheidend, das Strukturgefüge professioneller Tätigkeit bleibt bedeutungslos. (vgl. Combe/ Helsper 1996, S. 11; Daheim 1992, S. 26) Eine machttheoretische Perspektive ist im Professionalisierungsdiskurs für Lehrerarbeit nicht weiter relevant, da die spezifische Struktur professionellen pädagogischen Handelns, die auch Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit auszeichnet, in diesem Ansatz nicht angesprochen wird.

Geht es in der aktuellen Diskussion um die Frage der Beschaffenheit des Lehrberufes als Profession und den Prozess der Professionalisierung desselben, erfolgt die Betrachtung zunehmend aus handlungstheoretischer Perspektive.

### 3.2.2 Aktuelle Ansätze zur Professionalität des Lehrberufs

Das klassische Professionskonzept, merkmaltypisch an den klassischen akademischen Berufen orientiert, ließ sich mit der Eigenart des Lehrberufs nur schwer vereinbaren, weshalb der Lehrberuf aus dieser Perspektive betrachtet, auch als semi-professionell bezeichnet wird. Neben dem Lehrberuf entsprechen auch aufstrebende neue Berufe vielfach nicht dem klassischen Professionsverständnis. Daher gilt angesichts moderner Entwicklung und Strukturwandel der gesamten Berufslandschaft das klassische Professionskonzept als überholt. Die aktuelle erziehungswissenschaftliche Debatte um Professionalität pädagogischer Berufe wendet sich der Analyse spezifischen Handelns, der charakteristischen Aufgaben- und Anforderungsstruktur im Berufsfeld zu und führt so zu handlungstheoretischen Bestimmungsversuchen.

#### 3.2.2.1 Der strukturtheoretische Ansatz

Etwa seit den 1980er Jahren greift die Frage nach Professionalisierung in der Pädagogik strukturtheoretische Momente auf (vgl. Dewe/ Ferchhoff/ Radtke 1992, S. 12), um aus der Struktur pädagogischer Aufgabenstellung heraus pädagogisches Handeln zu diskutieren.

Das strukturtheoretische Professionsverständnis beruht maßgeblich auf den Arbeiten von Oevermann (1996). Er sieht Professionen an „einer spezifischen Strukturlogik beruflicher Praxis“ (Oevermann 1996, S. 70) orientiert. Im Fall pädagogischer Professionen zeigt sich die Mehrperspektivigkeit professionalisierten Handelns durch einerseits allgemeines Wissen und Normorientierung und andererseits der Gebundenheit an individuelle Besonderheiten (vgl. ebd. S. 148 f). Oevermann beschreibt professionelles Handeln in drei Problembereichen mit je unterschiedlichen Aufgaben. Professionelles Handeln bezieht sich auf „die *Therapiebeschaffung* im Bereich der physischen und psychosozialen Integritätssicherung, die *Legitimationsbeschaffung*, insbesondere im Bereich des politischen und rechtlichen Handelns und die *Wahrheitsbeschaffung*, also die systematische, methodisch angeleitete und intersubjektiv überprüfbare Bearbeitung von Geltungsfragen in den beiden erstgenannten Problemfoki“ (Bundschuh 2002, S. 215, Hervorh. i. Orig.). Alle drei Bereiche stehen in einem gegensätzlichen Verhältnis zueinander, professionalisiertes Handeln kann sich nicht auf einen Bereich alleine erstrecken, ohne die anderen beiden

in ihrer polaren Gegensätzlichkeit mit zu bedenken (vgl. Oevermann 1996, S. 95). Zwischen den drei Bereichen spannt sich ein Netzwerk, aus dem widersprüchliche Anforderungen für das darin eingebundene professionelle Handeln entstehen, deren Widersprüchlichkeit aufzulösen jedoch nicht gelingt. Begegnen kann der Professionelle diesen Paradoxien mit theoretisch wissenschaftlichen Kenntnissen und Methoden seines Arbeitsbereiches und gleichzeitig der Fähigkeit zur Erfassung des spezifischen Falles in seiner Einzigartigkeit. In Konsequenz kommt hier, um Wissen und Fähigkeiten aufzubauen, dem Professionalisierungsprozess, im Rahmen beruflicher Ausbildung alle Kompetenzbereiche ausgewogen zu vermitteln, besondere Bedeutung zu. Terhart hebt hervor, dass Oevermann für den Lehrberuf „die Aufgaben der Wissensvermittlung (Unterricht), der Vermittlung eines Normbewußtseins (Erziehung), sowie drittens eine prophylaktisch-therapeutische Komponente als die zentralen Elemente von LehrerInnenprofessionalität“ (Terhart 1995, S. 237) explizit definiert. Um auch hier handelnd sich im Spannungsfeld der drei Anforderungsbereiche zu bewähren, bedarf es der Ausbildung von Kompetenzen in oben genanntem Sinn, ansonsten die Gefahr der Verfehlung von Professionalität bestehe (vgl. ebd.). Insbesondere der dritte Bereich, die therapeutische Funktion in Bezug auf Problemfälle erscheint gefährdet, worauf später im Zusammenhang mit sonderpädagogischer Professionalität noch einzugehen sein wird.

Koring (1989) erweitert das Oevermannsche Konzept und sieht das Strukturproblem pädagogischen Handelns in der Realisierung „stellvertretende[r R.H.] Deutung und prophylaktisch-therapeutische[r R.H.] Dimension“ (Koring 1989, S. 91) – beide beteiligt am „naturwüchsigen“ (ebd. S. 90) Sozialisationsprozess - unter institutionalisierten, pädagogisch geplanten strukturellen Gegebenheiten. Daraus leitet sich, wie auch bei Oevermann, die Notwendigkeit für Professionalisierung pädagogischen Handelns ab.

Demgemäß sehen strukturtheoretische Auffassungen die grundlegende Aufgabe und Anforderungsstruktur im Lehrberuf als in sich widersprüchlich. Solche Widersprüchlichkeiten zeigen sich in Nähe und Distanz der Lehrperson zu den Schülern und Schülerinnen; in individuellen Gegebenheiten der Person einerseits und dem Anspruch der Sache andererseits; in der Gleichbehandlung aller Schüler bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Situationen; in der Aufforderung zur Selbständigkeit unter geregelter Führung innerhalb der Institution. Innerhalb dieser

antinomen Strukturen wird pädagogisches Handeln nur begrenzt planbar und vorhersagbar, zur Bewältigung wird eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln notwendig. Pädagogische Professionalität zeigt sich im Umgang mit den Spannungen und Unsicherheiten, wobei die Fähigkeit zur kritischen Reflektierung eigenen Handelns Aufbau und Entwicklung eines professionellen Handelns begründen. (vgl. Terhart 2000, S. 92 f)

Da die Paradoxien nicht aufgelöst werden können, ist ein produktiver Umgang mit ihnen nur in reflexiver Auseinandersetzung möglich. Lehrerinnen und Lehrer sind gezwungen situationsbedingt zu handeln, auch wenn für die aktuelle Situation Pädagogikwissen und Handlungsroutinen nicht ausreichen. Um aus solchen Situationen keine Fehlhaltungen entstehen zu lassen, ist eine reflexive Bearbeitung für professionelles Handeln entscheidend. Gleichzeitig bedarf es der Analyse professionellen Handelns vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und organisatorischer Bedingungen. Entsprechend diesen Anforderungen im Berufsfeld professionelles Handeln zu entwickeln sind Ausbildungsinstitutionen gefordert.

### **3.2.2.2 Der kompetenzorientierte Ansatz**

In kompetenzorientierten Zugängen zu Professionalität wird von einem aus dem Tätigkeitsfeld resultierenden Anforderungsprofil im Lehrberuf ausgegangen. Zur Bewältigung komplexer Anforderungen im Berufsfeld sind entsprechende Kompetenzen auszubilden. Weinert (2001) beschreibt Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S.27 f). Nach dieser Definition muss eine Lehrperson möglichst hohe Fähigkeiten und Fertigkeiten in den verschiedenen Anforderungsbereichen entwickeln, um professionell handeln zu können. Ein hohes Kompetenzniveau in möglichst allen Aufgabendimensionen bestimmt die Professionalität der Lehrperson, der Effekt professionellen Handelns zeigt sich in den Lernleistungen ihrer Schüler (vgl. Terhart 2010, S. 92).

Der Kompetenzbegriff hat nach seiner Einführung durch Heinrich Roth (1971) rasch einen Aufschwung erlebt. Die vielseitige Verwendung des Begriffes brachte trotzdem bisher kein einheitliches Verständnis des Kompetenzbegriffes (vgl. Schrittmesser 2011, S. 106). Ebenso sind in der Literatur verschiedene Kompetenzmodelle professionellen Lehrendenhandelns aufzufinden, die Kompetenzen aus unterschiedlichen Dimensionen der Lehrerinnen- und Lehrerarbeit beschreiben.

Arning (2000) referiert, dass Lehrerinnen und Lehrer zur Bewältigung von Anforderungen ein bestimmtes professionelles Wissen aufweisen sollten, dessen inhaltliche Dimension er in einem Kompetenzmodell beschreibt. Als Kompetenzbereiche führt er Selbstverantwortungskompetenz, allgemeine pädagogische Handlungskompetenz, spezielle pädagogische Handlungskompetenz, fachliche Kompetenz und Organisationskompetenz an, die gleichrangig untereinander verbunden zu denken sind. Lehrer sollten, an den Anforderungen orientiert, Kompetenzen in einem ausgewogenen Verhältnis aufweisen, je besser dies gelingt, desto professioneller wird ihr Handeln. (vgl. Arning 2000, S. 304 ff) Das Modell schließt eine personenbezogene Erfahrungs- und Haltungs- Dimension und eine theoretisch fachliche Wissens- Dimension ein.

Ähnliche Aufteilung von Kompetenzbereichen lässt sich aus dem Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung von Arnold (2002, zit. nach Seitz 2007, S. 88) ableiten. Auch in diesem Konzept werden mit Selbsterschließungskompetenz und Selbstreflexionskompetenz die Person der Lehrerin, des Lehrers und mit Strukturierungskompetenz und Gestaltungskompetenz der Fachaspekt angesprochen.

Bauer/ Kopka/ Brindt (1996) entwickeln ein Konzept zur Lehrerprofessionalität, das Lehrarbeit über zwei wesentliche Schlüsselkategorien erfasst: das professionelle Selbst und das pädagogische Handlungsrepertoire. „Das professionelle Selbst ist die auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrungen, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoire und pädagogischen Werten und Zielen herstellt“ (Bauer u.a. 1996, S. 234). Die Beschreibung zeigt, dass Bauer u.a. im „professionellen Selbst“ eine über anderen Komponenten der Professionalität stehende Instanz annehmen, die zu Integrationsleistung und Reflexion befähigt und zur persönlich-beruflichen Weiterentwicklung anregt. Die zweite Komponente, das „pädagogische Handlungsrepertoire“, umfasst fachliche und fachdidaktische Kompetenzen sowie überfachliche pädagogische Kompetenzen, die Bauer als „pädagogische

Basiskompetenzen“ (Bauer 2005, S.20) bezeichnet. Diese Kompetenzen, die auf Wissensbeständen beruhen, und während des Berufslebens erworben und weiter entwickelt werden müssen, befähigen angemessen zu handeln.

Der kompetenztheoretische Ansatz ist momentan hoch im Kurs und auch in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung von Bedeutung. Beispielsweise formulierte die Kultusministerkonferenz<sup>20</sup> in der BRD<sup>21</sup> auf Basis einer kompetenzorientierten Professionsbeschreibung Standards für die Lehrerausbildung. Die Festlegung von Standards über definierte Kompetenzbereiche lässt eine empirischen Überprüfung und Vergleichbarkeit zu. Dies ermöglicht Kompetenzentwicklungen und Kompetenzausprägungen auf ihre Wirkung im Praxisfeld zu überprüfen. Dabei muss jedoch die situative Unsicherheit, der Lehrendenhandeln immer ausgesetzt ist und die einer völligen Standardisierung entgegensteht mit berücksichtigt werden.

### **3.2.2.3 Der berufsbiografische Ansatz**

Professionalität begründet sich in diesem Ansatz auf berufsbiografischer Entwicklung, der Prozess der Professionalisierung im Laufe der gesamten Berufstätigkeit wird betont. Terhart (1992) fasst Professionalität auf der individuellen Ebene als berufsbiografisches Entwicklungsproblem auf. Lehrerinnen und Lehrer können während ihrer Berufspraxis unterschiedlichen Anforderungen gegenüberstehen und diese auf unterschiedliche Weise bewältigen. Sowohl Aufgaben als auch Lösungsstrategien und Handlungsmuster können sich im Laufe eines Berufslebens ändern. Berufsbiografische Studien belegen, dass Lehrerinnen und Lehrer „im Laufe des gesamten Berufslebens Änderungen hinsichtlich der Haltung zum Beruf, hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzungen, hinsichtlich ihrer Selbstdeutung etc. erfahren“ (Terhart 1995, S. 241). Mit Zunahme der Berufsjahre kristallisieren sich immer mehr Handlungsmuster, die aus Erfahrungen resultieren, heraus, wie Altersgruppenvergleiche zeigen konnten (vgl. ebd. S.241).

Fauser (1996) streicht für pädagogische Professionalität ebenfalls den Entwicklungsgedanken heraus, indem er auf Bildung als einen lebenslangen nie abgeschlossenen Prozesses verweist, den der Einzelne selbst aktiv vorantreibt und seine „Personalität“ stetig durch „Integration von Erwartungen und Erfahrungen im

---

<sup>20</sup> Vgl. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html>

<sup>21</sup> BRD = Bundesrepublik Deutschland

Zusammenhang mit der persönlichen und beruflichen Identität“ (Fauser 1996, S. 24, zit.nach Dlugosch 2003, S. 130) formiert.

Auch Nittel (2000) betont, dass Professionalität in jeder Situation sich neu bewähren muss und nicht als Zustand einmal für immer erworben wird (vgl. Nittel 2000, S. 75; vgl. auch Dlugosch 2003, S 131).

Professionalisierung der Lehrpersonen umfasst Kompetenzaufbau und die Fähigkeit zu selbstgesteuerter Kompetenzweiterentwicklung im Laufe der gesamten Berufszeit. Von Interesse sind individuelle, längerfristige Entwicklungsprozesse, die in ihrem Verlauf sich als gelungen oder problematisch darstellen können, kontinuierlich oder stagnierend stattfinden können. Nach Terhart (2001) beeinflussen subjektive Erfahrungen aus der Schulpraxis und der Umgang mit diesen Erfahrungen die Entwicklung nachhaltig. Mit der Betrachtung der Kompetenzentwicklung ist eine Verbindung zum kompetenztheoretischen Ansatz hergestellt, bei dem es ebenfalls um die Ausbildung spezifischer Fähigkeiten geht. (vgl. Terhart 2010, S.93 f)

#### **3.2.2.4 Resümee**

Wenngleich diese drei Ansätze von verschiedenen Blickwinkeln aus Professionalität im Lehrberuf betrachten und unterschiedliche Akzente in der Beschreibung und Analyse des Lehrberufes setzen, sind sie in Zusammenhang zu bringen. Aus den Anforderungen, die aus der Besonderheit des Berufsfeldes, wie es eine strukturtheoretische Analyse aufzeigt, lassen sich entsprechende Kompetenzbereiche mit einem definierten Kompetenzprofil für Lehrpersonen aufstellen. Erst ausgebildete Kompetenzen ermöglichen situationsangepasstes, professionelles Handeln. Kompetenzen müssen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern erst erworben und aufgebaut werden, der Ausbildungsprozess erfährt eine besondere Akzentuierung. Da aber in der Ungewissheit der pädagogischen Situation ein Neuheits- und Risikofaktor steckt, darf die Kompetenzentwicklung mit Ausbildungsende nicht als abgeschlossen betrachtet werden, vielmehr setzt sich die Entwicklung während der gesamten Berufszeit fort, wobei das Handeln zunehmend an Professionalität gewinnen sollte. Die in den drei Ansätzen zur Bestimmung von Professionalität ausgemachten Gemeinsamkeiten meinen nicht eine Verwaschung der Grenzen und Verschmelzung der Theorielinien, sie zeigen vielmehr welche Komplexität den Lehrberuf auszeichnet und wie notwendig es sich erweist mit differenzierten Betrachtungsweisen unter unterschiedlichen Aspekten die

Komplexität transparenter zu machen. Im wissenschaftlichen Diskurs stehen die theoretischen Ansätze sich durchaus auch konkurrierend und kritisch gegenüber, in empirischen Forschungsprojekten zur Lehrerprofessionalität ist es notwendig Akzente im Forschungsfeld zu setzen (vgl. Terhart 1995, S. 94).

Erwähnenswert scheint, dass in internationalen Berichten zur Qualität von Lehrerinnen- und Lehrerbildung mehrheitlich von kompetenztheoretischen Bestimmungsversuchen ausgegangen wird, wobei für eine qualitativ hochwertige Ausbildung immer Kompetenzen als Indikatoren genannt werden. Nach Kraler (2008) ist jedoch „die Frage der Auswahl relevanter Kompetenzen für die Lehrerbildung ... im Detail noch nicht geklärt“ (S. 154). Zunehmend finden sich in der Literatur theoretische Beschreibungen zu pädagogischen Berufen in Form von Kompetenzmodellen, aber auch Forschungsprojekte zur empirischen Überprüfung einzelner Kompetenzen. (vgl. Kraler/Schratz (Hrsg.) 2008)

## **4 Professionsdiskurs in der Sonderpädagogik**

Bei Rezeption der Literatur zur Professionalisierung in pädagogischen Berufsfeldern fällt auf, dass die Sonderpädagogik sich im Vergleich zu anderen Teildisziplinen erst spät professionstheoretischen Überlegungen zuwendet. In dem von Combe und Helsper (1996) herausgegebenen Überblickswerk zu Pädagogischer Professionalität verschiedener Teildisziplinen wird die Sonderpädagogik nicht speziell behandelt. Lediglich Oevermann weist in der Diskussion um den Professionalisierungsbedarf pädagogischen Handelns im Lehrberuf unter dem Aspekt seiner Fokus-Theorie auf die Sonder- und Heilpädagogik hin, als den Ort, an dem Professionalisierung am ehesten zu beobachten sei (vgl. Oevermann 1996). Auch innerhalb der Sonderpädagogik selbst ist die Professionsforschung erst in jüngeren Arbeiten anzutreffen. Einen Grund dafür sieht Lindmeier (2000) im spezifischen Arbeitsgebiet, das der Sonderpädagogik mit der Überantwortung von Kindern, deren Bildung und Erziehung in der Normalsituation nicht bewältigbar wären, zugeteilt ist. Die Sonderpädagogik ihrerseits hat sich als Spezialdisziplin herausgestellt, die in der Bewältigung ihrer Aufgaben sich eher der Medizin und Psychologie und weniger der Pädagogik zugehörig fühlte.

Die historische Entwicklung zeigt, dass für die Begründung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession der Behinderungsbegriff zentral war (vgl. Moser 1998, 2003). Sonderpädagogische Profession definierte sich über ihre Adressaten, wodurch sie im Zuge des Wandels des Behinderungsbegriffs zunehmend Kritik ausgesetzt war und ist. Vor allem im Rahmen der Integrationsdebatte wird die so begründete Eigenständigkeit der Profession in Frage gestellt und eine Annäherung an die Erziehungswissenschaft angedacht (zB bei Eberwein 1998, Heimlich 1999, Eberwein/Knauer 2009<sup>7</sup>). Andererseits kann, als Reaktion auf die Kritik, der Anschluss an professionstheoretische Überlegungen nach Moser (2005) insofern bedeutsam werden, als hier aus anderer Perspektive und unter Ausschließung des Behinderungsbegriffes das Besondere der Disziplin herausgearbeitet werden könnte (vgl. Moser 2005, S. 88).

### **4.1 Sonderpädagogik als Disziplin und Profession – ein wechselseitiges Verhältnis**

Die beiden Kategorien Disziplin und Profession tauchen in erziehungswissenschaftlichen Bestimmungsversuchen zur Sonderpädagogik immer

wieder nebeneinander auf, vor allem wenn es darum geht, die Sonderpädagogik in ihrem Selbstverständnis theoretisch zu begründen. Ackermann (2004) sieht mit dem Wiederaufgreifen des Begriffspaares auch das seit je bestehende problematische Verhältnis von Wissenschaft und Beruf in der Sonderpädagogik wie auch der Pädagogik allgemein neu entfacht. Wissenschaftstheoretische Konzepte auf Disziplinebene sind aufgrund ihrer theoretischen Ausarbeitung für die Praxis oft schwer annehmbar und müssen sich der Kritik der Praxis stellen. Von Praxisebene wird unterstellt, ohne nähere Analyse im Praxisfeld rein theoretisch zu agieren. In der Folge fällt es schwer theoretisch ausgearbeitete Konzepte als Reflexionsgrundlage praktischen Handelns anzunehmen.

Für die Konstituierung der Sonderpädagogik als Disziplin wirkt aus historischer Perspektive betrachtet die Entwicklung der Profession vorausgehend als auslösendes Moment. Die bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jh. einsetzende Herausbildung einer sonderpädagogischen Profession zieht erst gegen Ende der ersten Hälfte des 20. Jh. die Entstehung einer wissenschaftlichen Disziplin nach sich (vgl. Heimlich 1999). Dabei greift die Disziplin auf Begründungskategorien der Profession zurück, die sich im Klientenbezug, der Anwaltschaft und Zuständigkeit für Belange ihrer Klientel und den Sonderinstitutionen definieren (vgl. Moser 2003).

Für Dagmar Hänsel (2003) stehen Sonderpädagogik als Disziplin, Sonderschule und sonderpädagogische Profession in einem wechselseitigen Verhältnis, das kontinuierlich seit den Anfängen sonderpädagogischer Tradition bis zur Gegenwart besteht. In dieser engen Verknüpfung meint sie den Ursprung für deren gegenseitige Begründung und Sicherung ihres Fortbestandes, wie auch ihre Abgrenzung im Wissenschaftlichen und Professionellen gegenüber anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft zu erkennen, wenn sie schreibt: „Zentrales Interesse der Sonderpädagogik ist es, die Unverzichtbarkeit einer eigenständigen Sonderschule und einer eigenständigen sonderpädagogischen Profession im Lehrberuf zu erweisen. Umgekehrt legitimiert das Vorhandensein einer eigenständigen Institution und Profession die Sonderpädagogik als eigenständige Disziplin und ermöglicht ihre Abgrenzung von jener Pädagogik, die die Hilfsschulpädagogik als Normalschulpädagogik bezeichnet hat.“ (Hänsel 2003, S. 592) Dieser These steht Ellger-Rüttgardt (2004) entgegen, die ihrerseits in der Gründung der Heilpädagogik die „Idee der Bildsamkeit auch für jene ... die bislang ... vom öffentlichen Bildungswesen ausgeschlossen waren“ (Ellger-Rüttgardt 2004, S. 417) verwirklicht sieht und meint, Heilpädagogik fand Ursprung und Begründung im Einsatz

für ein von der Erziehungswissenschaft vernachlässigtes Anliegen. Damit sei seit der Wende vom 19. zum 20. Jh. einhergehend mit der Ausdifferenzierung der Pädagogik, die sich im Fortschreiten des Differenzierungsprozesses nun nicht mehr für die Gesamtheit der zu erziehenden Kinder als zuständig betrachtete, neben einer „Allgemeinen Pädagogik“ als zuständig für Bildung und Erziehung im Regelfall, die Heilpädagogik bedeutsam geworden. Ihre Vertreter strebten nicht nach Absonderung, sondern betrachteten sich als „Spezialdisziplin der Mutterdisziplin Pädagogik“ (ebd. S. 418), die heilpädagogische Grundsätze durchaus auch in ihrer Herkunftsdisziplin als notwendig verankert wissen wollte. (vgl. ebd. S. 418) Die Bildungsidee für benachteiligte Kinder vermeinte man am besten in eigenen Institutionen, den auch öffentlich anerkannten Sonderschulen, verwirklichen und langfristig absichern zu können. Somit kristallisieren sich Sonderinstitutionen als Spezialeinrichtungen heraus, derer sich später die Regelschule nur allzu bereitwillig bedient, um „Spezialfälle“, denen sie nicht gerecht werden kann, an Spezialisten und Spezialistinnen delegieren zu können. Beide Positionen tragen so zur Etablierung eines differenzierten Schulwesens, damit einhergehend der Formierung sonderpädagogischer Profession und schließlich zur Entwicklung der Disziplin bei. (vgl. ebd. S. 420 f)

Es ist aber der Sonderpädagogik nicht gelungen, den ursprünglichen Gedanken der Bildungsgerechtigkeit Erziehung und Bildung für alle Kinder zu verwirklichen und diesen Gedanken dabei in der Pädagogik allgemein zu verankern, um die herrschende Ausgrenzungspraxis benachteiligter Kinder zu überwinden. Vielmehr bleibt ihr der Vorwurf, Bildungsmöglichkeit für alle im eigenen Vorgehen durch Selektionsdiagnose und Aussonderung in Sonderinstitutionen verwirklicht zu haben und mit Unterstützung der Regelpädagogik, was man ursprünglich überwinden wollte, auf eigennützige Art zu etablieren, nicht erspart. Ellger-Rüttgardts Position als differenziertere Sichtweise unter Beachtung beider Perspektiven, die die Formierung der Eigenständigkeit der Sonderpädagogik unter Rekurrerung eines spezifischen Aufgabenfeldes somit nicht dem alleinigen Bestreben innerhalb der Profession und Disziplin Sonderpädagogik zuschreiben, ist eher zuzustimmen als Hänsels innerdisziplinärem Begründungsversuch. Wenngleich die Disziplin Sonderpädagogik ihre Begründung auf Institutionen und deren Klientenschaft stellt und sich damit ein eigenes Aufgabenfeld für das sie alleinig zuständig zeichnet, schafft, ihre Theoriebildung daran orientiert, gelingt die Sicherung dieser Position doch immer in Wechselwirkung mit Einstellung und Akzeptanz von Erziehungswissenschaft und verwandter Teildisziplinen. Lange Zeit beachtete die

Erziehungswissenschaft Themen und Problematiken aus dem Umfeld der Sonderpädagogik kaum, sie überließ das Feld allein der Sonderpädagogik. Für die Schulpädagogik wiederum brachte die Überantwortung einer bestimmten Personengruppe an die Sonderpädagogik mit ihren Sonderinstitutionen eine Entlastung und die Sonderpädagogik konnte somit ihren Expertenstatus weiter festigen.

Nicht übersehen darf dabei werden, dass gerade mit der Anerkennung und Festigung eines Expertenstatus sich die Sonderpädagogik in der Folge auf das ihr zugeschriebene Feld konzentriert und dieses intern weiter ausbaut. So weist die Sonderpädagogik innerhalb ihrer Disziplin noch zahlreiche Ausdifferenzierungen auf und kümmert sich in diskursiver Auseinandersetzung vornehmlich um Problematiken innerhalb ihrer differenzierten Struktur. Sie vernachlässigt den Bezug zu anderen Teildisziplinen wie etwa der allgemeinen Schulpädagogik weiter, was im Gegenzug bedeutet, dass andere Teildisziplinen sich wenig um Belange der Sonderpädagogik kümmern. So erfährt Sonderpädagogik einen Expertenstatus mit der „Abtrennung ... von der Normalpädagogik und der damit einhergehenden Ausblendung sonderpädagogischer Perspektiven aus dem allgemeinen Schulsystem“ (Reiser, 1998, S. 47). Eine Eingrenzung des pädagogischen Bezugsfeldes führt zur Absonderung von der Erziehungswissenschaft, als deren Teildisziplin sie eigentlich fungieren sollte, andererseits werden Grenzüberschreitungen Richtung Medizin und Psychologie beobachtbar (vgl. Hollenweger 2000, S. 83). Zu diesen Wissenschaftsdisziplinen findet die Sonderpädagogik über die Zuständigkeit für eine bestimmte Klientel mit spezifischen Problemlagen eher einen Anknüpfungspunkt als zur Erziehungswissenschaft.

Erst die Integrationsbewegung mit dem Ausbau des gemeinsamen Unterrichts in Bildungsinstitutionen sowie auf politisch-gesellschaftlicher Ebene die vorausgehende Formulierung der Behindertenrechtskonvention bringt sowohl für die Sonderpädagogik als auch für die Erziehungswissenschaft den Anstoß zum Überdenken der jeweiligen Position. Die Diskussion um Integration zwingt die Sonderpädagogik aus ihrer isolierten Position und bringt eine Annäherung zu anderen Teildisziplinen auch auf Ebene der Theoriebildung (vgl. Preuss-Lausitz 1995, S. 212). Gleichzeitig werden Themen um Behinderung im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Bildung und Erziehung aufgegriffen.

Die veränderte gesellschaftliche Positionierung und Sichtweise der Menschen mit Behinderung, eine breitere wissenschaftstheoretische Beachtung behinderungsspezifischer Problematiken zwingt die Sonderpädagogik als Spezialdisziplin Gegenstand und Bezugspunkt zur Gründung ihres Selbstverständnisses neu zu fassen. Die Begründung über den Behinderungsbegriff scheint nicht mehr tragfähig. Sonderpädagogische Theoriekonzepte, die ihre Handlungsfunktion auf bestimmte Personenschaft beziehen, verlieren ihre Bezugsgruppe in deren Unbestimmtheit. Eine Änderung der Bezeichnung von „lernbehinderte“ oder „verhaltensgestörte“ oder „geistig-behinderte“ oder „mehrfach-behinderte“ Kinder, um exemplarisch nur einige Bezeichnungen aus der sonderschulspartenspezifischen Differenzierung herauszugreifen, zu Kinder mit besonderem Förderbedarf macht dies deutlich. Besonderer Förderbedarf kann jedoch im Sinne der Einzigartigkeit jedes lernenden Subjekts und der Ermöglichung positiv verlaufender Entwicklungs- und Lernprozesse allgemein für jedes Kind konstatiert werden und bietet somit keine scharfe Trennung zu der traditionell definierten „Gruppe der Behinderten“, für die sich die Sonderpädagogik bislang alleinig zuständig erklärt.

Der Behinderungsbegriff nimmt für Begründung und Theoriebildung der Sonderpädagogik bei mehreren Autoren (zB Kobi 1993; Bleidick 1984; Bach 1977) eine zentrale Stellung ein. Mit dem Behinderungsbegriff werden anthropologische und daran gebundene ethische Aspekte als Argumentations- und Legitimationsfiguren bemüht (vgl. Moser 2003, S. 18). Behinderung als personenbezogenes Merkmal bedeutet bei Bleidick „Behinderung der Erziehung“ (Bleidick 1984, S. 86 f, zit. nach Moser 2000, S. 52) und weist auf eine besondere Erziehungsbedürftigkeit hin. Behinderung stellt in Bleidicks Argumentation ein „besonderes ‚In-der-Welt-sein‘“ (ebd. S 52) dar, aus dem seine Erziehungsbedürftigkeit resultiert und der Hilfe bedarf. Im „Helfen-wollen“ (ebd. S. 53) als sonderpädagogische Spezifität an Einstellung und Haltung erfährt sonderpädagogisches Handeln eine ethische Note. Im Besonderen zeigt sich bei Haeberlin (1996) die ethische Dimension der Heilpädagogik deutlich, indem er die Anwaltschaft der Heilpädagogen und Heilpädagoginnen für Menschen mit Behinderung betont. (vgl. Moser 2000, S. 52 f) Es ergibt sich eine besondere „Verantwortung für die Erhaltung der Würde der ihnen anvertrauten behinderten oder auffälligen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen“ (Haeberlin 1996, S. 34), die einem wertgeleiteten Denken und Handeln verpflichtet sein muss. Die ethische Orientierung

der Handlung entspringt der wertgeleiteten Haltung der handelnden Person und nicht spezifisch sonderpädagogischer Strukturlogik. Damit bleibt sonderpädagogisches Handeln an Behinderung gebunden und einer spezifischen Berufsethik unterstellt. Behinderung als anthropologisch begründetes, personenzentriertes Merkmal und daran gebundene ethische Akzentuierung dienen der Sonderpädagogik auf Professions- wie Disziplinebene als Konstitutionsgrundlage.

Einen Überblick über den Behinderungsbegriff als Merkmal der Gegenstandskonstitution und ethische Entwürfe sonderpädagogischer Theoriebildung gibt Moser (2003). Zur Bedeutung des Behinderungsbegriffes in sonderpädagogischer Disziplinentwicklung merkt Moser (2003, S. 17 - 28; 2005, S. 89 ff) an, dass ohne Entfaltung eines Behinderungsbegriffes die eigenständige Disziplin Sonderpädagogik sich nicht in der Art, wie sie sich darstellt, formieren hätte können. Am Behinderungsbegriff kritisch sieht sie, dass dadurch die Theoriebildung über die Klientenbestimmung erfolge und personenzentriert bliebe, dass die garantierte Bildungsabsicht gleichzeitig Etikettierung und Aussonderung im Erziehungssystem hervorbringe (Moser 2005, S. 90). Der Behinderungsbegriff in seiner anthropologischen Ausrichtung nimmt die ethische Dimension auf der Handlungsebene in die disziplinäre Theoriebildung herein. Allen ethischen Theorieentwürfen gemeinsam sei, so Moser (2003, S. 73 – 82), dass berufsethische Tugendkataloge auf die Disziplin übertragen hier als spezifische Begründungsmuster fungieren. Das Ethikkonzept wird bemüht, eine Verbindung zwischen Praxis und Theorie herzustellen. Stellvertretung und Anwaltschaft für eine anthropologisch argumentierte Klientel als Leitlinie sonderpädagogischen Handelns machen das Besondere aus und stützen das Teilsystem, werden aber in ihren negativen Auswirkungen als Manifestieren von Besonderung und Selektion im Gesamtsystem nicht reflektiert. So kritisiert Moser (2003), dass lediglich auf der Subjektebene argumentiert würde, jedoch eine gesellschaftsbezogene Perspektive vom Erziehungssystem her unbeachtet bliebe (ebd. S. 158 f).

Dem Begründungsdilemma entlang eines subjektbezogenen Behinderungsbegriffes zu entkommen, schlägt Moser (2003) vor, aus professionstheoretischer Sicht und der Aufnahme des Bildungsbegriffes der Disziplin neue Konturierungsmöglichkeiten zu bieten. Dazu führt sie aus, sonderpädagogisches Handeln müsse mit dem Ziel der Inklusionsvermittlung an der Schnittstelle von Teilsystemen, wie der Sozialpädagogik und der Schulpädagogik geschehen. Mit einem neu formulierten Bildungsbegriff könne das Problem der Aussonderung aus sozialer Perspektive und nicht wieder

subjektbezogen bearbeitet werden. Sonderpädagogisches Handeln nähme damit Tendenzen der Exklusion aus dem Erziehungssystem in den Blick und bliebe somit eingebunden in die Organisation des Gesamtsystems. Die neue Aufgabenbeschreibung gäbe der Sonderpädagogik Anlass, die aus anthropologisch ausgerichteter Fundierung abgeleitete Erziehungsbedürftigkeit ihrer Klientel zu reflektieren. Eine Ausrichtung auf Inklusions- und Exklusionsprozesse im Erziehungssystem ermöglichten den Verzicht auf den Behinderungsbegriff, denn Exklusionsbedingungen seien nicht nur am Subjekt festzumachen. Ein Aufgeben der anthropologisch-ethischen Orientierung und dafür ein Hereinnehmen der gesellschaftlich funktionalen Aufgabenbestimmung verliehen der Sonderpädagogik eine sozialwissenschaftlich ausgerichtete Position und machten sie anschlussfähig an die Erziehungswissenschaft. Ihre Aufgabe wäre es, Exklusionsproblematiken im Erziehungssystem zu bearbeiten, dabei zentral im Erziehungssystem eingebunden zu sein. (Moser 2003, S. 157 – 162) Zudem wäre in dieser Bestimmung „eine Differenz von Disziplin (‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ als Bestandteile der Semantik) und Profession [Inklusionsvermittlung und –sicherung, R.H.] erkennbar und würde nicht in einem bisherigen wohlgemeinten Stellvertretungsmodell verschmelzen.“ (ebd. S.161)

Moser verfolgt in ihrer Argumentationslinie die Beibehaltung einer eigenen Disziplin Sonderpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft und versucht entlang des Bildungsbegriffes das sonderpädagogisch Spezifische herauszuarbeiten.

## **4.2 Sonderpädagogik und Professionstheorien**

Wie in den Ausführungen zur historischen Entwicklung der Ausbildungssituation von Sonderschullehrpersonen gezeigt werden konnte, und in umfassenden historischen Analysen<sup>22</sup> dargestellt wurde, hängt die Ausdifferenzierung eines eigenen Berufsstandes im Bereich Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen eng mit der Entstehung spezieller Betreuungseinrichtungen im 19. Jh. zusammen. Getragen von dem Gedanken, für die bis dahin schwach befähigten und/oder körperlich beeinträchtigten, vom Schulunterricht ausgeschlossenen Kinder, Bildung zu ermöglichen, wurden eigene Bildungseinrichtungen so genannte Hilfsschulen gegründet. Sie werden Ausgangspunkt für eine Eigenständigkeit, die sich Proponenten dieses Gedankengutes, so Tenorth

---

<sup>22</sup> Zur Geschichte der Sonderpädagogik und ihrer Institutionen vgl. Möckel 2007<sup>2</sup>, Ellger-Rüttgardt 2008.

(2010), „auf der Basis eigener anthropologischer Zuschreibungen und in der Erfindung aufgabenspezifischer Praktiken“ (S. 16f) selbst schaffen und die schließlich zur Abgrenzung gegenüber der Volksschulpädagogik führt. Die Eigenständigkeit kriert einen eigenen Berufsstand, der sich über die Institution und seine Klientel definiert. Der Prozess zunehmender Professionalisierung des neuen Berufsstandes zeigt sich in der Initiative beim Ausbau des Hilfsschulwesens, in der Ausdifferenzierung der Ausbildung von einschlägigen Kursen über eine Zusatzqualifikation zum Volksschullehramt bis zum eigenständigen Studiengang<sup>23</sup>, im Manifestieren eines Expertenstatus und der Zuständigkeit für erschwerte Lernsituationen. Ein Vorgang, der mit weiterer Abgrenzung zur Regelschulpädagogik und mit Autonomie einhergeht. Die Spezialisierung bedeutet Entlastungsfunktion für die Regelschulpädagogik, die ihrerseits bereitwillig „schwierige Fälle“ an Spezialisten und Spezialistinnen delegiert. Über die zunehmende Autonomie und Gewichtung der Profession kann die Sonderpädagogik Status und Bedeutung als Teildisziplin innerhalb der Pädagogik festigen und sich zu anderen Teildisziplinen abgrenzen. Sonderpädagogik wird in ihrer Positionierung maßgeblich von der Profession der Sonderschullehrkräfte beeinflusst. Tenorth (1994) beschreibt dieses Phänomen allgemein für die Pädagogik, indem er das Wissen der Profession als Anstoß für die Weiterentwicklung der Disziplin nennt (vgl. Tenorth 1994, S. 17 – 28).

In der Auseinandersetzung mit schwierigen Bildungssituationen unterstützt die Sonderpädagogik mit Diagnostik und Übernahme der Förderung Selektions- und Ausdifferenzierungsprozesse im System sowohl in der Schule, als auch in der Gesellschaft. Vom System her betrachtet übernimmt sie eine wichtige Rolle in der Ausdifferenzierung von Teilsystemen, indem sie mit ihrer Expertise dort einspringt, wo die Regelschulpädagogik versagt, beziehungsweise sich nicht mehr für zuständig erklärt. Nach Luhmann und Schorr (1988) wäre hier der Regelschulpädagogik ein Technologiedefizit anzulasten, das sich in der Theorie von Oevermann (1996) als Fehlen der therapeutischen Funktion in der Regelschulpädagogik darstellt. Unter dem Aspekt ihrer Differenzierungsleistung und Entlastungsfunktion orientiert sich Professionalisierung in der Sonderpädagogik aus professionstheoretischer Sicht zunächst an funktionstheoretischen und systemtheoretischen Überlegungen.

---

<sup>23</sup> Vgl. Heimlich (1999) nennt vier Phasen zur geschichtlichen Entwicklung sonderpädagogischer Professionalisierung: Phase der Selbstinstruktion, Phase der regionalen Fortbildungsinitiative, Phase der Akademisierung, Phase der integrationspädagogischen Innovation. (S. 166)

Geht es darum, die Spezifität sonderpädagogischer Professionalität genauer zu bestimmen, greifen nach Lindmeier (2000) alleinig funktionstheoretische Bestimmungen zu kurz. Es bestehe dabei die Gefahr, nur in „der Explikation der institutionellen Erscheinungsformen der relativen Autonomie“ (ebd. S. 170) verhaftet zu bleiben. Daher müsse in Ergänzung eine strukturtheoretische Betrachtung, die die Handlungslogik innerhalb einer Profession beleuchtet, aufgenommen werden. (vgl. ebd. S. 170) Die Sonderpädagogik schließt sich im Vergleich zu anderen pädagogischen Teildisziplinen erst spät an strukturtheoretische Professionalisierungstheorien an.

Soll eine Profession an den ihr typischen Handlungsmustern verifiziert werden, muss nach der „handlungslogischen Notwendigkeit“ (Lindmeier 2000, S. 170) aus der sie das ihr eigene Handeln ableitet gesucht werden. Bereits in ihren Anfängen betonen die Vertreterinnen und Vertreter der Sonderpädagogik ihre Zuständigkeit für erschwerte Bildungs- und Erziehungsprozesse und machen diese an Eigenschaften der Person fest. Behinderung als Erschwernis der Erziehung erfordert spezifische Handlungsweisen, lässt institutionelle und didaktische Maßnahmen notwendig werden. Die sonderpädagogische Profession leitet ihr Mandat aus der Behinderung einer Person ab. Der gesellschaftliche Auftrag zur Bildung der Heranwachsenden zur an ihrer Lebenspraxis orientierten Mündigkeit, als teilnehmende Mitglieder der Gesellschaft, scheint als Bezugsgröße durch die kolportierte subjektive Begrenztheit verdeckt zu sein. Vielmehr bewirkt die eingeschränkte Lebensgestaltung auf der Subjektebene, dass Anwaltschaft und Stellvertretung übernommen werden müssen. Dem sonderpädagogischen Handeln wird damit eine anthropologisch-ethische Fundierung zugesprochen. Die Frage einer ethischen Positionierung der Pädagogik beschäftigt Theoriekonzepte bis in die Gegenwart, etwa bei Zirfas oder Wagner, wobei der Anschluss an professionstheoretische Überlegungen an Bedeutung gewinnt (vgl. Moser 2003, S. 67 – 69). Der ethische Bezug pädagogischen Handelns wird hier „durch eine spezifische Idee des Sozialen“ (ebd. S. 69) hergestellt. Aus dieser Perspektive wäre für sonderpädagogisches Handeln, so fordert Moser, die ethische Fundierung unter dem Gesichtspunkt von „Anerkennung, Gerechtigkeit und Selbstachtung“ neu zu formulieren (Moser 2003, S. 69).

Professionstheoretisch lässt sich der Klientenbezug gut mit der klassischen Professionsbeschreibung vereinen. Koring (1989) verweist darauf, dass nicht so sehr das Wissenschaftswissen im Vordergrund steht, sondern die „Problem- und Klientenzentrierung“ (Koring 1989, S. 33; zit. nach Moser 2003, S. 70), die den

Theoriebezug des Handelns eingrenzt. Moser vertritt die Meinung, Korings strukturtheoretische Professionstheorie könne einen Ansatzpunkt geben, den Bezugspunkt für sonderpädagogisches Handeln in Strukturmerkmalen des Praxisfeldes zu suchen, um nicht weiter an anthropologisch-ethischen Bedingungen auf der Subjektebene orientiert zu sein (Moser 2003, S. 71). Sonderpädagogisches Handeln könnte seine spezifische Handlungslogik aus strukturellen Bedingungen der Praxis heraus bestimmen und so sonderpädagogische Profession abgrenzen. An dieser Stelle wäre auch Reiser (1998) mit seinem Konzept integrativer Prozesse zu erwähnen. Er bringt sonderpädagogische Professionalität mit dem Ort sozialen Geschehens, an dem spezifische Interaktionsprozesse stattfinden, zusammen und sieht aus den unterschiedlichen Sozial- und Lernumgebungen, z.B. aus integrativen Situationen, spezifische Anforderungen entspringen, die maßgeblich werden für sonderpädagogische Professionalisierung.

Der strukturtheoretische Ansatz von Oevermann (1996), den auch Koring aufgreift, findet allgemein in erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zur Professionalität pädagogischen Handelns großen Wiederhall. Für sonderpädagogische Professionalität hat Oevermanns Theorie insofern Relevanz, als Oevermann im Bereich der Sonderpädagogik auch die dritte Dimension pädagogischen Handelns, die therapeutische, angesiedelt sieht, wodurch er hier Professionalität am ehesten zu erkennen glaubt. Im „Selbstverständnis der Normalpädagogik“ (Oevermann 1996, S. 151) – bezogen auf das Themenfeld der Arbeit wäre hier Regelpädagogik gemeint - liegt der Schwerpunkt auf der Wissens- und Normenvermittlung, die therapeutische Dimension pädagogischen Handelns wird ausgeschlossen (vgl. ebd.). Diese aber, so Oevermann weiter, sei zwangsläufig in die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden auch bei der Wissensvermittlung am sozialen Ort Schule eingeschlossen, weil jegliche soziale Interaktion aufgrund fehlender Autonomie des/ der Unmündigen für die Entwicklung der Schülerin, des Schülers als ganze Person entscheidend wird (vgl. ebd. S. 146 f). Dem Interaktionsprozess seien, auch wenn er sich auf Wissensvermittlung im Lehrenden-Lernenden-Verhältnis stützt, entwicklungslogisch bedingte, diffuse, nicht rollenförmige Strukturelemente inhärent. Diese Verbindung von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen im pädagogischen Handeln verlange ein professionalisiertes Arbeitsbündnis zwischen den beteiligten Personen ähnlich dem in der Praxis der Therapie. Damit wäre die therapeutische Dimension für pädagogisches

Handeln erklärt. Die Ausblendung dieser therapeutischen Dimension aus der Normalpädagogik führe schließlich zur Trennung von Normal- und Sonderpädagogik und zur Delegation jener Fälle an die Spezialdisziplin Sonderpädagogik, die durch Störung oder Abweichung nicht in das Korsett der Normalpädagogik passen. Damit entziehe sich die Normalpädagogik der Professionalisierung pädagogischen Handelns in ihrem Bereich und Professionalisierung bliebe der Sonderpädagogik vorbehalten. (vgl. ebd. S. 146 - 151). Professionalisiertem sonderpädagogischem Handeln käme dann die Aufgabe zu, in misslingenden Erziehungs- und Bildungssituationen ein fallspezifisches pädagogisches Arbeitsbündnis, unter fallbezogener stellvertretender Deutung, wieder herzustellen. Indem die Sonderpädagogik die im Interaktionsprozess vorkommenden entwicklungslogischen diffusen Momente als natürlich gegeben akzeptiert und in das Arbeitsbündnis einschließt, wäre der Weg für ein professionalisiertes Handeln beschritten. Geschieht dies in Kooperation mit der Normalpädagogik könnte Sonderpädagogik die fehlende Dimension ergänzen, um Professionalisierung voranzutreiben. (vgl. Dlugosch 2004; Lindmeier 2000)

### **4.3 Das Spezifische der sonderpädagogischen Professionalität**

Die Diskussion um Neuorientierung der Sonderpädagogik in der Auseinandersetzung mit den Begriffen Integration und Inklusion verleiht der Frage nach der Spezifität sonderpädagogischen Handelns immer wieder Aktualität. Im Bemühen diese Spezifität zu charakterisieren formulieren Vertreter und Vertreterinnen der Sonderpädagogik Beschreibungen, die Gemeinsamkeiten erkennen lassen, in ihrer Schlussfolgerung für die Standortbestimmung der Profession aber auch zu unterschiedlichen Auffassungen gelangen. Insbesondere wenn sonderpädagogische Professionalität im Umfeld von Schule angesiedelt wird. In seiner Professionalisierungsgeschichte ist sonderpädagogisches Handeln an die Lehrendenrolle und an die Differenzierung im Schulsystem gebunden und von diesen her bestimmt. Sonderpädagogik könnte, vor allem wenn man die historische Entwicklung ins Blickfeld rückt, im weitesten Sinn als *Sonderschulpädagogik* (vgl. Schley 1999, S. 43; Speck 1996, S. 38) gesehen werden. Anderen Praxisfeldern, in denen ebenfalls sonderpädagogisch orientiertes Handeln gefragt ist, gelang es nicht, eine gleichwertige Stellung im Feld der Pädagogik einzunehmen, sie blieben eher dem medizinisch-psychiatrischen Bereich verbunden. Die soziologische Wende in der Pädagogik bewirkt, dass in der Sozialpädagogik, die

sich alsbald als eigene Teildisziplin formierte und ebenso mit problematischen Verläufen individueller Lebensorientierung befasst ist, sich ein eigenes Berufsbild mit sonderpädagogischer Konnotation entwickelt. Eine Betrachtung der professionellen Entwicklung in beiden Berufsfeldern liefert Loeken (2000) am Beispiel der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. In der aktuellen Diskussion geht es unter anderem auch darum, nach dem Gemeinsamen am sonderpädagogischen Handeln in den unterschiedlichsten Berufspraxen zu suchen und sonderpädagogische Professionalität in ihrer Spezifität allgemein ohne Bindung an einen bestimmten Berufsort zu bestimmen. Um diesem Vorhaben gerecht zu werden, bedarf es zunächst der Erforschung sonderpädagogischer Handlungslogiken in spezifischen Anforderungssituationen, um anschließend im Vergleich das Gemeinsame zu bündeln. Die in dieser Arbeit verfolgte Betrachtung richtet sich im Speziellen auf sonderpädagogische Professionalität in einem veränderten Berufsfeld Schule. Wird daher von sonderpädagogischer Professionalität gesprochen, ist diese in Zusammenhang mit Schule und LehrerInnenprofessionalität zu bringen, versteht sich aber im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung von Integration im Schulsystem einem, zur ‚Allgemeinpädagogin‘, zum ‚Allgemeinpädagogen‘ differenzierten Anforderungsprofil entsprechen zu müssen.

Rückt die Schule in das Blickfeld interessiert, ob und wie sich in integrativen Settings regelpädagogische versus sonderpädagogische Professionalität ausmachen lässt. Im traditionellen, selektierenden System ist das Spezifische an die Institution gekoppelt und mit seiner Expertise für gestörte Bildungs- und Erziehungsprozesse zuständig. Die Sonderschullehrerin, der Sonderschullehrer grenzt sich dadurch von der Regelschullehrperson ab. Die Grenzziehung erlaubt die Zuerkennung von besonderen Methoden, Verfahren und Erkenntnissen, die der Regelschulpädagogik nicht zur Verfügung stehen, mit denen Sonderschulpädagoginnen und -pädagogen den Problematiken und individuellen Situationen bei besonderem Förderbedarf begegnen. Von Seiten der Integrationspädagogik wird dies zur Disposition gestellt (vgl. dazu Loeken 2006; Wittrock 1998). In der Folge wird die Frage aufgeworfen, ob es in einer inklusiven Schule weiterhin eigens gekennzeichnete ‚SpezialistInnen‘ im traditionellen Sinn bedarf oder ob die ‚GeneralistInnen‘ als ‚AllgemeinpädagogInnen‘ mit je unterscheidbaren spezifischen Kompetenzen gefragt sind. In der Diskussion um eine neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist diese Frage ein wesentlicher Faktor (vgl. Feyrer 2011). Aber um spezifische Kompetenzen zuordnen zu können, müssen diese

im Vorfeld zunächst bekannt und bestimmt sein, so auch wenn es sich um sonderpädagogische Kompetenzen handelt. Die Problematik kehrt schließlich wieder an ihren Ausgangspunkt zurück, zur Frage nach der Besonderheit sonderpädagogischen Handelns und seiner Professionalisierung.

#### **4.3.1 Bestimmungsversuche zur sonderpädagogischen Professionalität**

Auf Theorieebene gewinnen Bestimmungsversuche, Professionalität in der Sonderpädagogik aus spezifischer Handlungslogik und Handlungskompetenz abzuleiten, zunehmend an Bedeutung. Kompetenzorientierte sonderpädagogische Forschung konzentriert sich meist auf Beschreibung einzelner Kompetenzen. Aus den vorliegenden empirischen Forschungsarbeiten zeigen sich Anforderungen an ein Kompetenzprofil, die meist unter einem besonderen thematischen Aspekt bearbeitet werden. Theoretische Auseinandersetzungen mit sonderpädagogischer Professionalität versuchen vor dem Hintergrund allgemeiner erziehungswissenschaftlicher Diskussion zur Professionalität die Spezifität sonderpädagogischen Handelns herauszustreichen und stehen nicht selten unter normativer Ausrichtung. Konzepte, die dazu entwickelt werden bezeichnet Reiser (2005) als

„konkret ausgearbeitete Systeme von Begründungszusammenhängen, Bedingungsbeschreibungen, methodischen Grundsätzen und handwerklichen Regeln und Handlungsversatzstücken, die eine vermittelnde Funktion zwischen Theorie und Praxis zwischen Professionalität und Professionalisierung erfüllen.“(S. 133)

Konkret ausgearbeitete Konzepte, die sonderpädagogisches Handeln beschreiben, erlauben Kompetenzkataloge zu formulieren, die auf Praxisebene in Ausbildungssituationen relevant sein können. Wie weit diese Kompetenzkataloge Anforderungssituationen der Praxis tatsächlich abbilden, bedarf empirischer Überprüfungen.

Im Folgenden werden Ansätze zur Bestimmung sonderpädagogischer Professionalität prominenter Vertreterinnen und Vertreter der Sonderpädagogik vorgestellt, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Ausführlich setzt sich Lindmeier (2000) mit heilpädagogischer<sup>24</sup> Professionalität auseinander. Er vertritt die Position, dass die Heilpädagogik einen eigenen Gegenstand besitze und sich daraus auch die spezifisch heilpädagogische Profession ableite. Die „handlungslogische Notwendigkeit“ beziehe die Profession aus dem Misslingen von Erziehung und Bildung. Heilpädagogische Professionalität zeige sich in der Ausbildung einer „spezifischen Reflexions- und Handlungskompetenz“, deren wesentliche Strukturmerkmale „fallbezogene, stellvertretende Deutung“ und das Herstellen eines spezifischen, pädagogischen Arbeitsbündnisses sind. Dazu kämen noch Beratung und Kooperation als weitere Qualifikationsmerkmale.(Lindmeier 2000, S. 172 – 176)

In seiner Argumentation rekurriert Lindmeier auf die in der Theorie Oevermanns (1996) beschriebene therapeutische Dimension pädagogischen Handelns.

Ebenso greift Reiser (1998) auf die Professionalisierungstheorie von Oevermann zurück. Auch er weist auf die therapeutische Dimension hin, die jedem pädagogischen Handeln innewohnt, die aber von der Normalpädagogik unterschlagen und an die Sonderpädagogik ausgelagert wird. Als die bedeutsamste Dimension sonderpädagogischen Handelns nennt Reiser Reflexivität. Dazu kommen als weitere grundlegende Qualifikationen „widersprüchliche Realitätskonstruktionen akzeptieren“ können, die „Fähigkeit zu analytisch-synthetischem Denken“ sowie „Mehrdeutigkeiten anzuerkennen und zu ertragen“ (Reiser 1998, S. 52). Ergänzend schließen Kooperation und Beratung an, die Reiser speziell im Zusammenhang mit Anforderungssituationen im neuen Arbeitsbereich Integration sieht. Die Sonderschullehrkraft ist „Fachmann für die Interaktion mit gestörten und behinderten Kindern“ (ebd. S. 50). Sie müsse, so Reiser, individuelle Entwicklungsprozesse unter dem Aspekt der Erschwernisse sehen, darin liege die sonderpädagogische Spezifität, nicht im besonderen Inhalt oder methodischen Zugang, denn „Inhalte und Methoden sind allgemeinerziehungswissenschaftlicher Natur“ (ebd. S. 52). Damit verweist Reiser auf die besondere Haltung und Einstellung, die der Person der Sonderpädagogin, des Sonderpädagogen anhaften sollte und Bestandteil des persönlichen, biografischen Professionalisierungsprozesses, beginnend mit der Phase der Ausbildung, sein müsse. Angesprochen ist hier das „professionelle Selbst“ (Bauer 2005) und seine Entwicklung,

---

<sup>24</sup> Lindmeier verwendet im Anschluss an Paul Moor und Urs Haeberlin, sowie in Rück Erinnerung an die Gründerväter der Heilpädagogik Georgens und Deinhardt den Begriff Heilpädagogik. Heilpädagogik und Sonderpädagogik werden in der Literatur häufig synonym nebeneinander verwendet, ohne präziser Abgrenzung. Eine Klärung und Bestimmung der Begriffe lässt sich am ehesten aus historischer Perspektive treffen. Im aktuellen Diskurs treten neben die Begriffe Heilpädagogik und Sonderpädagogik,

das Bauer in seinem Modell pädagogischer Basiskompetenzen als zentrale Komponente ansetzt.

Eine beraterische Tätigkeit der Sonderpädagoginnen und –pädagogen ist vermehrt gefragt, wenn im integrativen Schulsystem in kooperativer Gemeinschaft von Sonderschul- und Regelschullehrperson die bestmögliche Förderung für ein Kind zu arrangieren ist. Diesen Aspekt sonderpädagogischer Tätigkeit greift Dlugosch (2005) auf. Sie nennt „Beratungshandeln“, das in „kollegiale[r R.H.] Interaktion (zwischen der Sonderpädagogin und dem Pädagogen der Regelschule)<sup>25</sup>“ (Dlugosch 2005, S. 38) stattfindet, als eine der Kernaufgaben sonderpädagogischen Handelns. Der SonderpädagogIn kommt dabei, so Dlugosch, die Aufgabe zu, in kommunikativer Form einen Fall der Regelpädagogik aufzugreifen, zu deuten und für die Integration in die Regelpädagogik zu sorgen. In der Fallrekonstruktion durch die SonderpädagogIn wird eine differenzierte Sichtweise auf mehreren Ebenen ermöglicht, um Entwicklungen verschiedener „Lebenspraxen“ (ebd. S. 39) zuzulassen, mit dem Ziel, Verschiedenheit und Vielfalt innerhalb der Regelpädagogik anzuerkennen. Ermöglicht wird das durch die Haltung der Sonderpädagogin, des Sonderpädagogen die Problematik des Falles in einem kommunikativen „beraterischen Arbeitsbündnis“ (ebd. S. 38) und nicht in der institutionellen Entlastungsfunktion zu lösen. Damit wäre durch die kommunikative Fallbearbeitung nach der Theorie Oevermanns, auf die Dlugosch zurückgreift, die therapeutische Dimension pädagogischen Handelns in die Regelpädagogik zurückgeführt. (vgl. ebd. S. 36 – 39) Sonderpädagogische Professionalität stellt sich somit in einer besonderen Haltung, im situativen Fallverstehen und in kommunikativen, beraterischen Fähigkeiten dar. Situatives Fallverstehen schließt den „Anwendungsbezug wissenschaftlichen Wissens“ (Dlugosch 2004, S. 286) ein, verweist gleichzeitig in der Besonderheit des Einzelfalles auf ein „Moment der Ungewissheit“ (Dlugosch 2005, S. 42), das es von professionellem Handeln zu bewältigen gilt. „Im Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können“ sieht Wimmer (1996) „den Kern pädagogischen Handelns und der Professionalität“ (Wimmer 1996, S. 425, zit. nach Dlugosch 2005, S. 42). Professionelles Handeln äußere sich im Überwinden der Kluft zwischen Nicht-Wissen und Wissen (vgl. Wimmer 1996, S.425). Die Ungewissheit zeigt sich für sonderpädagogisches Handeln im situativen institutionellen Bezug des Falles und eines

---

auch die Begriffe Integrationspädagogik und Inklusive Pädagogik. Zur Klärung der Begriffe vgl. Biewer 2009, S. 27 – 32.

<sup>25</sup> Klammer im Original

unvorhersagbaren Verlaufs der Intervention im individuellen Entwicklungsprozess als doppelte Anforderung.

Für die Bewältigung des ungewissen Moments braucht es nach Pool und Wolters (2006) die „Fähigkeit der Reflexion und Selbstreflexion“ und die „Intuition als emotionale Ressource“ (Pool/Wolters 2006, S. 49). Die Autorinnen sehen die Entwicklung sonderpädagogischer Professionalität in „Reflexion der Grenzerfahrungen in Bezug auf das Wissen und das Nicht-Wissen“ (ebd. S. 51). Auf der Basis von Wissen kann eine Handlung zwar vorgeplant werden, jedoch auf eine Situation treffen, die spontanes Ändern verlangt. Die anschließende Reflexion der Handlungssituation bringt Erfahrungswissen und ermöglicht Wissen für zukünftiges Handeln zu erweitern, wodurch das Handeln zunehmend professionell wird. (vgl. ebd. S. 50 f)

Theoretisches Wissen, Einstellung und Haltung, vor denen Grenzerfahrungen reflektiert werden, beeinflussen das daraus generierte Erfahrungswissen. Schley (1999) spricht in diesem Zusammenhang von der „Schlüsselkompetenz der Wahrnehmung“ (Schley 1999, S. 48) und meint damit, dass durch die Wahrnehmung ausgewählte Daten, ausgewertet im Vergleich mit vorhandenen Überzeugungen das Handeln bestimmten und rückwirkten auf die Wahrnehmung (ebd.). Die „reflexive Schleife“ (ebd. S. 49) verbindet das Handeln mit Wissen und Wahrnehmung und wird zu einer wichtigen Komponente des Heranbildens sonderpädagogischer Professionalität. Zu erfolgreichem sonderpädagogischem Handeln gehört nach Schley:

- „1. Die Fähigkeit Prozesse wahrzunehmen und Situationen zu entschlüsseln
2. Die Fähigkeit das Handeln anderer zu verstehen und selbst handeln
3. Die Fähigkeit situationslogisch zu kommunizieren und zu reflektieren
4. Die Fähigkeit zur Arbeit am System und zur Beratung im System
5. Der Umgang mit Komplexität und Dynamik
6. Die Identitätsbildung im Dialog
7. Die Fähigkeit zur Einordnung und Mitgestaltung im Team.“ (ebd. S. 64)

Mit der Aufstellung versucht Schley aus einer grundlegenden Handlungslogik, der Reflexivität, Kompetenzbereiche für sonderpädagogisches Handeln in neuen Anforderungssituationen zu beschreiben. Der Schwerpunkt liegt auf dem Erfassen von Kompetenzen für Kooperations- und Beratungssituationen, die Schley als Kernqualifikation eines professionalisierten sonderpädagogischen Handelns einstuft.

Sowohl Dlugosch wie auch Schley beschreiben als kennzeichnend für sonderpädagogisches Handeln vermehrt Anforderungen aus kommunikativen

Situationen in der Beratung und Kooperation. Zu diesen Gegebenheiten merkt auch Wocken an, dass der „neue Sonderpädagoge eher ein pädagogischer Berater, ein therapeutischer Helfer, manchmal nicht einmal mehr ein Lehrer“ (Wocken 1997, S. 12, zit. nach Reiser 2000, S. 51) sei. Aus dieser Vorstellung heraus lässt sich die Veränderung der Anforderungsstruktur und der Kompetenzbereiche für zukünftige Sonderschullehrpersonen in neuen integrativen Berufsfeldern ablesen. Als Konsequenz erfahren Kompetenzen, die zukünftige Sonder(schul)lehrpersonen aufweisen sollten, eine Akzentverschiebung. Tätigkeiten des Unterrichtens, wie bisher in einer Sonderschulklasse nehmen ab, Diagnostik und Beratung erhalten eine stärkere Gewichtung.

Die angeführten Konzepte liefern größtenteils allgemeine theoretische Beschreibungen für professionelles, sonderpädagogisches Handeln bezogen auf einzelne Kompetenzbereiche wie diagnostische Fähigkeiten, Kooperations- und Kommunikationskompetenzen, eine reflexive Haltung als Basiskompetenz.

Den Versuch einer umfassenderen empirischen Klärung sonderpädagogischer Professionalität starten Moser, Schäfer, Jakob (2010) in einem Forschungsprojekt zu „Merkmale sonderpädagogischer Professionalität“. Ziel der empirischen Studie sollte unter Berücksichtigung spezifischer Anforderungssituationen die Entwicklung eines sonderpädagogischen Kompetenzmodells sein. Ausgangsbasis ist ein hypothetisches Kompetenzmodell, das aus literarischen Quellen mit Hilfe der Dokumentenanalyse generiert wurde und zur Überprüfung ansteht. Im weiteren Untersuchungsverlauf sollte das vorgelegte Modell anhand videogestützter Unterrichtsbeobachtungen ergänzt bzw. korrigiert werden. (Moser/Schäfer/Jakob 2010, S.240 f)

Das Modell, im Überblick dargestellt in Tabelle 1, umfasst drei Stufen, in denen Sonderpädagogische Anforderungssituationen, Sonderpädagogische Kompetenzen und Sonderpädagogische ‚beliefs‘ unterschieden werden.

Tabelle 1: dreistufiges Modell nach Moser/ Schäfer/ Jakob 2010, S. 241 f

<u>Sonderpädagogische Anforderungssituationen im Gemeinsamen Unterricht</u>						
Krisen Intervention	Heterogene Leistungsniveaus der Schüler/Innen	Binnendifferenzierte Einzelförderung	Exklusionsprobleme	Beratungsbedarf bei Schüler/Innen Lehrkräften und Organisationen		
<u>Sonderpädagogische Kompetenzen (sachlich/ fachlich, sozial, organisationsbezogen)</u>						
Lernstands u. Entwicklungsdiagnostik	Beratung, Organisationskompetenz	Lern- und Entwicklungsförderung	Binnendifferenzierte Unterrichtung	Behinderungsspezifische Kommunikation	Interdisziplinäre Kooperation	Förderung des sozialen Lernens
<u>Sonderpädagogische ‚beliefs‘</u>						
Schulklima-inklusionsorientiert	Individuell förderbezogen orientiert	Biografisch, Lebenslagenbezogen orientiert	Dialogisch, psychotherapeutisch orientiert	Behinderungsbezogen medizinisch-therapeutisch orientiert	Selektionsorientiert	Gesellschafts- schul- kritisch orientiert

Auf drei Ebenen bietet das Modell einen differenzierten Blick auf jene Komponenten, die für sonderpädagogische Professionalität als entscheidend angenommen werden. Die beschriebenen Anforderungssituationen seien, so die Autorinnen des Modells, in der Literatur als „Diagnostik, Beratung, Kooperation und Arrangement von förderlichen Lernprozessen“ (ebd. S. 240) aufzufinden. Der Ebene der Anforderungssituationen lassen sich jeweils Kompetenzen und ‚beliefs‘ zuordnen, wodurch bereits recht konkret auf jene Fähigkeiten hingewiesen wird, die von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen erwartet und für Ausbildungssituationen relevant werden.

Mit ‚beliefs‘ sind Werthaltungen und Einstellungen der Person angesprochen, die im Bezug auf den Lehrberuf schon immer von Interesse waren. In der neueren Bildungsforschung, nicht zuletzt unter dem Einfluss des „PISA-Schocks“, gewinnen sie als ein Indikator von Unterrichtserfolg wieder mehr an Bedeutung. Geht es um Bestimmung pädagogischer Professionalität stehen Einstellungen und Haltungen der Lehrperson gleichwertig neben Fachkompetenzen (vgl. Moser 2010, S. 2).

Das Modell von Moser u.a. definiert mehrere Kompetenzbereiche differenziert beschrieben sowohl im sachlich fachlichen als auch im personenbezogenen Bereich. Damit bietet es eine gute Grundlage zur weiteren Konkretisierung und Abklärung durch

empirische Folgestudien im Praxisfeld, sonderpädagogische Professionalität in Differenz zu allgemein pädagogischer Professionalität zu erforschen.

In Überlegungen zur Entwicklung einer inklusiven Schule verweist Wocken (2011) auf die Notwendigkeit sonderpädagogischer Professioneller und fragt gleichzeitig nach der „Inklusionstauglichkeit sonder(schul)pädagogischer Professionalität“ (Wocken 2011, S. 200) aktueller Prägung. Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind Anforderungssituationen zu deren Bewältigung entsprechende professionelle Handlungskompetenzen zur Verfügung stehen müssen. Er beschreibt ein Qualifikationsprofil für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, das vier große Anforderungsbereiche unterteilt, denen jeweils Subkategorien von Kompetenzen zugeordnet werden.(vgl. ebd. S. 204 ff) Tabelle 2 stellt das Modell im Überblick vor. Das Qualifikationsprofil bietet ein theoretisches Konstrukt, das in analytischer Bearbeitung anhand von Literaturbelegen erstellt wurde. In weiterer analytischer

Tabelle 2: Qualifikationsprofil Sonderpädagogik nach Wocken (2011)

<u>Personale Kompetenzen</u> (Selbstkompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wertschätzung der Verschiedenheit aller Kinder</li> <li>- Anerkennung der Gleichheit aller Kinder</li> <li>- Wertschätzung der Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit</li> </ul>
<u>Aufgabenkompetenzen</u> (Fachkompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogenitätskompetenz</li> <li>- Erziehungskompetenz</li> <li>- Unterrichtskompetenz</li> <li>- Diagnosekompetenz</li> <li>- Förderungskompetenz</li> </ul>
<u>Kooperative Kompetenzen</u> (Kooperationskompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persönlichkeitsdimension</li> <li>- Beziehungsdimension</li> <li>- Rahmenbedingungen</li> </ul>
<u>Systemische Kompetenzen</u> (Systemkompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Netzwerkkompetenz</li> <li>- Unterrichts- und Schulentwicklungskompetenz</li> <li>- Beratungskompetenz</li> </ul>

Betrachtung stellt der Autor die Kompetenzen der Anforderungsstruktur inklusiver Situationen gegenüber, um aufzuzeigen, wo sie sich für Inklusion bewähren bzw. wo Defizite auftreten. [Gemäß der Frage: „Was Sonderpädagogen schon können oder noch lernen müssen.“ (ebd. S. 203)] Die Ausführungen basieren auf der hypothetischen

Grundannahme, dass die Sonderpädagogik, so wie sie ist, auch auf dem Ausbildungssektor, auf Inklusion noch nicht voll ausgerichtet, bestenfalls auf dem Weg dazu sei (vgl. ebd. S. 200). Als Fazit der Analyse der Inklusionstauglichkeit von Sonderschulpädagoginnen und –pädagogen sieht Wocken seine Annahme bestätigt (vgl. ebd. S. 233). Der einschätzenden Beurteilung müssten hier empirische Überprüfungen in Praxissituationen anschließen, um abzusichern, wie weit das Qualifikationsprofil reale Gegebenheiten erfasst.

Vorab liefert das vorgestellte Qualifikationsprofil mit den näheren Ausführungen zu den einzelnen Kompetenzen einen guten Überblick zu jenen Kompetenzbereichen, die im Zusammenhang mit Inklusion vermehrt für professionelles Handeln als ausschlaggebend angenommen werden dürfen. Ein Vergleich mit anderen einschlägigen Literaturquellen zeigt, es sind immer wieder dieselben Kompetenzbereiche, denen Bedeutung beigemessen wird. Für die Ausbildung könnten solche Qualifikationsprofile, wie dies auch Moser (2012, S. 9) andeutet, Anlass sein, entsprechende Kompetenzen in die Zielvorstellung von Ausbildungsprogrammen aufzunehmen.

#### **4.3.2 Resümee**

Aus den theoretischen Bestimmungsversuchen sonderpädagogischer Professionalität lassen sich trotz deren unterschiedlicher Zugangsweisen Gemeinsamkeiten herauslesen. Mit dem theoretischen Hintergrund der Theorie professionalisierten pädagogischen Handelns von Oevermann ist bei mehreren Autoren mit der therapeutischen Dimension die fallbezogene, stellvertretende Deutung ein wichtiges Element sonderpädagogischen Handelns. Bei Lindmeier und Dlugosch sind Fallverstehen und Falldeutung grundlegend. Auch Reisers Aussage lässt sich hier einordnen, wenn er auf die handlungslogische Notwendigkeit sonderpädagogischen Handelns verweist. Im besonderen Fallverständnis sind Fähigkeiten der Sonderpädagogin und des Sonderpädagogen angesprochen, die unter dem Kompetenzbereich „Diagnose“ einzuordnen sind. Eine Problemkonstellation mit unterschiedlichen Bedingungsfaktoren zu erfassen und mehrperspektivisch zu betrachten, verlangt einen differenzierten diagnostischen Blick auf den „Fall“. Erkenntnisse aus der Diagnose sollen verhelfen im Sinne von Förderung, die autonome Entwicklung der einzelnen Person im allgemeinen Kontext des Lernumfeldes zu integrieren.

Diagnose individueller Lern-Ausgangslagen, dazu Schaffung einer passenden Fördersituation, konfrontieren sonderpädagogisches Handeln auch mit Heterogenität unter dem Aspekt von Förderung und Selektion (vgl. Moser 2010<sup>(a)</sup>, S. 112). Im Umgang mit Heterogenität ist für sonderpädagogisches Handeln entscheidend, auf Grund entsprechender Haltung die Selektionsperspektive aus der Handlungslogik auszublenden und Heterogenität als Nebeneinander im Sinne von Verschiedenheit und Vielfalt anzuerkennen.

Im Zusammenhang mit Fallverstehen als notwendiges Charakteristikum sonderpädagogischen Handelns nennen die Autorinnen und Autoren die Bewährung in kommunikativen Situationen, da in integrativen Situationen die Mehrperspektivigkeit des Falls, einerseits aus Sicht der Regelschulpädagogik andernfalls aus Sicht der Sonderpädagogik, in die Teamarbeit einfließt. So nehmen im Arbeitsfeld Integration die Kooperation im Team, die Zusammenarbeit mehrerer Expertinnen und Experten und die Beratungstätigkeit breiten Raum ein. Kompetenzen im Bereich Kooperation und Kommunikation auf Seite der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen können als bestimmend für sonderpädagogisches Handeln ausgemacht werden.

Teamarbeit bedeutet aber auch die eigene spezifische Handlungskompetenz wahrnehmen und situationsbezogen reflektieren können. Reflexivität wird zu einem weiteren entscheidenden Merkmal sonderpädagogischer Handlungslogik. Die „Wahrnehmungs-Handlungs-Schleife“ bei Schley (1999), die Überwindung des „Moments der Ungewissheit“ bei Dlugosch (2005) oder die „Grenzerfahrung zwischen Wissen und Nicht-Wissen“ bei Pool/ Wolters (2006) sind Beispiele für die Betonung reflexiven Handelns. Zur Bewältigung des Spannungsverhältnisses in der Unbestimmtheit einer Situation bedarf es entsprechender Haltung und Handlungsorientierung.

Einen differenzierteren Blick auf sonderpädagogische Professionalität lassen die kompetenzorientierten Modelle von Moser/ Schäfer/ Jakob und von Wocken zu. Obwohl beides hypothetische Modelle, zeigen sie doch deutlich Kompetenzbereiche auf, die für die Identifizierung sonderpädagogischer Handlungsspezifik entscheidend sein können. Wiederum können grob die bei den anderen Autoren bereits angesprochenen Kompetenzbereiche, das sind Kompetenzen zu Diagnose und Kooperation, ausgemacht werden.

Deutlich treten in den beiden Konzepten auch Haltung und Einstellung der Person hervor, bei Moser u.a. als „beliefs“, bei Wocken als „Selbstkompetenz“. Reflexivität als Handlungsorientierung der Person ließe sich unter „beliefs“ einordnen, womit eine weitere Beziehung zwischen den einzelnen Bestimmungsversuchen angedacht werden kann.

Bei beiden vorgestellten Kompetenzmodellen zur Bestimmung sonderpädagogischer Professionalität stehen Einstellungen und Haltungen der Lehrperson gleichwertig neben Fachkompetenzen (vgl. Moser 2010<sup>(b)</sup>, S. 2). Aus theoretischen Untersuchungen zur LehrerInnenprofessionalität, meist als pädagogische Professionalität bezeichnet, sind gleich gelagerte Unterscheidungen von Kompetenzbereichen bekannt. Auf ein Konzept sei hier beispielhaft hingewiesen, auch unter dem oft kritisch vorgetragenen Aspekt, sonderpädagogische Professionalität sei nichts anderes als pädagogische Professionalität.

In dem Modell zu Pädagogischen Basiskompetenzen von Bauer (2005) stehen Einstellung und Haltung der Person gebündelt im „professionellen Selbst“ (Bauer 2005, S.82) an prominenter Stelle neben den „pädagogischen Kompetenzen“ (ebd. S. 30). In Orientierung am Modell Bauers könnten „beliefs“ bzw. „Selbstkompetenz“ aus den oben beschriebenen Modellen als jene Komponenten eingestuft werden, die zur Bildung eines professionellen Selbst beitragen und sonderpädagogische Kompetenzen ließen sich in den pädagogischen Kompetenzen des Bauerschen Modells teilweise wiederfinden. Damit wäre die enge Verwandtschaft von sonderpädagogischer Professionalität und pädagogischer Professionalität thematisiert, wie sie sich auch in der Aussage Wittrocks (1998) darstellt, wenn er meint sonderpädagogische Professionalisierung sei „immer in erster Linie eine Professionalisierung pädagogischen Handelns“ (Wittrock 1998, S. 82). Das müsse aber für Wittrock nicht zwangsläufig zu einem Aufgeben der sonderpädagogischen Eigenheit und Auflösung sonderpädagogischer Profession führen. Eberwein (1998) argumentiert in diesem Zusammenhang mit einer anderen Zielsetzung. Für integrative Situationen sieht er keine Notwendigkeit mehr, eine Trennung vorzunehmen und fordert daher die Zusammenlegung der beiden Professionen zu einer „Allgemeinen Pädagogik“. Aber auch in der Integration resultieren aus Diagnose, Kooperation und Beratung je spezifische Anforderungen an die Profession, denen mit spezifischen Kompetenzen begegnet werden sollte. Es bedarf trotz allem der Spezialistinnen und Spezialisten unter den Allgemeinpädagoginnen und Allgemeinpädagogen, will man Qualität unter dem

Aspekt der Vielfalt sichern. Daher ortet Moser (2012, vgl. S. 9) hier dringenden Forschungsbedarf, um Kompetenzen zu definieren, die diesen spezifischen Anforderungen entsprächen. In der Ausbildung könnten diese dann richtungsweisend sein (vgl. ebd. S. 9), um vom „Allgemeinpädagogen“ zur „Spezialistin“ auszubilden (vgl. Feyerer 2011), denn nicht Jede und Jeder könne und müsse alles können. Auf der Ebene der Profession blieben weiterhin Spezialfähigkeiten gefragt, auf der Institutionsebene könnte das differenzierte Schulsystem von einer inklusiven Schule abgelöst werden. Sonderpädagogische Professionalität erkennbar an ihrer spezifischen Expertise hätte somit in einer inklusiven Schule ihren Platz mit der Aufgabe, eine adäquate pädagogische Situation unter Berücksichtigung der Vielfalt zu ermöglichen; Sonderpädagogik unter verändertem Selbstverständnis ihren berechtigten Platz neben einer „Allgemeinen Pädagogik“.

## 5 Sonderschullehrerinnen- und Sonderschullehrerausbildung

Das folgende Kapitel beleuchtet die Ausbildungssituation von Sonderschullehrerinnen und –lehrern in Österreich. Für eine eindeutige Begriffszuordnung sollte hier zwischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung differenziert werden. Ausbildung meint Erstausbildung als Grundausbildung, deren Abschluss gleichzeitig den Erwerb des Lehramtes darstellt und zur selbständigen Berufsausübung berechtigt. Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird weiter gefasst und schließt Ausbildung und Fort- und Weiterbildung mit ein. Unter dem Verständnis Bildung sei ein lebenslanger, als nie abzuschließender Prozess gemeint, betont Fauser (1996) die Entwicklungsdimension im professionellen, pädagogischen Handeln. Wird „Professionalität als Ziel der Lehrerbildung“ (Thonhauser 1995, S. 123) angenommen, folgt sie dem Aspekt eines berufsbiografischen Professionalisierungsprozesses (vgl. Terhart 1992; Kraul/Marotzki/Schwepe 2002; Dlugosch 2003), der mit der Ausbildungsphase seine Fundamente erhält und sich dann berufsbegleitend fortsetzt. Dieser Auffassung ist zuzustimmen unter der Annahme, dass Erstausbildung einen entscheidenden Beitrag in der Entwicklung professionellen Handelns leistet, indem grundlegende Kompetenzen, die zu professionellem Handeln befähigen sollten, erworben werden.

In der vorliegenden Arbeit wird nun der Versuch unternommen, über die Analyse der Inhalte der Erstausbildung der Sonderschullehrkräfte im Hinblick auf sonderpädagogische Professionalität aufzuspüren, wie weit solche grundlegenden Kompetenzen in der Ausbildung vermittelt werden. Fort- und Weiterbildungsangebote bleiben in der Analyse unberücksichtigt.

Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer werden neben Volks- und Hauptschullehrkräften und Lehrerinnen und Lehrern der Polytechnischen Schule der Gruppe der Pflichtschullehrkräfte zugerechnet. Pflichtschulen sind im Bereich der Sechs- bis Fünfzehnjährigen Volks-, Haupt-, Sonderschule und Polytechnische Schule. Zudem sieht das Schulsystem in der Sekundarstufe I der Zehn- bis Vierzehnjährigen zwei Schulformen vor, die Hauptschule und die Unterstufe einer Allgemein bildenden höheren Schule. Dieser Zweigliedrigkeit der Schulsparten folgt auch eine Differenzierung in der Ausbildung der Lehrpersonen an unterschiedlichen Institutionen mit unterschiedlichem Akademisierungsgrad als Abschluss. Werden in der Arbeit

Sonderschullehrkräfte in Vergleich oder Beziehung zu Lehrkräften anderer Schulsparten gebracht, sind auch ohne speziellem Hinweis immer Volks- und Hauptschullehrkräfte gemeint, Lehrpersonen Allgemein bildender höherer Schulen bleiben ausgespart.

## **5.1 Ausbildungssituation - historischer Überblick**

Erste Institutionen zur Betreuung zunächst von Kindern mit Sinnesbehinderungen bald auch von „schwachsinnigen“ Kindern entstanden im 19. Jahrhundert, allerdings abgekoppelt vom allgemeinen Schulwesen. Dies änderte sich mit dem Reichsvolksschulgesetz 1869 und einer Schulgesetznovelle 1883, die den Schulbesuch für geistig behinderte<sup>26</sup> und lernbehinderte Kinder regelten. Es gab keine eigenen Sonderschulen sondern gemeinsamen Unterricht aller Kinder.

Mit der Institutionalisierung und dem Ausbau des allgemeinen Schulwesens war auch die Notwendigkeit einer geregelten Ausbildung von Lehrpersonen verbunden. Zunächst waren an ausgewählten Schulen Kurse eingerichtet, die ähnlich einer handwerklichen Ausbildung auf den Beruf vorbereiteten. Die Dauer der Kurse erstreckte sich von zunächst wenigen Monaten durch sukzessive Aufstockung schließlich auf zwei Jahre. Die Volksschulgesetznovelle 1883 reformierte jene bereits bestehenden Einrichtungen zur Lehrerbildung, indem die Ausbildung von Lehrpersonen, von Lehrern und erstmals auch Lehrerinnen, in neu gegründeten Lehrerbildungsanstalten festgelegt wurde. Die zweijährigen Präparandenkurse wurden auf eine vierjährige strukturierte Ausbildung ausgedehnt. Die zu diesem Zeitpunkt festgelegten strukturellen Rahmenbedingungen für die VolksschullehrerInnenausbildung blieben lange Zeit hindurch weitgehend erhalten, erst nach 1950 bewirkte eine Änderung der Lehrpläne der Lehrerbildungsanstalten eine Angleichung an Realgymnasien und öffnete damit den Absolventinnen und Absolventen einerseits den Hochschulzugang, berechtigte andererseits zur Anstellung als Probelehrerin und Probelehrer. Erst nach erfolgreicher zweijähriger Dienstausbildung war es möglich die Lehrbefähigung für Volksschulen zu erlangen. (vgl. Gönner 1967)

---

<sup>26</sup> Die traditionelle Diktion „geistig behindert“ und „lernbehindert“ wird lediglich im Zusammenhang mit dem historischen Überblick verwendet, da diese Begriffe in älteren Schriften eindeutig zuordenbar sind und durchgängig Verwendung finden. Heute gelten sie als überholt und man spricht von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und definiert dazu den Förderbereich.

Erstmals wird bei der Neugestaltung der Ausbildung durch die erwähnte Volksschulgesetznovelle 1883 eigens darauf hingewiesen, dass im letzten Jahrgang der Ausbildung auch mit Methoden für Unterricht und Erziehung von geistig behinderten Kindern vertraut zu machen sei (vgl. Engelbrecht 1986). Lehrpersonen sollten auf den Unterricht mit allen Kindern, auch solchen, die eine besondere individuelle Lernsituation aufwiesen und gemeinsam mit allen anderen Kindern unterrichtet wurden, vorbereitet sein.

Die Situation änderte sich für die Beschulung behinderter Kinder mit der nächsten Schulreform 1919, die den Ausbau des Sonderschulwesens brachte. Für Hilfsschulen der Stadt Wien wurde ein Lehrplan ausgearbeitet, für Lehrerinnen und Lehrer, die in Hilfsschulen unterrichteten, veranstaltete das Pädagogische Institut der Stadt Wien verpflichtende Veranstaltungen. (vgl. Leiter 1971) Mit dem Bildungsangebot für Lehrkräfte im sonderpädagogischen Bereich wurde ein erster Schritt zur Ausbildung professioneller Kompetenzen für den Fachbereich Sonderpädagogik gemacht.

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu einer weiteren Differenzierung im Sonderschulbereich, nach Art der jeweiligen Behinderung entstanden spezifische Sonderschulsparten. Die Anforderungssteigerung in der Volksschule bewirkte eine verstärkte Selektion der Schüler und deren Zuteilung zu den jeweiligen Spezialschulen. Mit dem Ansteigen der Schülerzahlen in den Sonderschulen war auch ein erhöhter Lehrkräftebedarf in den Sonderschulen verbunden. Die Forderung Lehrpersonen in den Spezialeinrichtungen sollten speziell ausgebildet sein, um den Anforderungen des Unterrichts und der Erziehung bei unterschiedlichen Beeinträchtigungen entsprechen zu können, wurde erhoben. Dies führte zur Einrichtung dreimonatiger Ausbildungslehrgänge für Sonderschulpädagogik, nach deren Absolvierung das Lehramt für Sonderschulen erworben werden konnte. (vgl. Engelbrecht 1988)

Grundlegende Veränderungen und Neuerungen für das gesamte österreichische Pflichtschulwesen brachte dann das Schulunterrichtsgesetz 1962. Für die Sonderschulen wurde damit eine gesetzliche Grundlage geschaffen und gleichzeitig wurden die Vorschriften für die Lehramtsprüfung für Sonderschulen neu geregelt. (vgl. ebd)

Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erfuhr dann 1968 mit der Gründung der Pädagogischen Akademien eine grundlegende Neuerung. Die neue Institution bildete Lehrerinnen und Lehrer für Volksschulen in einem viersemestrigen Studium aus.

Ein eigener Ausbildungszweig für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer wurde jedoch erst 1971 an den Pädagogischen Akademien eingerichtet, zuvor gab es

Kurse zur Vorbereitung auf die Lehramtsprüfung für Sonderschulen, die von Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern besucht werden konnten. Diese Kurse wurden im Rahmen der Lehrerfortbildung an so genannten pädagogischen Instituten – diese Einrichtungen waren für eine berufsbegleitende Fortbildung der Lehrerschaft zuständig - angeboten. Generell war die Ausbildung von Sonderschullehrkräften sowohl in der Erstausbildung als auch der berufsbegleitende Erwerb von Zusatzqualifikationen in Form von behinderungsspezifischen Lehramtsprüfungen eng mit der Errichtung und Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens verknüpft. Die sechssemestrige Erstausbildung an einer Pädagogischen Akademie vermittelte eine Grundausbildung für den Unterricht an Sonderschulen und schloss mit der Lehramtsprüfung für die Allgemeine Sonderschule – die Schule für Lernbehinderte – und in einem Zweifach meist für die Sonderschule für schwertsbehinderte Kinder ab. Spezielle Zusatzqualifikationen konnten weiterhin in einem Aufbaustudium an Pädagogischen Instituten erworben werden. Trotz zunehmender schulischer Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf seit dem Inkrafttreten der 15. Novelle zum Schulorganisationsgesetz 1993, das den Eltern die Wahlmöglichkeit zwischen integrativer und segregativer Beschulung für ihr Kind einräumt, hat sich an der Strukturierung der Ausbildung des Volksschullehrpersonals wie auch der Sonderschullehrkräfte nichts Wesentliches geändert.

Das beschriebene Ausbildungsmodell wurde bis 2007, bis zur Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen beibehalten. Auch an den Pädagogischen Hochschulen blieben die schulsparten-differenten, sechssemestrigen Ausbildungsgänge erhalten, jedoch mit nach modularem Prinzip neu strukturierten Curricula. Wesentliche Änderung zur Vorläuferinstitution stellt die Eingliederung der Studien in die Bologna-konforme dreistufige Hochschulstruktur dar. Mit dem Abschluss „Bachelor of Education“ erfährt der Lehrberuf im Bereich Pflichtschule nunmehr eine akademische Qualifikation.

Ob der aktuell in Österreich im Zuge einer bildungspolitisch heftige geführten Debatte um Bildungsfragen auf allen Ausbildungsebenen, die auch die Ausbildung zukünftig Lehrender als gewichtiges Thema beinhaltet, ist es notwendig dem Ende des historischen Überblicks einen Blick in die Zukunft anzuschließen. Die gegenwärtige Situation ist gekennzeichnet durch eine Umstrukturierung der Sekundarstufe I und den Verhandlungen zu einem neuen LehrerInnendienstrecht, wobei in der Folge die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen wesentlichen Diskussionspunkt darstellt.

Grundlage für eine Neugestaltung der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt der vorliegende Endbericht einer vom Bundesministerium für Unterricht eingesetzten ExpertInnengruppe zur „PädagogInnenbildung NEU“<sup>27</sup> dar. Das vorgestellte Modell sieht eine Gesamtkonzeption zur Ausbildung aller pädagogischen Berufe vor und umfasst neben dem schulpädagogischen Bereich auch elementarpädagogische, sozialpädagogische und berufspädagogische Arbeitsfelder. Die Einbeziehung aller pädagogischen Berufe in den Phasen der Erstausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung gründet auf der Annahme, dass „allen pädagogischen Berufen ein gemeinsames Verständnis vom Bildungsprozess junger Menschen insgesamt zu Grunde liege“ (Schratz 2012, S. 4). Die vorgeschlagene Umstrukturierung wird im schulpädagogischen Bereich die bisherige mit Pflichtschullehrpersonal für Grundschule und Sekundarstufe I an Pädagogischen Hochschulen und mit Gymnasiallehrpersonal für die Sekundarstufen I und II an Universitäten institutionalisierte Zweigleisigkeit in der Ausbildung aufbrechen und für den bisherigen Ausbildungszweig Sonderpädagogik unter Berücksichtigung vermehrter Integration von Kindern mit Förderbedarf eine völlige Neuorientierung bedeuten. Die Höhe der Qualifikation der Lehrpersonen sollte nicht an Schultyp und Alter der darin Unterrichteten gekoppelt und davon bestimmt sein. Zentrale Eckpunkte der Ausbildung werden für alle Schultypen und weitere pädagogische Berufsfelder der Elementar-, Berufs- und Sozialpädagogik gleich festgelegt, innerhalb der gemeinsamen Struktur werden je nach Aufgabenfeld Differenzierungen vorgenommen. Die Ausbildung zur Pädagogin, zum Pädagogen sieht eine Dreistufigkeit mit einer Grundausbildung im Bachelorstudium, einer Induktionsphase mit Einführung in die Berufspraxis und gleichzeitig bzw. anschließend berufsbegleitend beginnender Weiterqualifizierung in einem Masterstudium, das zur Anstellung als alleinverantwortliche Pädagogin und alleinverantwortlicher Pädagoge qualifiziert, vor. Eine weitere Phase im Sinne lebenslangen Lernens und fortschreitender professioneller Entwicklung in der Fort- und Weiterbildung bieten das Doktoratsstudium und postgraduale Lehrgänge. (vgl. Schratz 2012)

Erfolgt eine Umsetzung dem vorgeschlagenen Modell folgend mit einer grundlegenden Neugestaltung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, bedeutete dies einen einschneidenden Reformschritt der österreichischen Bildungspolitik. Dass dies nicht allzuschnell erfolgen dürfte, darauf weisen diskursive Auseinandersetzungen auf

---

<sup>27</sup> Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2011): PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf)

bildungs- und gesellschaftspolitischer Ebene aber auch in ExpertInnenkreisen der Ausbildungsinstitute hin. Zu klären wird im Vorfeld auch sein, an welcher Bildungsinstitution, Universität oder Pädagogische Hochschule, die Ausbildung für alle Lehrkräfte in Zukunft erfolgen sollte. Zur Diskussion stehen mehrere Varianten kooperativer aber auch alleinverantwortlicher Formen, wobei die jeweiligen Institutionen unterschiedliche Interessenslagen vertreten (vgl. Mayr/ Posch 2012). Da die derzeitige Ausbildungssituation an die zweiphasige Gliederung der Sekundarstufe I gekoppelt ist, sich hier eine Änderung nicht abzeichnet, dürfte eine reformierte Pädagoginnen- und Pädagogenbildung noch auf Umsetzung warten müssen (vgl. Biewer 2010).

## **5.2 Aktuelle Ausbildungssituation**

Derzeit sind in Österreich 13 Pädagogische Hochschulen, davon 8 öffentliche und 5 private, für die Pflichtschullehrerinnen- und Pflichtschullehrerausbildung, damit sind Lehrpersonen für Volksschule, Hauptschule<sup>28</sup>, Polytechnische Schule und alle Sonderschulsparten gemeint, zuständig. Die frühe Trennung im Schulsystem in statusmäßig unterschiedliche Schultypen bietet für die Sekundarstufe I die Möglichkeit anstelle in der Hauptschule, die Schulpflicht durch den Besuch der Unterstufe einer Allgemeinbildenden höheren Schule zu erfüllen. Die in diesem Schulzweig tätigen Lehrerinnen und Lehrer erhalten ihre Ausbildung an Universitäten. Die Differenzierung in unterschiedliche, stark sozial selektierende Bildungswege bereits im Pflichtschulbereich spiegelt sich in der Zweigleisigkeit der Ausbildung der Lehrpersonen mit einerseits Hochschulabschluss auf Bachelorebene und andererseits einer vollwertigen universitären Ausbildung mit Masterabschluss für die Sekundarstufe I wieder. Ein Hinweis auf unterschiedlich ausgebildete Lehrkräfte scheint im Hinblick auf aktuell zur Diskussion stehende umfassende Veränderungen der Ausbildung aller pädagogischen Berufe - an anderer Stelle der Arbeit ist dies noch zu thematisieren - geboten, wenngleich für die Fragestellung der Arbeit nur das Ausbildungssystem an den Pädagogischen Hochschulen relevant ist. Die weiteren Ausführungen betreffen die

---

<sup>28</sup> Das differenzierte Schulwesen unterscheidet in der Sekundarstufe I zwischen Hauptschule und Allgemein bildender höherer Schule. Eine Umwandlung der Hauptschule in „Neue Mittelschule“ steht derzeit in Erprobung. Sie sollte in ihrer Endform die gemeinsame Beschulung aller Kinder bis zum Ende der Pflichtschulzeit ermöglichen.

Pflichtschullehrerinnen- und Pflichtschullehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen, wobei insbesondere die Organisation der Sonderschullehrerinnen- und Sonderschullehrerausbildung dargestellt wird.

Die Standorte der dreizehn Pädagogischen Hochschulen verteilen sich auf alle Bundesländer, wobei die Bundesländer Wien, Oberösterreich, Steiermark und Tirol mit zwei Hochschulen jeweils eine öffentliche und eine privat geführte besitzen. Alle Standorte bieten die Studiengänge Volks- und Sonderschullehramt an. Außer an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, wird an allen Standorten ein Ausbildungsgang für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer geführt. Die Pädagogische Hochschule Vorarlberg bietet die Ausbildung zur Sonderschullehrerin, zum Sonderschullehrer nach Bedarf und in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Tirol an.

Die Ausbildung zur Sonderschullehrerin, zum Sonderschullehrer erfolgt in einem sechssemestrigen Bachelorstudium. Mit dem Abschluss wird das Lehramt für Sonderschulen erworben, das zum Unterricht in einer Allgemeinen Sonderschule oder in einer integrativ geführten Volks- bzw. Hauptschulklasse berechtigt. Absolventinnen und Absolventen können aber bei Bedarf auch in anderen Sonderschulsparten, für die sie keine spezifische Ausbildung erworben haben, eingesetzt werden.

Die Erstausbildung kann mit den Ausbildungsinhalten zum Förderschwerpunkt Lernen in Ergänzung mit Förderung im sozial-emotionalen Verhalten und zur Integrationspädagogik als sonderpädagogische Grundbildung aufgefasst werden. Als Zusatzausbildung und Erweiterung ist es möglich Qualifikationen nach wie vor orientiert am differenzierten Sonderschulsystem zu erwerben. Manche Hochschulen bieten Lehrgänge für beispielsweise Sprachheilpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik oder Sonderschule für erziehungsschwierige Kinder an, Zusatzqualifikationen in Seh- und Hörgeschädigtenpädagogik und in Körperbehindertenpädagogik werden bundesweit organisiert und je nach Bedarf von einer Hochschule organisiert. Dazu werden von den einzelnen Hochschulen eigene in Struktur und Thematik unterschiedlich gestaltete Hochschullehrgänge mit vorwiegend Inhalten zu schulischer Integration von Kindern und Jugendlichen, die die veränderten Bedingungen um die Beschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf aufgreifen oder aktuelle Fragen des Lern- und Unterrichtsgeschehens thematisieren, eingerichtet und schaffen somit in Ergänzung und Erweiterung zur Grundausbildung aller Studiengänge ein Angebot für

bereits im Beruf stehende Lehrerinnen und Lehrer als berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsmöglichkeit. (vgl. Feyerer 2011)

Die Grundbildung aller Lehrkräfte endet mit dem Ziel fertig ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer zu entlassen, die sofort als selbständig, alleinverantwortlich Tätige in die Berufspraxis einsteigen. Eine weitere Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren in der Praxis ist nach Ende des Studiums nicht mehr vorgesehen. Die sechssemestrige Ausbildungsphase verbindet wissenschaftstheoretische und praktische Ausbildungskomponenten. Nach einer Studieneingangsphase beginnt für die Studierenden parallel zu bildungs- und fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen bereits die schulpraktische Ausbildung. Sie absolvieren wöchentliche Praktika in öffentlichen Schulklassen während der gesamten Studienzeit und in fortgeschrittenen Semestern zwei zweiwöchig geblockte Praktika. Die Praxisausbildung ist von Lehrenden der Hochschule, meist Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, begleitet und den Klassenlehrkräften vor Ort geleitet. Schon die Pädagogischen Akademien sahen ihre Stärke in der Praxisausbildung und betonten in der Zusammenstellung der Lehrveranstaltungen die Praxisorientierung. Rückblickend müsste kritisch angemerkt werden, dass eine stark in der Berufspraxis verhaftete Ausbildung zu Lasten bildungswissenschaftlicher Elemente ging. Mit den Pädagogischen Hochschulen wurde nun versucht die wissenschaftliche Komponente zu stärken dabei jedoch das Gleichgewicht zwischen Theorie- und Praxisebene möglichst zu wahren. Ein Unterfangen, das bei Beibehaltung der Ausbildungsdauer und unter der Maxime der wissenschaftlichen Qualitätssteigerung der Ausbildung kein einfaches war, berührt es doch das seit je diskutierte Dilemma eines gespannten Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Pädagogik. Offenbar verfolgte die Einrichtung Pädagogischer Hochschulen eine Anhebung der Studienabschlüsse auf akademisches Niveau, jedoch dabei die bestehende Studienstruktur aufzugeben, sei es durch Verlängerung der Studiendauer bzw. Eingliederung der Pflichtschullehrerinnen- und Pflichtschullehrerausbildung in das universitäre System, sei es durch Entflechtung und Phasengliederung der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenbildung und der Praxiskomponente mit Ausdehnung auf berufsbegleitende Studienzeiten bis zum Vollerwerb der Lehrbefähigung, war weder den bildungspolitischen EntscheidungsträgerInnen noch den Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrern selbst ein Anliegen.

Die Ausbildung der Sonderschullehrkräfte ist mit ihren Inhalten hauptsächlich auf die Führung einer eigenständigen Sonderschulklasse ausgerichtet. Als Klassenlehrerin,

Klassenlehrer sollten die Ausgebildeten befähigt werden, alle Unterrichtsfächer<sup>29</sup> von der ersten bis zur neunten Schulstufe unterrichten zu können. Bei einer Ausbildungsdauer von sechs Semestern eine kaum zu bewältigende Aufgabe. (vgl. Feyerer 2011)

Erfordert die Heterogenität der Kindergruppe zudem unterschiedliche Förderschwerpunkte, stellt dies eine zusätzliche Anforderung für die Klassenlehrkraft dar. Zum Vergleich dauern die Ausbildungsgänge für Volks- und Hauptschule ebenso sechs Semester, decken aber mit ihren Inhalten im Praxisfeld jeweils nur vier Schulstufen ab. Überdies besteht in der Sekundarstufe I ein Fachlehrersystem, Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrer spezialisieren sich in ihrer Ausbildung auf zwei bzw. drei Unterrichtsfächer. Kritisch muss hier angemerkt werden, für die Fülle der Inhalte im Studiengang Sonderschule reicht die Ausbildungsdauer nicht, um alle Bereiche zufriedenstellend abdecken zu können. Eine berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung stellt für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer im Sinne der Weiterentwicklung einer professionellen Berufstätigkeit im spezifischen Aufgabefeld eine unabdingbare Notwendigkeit dar.

Wie im historischen Überblick erwähnt, bestehen die Pädagogischen Hochschulen seit dem Jahre 2007. Ihre Gründung verdanken sie dem Prozess einer weiteren Akademisierung des Pflichtschullehrberufes und den Umstrukturierungsmaßnahmen von Hochschulstudien gemäß des Bologna-Prozesses in gestufte Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen. Derzeit sind die Lehramtsstudien für alle Pflichtschullehrämter in der ersten Phase akademischer Ausbildungsstufen mit dem Bachelorabschluss an einer Pädagogischen Hochschule beendet, ein anschließendes bildungswissenschaftliches Masterstudium kann nur an einer Universität absolviert werden.

Im Zuge der Gründung Pädagogischer Hochschulen wurden Studienpläne umgestaltet in eine modulare Struktur, mit bildungswissenschaftlichen und didaktischen Inhalten neu bestückt, eine umfassendere Umgestaltung der Studiengänge hinsichtlich Vernetzung und Studiendauer oder Schaffung universitärer Institute, die für die Ausbildung aller Lehrergruppen zuständig wären und eine Wissenschaftsorientierung für alle Lehrämter gebracht hätte, wurde nicht angegangen. Stattdessen wurde mit der Beibehaltung der traditionellen Aufteilung in unterschiedlich graduierte Lehrämter, erworben an

---

<sup>29</sup> Ausgenommen sind die Fächer „Religion“ und „Ernährung und Haushalt“.

unterschiedlichen Institutionen, auch dem gegliederten Schulwesen der Sekundarstufe I weiterhin Unterstützung signalisiert. (vgl. Biewer 2010, S. 162)

Jene Kräfte die eine gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen und eine einheitliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Universitätsniveau fordern, scheitern nach wie vor an der politischen Umsetzbarkeit. Dieser Schritt bleibt offensichtlich was die Ausbildung der Lehrkräfte betrifft einem nächsten Reformvorhaben mit der „PädagogInnenbildung NEU“ vorbehalten.

### **5.3 Berufliche Anforderungen an Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer**

In den letzten Jahren haben sich Anforderungen an den Lehrberuf allgemein geändert. In die tradierte Berufsrolle für Lehrerinnen und Lehrer aller Pflichtschulsparten lassen sich diese neuen Ansprüche nur schwer einordnen, es bedarf der Neuorientierung und des Weiter-fassens des Berufsprofils. Für alle Lehrkräfte stellen die zunehmende Heterogenität der Lernenden mit individuellen Förderansprüchen, die Erweiterung der Erziehungsaufgaben und vermehrte Teamarbeit neue Herausforderungen dar. Zudem kommen Aufgaben im Zusammenhang mit Evaluation und Qualitätsentwicklung des Unterrichts und der Gestaltung eines Schulprofils hinzu. Das Berufsbild von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern steht in engem Verhältnis zu dem von Lehrerinnen und Lehrern anderer Schulsparten und unterliegt gleichfalls den allgemeinen Veränderungen im System Schule. Darüber hinaus ändert sich für Sonderschullehrkräfte durch Änderung der Gesetzeslage in der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen auch das Arbeitsfeld ungleich mehr als im Regelschulbereich, wodurch gravierendere Auswirkungen auf das berufliche Selbstverständnis der Profession und eine Verlagerung der Anforderungsschwerpunkte sich abzeichnen. Das Anforderungsprofil von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern wird abhängig vom spezifischen Einsatzort.

#### **5.3.1 Rollenbild**

Sonderschullehrkräfte leisten Unterrichtsarbeit bei problematischen Lernbedingungen der zu unterrichtenden Kinder in einer eigens eingerichteten Schulform. Erst die

Ausdifferenzierung von Kindern mit Lernschwierigkeiten weist ein umschriebenes Arbeitsfeld zu. Der historische Rückblick zeigt, dass das Schulunterrichtsgesetz 1962 die allgemeine Schulpflicht für Kinder mit einer Behinderung in eigens eingerichteten Sonderschulen regelte. Für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer brachten die eigenständigen Sonderschulen ein eindeutig umschriebenes Berufsfeld und die „Aufwertung ihrer Tätigkeit und ihres Berufsstandes“ (Tuschel 2008, S. 22). Die Zugehörigkeit zu einer eigenen Institution und die spezialisierte Tätigkeit des Unterrichtens und Erziehens bei besonderem Förderbedarf ließen eine Berufsidentität sich entwickeln, die eine Abgrenzung zum Regelschulwesen ermöglichte. Von Seiten des Regelschulbereiches wiederum sprach man Sonderschullehrkräften Expertenstatus mit eigener Methodik und Didaktik bei problematischen Unterrichtssituationen zu. Das traditionelle Bild der Sonderschullehrerin und des Sonderschullehrers als Lehrkraft in einer Sonderschule im Unterricht bei behinderten Kindern entstand durch die Differenzierung im Schulwesen und die Arbeitsteilung zwischen Sonder- und Regelschullehrkräften. Sonderschullehrkräfte selbst knüpfen ihr professionelles Selbstverständnis an die spezifische Institution und Arbeitssituation und die Zuständigkeit für Kinder mit besonderem Förderbedarf (vgl. Reiser 1998).

Die Entwicklung differenzierter Organisationsformen im Schulsystem ist unter systemtheoretischer Betrachtungsweise ein natürlicher Vorgang. In der Folge bilden sich entlang der differenzierten Systeme Berufsidentitäten aus, die für ihren Aufgabenbereich eigene Sicht- und Denkweisen entwickeln (vgl. Loeken 2000, S. 133). Für den Sonderschulsektor bedeutet das die Herausbildung der ExpertInnenrolle bei schwierigen Lernbedingungen als Identitäts- und Abgrenzungsmerkmal des Berufsstandes gegenüber anderen Lehrberufen.

Die auf diese Weise entstandenen Aufgaben und Anforderungen im Beruf, die im Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung im Schulsystem und der Funktionsaufteilung stehen, unterliegen im Rahmen von Veränderungen im Schulwesen und damit verbunden der LehrerInnenrolle insgesamt aktuell kritischer Überprüfung und Neubestimmung. Bezugskriterien für die berufliche Identität geraten ins Wanken. Für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer verliert durch die Diskussion um Integration, wodurch das selektierende System sich aufzulösen beginnt, das spezifische Rollenbild seine eindeutigen Grenzen. Berufsfeld und damit Aufgabenbereich und Anforderungen ändern sich mit der stufenweisen Einführung integrativer Klassen. Zunächst entstanden im Schulversuch Integrationsklassen an Volksschulen, in denen

Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam von einer Volks- und Sonderschullehrkraft unterrichtet wurden. Seit 1993 ist mit der 15. Schulorganisationsnovelle der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern im Grundschulbereich, seit 1997 mit der 17. Novelle zum Schulorganisationsgesetz für den Sekundarstufenbereich gesetzlich verankert. Das bedeutet das Recht für alle Kinder auf schulische Integration. Neben Integrationsklassen in allen Schulformen bleiben auch selbständige Sonderschulen weiterhin bestehen, Eltern haben nach eingehender Beratung durch die Schulbehörde das Wahlrecht für den Ort des Schulbesuchs ihres Kindes.

Mit der gesetzlich geregelten Integration aller Kinder ergibt sich für alle Lehrerinnen und Lehrer die Verpflichtung, sich den Anforderungen eines integrativen Unterrichts zu stellen. Wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ihre Schulpflicht in einer Sonderschule oder in einer integrativ geführten Klasse einer Regelschule erfüllen können, bedeutet das, dass in allen Schulformen zunehmend heterogene Schülergruppen das Bild prägen. Im Umgang mit Heterogenität und der Auseinandersetzung mit integrativer Unterrichtsarbeit sind somit Lehrkräfte aller Schularten gefordert, das heißt „Kompetenz zur Integration“ (Tuschel 2008, S. 24) wird sowohl vom Regelschullehrer als auch von der Sonderschullehrerin erwartet. Sonderschullehrpersonen sind nicht mehr alleine für den Unterricht bei speziellen Problemlagen zuständig, sie arbeiten im Team an einer Regelschule bei Kindern mit und ohne Förderbedarf. Schülerschaft und Beschulungsort fungieren nicht mehr als eindeutige Identifikationsmerkmale für die Arbeit der Sonderschullehrerin und des Sonderschullehrers. Sonderschullehrkräfte sind nicht mehr jene Spezialistinnen und Spezialisten im Lehrberuf, die der Regelschule die Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in eigenen Einrichtungen abnehmen. Das Team einer Regelschule setzt sich aus Lehrenden mit unterschiedlichen Kompetenzschwerpunkten zusammen, unter anderem auch aus Sonderschullehrkräften mit ihrem spezifischen Kompetenzbereich. Das Berufsbild der Sonderschullehrerin, des Sonderschullehrers erfährt damit eine Neuorientierung und die aktuelle Situation stellt neue Anforderungen an die Profession.

### 5.3.2 Arbeitsfeld Sonderschulklasse

Obwohl sich die Bildungspolitik zur Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf bekennt<sup>30</sup>, hält man grundsätzlich an der Selektionsfunktion eines differenzierten Schulsystems, das weitgehende Homogenisierung der Lernenden durch leistungsnormierte Ausdifferenzierung bringen sollte, fest. Neben integrativen Schulklassen besteht im österreichischen Schulsystem weiterhin ein differenziertes Sonderschulwesen, das, der Prämisse der Homogenität folgend, gegliedert nach Behinderungsart neun verschiedene Sonderschulparten (SCHOG<sup>31</sup> 1962) vorsieht. Die größte Anzahl stellen die Allgemeinen Sonderschulen, die in allen Bundesländern eingerichtet sind und vorwiegend lernbeeinträchtigte sowie verhaltensschweringe Kinder aufnehmen, daneben vereinzelt auch eigene Klassen für schwerstbehinderte Kinder führen. Alle anderen Sonderschulparten sind nicht flächendeckend in jedem Bundesland vertreten. In allen Sonderschulparten besteht je nach Leistungsfähigkeit der Kinder die Möglichkeit des Unterrichts nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder oder den Lehrplänen der Regelschule, wobei individuell gestaltete Kombinationen von Sonderschul- und Regelschullehrplan, zugeordnet jeweils nach Unterrichtsfächer, anzutreffen sind. Trotz geringer SchülerInnenzahl in den Klassen ist die Heterogenität in der Gruppe, sei es durch das Störungsbild, die Leistungsstufe oder die Altersstruktur, enorm hoch. Der Gedanke der Homogenität einer Lerngruppe lässt sich trotz Differenzierungsmöglichkeit für Sonderschulklassen nicht weiter aufrecht halten, vielmehr ist individualisierter und differenzierter Unterricht unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen notwendig. Mit Fähigkeiten zu differenzierter Unterrichtsgestaltung, Wissen um methodisch und didaktische Möglichkeiten ergeben sich für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer gleiche Anforderungen wie im Regelschulbereich auch, spezifische Anforderungen leiten sich aus den je unterschiedlichen Lernausgangslagen bei Behinderung ab.

Auch das spezialisierte Sonderschulwesen verlangt von den dort im Klassenlehrersystem eingesetzten Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern bei differenzierten Anforderungen vielfältige Kompetenzen. Lehrkräfte müssen hohe Flexibilität für ihre Arbeit mitbringen, fähig sein zu vertiefter Reflexion bei Offenheit

---

<sup>30</sup> Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und der Salamanca-Erklärung durch die österreichische Bundesregierung. Novelle zum Schulorganisationsgesetz 1993 und 1997.

<sup>31</sup> SCHOG - Schulorganisationsgesetz

für beständige Weiterbildung, um professionelles Handeln in den differenzierten Einsatzfeldern der Sonderschulsparten anzustreben.

### **5.3.3 Arbeitsfeld integrative Klasse**

Waren Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer bis zur Legitimierung integrativer Klassen in Sonderschulen als Klassenlehrpersonen tätig, weitet sich nun das Aufgabenfeld: sie können Volks-, Haupt- und Polytechnischen Schulen sowie allgemein- und berufsbildenden Schulen als Integrations- oder Stützlehrerinnen und Stützlehrer zugeteilt sein. Steht für die Sonderschullehrkraft in Integrationsklassen nach wie vor Unterrichten und Erziehen der Kinder mit besonderen Bedürfnissen im Vordergrund, haben sie zunehmend auch förderdiagnostische Aufgaben und Beratungstätigkeit auszuführen. Die individuelle Lernprozessbegleitung und Sicherung adäquater Förderung darf sich nicht alleine auf so genannte „bescheidmäßig ausgewiesene“ Förderkinder beschränken. Aufgabe der Sonderschullehrerin, des Sonderschullehrers muss es sein, in integrativer Weise je passende Lernprozesse für alle Kinder zu ermöglichen unter besonderer Berücksichtigung individualisierten Unterrichtens. Die Arbeit in einem Lehrerteam verlangt Koordination, gemeinsames Planen und Gestalten einer Lernumgebung, die die Individualität aller Lernenden berücksichtigt und sie verlangt gemeinsames Reflektieren von Unterrichtssituationen aller für den Unterricht verantwortlichen Lehrpersonen. Als spezielle Aufgabenbereiche für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer listet eine Arbeitsgruppe des „Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens“ (bifie) in diesem Zusammenhang auf:

- „Durchführung von Förderdiagnosen, Erstellen individueller Förderpläne, Umsetzung der förderpädagogischen Maßnahmen im Sinne individueller Lernprozessbegleitung;
- Umsetzung einer fachspezifischen Didaktik und Methodik für den Bereich Lernbehinderung;
- Umsetzung einer fachspezifischen Didaktik und Methodik für die erforderlichen behinderungsspezifischen Bereiche;
- Organisation und Einsatz therapeutischer Hilfsmittel;
- Gutachtenerstellung und Förderberatung;
- differenzierte und den Bedürfnissen gerecht werdende Berufsorientierung und -vorbereitung

- Vernetzung, Beratung, Koordination und Integration der Fördermaßnahmen und –interventionen im jeweiligen Team.“ (bifie 2007, S. 79 f)

Geht man die Auflistung kritisch durch, zielt lediglich der letzte Punkt mit dem Hinweis auf die Arbeit im Team speziell auf die Arbeit in integrativen Situationen, alle anderen Anforderungen treffen insgesamt auf die Arbeit von Sonderschullehrkräften in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern zu. Förderdiagnosen und Förderpläne erstellen, didaktisch methodische Vorgehensweise nach spezifischer Lernausgangslage beim Kind, Hilfsmittel kennen und einsetzen können, all diese Aufgaben stellen sich auch einer Lehrperson in der Sonderschulklasse. Im integrativen Setting sind sie unter veränderten Rahmenbedingungen und am Einsatzort außerhalb der Sonderschule zu bewältigen. Daher nennt Wocken (1997) „Kooperation, Teamteaching, kollegiale Beratung“ als die wichtigsten Elemente, die in eine integrationsorientierte LehrerInnenbildung einfließen sollten. Andere Inhalte der Ausbildung wie reformpädagogische Unterrichtsgestaltung, fachspezifische Methodik, Förderdiagnostik und individuelle Förderpläne seien nicht unbedingt integrationspezifisch einzustufen, sondern erscheinen integrationspädagogisch reformuliert als neu (Wocken 1997, S. 73). Das Spezifische integrativer Settings liegt in der Vielfalt der Verschiedenheit und Differenz individueller Möglichkeiten, die akzeptiert und respektiert und nicht einer normativ ausgerichteten Homogenität unterstellt werden dürfen. Dem Sonderschullehrer, der Sonderschullehrerin obliegt es im Sinne von Heterogenität, ein entsprechendes Lernumfeld auch für erschwerte Lernbedingungen mitzugestalten. In Kooperation und gemeinsamer Planung kommt es der Sonderschullehrkraft zu individuelle Lernprozesse für alle Kinder zu ermöglichen und im Besonderen gezielte förderpädagogische Maßnahmen zu gestalten.

### **5.3.4 Ausblick**

Die weitere Entwicklung im Sonderschulwesen im Sinne eines inklusiven Schulsystems wird wohl noch ein längerer Prozess sein. Es sei anzunehmen, meint Reiser (1997) vorausschauend, dass, trotz weiterem Ausbau integrativer Formen, Sonderschulklassen für besondere Betreuungssituationen bestehen bleiben (Reiser 1997, S. 62). Betrachtet man die derzeitige Lage im österreichischen Schulsystem, trifft Reisers Aussage nach wie vor zu. Die aktuelle Situation lässt vermuten, dass trotz beinahe zwanzigjährigen Bestehens integrativer Schulformen sich ein universelles Verständnis nach dem

Denkmodell einer inklusiven Schule nur langsam entwickelt. Sonderschullehrkräfte sind und werden wohl noch weiterhin in den verschiedenen Organisationsformen für sonderpädagogische Förderung zuständig sein. Verlagert sich das Haupttätigkeitsfeld in Integrationsklassen, bleibt nach wie vor in Sonderschulklassen der Einsatz vor allem bei schwerstbehinderten Kindern und in der Sekundarstufe der Allgemeinen Sonderschule, in der die Berufsvorbereitung einen wesentlichen Teil der Förderung darstellt, bestehen (vgl. Feyerer/ Niedermair/ Tuschel 2006, S. 13). Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern wird in verschiedenen Arbeitsfeldern für die sonderpädagogische Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf eine Schlüsselfunktion zukommen. Vermehrt werden spezifische Kompetenzen im Bereich der Förderdiagnose, der Förderberatung, der Organisation individueller Lösungen von Fördermöglichkeiten, der individuellen Lernprozessbegleitung und damit im Zusammenhang Koordination und Teamarbeit mit anderen Experten und Expertinnen erforderlich sein (vgl. ebd. S. 14).

Eine fortschreitende Entwicklung des Schulsystems über den Ausbau integrativer Formen zur inklusiven Schule verstärkt die veränderte Anforderungs- und Aufgabenstruktur der Sonderschullehrkräfte weiter in Richtung kooperativer Tätigkeit. Wird dem Inklusionsgedanken folgend Behinderung nicht mehr als Selektionskriterium gesehen sondern in einer inklusiven Schule unter dem Aspekt der Vielfalt der Unterschied der Lernenden als Bereicherung akzeptiert, erweist sich die Aufgliederung in Schulsparten im Schulsystem als nicht mehr notwendig. In Konsequenz wäre eine Einteilung der Berufsgruppe gemäß der Zugehörigkeit zu einem Schultyp in Volksschullehrer/-innen und Hauptschullehrer/-innen als Regelschullehrpersonen und Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer<sup>32</sup> somit obsolet. Vor allem die Bezeichnung „Sonderschullehrerin bzw. Sonderschullehrer“ entspräche nicht mehr der Berufswirklichkeit als Identifikationspunkt. Da es in einer inklusiven Schule aber unterschiedliche Spezialistinnen und Spezialisten mit spezifischer Fachexpertise braucht, stellt sich die Frage wie die Vielfalt der Kompetenzbereiche auch in der Berufsbezeichnung zum Ausdruck kommen könnte. Betreffend die Bezeichnung

---

<sup>32</sup> Die Ausführungen in der gesamten Arbeit beziehen sich auf die in der Pflichtschule der Sechs- bis Vierzehnjährigen eingesetzten Lehrerinnen und Lehrer, die an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden. Die auch zu den Pflichtschulen zählenden Berufsschulen für über-vierzehnjährige Lehrlinge unterschiedlicher Berufssparten, deren Lehrpersonal ebenfalls an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet wird, finden in der Arbeit keine Berücksichtigung. Ebenso bleiben im Sekundarbereich I der Zehn- bis Vierzehnjährigen die Lehrerinnen und Lehrer Allgemein bildender höherer Schulen mit Ausbildungsinstitution Universität ausgespart.

„Sonderschullehrerin“ finden sich in der Literatur bereits Vorschläge für Änderungen (vgl. Wilhelm 2002; Hackl/Gruber 2006; Feyerer/Niedermair/Tuschel 2006; Feyerer 2011). Bezeichnungen wie „Förderlehrerin, Förderlehrer“<sup>33</sup>, bei Zusatzqualifikationen etwa „Förderlehrerin, Förderlehrer mit Förderschwerpunkt Sprache“<sup>34</sup> oder bei Spezialisierung nach Sonderschulsparten Förderlehrerin, Förderlehrer für Sehen“ werden beispielsweise angedacht (Feyerer/Niedermair/Tuschel 2006, S. 14).

Wilhelm (2002) schlägt vor Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als Allgemeinpädagoginnen und Allgemeinpädagogen mit Hinweis auf besondere Spezialisierung und Qualifikation zu bezeichnen (vgl. Wilhelm 2002, S. 20). Auch Feyerer (2011) denkt in diese Richtung, wenn er vorschlägt zukünftig könnte von *„LehrerInnen für den Elementar- und Primarbereich, besonders qualifiziert für den Bildungsbereich Wahrnehmung* oder von *LehrerInnen für den Sekundarstufenbereich I für die Fächer Mathematik und Wahrnehmung* die Rede sein“ (Feyerer 2011, o.S., Hervorh. i. Orig.). Jedenfalls wird die Diskussion um eine neue Berufsbezeichnung eingeschlossen in die Diskussion um Strukturreform im System und Reform der Ausbildung bei ausgewiesener fachlicher – gemeint sei hier spezifisch sonderpädagogischer - Expertise geführt werden müssen, will man nicht bloß eine Umetikettierung bei gleichbleibendem Inhalt vornehmen.

#### **5.4 Anforderungen an die Sonderschullehrerinnen- und Sonderschullehrerausbildung**

Durch die Bestimmungen in der Novelle zum Schulorganisationsgesetz 1993 stehen im österreichischen Schulsystem für den Schulbesuch von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwei Paradigmen gleichwertig gegenüber: Sonderschule und Integration (vgl. Tuschel 2008, S. 24). Die veränderte Struktur im Schulsystem wirkt auf die pädagogische Arbeit der Lehrenden und sollten diese für ihre Arbeit gut vorbereitet werden, hat in Folge auch die Ausbildung darauf zu reagieren. Zwischen Schule und LehrerInnenbildung bestehe ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis, so Obolenski (2001, S. 84), Veränderungen in einem Bereich bewirkten immer Veränderungen im Gesamten. Diesem Gedanken folgend müssen Veränderungen im Berufsfeld der Sonderschullehrkräfte, wie vorausgehend aufgezeigt,

---

<sup>33</sup>Anstelle der heutigen „ASO-Lehrerin“, des „ASO-Lehrers“ (Feyerer/Niedermair/Tuschel 2006, S. 14).

<sup>34</sup> Anstelle der heutigen „Sprachheillehrerin, des Sprachheillehrers“ (ebd. S. 14)

auch in der Erstausbildung ihre Wirkung zeigen. Die vielfältigen aktuellen Anforderungen verlangen die Ausbildung so zu gestalten, dass Studierende problemadäquate Kompetenzen vermittelt bekommen. Vermehrt wären angehende Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer auf den Unterricht in integrativen Settings vorzubereiten. Derzeit orientieren sich die Ausbildungsgänge vielfach noch am traditionellen Berufsbild der Sonderschullehrerin, des Sonderschullehrers als klassenführende Lehrperson in einer Sonderschulklasse (vgl. Feyerer 2011), das der Denkfigur eines segregierenden Systems und der Defizithypothese verhaftet bleibt. Integrationspädagogische Inhalte fließen zwar in die Ausbildung ein, nehmen aber keinen prominenten Stellenwert ein (vgl. ebd.). Da ein erheblicher Teil der Ausgebildeten ihren Berufseinstieg in integrativen Unterrichtssituationen beginnt, wird es notwendig entsprechende Grundfertigkeiten und eine offene integrationspädagogische Haltung zu vermitteln. Gelingende integrationspädagogische Tätigkeit sei, so Feuser (1995, S. 220, zit. nach Obolenski 2001, S. 115) primär abhängig vom Bewusstsein und Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen. Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer müssen vermehrt dahingehend geschult werden, ihre Berufsidentität aus dem integrativen Arbeitsfeld zu schöpfen, gleichzeitig in der Lage sein ihre spezifischen Kompetenzen hervorzukehren (vgl. Obolenski 2001, S. 115). Eine Haltung, die sie grundsätzlich die Veränderungen positiv sehen und akzeptieren lässt und mithilft die Integration voranzutreiben, um Aussonderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu überwinden. Die Stärkung dieser Haltung während der Ausbildung soll befähigen, diese später im Beruf in Team und Institution zu vertreten und einzubinden.

Neben einer positiven Haltung gegenüber Vielfalt in der Klasse, muss das entsprechende „Werkzeug“ für einen gemeinsamen Unterricht vermittelt werden. Inhalte aus den Humanwissenschaften, den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sind nach dem Paradigma der Integration auszurichten, Fähigkeiten zur Gestaltung von Lernumgebungen, die Individualisierung und Gemeinsamkeit zulassen, anzubilden.

Für die Arbeit in integrativen Settings müssen Teamarbeit und Kooperationskompetenz gefördert werden. Studierende sollen die Möglichkeit erhalten in integrativ gestalteten Ausbildungssituationen Lern- und Sozialisationserfahrungen zu sammeln. In der Schulpraxis ist darauf bedacht zu nehmen, Unterrichtssituationen in Integrationsklassen kennen zu lernen und in Kooperation mit Studierenden anderer Lehrämter zu planen.

Nur so kann eine der Wirklichkeit entsprechende reale Ausbildungssituation erreicht werden.

Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität und Arbeit im Team wird in Integrationsklassen von allen beteiligten Lehrpersonen verlangt. Auf jene Anforderungen, die daraus erwachsen, hat daher die Ausbildung für alle Lehrämter einzugehen. Integrationspädagogische Inhalte müssen in allen Lehramtsstudien verankert sein, denn die Orientierung der Schule am Paradigma der Integration verändert die Berufswirklichkeit aller Lehrpersonen und muss sich somit auch in der Ausbildung aller Pflichtschullehrkräfte niederschlagen. (vgl. Feyerer,/Niedermair, Tuschel 2006, S. 16)

## 6 Methodischer Rahmen

Im folgenden Abschnitt wird die methodische Vorgehensweise, die zur Bearbeitung der Fragestellung 3 herangezogen wird, dargelegt.

Die Fragestellungen 1 und 2 beziehen sich auf den theoretischen Bezugsrahmen, der im Theorieteil der Kapitel drei und vier dargestellt ist. Professionstheorien in ihrer Relevanz zum Lehrberuf und der gegenwärtige Diskussionsstand zur Professionalisierung in der Sonderpädagogik sind durch Rezeption aktueller Literaturbeiträge aufgearbeitet.

Um Fragestellung drei, nach der Rolle spezifischer Kompetenzen sonderpädagogischer Professionalität in der Gestaltung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung beantworten zu können, wird eine interpretative Analyse von Ausbildungsgängen zum Sonderschullehramt ausgehend von Überlegungen zu einer diskursanalytischen Methodenausrichtung gewählt. Als Grundlage und methodische Orientierung scheint die wissenssoziologische Diskursanalyse nach Keller (2005) als geeignet.

### 6.1 Diskursanalyse

Diskursanalyse versteht sich als Forschungsperspektive, die sich gemäß einer spezifischen Forschungsfrage ausgewählten Diskursen zuwendet und die „wissenschaftliche Reflexion heterogener gesellschaftlicher Veränderungen und Wandlungsprozesse“ (Keller 2007, S. 9) aufnimmt. Sie stammt aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung und wird in Methodenüberblicken (vgl. Hitzler/ Honer 1997) als qualitative Methode angeführt. Eine einheitliche Definition und genaue Beschreibung methodischen Vorgehens existiert nicht, vielmehr ist „Diskursanalyse diskurstheoretisch (!) zu verstehen, als Bezeichnung einer Praxis, die sich selbst systematisch hervorbringt“ (Weisser 2004, S.25).

Ein Überblick über unterschiedliche theoretische Ansätze der Diskursforschung findet sich bei Keller (2007; vgl. S. 13 – 60). Daraus wird ersichtlich, dass die verschiedenen theoretischen Ansätze unter unterschiedlicher Verwendung des Begriffes Diskurs konzipiert sind (vgl. ebd. S. 60). Die Forschungsansätze reichen von einer soziolinguistisch psychologischen Perspektive der „discourse analysis“ über sprachwissenschaftlich fundierte Diskursanalysen bis zu Diskurstheorien, die auf den französischen Philosophen Michel Foucault zurückgehen.

Ein solcher Ansatz, der sich in der Tradition von Foucault versteht, dazu die soziologische Wissenstheorie von Berger und Luckmann kombiniert, ist die Wissenssoziologische Diskursanalyse von Reiner Keller (vgl. ebd. S. 56). Sie geht ihren theoretischen Wurzeln gemäß von der Annahme aus, dass unser Wissen auf „gesellschaftlich hergestellte symbolische Systeme oder Ordnungen, die in und durch Diskurse produziert werden“ (ebd. S. 57) begründet ist. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse macht es sich zur Aufgabe solche Ordnungen und deren Effekte, zB in Form von Texten, Praktiken oder Gegenständen in ihrer Wirkung auf die Gesellschaft zu untersuchen (vgl. ebd.). Methodisch rechnet sie sich der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik zu und kreierte empirisch ihre Erkenntnisse über Interpretationsprozesse (vgl. ebd. S. 10).

Diskurse werden als Aussagepraxen eingestuft, die auf spezifische Weise Realität konstituieren (vgl. ebd. S. 63). Sie setzen sich aus einem „Komplex von Aussageereignissen und darin eingelassenen Praktiken, die über einen rekonstruierbaren Strukturzusammenhang verbunden sind“ (Keller 2005, S. 230), zusammen. Als Untersuchungsgegenstand interessiert dann nicht die einzelne Äußerung sondern der strukturelle Zusammenhang verschiedener Äußerungen. Träger der Äußerungen, die als Sprecher von Diskursen auftreten, erzeugen durch jeweilige Positionierung soziale Machtwirkung. Wissenssoziologisch interessiert wie weit Akteure zu sozialen Rollenträgern der Diskurse werden. (vgl. ebd. S. 248 f) „Die sozialen Akteure, die einen Diskurs tragen, schaffen eine entsprechende Infrastruktur der Diskursproduktion und Problembearbeitung, die mit dem Begriff des Dispositivs bezeichnet werden kann“ (ebd. S. 253). Dispositive können als verschiedene Objekte, Maßnahmen, Regelwerke und Artefakte auftreten, durch die ein Diskurs wirksam wird. Sie sind Ausdruck der Machtwirkung eines Diskurses (vgl. Keller 2007, S. 69). Durch die Analyse von Dispositiven entlang bestimmter Fragestellungen lassen sich Diskurse in ihrer Bedeutung als Effekte und Manifestationen gesellschaftlicher Wissensvorräte erfassen. Dabei lässt sich das Material unter zwei Gesichtspunkten betrachten. Einerseits liefert es Information über ein Diskursfeld, andererseits gilt es als die materielle Rekonstruktion eines Diskurses (vgl. ebd. S. 75). Die Vorgehensweise bei der Analyse von Dispositiven ist eine hermeneutisch-interpretative. Damit schließt die Diskursanalyse an die sozialwissenschaftliche Hermeneutik an.

## 6.2 Methodisches Vorgehen

Gegenstand der Analyse sind der Fragestellung gemäß Ausbildungspläne im Studiengang Sonderschullehramt. Die methodische Vorgehensweise zur Analyse der Curricula ist im Rahmen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Reiner Keller (2005) verortet. Ausbildungsgang und Curricula werden als Dispositive, die eine Realisation des Diskurses um Sonderpädagogische Professionalität bedeuten, eingestuft. Dispositive spiegeln, im Sinne der wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller, eine Diskursproduktion und Problembearbeitung sozialer Akteure im Diskursfeld wieder (vgl. Keller 2005, S. 253). Das Diskursfeld bezieht sich bei der Frage nach sonderpädagogischer Professionalität auf Bildung und Erziehung von Kindern in der Institution Schule, wobei besondere Problemlagen ins Blickfeld rücken. Mit Bildung in einem institutionalisierten System untrennbar verbunden stehen Lehrpersonen, die durch professionalisiertes Handeln im System als Garanten für Bildung fungieren. Deren Professionalität zeigt sich anhand spezifischer Handlungskomponenten und entwickelt sich durch entsprechende Ausbildung. Sonderpädagogische Professionalität als diskursives Element erlebt unterschiedliche Akzentuierungen: auf gesellschafts- und bildungspolitischer Ebene manifestiert in Regierungspapieren, im Wissenschaftsbereich formuliert in Theoriekonzepten der Disziplin, im Praxisfeld konkretisiert in Handlungsweisen sozialer Akteure, und öffentlich gemacht in Alltagskonversationen und massenmedialer Präsenz. Der Diskurs zu sonderpädagogischer Professionalität vereint unterschiedliche Aussagenkomplexe, die gemeinsam die „soziale Realität“ im Phänomenbereich bedingen (vgl. ebd. S. 231). Beobachtbares professionalisiertes Handeln der Sonderschullehrpersonen stellt die Realisierung des Diskurses dar und entsteht aus der Summe von Aussageereignissen zur sonderpädagogischen Professionalität.

Der Auffassung liegt die Begriffsbeschreibung von Diskursen bei Keller (2005) zu Grunde.

„Diskurse existieren als relativ dauerhafte und regelhafte, d.h. zeitliche und soziale Strukturierungen von (kollektiven) Prozessen der Bedeutungszuschreibung. *Sie sind Ausdruck und Konstitutionsbedingung des Sozialen zugleich*, [Hervorh. i. Orig.] werden durch das Handeln von sozialen Akteuren real, stellen spezifisches Wissen auf Dauer und tragen zur Verflüssigung und Auflösung institutionalisierter Deutungen und scheinbarer Unverfügbarkeiten bei. Diskurse kristallisieren und

konstituieren Themen in besonderer Form als gesellschaftliche Deutungs- und Handlungsprobleme.“ (ebd. S. 231)

Die Realisierung von Diskursen zeigt sich einerseits im Handeln sozialer Akteure und ist andererseits manifestiert in Gestalt von Dispositiven (vgl. ebd. S.231).

„Ein Dispositiv ist der institutionelle Unterbau, das Gesamt der materiellen, handlungspraktischen, personellen, kognitiven und normativen *Infrastruktur* [Hervorh. i. Orig.] der Produktion eines Diskurses und der *Umsetzung* [Hervorh. i. Orig.] seiner angebotenen ‚Problemlösungen‘ in einem spezifischen Praxisfeld.“ (ebd. S. 253)

Dispositive können so als Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen und Problemlagen entstehen (vgl. Niediek 2010, S. 71). In diesem Sinne können hier Ausbildungsgänge an Pädagogischen Hochschulen und Lehrpläne zu den Ausbildungsgängen für das Lehramt als solche Dispositive gesehen werden. Wie stellt sich die Problemlage in der Frage nach sonderpädagogischer Professionalität in Ausbildungsgängen dar? Sie bildet sich aus der Veränderung in der gesellschaftspolitischen Auffassung marginalisierter Personen, aus wissenschaftstheoretischen Positionen zur Inklusion, aus Integrationsbestrebungen Betroffener und damit einhergehend Veränderungen im Schulsystem und Berufsfeld von Sonderschullehrpersonen. Es wird angenommen, dass in den relevanten Dispositiven Manifestationen und Effekte gesellschaftlicher und wissenschaftlich-theoretischer Aussagenkomplexe aus dem Diskurs zum Untersuchungsgegenstand wirksam werden. Bildungspolitische Konzepte zur Inklusion, wie in der Erklärung von Salamanca (UNESCO 1994) festgeschrieben oder die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (2005) sind richtungsweisend in der Diskussion um Strukturierung in Schulsystem und Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Vor allem in die österreichische LehrerInnenbildung findet der Begriff Inklusion schon früh Eingang (vgl. Biewer/Fasching 2012, S. 121). Sonderpädagogische Professionalität zu verifizieren versuchen theoretische Konzepte zu sonderpädagogischem Handeln und Modelle mit Kompetenzbeschreibungen, die für das Praxisfeld Vorgabe leisten. Aus beiden Ebenen zeigen Diskurse im Dispositiv als „Macht-Wissen-Komplex“ (Truschkat 2008, S. 70) ihre Machtwirkung, „die Welt und Wirklichkeit nach ihrem Bilde zu gestalten“ (Keller 2005, S. 254). Für Lehrerinnen- und Lehrerbildung heißt das, mit der Gestaltung der Ausbildungsprogramme, verbindlich festgelegt in Lehrplänen, wird auf Bedingungen, die das Wirkungsfeld vorgibt, reagiert. Damit werden Lehrpläne als Dispositive zur

„institutionalisierten Antwort auf bestimmte gesellschaftliche Problemlagen“ (Truschkat 2008, S. 70). Es ergeben sich strukturelle Zusammenhänge zwischen der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems, der dafür qualifiziert ausgebildeten Lehrpersonen und deren Professionalität im Handeln. In der Frage besonderer Problemlagen bei Lernenden interessiert wie sonderpädagogische Professionalität sich kennzeichnet, wie in den Lehrplänen dies zum Ausdruck kommt.

Diskurse sind nicht selbstredend, sie entstehen und entfalten ihre Machtwirkung erst im Agieren und Reagieren sozialer Akteure (vgl. Keller 2005, S. 248). Lehrpersonen fungieren als soziale Akteure in zwei unterschiedlichen Positionen. In der „Sprecherposition“ (ebd. S. 218) als Rollenträger, Rollenträgerin der Produktion eines Diskurses auf Grund spezifischer Qualifikation und in der „Subjektposition“ (ebd.), die durch Aus- und Weiterbildungsprozesse, dem berufsbiografischen Professionalisierungsprozess bestimmt ist. Erst ein entsprechendes Angebot der Ausbildung erlaubt entsprechende Subjektivierung und Qualifizierung für das spezifische Praxisfeld, um im Weiteren im Praxisfeld eine qualifizierte Sprecherposition einnehmen zu können. In welcher Art und Weise Subjektivierungsprozesse der Akteure gestaltet werden, ist wiederum abhängig von der Problemlage, die sonderpädagogische Professionalität vorgibt. Da das Praxisfeld gekennzeichnet ist durch die Begriffe Integration und Inklusion, diese in theoretischen Konzepten ihren Niederschlag finden, ist im Hinblick auf zukünftige Positionierung der Lehrpersonen als Betroffene anzunehmen, dass dahingehend gestaltete Inhalte in Ausbildungsprozesse eingehen. Diesen Zusammenhang sichtbar werden zu lassen, spezifische anzubildende Kompetenzen sonderpädagogischer Professionalität aufzufinden, sollte eine Analyse der Curricula möglich machen. Modelle sonderpädagogischer Professionalität beschreiben spezifische Kompetenzen, deren Entwicklung in Ausbildungsprozessen erwartet wird. Nehmen Programme zur Ausbildung solche Modelle zur Grundlage, werden spezifische Kompetenzen als Zielvorstellungen formuliert sein, die einem Professionalisierungsprozess Ausdruck verleihen.

Um die Frage nach der Rolle spezifischer Kompetenzen sonderpädagogischer Professionalität in der Gestaltung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich anhand der Lehrpläne des Ausbildungsganges zum Sonderschullehramt beantworten zu können, wird in einem ersten Schritt das Untersuchungsfeld abgesteckt.

Datenbestände werden als Analysekörper festgelegt. Für die Körpergewinnung ist die Sondierung des Untersuchungsfeldes wichtig, um erfassen zu können, welche Datenbestände vorliegen (vgl. Niediek 2010, S. 76). So kann die Auswahl der Curricula, die zur Analyse herangezogen werden, begründet werden. Die Einschränkung des Datenmaterials auf nach bestimmten Kriterien ausgewählte Curricula, liegt im Umfang der einzelnen Dokumente begründet. Die gewählten Dokumente stellen eine auf gesetzlicher Grundlage erstellte Offenlegung der Ausbildungsinhalte und –ziele eines Studienganges dar, wobei allgemeine Bestimmungen und Studienpläne auf den Homepages der Pädagogischen Hochschulen öffentlich zugänglich sind.

Die ausgewählten Texte werden auf Inhalte ihrer Aussageproduktion (vgl. ebd. S. 77) hin untersucht. Im Fall der Curricula interessiert, wie weit gesellschaftspolitische Diskurse in Form gesetzlicher Vorgaben ihre Machtwirkung in Textstellen zeigen und welche spezifischen Kompetenzen aus theoretischen Modellen Eingang finden.

Wissensbestände zu Merkmalen sonderpädagogischen Handelns werden hinsichtlich ihrer Realisierung in den Curricula anhand einer Merkmalsfolie aufgesucht und interpretiert. Die Merkmalsfolie beinhaltet Kompetenzen sonderpädagogischer Professionalität, wie sie in theoretischen Modellen ausgewiesen sind. Das Zusammenstellen der Merkmalsfolie impliziert im Vorfeld die Sondierung von Aussagen zu sonderpädagogischer Professionalität auf wissenschaftstheoretischer Ebene anhand einer Literaturrecherche. Daneben werden die Anforderungen an Sonderschullehrpersonen im gegenwärtigen und zukunftsorientierten Berufsfeld aufgezeigt, zu deren Bewältigung es dieser spezifischen Kompetenzen bedarf.

Anhand der Analyse entlang der Merkmalsfolie kann eingeschätzt werden, wie weit aktuelle theoretische Positionen Wirkung entfalten. Die Ergebnisse können Aufschluss darüber geben, wie Ausbildungsgänge diskursive Problemlagen sonderpädagogischer Professionalität aufgreifen und darauf reagieren. Die aufgefundenen Komponenten in den einzelnen Curricula zeigen, in welchem Ausmaß aktuelle Tendenzen aufgegriffen werden. Da jede Pädagogische Hochschule das Curriculum für den Ausbildungsgang eigenständig erstellt, erfolgt ein abschließender interpretativer Vergleich. Es wird nach Gemeinsamkeiten gesucht, und eruiert, ob unterschiedliche Abstufungen in der Auffassung zu sonderpädagogischen Kompetenzen bestehen. Eine Interpretation erfolgt dabei hinsichtlich der Anforderungen, die im Berufsfeld an eine Sonderschullehrperson gestellt werden, mit Ausblick auf gegenwärtige Entwicklungen und inklusive Entwicklungsziele im Bildungssystem. Dabei sollte Bewertung und Interpretation auch

den Rückbezug auf den Hintergrund der diskursiv gestalteten Problemlage aufgreifen. Erst damit zeigt sich wie im Dispositiv Wissensordnungen als Effekt von Diskursen ausgeformt sind.

## **7 Aktuelle Curricula zum Sonderschullehramt an Pädagogischen Hochschulen**

### **7.1 Studienstruktur Pädagogischer Hochschulen**

Mit dem Hochschulgesetz 2005 wird die gesetzliche Grundlage für die Gründung Pädagogischer Hochschulen geschaffen. Ausbildung wie auch Fort- und Weiterbildung der Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer wird von nun an an den Pädagogischen Hochschulen konzentriert. Die bis dahin für die Ausbildung des Pflichtschullehrpersonals zuständigen Pädagogischen Akademien, für die Ausbildung der Berufsschullehrer zuständigen Berufspädagogischen Akademien und die für die Fort- und Weiterbildung zuständigen Pädagogischen Institute werden in die Pädagogischen Hochschulen integriert, wobei deren grobe innere Institutsstruktur nach Ausbildung und Fort- und Weiterbildung gegliedert gestaltet wird. Für die bis dahin für die Ausbildung des Volks-, Hauptschul- und Sonderschullehrpersonals zuständigen Pädagogischen Akademien beginnt ein Umstrukturierungsprozess nach den neuen Vorgaben, der mit der Aufnahme des Studienbetriebes im Herbst 2007 als nunmehr Pädagogische Hochschule abgeschlossen war. Die Neuorganisation der Studiengänge zur Ausbildung folgt den Bologna-Richtlinien mit denen europaweit vergleichbare Studienverläufe und Studienabschlüsse auf Hochschulebene geschaffen werden. Die Studiendauer liegt für alle Studiengänge bei sechs Semester, mit dem Abschluss erwerben die Abgänger den akademischen Grad eines „Bachelor of Education“ („BEd“) und gleichzeitig ein Lehramt für den dem Studiengang entsprechenden Schultyp. Damit ist der Schritt zur Akademisierung der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonal im Pflichtschulsektor vollzogen.

Private Pädagogische Hochschulen entsprechen in Struktur der Studiengänge und Qualität auf Grund eines Anerkennungsverfahrens den Vorgaben im Gesetz und sind den öffentlichen Pädagogischen Hochschulen gleichgestellt.

Das Gesetz legt als Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen die Aus-, Fort- und Weiterbildung in pädagogischen Berufsfeldern insbesondere der Lehrberufe fest, wobei das Bildungsangebot wissenschaftlich fundiert und berufsfeldbezogen sein soll und humanwissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische, pädagogische und

schulpraktische Ausbildung zu garantieren hat (vgl. HG<sup>35</sup> 2005, § 8). Mit der Ausbildung sind angehende Lehrerinnen und Lehrer so weit zu professionalisieren, dass die Qualität der österreichischen Schule gewährleistet ist (vgl. ebd. § 9). Praxisbezogenheit der Ausbildung sowie wissenschaftlicher Standard und Forschung werden im Gesetz mehrfach erwähnt, Pädagogischen Hochschulen obliegt es daher, Berufspraxis und wissenschaftlich berufsfeldbezogene Forschung und Lehre zu verbinden. Nach Criblez u.a. (2006) folgt die Strukturierung einem simultan integrierten Organisationsmodell, das wissenschaftliche und praktische Ausbildung gleichzeitig vorsieht und inhaltlich aufeinander bezieht (vgl. ebd. S. 9).

Die Curricula für die einzelnen sechssemestrigen Studiengänge erstellt jede Hochschule für ihren Bereich in Eigenregie nach den Vorgaben der Hochschul-Curriculaverordnung (HCVO<sup>36</sup>) 2006. Vorgegeben ist die Gliederung in zwei Studienabschnitte und eine zu Beginn des ersten Semesters vierwöchige Studieneingangsphase zur Orientierung. Inhaltlich ist die Beschreibung von Bildungszielen und Bildungsinhalten sowie der zu erwerbenden Kompetenzen gefordert, Studienveranstaltungen sind nach Art, Pflicht- und Wahlfach auszuweisen. Gestaltung und Zusammensetzung des Lehrangebotes obliegt der jeweiligen Hochschule.

Bei der Erstellung der Curricula greifen alle Pädagogischen Hochschulen die in wissenschaftlicher Literatur kommunizierte neue Form der Organisation von Lehrangebot auf und strukturieren ihre Curricula nach der Grundidee der Modularisierung. Module strukturieren das Lehrangebot, sodass eine vernetzte Vermittlung der Lehrinhalte entsteht. Die Modulbausteine eines Studienganges sind über alle Semester hinweg als Einheit zu sehen, inhaltlich und thematisch stellen sie eine Verbindung zwischen den Semestern her. Sie geben den Ablauf im Studiengang vor. (vgl. HCVO 2006, § 5) Durch die Gestaltung von Modulen wird eine Kombination von Erstausbildung und Weiterbildung erleichtert, indem individuelle Studienprofile möglich werden. Die modulare Gestaltung der Ausbildung folgt dem allgemeinen Perspektivenwechsel auf dem Bildungssektor von einer input-orientierten zu einer output-orientierten Steuerung der Lehr- Lernprozesse, wie sie im Sinne einer verbesserten Qualitätsentwicklung im Schulwesen auf allen Ebenen von Unterricht

---

<sup>35</sup> HG = Hochschulgesetz, URL:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>

<sup>36</sup> URL:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005192>

Einzug hält. In der Verbindung des dreistufigen Bologna-Modells mit dem Konzept der Modularisierung schließt die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an internationale Standards an. Gleichzeitig bedeutet es einen Schritt in der Umsetzung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes nach den Richtlinien der Bologna-Erklärung. Internationale Austauschprogramme und europaweite Studierenden- und Lehrenden-Mobilität werden dadurch möglich. Eine Harmonisierung der Hochschulstudiengänge in der Europäischen Union erleichtert in Folge auch die gegenseitige Anerkennung der Studienabschlüsse der Mitgliedsländer (vgl. Criblez/ Huber/ Lehmann 2006).

## **7.2 Auswahl des Analysekörpus**

Der Analysekörpus wird aus den aktuellen Curricula im Studiengang „Lehramt für Sonderschulen“ der Pädagogischen Hochschulen zusammengestellt.

Die Ausbildung des Pflichtschullehrpersonals erfolgt in Österreich an dreizehn Pädagogischen Hochschulen, verteilt auf alle neun Bundesländer. Von den dreizehn Institutionen sind acht öffentlich und fünf privat geführt. In den Bundesländern Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark und Tirol befinden sich jeweils eine öffentliche und eine private Pädagogische Hochschule, in Vorarlberg und Kärnten nur eine öffentliche und im Burgenland eine private. Eine Besonderheit weist die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien mit zwei Standorten (Campus) einen in Wien und einen in Niederösterreich (Krems) auf. Beide Standorte verfügen über voll ausgebaute Strukturen und bieten alle Studiengänge zur Pflichtschullehrerinnen- und Pflichtschullehrerausbildung an.

Für die Analyse der Curricula in der vorliegenden Arbeit wird eine Auswahl vorgenommen, alle dreizehn Pädagogischen Hochschulen in die Analyse einzubeziehen hätte den Rahmen der Arbeit überschritten. Als Auswahlkriterien dienen die Gesamtstudierendenzahlen jeder Hochschule und deren geografische Lage, wobei auch darauf geachtet wird, dass sowohl öffentliche als auch private Institute in die Stichprobe eingehen.

Als Quelle für das Kriterium Studierendenzahlen dient der vom Bundesministerium für Unterricht (BMUKK)<sup>37</sup> im Internet veröffentlichte Zahlenspiegel für das Studienjahr

---

<sup>37</sup> BMUKK: Zahlenspiegel 2011. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung. URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22287/zahlenspiegel\\_2011.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22287/zahlenspiegel_2011.pdf)

2010/11. Die Statistik liefert die Studierendenzahlen für die einzelnen Lehramt-Studiengänge insgesamt und die Gesamtzahl der Lehramt-Studierenden an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen. Die Verteilung der Studierenden auf die einzelnen Lehramt-Studiengänge je Hochschule geht aus der vorliegenden Quelle nicht hervor.

Der Statistik entnommen werden die Zahlen der Lehramt-Studierenden an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen, Studierende aus der Fort- und Weiterbildung sind für die Fragestellung der Arbeit nicht relevant.

Eine Übersicht mit den relevanten Gesamtstudierendenzahlen ist in Tabelle 3 und Tabelle 4 zusammengestellt. Bei den Gesamtstudierendenzahlen werden nur die inländischen Studierenden erfasst, der Anteil ausländischer Studierender wird nicht berücksichtigt, da es sich hier meist um Studierende aus dem Erasmus-Programm handelt, die jeweils nur für ein Semester inskribieren.

Tabelle 3: Lehramt-Studierende an Pädagogischen Hochschulen  
(vgl. Quelle: BMUKK Zahlenspiegel 2011)

<u>Lehramt-Studierende an Pädagogischen Hochschulen Studienjahr 2010/11</u>	
	Anzahl der inländischen Studierenden
Insgesamt	10 167
davon öffentliche Pädagog. Hochschulen	6 737
private Pädagog. Hochschulen	3 430

Tabelle 4: Lehramt-Studierende an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen

(vgl. Quelle: BMUKK Zahlenspiegel 2011)

<u>Lehramt-Studierende an einzelnen Pädagogischen Hochschulen Studienjahr 2010/11</u>	
Hochschule	Anzahl der inländischen Studierenden
Öffentliche Pädagogische Hochschulen	
Pädagogische Hochschule Kärnten	341
Pädagogische Hochschule Niederösterreich	530
Pädagogische Hochschule Oberösterreich	1 162
Pädagogische Hochschule Salzburg	648
Pädagogische Hochschule Steiermark	1 172
Pädagogische Hochschule Tirol	737
Pädagogische Hochschule Vorarlberg	354
Pädagogische Hochschule Wien	1 793
Private Pädagogische Hochschulen	
Private Pädagogische Hochschule Stiftung Burgenland	184
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz	980
Private Pädagogische Hochschule der Stiftung der Diözese Graz-Seckau	293
Private Pädagogische Hochschule – Hochschulstiftung Diözese Innsbruck	344
Private Pädagogische Hochschule – Hochschulstiftung Erzdiözese Wien	1 629

Um dem Anzahlverhältnis öffentlicher und privater Hochschulen zu entsprechen gehen in die Stichprobe drei öffentliche und zwei private Hochschulen ein. In Ausrichtung auf die Studierendenzahlen sind dies die Pädagogische Hochschule Wien, die Pädagogische Hochschule Graz, die Pädagogische Hochschule Tirol, die Private Pädagogische Hochschule – Hochschulstiftung Erzdiözese Wien (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems), die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Um bei der Stichprobe auch eine Streuung über das gesamte Bundesgebiet zu gewährleisten, wird die geografische Lage als zweites Auswahlkriterium herangezogen. Es werden vier

Cluster gebildet (Nord, Ost, Süd, West) und aus den Clustern Nord, Süd und West je eine Hochschule, aus dem Cluster Ost zwei Hochschulen ausgewählt. Dass der Osten mit zwei Hochschulen vertreten ist, liegt an der Dichte der Pädagogischen Hochschulen in diesem Raum und an den hohen Studierendenzahlen der Institutionen. Tabelle 5 gibt einen Überblick zur Clusterbildung und zu den Studierendenzahlen.

Da für die Fragestellung der Arbeit der Studiengang für das Lehramt an Sonderschulen maßgeblich ist, stellt die Zahl der Studierenden dieses Studienganges als Zusatzinformation zur Auswahl der Hochschulen ein weiteres unterstützendes Merkmal dar. Dazu konnte auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht<sup>38</sup> zur Ausbildungssituation für Lehrberufe eine entsprechend gegliederte Aufstellung der Studierendenzahlen gefunden werden. Die Statistik enthält keine Angaben aus welchem Studienjahr oder Studiensemester die Zahlen stammen. Daher konnten diese Zahlen nicht als alleinverantwortliches Kriterium herangezogen werden, sondern dienen als Ergänzung und zur Absicherung der Auswahl.

Differenzierte Angaben zu Studierendenzahlen je Studienjahr waren in keiner öffentlichen Statistik zugänglich. Nur einige Pädagogische Hochschulen veröffentlichen im Internet auf ihrer Homepage in ph-online eine genaue aktuelle Studierendenstatistik über die einzelnen Semester und Studienjahre. Diese unvollständigen Statistiken, nur acht der dreizehn pädagogischen Hochschulen konnten erfasst werden, waren als Grundlage für die Auswahl ungeeignet. Wagt man, obwohl studienjahrbezogen keine abgesicherte Übereinstimmung vorliegt, trotzdem einen Vergleich der Gesamtstudierendenzahlen mit der Anzahl der Sonderschulstudierenden aus den beiden vorliegenden Statistiken, lässt sich eindeutig ein Trend erkennen: bei einer hohen Gesamtstudierendenzahl einer Hochschule ist auch der Anteil der Sonderschulstudierenden höher. Insgesamt jedoch kann nach dem Verhältnis der Sonderschulstudierenden zu den Gesamtstudierenden je Hochschule festgestellt werden, dass unter allen Lehramt-Studiengängen der Studiengang Sonderschullehramt eine geringe Studierendenquote aufweist. Den Trend aus dem Vergleich der beiden Statistiken berücksichtigend, darf das Auswahlkriterium Gesamtzahl der Lehramt-Studierenden als zielimmanent angenommen werden.

---

<sup>38</sup> BMUKK: Fakten zur LehrerInnenbildung in Österreich, Clusterstatistiken URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml>

Tabelle 5: Studierende für das Lehramt Sonderschulen

(Quelle: BMUKK Fakten zur LehrerInnenbildung in Österreich, Clusterstatistiken)

Pädagogische Hochschule	Studierende
Cluster ‚Nord‘	
Pädagogische Hochschule Oberösterreich	82
Pädagogische Hochschule der Diözese Linz	79
Pädagogische Hochschule Salzburg	77
Private Pädagogische Hochschule Edith Stein (Salzburg, Tirol, Vorarlberg )	33
Cluster ‚Ost‘	
Pädagogische Hochschule Wien	166
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems	189
Pädagogische Hochschule Niederösterreich	75
Pädagogische Hochschule Stiftung Burgenland	13
Cluster ‚Süd‘	
Pädagogische Hochschule Steiermark	83
Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau	55
Pädagogische Hochschule Kärnten	72
Cluster ‚West‘	
Pädagogische Hochschule Tirol	42
Pädagogische Hochschule Vorarlberg	12

Von den fünf ausgewählten Pädagogischen Hochschulen werden die Curricula hinsichtlich auszubildender Kompetenzen sonderpädagogischer Professionalität für vorwiegend integrative Anforderungssituationen untersucht. Curricula zu den einzelnen Studiengängen sind auf der Homepage der jeweiligen Pädagogischen Hochschule öffentlich zugänglich.

Pädagogische Hochschulen sind laut Gesetz verpflichtet, ihre Curricula modularisiert zu gestalten und kompetenzorientiert auszurichten.

### *Exkurs: Modularisierung, Kompetenzorientierung*

Modularisierung verlangt, „dass ein Studiengang als Prozess der schrittweisen Herausbildung von definierten Fähigkeiten („Kompetenzen“) [Hervorh. i. Orig.] betrachtet wird“ (Terhart 2005; S. 90). In diesem Sinne hat die Zusammenstellung der Module so zu erfolgen, dass nach dem vorgegebenen Durchlaufen aller Module am Ende des Ausbildungsganges die den Berufsanforderungen entsprechende Gesamtkompetenz erreicht wird. Den einzelnen Modulen sind Teilkompetenzen zugeordnet, die jeweils die Erweiterung der Teilfähigkeiten bis zur gewünschten Endausprägung ermöglichen. Dazu muss von einem umschriebenen Berufsbild ausgegangen werden, das Anforderungssituationen und Handlungsmuster erkennen lässt, aus denen entsprechende Kompetenzen über Standards konkretisiert werden können.

In Österreich existiert keine aktuelle Beschreibung des Berufsbildes „Sonderschullehrerin/ Sonderschullehrer“, das vom Dienstgeber offiziell anerkannt wird und von dem bei der Konzeption der Curricula ausgegangen hätte werden können. Pädagogische Hochschulen waren daher angewiesen eigene Richtlinien unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Quellen als Ausgangsbasis zu konzipieren. (vgl. Rosenberger 2009, S.165 f)

So entwickelt jede Pädagogische Hochschule eigene Kompetenzkataloge, die der Ausbildung zu Grunde gelegt werden. Da keine gemeinsame Basis gegeben ist, erschwert das die Vergleichbarkeit.

Für den Lehrberuf allgemein liegen solche kompetenzorientierte, standardbasierte Beschreibungen eines LehrerInnenleitbildes (zB exemplarisch KMK<sup>39</sup> 2004; Oser/Oelkers 2001) vor, auf die auch Pädagogische Hochschulen zurückgreifen. Im Bereich der Sonderschule setzt sich ein Forschungsprojekt zur „Qualität in der Sonderpädagogik“ (BIFIE 2007) unter anderem auch mit dem LehrerInnenleitbild auseinander. Theoretische Überlegungen zu einem Anforderungsprofil für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer in der Integration finden sich bei Feyerer/Niedermaier/Tuschel (2006). In Deutschland verabschiedet der Verband Sonderpädagogik in seiner Hauptversammlung 2007 in Potsdam „Standards der sonderpädagogischen Förderung“ (vgl. Verband Sonderpädagogik, veröff. 2009), die mit Standard 5 „Standards professioneller Lehrtätigkeit“ enthalten. In der Schweiz legt die Konferenz der Rektoren und Rektorinnen der Pädagogischen Hochschulen

---

<sup>39</sup> KMK \_ Kultusministerkonferenz, URL: <http://www.kmk.org>

(COHEP<sup>40</sup> 2008) einen Katalog zu Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen in der Sonderpädagogik vor. Auf internationaler Ebene entwickelt die European Agency für Special Needs Education in ihrem Projekt „Teacher Education for Inclusion (= TE4I)“<sup>41</sup> ein europäisches Kompetenzprofil für eine inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Feyerer/Niedermair/Tuschel 2006). Die genannten Beispiele zeugen von den Bemühungen um Qualitätskriterien für den Lehrberuf und die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, mit der Absicht die Qualität sicherzustellen bzw. anzuheben.

*Ende: Exkurs*

Für die Analyse der Curricula der einzelnen Pädagogischen Hochschulen werden die den Ausformulierungen vorangestellten Kompetenzkataloge herangezogen, weiters die Modulpläne auf die den einzelnen Modulen zugeordneten Kompetenzen hin untersucht. In der Analyse nicht erfasst werden die einzelnen jedem Modul zugeordneten Lehrveranstaltungen mit ihren Kompetenzbeschreibungen. Curricula sind übergeordnete, approbierte und über einen längeren Zeitraum gültige Bestimmungen für einen Studiengang, daher für die Analyse geeignet. Lehrveranstaltungen sind nach den Modulen auszurichten, können aber nach dem Grundsatz der Freiheit der Lehre hinsichtlich ihrer Inhalte und Schwerpunktsetzungen semesterweise variieren, ein Einbeziehen in die Analyse wird daher als nicht sinnvoll erachtet.

### **7.3 Analysekriterien**

Die Durchsicht verschiedener theoretischer Konzepte zu sonderpädagogischem Handeln, Beschreibungen von Kompetenzprofilen und Berufsleitbildern für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer bietet einerseits ein sehr unterschiedliches Bild, nicht zuletzt auf Grund der unterschiedlichen Zugänge und Perspektiven von denen aus sie entstanden, andererseits sind bei näherer Betrachtung doch gemeinsame Tendenzen aufzuspüren. Gerade bei Anforderungen im Beruf und Kompetenzen, die zu ihrer Bewältigung erforderlich sind, lassen sich ähnliche Formulierungen auffinden. Einigkeit herrscht bei den Autoren über die Veränderungen der Anforderungsstruktur im Berufsfeld der Sonderschullehrpersonen, hervorgerufen

---

<sup>40</sup> COHEP = Schweizer Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, URL: <http://www.cohep.ch>

<sup>41</sup> URL: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

durch die Abkehr von einer dem medizinischen Paradigma verpflichteten Auffassung von Behinderung mit Ausgrenzung als Folge, zu einer ökosystemischen Sichtweise, wie sie die WHO-Definition festlegt, die die Aufnahme aller Kinder in eine gemeinsame Schule unter dem Aspekt der Inklusion vorsieht. Der Einsatzbereich verlagert sich mit dem Ausbau integrativer Schulformen von der reinen Unterrichtstätigkeit in der Sonderschulklasse zu Teamarbeit, zu Beratung und zur Erstellung, Planung und Umsetzung von Förderdiagnosen. Das so entstandene zunehmend heterogene Arbeitsfeld erzeugt neue Ansprüche an die Profession und verlangt neue Fähigkeiten. Ausformulierten Qualifikationsprofilen und Kompetenzkatalogen liegen Analysen dieser neuen Aufgabenbereiche zu Grunde mit Ausrichtung auf die Entwicklung einer inklusiven Schule. Damit induzieren sie Vorstellungen über die Weiterentwicklung und Professionalisierung des Berufsstandes und wollen zur Qualitätssicherung im Lehrberuf beitragen, gleichzeitig über die Handlungsweise der Akteure Wirkeffekte im Schulsystem anstoßen.

Betrachtet man Kompetenzkataloge unterschiedlichster Urheberschaft näher, lässt sich ebenfalls eine gemeinsame Richtung erkennen. Jedoch gibt es bei Kompetenzen und Kompetenzbereichen Unterschiede in der Differenziertheit und Ausführlichkeit der Beschreibung, in der Formulierung und Artikulation der Kompetenzen, sodass die zu Grunde gelegte Denkfolie nicht so offenkundig greifbar wird. Alle Modelle folgen den aktuellen kompetenzorientierten und/oder berufsbiografischen Ansätzen der Professionstheorie und reagieren auf die Forderung nach standardbasierter Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung bei outputorientierter Steuerung im Bildungssystem. Da sie alle an der Analyse eines der modernen Gesellschaft kompatiblen Aufgabenkomplexes und struktureller Rahmenbedingungen der Schule unserer Zeit ansetzen, leiten sie Kompetenzen ähnlicher inhaltlicher Struktur ab. So lassen sich Schwerpunkte im Bereich von Kooperation und Beratung, im Umfeld von Diagnose und einer grundsätzlich offenen Haltung gegenüber Heterogenität der Lerngruppen zusammenfassen. Als charakteristisch für sonderpädagogische Handlungslogik wird mehrfach die Fähigkeit zum Reflektieren eigener Handlungsprämissen in unbestimmten Situationen unter Einbeziehung einer wissenschaftlich-theoretischen und fachdidaktischen Wissensbasis genannt.

Für Ausbildungsprogramme stellt ich die Frage, wie weit diese mit ihren Inhalten, Aufbau und Aneignung entsprechender, vorausgehend angedeuteter Kompetenzen gewährleisten, bzw. welche Kompetenzbereiche sie in ihren Qualifikationsprofilen als

entscheidend ansetzen. Um das erhellen zu können, bedarf es einer Folie von Analysekrterien nach der Ausbildungspläne untersucht werden können.

Vor diesem Hintergrund werden für die Durchsicht der Curricula der fünf ausgewählten Pädagogischen Hochschulen drei Kompetenzbereiche zusammengefasst. Die Zusammenstellung der Analysekrterien orientiert sich an dem dreistufigen Modell von sonderpädagogischen Anforderungssituationen, Kompetenzen und ‚beliefs‘ nach Moser, u.a. (2010). Ausgehend von Anforderungssituationen werden drei Kompetenzbereiche ausgefiltert, die für Anforderungen in integrativen Situationen als besonders tragfähig erachtet werden. Die drei Bereiche mit jeweiligen Subkategorien sind in Tabelle 6 im Überblick vorgestellt.

Tabelle 6: Analysekrterien

Umgang mit <u>Heterogenität</u>	- Individualisieren, Differenzieren - Förderplanung - Akzeptanz der Vielfalt
Fähigkeit zu <u>Kooperation</u>	- Teamarbeit - Beratung
<u>Diagnostische</u> Kompetenz	- Lernstands- und Entwicklungsdiagnose (Förderdiagnose) - Umfeldanalyse

Unterrichten und Erziehen als Kernaufgaben des Lehrberufes (vgl. Giesecke 1985; 2003; Apel u.a. 1999) werden bewusst nicht aufgenommen. Diese Kernaufgaben zählen traditionell immer schon zum Ausbildungsprogramm für alle Lehrpersonen, so auch für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer und stellen als grundlegende humanwissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensinhalte Basisbausteine in den Curricula dar. Unbestritten braucht eine Sonderschullehrperson Kenntnisse und Qualifikationen in diesen Bereichen auch weiterhin als Basiswissen, um benachteiligte Lernende passend fördern zu können (vgl. Terhart 2010, S. 100; Heimlich u.a. 2012, S. 168). Die Anwendung erfolgt aber für die zukünftige Sonderpädagogin, den Sonderpädagogen im Berufsfeld Schule unter veränderten Bedingungen. Für die Fragestellung von Interesse sind daher jene Fähigkeiten, die für ein verändertes Berufsfeld und ein neues berufliches Selbstverständnis notwendig

werden. Mit den drei Kompetenzbereichen wird eine Auswahl vorgenommen, die jene Kompetenzen erfassen, die für zukünftige Tätigkeit einer Sonderpädagogin, eines Sonderpädagogen in neuen Anforderungssituationen als bedeutend erachtet werden.

### **Umgang mit Heterogenität**

Im Bezug auf die Schülerpopulation in modernen Schulklassen steht der Begriff Heterogenität zunehmend zur Diskussion. Die Frage wie Schule mit dem Unterschied Lernender umgeht stellt sich nicht erst in jüngster Vergangenheit, aber sie stellt sich aktuell unter einer anderen Perspektive. Schülerinnen und Schüler einer Klasse und Jahrgangsstufe sind bekanntlich in vielerlei Hinsicht unterschiedlich, in Lernausgangslage und Lernfortschritt, in physischer und psychischer Konstitution, in kultureller und sozialer Herkunft. Traditionell reagiert das Schulsystem auf Heterogenität mit der Bildung von homogenen SchülerInnengruppen in Jahrgangsklassen differenzierter Schulformen. Kinder mit erschwerten Lernbedingungen und/oder einer Behinderung gliedert das System in eigene Schulformen aus, in denen Bildung zugeschnitten auf die ausgewählte Gruppe ermöglicht wird. In Sonderschulklassen ist Homogenität der Gruppe nur an der Oberfläche sichtbar, richtet sich der Blick auf die Individuallage der Kinder, zerfällt die Idee der Gleichheit. (vgl. Terhart, 2010, S. 95) Sonderschullehrkräfte sind in ihrer Klasse gefordert auf diese heterogenen Bedingungen zu reagieren, aber dies geschieht unter dem Aspekt der besonderen Auswahl der Kinder und der Trennung und Absonderung aus der Regelgruppe. Individuellen Lernausgangslagen durch entsprechende Förderung gerecht zu werden, ist verbunden mit der Vorstellung, dies geschähe am besten durch Trennung der Lernenden. Die neuere Heterogenitätsdebatte meint dagegen als Reaktion auf zunehmende Pluralisierung der Gesellschaft das Akzeptieren von Verschiedenheit und Vielfalt in der Schule ohne Etikettierung und Aussonderungstendenz (vgl. Moser 2010<sup>(a)</sup>, S. 109). Es geht nicht nur um Kinder mit einer Behinderung, sondern um ein Miteinander unterschiedlicher Mehr- und Minderheiten. Die Einstellung der Sonderschullehrerin und des Sonderschullehrers gegenüber Heterogenität, der daraus resultierenden Notwendigkeit von Individualisierung und Differenzierung im Unterricht, hat daher aus anderer Perspektive zu erfolgen, aus uneingeschränkter Annahme einer Schule für alle nach dem Konzept der Inklusion und der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993). Die Auffassung von

Heterogenität orientiert sich dann am Konzept der Inklusion „als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat“ wie Hinz (2002, S. 357) es formuliert und dazu weiter von „Heterogenität ist Normalität“ (ebd.) im Schulalltag spricht.

Um dem visionären Anspruch „Heterogenität ist Normalität“ zu folgen, ist auf der Ebene des Schulsystems wie auf der Ebene der Profession zu reagieren. Das System müsste sein Grundprinzip der Homogenisierung aufgeben, die Profession das Prinzip der Individualisierung und inneren Differenzierung einlösen. Die Profession betreffend wäre hier Terhart (2010) zuzustimmen, wenn er meint, für Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer müssen „deren berufliche Fähigkeiten wie auch deren Überzeugungshaushalt (Berufsethik) stärker in Richtung auf die Einlösung des Individualisierungsangebotes entwickelt werden“ (ebd. S. 99). Ergänzend ist anzumerken: die Berücksichtigung individueller Lernbedingungen haftet sonderpädagogischer Förderung immer schon an, Unterricht dahingehend gestalten zu können fließt in die Ausbildung von Sonderschullehrpersonen als selbstverständlich ein. Beides wird jedoch dabei in traditioneller Auffassung als Domäne spezieller Expertise im eigenständigen, ausgegliederten System gesehen. Eine offenere Haltung einzunehmen, sodass die Ausbildung von Fähigkeiten zur Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts unter dem Aspekt der Inklusion zu stehen hat und nicht dem Prinzip der Absonderung als zielführende Möglichkeit individueller Förderung verhaftet bleiben darf, wäre der Entwicklung des Inklusionsgedankens förderlich. Sach- und Fachwissen und methodisch-didaktisches Handwerkszeug zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluierung gehört zur Grundausbildung jeder Lehrperson, auch der Sonderschullehrerin und des Sonderschullehrers, um im Sinne einer „Didaktik der Vielfalt“ (vgl. Obolenski 2001, S. 109 – 184) Lernumgebungen gestalten zu können, die jedem Kind entsprechen. Entscheidend in der Umsetzung wird dabei die grundsätzliche Einstellung zu einem Miteinander des Verschiedenen<sup>42</sup>, die auch bei systembedingten Einschränkungen Möglichkeiten auslotet.

---

<sup>42</sup> im Sinne eines erweiterten Verständnisses der „Argumentationsfigur ADORNOs eines ‚Miteinander des Verschiedenen‘ “ (Hinz 2002, S. 355)

## **Fähigkeit zur Kooperation**

Wenn die Sonderschullehrerin oder der Sonderschullehrer sich immer häufiger in integrativen Situationen bewähren müssen, arbeiten sie im Team mit einer Regelschullehrkraft zusammen und stehen nicht mehr als „Einzelkämpfer/in“ alleine in der Klasse. Kooperation wird dann zur unverzichtbaren Notwendigkeit für die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts. Penné (1995) bezeichnet Kooperation als „das koordinierte Verhalten von Individuen zur Erledigung einer Aufgabe oder eines Anliegens“ (Penné 1995, S. 276; zit. nach Skale u.a. 2002, S. 234). Auf die Integrationssituation übertragen heißt das, beide Lehrpersonen arbeiten gleichberechtigt im Team zusammen, bringen ihre jeweiligen Fähigkeiten ein, koordinieren diese in der Verfolgung eines gemeinsamen Ziels, nämlich der adäquaten Förderung aller Kinder der Klasse. Zusammenarbeit ist so einzustufen, dass sich beide Lehrpersonen verantwortlich für alle Kinder der Klasse fühlen, es nicht zu einer Rollenaufteilung kommen darf. Die Zuständigkeit der Sonderschullehrkraft sollte sich nicht alleine auf die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränken, die sich in differentem Lehrstoff oder abgetrenntem Kleingruppenunterricht äußert. Weiss und Lloyd (2002) konnten in einer Studie zum gemeinsamen Unterricht derartige Rollenverteilungen nachweisen (vgl. Weiss/Lloyd 2002, S.67; zit. nach Willmann 2009, S. 470). Lehrpersonen müssen auf Kooperation in integrativen Situationen vorbereitet werden, verschiedene Formen der Lehrendenkooperation kennenlernen und innerhalb der schulpraktischen Ausbildung auch Gelegenheit zur Anwendung bekommen. Für eine gelingende Kooperation ist nicht zuletzt auch die akzeptierende Einstellung aller Beteiligten zu Formen der Integration relevant.

Zusammenarbeit stellt sich für die Sonderschullehrerin und den Sonderschullehrer nicht nur in Form von Teamarbeit, sondern auch in Beratungssituationen. Eine wichtige Entlastungs- und Präventionsfunktion kommt Beratungsgesprächen innerhalb des KollegInnenteams zu, wenn bei Lern- oder Verhaltensproblemen belastbare Situationen drohen und es darum geht, gemeinsam Förderstrategien zu entwickeln. Die Fähigkeit deutenden Fallverstehens auf Seiten der Sonderpädagogin, des Sonderpädagogen geschieht dabei in neuer Sichtweise. Der „Fall“ rekonstruiert sich für die Sonderpädagogin, den Sonderpädagogen nach Dlugosch (2004, 2003) aus der stellvertretenden Deutung der Problemsituation, die sich aus der Interaktion der Regelpädagogin, des Regelpädagogen mit dem Kind im institutionellen Rahmen der

Regelschule ergibt (vgl. Dlugosch 2003, S. 116). Sonderpädagogisches Handeln erstreckt sich in zweifacher „Aufmerksamkeitsrichtung“ (Dlugosch 2004, S. 239), zum einen bezieht es sich auf die Fallproblematik als Anliegen der Beratung mit dem Ziel „einer Rehabilitation institutionalisierten Lernens“ (ebd.), zum anderen betrifft es die konkrete Interaktion mit der Regelpädagogin, dem Regelpädagogen (vgl. ebd.). Beratungshandeln als Moment der „stellvertretende[n] Deutung des Handelns des Schülers“ (Oevermann 1996, S. 156) erfährt immer mehr Bedeutung für professionelles sonderpädagogisches Handeln in integrativen Situationen. Die sonderpädagogische Lehrkraft ist in der beraterischen Funktion „nicht in erster Linie die Expertin für die bestmögliche Förderung, sondern die Expertin für die Moderierung des Prozesses, die bestmögliche Förderung herauszufinden und zu arrangieren.“ (Reiser 1998, S. 51).

Entsprechend dieser Aussage lässt sich Beratungshandeln auch im Rahmen der Elternberatung auffassen. Die Sonderschullehrperson muss in Fällen der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs, des geeigneten Förderortes oder vor Abschluss der Schulbildung während der Phase der Berufsfindung Elternberatung übernehmen. Sonderschulstudierende sollten daher während der Ausbildung auf Beratungssituationen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen vorbereitet werden.

### **Diagnostische Kompetenz**

Wird von sonderpädagogischer Kompetenz gesprochen, fällt meist als erstes der Begriff „Diagnose“. Was darunter im pädagogischen Bezugsrahmen zu verstehen ist, bedarf einer näheren Betrachtung. Wember (1998) definiert Diagnose als eine Methode, die der Erfassung qualitativer und quantitativer inter- und intrapersoneller Unterschiede dient (vgl. Wember 1998, S. 108, zit. nach Scherer/ Moser Opitz 2010, S. 31). Helmke (2009) verweist auf ein normatives Moment, indem er eine Beurteilung nach vorgegebenen Kategorien, Begriffen oder Konzepten als charakteristisches Merkmal einer Diagnose bezeichnet (vgl. Helmke 2009, S. 122). Die Fähigkeit diagnostische Urteile zu treffen, bedarf einer fundierten Kenntnis von Grundbegriffen sowie Methoden und Instrumenten pädagogischer Diagnostik, weshalb Helmke auch von einem umfassenderen Konzept der diagnostischen Expertise spricht (vgl. ebd. S. 122 f). Bei Ingenkamp und Lissmann (2005) kommt pädagogischer Diagnostik eine zweifache Aufgabe zu. Mit der Erfassung von Lernprozessen und Lernergebnissen einzelner Lernender, dient sie einerseits der Planung individuellen Lernens, andererseits der Zuweisung und Steuerung von

Förderressourcen sowie der Erteilung von Qualifikationen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2005, S. 13). In ihrer zweiten Aufgabe erfüllt Diagnose die Funktion von Selektion und Qualifikation. Im Bezug auf Kinder mit Lernschwierigkeiten heißt das, Diagnose wird Grundlage eines sonderpädagogischen Gutachtens mit dem Ziel der Zuweisung zu einem passenden Förderort, nicht selten eine Sonderschulklasse. Unter der Prämisse der Selektion folgt Diagnose und Gutachtenerstellung traditionellerweise dem medizinischen Paradigma individueller Unterschiede und ist defizitorientiert. In der Sonderpädagogik hat sich in kritischer Auseinandersetzung mit dem Begriff „pädagogische Diagnose“ die Sichtweise gewendet. Schon im Jahre 1977 prägt Kobi den Begriff „Förderdiagnostik“ und stellt ihn der „Einweisungs- und Selektionsdiagnostik“ entgegen (vgl. Kobi 1977, S. 119). Diese andere Auffassung von Diagnostik ist in der sonderpädagogischen Praxis wieder aktuell (vgl. Moser Opitz 2006, S. 11). Förderdiagnostik geht davon aus, dass eine umfassende Lernstands- und Leistungsdiagnose Ausgangspunkt für die Planung und Durchführung von Förderung ist. Dabei steht grundsätzlich eine kompetenzorientierte Sichtweise im Vordergrund. Diagnose orientiert sich nicht an Defiziten sondern an den vorhandenen Fähigkeiten des Kindes, um von da aus einen individuellen Förderplan zu erstellen, der das Kind in die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Feuser 2002, S. 287) führt. Eine umfassende Förderdiagnose ist ganzheitlich anzulegen und hat die Lebenssituation eines Kindes mit zu erfassen, nach dem Konzept der Kind-Umfeld-Analyse von Sander (2002). Erst dann klären sich individuell gelagerte Entstehungszusammenhänge von Lernschwierigkeiten und wird eine gezielte Unterstützung planbar.

Die Heranbildung diagnostischer Fähigkeiten nimmt in der Ausbildung von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern eine wichtige Position ein. Für eine gezielte Förderdiagnostik sind fundierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische aber auch lerntheoretische und entwicklungspsychologische Kenntnisse anzubilden. Von diagnostisch gut ausgebildeten Lehrkräften wird eine positive Wirkung auf die Leistung der Kinder angenommen, so weit die Bedingungen im Handlungsfeld auch eine professionelle Umsetzung zulassen (vgl. Kretschmann 2006, S. 53).

## **7.4 Analyse der Curricula**

Die Analyse der Curricula erfolgt in zwei Schritten. Zuerst werden die in den Curricula beschriebenen und den Modulbeschreibungen vorangestellten Allgemeinen

Bestimmungen und Qualifikationsprofile untersucht. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Ausrichtung der Ausbildung für unterschiedliche Berufsfelder, integrative Klasse und Sonderschulklasse gelegt. Anschließend wird anhand der Analyse Kriterien nach relevanten Merkmalen in den Kompetenzkatalogen gesucht.

#### **7.4.1 Allgemeine Bestimmungen – Qualifikationsprofile**

Alle fünf Pädagogischen Hochschulen stellen dem Curriculum ein eigenes Qualifikationsprofil, wie es das Gesetz vorsieht, voran. Manche schließen einen eigenen Kompetenzkatalog an. Die Ausführungen sind sehr unterschiedlich und reichen von kurzgefasster allgemeiner Beschreibung eines Qualifikationsprofils (pPH Linz) bis zu ausführlichen, differenziert abgefassten Qualifikationsprofilen (PH Wien, KPH Wien/Krems). Die PH Wien und die KPH Wien/Krems führen wissenschaftliche Literatur und Kompetenz- bzw. Standardskataloge als Referenzliteratur, die zur Erstellung des eigenen Qualifikationsprofils und der Kompetenzkataloge herangezogen wird, an, die PH Steiermark verweist auf das Papier der EU-Kommission zur „Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung“<sup>43</sup>, auf das sie rekurriert.

In den Allgemeinen Bestimmungen zu den Curricula enthalten die Ausführungen aller Pädagogischen Hochschulen entweder dezidiert den Hinweis auf das Berufsfeld Integration oder sprechen umfassend vom sonderpädagogischen Kontext, woraus allerdings nicht eindeutig erkennbar wird, auf welches Paradigma sich der Kontext mehrheitlich bezieht. Mit einem Qualifikationsprofil verweisen alle Pädagogischen Hochschulen auf die kompetenzorientierte Gestaltung des Ausbildungsganges.

Die PH Wien fasst die Zielsetzung für den Studiengang sehr allgemein ab:

„...professionell agierende Lehrer/innen auszubilden, die den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen sind und ihre unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben und Pflichten bestmöglich erfüllen können.“ (PH Wien, Curriculum, S. 2)

In der Formulierung ist kein Hinweis gegeben auf das Berufsfeld der zukünftigen Sonderschullehrpersonen, die Zielbestimmung könnte für alle Studiengänge zutreffend sein. Somit ist nicht ersichtlich, wie weit das breit gestreute Aufgabenfeld der Sonderschullehrkräfte Berücksichtigung findet und man auf ein verändertes Berufsfeld

---

<sup>43</sup> [http://www.ec.europa.eu/education/com392\\_de.pdf](http://www.ec.europa.eu/education/com392_de.pdf)

reagiert. Die Formulierung „...den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen...“ (ebd) lässt jede Interpretation von Anforderungen die aus gesellschaftlichen Strukturveränderung und Einflüssen sich ableiten zu.

Im Qualifikationsprofil verweist die PH Wien auf die Ausformulierung von Grundkompetenzen, die aus der Auseinandersetzung mit internationalen und nationalen Konzepten der Kompetenzorientierung entstanden. Es werden sechs Kompetenzbereiche und dazu jeweils Subkategorien genannt.

Die KPH Wien/Krems legt in ihrem Qualifikationsprofil eine sehr ausführliche Darstellung der Konzipierung und Zielvorstellung des Studienganges zum Lehramt für Sonderschulen vor.

Als Ausbildungsziel ist Befähigung zur Unterrichtsgestaltung an Allgemeinen Sonderschulen und Integrationsklassen (vgl. KPH Wien/Krems Curriculum, S. 3) genannt, unter Reflexion von Fragen der Integration und Inklusion in bildungspolitischen Kontext (vgl. ebd. S. 4). Damit wird das derzeit vorliegende „duale Ausbildungssystem, das die Koexistenz der Beschulung in Sonderpädagogischen Zentren/Sonderschulen und im Bereich der Integration berücksichtigt“ (ebd. S. 4) in das Ausbildungsprogramm aufgenommen.

Eindeutig fällt hier die Einschätzung der realen Berufssituation zukünftiger Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer und die Berücksichtigung in der Ausbildung auf. Gleichzeitig wird Bedacht genommen auf gesellschafts- und bildungspolitische Diskurse, womit auch eine sensible Haltung der Studierenden für aktuelle Problematiken in ihrem Berufsfeld vermittelt werden sollte.

„Die Spezialisierung der Sonderpädagogik darf trotz des ... möglichen Spannungsverhältnisses nicht außer Acht gelassen werden, soll/muss aber anschlussfähig an Fragestellungen der allgemeinen Pädagogik bleiben.“ (ebd. S. 4)

Die Ausführungen sprechen den Diskurs um die Stellung der Disziplin auf erziehungswissenschaftlicher Ebene, und auch unter namhaften Vertretern der Disziplin selbst, wo um Begriffsbezeichnungen und theoretische Positionen gerungen wird, an. Hier ist ein klares Bekenntnis zum Fortbestand der eigenständigen Disziplin gelegt, gleichzeitig aber auch ein Heraustreten aus der Isolation gefordert.

„Die Spezialisierung der/des Sonderschullehrers/-lehrerin in seinem/ihrem Berufsfeld erfordert ein fundiertes Verständnis und Wissen über die Inhalte und Kompetenzen der anderen Curricula,“ (ebd. S. 4)

Was für die Disziplin gefordert wird, wird für die Profession ebenfalls verbindlich. Es zeigt sich eindeutig die offene Haltung gegenüber einer veränderten Sichtweise der Profession im Lichte von Integration und Inklusion.

Wie in den beiden oben beschriebenen Curricula sind im Curriculum der PH Steiermark ähnliche Formulierungen unter den Allgemeinen Bestimmungen zu finden, wenn es heißt, es sind die

„...Studien ... als wissenschaftlich fundierte und berufsfeldbezogene Hochschulbildung gestaltet, wobei auf Anforderungen wie ... Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, Förderdidaktik ... Integration von Menschen mit Behinderungen sowie (Hoch)Begabtenförderung ... Bedacht genommen wird“  
(PH Steiermark, Curriculum S. 5)

Im Text angesprochen ist eine auf das Berufsfeld bezogene Ausbildung der Sonderschullehrpersonen, wobei nur angenommen werden kann, dass auch unterschiedliche Einsatzorte wie Sonderschulklassen und integrative Klassen an Regelschulen gemeint sind. Ähnlich wie die PH Wien zählt auch die PH Steiermark die Hochbegabtenförderung bei der Sonderpädagogik auf, wieder ein Hinweis, dass Förderung umfassend, bezogen auf die Vielfalt heterogener Gruppen verstanden wird.

In den Allgemeinen Bestimmungen der pPH Linz heißt es unter dem Punkt Qualifikationsprofil in der Einleitung zunächst ganz allgemein:

„Das Studium befähigt die Studierenden zur Planung, Gestaltung und Evaluierung des Unterrichts an Sonderschulen, zur effektiven Diagnostik, Unterstützung und Förderung des Lernens von Sonderschulkindern, zur sensiblen Wahrnehmung der Lebenswelten der SchülerInnen...“ (pPH Linz, Allgemeine Bestimmungen, S. 11)

Weiter unten wird ausgeführt:

„Im Curriculum ist Integration bzw. Inklusion in der SonderschullehrerInnen-Ausbildung selbstverständlich durchgängiges Prinzip und auch ein Schwerpunktthema in den Humanwissenschaftlichen Themenfeldern, wird aber auch in anderen Fächern, wie z.B. in „Bewegung und Sport“ speziell behandelt.“  
(ebd. S. 14)

und

„Integrative Pädagogik: Durchgängiges Prinzip des gesamten Curriculums“ (ebd. S. 12)

Das Qualifikationsprofil für den Studiengang Sonderschullehramt, mit den zitierten Stellen, die sich auf die Qualifikation der Studienabgängerinnen und Studienabgänger beziehen, bleibt als Statement in der Zieldefinition der Kompetenzausbildung unklar formuliert. Einerseits wird dezidiert von der Fähigkeit der Studierenden für den Unterricht an Sonderschulen gesprochen, andererseits auf das durchgängige Prinzip der Integration und Inklusion im Curriculum verwiesen. Der Satz „Integrative Pädagogik: durchgängiges Prinzip...“ lässt weitläufige Lesarten zu. Es werden keine näheren Angaben gemacht, wie sich das Prinzip in Kompetenzen niederschlägt, wie weit ausgebildete Fähigkeiten nicht nur den Unterricht in Sonderschulklassen betreffen, sondern auch integrative Klassen berücksichtigen. Auf eine Auflistung von Grundkompetenzen, die in den einzelnen Modulen von den Studierenden erreicht werden können, wird verzichtet, zu erreichende Teil-Kompetenzen sind nur bei den Modulbeschreibungen inhaltsorientiert angeführt. Nimmt man die gesamten Ausführungen als Betrachtungsgut, fällt auf, dass die Allgemeinen Bestimmungen die die Gestaltung des Curriculums unter Hinweis auf Umsetzung der Curriculumsverordnung enthalten, in ihren Formulierungen streckenweise die Angaben aus der Gesetzesvorlage übernehmen.

Die Feststellung, Integration bzw. Inklusion sei in der SonderschullehrerInnen-Ausbildung selbstverständlich (vgl. ebd. S 14) schließt an die Gegenwartsdiskussion um Bildung aller Kinder im gemeinsamen Unterricht an. Es zeigt das Erkennen der Veränderungen im Berufsfeld und der Notwendigkeit, auf neue Anforderungssituationen vorzubereiten. Erstaunlicherweise aber wird im Absatz davor von Befähigung zur Planung, Gestaltung und Evaluierung des Unterrichts an Sonderschulen (vgl. ebd. S.11) gesprochen, eine Erweiterung der Befähigung auf andere Unterrichtssituationen aber nicht genannt. Eine Zwiespältigkeit der Institution, die zwar das Nebeneinander der zwei Schulformen für Kinder mit Förderbedarf aufgreift, in der Ausbildungssituation aber nur eine Situation berücksichtigt. Das Dilemma der Institution erschwert ein verändertes professionelles Selbstverständnis ihrer Sonderschulstudierenden aufzubauen.

Ähnlich allgemeine Formulierungen wie bei der pPH Linz sind im Qualifikationsprofil der PH Tirol zu finden.

„Dieser Bachelor-Studiengang ist auf die Entwicklung und Zertifizierung von berufsrelevanten Kompetenzen hin ausgerichtet ...“ (PH Tirol, Qualifikationsprofil, S. 1)

„Die für den Lehrberuf erforderlichen Kompetenzen werden durch die in allen Modulen festgelegten (Teil)-Kompetenzen entwickelt.“ (ebd. S. 2)

Der aktuell gängigen Diktion folgend und in allgemeinem Sinn wird hier von Kompetenzen gesprochen. Auch die folgenden Ausführungen machen keine präzisen Angaben zu den erforderlichen Kompetenzen für den Sonderschullehrberuf. Es wird auf eine genauere übersichtliche Zusammenstellung von Kompetenzen, die als Grundkompetenzen vermittelt werden verzichten, Teil-Kompetenzen sind innerhalb der Modulbeschreibungen angeführt.

Hinsichtlich der Entwicklung von Professionalität zukünftiger Lehrpersonen, verweist die PH Tirol auf ein Dokument der Europäischen Kommission über „Gemeinsame europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften“ (ebd. S. 4; ohne Angabe der genauen Fundstelle des Dokuments) und auf die „Domänen der Professionalität von LehrerInnen“ (ebd. S. 5) einer Expertinnen- und Expertengruppe des BMUKK.

Als Ziel der Ausbildung ihrer Sonderschul-Studierenden sieht die PH Tirol

„...Studierende so zu professionalisieren, dass sie den gesellschaftlichen Herausforderungen der Zukunft im beruflichen Umfeld gewachsen sind ... nicht nur zu einem klar umschriebenen Berufsbild, sondern zum Erwerb verschiedener Kompetenzbündel hinführen, die auf die speziellen Anforderungen des Lehrberufs im Bereich Sonderschulen ausgerichtet sind.“ (ebd. S. 2)

Weiters ist im Bezug auf Anforderungen zu lesen:

„Die Kompetenzen sind auf die Anforderungen die an Lehrpersonen im Bereich Sonderschulen gestellt werden, ausgerichtet. (ebd. S. 5)

Mit dem zweimaligen Hinweis die Anforderungen an die Profession dem „Bereich Sonderschulen“ zuzuordnen, sieht man das Hauptaufgabenfeld der Studienabgängerinnen und Studienabgänger in der eigenständigen Sonderschule und bleibt damit dem traditionellen segregativen System verpflichtet. Innovative Einstellung zu Integration und der Entwicklung einer inklusiven Schule ist aus dieser Formulierung nicht ersichtlich. Gleichzeitig ist ein Widerspruch innerhalb des Textes zu konstatieren, wenn im oben zitierten Absatz von „gesellschaftlichen Herausforderungen der Zukunft im beruflichen Umfeld“ gesprochen wird. Diese liegen sicher nicht im Arbeitsfeld Sonderschule in einem selektiven Schulsystem, sondern haben ihren Bezugsrahmen in

der gesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen als Aufgabe zukünftiger Bildungseinrichtungen.

Sowohl bei der PH Tirol wie auch bei der pPH Linz ist in der Einleitung zum Curriculum das Bekenntnis zu einer fundierten Ausbildung für eine den Anforderungen aktueller Gegebenheiten entsprechenden professionellen Berufsausübung formuliert, es lässt sich aber auf Grund der Formulierungen nicht leugnen, dass man die Hauptaufgabe im Unterricht in der Sonderschule sieht und demgemäß den Schwerpunkt der Ausbildung in diese Richtung ansetzt. Die Ausbildung von Grundkompetenzen für Unterricht und Erziehen als Basiswissen ist unbestritten und notwendig, was hier fehlt ist der Hinweis auf die zusätzlichen Anforderungen, denen sich Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer in einem integrativen Berufsumfeld stellen müssen. Eine professionelle Berufsausübung kann sich aber nur auf einer alle Elemente eines Tätigkeitsbereiches berücksichtigenden Grundausbildung entwickeln.

Die Allgemeinen Bestimmungen aller Curricula unterliegen in formaler Gestaltung den in der HCVO geforderten Bestimmungen. Zur inhaltlichen Ausführung gibt das Gesetz Richtlinien vor, die in jedem Curriculum berücksichtigt werden müssen. Teilweise sind in den Allgemeinen Bestimmungen die Formulierungen des Gesetzestextes wiederholt, wodurch sich bei einem Vergleich Ähnlichkeiten ergeben. Nur bei sehr ausführlich gestalteten Curricula wie es zB die KPH Wien/Krems aufweist, sind detaillierte Zielvorstellungen auszumachen.

#### **7.4.2 Kompetenzprofile**

Im Folgenden werden Qualifikationsprofile der Studiengänge und Kompetenzkataloge, soweit diese in einem Curriculum enthalten sind, nach den Analysekriterien befundet.

Eine Zusammenstellung von übergeordneten Grundkompetenzen, die für alle Module richtungweisend sind, in einem eigens zusammengestellten Kompetenzkatalog halten die PH Steiermark, die PH Wien und die KPH Wien/Krems in ihren Curricula zum Sonderschullehramt fest. Diese Grundkompetenzen werden weiters durch modulspezifische Teil-Kompetenzen in den einzelnen Modulbeschreibungen präzisiert und ergänzt.

Die PH Tirol und die pPH Linz legen Grundkompetenzen nicht in einem übergeordneten Kompetenzkatalog fest. Kompetenzen sind als Teil-Kompetenzen bei den einzelnen Modulen als sehr spezifisch inhaltsbezogen beschrieben.

## **Umgang mit Heterogenität**

Im Kompetenzkatalog der PH Wien ist der Kompetenzbereich „Differenzfähigkeit und Umgang mit Heterogenität“ (PH Wien, Curriculum, S. 7) aufgenommen. In den zugeordneten Teilkompetenzen wird auch auf die Fähigkeit, unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernprozesse zu erkennen, hingewiesen. Damit wird die Befähigung im Umgang mit unterschiedlichen Begabungen in Zusammenhang mit diagnostischen Kompetenzen gestellt.

„...fördern die Stärken sowohl von Hochbegabten als auch von weniger begabten SchülerInnen und arbeiten an den Ressourcen und Defiziten.

...können Heterogenität in seinen vielfältigen Ausprägungen verstehen und moderieren.“ (ebd. S. 7)

Beide Formulierungen lassen an integrative Klassensituationen denken, in denen im Zweilehrer/innensystem zwei gleichberechtigte Partnerinnen oder Partner agieren. Beide Lehrkräfte sind für die gesamte Gruppe verantwortlich, die Sonderschullehrperson ist nicht nur für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen zuständig, sondern für alle Kinder, die ein zusätzliches Förderangebot brauchen. Die Entwicklung in Richtung inklusive Schule ist hier angedacht.

„...LehrerInnen leisten einen Beitrag zu einer weltoffenen Haltung.“ (ebd. S. 7)

Um einen Beitrag leisten zu können, ist es notwendig zunächst selbst eine weltoffene Haltung einzunehmen. Es ist daher davon auszugehen, dass die PH Wien mit ihren Ausbildungsinhalten bei ihren Studierenden eine entsprechende Haltung ausbildet, die sie befähigt eine heterogene Klassenlandschaft positiv anzunehmen und diese auch nach außen zu vertreten.

In einem eigenen Modul „Heterogenität/ Diversität“ (ebd. S. 69) werden weitere Teil-Kompetenzen in diesem Bereich genannt. Im Sinne einer inklusiven Schule wird auf die Vielfalt einer Gruppe durch soziale Schicht, ethnische Zugehörigkeit, Migrationshintergrund, Geschlecht, Begabung, Behinderung, Entwicklung und Alter

hingewiesen. Eine zukunftsorientierte Formulierung, die gesellschaftspolitische Veränderungsprozesse berücksichtigt.

Die KPH Wien/Krems bereitet ihre Studierenden auf einen Unterricht in heterogenen Klassen vor, indem entsprechende Kompetenzen im Kompetenzkatalog ausgewiesen werden.

Im Kompetenzbereich „Unterrichten“ ist angeführt:

„Sonderschullehrerinnen und –lehrer berücksichtigen die Heterogenität der Schüler/innen durch Individualisierung und Differenzierung.

Sonderschullehrerinnen und –lehrer sind in der Lage individuelle Förderdiagnostiken und –pläne zu erstellen, umzusetzen und zu evaluieren.“ (KPH Wien/Krems, Curriculum S. 19)

Und unter dem Kompetenzbereich „verantwortlich leben“:

„Lehrerinnen und Lehrer leisten einen Beitrag zur Entwicklung einer weltoffenen Haltung in einer pluralen Gesellschaft.“(ebd. S. 18)

Auch hier fällt die Verbindung von Fähigkeiten im Umgang mit differenten Lernvoraussetzungen der Kinder und diagnostischen Kompetenzen auf.

Zu den im Kompetenzkatalog übergeordneten Kompetenzen sind in entsprechenden Modulen weitere Teil-Kompetenzen zu erreichen. Die Module „kulturelle und schulische Heterogenität und Individualisierung in der SHP“ (ebd. S.73), „Heterogenität in der Sonder- und Heilpädagogik“ (ebd. S. 118) und „Schulpraktische Studien: Heterogenität, Differenzieren“ (ebd. S. 88) gehen auf gesellschaftliche, kulturelle, religiöse und personale Pluralität ein und vermitteln entsprechende Fähigkeit im Umgang mit Pluralität. Die Auseinandersetzung mit Vielfalt in den genannten Modulen erlaubt auch eine entsprechende Haltung aufzubauen, um die Vielfalt der Lernausgangslagen im Unterricht annehmen und damit entsprechend umgehen zu können. Für die Ausbildung einer anerkennenden Haltung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen scheint aber folgender Passage aus dem grundlegenden Qualifikationsprofil Schlüsselfunktion zuzukommen.

„Ebenso soll die positive Haltung gegenüber dem generellen Lebens- und Bildungsrecht von Menschen mit besonderen Bedürfnissen als selbstverständlich betrachtet werden und durch gemeinsames Handeln von Lehrenden und Studierenden Ausdruck finden. Dies soll im Studium durch geeignete Lernprozesse als Haltung deutlich gefördert und als bildungspolitische Position der KPH Wien/Krems außer Frage gestellt werden.“ (ebd. S. 9)

Mit dieser Ansage aus der Profilbildung zum Ausbildungscurriculum bezieht die KPH Wien/Krems deutlich Stellung für eine qualitätsvolle Weiterentwicklung der Bildungssituation von Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Die Vermittlung einer entsprechenden Haltung an ihre Studierenden, lässt auf ein verändertes professionelles Selbstverständnis zukünftiger Sonderpädagogen/innen hoffen, das diese befähigt in ihrem Berufsumfeld innovativ an der Entwicklung inklusiver Unterrichtsgestaltung zu wirken.

Die PH Steiermark hat im Kompetenzkatalog den Bereich „Heterogenität/ Interkulturalität/ Internationalität“ mit sechs Kompetenzen abgedeckt, die in drei Modulen angebildet werden.

„... Verschiedenheiten von Schüler/innen in Bezug auf soziale Schicht, Gender, Entwicklungsvoraussetzungen und Lernbiografien ...  
... in Bezug auf Kultur und Sprache und akzeptiert diese Heterogenität.“ (PH Steiermark, Curriculum S. 7)

Heterogenität ist im Sinne einer Inklusiven Pädagogik aufgefasst. Die umfassende Sichtweise von heterogenen Klassensituationen, lässt die Ausrichtung der Ausbildung auf Anforderungen in integrativen Situationen erkennen. Gleichzeitig mit der Fähigkeit im Umgang mit Heterogenität ist eine entsprechende Einstellung, die bei Studierenden aufgebaut werden muss, als wichtig in der Ausbildung erachtet, wenn von Akzeptanz der Unterschiede gesprochen wird.

Die im Curriculum der pPH Linz vermittelten Fähigkeiten zu integrativem Unterricht in mehrsprachigen Klassen (pPH Linz, Modulbeschreibungen, Modul 20\_M-leben.pdf)<sup>44</sup>, stellen Kompetenzen im Bereich Umgang mit Heterogenität dar. In einem weiteren Modul sind Fähigkeiten wiederum in Verbindung mit Unterschieden in der Sprache der Schüler/innen genannt (ebd., Modul 15\_DE.pdf). Fähigkeiten zu weiteren Aspekten der Heterogenität ist den Formulierungen der Teilkompetenzen in den einzelnen Modulen nicht zu entnehmen. Eine Einschränkung heterogener Gegebenheiten auf sprachliche Differenzen spart wesentliche Bedingungsfaktoren, mit denen Sonderschullehrpersonen im Unterricht konfrontiert sind aus und steht einer Auffassung Inklusiver Pädagogik

---

<sup>44</sup> Alle Modulbeschreibungen der pPH Linz, auf die sich die Ausführungen beziehen, sind auf der Homepage der pPH Linz, Ausbildungsinstitut-Lehramt Sonderschulen zu finden. Jedes Modul kann einzeln als Datei abgerufen werden. URL: <http://www.phdl.at/institute/vlhsl-ausbildung/lehramt-an-sonderschulen.html>

entgegen. Wie weit Studierende auf die Vielfalt in einer heterogenen Schüler/innengruppe tatsächlich vorbereitet werden, lässt sich aus den Teilkompetenzen der Module nicht erkennen. Daher darf eine an den realen Gegebenheiten orientierte Ausbildungssituation im Bezug auf Heterogenität kritisch gesehen werden.

Die PH Tirol nennt Fähigkeiten zur „Auseinandersetzung mit verschiedenen Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten im ASO-Bereich“ (PH Tirol, Curriculum, S. 22). Der Hinweis auf ASO-Bereich lässt erkennen, dass die Ausbildung mit Schwerpunkt auf Sonderschulklassen ausgerichtet ist. Gerade aber bei Differenzierungsmaßnahmen wäre es notwendig diese auch für integrative Situationen zu denken. Auch die Kompetenz „Unterricht individualisiert bzw. differenziert gestalten“ (ebd. S. 79) lässt nicht eindeutig darauf schließen, dass auch integrative Unterrichtssituationen gemeint sind.

### **Fähigkeit zur Kooperation**

In integrativen Settings ist gute Teamarbeit ein wesentlicher Faktor der Unterrichtsqualität. Pädagogische Hochschulen, die im Ausbildungsprogramm für ihre Studierenden auch die Arbeit in Integrationsklassen vorsehen, artikulieren auch entsprechende Kompetenzen.

Die PH Wien nennt in ihrem Kompetenzkatalog direkt keine Kompetenzen zu Kooperation. In einem eigenen Modul „Aspekte der Kommunikation“ (PH Wien, Curriculum S. 78) werden Teil-Kompetenzen beschrieben, wie Studierende sollen ihre Rolle in kommunikativen Situationen erkennen und reflektieren können, oder Kommunikations- und Interaktionssituationen analysieren können (vgl. ebd.). Damit kann eine Fähigkeit aufgebaut werden, in Team- und Beratungssituationen angemessen zu handeln. Die Teil-Kompetenzen entsprechen durchaus den Anforderungen in integrativen Klassen.

In der KPH Wien/Krems heißt es, im Team-teaching sollen Wissen und Kompetenzen von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern mit Lehrpersonen anderer Schulsparten „zu einer gegenseitigen methodisch-didaktischen Ergänzung führen“

(KPH Wien/Krems, Curriculum S. 9). Dazu erfolgt studienübergreifende Schulpraxis in Integrationsklassen. Ein Modul widmet sich speziell der Elternarbeit und Teamarbeit (ebd. S. 79), ein anderes der Kooperation mit öffentlichen Einrichtungen und der Schnittstellenproblematik (ebd. S. 108). Alle drei Modulen, so kann angenommen werden, ermöglichen kooperative Fähigkeiten aufzubauen. Die Formulierungen berücksichtigen eindeutig Anforderungssituationen traditioneller wie integrativer Unterrichtssituationen.

Im Kompetenzkatalog der PH Steiermark sind Kompetenzen zu Kooperation und Kommunikation verschiedenen Kompetenzbereichen zugeordnet.

„...sieht sich als Teil eines kooperativen kollegialen Teams (Eltern, Lehrer/innen, Schulhausteam)“ (PH Steiermark, Curriculum S. 9)

„... entwickelt Kompetenzen im Bereich der Beratung, der Teamentwicklung und des Umgangs mit Konflikten.“ (ebd. S. 8)

„... Unterricht ... zu planen, durchzuführen und zu reflektieren ... in Teamarbeit“ (ebd. S. 7)

Der Arbeit im Team wird großer Stellenwert beigemessen, dies deutet auf eine Schwerpunktsetzung in der Ausbildung für integrative Situationen hin. Team wird dabei nicht nur auf zwei Lehrer einer Klasse beschränkt, sondern bezieht alle Experten, die an der Förderung und Erziehung eines Kindes mitwirken ein. Befähigt werden die Studierenden auch mit Konfliktsituationen, die bei Teamarbeit entstehen können, umzugehen. Beratung als Aufgabe der Sonderschullehrerin, des Sonderschullehrers im integrativen Bereich ist ebenfalls in den Teil-Kompetenzen genannt.

Kompetenzen im Zusammenhang mit Kooperation werden im Curriculum der pPH Linz für die Zusammenarbeit von Schule und Familie ausgebildet (pPH Linz, Modulbeschreibungen, Modul 23\_HW6.pdf). Vermittlung von Kompetenzen zu Teamarbeit in integrativen Settings ist nicht direkt ausgewiesen, es sind keine entsprechenden Teil-Kompetenzen formuliert. Ob Inhalte in dem Humanwissenschaftlichen Modul „Inklusive Pädagogik“ (ebd., Modul 10\_HW3.pdf) oder im Modul „Integrative Schwerpunkte“ (ebd., Modul 27\_Integ-Schwerpunkte.pdf) auch die Arbeit im Lehrer/innen-Team aufgreifen ist den Modulbeschreibungen nicht zu entnehmen. Auf Beratungseinrichtungen wird im Modul „Inklusive Pädagogik“ hingewiesen, Aufgaben bzw. Kompetenzen sind dazu nicht formuliert.

Die PH Tirol weist als Kompetenz den professionellen Umgang mit Eltern als Kooperationspartner aus. Vermittlung von Kompetenzen für Teamarbeit bzw. kooperative Problemlösung, wie sie Unterricht in der Integration erfordert, ist in den Beschreibungen nicht artikuliert. Da sich die Ausbildung auf den Unterricht in ASO-Klassen konzentriert, kommt der Arbeit im Team wenig Bedeutung zu.

### **Diagnostische Kompetenz**

Diagnostik wird in allen Curricula als Schlüsselqualifikation sonderpädagogischer Professionalität gesehen. Entsprechend werden auch Fähigkeiten in diese Richtung vermittelt und in allen Curricula beschrieben.

Die PH Wien hat in ihrem Kompetenzkatalog im Bereich Heterogenität auch die Fähigkeit Lernprozesse zu erkennen aufgenommen. Ein eigenes Modul zu Diagnose bzw. Lernstandsanalyse ist im Curriculum nicht vorhanden. Offensichtlich werden Fähigkeiten zu diesem Bereich mit anderen Teil-Kompetenzen aus verschiedenen Modulen versucht abzudecken, oder es muss angenommen werden, dass hier keine Schwerpunktsetzung erfolgt.

Die KPH Wien/Krems formuliert im „Kompetenzbereich: Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten“ (KPH Wien/Krems, Curriculum S. 19), dass Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer die Fähigkeit, Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu erstellen, erwerben. Der Zusatz die eigene Gutachterrolle kritisch zu reflektieren scheint mir interessant, da dem Feststellen des sonderpädagogischen Förderbedarfs in traditioneller Weise selektive Funktion zukommt, die im Sinne der Ressourcenzuteilung noch immer weiter wirkt. Gutachten im Sinne einer Förderdiagnose sollten positiv abgefasst, nicht an den Schwächen, sondern an den Stärken des Kindes orientiert sein. Stärken sind dann in Richtung Förderung zu interpretieren. Ist eine kritische Reflexion in diesem Sinne angedacht, darf angenommen werden, dass Studierende befähigt sind, Diagnose und Fördergutachten entsprechend zu erstellen. In den Modulen „Sonder- und Integrationspädagogik und Förderdiagnostik“ (ebd. S. 49) und „Schulpraktische Studien: Diagnostizieren und Fördern im sonder- und

integrationspädagogischen Kontext“ (ebd. S. 73) wird diese Grundkompetenz ausgebildet.

Die PH Steiermark setzt im Bereich „Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten“ (PH Steiermark, Curriculum S. 8) Fähigkeiten zur Feststellung und Beurteilung von Leistung als auszubildende Kompetenz fest. Auf Fähigkeiten aus der Feststellung und Beurteilung der Leistung Lernprozesse zu diagnostizieren und mit entsprechender Förderung darauf zu reagieren wird dezidiert hingewiesen.

Im Curriculum der pPH Linz ist die Fähigkeit individuelle Förderpläne zu erstellen im Modul zum Unterrichtsfach Deutsch (pPH Linz, Modulbeschreibungen, Modul 15\_DE.pdf) und im Modul Integrative Schwerpunkte (ebd., Modul 27\_Integ-Schwerpunkte.pdf) angesiedelt. Entsprechende Kompetenzen, die hier ausgebildet werden, sind dem Bereich der Diagnosekompetenz zuzuordnen. Dabei ist von Verfassen eines Gutachtens und der Erstellung und Umsetzung eines konkreten Förderplanes die Rede. Gutachten in Kombination mit Förderplan gibt zwar einen Hinweis auf eine differenzierte Auffassung von Gutachten, welchen Stellenwert die Selektionsfunktion von Gutachten einnimmt, lässt sich nicht herauslesen. Einen Blick auf die jeweiligen Lebenswelten von Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu werfen, sind unter den Teil-Kompetenzen des Humanwissenschaftlichen Themenfeldes Inklusive Pädagogik (ebd., Modul 10\_HW3.pdf) zu finden. Im Sinne einer ganzheitlichen Sichtweise von Kindern mit Förderbedarf wird auf eine Umfeld-Analyse hingewiesen.

Im Curriculum der PH Tirol wird diagnostische Fähigkeit geschult, indem aus der Arbeit mit Fallbeispielen Interventionen erkannt werden sollen. In einem weiteren Modul wird von Kennenlernen der Möglichkeiten von Intervention bei Lern- und Verhaltensstörungen gesprochen. Zu den Kompetenzen zählen weiters, verschiedene Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung handhaben und Lernzielkontrollen durchführen können (PH Tirol, Curriculum S. 79). Studierende sollen die Fähigkeit entwickeln, konventionelle Formen der Leistungsbeurteilung von kompetenzorientierten Formen zu unterscheiden (vgl. ebd. S. 83). Diagnosekompetenzen sind auf Leistungsfeststellung bezogen, im Zusammenhang mit Beurteilungen genannt. Beurteilung bildet nur eine Funktion der Leistungsfeststellung, entscheidend für die Förderung ist Leistungsfeststellung im Sinne einer

Lernstandsfeststellung zur Abklärung möglicher nächster Entwicklungsschritte und Fördermaßnahmen. Entsprechende Kompetenzen lassen sich aus den vorgefundenen Beschreibungen nicht ableiten, können nur vermutet werden. Ist die Rede von kompetenzorientierter Form der Leistungsfeststellung mag das ein Hinweis auf Förderorientierung sein.

## **7.5 Zusammenfassung**

Gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen entfachen in der Sonderpädagogik die Debatte um Identität und Selbstverständnis neu. Der Behinderungsbegriff als Konstitutionsmerkmal der Disziplin und Begründungskategorie der Profession gerät immer mehr unter Kritik.

Die Diskurse auf wissenschaftlicher Ebene und bildungspolitische Maßnahmen wirken auf die Schulpraxis in Form struktureller Veränderungen des Systems und veränderter Anforderungen an die Professionellen im System. Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer stehen neuen Bedingungen im Berufsfeld gegenüber, für die sie ausgebildet werden müssen.

Wie weit nun aktuelle erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und Theorielinien sowie bildungspolitische Maßnahmen in die Gestaltung der Ausbildung von Sonderschullehrpersonen einfließen, war Gegenstand vorausgehender Analyse. Die Ergebnisse lassen die Wirkung aktueller Positionen erkennen, jedoch zeigen sich Unterschiede in der Ausrichtung und Schwerpunktsetzung bei den Curricula der einzelnen Pädagogischen Hochschulen.

Auf Grund der gesetzlichen Vorgaben waren alle Pädagogischen Hochschulen angehalten bei Erstellung ihrer Curricula an aktuelle erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und internationale Entwicklung auf dem Hochschulsektor anzuschließen. Alle Curricula zeigen eine modularisierte und kompetenzorientierte Gestaltung und entsprechen damit auch internationalen Standards.

Drei der untersuchten Curricula (PH Steiermark, PH Wien, KPH Wien/Krems) legen der Ausbildung einen Kompetenzkatalog zu Grunde zu dem in den einzelnen Modulen weitere Teil-Kompetenzen ausformuliert sind. Die Zusammenstellung der Kompetenzkataloge orientiert sich an internationalen Beispielen zur Entwicklung von Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bei zwei Lehrplänen (PH Tirol, pPH

Linz) sind in den Modulen zu erreichende Kompetenzen angegeben, eine übergeordnete Zusammenstellung erfolgt nicht.

Es kann basierend auf der Analyse der ausgewählten Daten festgestellt werden, dass die fünf Pädagogischen Hochschulen unterschiedlich weit in der Entwicklung und Umsetzung einer auf neue Anforderungssituationen im Berufsfeld ausgerichteten kompetenzorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind. Am weitesten in der Entwicklung zeigen sich die KPH Wien/Krems und die PH Steiermark, gefolgt von der PH Wien, zurück liegen die pPH Linz und die PH Tirol. Den beiden erstgenannten Pädagogischen Hochschulen ist es auch möglich mit ihren Konzepten an internationale hochschulische Lehrerbildung anzuschließen.

Ein ähnliches Bild ergibt sich, betrachtet man die Berücksichtigung des differenzierten Berufsfeldes der Sonderschullehrpersonen in der Ausbildung genauer. In allen Curricula ist zwar ein Hinweis auf Integration zu finden, eine differenzierte Zuweisung von Kompetenzen ist nicht bei allen und nicht in gleichem Ausmaß festzustellen.

Die PH Wien, die KPH Wien/Krems und die PH Steiermark greifen aktuelle Positionen der Sonderpädagogik auf, indem in einzelnen Teilkompetenzen eine Ausrichtung auf inklusive Pädagogik herauszulesen ist.

Deutlich auszumachen ist in allen Curricula die Orientierung der Ausbildung an den zwei Paradigmen, die im Schulsystem die Beschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf bestimmen. Jedoch ist erkennbar, dass Pädagogischen Hochschulen nach wie vor mehr Gewicht auf eine Ausbildung ihrer Studierenden im Hinblick auf den Unterricht in einer Sonderschulklasse legen. Wenngleich bei drei der erfassten Pädagogischen Hochschulen in den Kompetenzformulierungen auch integrative Situationen mitgedacht werden, so bleiben die Formulierungen, sowohl in den Kompetenzkatalogen als auch in den Teil-Kompetenzen der Module, vorwiegend an Anforderungen im Sonderschulklassen-Unterricht haften. Am geringsten ist diese Tendenz in der PH Steiermark zu beobachten, dann folgen die KPH Wien/Krems und die KPH Wien. Bei der pPH Linz und der PH Tirol lässt sich hier der Schwerpunkt auf Sonderschulklassen-Unterricht ausmachen. Die Aussage Feyerers (2002) wonach Pädagogische Hochschulen sich noch immer vorwiegend am traditionellen Bild der Sonderschullehrperson orientieren, inklusionspädagogische Inhalte in das Ausbildungsprogramm aufnehmen, aber nicht betonen, zeigt sich in den

Analyseergebnissen bestätigt. Für die einzelnen Pädagogischen Hochschulen trifft dies mit unterschiedlichem Ausprägungsgrad zu.

Setzt jedoch die Ausbildung auf traditionelle Formen und reagiert nicht innovativ auf Veränderungsprozesse, wird sie ihren Auszubildenden auch schwer eine offene Haltung und Einstellung zu einem nicht selektierenden Schulsystem anbinden können. Dadurch könnten Momente der Stagnation in der Weiterentwicklung von Integration eintreten, die gepaart mit bildungspolitischer Trägheit eine Schule für alle ohne Selektion und Segregation weiter verzögern. Curricula als Repräsentanten eines öffentlichen Diskurses im Spannungsfeld der beiden Paradigmen spiegeln gewissermaßen gesellschaftliche Kontroversen wieder.

Allgemein lässt sich in der Einstufung der Pädagogischen Hochschulen anhand der analysierten Curricula ein Ost-West-Gefälle konstatieren. Sowohl im Anschluss an erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse professionstheoretischer Forschung und LehrerInnenbildung als auch der Aufnahme aktueller Positionen Inklusiver Pädagogik liegen die Pädagogischen Hochschulen im Osten voran. Möglicherweise sind dabei auch die höheren Studierendenzahlen und damit eine größere Personalressource mit ein Grund. Es darf aber angenommen werden, dass alle Pädagogischen Hochschulen den Weg einer zukunftsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingeschlagen haben, und ein gutes Wegstück, manche ein längeres, manche ein kürzeres, in Richtung Professionalisierung angehender Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen für eine Inklusive Schule zurückgelegt haben. Die Ergebnisse stehen in Einklang mit der Auffassung Wockens, der kritisch anmerkt, sonderpädagogische Profession sei noch nicht voll auf Inklusion ausgerichtet, bestenfalls auf dem Weg dazu (vgl. Wocken 2011, S. 199 ff). Die in Diskussion befindliche Umstrukturierung und Neugestaltung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung bietet eine Chance für Pädagogische Hochschulen, sonderpädagogische Positionen weiter in Richtung Inklusive Pädagogik auszubauen und in Studiengängen aller Lehrämter zu verankern, gleichzeitig Spezialisierung und Vertiefung für Inklusive Pädagogik zu ermöglichen.

## 8 Ausblick

Die lange Auseinandersetzung mit dem Aufgabenfeld und den Anforderungen im Lehrberuf, die Frage nach dem was eine Lehrperson können muss, um den Anforderungen im Beruf zu genügen und dem gesellschaftlichen Auftrag gerecht zu werden und wie spezifische Fähigkeiten erworben und aufrecht erhalten werden können, hat durch gesellschaftliche Veränderungen in den letzten Jahren neue Aktualität erlangt und Professionalität zu einem Schlüsselbegriff für pädagogisches Handeln werden lassen. In Professionalität als Ausdruck professionalisierten Handelns wird viel Hoffnung angesichts verstärkter Bemühungen um Qualität im Bildungssystem gesetzt. Daher orientiert sich die Debatte um Umstrukturierung der Ausbildung von Lehrpersonen sowohl auf bildungspolitischer wie auch auf erziehungswissenschaftlicher Ebene zunehmend am Professionalisierungskonzept und vornehmlich an kompetenzorientierten Ansätzen. Zwei Beispiele seien dafür genannt.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland schreibt die Kultusministerkonferenz (KMK)<sup>45</sup> 2004 Standards auf Basis eines Kompetenzkatalogs fest. Entsprechend den Anforderungen an die berufliche Lehrtätigkeit werden vier Kompetenzbereiche unterschieden: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Zusätzlich sind in den einzelnen Bereichen Standards für theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte getrennt formuliert. (vgl. Helmke 2010, S. 158) Diese Standards leisten einen wichtigen Beitrag zur Beschreibung von Professionalität des Lehrberufs und stellen ein Fundament für Ausbildungscurricula dar, auf das auch einzelne österreichische Pädagogische Hochschulen verweisen.

In Österreich arbeitet eine Expertinnen- und Expertengruppe<sup>46</sup> um Michael Schratz ein Konzept von Lehrerprofessionalität aus, das fünf Domänen als Bausteine einer professionellen Praxis beschreibt: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kollegialität, Differenzfähigkeit, Personal Mastery. Das Modell versucht auf Grundlage aktueller Forschungsergebnisse Professionalität unter zwei Aspekten zu fassen, subjektbezogen und strukturbedingt (vgl. Schratz u.a. 2007).

---

<sup>45</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)

<sup>46</sup> EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext): zur Entwicklung der Professionalität zukünftiger österreichischer LehrerInnen hat das BMBWK eine Arbeitsgruppe eingerichtet. Mitglieder der Arbeitsgruppe sind: Michael Schratz, Ilse Schrittemser, Peter Forthuber, Gerhard Pahr, Angelika Paseka, Andrea Seel. URL: <http://www.epik.schule.at/index.php>

Inwiefern das Modell Eingang in eine Neugestaltung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung findet ist noch Gegenstand von Diskussionen.

In Österreich liegen derzeit für die Ausbildungsgänge der Pflichtschullehrämter kompetenzorientiert gestaltete Curricula vor. Wie die vorausgehenden Ausführungen für den Studiengang Sonderschullehramt zeigen konnten, gibt es jedoch erhebliche Unterschiede in der Ausformulierung von Kompetenzkatalogen und Teilkompetenzen. Die einzelnen Pädagogischen Hochschulen greifen auf unterschiedliche Modelle der Kompetenzforschung bzw. formulierte Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurück, die aber in den Curricula nicht immer explizit ausgewiesen sind. Daher wird die wissenschaftliche Grundlage der Curricula schwer nachvollziehbar und die unterschiedliche Ausgangsbasis erschwert einen Vergleich. Ein anerkanntes, von öffentlicher Stelle vertretenes Berufsbild als gemeinsame Ausgangsbasis könnte hier Abhilfe schaffen (vgl. Rosenberger 2009, S. 166). Ob das oben erwähnte Domänen-Modell von Schratz u.a. (2007) das leisten kann, wird im Zuge einer weiteren Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sich weisen.

Nach dem wichtigen Schritt der Akademisierung der Pflichtschullehrerinnen- und Pflichtschullehrerausbildung mit dem Hochschulgesetz 2005 und der Gründung der Pädagogischen Hochschulen im Jahre 2007 steht im Bereich der Ausbildung der Lehrpersonen ein weiterer innovativer Entwicklungsschritt bevor. Wurde in der vergangenen Phase ein modernes Lehrerinnen- und Lehrerbildungskonzept nach der Bologna-Architektur installiert, sieht die nächste Phase eine weitere Neuorganisation der verschiedenen Lehramtsstudien vor.

Eine vom Bundesministerium eingesetzte Expertinnen- und Expertengruppe legt 2010 einen Endbericht mit einem Modell zur „LehrerInnenbildung NEU“<sup>47</sup> der Öffentlichkeit vor. Unter der Annahme, dass allen pädagogischen Berufen „ein gemeinsames Verständnis vom Bildungsprozess junger Menschen insgesamt zu Grunde liege“ (Schratz 2012, S. 4), sieht es ein einheitliches Modell der Ausbildung für alle pädagogischen Berufe vor. Erfasst sind im Modell Lehrberufe aller Schulsparten, Pflichtschule und Allgemeinbildende höhere Schule, weiters Kindergartenpädagogik und Sozialpädagogik. Das bisherige zweiphasige Ausbildungsmodell für Lehrpersonen

---

<sup>47</sup> BMUKK, URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/lbneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/lbneu_endbericht.pdf)

soll damit abgelöst werden, die Kindergartenpädagogik im Rahmen des Elementarbereichs eingegliedert und ihr Ausbildungsniveau angehoben werden. Mit dem vorgeschlagenen dreiphasigen Modell, das eine „aufeinander aufbauende, miteinander verknüpfte und durchlässige Struktur für Erstausbildung, Berufseinführung und weiterführende Phasen des lebenslangen Lernens – Fort- und Weiterbildung - vorsieht“ (ebd. S. 4), erfährt die Ausbildung pädagogischer Berufe eine grundlegende Umstrukturierung und Neuorientierung.

Nach Diskussionen und Stellungnahmen maßgeblicher Institutionen und Interessensgruppen aus dem gesamten Bildungsbereich beauftragt das Bundesministerium eine so genannte Vorbereitungsgruppe<sup>48</sup>, die eine weitere Konkretisierung des Modells ausarbeiten und dessen Umsetzung vorbereiten sollte. Schließlich legt die Vorbereitungsgruppe um Andreas Schnider 2011 ihren Endbericht<sup>49</sup> vor. Im Folgenden wird die Struktur des Modells aus dem Endbericht (vgl. Schnider u.a. 2011) im Überblick dargestellt.

Die Ausbildung erfolgt in drei Teilen: einem Bachelorstudium, einer Induktionsphase und einem Masterstudium. Es gibt keine schulspartenbezogenen Ausbildungsgänge sondern eine altersbezogene Aufgliederung in zwei Studiengänge, den Altersbereich 0 – 12 Jahre für die Pädagogik des Elementar- und Primarbereiches, den Altersbereich 8 – 19 für die Pädagogik des Sekundarbereiches.

Das Bachelorstudium dient der wissenschaftlichen Berufsvorbildung und enthält einen „gemeinsamen pädagogischen Kern“ (Schnider u.a. 2011, S. 6) mit zu einem Teil für alle Studiengänge identen Kern, zu einem weiteren Teil auf das Berufsfeld abgestimmten Inhalten. Innerhalb der beiden Studiengänge Altersbereiche) des Bachelorstudiums stehen wieder je zwei Schwerpunkte zur Auswahl. Für das anschließende Masterstudium kann zwischen der Vertiefung des im Bachelorstudium gewählten Altersbereichs, oder der Vertiefung und Ergänzung in einem weiteren Altersbereich, oder der Vertiefung und pädagogischen Spezialisierung für bestimmte Funktionsaufgaben gewählt werden (vgl. ebd. S.8). Zwischen dem Bachelorstudium und dem Masterstudium ist eine einjährige Induktionsphase eingeschaltet, die der Einführung in die Berufspraxis dient und in „der Verantwortung der Profession“ (ebd. S. 7), betreut durch Mentorinnen und Mentoren, steht. Der Einsatz als

---

<sup>48</sup> Der Vorbereitungsgruppe gehören an: Schnider Andreas (Vorsitz), Fischer Roland, Härtel Peter, Hopmann Stefan, Koenne Christa, Niederwieser Erwin, Wustmann Cornelia.

<sup>49</sup> BMUKK, URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf)

alleinverantwortliche/r Pädagoge/in ist erst nach Abschluss eines Masterstudiums vorgesehen. (vgl. ebd. S. 6 – 8)

Im Bachelor- und Masterstudienplan sind als Spezialisierung Inklusive Pädagogik, Umgang mit Heterogenität oder Sozialpädagogik für alle Altersbereiche genannt. Erweiterte Inhalte aus der Sonderpädagogik oder ein Einbeziehen von sonderpädagogischen Inhalten in die Grundausbildung (gemeinsamer pädagogischer Kern) des Bachelorstudiums sind im Modell nicht ersichtlich.

Eine Expertinnen- und Expertengruppe „inklusive Pädagogik“ schlägt in einer Stellungnahme (2012)<sup>50</sup> vor,

„den Lehrkräften aller Altersstufen ein grundlegendes Wissen über SchülerInnen zu vermitteln, die von Ausschluss und Marginalisierung bedroht sind. Zur Sicherstellung gezielter Hilfen bedarf es darüber hinaus der Vermittlung von Spezialwissen und spezifischer Kompetenzen an einen Teil der jeweiligen PädagogInnengruppe. Dazu sollten zukünftige Lehrkräfte innerhalb der Ausbildung zu Elementar-/PrimarstufenpädagogInnen oder zur Sekundarstufenlehrkraft Inhalte der Inklusiven Pädagogik vertieft studieren können.“

Um in einem inklusiven Schulsystem Kindern mit erschwerten Lernsituationen gerecht zu werden, sind weiterhin entsprechend ausgebildete Fachkräfte notwendig. Im Sinne von „Integration“ entsprechender Inhalte in die allgemeine Ausbildung wird ein eigener Studiengang „Sonderschullehramt“ überflüssig. Worauf man aber in der Ausbildung nicht verzichten kann und darf sind Inhalte der Sonderpädagogik bzw. der Inklusiven Pädagogik und worauf die inklusive Praxis nicht verzichten kann, das ist die sonderpädagogische bzw. inklusiv-pädagogische Expertise.

---

<sup>50</sup> BMUKK, URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19986/stn\\_ibwunivie\\_ip.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19986/stn_ibwunivie_ip.pdf)

## Literaturverzeichnis

Ackermann, K. (2004): Heilpädagogik als Profession und als Disziplin. In: VHN, Jg. 73 (2004), S. 344 – 349.

Apel, Hans Jürgen (Hrsg.) (1999): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arning, Friedhelm (2000): Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred; Bohnsack, Fritz; Koch-Priewe, Barbara; Wildt, Johannes (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verl. Julius Klinkhardt, S. 302 – 315.

Bach, Hans (1977): Sonderpädagogik im Grundriss. Berlin: Spiess.

Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine (2000): Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske+Budrich.

Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andrea; Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München: Juventa.

Bauer, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim, München: Juventa.

Biewer, Gottfried (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Biewer, Gottfried (2010): Inklusive Schule – Folgerungen für die Aus- Fort- und Weiterbildung von allgemeinen Pädagogen und Pädagoginnen sowie Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen mit Blick auf die Konzeptionen der Bachelor- und Master-Studiengänge. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise; Wachtel, Grit (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer, S. 159 – 165.

Biewer, Gottfried; Fasching, Helga (2012): Von der Förderschule zum inklusiven Bildungssystem – die Perspektive der Schulentwicklung. In: Heimlich, Ulrich; Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, S. 117 – 152.

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens, Hrsg.) (2007): Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. Graz: Leykam. URL: [www.bifie.at](http://www.bifie.at) [24. 3. 2010].

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Zahlenspiegel 2011. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung. URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22287/zahlenspiegel\\_2011.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22287/zahlenspiegel_2011.pdf) [14.6.2012]

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Fakten zur LehrerInnenbildung in Österreich, Clusterstatistiken URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml> [14.6.2012]

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)(2010): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. 2. durchges. Aufl. URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/lbneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/lbneu_endbericht.pdf) [3.7.2012]

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)(2011): PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf) [3.7.2012]

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2012): Empfehlung der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ zur LehrerInnenbildung NEU. URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19986/stn\\_ibwunivie\\_ip.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19986/stn_ibwunivie_ip.pdf) [3.7.2012]

Bleidick, Ulrich (1984): Pädagogik der Behinderten. Berlin:Marhold.

Bundschuh, Konrad (Hrsg.) (2002): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

COHEP (Schweizer Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der pädagogischen Hochschulen) (2008): Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. URL: [http://www.cohep.ch/fileadmin/user\\_upload/default/Dateien/03\\_Publikationen/01\\_Empfehlungen/2008/2008\\_Empf\\_Heilp%C3%A4dagogik\\_de.pdf](http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/01_Empfehlungen/2008/2008_Empf_Heilp%C3%A4dagogik_de.pdf) [5.7.2012]

Combe, Arnold; Helsper, Werner. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Criblez, Lucien; Huber, Christina; Lehmann, Lukas (2006): Der Bologna-Prozess und die LehrerInnenbildung. Ein internationaler Überblick. In: Journal für LehrerInnenbildung, 6. Jg.(2006), Heft 4, S. 7 – 15.

DIMDI – Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. (deutschsprachige Übersetzung der ICF, Stand Oktober 2005). URL: [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf\\_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endfassung-2005-10-01.pdf) [19.7. 2010]

Dlugosch, Andrea (2003): Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dlugosch, Andrea (2004): Sonderpädagogisches Fallverstehen als Baustein pädagogischer Professionalität? In: Sonderpädagogische Förderung, 49. Jg. (2004), Heft 3, S. 285 – 300.

Dlugosch, Andrea (2005): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: Horster, Detlef; Hoyningen-Süess, Ursula; Liesen, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: VS Verlag, S. 27 – 51.

Duden (2006): Die deutsche Rechtschreibung. 24. völlig neu bearb. u. erweit. Aufl. Mannheim Leipzig Wien Zürich: Dudenverlag

Eberwein, Hans (1998): Integrationspädagogik als Element einer allgemeinen Pädagogik und Lehrerbildung. In: Hildeschiedt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim: Juventa, S. 345 – 383.

Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg) (2009): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2004): Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? In: Zeitsch. f. Pädagogik, 50. Jg. (2004), Heft 3, S. 416 – 429.

Engelbrecht, Helmut (1986): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 4. Wien: Österr. Bundesverlag.

Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 5. Wien: Österr. Bundesverlag.

European Agency for Development in Special Needs Education (2010): Teacher Education for Inclusion. TE4I. International Literature Review. URL: [www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion](http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion) [5.7.2012]

European Agency for Development in Special Needs Education (2011): TE4I. Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Kernbotschaften für die Politik. URL: <http://www.european-agency.org/publications/flyers/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages/TE4i-policypaper-DE.pdf> [5.7.2012]

Fausser, Peter (1996): Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 14. Jg., Heft 1, S. 9 – 28.

Feuser, Georg (2002): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 280 – 294).

Feyerer, Ewald (1999): Schulische Integration benötigt eine integrative LehrerInnenausbildung. In: Erziehung und Unterricht, 149. Jg.(1999), Heft 9-10, S. 804 – 815.

Feyerer, Ewald (2011): SonderschullehrerInnenausbildung NEU. Konzeptuelle Überlegungen zur momentanen Diskussion um die Neugestaltung der LehrerInnenausbildung in Österreich. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3(2011).

URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/121/119> [12.4.2012]

Feyerer, Ewald; Niedermair, Claudia; Tuschel, Sonja (2006): Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. URL:

[http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Positionspapier\\_LehrerInnenbildung\\_30.11.06.pdf](http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Positionspapier_LehrerInnenbildung_30.11.06.pdf)  
[30.5.2012]

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, München: Juventa.

Giesecke, Hermann (1985): Das Ende der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Giesecke, Hermann (2003): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 8.Aufl. Weinheim, München: Juventa.

Gönner, Rudolf(1967): Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie. Wien:öbv.

Hackl, Dagmar; Gruber, Heinz (2006): Pädagogische Hochschulen – eine neue Lehrerbildung für Österreichs Pflichtschulen. In: heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, 49. Jg. (2006), Heft 2, S. 1 – 6.

Haerberlin, Urs (1996): Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Hänsel, Dagmar (2003): Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: Zeitsch. für Pädagogik, 49. Jg. (2003), Heft 4, S. 591 – 609.

Heid, Helmut (2007): Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Paderborn, Wien: Schöningh, S. 29 – 48.

Heimlich, Ulrich (1995): Behinderte und Nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimlich, Ulrich (Hrsg.)(1999): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Heimlich, Ulrich; Kahlert, Joachim (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle. In: Heimlich, U.; Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer.

Helmke, Andreas (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung. 3. Aufl. Seelze und Velber: Klett/ Kallmeyer.

Helsper, Werner (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In: Zeitsch. für Pädagogik, 50.Jg.(2004), Heft 3, S. 303 – 308.

Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Zeitsch. für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 268 – 288.

Herrmann, Ulrich (1997): „Lehrer“ – Experte und Autodidakt? Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der „Professionalität“ und der „Professionalisierbarkeit“ des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In: Carle, Ursula; Buchen, Sylvia (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd.2. Weinheim: Juventa, S. 33 – 48.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitsch. f. Heilpädagogik, 53.Jg(2002), Heft 9, S. 354 – 361.

Hitzler, R.; Honer, A. (Hrsg.) (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske+Budrich.

Hollenweger, Judith (1999): Die Sonderpädagogik als Grenzgängerin. Eine internationale Spurensuche. In: Bächtold, Andreas; Schley, Wilfried (Hrsg.): Zürcher Reflexionen und Forschungsbeiträge zur Sonderpädagogik. Luzern: Ed. SZH/SPC, S. 81 – 112.

Horster, Detlef; Hoyningen-Süess, Ursula; Liesen, Christian (2005): Einleitung. In: Horster, D.; Hoyningen-Süess, U.; Liesen, Ch. (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7 – 23.

Hoyle, Eric (1991): Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau Verlag, S. 135 – 144.

Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Ulrich (2005): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Keller, Reiner (1997): Diskursanalyse. In: Hitzler, R.; Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske+Budrich.

Keller, Reiner (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag.

Keller, Reiner (2007): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 3. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Klieme, Eckhard; u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise. Berlin: BMWF

KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [5.7.2012]

Kobi, Emil (1977): Einweisungsdiagnostik – Förderdiagnostik: eine schematisierte Gegenüberstellung. In: Viertelsjahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 46. Jg.(1977), Heft 2, S. 115 – 123.

Kobi, Emil (1993): Grundfragen der Heilpädagogik. 5. Aufl. Stuttgart, Wien: Haupt.

Koring, Bernhard (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Koring, Bernhard (1992): Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit: Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kraler, Christian (2008): Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln – Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 151 – 180.

Kraler, Christian; Schratz, Michael (Hrsg.) (2008): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln – Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kretschmann, Rudolf (2006): „Pädagnostik“ – Optimierung pädagogischer Angebote durch differenzierte Lernstandsdiagnosen, unter besonderer Berücksichtigung mathematischer Kompetenzen. In: Grüßing, Meike; Peter-Koop, Andrea (Hrsg.): Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule. Offenburg: Mildenerberger Verlag, S. 29 – 54.

Lindmeier, Christian (2000): Heilpädagogische Professionalität. In: Sonderpädagogik, 30. Jg. (2000), Heft 3, S. 166 – 180.

Leiter, Josef (1971): Die Wiener Hilfsschule 1920 – 1970. Wien: Jugend & Volk.

Loeken, Hiltrud (2000): Erziehungshilfe in Kooperation. Professionelle und organisatorische Entwicklungen in einer kooperativen Einrichtung von Schule und Jugendhilfe. Heidelberg: Winter-„Edition S“.

Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lundgreen, Peter (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, Hans Jürgen (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19 – 58.

Mayr, Johannes; Posch, Peter (2012): Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven. In: Schulpädagogik heute, 3. Jg. (2012), Heft 5. online-Ausgabe  
URL: <http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/13.pdf> [12.4.2012]

Mayring, Philipp (2002): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Moser, Vera (1998): Die wissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Heilpädagogische Forschung, 24. Jg. (1998), Heft 2, S. 75 – 83.

Moser, Vera (2000): Sonderpädagogische Konstitutionsprobleme. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand. S. 45 – 57.

Moser, Vera (2003): Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske+Budrich.

Moser, Vera (2005): Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In: Horster, D.; Hoyningen-Süess, U.; Liesen, Ch. (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 87 – 96.

Moser, Vera (2010)<sup>(a)</sup>: Heterogenität als bildungspolitische Orientierung sonderpädagogischer Professionsentwicklung. Historische Hypothesen und aktuelle Ambivalenzen. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise; Wachtel, Grit (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer, S. 105 – 114.

Moser, Vera (2010)<sup>(b)</sup>: Bedeutung von ‚beliefs‘ – Aspekte pädagogischen Handelns. (Vortrag am 15. 1. 2010 beim Fachtag Kreis Offenbach). URL: [http://www.kreis-offenbach.de/PDF/Prof\\_Dr\\_Vera\\_Moser\\_Bedeutung\\_von\\_beliefs\\_Aspekte\\_p%C3%A4dagogischen\\_Handelns.PDF?ObjSvrID=350&ObjID=4858&ObjLa=1&Ext=PDF&WTR=1&ts=1285235288](http://www.kreis-offenbach.de/PDF/Prof_Dr_Vera_Moser_Bedeutung_von_beliefs_Aspekte_p%C3%A4dagogischen_Handelns.PDF?ObjSvrID=350&ObjID=4858&ObjLa=1&Ext=PDF&WTR=1&ts=1285235288) [4.3.2012]

Moser, Vera (2012): Inklusion statt Rehabilitation? Zur Zukunft einer Disziplin. (Antrittsvorlesung Prof. Dr. Vera Moser, Humboldt Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften am 16. 2. 2012) URL: <http://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/arp/materialien/vera-moser-2012-inklusion-in-berlin/view?searchterm=Moser+Vera+AntrittsvorlesungVeroeffentlichungen.pdf> [5.5.2012]

Moser, Vera; Schäfer, Lea; Jakob, Silke (2010): Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In: Stein, Anne-Dore; Krach, Stefanie; Niediek, Imke (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235 – 244.

Moser Opitz, Elisabeth (2006): Förderdiagnostik: Entstehung – Ziele – Leitlinien – Beispiele. In: Grüßing, Meike; Peter-Koop, Andrea (Hrsg.): Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule. Offenburg: Mildenerger Verlag, S. 10 – 28.

Niediek, Imke (2020): Das Subjekt im Hilfesystem. Eine Studie zur individuellen Hilfeplanung im unterstützten Wohnen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Wiesbaden: VS Verlag.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: WBV

Nittel, Dieter (2004): Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitsch. für Pädagogik, 50. Jg.(2004), Heft 3, S. 342 – 357.

Obolenski, Alexandra (2001): Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich: Verl. Rüegger.

Pool, Silvia; Wolters, Meike (2006): Grenzerfahrungen und ihr Wert für die sonderpädagogische Professionalität. In: Pool, S.; Wolters, M.; Schley, W. (Hrsg.): Sonderpädagogische Beiträge zu Professionalität. Luzern: Edition SZH/CSPS, S. 29 – 56.

Prengel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Aufl. Opladen: Leske&Budrich.

Preuss-Lausitz, Ulf (1995): Sonderpädagogische Forschung im Kontext neuerer Schulentwicklung. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Dt.Studienverlag, S. 211 – 223.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd.2. Hannover: Schroedel.

Reiser, Helmut (1997): Das Lehramt an Sonderschulen und seine Ausbildung in Zukunft. In: Wittrock, Manfred (Hrsg.): Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. Neuwied, Krefeld, Berlin: Luchterhand, S. 62 – 68.

Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? In: Zeitsch. für Heilpädagogik 49. Jg.(1998), Heft 2, S. 46 – 54.

Reiser, Helmut (2005): Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In: Horster, Detlef; Hoyningen-Süess, Ursula; Liesen, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: VS Verlag, S. 133 – 150.

Sander, Alfred (1994): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 99 – 107.

Sander, Alfred (2002): Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderdiagnostik. 3. Aufl. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 12 – 24.

Schaeffer, Doris (1990): Psychotherapie zwischen Mythologisierung und Entzauberung. Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 119. Opladen: VS-Verlag.

Scherer, Petra; Moser Opitz Elisabeth (2010): Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe. Heidelberg: Spektrum.

Schley, Wilfried (1999): Professionalität und Kompetenz: Sonderpädagogen in neuen Aufgaben- und Handlungsfeldern. Eine Reflexion der Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitung aus sonderpädagogischen Innovationsprojekten. In: Bächtold, Andreas; Schley, Wilfried (1999): Zürcher Reflexionen und Forschungsbeiträge zur Sonderpädagogik. Zürich: Edition SZH/SPC, S. 43 – 112.

Schnider, Andreas; u.a. (2011): PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf) [3.7.2012]

Schratz; Michael (2012): Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. In: Schulpädagogik heute, 3. Jg. (2012), Heft 5. online-Ausgabe URL: <http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/15.pdf> [12.4.2012]

Schrittesser, Ilse (2011): Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In: Schratz, Michael; Paseka, Angelika; Schrittesser, Ilse (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Wien: facultas.wuv, S 95 – 122

Seitz, Ingeborg (2007): Heterogenität als Chance. Lehrerprofessionalität im Wandel. Frankfurt am Main: Peter Lang internat. Verlag der Wissenschaften.

Skale, Nadja; Kulig, Wolfram; Opp, Günther (2002): Kooperation in der schulischen Erziehungshilfe. In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 233 – 243.

Speck, Otto (1996): System Heilpädagogik. 3.Aufl. München, Basel: Reinhardt Verl.

Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F.O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske+Budrich, S. 36 – 49.

Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 49 – 69.

Tenorth, Heinz-Elmar (1994): Profession und Disziplin. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, Münschen: Juventa, S. 17 – 28.

Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind; Wachtel, Grit (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13 – 27.

Terhart, Ewald (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F.O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske+Budrich, S. 103 – 132.

Terhart, Ewald (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Dt. Studienverlag, S. 225 – 226.

Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 448 – 471.

Terhart, Ewald (2005): Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung. In: Zeitsch. f. Pädagogik, 51. Jg.(2005), 50. Beiheft, S. 87 – 102.

Terhart, Ewald (2010): Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise; Wachtel, Grit (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer, S. 89 – 104.

Thonhauser, Josef (1995): Die universitäre Lehrerbildung unter dem Anspruch der Professionalität. In: Buchberger, Friedrich (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Beschreibung und Evaluation von Programmen der Lehrerbildung in Finnland und Österreich. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 115 – 135.

Truschkat, Inga (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung. Wiesbaden: VS Verlag.

Tuschel, Sonja (2008): Änderungen des professionellen Selbstverständnisses von SonderschullehrerInnen in Österreich. In: heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, 51. Jg (2008), Heft 3, S.21 – 27.

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education. Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. URL:

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.pdf) [16.9.2008]

UN (United Nations) (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities.  
URL: [http://www.humanrights.ch/home/upload/pdf/070312\\_behindertenkonvention-d.pdf](http://www.humanrights.ch/home/upload/pdf/070312_behindertenkonvention-d.pdf) [19.7.2010]

Verband Sonderpädagogik e.V. (2009): Standards der sonderpädagogischen Förderung – verabschiedet auf der Hauptversammlung 2007 in Potsdam. In: Wember, Franz B.; Prändl, Stephan (Hrsg.): Standards der sonderpädagogischen Förderung. München, Basel: Reinhardt Verl., S. 41 – 87.

Weisser, Jan (2004): Was leistet die Diskursanalyse in der Sonderpädagogik? In: Heilpädagogik online. Jg.3. 2004, Heft 4, S. 23 – 45. URL: [http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik\\_online\\_0404.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0404.pdf) [18.8.2011]

Wember, Franz (1998): Zweimal Dialektik: Diagnose und Intervention, Wissen und Intuition. In: Sonderpädagogik, 28. Jg.(1998), S. 106 – 120.

Willmann, Marc (2009): Lehrer-Kooperation. In: Opp, G.; Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arnold; Helsper, Werner. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 404 – 447.

Wittrock, Manfred (1998): Die Profession Sonderpädagoge/in: Tätigkeitsmerkmale und Qualifikationsanforderungen im Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Angerhofer, Ute; Dittmann, Werner (Hrsg.): Lernbehindertenpädagogik: eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Neuwied: Luchterhand, S. 82 – 96.

Wocken, Hans (1997): Die Bildung von Sonderpädagogen neu denken! In: Wittrock, Manfred (Hrsg.): Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 69 – 84.

Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

# Verzeichnis der Internet-Adressen

## Pädagogische Hochschulen

### Pädagogische Hochschule Steiermark (PH Steiermark)

#### Homepage

URL: <http://www.phst.at/> [21.6.2012]

#### Curriculum

URL: [https://www.ph-online.ac.at/phst/wbMitteilungsblaetter\\_neu.display?pNr=402&pDocNr=59980&pOrgNr=1](https://www.ph-online.ac.at/phst/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=402&pDocNr=59980&pOrgNr=1) [21.6.2012]

### Pädagogische Hochschule Tirol (PH Tirol)

#### Homepage

URL: <http://www.ph-tirol.ac.at/> [21.6.2012]

#### Curriculum

URL: <http://www.ph-tirol.ac.at/de/content/curricula-aso> [21.6.2012]

#### Qualifikationsprofil

URL: [http://ph-tirol.ac.at/sites/ph-tirol.ac.at/files/upload\\_ill/Aso\\_Qualifikationsprofil\\_ab%202010\\_11.pdf](http://ph-tirol.ac.at/sites/ph-tirol.ac.at/files/upload_ill/Aso_Qualifikationsprofil_ab%202010_11.pdf) [21.6.2012]

#### Modulbeschreibung

URL: [http://ph-tirol.ac.at/sites/ph-tirol.ac.at/files/upload\\_ill/Aso\\_Curriculum\\_ab%202010\\_11.pdf](http://ph-tirol.ac.at/sites/ph-tirol.ac.at/files/upload_ill/Aso_Curriculum_ab%202010_11.pdf) [21.6.2012]

### Pädagogische Hochschule Wien (PH Wien)

#### Homepage

URL: <http://www.phwien.ac.at/> [8.6.2012]

#### Kompetenzkatalog

URL: <http://www.phwien.ac.at/index.php?id=1606> [8.6.2012]

#### Curriculum

URL: [http://www.phwien.ac.at/fileadmin/Benutzerdateien/Menuepunkt\\_Ausbildung/Menuepunkt\\_Ausbildung\\_APS/Curricula/Curriculum\\_ASO\\_2008-09-StuKo\\_01maerz2009.pdf](http://www.phwien.ac.at/fileadmin/Benutzerdateien/Menuepunkt_Ausbildung/Menuepunkt_Ausbildung_APS/Curricula/Curriculum_ASO_2008-09-StuKo_01maerz2009.pdf) [8.6.2012]

### Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (pPH Linz)

#### Homepage

URL: <http://www.phdl.at/> [8.6.2012]

#### Curriculum - Allgemeine Bestimmungen

URL: [http://www.phdl.at/fileadmin/\\_fileMounts/Redakteure/institut-ab/Curricula\\_SL/gueltig\\_ab\\_2010/00\\_Allgemeiner\\_Teil.pdf](http://www.phdl.at/fileadmin/_fileMounts/Redakteure/institut-ab/Curricula_SL/gueltig_ab_2010/00_Allgemeiner_Teil.pdf) [8.6.2012]

## Modulbeschreibungen

URL: <http://www.phdl.at/institute/vlhsl-ausbildung/lehramt-an-sonderschulen.html> [8.6.2012]

## Katholische Pädagogische Hochschule Wien (KPH Wien/Krems)

### Homepage

URL: [www.kphvie.at/](http://www.kphvie.at/) [8.6.2012]

### Curriculum

URL:

[http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien\\_KPH/Ausbildung\\_Wien/PDFs\\_DOCs/Lehramt\\_f%C3%BCr\\_Sonderschule/3\\_SL\\_Gesamt\\_08\\_10\\_26\\_1\\_.pdf](http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Wien/PDFs_DOCs/Lehramt_f%C3%BCr_Sonderschule/3_SL_Gesamt_08_10_26_1_.pdf) [8.6.2012]

## Gesetze

### Hochschulgesetz (HG)

URL:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>  
[13.6.2012]

### Hochschul-Curriculumverordnung (HCVO)

URL:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005192>  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14105/bgbl\\_ii\\_495\\_2006.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14105/bgbl_ii_495_2006.pdf) [13.6.2012]

### Schulorganisationsgesetz (SCHOG)

URL:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>  
[13.6.2012]

### Schulpflichtgesetz (SCHPfG)

URL:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>  
[13.6.2012]

### Schulunterrichtsgesetz (SCHUG)

URL:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>  
[13.6.2012]

## Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: dreistufiges Modell nach Moser/ Schäfer/ Jakob 2010, S. 241 f.....	52
Tabelle 2: Qualifikationsprofil Sonderpädagogik nach Wocken (2011).....	53
Tabelle 3: Lehramt-Studierende an Pädagogischen Hochschulen .....	87
Tabelle 4: Lehramt-Studierende an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen .....	88
Tabelle 5: Studierende für das Lehramt Sonderschulen.....	90
Tabelle 6: Analysekriterien .....	94

## Verzeichnis der Abkürzungen

ASO	Allgemeine Sonderschule
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BRD	Bundesrepublik Deutschland
COHEP	Schweizer Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen
DIMDI	Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information
EPIK	Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext
HCVO	Hochschul-Curriculumverordnung
HG	Hochschulgesetz
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
KMK	Kultusministerkonferenz
PH	Pädagogische Hochschule
pPH	private Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment
SCHOG	Schulorganisationsgesetz
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## **Kurzzusammenfassung**

Die UN-Konvention über Menschenrechte und die Erklärung von Salamanca bewirkten ein Umdenken in der Bildungspolitik, wenn es um das Recht auf Bildung marginalisierter Gruppen geht. Dabei steht die Forderung nach einer „inklusiven“ Schule für alle zur Diskussion und damit einhergehend die Frage nach Professionalität der Lehrkräfte in einem sich verändernden Schulsystem. Im Besonderen die Sonderpädagogik ist gefordert sich diskursiv auf Ebene der Disziplin wie der Profession mit den Veränderungen auseinanderzusetzen. Sonderpädagogische Profession steht neuen Anforderungen im Berufsfeld gegenüber und muss sich überlegen, welche Kompetenzen erforderlich sind, um diesen zu entsprechen.

Die vorliegende Diplomarbeit greift mit ihrer Fragestellung die Diskussion um Professionalisierung im Bereich der Sonderpädagogik auf. Nach Frage und Vorstellung aktueller Positionen zur Professionalität im Lehrberuf, wird gefragt, welche spezifischen Komponenten sonderpädagogischer Professionalität namhafte Vertreter der Sonderpädagogik als kennzeichnend für sonderpädagogisches Handeln sehen, und anschließend wird der Frage nachgegangen, inwiefern diese Komponenten in der Gestaltung der Sonderpädagogen/innenausbildung an österreichischen Pädagogischen Hochschulen eine Rolle spielen. Die Beantwortung der Frage nach Professionalität im Lehrberuf und in der Sonderpädagogik ergibt sich aus eingehender Rezeption aktueller Literatur, für die dritte Fragestellung werden Curricula des Ausbildungsganges zum Sonderschullehramt ausgewählter österreichischer Pädagogischer Hochschulen analysiert. Die Ergebnisse sollen zeigen, wie weit einzelne Pädagogische Hochschulen in der Konzipierung ihrer Ausbildungsprogramme für das Sonderschullehramt neue Anforderungen im Berufsfeld ihrer Studienabgänger/innen aufgreifen und entsprechende Schlüsselqualifikationen als Zielvorstellung eines Professionalisierungsprozesses artikulieren.

Ausgewählte, in theoretischen Konzepten formulierte, für sonderpädagogisches Handeln als spezifisch erachtete Merkmalskomponenten dienen als Analyse Kriterien für die Curricula. Kompetenzkataloge und beschriebene Teilkompetenzen der Lehrpläne lassen erkennen, welche Komponenten sonderpädagogischen Handelns im Ausbildungsprozess Bedeutung erlangen und ob damit den aktuellen Veränderungen und Entwicklungen im Bildungssystem entsprochen wird. Die Ergebnisse der Analyse zeigen Unterschiede an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen in der

Schwerpunktsetzung bei sonderpädagogischen Schlüsselkompetenzen, die einer Professionalisierung angehender Sonderschullehrpersonen zu Grunde liegen. Anhand der Ergebnisse lässt sich auch ablesen, wie weit Pädagogische Hochschulen Elemente und Aspekte einer Inklusiven Pädagogik aufgreifen und umzusetzen versuchen. Da auf bildungspolitischer Ebene die Umsetzung eines Modells zur „PädagogInnenbildung NEU“ verfolgt wird, skizziert der abschließende Ausblick den gegenwärtigen Diskussionsstand zur Neugestaltung der Pädagogen/innenbildung in Österreich.

## Lebenslauf

### Ausbildung

- 1970 Matura
- 1973 Lehramtsprüfung für Volksschulen
- 1974 Ausbildungskurs „Vorschulstufe“
- 1975 Ausbildungskurs für fremdsprachliche Vorschulung „Englisch“
- 1979 Prüfung zur Legasthenikerbetreuung
- 1982 Lehramtsprüfung für Allgemeine Sonderschule und Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder
- 1992 Erweiterungsprüfung „Informatik“
- 1996 Erweiterungsprüfung Sprachheilpädagogik
- ab 2003 Studium der Pädagogik

### Berufliche Laufbahn

- 1973 – 1980 Lehrerin an Volks- und Hauptschulen
- 1980 – 1990 Lehrerin an der Allgemeinen Sonderschule Neulengbach-St.Christophen
- 1990 – 2001 Leitung der Allgemeinen Sonderschule Böheimkirchen
- Ab 1997 Lehrtätigkeit im Ausbildungsgang Sonderschullehramt der Pädagogischen Akademie Krems (seit 2007 Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Campus Krems-Mitterau)
- ab 2001 Lehrtätigkeit als Sprachheillehrerin im Sprengel des Sonderpädagogischen Zentrums Neulengbach-St.Christophen
- ab 2008 einschließlich Beratungstätigkeit im Schüler- Eltern- Lehrer-Beratungszentrum („schuelber“) der Volksschule Neulengbach

## **Erklärung**

Ich erkläre, die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst und außer den angegebenen Quellen keine anderen Hilfsmittel benutzt zu haben. Die aus den angegebenen Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht. Ich habe die Diplomarbeit weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.