

Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik

**Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung
an den Pädagogischen Hochschulen**

Autor/innen:

**Mag. Dr. Ewald Feyerer
Mag. Dr. Claudia Niedermair
Mag. Dr. Sonja Tuschel**

I n h a l t

<i>EINLEITUNG</i>	4
1. Sonderpädagogik heute: Zum Paradigmenwechsel und derzeitigen wissenschaftlichen Diskurs in der Sonderpädagogik	5
1.1. Derzeitige bildungspolitisch relevante Paradigmen	5
1.2. Internationale Vereinbarungen, nationale Gesetze	8
2. Das Berufsfeld der Sonderschullehrer/innen – Beschreibung der derzeitigen Situation (Ist-Stand)	10
2.1. Schulwesen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	10
3. Gegenwärtige Aus- und Weiterbildung der Sonderschullehrer/innen	15
4. Anforderungen an eine zukünftige Aus- und Weiterbildung für Sonderschullehrer/innen	16
4.1. Neue Anforderungen durch den integrativen Unterricht an alle Lehrer/innen	16
4.2. Spezifische Anforderungen an Sonderschullehrer/innen	18
4.3. Organisation/Gliederung in Studienabschnitte/Studienfachbereiche	20
4.4. Zusammenfassende Konsequenzen für die Erstellung der Studienpläne	22
Literatur	24

Einleitung

„Mit dem vor kurzem beschlossenen zweiten Schulpaket erfolgt die tiefgreifendste und bedeutendste Reform der Lehrerbildung für die Pflichtschullehrer seit dem Schulgesetzwerk 1962, mit dem seinerzeit die Lehrerbildungsanstalten durch die Pädagogischen Akademien ersetzt wurden. Davon ist auch die Aus- und Fortbildung jener Lehrer betroffen, die in der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingesetzt sind. Durch die Schulentwicklung im sonderpädagogischen Bereich seit Beginn des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Kinder, der Einfachheit halber in weiterer Folge als Schulintegration bezeichnet, haben sich auch die Einsatzbereiche der Sonderpädagog/innen weiter diversifiziert.

„Eine der Grundfragen wird daher sein, welche Grundkompetenzen ein zukünftiger Sonderpädagoge aufzuweisen haben wird. (...) Durch das zweistufige System des Bakkalaureats- (Bachelor-) und Master- (Magister-)studiums wird auch die schwelende Diskussion einer grundständigen Ausbildung der Sonderschullehrer wieder aufflammen. Sollte ein Sonderpädagoge nicht zuerst die „Normalität“ des Grundschulunterrichts kennen, bevor er sich den Herausforderungen einer besonderen Pädagogik zuwendet? Können die Inhalte der 9 Schulstufen und die behinderungsspezifischen methodisch-didaktischen Kompetenzen im gleichen Zeitraum vermittelt werden, der für die Ausbildung eines Grundschullehrers zur Verfügung steht?

Eine Klärung all dieser Fragen kann im Interesse einer einheitlichen Lehrerbildung in Österreich nicht nur den einzelnen Studienkommissionen überlassen werden, sondern setzt die Erarbeitung konsensueller Grundstandards voraus.“ (Hackl/Gruber 2006, S.1)

Das vorliegende Positionspapier beschreibt zuerst den zugrunde liegenden Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik und die momentane Situation der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Sonderschullehrer/innen. Aufbauend auf einer umfassenden Analyse der neuen Anforderungen im Berufsfeld „Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ formuliert das Papier Richtlinien für die zukünftige Aus- und Weiterbildung von Sonderschullehrer/innen an den neuen Pädagogischen Hochschulen.

1. Sonderpädagogik heute: Zum Paradigmenwechsel und derzeitigen wissenschaftlichen Diskurs in der Sonderpädagogik

Während „Behinderung“ inclusive „Lernbehinderung“ alltagssprachlich als völlig selbstverständlicher, leicht kommunizierbarer Begriff benützt wird, wird er in der wissenschaftlichen Literatur kontrovers diskutiert, unterschiedliche Paradigmen kennzeichnen den derzeitigen Diskurs. Wissenschaftstheoretisch hat sich in den letzten Jahren eine eindeutige Verschiebung zum systemisch-ökologischen Paradigma, das Grundlage für die Integration von Menschen mit Behinderung ist, vollzogen.

„Behinderung“ ist jedoch kein klarer, eindeutiger Begriff, *„da er als Abweichungsbegriff (auf dem Wege der Etikettierung und Zuschreibung) konstitutiv vom Definierer abhängig ist.“* (Speck 1991, S. 103)

„Behinderung“ dient im Wesentlichen als Signalbegriff, um eine Besonderheit menschlicher Befindlichkeit und sozialer Abweichung zu kennzeichnen. In dieser Form wird er in verschiedenen sozialen Systemen und wissenschaftlichen Disziplinen benutzt. Seine Verwendung sowohl im pädagogischen, psychologischen, soziologischen und auch rechtlichen Anwendungsbereich weist ihn als normativen Begriff aus, als Leit- und Orientierungsbegriff zur Kennzeichnung besonderer, vom „Normalen“ abweichender Handlungswirklichkeit.

Paradigmen beeinflussen nicht nur unser Denken, sie sind gleichzeitig die Grundlage des konkreten Handelns in sämtlichen Politik-Feldern, die Menschen mit Behinderung bzw. deren Familien betreffen. Die Sichtweise auf den Sachverhalt „Behinderung/Lernbehinderung“ prägt das konkrete Handeln im Rahmen von Gesetzgebung, die Organisation der Behindertenhilfe und das individuelle Handeln der Betreuer/innen/Akteur/innen in diesem Feld, die Organisation der Bildung und das Handeln der Lehrer/innen.

In der österreichischen Schulgesetzgebung werden derzeit zwei Paradigmen gleichwertig nebeneinander gestellt – das Paradigma der Integration und jenes der Besonderung. Derzeit fehlt eine bildungspolitische Prioritätensetzung für eines der beiden Systeme/Paradigmen, was zu regional sehr unterschiedlichen Entwicklungen im Bildungsangebot und in der Bildungsorganisation führt. Das „neuere“ Paradigma der Integration/Inclusion hat die Besonderung nicht abgelöst, sondern hat sich als ergänzendes und/oder konkurrierendes System unterschiedlich etabliert.

Deshalb ist es unumgänglich, sich zuerst mit diesen Paradigmen auseinander zu setzen, da sie die Grundlage für die Organisation der Bildungsangebote darstellen.

1.1. Derzeitige bildungspolitisch relevante Paradigmen

1.1.1. Das Paradigma der Segregation

Ausgehend von der jahrzehntelangen Vorherrschaft medizinischen Denkens innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik wurde Behinderung im Sinne des „medizinischen oder individualtheoretischen Paradigmas“ (BLEIDICK 1979, 68) als Krankheit mit einer bestimmten Ursache und Symptomen gesehen, deren Besserung nur durch *besondere* Therapien, durch *besondere*

Spezialisten in *besonderen* Anstalten geleistet werden kann. Der Betroffene selbst wird dabei zum inkompetenten Objekt erklärt und auch so behandelt.

Die Einführung der Sonder- bzw. damals Hilfsschulen im 19. Jahrhundert war - historisch betrachtet - sicherlich ein wichtiger Schritt, der mit der Aufhebung der jahrhundertlang vorherrschenden sozialen Ausgrenzung und Isolierung behinderter Menschen begann, Kindern mit Behinderungen begrenzte Bildung in einem Schonraum unter besonderer Berücksichtigung ihrer Schwächen ermöglichte und schließlich dazu führte, dass heute das Recht behinderter Kinder auf Bildung und Erziehung nicht mehr in Frage gestellt wird. Kinder, die von den Allgemeinen Schulen ausgeschlossen werden, können in den Sonderschulen ihren Förderplatz finden und werden dort zumeist sehr liebevoll und wertschätzend aufgenommen.

Die lang andauernde Sonderbeschulung hat allerdings in weiten Teilen der Heil- und Sonderpädagogik wie auch in der Bildungspolitik zum Bewusstsein geführt, als wäre die Sonderschule der beste und einzig mögliche Lernort für Kinder mit als unterschiedlich definierten Norm-Abweichungen. Auch wenn in diesem Schonraum unbestritten qualitätsvolle und menschlich wertvolle Arbeit geleistet wurde, viele pädagogische Erkenntnisse gewonnen und Methoden entwickelt wurden, bleibt doch das Faktum, dass die Sonderpädagogik unter dem Deckmantel der besonderen Förderung jene akzeptierten Begründungen lieferte und teilweise noch immer beharrlich verteidigt, die zur Besonderung von Kinder-Gruppen geführt hat.

Mit der Expansion des Sonderschulwesens in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts wurden aber die Nachteile der Sonderbeschulung immer deutlicher (vgl. BURGNER-WOEFFRAY/JENNY-FUCHS/MOSER-OPITZ 1993, 66ff):

- Ø Stigmatisierung und Etikettierung, die zu einem geringeren gesellschaftlichen Wert, verminderten sozialen Kontakten und schließlich zu sozialem Ausschluss führt,
- Ø entgegen allen Erwartungen keine Kompensation der „Leistungsdefizite“ durch die Kleingruppe und die besondere Förderung (Stichwort: Haebler-Studie, 1991, Wocken-Studie, 2006),
- Ø ein geringes Selbstwertgefühl, da die Selbstwahrnehmung der Kinder mit Beeinträchtigungen in der Sonderschule verstärkt auf ihre Defizite gelenkt wird, auf ihr Abweichen von der Normalität, auf ihre Defekte und Mängel,
- Ø eine Wegnahme von Entwicklungschancen einerseits durch die Reduktion des Lernstoffes im Sinne einer „Schonraumpädagogik“ und andererseits durch die Reduktion wichtiger sozialer Kontakte, wodurch eine positive Veränderung sozialer und emotionaler Persönlichkeitseigenschaften kaum herbeigeführt werden kann
- Ø und letztendlich die Festschreibung sozialer Ungleichheit, wie BEGEMANN (1984) und PROBST (1973) ja hinlänglich gezeigt haben.

1.1.2. Das Paradigma der Integration

Das medizinische Paradigma ist zwar wissenschaftstheoretisch längst überholt (vgl. FRAGNER 1983, 80f), bildet aber – gemeinsam mit der fehlenden Bereitschaft der Nichtbehinderten zur Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung – im alltäglichen Umgang weiterhin die wichtigste Ursache für die Ausgliederung von Menschen mit Behinderung. Menschen mit *besonderen* Bedürfnissen werden demnach am besten *ausgesondert* und in *Sonderinstitutionen* optimal gefördert, behandelt und wenn möglich geheilt. Die *Aussonderung* zur späteren Re-Integration erscheint aus dieser Sicht selbstverständlich.

Diesem defektorientierten Ansatz der Heil- und Sonderpädagogik, der sich auch mit der Verankerung eines enorm ausdifferenzierten Sonderschulwesens manifestiert, steht heute eine ökosystemische Sichtweise entgegen, die Behinderung im Sinne der WHO-Definition konsequent nicht als Eigenschaft bestimmter Personen, sondern als sozial bedingte Folge von indi-

vidualer Schädigung (*impairment*) oder Leistungsminderung bzw. Funktionsbeeinträchtigung (*disability*) sieht. Behinderung (*handicap*) ist demnach „eine auf eine Schädigung oder Leistungsminderung zurückgehende Benachteiligung, die einen Menschen teilweise oder ganz daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und soziokulturellen Faktoren normal wäre“ (offizielle deutsche Übersetzung der WHO-Definition, zit. nach SANDER 1994, 103f).

Selektion und Separation werden in diesem Paradigma nicht als logische Folge von Behinderung, sondern als die Behinderung selbst gesehen. Jedes Kind braucht zur Entwicklung ausreichend Anregungen aus seiner sozialen und materiellen Umwelt, seinem ökologischen System, das ihm in einem dialektischen Wechselwirkungsprozess Lernen und Entwickeln ermöglicht. Sind Kinder ungenügend in ihr Ökosystem integriert, haben sie zuwenige Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihrer konkreten Lebenswelt, so sind sie behindert. SANDER (1994, 105) meint dazu: „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch–Umfeld–System integriert ist. Ein solcher ökosystemischer Behinderungsbegriff hat den Vorteil, dass er den Blick unmittelbar auf den Prozess der Integration des betreffenden Menschen in sein konkretes Umfeld lenkt und damit pädagogische Handlungsmöglichkeiten öffnet. Denn selbst wenn sich – wie es häufig der Fall ist – die Schädigung und die Leistungsminderung der pädagogischen Beeinflussung entziehen, kann doch an der Behinderung, d.h. an der ungenügenden Integration, pädagogisch gearbeitet werden. Die Umfeldbedingungen können so verändert werden, dass der betreffende Mensch weniger behindert ist als zuvor.“ Behinderung ist aus dieser Sicht kein unveränderbarer, genetisch vorgegebener Defekt, sondern eine durch soziales Handeln und Erleben veränderliche Bedingung des Menschseins.

Die schulische Integration ist damit ein unverzichtbares Mittel, die in unserer Gesellschaft vorherrschende Separation beeinträchtigter Menschen langfristig zu verändern und die notwendigen Grundlagen für eine umfassende gesellschaftliche Integration aller Menschen zu schaffen. Ziel und Weg müssen also ident sein. Personen mit Schädigungen dürfen nicht länger aufgrund ihrer Symptome kategorisiert, selektiert und separiert werden, sondern sind als Menschen in all ihrem subjektiven Sein und in ihren biographischen und gesellschaftlichen Bezügen zu sehen. Ausgangspunkt der Förderung sollten nicht die Defizite sondern die Fähigkeiten der Schüler/innen sein.¹

Schädigungen bzw. Beeinträchtigungen wie z.B. Trisomie 21, Autismus, Tetraplegie oder eine sensorische Integrationsstörung sind genauso wesentliche Teilaspekte menschlichen Seins wie Gesundheit, Schönheit, Jugend aber auch Krankheit, Altern, Tod oder die intellektuellen Höchstleistungen eines Genies. Die Vielfalt des menschlichen Seins gilt es anzuerkennen und zu fördern und jedem Menschen die gleiche Würde und das gleiche Recht entgegenzubringen, unabhängig von seiner Intelligenz, seiner Bewegungsfähigkeit, seinem Sprachvermögen, etc. Gleichwertigkeit und nicht Gleichartigkeit ist daher eines der grundlegendsten Prinzipien der Integration.

1.1.3. Das Paradigma der Inklusion

In der letzten Zeit fasst das aus dem angloamerikanischen Sprachraum kommende Denkmodell der Inklusion, der „Education for all“, auch im deutschen Sprachraum immer stärker Fuß. Dieses Modell ist mit MITTLER (2000, 10ff.) durch folgende Aspekte gekennzeichnet:

¹ Dieser Perspektivenwechsel „Weg von den Defekten – hin zu den Kompetenzen“ drückt sich auch in der Neufassung der WHO-Definition (ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health, WHO 2001) aus, die anstelle von Schädigung (*impairment*) Körperfunktion, statt Leistungsminderung (*disability*) Aktivität/Leistung und anstelle des Begriffs Behinderung (*handicap*) den der Partizipation setzt.

- Ø Jedes Kind/jeder Mensch hat das Recht als vollwertiges Mitglied dazuzugehören, unabhängig von Fähigkeiten und Unfähigkeiten, womit sich die Frage nach der Integrationsfähigkeit erübrigt.
- Ø Es geht nicht darum, dass eine Mehrheit unter bestimmten Umständen eine Minderheit integriert, sondern mit PRENGEL (1994, 96) gesagt um „das gleiche Recht auf Verschiedenheit“.
- Ø Verschiedenheit bezieht sich dabei nicht nur auf das Merkmal „Behinderung - Nichtbehinderung“ sondern auf die gesamte Bandbreite gesellschaftlicher Buntheit.
- Ø Heterogenität ist die Normalität und wird als Ausgangspunkt des Lernens über und durch Unterschiede gemacht.
- Ø Nicht das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf steht im Mittelpunkt pädagogischen Handelns sondern das System Klasse, wodurch anstelle von individuumszentrierten Maßnahmen laut individuellem Förderplan institutionelle und strukturelle Interventionen gesetzt werden. Die Ressourcenzuteilung erfolgt dementsprechend nicht kindbezogen sondern schulbezogen.
- Ø Damit kann auf eine Kategorisierung der Kinder nach ihrem Defizit genauso verzichtet werden wie auf individuelle Curricula und Förderpläne zugunsten von verbindlichen Strukturen gemeinsamer Reflexions- und Planungsprozesse im Team.
- Ø Grundlage des Unterrichts ist ein gemeinsames Curriculum für alle, das individualisiert wird.

Nimmt man den Paradigmenwechsel von der Segregation über die Integration hin zur Inklusion ernst, so stellen sich sowohl für die pädagogische Praxis vor Ort als auch für die Bildungspolitik neue Herausforderungen, die alle auf dem gleichen Grundproblem beruhen: die dialektische Auflösung von Gleichheit und Differenz aller Menschen. Da wir in einer vielfältigen und multikulturellen Gesellschaft leben, ist es vorrangige Aufgabe der Schule, *allen* Kindern die notwendigen Kompetenzen für das Leben in einer humanen, demokratischen und solidarischen Gesellschaft zu vermitteln.

1.2. Internationale Vereinbarungen, nationale Gesetze

Dieser wissenschaftstheoretische Diskurs fand auch seinen Niederschlag in einer Vielzahl internationaler und nationaler Erklärungen, Verträgen und Gesetzen als Grundlage einer veränderten Bildungspolitik wie z.B.

- Ø im UN-Weltaktionsprogramm 1983,
- Ø in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes 1989,
- Ø in den Standard Rules für die Herstellung von Chancengleichheit Behinderter 1993: „States should recognize the principle of equal primary, secondary and tertiary educational opportunities for children, youth and adults with disabilities, in integrated settings. They should ensure that the education of persons with disabilities is an integral part of the educational system“,
- Ø in der Verankerung der Integration im österreichischen Schulwesen (Volksschule) 1993,
- Ø in der SALAMANCA-Erklärung der UNESCO 1994, in der alle Regierungen dazu aufgefordert werden, „dass Prinzip Erziehung ohne Ausgrenzung auf rechtlicher und politischer Ebene anzuerkennen“ (Pkt. 3) und in der „Regelschulen mit einer integrativen Ausrichtung als das wirksamste Mittel, eine Gesellschaft ohne Ausgrenzung und einer Erziehung für alle zu verwirklichen“ bezeichnet werden,

- Ø in den KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der BRD 1994, welche unter anderem die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht mehr an Sonderschulen bindet und „die Bildung behinderter junger Menschen ... verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen“ (S. 3) anstrebt und somit mit BLEIDICK die *kopernikanische Wende* in der Organisation der sonderpädagogischen Förderung darstellen, sowie
- Ø in der Festschreibung des Verbots von Benachteiligungen Behinderter im Artikel 3 des deutschen Grundgesetzes 1996,
- Ø in der Verankerung der Integration im österreichischen Schulwesen (Sekundarstufe I) 1996
- Ø in der Luxemburg – Deklaration 1996
- Ø im Benachteiligungsverbot der österreichischen Verfassung von 1997 (Artikel 7)
- Ø in der Entschließung des Europäischen Parlaments zur Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen (2001)²
- Ø in der Madrid Deklaration 2002³
- Ø in der Änderung des Berufsausbildungsgesetzes 2003
- Ø im Behindertengleichstellungsgesetz 2005

² http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2003/oct/134_04_de.pdf

³ <http://www.behinderten-ratgeber.de/2003/Madrid.pdf>

2. Das Berufsfeld der Sonderschullehrer/innen – Beschreibung der derzeitigen Situation (Ist-Stand)

2.1. Schulwesen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten ihre Schulpflicht zu erfüllen. Entweder sie besuchen eine ihrer Behinderungsart entsprechende Sonderschule oder eine Volks- oder Hauptschulklasse, die integrativ geführt wird. Grundsätzlich werden zwei Formen/Modelle der Integration angeboten: Die Integrationsklasse, ähnlich wie sie aus den Schulversuchsmodellen bekannt ist, und Formen von Einzelintegration (mit oder ohne Stützlehrer/in).

Die Integration auf der neunten Schulstufe ist weiterhin nur an der Polytechnischen Schule im Rahmen von jährlich neu zu beantragenden Schulversuchen möglich und wird nicht in allen Bundesländern praktiziert. Hier ist seit Jahren die notwendige gesetzliche Regelung der integrativen Beschulung ausständig.

Trotz einheitlicher Gesetzgebung auf Bundesebene zeigt sich österreichweit ein sehr heterogenes Bild bezüglich Integration und Besonderung. 2003 – zehn Jahre nach der gesetzlichen Verankerung der schulischen Integration in der Volksschule wurden z.B. in der Steiermark 80 % der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ beschult, in Oberösterreich 61 %, in Wien 46 %, in Vorarlberg 35 %.⁴

Trotz unterschiedlicher Entwicklungen in den Bundesländern kann man davon ausgehen, dass das Berufsfeld der Sonderschullehrer/innen in näherer Zukunft sowohl die Sonderschule als auch Volks- und Hauptschule mit integrativen Formen sind. Diese beiden Berufsfelder stellen hohe und zum Teil durchaus unterschiedliche Anforderungen an Sonderschullehrer/innen.

2.1.1. Berufsfeld Integration

Der gemeinsame Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder erfordert eine Reihe unterstützender Rahmenbedingungen. Das sind in erster Linie eine Verminderung der Schüler/innenanzahl, der zusätzliche Lehrer/inneneinsatz, Unterricht nach verschiedenen Lehrplänen, sowie geeignete Lehrmittel und Unterrichtsformen, wie z.B. ein verstärktes Bemühen um offenen, kindorientierten, fächerübergreifenden, binnendifferenzierten Unterricht.

In der Schulversuchspraxis wurden verschiedene Modelle entwickelt, in denen diese Maßnahmen unterschiedlich nach Art und Ausmaß der Behinderung, nach regionalen Besonderheiten, aber auch nach speziellen pädagogischen Überlegungen variiert wurden.

In **Integrationsklassen** werden mehrere Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet und es steht durchgehend eine zweite, zumeist sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkraft zur Verfügung. Aufgrund der momentanen Situation der Personalentwicklung im Hauptschulbereich kommt es immer häufiger vor, dass anstelle eines Sonderschullehrers bzw. einer Sonderschullehrerin eine oder mehrere Hauptschullehrer/innen eingesetzt werden.

In **Klassen mit Stützlehrer/innen** werden einzelne Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet, die zweite Lehrperson kommt nur stundenweise zum Einsatz.

In manchen Fällen werden einzelne Kinder ohne zusätzliche Stützlehrerstunde integriert.

⁴ Grundlage waren statistische Erhebungen des BMBWK, aufbereitet und präsentiert von Integration:Österreich

Die einzelnen Bundesländer haben für die Schüler/innenanzahl und für den Lehrer/inneneinsatz unterschiedliche gesetzliche Regelungen erlassen. (Vgl. z.B. Integrationsratgeber BMBWK 2001, S. 26)

Arbeit in Integrationsklassen

Der Unterricht in einer Volksschulintegrationsklasse erfolgt durch ein Lehrer/innenteam mit einem/r Sonderschullehrer/in und einem/einer Volksschullehrer/in. Die in der Klasse tätigen Lehrer/innen sind gleichwertige Partner/innen und für alle Kinder zuständig, das heißt, das Team trägt gemeinsam die Verantwortung für Erziehung und Unterricht. Dabei ist zu erwähnen, dass der/die Sonderschullehrer/in schwerpunktmäßig für die sonderpädagogische Förderung zuständig ist, aber die Gemeinsamkeit des Unterrichtsgeschehens nicht aus dem Blick verlieren soll.

Die gemeinsame Arbeit umfasst die Vorbereitung, Planung und Durchführung des Unterrichts, die Elternarbeit und die Kooperation mit allen zuständigen Institutionen und Behörden. Auch die interdisziplinären Kontakte zu Institutionen und die Vernetzung aller Personen, die mit den Kindern zu tun haben, und für die Schule relevant sind, stellt eine hohe Anforderung an das Lehrer/innenteam.

Auch im Sekundarstufenbereich (Hauptschule und AHS-Unterstufe) ist es das Ziel, alle Schüler/innen der Klasse gemeinsam zu unterrichten. Organisatorisch ergeben sich in diesem Schultyp auf Grund des Fachlehrer/innensystems wesentlich mehr Schwierigkeiten. Vor allem, was das Lehrer/innenteam betrifft, sind viele Bemühungen notwendig, eine zufrieden stellende Lösung zu finden. Es wird angestrebt das Lehrerteam möglichst klein zu halten, was bedeutet, dass die Fachlehrer/innen auch Gegenstände unterrichten, für die sie nicht speziell ausgebildet sind. Außerdem stellt das größere Team auf jeden Fall größere Anforderungen an jede/n einzelne/n Lehrer/in.

Arbeit in Klassen mit oder ohne Stützlehrer/in – Einzelintegration

Klassen mit Stützlehrer/in unterscheiden sich von Integrationsklassen dadurch, dass der Sonderpädagoge bzw. die Sonderpädagogin nur stundenweise in einer Klasse zum Einsatz kommt, je nach Anzahl, Art und Umfang der Behinderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das Ausmaß der Unterstützung kann von ein paar wenigen Stunden bei einem einzigen Kind (Einzelintegration) über eine halbe Lehrverpflichtung bis hin zu einer fast vollen Lehrverpflichtung bei mehreren Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf variieren und ist je nach Bundesland sehr unterschiedlich geregelt. Klassen mit Stützlehrer/innen finden sich vor allem im ländlichen Bereich, in kleinen Volksschulen, da häufig die notwendige Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf für den durchgehenden Einsatz von einer zweiten Lehrperson nicht vorhanden ist. Aus Sicht der Sonderpädagogin bzw. des Sonderpädagogen bedeutet dies, in mehreren Klassen und teilweise auch in mehreren Schulen tätig zu sein.

Diese stundenweise Betreuung sollte durch Sonderschullehrer/innen erfolgen, die eine je nach Behinderungsart spezielle Ausbildung aufweisen. Im Laufe der Jahre haben sich dafür geeignete Ausbildungsmodelle bzw. eigene „Typen“ von Lehrer/innen entwickelt, wiederum höchst unterschiedlich je nach Bundesland.

Neben den Stützlehrer/innen, die Kinder mit Lernschwierigkeiten begleiten, haben sich in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche ambulante Systeme entwickelt, z.B. ambulante

Sprachheillehrer/innen, ambulante Lehrer/innen für Schüler/innen mit Hörschädigungen bzw. Sehschädigungen; Beratungslehrer/innen für Kinder mit schwierigem Verhalten u.v.a.m.

Formen des Stützunterrichts am Beispiel des Wiener Modells

Anhand des Wiener Modells soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie vielfältig die unterschiedlichen Stützsysteme – und damit auch die Berufsfelder der Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen – sein können.

- Ø Sprachheillehrer/innen betreuen schon seit 1921 sprachbehinderte Kinder an der Regelschule ambulant.
- Ø Für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gibt es zwei Modelle: Beratungslehrer/innen und Psychagogische Betreuer/innen. Lehrer/innen beider Modelle betreuen diese Schüler/innen an der Regelschule. Sie unterscheiden sich in der Ausbildung und im pädagogischen Ansatz (tiefenpsychologischer Ansatz und verhaltenspsychologischer Ansatz).
- Ø Stützlehrer/innen betreuen in Wien Kinder mit Lernschwierigkeiten an der Volksschule.
- Ø Zur Unterstützung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache wurde das Modell Begleitlehrer/innen entwickelt.
- Ø Später wurde die Ausbildung zum/r Stützlehrer/in mit der zum/r Begleitlehrer/in vereint und daraus entstand das Modell Förderlehrer/in.
- Ø Für körper- und sinnesbehinderte Kinder gibt es ebenfalls ein ambulantes Betreuungssystem durch entsprechend ausgebildete Lehrer/innen.

2.1.2. Berufsfeld Sonderschule

Gemäß § 25 SchOG, Abs. 2 sind in Österreich folgende Sonderschularten vorgesehen:

- a. Allgemeine Sonderschule (für leistungsbehinderte oder lernschwache Kinder);
- b. Sonderschule für körperbehinderte Kinder;
- c. Sonderschule für sprachgestörte Kinder;
- d. Sonderschule für schwerhörige Kinder;
- e. Sonderschule für Gehörlose (Institut für Gehörlosenbildung);
- f. Sonderschule für sehbehinderte Kinder;
- g. Sonderschule für blinde Kinder (Blindeninstitut);
- h. Sondererziehungsschule (für erziehungsschwierige Kinder);
- i. Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder;

In Abs. 4 und 5 wird auch die Führung von Heilstättenklassen (Schulen) sowie von Klassen (Schulen) für mehrfach behinderte Kinder geregelt.

Auch die Organisation des Sonderschulwesens ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich. Nicht alle Sonderschularten werden in allen Bundesländern geführt, teilweise sind mehrere Sparten an einem Standort zusammengeführt, es werden spezifische Klassen angeboten, z.B. Sprachheilklassen oder Klassen für schwerstbehinderte Kinder an Allgemeinen Sonderschulen.

Das Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen (mit eigenen Lehrplanbestimmungen) ist als neues Angebot seit dem Schuljahr 2000/01 hinzugekommen. (§ 24, Abs. 1 SchOG)

Die Anforderungen und Kompetenzen an Sonderschullehrer/innen, die sich allein aus dieser Übersicht ableiten, sind höchst vielfältig. In allen Sonderschularten können grundsätzlich die verschiedenen Lehrpläne des Pflichtschulbereichs zur Anwendung kommen.

In aller Regel arbeiten die Sonderschullehrer/innen in den Sonderschulen im Klassenlehrer/innensystem. Trotz geringer Schüler/innenzahl ist die Klassenzusammensetzung höchst heterogen.

Sonderschullehrer/innen unterrichten in der ASO häufiger Schüler/innen auf der Grundstufe II bzw. in der Oberstufe, weil Lernbehinderungen erst nach Ausschöpfung grundschulspezifischer Fördermaßnahmen in der Volksschule diagnostiziert werden dürfen.

Die neunte Schulstufe an der Sonderschule dient der Berufsvorbereitung und kann von Schüler/innen ab dem neunten Jahr der Schulpflicht besucht werden. Es besteht auch die Möglichkeit, in diesem Jahr den Abschluss der 8. Klasse der Sonderschule zu erreichen. Dieses Angebot wird sehr gut angenommen. Die Berufsorientierung ist somit eine zentrale Aufgabe von Sonderschullehrer/innen.

In einzelnen Spartenschulen bzw. -klassen arbeiten die Sonderschullehrer/innen im Team und/oder unterstützt von Betreuer/innen, Assistent/innen, spezifisch ausgebildeten Spartenlehrer/innen.

2.1.3. Berufsfeld Sonderpädagogisches Zentrum - SPZ

Sonderpädagogische Zentren sind im Zusammenhang mit der gesetzlichen Verankerung des integrativen Unterrichts implementiert worden und haben die Aufgabe, als Kompetenz- und Ressourcenzentrum eine erfolgreiche Umsetzung des integrativen Unterrichtes sicher zu stellen. (Sonderpädagogische Zentren sind Sonderschulen, die die Aufgabe haben, durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestmöglicher Weise auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden können. (SchOG § 27 a (1)) .

Ausdrücklich wird auch darauf verwiesen, dass Landeslehrer/innen, die an allgemeinbildenden Schulen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, vom SPZ zu betreuen sind.

Aus diesem Berufsfeld leiten sich weitere spezifische Kompetenzen ab, vor allem Kompetenzen im Bereich der Beratung, der Teamentwicklung, des Umgangs mit Konflikten. Neben der Unterstützung der Lehrer/innen vor Ort haben SPZ auch die Aufgabe, Eltern zu beraten und über die schulischen Möglichkeiten ihrer Kinder zu informieren.

Das Erstellen von Gutachten, das Mithelfen bei der Entwicklung von individuellen Förderplänen gehört zu den wichtigsten Aufgabenfeldern der sonderpädagogischen Zentren, dies setzt fundierte Kenntnisse im Bereich der Diagnostik voraus.

2.1.4. Ausblick auf das zukünftige Berufsfeld

- Ø Hauptsächliches Tätigkeitsfeld werden Integrationsklassen, ASO-Oberstufen-Klassen und Klassen in der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder sein (bereits mehr als 50% aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind integriert, ein großer Anteil der neu eingesetzten Lehrer/innen kommt in HS-Integrations- bzw. Stützlehrer/innenklassen)
- Ø Die berufliche Integration und damit die Berufsorientierung und –vorbereitung wird einen weiteren wichtigen Aspekt des Berufsfeldes darstellen.

- Ø Der/die Sonderschullehrer/in wird immer mehr „Keyperson“ für die sonderpädagogische Betreuung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und muss damit befähigt sein, auch individuelle organisatorische Lösungen zu finden.
- Ø Die Kooperation mit anderen Lehrer/innen und sonstigen Expertinnen bzw. Experten wird verstärkt erforderlich sein.
- Ø Zur Erstellung von Gutachten und zur individualisierten Lernprozessbegleitung wird eine hohe förderdiagnostische und entwicklungspsychologische Kompetenz erwartet.
- Ø Die Arbeit im Team – ganz besonders in den HS-Klassen – ist ein Schlüsselement gelingender Integration; Erfahrungen in der Teamarbeit müssen bereits in der Ausbildung gesammelt und reflektiert werden können.

2.1.5. Überlegungen für eine neue Berufsbezeichnung

Gemäß dem oben beschriebenen Berufsfeld ist schon heute die Berufsbezeichnung „Sonderschullehrer/in“ nicht mehr völlig zutreffend. Zum einen arbeiten Sonderschullehrer/innen bereits vielfach im integrativen Unterricht in Haupt- und Volksschulen und zum anderen berücksichtigt der Begriff *Sonderschullehrer/in* nicht den wissenschaftstheoretisch vollzogenen Paradigmenwechsel vom medizinischen zum öko-systemischen Ansatz: „Schon die bisherige Berufsbezeichnung ‚Sonderschullehrer‘ zeigt dieses Dilemma, weil vermutlich bereits mehr als die Hälfte dieser Lehrergruppe nicht mehr an Sonderschulen unterrichtet bzw. eingesetzt ist. Gleiches gälte allerdings auch für einen ‚Integrationslehrer‘, der ja auch für den Unterricht als klassenführender Lehrer an einer Sonderschulklasse befähigt sein sollte.“ (Hackl/Gruber 2006, 1)

Diese Diskussion wird auch international geführt. Zum Beispiel wurde im Kanton Luzern überlegt, eine „Lehrperson für integrative Förderung“ auszubilden. (www.bildungsplanung-zentral.ch; Juni 2005) In Anlehnung daran könnte man in Österreich zukünftig von einem/einer „Förderlehrer/in“ (anstelle des/der heutigen „ASO-Lehrer/in“) sprechen. Diese Bezeichnung würde auch in die Entwicklung in Deutschland passen, wo heute nur mehr von Förderschwerpunkten (Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt Sprache, ...) gesprochen wird.

Im Rahmen von Spartenausbildungen erworbene Zusatzqualifikationen könnten dann folgendermaßen heißen:

„Förderlehrer/in mit Förderschwerpunkt Sprache“ (statt des/der heutigen Sprachheillehrer/in),
 „Förderlehrer/in mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ (anstelle des/der Sonderschullehrer/in für Schwerstbehinderte).

In Bezug auf die oben genannten Sonderschularten könnten weitere Spezifikationen erfolgen wie

- Ø Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung,
- Ø Förderschwerpunkt Hören,
- Ø Förderschwerpunkt Sehen,
- Ø Förderschwerpunkt Motorik,
- Ø Förderschwerpunkt Gesundheit genannt werden.

Mit diesen Bezeichnungen wäre zwar eindeutig ein Paradigmenwechsel weg vom Defekt hin zur Kompetenz ausgedrückt, andererseits könnte man sich aber fragen, ob denn die Volks- und Hauptschullehrer/innen nicht auch fördern. Außerdem wird damit der systemische Aspekt in der Tätigkeit der Integrationslehrer/innen nicht ausgedrückt.

Die Diskussion um eine neue Berufsbezeichnung würde weiters eine Änderung aller darauf bezogenen Regelungen im Dienstrecht zur Folge haben. Da eine solche umfassende Veränderung nicht so schnell erfolgen kann und im neuen PH-Gesetz noch immer ein „Studiengang für das Lehramt an Sonderschulen“ gefordert wird, wird in diesem Positionspapier in weiterer Folge pragmatisch weiterhin von „Sonderschullehrer/innen“ gesprochen.

Es soll aber noch einmal deutlich darauf hingewiesen werden, dass in nächster Zeit die Diskussion über eine neue Bezeichnung unbedingt begonnen werden sollte.

3. Gegenwärtige Aus- und Weiterbildung der Sonderschullehrer/innen

Grundstudium für den Erwerb des Sonderschullehramtes

Das Sonderschullehramt wird - wie auch das Lehramt für die VS und HS - im Rahmen eines sechssemestrigen Diplomstudiums erworben und wird an fast allen Standorten der Pädagogischen Akademien angeboten (164 Semesterwochenstunden mit einer Wertigkeit von 180 ECTS).

Den inhaltlichen Schwerpunkt der Ausbildung bildet die Lernbehindertenpädagogik einschließlich der integrativen/inkluisiven Pädagogik. In exemplarischer Form können zusätzliche andere Bereiche der Sonderpädagogik wie z.B. Geistigbehinderten- oder Sprachheilpädagogik den Studienplan vervollständigen.

Auf Grund dieses Lehramtes sind die Lehrer/innen zum Unterricht in der Allgemeinen Sonderschule bzw. in integrativ geführten Klassen berechtigt. Sie werden vom Dienstgeber aber auch in Sonderschulen für schwerstbehinderte Kinder und allen anderen Sonderschularten eingesetzt.

Aufbaustudium: Diplomstudium für das Sonderschullehramt für Volks- bzw. Hauptschullehrer/innen

Ein Aufbaustudium für Volks- bzw. Hauptschullehrer/innen, die ein Sonderschullehramt erwerben wollen, wird ebenfalls an vielen PA-Standorten sowie auch teilweise an Pädagogischen Instituten angeboten. Je nach den anrechenbaren Studienanteilen beträgt die Wertigkeit des Aufbaustudiums zwischen 60 und 90 ECTS. In der Regel wird das Aufbaustudium berufsbegleitend in der Dauer von 2 Semestern angeboten.

Weiterbildung - Akademielehrgänge

In den Sparten SES (Sonderschule für erziehungsschwierige Kinder), Sprachheilpädagogik und Geistigbehindertenpädagogik werden Akademielehrgänge – vorwiegend an Pädagogischen Akademien, aber auch an Pädagogischen Instituten - im Allgemeinen mit einer Wertigkeit von 60 ECTS angeboten. Für die Ausbildung von Beratungs-/Betreuungslehrer/innen und Psychagoginnen bzw. Psychagogen ist meist ein Teil oder die gesamte SES – Ausbildung die Voraussetzung für weiterführende Studien mit dem Schwerpunkt Selbsterfahrung und Supervision.

Die Ausbildung für Hörgeschädigten-, Sehgeschädigten-, Körperbehinderten-, sowie Heilstättenlehrer/innen wird in bundesweit organisierten Akademielehrgängen angeboten, die von jeweils einem dafür zuständigen Pädagogischen Institut organisiert werden: Hörgeschädigtenpädagogik PI/NÖ, Sehgeschädigtenpädagogik PI/Stmk, Körperbehindertenpädagogik PI/Sbg, Heilstättenpädagogik PI/OÖ.

Das Studienangebot ist berufs begleitend und hat eine Wertigkeit von 60 ECTS. Die Dauer beträgt zwei Semester (auf der Berechnungsbasis des Vollzeitstudiums).

Viele Anforderungen, die sich aufgrund der Entwicklungen der letzten Jahre ergeben haben (z. B. Lehrplan für das – Berufsvorbereitungsjahr), werden in der grundständigen Ausbildung zu wenig oder gar nicht berücksichtigt. Deshalb wurden an manchen Akademien entsprechende Akademielehrgänge eingerichtet (z. B. Berufsorientierung, IKT in der Sonderpädagogik). Diese Inhalte werden in den künftigen Studienplänen ausreichend zu verankern sein.

4. Anforderungen an eine zukünftige Aus- und Weiterbildung für Sonderschullehrer/innen

„Als Pädagogen haben wir anzuerkennen, dass es normal ist, verschieden zu sein (KANTER 1998, 3), und dass die Gemeinsamkeit Voraussetzung ist, um Verschiedenheit akzeptieren zu können (ANTOR 1988, 16).“ (zit. nach EBERWEIN 1994, 58)

4.1. Neue Anforderungen durch den integrativen Unterricht an alle Lehrer/innen

Der wissenschaftstheoretische Paradigmenwechsel, die daraus resultierenden Veränderungen im österreichischen Schulsystem und im Berufsfeld der Sonderschullehrer/innen und die damit verbundenen zusätzlichen Anforderungen müssen in einer modernen Ausbildung an den zukünftigen PH's in allen Studienplänen berücksichtigt werden.

Mit der Integration unweigerlich verbunden ist eine Neudefinition des Rollenbildes aller Lehrerinnen und Lehrer im Pflichtschulbereich. „Das berufliche Selbstverständnis von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ist gegenwärtig – von ihrer Berufswahl, ihrer Ausbildung und zumeist ihren bisherigen Berufserfahrungen her – von der Tätigkeit an einer Sonderschule geprägt. D.h. diese Lehrer/innen gehen von der alltäglichen Erfahrung aus, dass sie es sind, die dem Regelschulsystem die Aufgabe abnehmen, Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zu fördern“ (SCHÖLER 2000, 172).

Eine kritische Auseinandersetzung und die Reflexion der eigenen Haltungen und Denkkonstruktionen zum Thema Behinderung ist eine der zentralen Aufgaben auch in der Ausbildung von Volks- und Hauptschullehrer/innen, um das segregierende Denken zu überwinden.

Alle Studierenden sollten die relevanten Denk- und Handlungsansätze (Paradigmen) der Sonder- und Integrationspädagogik kennen lernen, ihre Entstehung im historischen Kontext verstehen, dazu angeregt werden, die ethischen Grundfragen, die mit dem jeweiligen Paradigma verbunden sind, zu reflektieren und bewusste Wertentscheidungen zu treffen.

Der gemeinsame Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder muss ein schüler/innenzentrierter Unterricht sein. Der/die Lehrer/in ist dabei nicht hauptsächlich Wissensvermittler/in, sondern vor allem Begleiter/in ihrer Schüler/innen bei deren persönlicher und individueller Entwicklung innerhalb der sozialen Gemeinschaft. Unterschiedliche Aufmerksamkeit, unterschiedliches Arbeitstempo, Bewegungs- und Kommunikationsbedürfnis kön-

nen nicht als störende Faktoren eliminiert werden, sondern müssen als individuelle Lernbedingungen betrachtet und so in die Unterrichtsarbeit miteinbezogen werden, damit jeder/jede Schüler/in sich erfolgreich weiterentwickeln kann. Der integrative Unterricht stellt an alle Lehrer/innen damit die folgenden neuen sozialen, emotionalen und fachlichen Anforderungen (vgl. FEYERER & FRAGNER 1994, 45):

- Ø Innere Differenzierung einer äußerst heterogenen Schüler/innengruppe durch Individualisierung
- Ø Offene, projektorientierte und schüler/innenzentrierte Unterrichtsformen,
- Ø Verwendung und Herstellung neuer Lernmaterialien, Gestalten von Lernumgebungen
- Ø Prozessorientierte Förderdiagnostik (mit Verwendung angemessener Instrumentarien) und das Erstellen von individuellen Förderplänen
- Ø Neue Formen der Leistungsfeststellung, -rückmeldung und -beurteilung, welche den individuellen Lernfortschritt und die individuellen Lernbedingungen festhalten
- Ø Enge Zusammenarbeit mit einem/einer oder mehreren Lehrer/innen – Arbeiten im Team
- Ø Anpassen und Reagieren auf die Handlungen des/der jeweils anderen Partner/in
- Ø Gemeinsame Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichtsgeschehens
- Ø Reflexion und Anpassung der eigenen Werte, Einstellungen und Handlungsmuster
- Ø Verstärkte Einbeziehung der Eltern in den schulischen Prozess
- Ø Interkulturelles Lernen
- Ø Begabungsförderung
- Ø Genderpädagogik
- Ø Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit weiteren Lehrer/innen, Therapeut/innen sowie anderen schulischen und außerschulischen Einrichtungen
- Ø Eigenständige und laufende Fortbildung mittels Erfahrungsaustausch, Literatur, etc.
- Ø Qualitätssicherung und Schulentwicklung (z.B. unter Einsatz des Index für Inklusion)
- Ø Öffentlichkeitsarbeit zur Gestaltung des Meinungsbildungsprozesses mit allen Schulpartner/innen

Dementsprechend sollte das Studium aller Lehramtsstudien so gestaltet werden, dass die oben genannten Kompetenzen nicht nur gelehrt sondern wirklich erworben werden können. Was für das Lernen der Kinder gilt, gilt nämlich auch für das Lernen der Student/innen. Pädagogik kann nur dann wirksam sein, wenn die Methoden mit den Zielen übereinstimmen. Neben einer Veränderung der Inhalte ist daher auch eine Veränderung der Studienorganisation notwendig, denn eine integrative/inklusive Lehrer/innenausbildung muss sich selbst nach den Prinzipien einer integrativen/inklusive Pädagogik (vgl. FEYERER 1998, 38ff) orientieren und daran messen lassen. Die Heterogenität, das kooperative und selbsttätige Lernen am gemeinsamen Gegenstand und die innere Differenzierung durch Individualisierung müssen auch in der Lehrer/innenausbildung die tragenden Pfeiler sein.

Besonderes Augenmerk ist daher auf eine Verbindung zwischen Theorie, Praxis und Person zu legen. Der/die auszubildende Lehrer/in ist dabei nicht bloß als Anwender/in vorgegebenen wissenschaftlichen Wissens zu sehen, sondern als selbstverantwortlicher Partner bzw. selbstverantwortliche Partnerin in einem zweiseitigen Kommunikations- und Kooperationsprozess. Lerninhalte und Lernformen werden zwar dem äußeren Rahmen nach vorgegeben, innerhalb dieses zur Organisation notwendigen Rahmens erhalten aber die Studierenden unterschiedlich großen Freiraum, um sich entsprechend ihrer Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten spezifische Handlungskompetenzen aneignen zu können.

„Tätige Auseinandersetzung mit lebensbedeutenden Handlungsfeldern“ als Grundlage eines selbstreflexiven und bedarfsorientierten Studiums verlangen eine Mitbestimmung der Studie-

renden bezüglich des Lernstoffes. Für das Studium sind daher immer wieder Phasen der Reflexion und Planung des Lernprozesses notwendig. Der bearbeitete und zu bearbeitende Lernstoff kann in Form von Modulen festgehalten werden, so dass trotz großer Flexibilität der Überblick erhalten bleibt. Die Gestaltung eines projekt- und handlungsorientierten Unterrichts mit offenen Lernformen darf nicht nur gelehrt sondern muss vor allem gelernt werden. Die Lehrenden haben daher selbst die Prinzipien der integrativen Pädagogik anzuwenden und so den Studierenden ein selbsttätiges und selbstverantwortliches Lernen zu ermöglichen.

In diesem Sinne ist auch der Aspekt des Teamteachings zu sehen, welcher der wichtigste Faktor für das Gelingen der schulischen Integration ist. Eigene Erwartungen, Meinungen und Einstellungen diesbezüglich sowie verschiedene Kommunikationsstrategien sollen daher einerseits in einem eigenen Seminar bewusster werden, andererseits sollen grundlegende Fähigkeiten zur partnerschaftlichen Kooperation wie Offenheit, Kritikfähigkeit und Gleichwertigkeit durch die organisatorische Gestaltung des Studiums auch täglich konkret gelebt werden können.

Offener und individualisierter Unterricht, der sowohl prozess- als auch produktorientiert verstanden wird, und die Lernenden nicht nur als Rezipienten fremden Wissens sondern als Produzenten eigenen Wissens für die und aus der Praxis sieht, muss auf ausschließlich kontrollierendes Abfragen des Wissens konsequenterweise verzichten. Dies bedeutet jedoch nicht den Verzicht auf Leistung und Leistungsnachweise. Die Form der Leistung und der Rückmeldung sollte jedoch den Intentionen des Lernprozesses angepasst sein. So sind neben der selbständigen Auseinandersetzung mit entsprechender Literatur verschiedenste Arbeitsaufträge wie z.B. die Erstellung eines individuellen Lern- und Entwicklungsplanes für ein Kind, die Durchführung und Dokumentation eines eigenen Projektes mit Schüler/innen, die Herstellung von Unterrichtsmaterialien, Planung individualisierter Unterrichtsabschnitte, etc. zu erfüllen. Die Kontrolle ihrer Arbeit erhalten die Studierenden dabei sowohl durch Rückmeldungen der Vortragenden als auch durch Reaktionen ihrer Kolleg/innen. Weiters kann das Führen eines Lerntagebuches die eigenen Lehr- und Lernstrategien bewusster machen.

4.2. Spezifische Anforderungen an Sonderschullehrer/innen

Zusätzlich zu den oben beschriebenen allgemeinen Anforderungen an alle Lehrer/innen müssen Sonderschullehrer/innen im Rahmen ihrer Ausbildung daher vertiefte human-, fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenzen und spezifische heil- und sonderpädagogische Methoden zur Früherkennung, Vermeidung und zum Abbau von Lernbarrieren erwerben und in der Praxis anwenden können. Soll Teamteaching zwischen Sonderschullehrer/innen und Volks- bzw. Hauptschullehrer/innen Sinn machen, müssen beide ein klar abgegrenztes Wissen und unterschiedliche Kompetenzen mitbringen.

So sollte der/die Sonderschullehrer/in in der Lage sein, Kinder mit Lernschwierigkeiten entweder in der Sonderschule oder in integrativen Settings gemeinsam mit den dort tätigen Klassenlehrer/innen zu fördern und in ihrer Gesamtentwicklung zu unterstützen.

Zu diesem Zweck ist es notwendig, neben der klassischen Unterrichtstätigkeit auch förderdiagnostische Verfahren anzuwenden, Gespräche mit Eltern und externen Fachpersonen zu führen, Gutachten zu schreiben, die Schülerinnen und die jeweiligen Experten bzw. Expertinnen an den Übergängen (Kindergarten – Volksschule, Volksschule - Sekundarstufe I, Schule - Beruf) zu begleiten. Individuelle Förderpläne als Grundlage einer individualisierten Förderung werden gemeinsam mit den involvierten Personen ausgearbeitet und regelmäßig evalu-

iert. Die Fördermaßnahmen finden in der Regel innerhalb eines Klassenverbandes statt, können aber auch einzeln, gruppenweise oder klassenübergreifend durchgeführt werden. Durch gezielte Informationen und durch konkrete Kooperation erfolgen der notwendige Kompetenztransfer und eine Sensibilisierung für die vielfältigen Bedürfnisse der Schüler/innen.

4.2.1. Spezifische Inhalte der Ausbildung zum Sonderschullehrer / zur Sonderschullehrerin

Die grundständige Ausbildung für das Lehramt für Sonderschulen soll künftige Sonderschullehrer/innen dazu befähigen, Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen in der Allgemeinen Sonderschule und in integrativen Settings zu unterrichten.

Neben der Vermittlung von grundlegenden humanwissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten und Kompetenzen sind in der Ausbildung zur Sonderschullehrerin/zum Sonderschullehrer folgende Inhalte ergänzend anzubieten:

- Ø Wissenschaftstheoretische Grundlagen über Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, wie z.B:
 - * kritische Analyse von Entwicklungen von Theorien für die Förderschwerpunkte „Lernen“ und „soziale und emotionale Entwicklung“
 - * der Zusammenhang von Wahrnehmen, Denken, Kommunizieren und Handeln
 - * Lehr- und Lernorganisation, Lernhilfen
 - * psychische, soziale und berufliche Auswirkungen von Sonderbeschulung
- Ø Förderdiagnostik: Theorie der kooperativen Förderdiagnostik und -planung; Kennen lernen und Anwenden angemessener Instrumente zur Lernstandsanalyse, Lernprozessanalysen, Entwicklung individueller Förderpläne mit den Beteiligten;
- Ø Vertiefende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte in den Bereichen Deutsch und Mathematik: Kennen lernen spezifischer Förderangebote (z.B. Marburger Rechtsschreibtraining, Kieler Leseaufbau, Würzburger Training zur phonematischen Bewusstheit)
- Ø Vertiefende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte zu Bewegung und Sport und für den musisch-kreativen Bereich (z.B. Psychomotorik, Erlebnispädagogik, Jeux dramatique)
- Ø Spezifische sonderpädagogische Methoden zur Früherkennung, Vermeidung und zum Abbau von Lernbarrieren (z.B.: unterstützte Kommunikation, TEACH, Wahrnehmungsförderung, sensorische Integration)
- Ø Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Rahmen der individuellen Förderung und zum Abbau bestehender Barrieren
- Ø Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte für alle Unterrichtsgegenstände der Sekundarstufe I
- Ø Berufsorientierung und Berufsvorbereitungsjahr: Lehrplan, Phasen und Methoden des Berufsorientierungsprozesses, Vernetzung Schule und Arbeitswelt; Unterstützungsangebote, Qualifizierungsmöglichkeiten nach der Pflichtschule; gesetzliche Bestimmungen;
- Ø Lebende Fremdsprache (Englisch)
- Ø Gutachtenerstellung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, kritische Reflexion der Gutachtertätigkeit; angemessene Instrumente und Verfahren zur Diagnose
 - Beratungskompetenz zur Beratung von Kindern und Jugendlichen, Eltern und Lehrpersonen; Gesprächstechniken und Gesprächsmethoden, Reflexion von Beratungssituationen; Elternarbeit
 - Teamarbeit – Teamentwicklung: Teamarbeit praktizieren, fördernde und hindernde Faktoren; Methoden der Teamentwicklung

- schulische und außerschulische Netzwerke/Angebote (z. B. Sonderpädagogische Zentren, Frühförderung, Clearingstellen, Schulpsychologie, mobile Dienste); Gemeinwesenarbeit – community care

4.3. Organisation/Gliederung in Studienabschnitte/Studienfachbereiche

4.3.1. Grundsätzliches

Die Salamanca – Erklärung empfiehlt in den Punkten 45 und 46: *„Normalerweise sollte eine spezielle Ausbildung für die Pädagogik besonderer Bedürfnisse, die zu besonderer Qualifikation führt, in die Ausbildung und Praxis als Regelschullehrer oder -lehrerin integriert sein bzw. diese vorausgehen, um Ergänzung und Mobilität zu gewährleisten.“*

Die Ausbildung spezieller Lehrer und Lehrerinnen muss unter dem Aspekt überdacht werden, dass sie befähigt werden, unter verschiedenen Bedingungen zu arbeiten und eine Schlüsselrolle in Programmen für besondere pädagogische Bedürfnisse zu spielen. Ein nichtkategorialer Ansatz, der alle Arten von Behinderung einschließt, sollte vor der Spezialisierung auf eine oder mehrere Behinderungsarten als allgemeine Grundlage entwickelt werden“ (Österreichische UNESCO Kommission 1996, S.28).

Daraus lässt sich die Konsequenz ableiten, dass Volks- bzw. Hauptschullehrer/innen und Sonderschullehrer/innen, die gemeinsam im Team unterrichten sollen, zumindest teilweise eine gemeinsame Ausbildung brauchen. Bevor eine Spezifizierung in der Sonderpädagogik erfolgt, sollte daher zuerst eine nichtkategoriale Grundausbildung erfolgen.

Auf dieser Basis können eine Pädagogik entwickelt und Handlungskompetenzen herausgebildet werden,

- die einerseits einen Abbau von Dogmen erlaubt und so langfristig zu einer kindzentrierten und entwicklungsbezogenen Pädagogik im Pflichtschulbereich führt und
- die andererseits notwendiges Spezialwissen zur gezielten Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sichert.

4.3.2. Grundständige Ausbildung für das Lehramt an Sonderschulen

An den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen sollen allgemeine sonderpädagogische und integrationspädagogische Inhalte verstärkt in allen Lehrämtern, auch im Rahmen der Fachdidaktik für Volks- und Hauptschullehrer/innen, einbezogen werden. Integration und individualisierte Förderung von Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten kann nämlich nur erfolgreich umgesetzt werden, wenn alle Lehrer/innen ein entsprechendes Grundwissen haben. Im Projekt INTEGER, an dem die Pädagogischen Akademien des Bundes in Wien und Oberösterreich beteiligt waren, wurde ein Curriculum entwickelt, das eine Anregung für ein „Integrationspädagogisches Fundamentum“ darstellt. (<http://integer.phlinz.at>).

Der erste Studienabschnitt (1. und 2. Semester) soll auf jeden Fall als lehrgangsübergreifende Orientierungsphase im Sinne eines pädagogischen Basismoduls aufgebaut und organisiert sein, in welchem grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen wie z.B. interdisziplinäre Kooperation, Einsatz und Verwendung von IKT, Abbau von Barrieren an der Teilhabe beim Lernen, soziales und interkulturelles Lernen und Kreativität erworben werden. Die Studienangebote sollen sich aus einer ausgewogenen Mischung von fachspezifischen Inhalten, Praxisphasen und projektorientiertem Studium zum Erwerb der oben beschriebenen Kompetenzen zusammensetzen.

Ab dem 2. Studienabschnitt werden die schulartenspezifischen Inhalte in einem zunehmend größeren Ausmaß die Schwerpunkte im Studienplan der einzelnen Lehrämter einnehmen. Dennoch wird es notwendig sein, bis zum Ende der Ausbildung verpflichtende lehrgangsübergreifende Angebote zu verankern, die im Hinblick auf die künftige gemeinsame Arbeit von Volks- bzw. Hauptschullehrer/innen mit Sonderschullehrer/innen in Integrationsklassen eine wesentliche Voraussetzung für eine qualitative Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts darstellen.

Damit künftige Sonderschullehrer/innen innerhalb der sechssemestrigen Ausbildung ein Höchstmaß an Kompetenzen und fachspezifischen Kenntnissen erwerben können, scheint es Ziel führend, die Ausbildung in modularisierter Form (Pflichtmodule und Wahlpflichtmodule) und teilweise lehrgangsübergreifend zu organisieren.

Praxisphasen in Integrationsklassen (im Team mit Volksschul- und Hauptschulstudierenden) sind bereits im Rahmen des Grundstudiums zu verankern, um eine wirksame Auseinandersetzung mit der Integration/Inklusion in Theorie und Praxis zu ermöglichen.

Durch die Vernetzung der Lehre mit regionalen Netzwerken soll ein dynamischer Austauschprozess in Gang gesetzt werden, bei dem die Pädagogischen Hochschulen zu Stätten des Dialogs zwischen Lehrenden, Studierenden, Praktiker/innen, Bildungspolitiker/innen und Betroffenen werden. Gleichzeitig können sie dadurch einen wesentlichen Beitrag zur Öffentlichkeitsarbeit sowie Lobbying für die Idee der Integration/Inklusion bei politischen und administrativen Entscheidungsträger/innen leisten.

4.3.3. Weiterbildung (Hochschullehrgänge)

Neben der Erstausbildung für das Lehramt für Sonderschulen wird es auch künftig erforderlich sein, im Rahmen der Weiterbildung Angebote für die Lehrtätigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Behinderungsarten zur Verfügung zu stellen. Im Sinne der Bologna-Erklärung wäre es notwendig, dass diese Weiterbildung zu einem Masterabschluss führen würde. Da das PH-Gesetz diese Möglichkeit aber nicht vorsieht, sollten folgende Hochschullehrgänge in Anlehnung an die bestehenden Akademielehrgänge angeboten werden:

Hochschullehrgang

- Ø Sprachheilpädagogik (Förderschwerpunkt Sprache)
- Ø Schwerstbehindertenpädagogik (Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung)
- Ø Verhaltenspädagogik (Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung)
- Ø Hörgeschädigtenpädagogik (Förderschwerpunkt Hören)
- Ø Sehgeschädigtenpädagogik (Förderschwerpunkt Sehen)
- Ø Körperbehindertenpädagogik (Förderschwerpunkt Motorik)
- Ø Heilstättenpädagogik (Förderschwerpunkt Gesundheit)

Die einzelnen Hochschullehrgänge sollen wie die bisherigen Akademielehrgänge im Ausmaß von 60 ECTS konzipiert und nach Möglichkeit in modularisierter Form angeboten werden. Sofern zu einem bestehenden Lehramt (für Volksschule, Hauptschule oder Polytechnische Schule) berufsbegleitend ein Sonderschullehramt angestrebt wird, kommen folgende zwei Varianten in Frage:

- Hochschullehrgang für das Lehramt an Sonderschulen (Förderschwerpunkt „Lernen“; bisher Aufbaustudium, 60 – 90 ECTS)
- Abschluss eines Hochschullehrganges für eine Sonderschulsparte (60 ECTS) sowie den Abschluss eines Basismoduls Förderschwerpunkt „Lernen“ (30 - 60 ECTS)

Analog zur obigen Regelung müssen auch für Sonderschullehrer/innen Hochschullehrgänge für die Erlangung eines weiteren Pflichtschullehramtes vorgesehen werden.

Zusätzlich zur Basisausbildung für alle Pflichtschullehrer/innen würde eine positive Entwicklung der Integration/Inklusion sicherlich durch Weiterbildungsangebote auf Masterniveau unterstützt. Ein entsprechendes Curriculum wurde z. B. bereits von 2001 bis 2004 durch das Projekt EUMIE (=European Masters in Inclusive Education) als Folgeprojekt von INTEGER⁵ umgesetzt. Im Rahmen dieses europäischen Studienprogramms werden kritische „Multiplikator/innen inklusiver Prozesse“ in verschiedenen Arbeitsfeldern (Frühförderung, Vorschulische Erziehung, Schule, Hochschule, Horte, private Trägereinrichtungen für berufliche Integrationsmaßnahmen, Maßnahmen der öffentlichen Hand zur sozialen Integration, öffentliche Einrichtungen) ausgebildet. Die Realisierung eines derartigen Masterlehrgangs im Umfang von 120 ECTS könnte z.B. durch die Kooperation mehrerer Pädagogischer Hochschulen und Universitäten gelingen.

4.4. Zusammenfassende Konsequenzen für die Erstellung der Studienpläne

a) Studiengang für das Lehramt für Sonderschulen

- Ø Durch die sechssemestrige Erstausbildung (180 ECTS-Punkte) sollen die zukünftigen Sonderschullehrer/innen befähigt werden, in der Allgemeinen Sonderschule sowie in integrativen Settings zu arbeiten und eine Schlüsselrolle bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu übernehmen.
- Ø Die Ausbildung sollte teilweise lehrgangsübergreifend und soweit als möglich in modularer Form angeboten werden.
- Ø Phasenaufbau des Studiums:
 1. Studienabschnitt (1.+2. Semester): Integrationspädagogisches Fundamentum mit einem hohen Anteil (ca. 80%) an gemeinsamen Inhalten mit der Volks- und Hauptschullehrer/innenausbildung zum Erwerb allgemeiner Grundkompetenzen sowie ein geringer Anteil (ca. 20%) an Pflichtmodulen für sonderpädagogische Grundlagen
 2. Studienabschnitt:
 - * 3.+4. Semester:
Vermehrte sonderpädagogische Inhalte als allgemeine Grundlage für die Arbeit in Sonderschulklassen und integrativen Systemen (ca. 75%). Wahlpflichtfächer ermöglichen persönliche Schwerpunktsetzungen. Lehrgangsübergreifende Veranstaltungen finden in einem deutlich geringerem Ausmaß (ca. 25%) statt (z.B.: Praxisblock unter dem Aspekt der Heterogenität samt Didaktischer Werkstatt; Erstellen eines Förderplanes)
 - * 5.+6. Semester:
Nur mehr ein sehr geringer Anteil (ca. 5%) an gemeinsamen Lehrveranstaltungen mit Studierenden für das Lehramt für Volks- und Hauptschulen (Schulentwicklung, Teamteaching, Erforschung integrativer Praxis bzw. spezieller Fördermaßnahmen),

⁵ Die Ergebnisse der Projekte INTEGER und EUMIE stehen im Internet zur Verfügung (<http://integer.phlinz.at> und <http://eumie.phlinz.at>). Dort finden Sie auch nähere Informationen zu den Projekten und den mitwirkenden Partneruniversitäten und -hochschulen.

verstärkte Möglichkeit zur individuellen Schwerpunktsetzung (ca. 95%).

∅ Die spezifischen Inhalte sind unter Punkt 4.2.1. beschrieben.

b) Studiengang für das Lehramt für Volksschulen, Hauptschulen und Sonderschulen

∅ Basiswissen und –kompetenzen betreffend den integrativen Unterricht sind in allen Studiengängen im Sinne eines „Integrationspädagogischen Fundamentums“ zu verankern und organisatorisch so zu gestalten, dass lehrgangsübergreifende Gruppen gemeinsam an folgenden Themen arbeiten:

- Paradigmenwechsel
- Kritische Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Haltungen und Denkkonstruktionen zum Thema Behinderung
- Rechtliche Grundlagen
- Überblick über die verschiedenen Behinderungsarten und die daraus folgenden methodisch-didaktischen Konsequenzen
- Grundlagen zur pädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten (z.B. Lese-Rechtschreibschwäche, Dyskalkulie, ADHS)
- Differenzierung und Individualisierung
- Förderdiagnostik, individueller Förderplan
- Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs
- Sonderpädagogische Zentren
- Soziales Lernen
- Interkulturelles Lernen
- Genderpädagogik
- Schulentwicklung und Qualitätsmanagement

∅ Lehrinhalte sollten auch in Form von Teamteaching zwischen Humanwissenschaftler/innen, Didaktiker/innen und Ausbildungslehrer/innen vermittelt werden, damit diese Unterrichtsform von den Studierenden konkret erfahren und reflektiert werden kann. Ebenso sollten alternative Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in geeigneten Studienbereichen zur Anwendung kommen.

∅ Um möglichst große Synergieeffekte zu erreichen sollte auf eine geeignete Vernetzung von Inhalten geachtet werden. Eine Erhöhung des Selbststudienanteiles sollte im Sinne des Forschenden Lernens in Betracht gezogen werden.

∅ Eingangsvoraussetzungen und Prüfungsbedingungen müssen so gestaltet werden, dass auch Studierende mit Behinderungen einen Studiengang für das Lehramt für die Volkshaupt- bzw. Sonderschule absolvieren können.

Literatur

Begemann, E.: Schüler und Lern-Behinderungen. Zum pädagogischen Auftrag des Lehrers. Ein Studienbuch. Bad Heilbronn/Obb., 1984

Bleidick, Ullrich: Sonderpädagogische Grundlegungsprobleme. Kurseinheit der Fernuniversität Hagen, 1979

Burgener-Woeffray, Andrea/Jenny-Fuchs, Elisabeth/Moser-Opitz, Elisabeth: Integration von behinderten Menschen : Separation oder Integration? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 16 (1993) 4, S. 65–71

Eberwein, H.: Zur Bedeutung qualitativ-ethnographischer Methoden für die integrationspädagogische Forschung. In: Eberwein, Hans. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 3. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz, 1994, 369 – 376

Eberwein, H./ Knauer, S.: Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In: Eberwein, Hans. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam.

Handbuch der Integrationspädagogik. 3. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz, 1994, 291 – 295

Eberwein, Hans: Zur Kritik des Behinderungsbegriffes und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule. In: Eberwein, Hans. (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1996, 9 – 37

Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994

Feyerer, E.: Integer – Ein europäisches Curriculumsentwicklungsprogramm für eine integrative Lehrer/innenbildung. In: Feyerer, E. & Prammer, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Beiträge zum 5. Praktikerforum. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Band 10. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner, 2000, 198 – 204

Feyerer, E.: Computer and Inclusive Education, In: Computers helping people with special needs : 8th international conference ; proceedings / ICCHP 2002, Linz, Austria, July 15 -22, 2002. Klaus Miesenberger ... (ed.) – Berlin; Heidelberg; New York; Barcelona; Hong Kong; London; Milan; Paris; Tokyo: Springer, 2002, p. 64-67

Feyerer, Ewald; Fragner, Josef: Lehrer-Bildung als entscheidender Faktor für das Gelingen der schulischen Integration. In: Zeitschrift Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 17. Jg., Heft 1, 1994, 25 – 50

Feyerer, E./Miesenberger, K./Wohlhart, D.: ICT and Assistive Technology in Teachers Education and Training, In: Computers helping people with special needs : 8th international conference; proceedings / ICCHP 2002, Linz, Austria, July 15 -22, 2002. Klaus Miesenberger ... (ed.) – Berlin; Heidelberg; New York; Barcelona; Hong Kong; London; Milan; Paris; Tokyo: Springer, 2002, p. 107-114

Feyerer, E./Prammer, W.: Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim; Berlin; Basel: Beltz, 2003

Fragner, Josef: Der genormte Mensch hat sich in den Mittelpunkt gedrängt, in: Behinderte, 6. Jg., Heft 4/83, 38 – 45

Fragner, Josef: Eine Schule für alle inmitten von Ausgrenzung. In: Zeitschrift Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22. Jg., Heft 1, 1999, 21 – 28

Hackl, Dagmar/Gruber, Heinz: Pädagogische Hochschulen – eine neue Lehrerbildung für Österreichs Pflichtschulen. In: Heilpädagogik, Jg. 49, Heft 2/2006, S. 1 - 6

Haerberlin, U.: Das Menschenbild für die Heilpädagogik. Bern, Stuttgart: Hauptverlag, 1985

Mittler, P.: Working Towards Inclusive Education. Social Contexts. London: David Fulton, 2000

Prenzel, A.: Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In:

Eberwein, Hans. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 3. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz, 1994, 93 – 98

Österreichische UNESCO Kommission: Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Linz: domino texte, 1996

Probst, H. H.: Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: Abé, I. u.a.: Kritik der Sonderpädagogik. Gießen, 1973, 107 – 183

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

Wocken, H.: Andere Länder, andere Schüler, vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen, www. bidok.de, 2006