

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Evaluation der Studiensysteme zur
Professionalisierung von Lehrern für das Lehramt an
Sonderschulen in Österreich und Deutschland am
Beispiel „Katholische Pädagogische Hochschule
Wien“ und „Pädagogische Hochschulen in Baden-
Württemberg“

Verfasserin

Petra Becher

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297 295 502
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Pädagogik, Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik
Betreuerin:	Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
ASO	Allgemeine Sonderschule
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebendort
ECTS	European Credit Transfer System
et al.	und andere
etc.	et cetera
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PÄDAK	Pädagogische Akademie
PH	Pädagogische Hochschule
S.	Seite
SCHG	Schulgesetz
SCHOG	Schulorganisationsgesetz
SPO	Sonderschullehrerprüfungsordnung
SWS	Semesterwochenstunden
Tab.	Tabelle
vgl.	vergleiche
zit. n.	zitiert nach

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	9
Vorwort.....	10
1 EINLEITUNG.....	11
1. 1 Problembetrachtung.....	11
1. 2 Struktur der Arbeit.....	13
2 BEGRIFFSBESTIMMUNG.....	15
2. 1 Herkunft und Verwendung	15
2. 2 Profession – Professionalisierung: Versuch einer definitorischen Annäherung	18
3 PROFESSIONSTHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN	23
3. 1 Entwicklung der Professionstheorien im historischen Kontext	23
3. 1. 1 Abgrenzung: Professionalisierung- Semiprofessionalisierung.....	25
3. 2 Professionstheorien – die Ansätze im Überblick.....	26
3. 2. 1 Die klassischen Positionen.....	26
3. 2. 1. 1 Strukturfunktionalismus	28
3. 2. 1. 2 Symbolischer Interaktionismus	29
3. 2. 1. 3 Machttheoretischer Ansatz	31
3. 2. 1. 4 Funktionale Systemtheorie	32
3. 2. 1. 5 Strukturtheoretisches Professionalitätskonzept	33
3. 2. 2 Individuelle Konzepte pädagogischer Professionalität	35
3. 2. 2. 1 Die berufsbiographische Perspektive	35
3. 2. 2. 2 Zur heilpädagogischen Professionalität nach HAEBERLIN.....	37
3. 2. 2. 3 Aufgabenzentrierte Professionalitätsbestimmung nach GIESECKE	39
3. 2. 2. 4 Das Konzept der pädagogischen Professionalität nach BAUER et al.....	42
3. 2. 2. 5 Professionalität als Berufsethos nach OSER	44

3. 3 Das Amt des Sonderschullehrers – eine Profession?	47
4 DIE LEHRERAUSBILDUNG	52
4. 1 Der Beruf des Lehrers.....	52
4. 2 Anforderungen an die Lehrerausbildung	53
4. 3 Die „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerausbildung	55
4. 4 Blick auf die Lehrerausbildung in Österreich und Deutschland	56
4. 4. 1 Lehrerausbildung in Österreich	56
4. 4. 1. 1 Geschichtlicher Abriss zur Entwicklung der Lehrerausbildung von Sonderschullehrern in Österreich.....	56
4. 4. 1. 2 Grundlagen der Lehrerausbildung in Österreich	59
4. 4. 1. 3 Aufgabenprofil für Sonderschullehrer in Österreich	64
4. 4. 2 Die Lehrerausbildung in Deutschland.....	70
4. 4. 2. 1 Geschichtlicher Abriss zur Entwicklung der Lehrerausbildung von Sonderschullehrern in Deutschland	70
4. 4. 2. 2 Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Baden- Württemberg unter besonderer Berücksichtigung der Sonderschullehrerausbildung	74
4. 4. 2. 3 Grundlagen der Lehrerausbildung in Deutschland.....	78
4. 4. 2. 4 Aufgabenprofil für Sonderschullehrer in Deutschland	80
5 METHODENWAHL	86
5. 1 Die Dokumentenanalyse	86
5. 2 Begründung der Methodenwahl.....	90
6 ANALYSE DER CURRICULA	94
6. 1 Allgemeine Studienstrukturen in der Lehrerausbildung.....	94
6. 1. 1 Das simultane und konsekutive Modell	94
6. 1. 2 Anerkennung von Studien innerhalb der Europäischen Union	95
6. 2 Bewegungen in der Lehrerbildungsforschung.....	96
6. 3 Umriss pädagogischer Professionalität.....	98
6. 4 Das „Konzept der pädagogischen Professionalität“ als Analysegrundlage	100

6. 5 Explikation der Analysekategorien	104
6. 5. 1. Exkurs: Kompetenzen und Standards	105
6. 5. 2 Professionelles Selbst	106
6. 5. 2. 1 Kategorie „Individuelle Kompetenzen“	106
6. 5. 2. 2 Kategorie „Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses“	107
6. 5. 3 Pädagogisches Handlungsrepertoire	108
6. 5. 3. 1 Kategorie „Wissenschaftliche Qualifikationsfelder“	108
6. 5. 3. 2 Kategorie „allgemeine und spezielle Fachkenntnisse“	110
6. 5. 3. 3 Kategorie „Förderpädagogische Maßnahmen“	111
6. 6 Sonderschullehrerausbildung an der Katholischen Pädagogischen Hochschule in Wien	112
6. 6. 1 Allgemeines zum Studium	112
6. 6. 2 Inhalte des Curriculums	115
6. 6. 2. 1 Professionelles Selbst	115
6. 6. 2. 1. 1 Individuelle Kompetenzen	115
Planungskompetenz	115
Durchführungskompetenz	115
Vermittlungskompetenz	116
Reflexionskompetenz	116
Evaluationskompetenz	117
Organisations- und Administrationskompetenz	117
6. 6. 2. 1. 2 Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses	118
Reflexion	118
Kooperation	118
Teamarbeit	118
Flexibilität	119
Fort- und Weiterbildung	119
Kommunikation	120
6. 6. 2. 2 Pädagogisches Handlungsrepertoire	120
6. 6. 2. 2. 1 Wissenschaftliche Qualifikationsfelder	120
Human- und Sozialwissenschaft	120

Fachwissenschaften (Methodik und Didaktik)	121
Schulpädagogik	121
Forschung und Entwicklung	122
6. 6. 2. 2 Allgemeine und spezielle Fachkenntnisse.....	123
Schulstufen- und schulartbezogenes Fachwissen (Grundstufe I+II, Oberstufe)	123
Berufsorientierung	124
Schulrecht	125
Anwendung therapeutischer Maßnahmen.....	125
6. 6. 2. 2. 3 Förderpädagogische Maßnahmen	125
Förderdiagnostik.....	125
Förderpläne – Erstellung, Durchführung und Evaluation	126
Förderberatung.....	126
Sonder- und heilpädagogische Maßnahmen zur Früherkennung, Frühförderung, Prävention und zum Abbau von Lernbarrieren	127
Kooperation mit schulischen und außerschulischen Institutionen und deren Experten	127
6. 7 Sonderschullehrerausbildung in Baden-Württemberg	128
6. 7. 1 Die Ausbildung an den Standorten Heidelberg und Ludwigsburg- Reutlingen	128
6. 7. 2 Inhalte des Curriculums.....	131
6. 7. 2. 1 Professionelles Selbst	132
6. 7. 2. 1. 1 Individuelle Kompetenzen	132
Planungskompetenz	132
Durchführungskompetenz	133
Vermittlungskompetenz	133
Reflexionskompetenz	133
Evaluationskompetenz	134
Organisations- und Administrationskompetenz	135
6. 7. 2. 1. 2 Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses	135
Reflexion	135
Kooperation	136

Teamarbeit	137
Flexibilität	137
Fort- und Weiterbildung	137
Kommunikation.....	138
6. 7. 2. 2 Pädagogisches Handlungsrepertoire	139
6. 7. 2. 2. 1 Wissenschaftliche Qualifikationsfelder	139
Human- und Sozialwissenschaft.....	139
Fachwissenschaften (Methodik und Didaktik)	139
Schulpädagogik	139
Forschung und Entwicklung	141
6. 7. 2. 2. 2 Allgemeine und spezielle Fachkenntnisse.....	142
Schulstufen- und schulartbezogenes Fachwissen (Grundstufe I+II, Oberstufe)	142
Berufsorientierung	142
Schulrecht	143
Anwendung therapeutischer Maßnahmen	144
6. 7. 2. 2. 3 Förderpädagogische Maßnahmen	145
Förderdiagnostik.....	145
Förderpläne – Erstellung, Durchführung und Evaluation	146
Förderberatung.....	146
Sonder- und heilpädagogische Maßnahmen zur Früherkennung, Frühförderung, Prävention und Abbau von Lernbarrieren	146
Kooperation mit schulischen und außerschulischen Institutionen und deren Experten	147
7 GEGENÜBERSTELLUNG BERUFSBILD - AUSBILDUNG	148
7. 1 Katholische Pädagogische Hochschule in Wien	148
7. 2 Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg	153
7. 2. 1 Referendariat	157
8 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	158
Literaturverzeichnis	163

Anhang	182
A Kurzzusammenfassung	183
B Abstract	184
C Lebenslauf	185

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

	Seite
Abb. 1: Entscheidungsebenen des professionsethischen Handelns in antagonistischen Konfliktsituationen (OSER, 1998, S. 74)	46
Abb. 2: Zusammenspiel des professionellen Selbst und des pädagogischen Handlungsrepertoires (Zusammenstellung der Verf.)	103
Tab. 1: Die Kategorien der Schlüsselemente im Überblick (Zusammenstellung der Verf.)	104

Vorwort

Das eigene Durchlaufen der Sonderschullehrerausbildung nach dem alten System an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Niederösterreich, die stets aktuelle Diskussion um die Professionalisierung von Lehrern auch im internationalen Kontext und die einhergehende aktuelle Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge erweckten meine Neugier und veranlassten mich, zu diesem Thema eine Arbeit zu verfassen.

Die Ausarbeitung wäre ohne die Unterstützung von für mich wichtigen Personen nicht möglich gewesen.

Daher möchte ich mich bei

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser für Denkanstöße, kompetente fachliche Unterstützung, Betreuung und Motivation,
Dr. Helgine Ritter-Petersen sowie
Dr. Volker Petersen und
Brigitte Hundegger für Lektorat und Ansporn,
meiner Oma *Gertrude Heinrich* für die aufmunternden Worte und
Dr. Olaf Petersen für die seelische Unterstützung

bedanken!

1 Einleitung

1. 1 Problembetrachtung

Das Thema „Lehrerprofessionalität“ ist zu einem wichtigen Thema in der Bildungspolitik und der erziehungswissenschaftlichen Diskussion geworden. Ebenso wird in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, wie zum Beispiel in der Pädagogik, der Soziologie oder eben den Erziehungswissenschaften seit vielen Jahren über die Qualifikation von Lehrern¹ und die damit einhergehende Professionalisierung als Prozess diskutiert (vgl. z. B.: SCHWÄNKE, 1988, S. 7; TERHART, 1996, S. 448; GIESECKE, 1996, S. 391; BAUER et al., 1996, S. 233; HERRMANN 2002, S. 37; RAHM/THONHAUSER, 2007, S. 6; KRAUL/MAROTZKI/SCHWEPPE, 2002, S. 7). Ziel der Diskussionen ist es, die Professionalität des Lehrerberufs zu verbessern und eine Kultur der reflexiven Praxis und der Forschung innerhalb dieses sowie die Anerkennung des Lehrerberufs zu fördern, da die Qualität des Unterrichts und der Lehrerausbildung und Lehrerbildung² als entscheidender Faktor für die Sicherung der Qualität der Bildung und die Verbesserung der Lernergebnisse junger Menschen gilt. Somit sollen alle Lehrkräfte durch ihre Aus- und Fortbildung über das Wissen, die Einstellungen und die pädagogischen Fähigkeiten verfügen, die sie benötigen, um effizient arbeiten zu können.

Diese stets aktuelle Diskussion bildet laut TERHART (1996) „den modernen Verdichtungspunkt einer ebenso traditionsreichen wie grundsätzlichen, in den unterschiedlichsten Semantiken geführten Auseinandersetzung um das spezifische Aufgabenfeld sowie die besonderen Kompetenzen des

¹ Die männliche Form (wie zum Beispiel bei „Lehrer“) wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit gewählt und steht stellvertretend für beide Geschlechter. Immer dann, wenn etwa von Lehrern oder Studenten die Rede ist, sind selbstverständlich auch Lehrerinnen und Studentinnen gemeint.

² Die *Lehrerausbildung* meint im Rahmen der vorliegenden Arbeit, im Unterschied zur Lehrerbildung, den Ausbildungsprozess bis zum Studienabschluss. Die *Lehrerbildung* hingegen wird im Zuge von Fortbildungen (eine zeitlich eher kurze Maßnahme) und Weiterbildungen (vom Zeitaufwand her erheblich umfangreicher, wobei ein spezielles Thema bearbeitet wird, das die Vertiefung oder Erweiterung berufsspezifischer Fertigkeiten oder auch die persönliche Entwicklung der Teilnehmer zum Ziel hat – zum Beispiel ein weiteres Lehramt), verstanden.

Lehrerberufs“ (TERHART, 1996, S. 448). Weiters weist TERHART (1996) darauf hin, dass die Arbeit des Lehrers „zwar immer schwieriger, zugleich auch immer wichtiger und verantwortungsvoller geworden“ (TERHART, 1996, S. 172) ist. Das entspricht der Tatsache, dass es kaum ein gesellschaftliches Problem gibt, dessen Verursachung sowie Lösung nicht auch dem Zuständigkeitsbereich der Schule zugeteilt wird. Somit sind die Anforderungen an die Leistungen von Schule und daraus resultierend von Lehrern immens hoch. Wie wichtig und präsent die Professionalisierungsfrage im Bildungsbereich ist, zeigen unter anderem Arbeitsgemeinschaften und Vereine wie ATEE (Association for Teacher Education in Europe), EPIK (Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext) oder die BPAG (Bildungspolitische Arbeitsgemeinschaft e. V.) auf.

Die stets präsente Diskussion im Lehrerbildungsbereich berücksichtigt zwar die allgemeine Situation zur Professionalisierung von Lehrern, geht aber weniger auf spezielle Inhalte und Bedürfnisse des Ausbildungs- und Berufsfeldes „Sonderschule“ ein. Daher ergibt sich ein Fragenkomplex, dem im Rahmen der vorliegenden Arbeit nachgegangen werden soll:

(1) Entsprechen die Anforderungen, die einen Sonderschullehrer in Österreich in seinem Berufsfeld erwarten, jenen an einen Sonderschullehrer in Deutschland, (2) werden die Anforderungen im Rahmen angebotener Lehrveranstaltungen an den ausgewählten Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt (3) und werden die in der Professionalisierungsdebatte geforderten Komponenten im Rahmen der Ausbildung miteinbezogen?

Die Verschmelzung der europäischen Staaten findet auch im Bildungsbereich statt. Dieser nimmt dabei eine wesentliche Rolle ein. Im Zuge der Vereinigung finden viele Neuerungen und Veränderungen gerade hinsichtlich der Ausbildungslehrpläne und deren Entwicklung statt. Im Mittelpunkt meines Interesses steht daher die Frage nach den Anforderungen, die an Sonderschullehrer in Österreich und Deutschland gestellt werden und die

einhergehende Umsetzung dieser im Rahmen der Ausbildung. Weiters ist von Interesse, ob die ausführliche Diskussion zur Professionalisierung von Lehrern auch im Bereich der Sonderschullehrerbildung in beiden Ländern gezeichnet hat.

Die entsprechenden im Vorfeld und auf Grund der Fragestellung formulierten Hypothesen werden anhand der recherchierten Inhalte im Verlauf der Arbeit verifiziert bzw. falsifiziert. Diese Annahmen lauten wie folgt:

1. Auf Grund der gleichen behinderungsspezifischen Bedürfnisse von Kindern im Berufsfeld Sonderschule entsprechen die Anforderungen an einen Sonderschullehrer in Österreich jenen, die an einen Sonderschullehrer in Deutschland gestellt werden.
2. Die während des Studiums vermittelten Inhalte (berufsbezogenes Theoriewissen und praktische Handlungsabläufe) entsprechen den gegenwärtigen Anforderungen an einen künftigen Sonderschullehrer in seinem definierten Berufsfeld.
3. Die diversen im Rahmen der Professionalisierungsdebatte geforderten Komponenten (wissenschaftliche Basis, Autonomie, Kompetenzen) werden in der Lehrerbildung angestrebt und umgesetzt.

Erkenntnisse dazu werden resultierend aus einer durchdringenden Literaturanalyse mit einer korrelierenden Dokumentenanalyse gewonnen.

1. 2 Struktur der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in acht Kapitel. Das *Kapitel 2* „Begriffsbestimmung“ behandelt Herkunft und Verwendung des Professionenbegriffs, wobei durch den Versuch einer definitorischen Annäherung der Unterschied zwischen „Profession“ und „Professionalisierung“ herausgearbeitet wird.

Im Kapitel der professionstheoretischen Überlegungen (*Kapitel 3*) werden anhand einer eingehenden Literaturanalyse die geschichtliche Entwicklung der Professionstheorien und die Ansätze der Professionstheorien, sowohl klassische als auch individuelle Konzepte, behandelt.

Das *Kapitel 4* widmet sich der Lehrerausbildung allgemein und der Sonderschullehrerausbildung im speziellen. Anforderungen an die Lehrerbildung und die Diskussion um die Verwissenschaftlichung selbiger werden hier behandelt. Ebenso wird vertiefend auf die Lehrerausbildung inklusive deren Struktur in Österreich und Deutschland eingegangen, wobei hier den Aufgabenprofilen für Sonderschullehrer besondere Bedeutung beigemessen werden.

Das 5. *Kapitel* widmet sich der Methodenwahl, in welchem die gewählte Methode, die der Dokumentenanalyse, vorgestellt und eingehend begründet wird.

Die Analyse der Curricula zur Ausbildung von Sonderschullehrern an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien und der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg im *Kapitel 6* bildet das Zentrum der Arbeit. Breiten Raum wird hier dem „Konzept der pädagogischen Professionalität“ nach BAUER et al. (1996) gewährt auf dessen Schlüsselemente, einhergehend mit den Anforderungsprofilen an Sonderschullehrer in den ausgewählten Ländern, der analytische Teil der Arbeit aufbaut.

Die Gegenüberstellung der herausgearbeiteten Inhalte aus den Studienplänen mit dem Berufsbild eines Sonderschullehrers in Österreich und Deutschland wird im *Kapitel 7* abgehandelt. Daran anschließend folgen im nächsten Abschnitt (8. *Kapitel*) eine Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Ausblick.

2 Begriffsbestimmung

2. 1 Herkunft und Verwendung

In der wissenschaftlichen Literatur sowie im alltäglichen Gebrauch sind die Begriffe „Profession“ oder „professionell“ auf unterschiedlichste Weise verwendete. Sie haben bereits seit mehreren hundert Jahren Bestand, wobei einerseits unter „Profession“ eine methodisch durchdachte gesellschaftliche Institution verstanden wird und der Begriff andererseits als Hyperonym für handwerkliche Berufe verwendet wird. Eine endgültige Bezeichnung von Berufen als Profession ist nicht deutlich fassbar, dennoch können Juristen, Ärzte und Theologen auf Grund ihrer am Gemeinwohl ausgerichteten und langen wissenschaftlichen und universitären Ausbildungsstruktur zu den Professionen gezählt werden (vgl. SCHÄMANN, 2005, S. 26). Betrachtet man zu Beginn folgende Begriffe, so wie sie im Fremdwörterbuch (DUDEN, 2001) zu finden sind, ergeben sich erschwerte Definitionsbedingungen, da keine Klarheit über das Sein- und Nichtsein eines Berufes als „Profession“ herrscht:

- **Profession:** veraltet Beruf; Gewerbe
- **professionalisieren:** (1) zum Beruf, zur Erwerbsquelle machen. (2) zum Beruf erheben, als Beruf anerkennen.
- **professionell:** (1) (Eine Tätigkeit) als Beruf ausübend, als Beruf betrieben (2) Fachmännisch, von Fachleuten zu benutzen.
- **Professionist:** (v. a. österreichisch) – Fachmann (Gelernter Handwerker)
- **Profi:** Kurzwort für professionell (1) Berufssportler; Gegensatz zu Amateur (2) Jemand der etwas professionell betreibt (vgl. DUDEN – Das Fremdwörterbuch, 2001, S. 808)

Fasst man nun „Profession“ und die davon abgewandelten Begriffe anhand der im DUDEN (2008) definierten Termini zusammen, wird hier ein Beruf, der von einem Fachmann betrieben wird, und der ihm als Erwerbsquelle dient, beschrieben. Dieser Fachmann ist ein „Profi“, wobei in einem „Professionist“ zwar ein Fachmann, allerdings nur einer im handwerklichen Bereich gesehen

wird. Diese eher unergiebigten Erläuterungen müssen nun soweit erweitert und detailliert beschrieben werden, dass sie für den Beruf des Lehrers anwendbar sind. Es ist jedoch insofern schwierig den Begriff „Profession“ zu definieren, da zum Beispiel auch die Übersetzung aus dem Englischen uneinheitlich von staten ging. Somit wurde er beispielsweise für „Akademiker“, „freie Berufe“ oder „akademische Berufe“ synonym übersetzt. (Vgl. KAIRAT, 1969, S. 15f; HESSE 1972, S. 49f; HARTMANN, 1972; vgl. SCHÄMANN, S. 27) DAHEIM/SCHÖNBAUER verzichten ganz auf den Begriff „Profession“ und verwenden auf Grund der unbestimmten Zuordnung professionsbezogener Begriffe die Termini „Experten“ und „Spezialisten“ (vgl. DAHEIM/SCHÖNBAUER, 1993, S. 63).

Im Allgemeinen werden nun unter den Professionen Dienstleistungen verstanden, deren Tätigkeit auf speziellem Wissen basiert und die der Erhaltung zentraler gesellschaftlicher Werte dienen (vgl. SCHAEFFER, 1990, S. 40f).

HOFF/HOHNER (2001) sehen beispielsweise besonders Berufe als Professionen, in denen ein spezielles Wissen für den ausgeübten Beruf erworben werden muss, und die von Menschen ausgeführt werden, die „eine institutionalisierte Ausbildung durchlaufen und sich in ihrer Lebensplanung auf eine mehr oder minder vorgezeichnete Berufsbiographie eingestellt“ (ebd., S. 313) haben. Weiters gilt das für „die Angehörigen von Berufen, deren Ausübung (in deutschsprachigen Ländern) eine Lehre voraussetzt – etwa im handwerklichen, industriellen oder kaufmännischen Bereich, und für Personen in akademischen Berufen. Ihr Studienabschluss, der durch akademische Zertifikate bzw. Titel honoriert wird, hat ihnen vielfach Zugang zu jenen oberen Sektoren des Arbeitsmarktes eröffnet, die durch Positionen mit höherem Einkommen und Prestige gekennzeichnet sind“ (HOFF/HOHNER 2001, S. 313).

GIDDENS (1995) sieht die Herausbildung der Berufe (u. a. von Juristen und Ärzten), also die Professionalisierung, als zentralen Bestandteil des

Modernisierungsprozesses von Gesellschaften und nicht nur als Teilprozess oder Teilprodukt (vgl. GIDDENS, 1995, S. 55 ff). HOFF/HOHNER (2001) gehen mit GIDDENS (1995) konform und erweitern, dass die Verwissenschaftlichung der Berufe, die dazugehörige Ausdifferenzierung, Arbeitsteilung und Institutionalisierung sowie die Ausbildung von Spezialisten- bzw. Expertenrollen zugleich die Hauptmerkmale von Professionalisierung und Modernisierung sind (vgl. HOFF/HOHNER, 2001, S. 313; vgl. GIDDENS, 1995, S. 55 ff).

Jede begriffliche Klärung ist damit unvermeidbar auch ein Positionsbezug in einer seit Jahrzehnten andauernden vielschichtigen theoretischen Debatte. Mehrfach wird in der Literatur auf namhafte Autoren zu diesem Thema Bezug genommen auch ohne detaillierte Darlegung dieser Literaturhinweise, was auf die Vielschichtigkeit und die Dynamik der Materie hinweist. Anhang folgendem Beispiels wird die Komplexität der Thematik verdeutlicht: RAVEN (1989) zeigt hierfür ein repräsentatives Beispiel: „Eine mehr als 40jährige Diskussion über Charakteristika und Idealtypus einer Profession (m. E. repräsentativ sind: Carr-Saunders/Wilson 1933; Cogan 1953; Daheim 1967; 1973; Dingwall/Lewis; Freidson 1971, 1975; Goode 1957, 1960; Halmos 1973; Millerson 1964; Parsons 1951, 1969; Rüchemeyer 1961, 1964, 1973, 1980; Wilensky 1964), die im Rahmen dieser Arbeit nicht nachgezeichnet werden kann ...“ (RAVEN, 1989, S. 19).

SCHAEFFER (1990) sieht bei der Präzisierung des Terminus nur eine „relativ globale definitorische Annäherung, die jedoch keineswegs als Konsens in der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Diskussion gelten kann“ (SCHAEFFER, 1990, S. 41), was darauf hinweist, dass die Debatte um die Professionalisierung keine statische und vor allem noch lange keine abgeschlossene ist.

2. 2 Profession – Professionalisierung: Versuch einer definitorischen Annäherung

Auf Grund der divergierenden Verwendung der Begriffe „Profession“ und „Professionalisierung“ werden im Folgenden Standpunkte diverser Autoren chronologisch vorgestellt, um im Anschluss daran die Bedeutung jener hervorheben zu können.

Eliot FREIDSON (1979) verwendet den Begriff der Profession mit differenten Bedeutungen, einerseits spricht er von einer spezifischen Art eines Berufes, die ein Bekenntnis (*avowal*) und ein Versprechen (*promise*) gegenüber der Gesellschaft hat: *„It is useful to think of a profession as an occupation which has assumed a dominant position in a division of labour, so that it gains control over the determination of the substance of its own work. Unlike most occupations, it is autonomous or self-directing. The occupation sustains this special status by its persuasive profession of the extraordinary trustworthiness of its members. The trustworthiness it professes naturally includes ethicality, and also knowledgeable skill. In fact, the profession claims to be the most reliable authority on the nature of the reality it deals with.“* (FREIDSON, 1970, S. 17). Somit sieht FREIDSON einen Beruf als einen der „in einem arbeitsteiligen System eine so beherrschende Stellung erlangt hat, daß er bestimmen kann, was als das Wesentliche seiner eigenen Arbeit gelten soll.“ (FREIDSON 1979, S. 12³).

Professionalisierung kann gleichermaßen als Weg aber auch als Ziel aufgefasst werden. Für HARTMANN/HARTMANN (1982) bedeutet die Profession das Ziel nach einem langen Entwicklungsprozess, wobei die Absolventen (so genannte Professionals) „mit der Behauptung auftreten, eine berufliche Leistung auf der Basis systematischen Wissens und von besonderem Wert für die Gesellschaft anzubieten“ (HARTMANN/HARTMANN, 1982, S. 194). NITTEL (2000) unterstreicht den sozialen Prozess und betont dabei die Ungewissheit des

³ In der vorliegenden Arbeit wird in wörtlichen Zitaten die alte Rechtschreibung der Verfasser beibehalten.

Prozessausgangs: „Eine Profession ist ein soziales Aggregat und Professionalisierung stellt einen sozialen Prozess dar, dessen Ausgang unbestimmt ist“ (NITTEL, 2000, S. 49). Er ist jedoch der Ansicht, dass Professionalität „keineswegs an die Existenz einer Profession gebunden“ (NITTEL, 2004, S. 350) ist, und beschreibt daher die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus (ebd).

Der Aspekt der Gemeinwohlorientierung innerhalb der Professionen ist hinsichtlich des relevanten Vorhandenseins eines Berufsethos zur Verrichtung der beruflichen Tätigkeit ebenso gewichtig wie jener der Wissenschaftlichkeit. SCHORR (1987) arbeitet dahingehend drei Spezifika für Professionen heraus: (1) Professionen orientieren sich an wichtigen gesellschaftlichen Themenkomplexen, (2) Professionen zeichnen sich durch ein Sonderwissen aus, welches durch eine Sonderausbildung erworben wurde, die einen deutlich höheren Standard aufweist als andere Berufe und (3) Professionen zielen in ihrer Arbeit darauf ab, Personen zu ändern (vgl. SCHORR, 1987, S. 277).

Eine Profession ist eine solche, wenn sie auf diejenigen Merkmale ausgerichtet ist „die das professionelle Handeln von gesellschaftlich anders organisierten Tätigkeiten, der Arbeit und dem Beruf, unterscheiden“ (SCHAEFFER, 1990, S. 41).

STICHWEH (1992/1996) sieht Professionen als Berufe eines speziellen Typs.

1. „Sie unterscheiden sich dadurch, dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewußt kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen“ (STICHWEH, 1996, S. 51).
2. „Sie tendieren dazu, im Inneren der Profession die Rolle eines Allgemeinpraktikers zu erhalten, und sie blockieren auf diese Weise Prozesse schnell fortschreitender funktionaler Differenzierung, als deren

Protagonist sie für einen historischen Übergangszeitraum andererseits auch erscheinen konnten“ (STICHWEH, 1996, S. 55).

Von Professionalisierung kann nach STICHWEH dann gesprochen werden, wenn eine für ein Funktionssystem typische kulturelle Tradition und Problemperspektive handlungsmäßig und interpretativ durch eine auf diese Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe „für die Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätshaltung von Personen eingesetzt wird“ (STICHWEH, 1992, S. 42).

Berufe, die Handlungsungewissheiten als zentrales Merkmal ihres Gefüges besitzen, dürfen sich bei Rückfällen in vorprofessionelle Strukturen nur kurzfristig institutionalisieren und müssen mit ihren Strukturen und Handlungsmustern in Bewegung bleiben. Daher versteht RABE-KLEBERG (1996) unter Professionalität das individuelle Fachwissen, diese Handlungsungewissheiten stetig neu zu reflektieren und sie auf Grund ihrer Unkalkulierbarkeit „[...] nicht nur zu ertragen, sondern aktiv zu balancieren“ (RABE-KLEBERG, 1996, S. 298; S. 296ff).

Unter den Berufen stellen die Professionen eine besondere Kategorie dar, „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).

OEVERMANN (1996) beschreibt sechs Kernmerkmale von Professionen, die sich an interaktionistisch orientierten Soziologen aus der Chicago-Tradition⁴ orientieren. Diese sechs Kriterien sind:

- (1) Eine Profession bildet eine wissenschaftlich begründete Sinnwelt aus, die für berufliches Handeln orientierungsrelevant ist und in die der

⁴ Der Chicagoer Tradition gehörten vor allem die Soziologen HUGHES (1971), FREIDSON (1970) und Strauss (1968) an (vgl. SCHÜTZE, 1995, S. 190)

Professionsneuling einsozialisiert werden muss (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 190 f).

- (2) Der Professionelle bearbeitet eine für den Klienten in seiner Lebenswelt entstandene Problematik, die ständigen Veränderungen unterliegt. Diese Veränderungen entstehen durch das Leben des Klienten selbst, durch gesellschaftliche Bedingungen und durch die Handlungseinwirkung der Profession selbst. Auf Grund dieser Veränderungen muss der Professionelle laufend seine allgemeinen Wissensbestände zur Arbeit an dieser Problematik erneuern, wobei sich auch die professionelle Sinnwelt permanent verändert. (Vgl. OEVERMANN, 1996, S. 191 f)
- (3) In der Berufssozialisation kommt es zur biographischen Identifizierung des Professionellen mit der Berufsrolle seiner Profession und mit ihren Werten. Diese starke berufsbiographische Identifizierung des Professionsinhabers kann bei systematischen Schwierigkeiten im späteren Arbeitsablauf auch dazu führen, dass er vom Beruf vereinnahmt und ausgelaugt wird. (Vgl. OEVERMANN, 1996, S. 192)
- (4) Aus seiner biographisch verinnerlichten beruflichen Identität wehrt sich der Professionelle gegen Einschränkungen und Übergriffe der Organisation, in deren Rahmen er arbeiten muss, wobei ein Abwehrkampf gegen die Organisation und deren Steuerungsdirektiven entstehen kann, sodass eine erfolgreiche Gegenwehr gegen die Einschränkungen und Übergriffe nicht zu mobilisieren ist (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 193)
- (5) Störpotenziale sind das Produkt eines spannungsreichen, sozialen Verhältnisses des Professionellen zum Klienten, da zwischen beiden einerseits ein unaufhebbares Wissens-, Könnens- und Machtgefälle und andererseits ein Verhältnis des konsensuellen, verständnisvollen Arbeitskontraktes besteht, in dem eine freiwillige Zusammenarbeit aufgebaut werden soll (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 193 f)
- (6) Eine Profession ist steigenden Ansprüchen im Dienstleistungsbereich und dem soziotechnischen Wandel unterworfen. Es bilden sich stetig neue Sparten innerhalb einer Profession mit eigenen Subsinnwelten auf

der Grundlage neuer gesellschaftlicher Ansichten heraus, wobei andere gebildete Sparten vergehen und als antiquiert gelten. Diese Arbeitsteilung (welche die verschiedenen Sparten innerhalb einer Profession darstellt) mit anderen Professionen und auch nicht-professionellen Berufen ist eine stets prekäre Situation. (Vgl. OEVERMANN, 1996, S. 194 f)

OEVERMANN (1996) fasst diese sechs Punkte wie folgt zusammen: „Die professionellen Berufe selbst sind also ein seismographisches Spiegelbild der kulturellen, sozialen und technologischen Veränderungen der Gesamtgesellschaft und ihrer Teilbereiche, wandeln fortlaufend ihre interne und externe Struktur der Arbeitsteilung und haben immer wieder intensive Probleme der Anpassung an die gesellschaftlichen Veränderungen zu bewältigen“ (OEVERMANN, 1996, S. 196).

NITTEL (2000) sieht Professionalisierung als individuellen Prozess beruflicher Reifung, als kollektives Projekt der Bündelung von Berufsrollen sowie als einen Prozess der Verwissenschaftlichung, wobei der Prozess gleichwohl selbst- als auch fremdgesteuert sein kann (vgl. NITTEL, 2000, S. 61). NITTEL spricht außerdem das Phänomen „sekundärer Professionalisierung“ an, was seiner Auffassung nach ein bestimmter „Modus der Neukonstitution eines wissenschaftlichen Faches, einer wissenschaftlichen Disziplin“ ist, der im Rahmen wissenschaftlicher Disziplinbildung „zu einer Art berufspolitischen Zugzwang“ führt, wobei „ausgebildete Praktiker neue Stellen schaffen, die ohne sie vielleicht gar nicht da gewesen wären“ (NITTEL, 2000, S. 59).

3 Professionstheoretische Überlegungen

3. 1 Entwicklung der Professionstheorien im historischen Kontext

Die Professionen in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts sind ausgehend von den Folgen der führenden Rolle der Wirtschaft in der modernen Gesellschaft mit der wachsenden Nachfrage nach qualifizierten Dienstleistungen zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung geworden (vgl. CARR-SAUNDERS/WILSON, 1993; vgl. DAHEIM, 1992, S. 22; vgl. KURTZ, 2002, S. 47). Eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Professionstheorieansätzen ist ohne das Werk Talcott PARSONS (1939) nicht möglich, auf das die (klassischen) Theorien im deutschen Raum vor allem ab den 60er Jahren zurückgreifen (vgl. PFADENHAUER, 2003, S. 37).

Die professionssoziologische Forschung erreichte eine Hochphase in den 60er und 70er Jahren, wobei sich eine theoretische Präzisierung feststellen lässt. Es entwickelte sich Mitte der 80er Jahre eine spezifizierte, empirische Forschung, die auf die Rekonstruktion professioneller Tätigkeiten und Handlungsfelder abzielt und die sich an den Binnenstrukturen und der Logik professionellen Handelns orientiert (vgl. KRAUL/MAROTZKI/SCHWEPPE, 2002, S. 7; vgl. OEVERMANN, 1996, S. 97; vgl. DAHEIM, 1992, S. 21).

Lange Zeit wurde versucht, durch die Sammlung unterschiedlicher Kriterien und Merkmale diverser Berufsgruppen einen Katalog zu erstellen („Professionskriterienansatz“, PFADENHAUER, 2003, S. 33), um die Zuordnung zu akzentuieren, jedoch repräsentiert dieser Katalog noch keine Professionalisierungstheorie (vgl. KURTZ, 2002, S. 49). Daher ist es vonnöten, die unterschiedlichen Ansätze und Stellungnahmen hinsichtlich der Theorien zu betrachten.

STICHWEH sieht Professionen als „ein Phänomen des Überganges von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktional differenzierten

Gesellschaft der Moderne [...] und dass sie vor allem darin ihre gesellschaftsgeschichtliche Bedeutung haben“ (STICHWEH, 1996, S. 50), was darauf zurückzuführen ist, dass besonders die professionellen Berufsgruppen in den Bereichen Recht und Medizin seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert im Zuge zunehmender „Verrechtlichungs- und Medikalisierungsschübe“ (KURTZ, 2002, S. 47) eine drastische Zunahme erfuhren.

Im Rahmen angestrebter Professionalisierung wurde versucht, eine Art hierarchische Folge von „Arbeit“ über „Beruf“ zu „Profession“ als Avancement-Sequenz im Rahmen von standes- und legitimationspolitischen Debatten als obligatorisch festzumachen, wobei das besonders in den 60er Jahren bei der Lehreraarbeit zu beobachten war (vgl. KURTZ, 2002, S. 48).

Bevor DAHEIM (1967) und HESSE (1968) mit den ersten Arbeiten (vgl. DAHEIM, 1967 - *Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns*; vgl. HESSE, 1968 - *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung*) hinsichtlich der wissenschaftlichen Beschäftigung mit den Professionen begannen, war diese eine anglo-amerikanische Domäne. Zum Beispiel weist Harold L. WILENSKY (1964) in seinem Artikel „The Professionalization of Everyone“ darauf hin, dass auf Grund der Implikation zahlloser Berufsgruppen in das Professionenkonzept der Begriff Professionalisierung zu einem eminenten Gebrauch geführt hat. Den Grund sieht WILENSKY in der ansteigenden Spezialisierung und Übertragbarkeit von Fähigkeiten (Wissenstransfer), der Verbreitung objektiver Qualitätsstandards für die Arbeitsleistung, der Ausbreitung und Weiterentwicklung von Anstellungsbedingungen, in Zertifizierungen und im Wachstum des Dienstleistungssektors. „The label *professionalized* is loosely applied to increasing specialization and transferability of skill, the proliferation of objective standards of work, the spread out of tenure arrangements, licensing, or certification, and the growth of service occupations“ (WILENSKY, 1964, S. 137). WILENSKY erkannte, dass wenn jegliche berufliche Tätigkeit als „Professionalisierung“ gesehen wird, die neuen aufkommenden

Strukturierungsarten verschleiert werden: “[...] if we call everything professionalization, we obscure the newer structural forms now emerging.“ (ebd.).

3. 1. 1 Abgrenzung: Professionalisierung- Semiprofessionalisierung

KORING (1992) beschreibt Professionalisierung als doppelgesichtig, zum einen als wissenschaftlich-deskriptiven Begriff höchst strittigen Inhalts, zum anderen als gesellschaftliche Durchsetzungsstrategie zur Statuserhöhung von ambitionierten Berufen.

Mehrere Aspekte lassen sich gemäß KORING (1992) sowohl in der Professionssoziologie, als auch bei berufspolitischen Strategien ausmachen. Das sind: Reputation, Autonomie, die große Wichtigkeit des bearbeiteten Problems, die besondere, außeralltägliche Kompetenz und eine entsprechend hohe Qualifikation. Damit wird aber nicht festgestellt, was Professionalität oder eine Profession eigentlich darstellt. Daher wird in der Wissenschaft auf zwei Wegen vorgegangen: (a) einerseits analysieren Wissenschaften beliebige Berufe, die allgemein für wichtig, reputierlich und autonom gehalten werden und entwickeln daraus Kriterien, (b) andererseits betrachten sie die traditionsreichen und klassischen Professionen, wie Medizin und Jurisprudenz, und erreichen von dort aus bestimmte Strukturen, an denen sie andere Berufe messen können (vgl. KORING, 1992, S. 171).

Beides ist – nicht nur für die Pädagogik – sehr unbefriedigend. Für viele Berufe kommt es nämlich bestenfalls zu einer „Semiprofessionalität“ mit diffuser Wissens- und Qualifikationsbasis sowie unklaren Handlungsprämissen und Strategien. Daher sind laut KORING (1992) Defizitdiagnosen vorprogrammiert, wobei sie in der Regel blind für die kognitive und soziale Vielschichtigkeit beruflichen Handelns werden lassen (ebd., S. 171). Diese Semiprofessionalität gilt es zu vermeiden, indem Berufen ein wissenschaftliches Studium unter der Bedingung der Einheit von Forschung und Lehre zu Teil wird und somit „das Qualifikationsniveau steigen und die Verbindlichkeit von Kriterien

verantwortungsvoller und kompetenter Berufsausübung“ (WILENSKY, 1972, S. 212) zunehmen sollen.

OEVERMANN (1996) weist aber darauf hin, dass professionelle Handlungen auf der Ebene der konkreten Anwendung in der Praxis selbst noch nicht professionalisierungsbedürftig sind (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 139). Ihre Professionalisierungsbedürftigkeit erschöpft sich gewissermaßen in der Professionalisiertheit des wissenschaftlichen Diskurses als solchem (ebd.). DEWE/OTTO (1984) definieren Semi-Professionen als Gebilde, „die nur teilweise und unvollkommen durch soziale Mechanismen eine eigene Kompetenz gegenüber dem Laienpublikum wie auch gegenüber der Gesellschaft durchsetzen können. [...] Es mangelt Semi-Professionen an einer sozial eindeutigen Durchsetzungsfähigkeit“ (DEWE/OTTO, 1984, S. 781).

3. 2 Professionstheorien – die Ansätze im Überblick

Reformen im Bereich der Sonderschullehrerausbildung sollten nicht losgelöst von der allgemeinen Debatte zur Lehrerprofessionalisierung diskutiert werden, da bestimmte Komponenten (wie zum Beispiel „pädagogisches Handeln“, „Lehrerpersönlichkeit“, „Kompetenzen“) für *jeden* Lehrer gelten, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden. Laut MOSER et al. (2008) orientiert sich der bisherige Diskurs in sonderpädagogischen Fragen professionstheoretisch gesehen an systemtheoretischen und funktionalistischen Ansätzen oder schließt an strukturalistische Überlegungen an (vgl. MOSER/LOEKEN/WINDISCH/SAALOW, 2008, S. 84). Es ist daher zielführend, diesbezüglich Hinweise, Vergleiche und Antworten in der Historie der Professionalisierungsdebatte zu suchen und zu diskutieren.

3. 2. 1 Die klassischen Positionen

Nach dem kurzen Überblick über diverse Blickwinkel aus der Literatur folgt nun eine Befassung mit den klassischen Positionen in der Professionalisierungsdebatte, wobei fünf Hauptströmungen zu nennen sind. Zu

den klassischen Ansätzen zählen der (1) Strukturfunktionalismus, der (2) Symbolische Interaktionismus und der (3) machttheoretische Ansatz, wobei sie durch einen (4) strukturtheoretischen und eine (5) systemtheoretischen Standpunkt ergänzt werden (vgl. KURTZ, 2002, S. 50).

Die Arbeiten von PARSONS (1939, 1952, 1968), die durch funktionalistische Professionskonzepte ergänzt wurden, gehören zu den so genannten „Attribute-Modellen“⁵ (KRAUL/MAROTZKI/SCHWEPPE, 2002, S. 7; vgl. MERTEN/OLK, 1996, S. 572), die die Professionen vor allem über die Benennung spezifischer äußerer Kriterien zu bestimmen versuchten. Diese „Attribute-Modelle“ fanden deshalb großen Anklang, da sie Anhaltspunkte für die Ausrichtung berufspolitischer Professionalisierungsstrategien versprachen. Aus dieser Perspektive schien jeder Beruf prinzipiell professionalisierbar zu sein, wenn nur die im Modell vorgesehenen Merkmale für den jeweiligen Beruf durchgesetzt werden könnten. (Vgl. MERTEN/OLK, 1996, S. 572 f).

Die theoretischen Zugänge, die die neuere Professionalisierungsdebatte – das sind besonders der systemtheoretische, der symbolisch-interaktionistische und der strukturtheoretische Ansatz) – bestimmen orientieren sich zunehmend an den Binnenstrukturen und an der Logik professionellen Handelns (vgl. KRAUL/MAROTZKI/SCHWEPPE, 2002, S. 7). Um nun eine Interpretation des Diskussionsstandes zu ermöglichen, ist es daher unverzichtbar, die Thematik aus einem historischen Blickwinkel zu betrachten. Erst mit Einblick in die Vergangenheit lassen sich gegenwärtige Fragestellungen zur pädagogischen Professionalität und zur Entwicklung des Sonderschullehrers eingliedern und diskutieren.

⁵ Attribute-Modelle beinhalten die Aufzählung von Professionsmerkmalen. Ziel ist die Erleichterung der Zuordnung und Ausrichtung berufspolitischer Professionalisierungsstrategien (vgl. STEINBACHER, 2004, S. 101).

3. 2. 1. 1 Strukturfunktionalismus

Die strukturfunktionalistische Theoriebildung betont das Expertenwissen des Professionellen als Ausdruck des weltgeschichtlichen Rationalisierungsprozesses, zielt auf die kollektiven Funktionen der Professionen als Mechanismen der sozialen Kontrolle ab und spezifiziert mögliche Dysfunktionen professionellen Handelns und dazugehörige ausgleichende Mechanismen (vgl. DAHEIM, 1992, S. 22; vgl. SCHÜTZE, 1996, S. 186). SCHÜTZE (1996) beschreibt diese Ausgleichs- und Kontrollfunktion im Falle des Lehrerberufs als eine Maßnahme, die vollbringen soll, dass die Jugendlichen mit ihren individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen in den Rahmen traditioneller Erwartungsmuster der Gesellschaft einsozialisiert werden können. (Vgl. SCHÜTZE, 1996, S. 186)

Bereits in den 30er Jahren erkannte der US-amerikanische Soziologe Talcott PARSONS die Bedeutung der Professionen für die moderne Industriegesellschaft, wobei er Professionen als Ausdruck von Rationalitätssteigerung in der Bewältigung der Probleme sozialen Lebens sieht (vgl. PARSONS, 1973, S. 160; vgl. SCHWÄNKE, 1988, S. 19; COMBE/HELSPER, 1996, S. 10). Deshalb galt das Interesse PARSONS vor allem der Entwicklung einer strukturell-funktionalen Theorie der Gesellschaft. Darin hob er stärker die Gemeinsamkeiten von Professionen und anderen Berufen hervor, betonte jedoch weniger die Unterschiede. (Vgl. SCHWÄNKE, 1988, S. 25)

In seinem Aufsatz über „[d]ie akademischen Berufe und die Sozialstruktur“ (PARSONS, 1939/1973) erörterte er drei Aspekte der Wissenschaft: (1) *Rationalität*, die sich an bestimmten normativen Maßstäben orientiert, wobei Berufsinhaber „[...] ihre Funktion auf die ‚beste‘, die ‚wirksamste‘ Weise auszuüben suchen und [...] nicht einfach dem altherwürdigen Verfahren folgen [dürfen]“ (PARSONS, 1973, S. 164); (2) *Autorität*, die auf der fachlichen Kompetenz beruht; und (3) *Universalismus*, da die Wissenschaft ihrem Wesen nach universalistisch ist – es sei unerheblich, wer eine Behauptung aufstellt, aber wichtig wäre, welchen wissenschaftlichen Wert sie hat. (Vgl. PARSONS, 1973, S. 163 – 171). In den 50er Jahren wurde PARSONS' Ansatz im Rahmen

des Strukturfunktionalismus maßgeblich als Exempel der westlichen Soziologie entwickelt (vgl. DAHEIM, 1992, S. 22).

Die funktionalistische Betrachtungsweise von HARTMANN (1972) zum Beispiel rückt die gesellschaftliche Funktion von Professionen und ihre Merkmale in den Focus der Betrachtung (vgl. HARTMANN, 1972, 36ff). Laut HARTMANN (1972) und COMBE/HELSPER (1996) zählen zu diesen Merkmalen (1) systematisches, wissenschaftliches Wissen, (2) eine auf das Gemeinwohl ausgerichtete Handlungsorientierung und (3) eine Autonomie der Kontrolle über Standards der Berufsausübung und Ausbildung, wobei jedoch kaum eine Vorstellung über den Prozess der Professionalisierung selbst entsteht (vgl. COMBE/HELSPER, 1996, S. 9; vgl. HARTMANN, 1972, S. 36 – 52).

Befremdlich hingegen ist, dass nicht der definierte klassische Professionen- bzw. Professionalisierungsbegriff die Basis für die seit Ende der 60er Jahre erhobene Forderung nach Professionalisierung der Lehrertätigkeit bildete, sondern ein bestimmtes Kennzeichen klassischer Professionen in den Mittelpunkt gerückt wurde, nämlich die Orientierung auf Wissenschaft. Diese Eingeschränktheit der Diskussion und der Verlust des ursprünglichen Kerngedankens von „Profession“ wurde anfangs gar nicht erkannt bzw. als irrelevant abgetan. (Vgl. TERHART, 1992, S. 103; S. 106)

3. 2. 1. 2 Symbolischer Interaktionismus

Die interaktionistische Theoriebildung hat sich im Laufe der Jahre den konkreten Arbeitsabläufen innerhalb professioneller Handlungsbereiche zugewandt, wobei sie sich besonders mit individuellen Handlungsleistungen der Professionellen und der Klienten sowie mit den systematischen Fehlern bei der Arbeit beschäftigt. Diese Theorie geht auf den Berufs- und Professionssoziologen Everett C. HUGHES zurück (vgl. KURTZ, 2002, S. 51f; vgl. SCHÜTZE, 1996, S. 196 ff; vgl. COMBE/HELSPER, 1996, S. 10f). Derlei systematischen Fehler gehen laut diesem Ansatz aus der Missachtung des spezifischen paradoxen Anforderungscharakters professioneller Arbeit hervor.

Diese paradoxen Handlungs- und Anforderungscharakter bestehen darin, dass „professionelles Handeln in Kontexten hoheitsstaatlicher Herrschaft und großer, komplexer Organisationseinrichtungen mit Beurteilungs-, Kontroll- und Sanktionsmacht nur *dann* mit sich selber identisch bleiben kann, wenn es sich die in diesen Handlungskontexten virulenten einschlägigen Paradoxien professionellen Handelns deutlich vor Augen hält, die eigene Haltung und das eigene Umgehen damit selbstvergewissernd erkundet und die dadurch gewonnen Erkenntnisse zum Wohle des anvertrauten Klienten bzw. Patienten umsichtig handlungs- und selbstkritikwirksam macht.“ (SCHÜTZE, 1996, S. 214f). Differenzierter gesagt heißt das für die professionellen Handlungsparadoxien, dass in Aktivitätskontexten der arbeitsteiligen Kooperation, der Organisation, der Herrschaft, der Routineabläufe und der dadurch erzeugten „dritten Natürlichkeit“ (ebd., S. 252) (das heißt die professionell hergestellte Klientenwirklichkeit), die „expertokratische, generalisierende und aspektualisierende Organisationsratio“ (ebd., S. 252) sowie die „ganzheitlich orientierte, situationsbezogene, fallindividualisierende Ratio des professionellen Arbeitsbündnisses“ (ebd., S. 252) zum Beispiel zwischen Schüler und Lehrer unversöhnlich aufeinander stoßen.

Weiters wurde untersucht, wie die Berufsnovizen in der professionellen Ausbildung und Einsozialisation ihre biographische Identität verändern und wie diese durch das Gefangensein in systematische Fehler bei der Arbeit untergraben wird. In der interaktionistischen Sichtweise sind Fehlentwicklungspotenziale professionellen Handelns gegeben, die immer dann auftreten, wenn systematische „Bewusstmachungs- und Kontrollvorkehrungen“ (SCHÜTZE, 1992/1996) nachlassen. Kontrollvorkehrungen würden laut SCHÜTZE immer dann nachlassen, wenn eine Profession nicht mehr systematisch an der (Selbst-) Bewusstmachung und der permanenten Berücksichtigung der unaufhebbaren Kernprobleme des professionellen Handelns arbeitet. (Vgl. SCHÜTZE, 1996, S. 196 ff)

3. 2. 1. 3 Machttheoretischer Ansatz

Dieser Ansatz hat vor allem den historischen Professionalisierungsprozess und dessen gesellschaftliche Aspekte im Auge und ist für die Einbettung der Professionalisierung und Deprofessionalisierung von Berufen wesentlich (vgl. DAHEIM, 1992, S. 26), wobei auch gesellschaftliche Konsequenzen in den Blick rücken (ebd., S. 24). Ausgehend von einer Ideologiekritik der strukturfunktionalistischen Professionssoziologie (ebd., S. 23) betont dieser Ansatz die Prozesshaftigkeit der interaktiven Strategien zur sozialen Etablierung und Durchsetzung von Professionen. Allerdings ist auch die Betonung der Verschiebung von Einfluss- und Definitionssphären innerhalb von Professionen eine Perspektive, die im machttheoretischen Ansatz im Zentrum steht (vgl. COMBE/HELSPER, 1996, S. 11). Die Merkmale der klassischen Professionen werden für unbedeutend und antiquiert erklärt. In diesem Ansatz werden die als unproblematisch betrachteten Vorrechte und Kontrollchancen innerhalb der Professionen hinterfragt. Die „herrschaftslegitimierenden Funktionen“ (KURTZ, 2002, S. 53) der Professionen der modernen Industriegesellschaft stehen im Vordergrund (vgl. ebd.).

DAHEIM fasst das Machtmodell der Professionalisierung, das LARSON 1977 formulierte, so zusammen: „Es geht von einer Ideologiekritik der strukturfunktionalistischen Professionssoziologie aus. Professionen sind danach Ergebnis eines erfolgreich durchgeführten „Mittelschichtprojekts“ der Mitarbeiter von vermarktbarer Expertise. Durch Kontrolle der entsprechenden Märkte ist es ihnen gelungen, Einkommen, Prestige, Autonomie und Selbstverwirklichung in ihrer Tätigkeit zu erreichen. Professionalisierung ist das Gegenstück zu dem bislang üblichen Aufstiegsprojekt, Mittelschichtstatus zu gewinnen durch den Erwerb von Sacheigentum im Rahmen einer Geschäftsgründung“ (DAHEIM, 1992, S. 23). „Die gesellschaftliche Auswirkung ist eine technokratische Stabilisierung des Status quo der kapitalistischen Gesellschaft“ (ebd., S. 24). Der Vorteil des machttheoretischen Ansatzes ist die Thematisierung des gesellschaftlichen Aspektes der Professionalisierung. Auch die historische Perspektive findet Einbeziehung in die Diskussion, wobei

gesellschaftsstrukturelle Bedingungen der Professionalisierung spezifiziert und die dazugehörigen gesellschaftlichen Schlussfolgerungen thematisiert werden. (Vgl. DAHEIM, 1992, S. 24)

3. 2. 1. 4 Funktionale Systemtheorie

Die funktionale Systemtheorie, deren Ansätze von Niklas LUHMANN bereits in den 60er Jahren im Rahmen religionssoziologischer Studien entwickelt wurden, besagt, dass sich im Gefolge der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft „duale“ oder „binäre Schematismen“ (LUHMANN, 1997; S. 194) ausbilden. (Später wurden diese „binäre Codes“ (ebd.) genannt.) Grundsätzlich sind es die spezifischen binären Codierungen, die die einzelnen Teilsysteme als soziale Systeme konstituieren. Codierungen bilden Relevanzbereiche sinnkonstituierender Systeme aus und verleihen ihnen so funktionale Autonomie. Auf dieser Basis wird gesellschaftliche Entwicklung möglich (vgl. LUHMANN, 1981, S. 267ff).

Durch die binären Codes werden zwei „Welten“ oder Zustände erzeugt, die ein Gegensatzpaar darstellen und in „hohem Maße technisierbar sind“ (LUHMANN, 1982, S. 190f). Nicht gewährleistet ist diese Technisierbarkeit in den Funktionsbereichen Religion, Erziehung und Krankenbehandlung. Somit müssen in dieser Konstellation professionelle Praktiker zwischen den beiden Seiten (zum Beispiel gebildet/ungebildet, normal/anormal) vermitteln, wobei sie für das Differenzproblem nicht verantwortlich sind. Wichtig ist dabei der Handlungscharakter, wobei der Professionelle „das Erreichen des anderen Zustandes oder der anderen Welt“ (LUHMANN, 1996, S. 192) nicht mit Sicherheit garantieren kann, aber Lösungswege für das Differenzproblem anbietet (vgl. LUHMANN, 1982, S. 194).

In Hinblick auf das Erziehungssystem machen LUHMANN/SCHORR (1982) darauf aufmerksam, dass „Organisationen, deren Funktion die Veränderung von Personen ist“, die variable Technologie nicht ausfüllen können (ebd, S. 15).

Eine Belastung durch ein Technologiedefizit und den dazugehörigen Unsicherheitsbegriff in der professionellen Praxis ist vorhanden, weswegen die Position des Professionellen, die analog dazu eine Klientenposition universalisiert und konstituiert, nur in besonderen Sozialsystemen verwirklicht wird. An diesem Punkt setzt STICHWEH (1992) die Systematisierung seines systemtheoretischen Professionsbegriffes an. Er geht ebenfalls davon aus, dass mit der Professionalisierung der Klientenstatus universalisiert wird. Unabhängig von ihrer Herkunft und sozialen Platzierung können alle die Dienstleistung von Professionellen beanspruchen.

STICHWEH (1992) akzentuiert im Gegensatz zu LUHMANN (1981) diese Charakteristik der Funktionssysteme, die professioneller Praxis bedürfen. Für Funktionssysteme wird die Verbindung Professioneller – Klient dort typisch, wo die zentralen, thematisierten Probleme Gegenstand der individuellen Lebensumstände des Gesellschaftssystems sind (vgl. STICHWEH, 1992, S. 42; vgl. LUHMANN, 1981, S. 267 ff)

3. 2. 1. 5 Strukturtheoretisches Professionalitätskonzept

Da sich im Alltagsbewusstsein die landläufige Meinung eingeschlichen hat, dass Erfahrungswissen dem wissenschaftlichen Wissen unterlegen ist, spricht OEVERMANN mit seiner Professionstheorie das Spannungsverhältnis zwischen Verwissenschaftlichung der Lebenspraxis im Zuge säkularer Rationalisierungsprozesse an. Er entwickelt den klassischen strukturfunktionalistischen Ansatz weiter, möchte die klassische Professionalisierungstheorie nicht nur wieder beleben, sondern versucht, dessen analytischen Defizite zu überwinden (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 70). Diese Defizite sieht er darin: „daß sie sich mit der Explikation der institutionellen Erscheinungsformen der relativen Autonomie der Professionen weitgehend begnügt, aber deren innere, auf die von ihnen typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme zurückzuführende handlungslogische Notwendigkeit nicht hinreichend explizit erfasst, aus der sich erst jene institutionellen Ausprägungen

herleiten lassen“ (OEVERMANN, 1996, S. 70f). Im Rahmen seines Aufsatzes „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“ (1996) konzentriert er sich auf die Ergründung interner Handlungslogiken und zentraler sowie vielfältiger Gefüge im professionellen Bereich.

Das Grundgerüst professionellen Handelns bestimmt OEVERMANN als Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Hinblick auf die Lösung evidenter Probleme von Klienten (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 79), wobei er aber darauf hinweist, dass für die Erfahrungswissenschaften „die fundamentale, unhintergehbare kategoriale Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis unübersteigbar bestehen“ bleibt (OEVERMANN, 1996, S. 139). Laut OEVERMANN seien die konventionellen Professionstheorien nicht in der Lage, die „Professionalisierungsbedürftigkeit“ (OEVERMANN, 1996, S. 135) von beruflichen Tätigkeiten strukturtheoretisch zu bestimmen.

Er beschreibt „drei funktionale Foci der Logik professionalisierten Handelns“ (OEVERMANN, 1996, S. 88): (1) *der Focus auf den rechtspflegerischen Bereich*: „die Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit im Sinne eines die jeweils konkrete Vergemeinschaftung konstituierenden Entwurfs“, (2) *der Focus auf den therapeutischen Bereich*: „die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen“ und (3) *der Focus auf Kunst und Wissenschaft*: „die Kritik der diesbezüglichen Geltungsfragen und die methodische Sicherung dessen, was Wahrheit ist“ (OEVERMANN, 1996, S. 88).

In der Praxis sieht OEVERMANN das professionalisierte Handeln immer als ein Gefüge von Problemlösungen hinsichtlich aller drei Foci, gleichwohl in jeder konkreten professionalisierten Praxis einer der Foci dominiert, wobei es für OEVERMANN nicht nur um die wissenschaftliche Kompetenz geht sondern auch um den Aspekt der Krisenbewältigung, was das Scheitern bewährter Routinen meint (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 71ff, S. 95).

3. 2. 2 Individuelle Konzepte pädagogischer Professionalität

Laut TERHART (1996) können die „antiprofessionellen – und antiwissenschaftlichen“ Ansätze in der Auseinandersetzung mit der Lehrerprofessionalisierung als überholt angesehen werden (vgl. TERHART, 1996, S. 451). Deshalb werden Bemühungen unternommen, individuelle Konzepte pädagogischer Professionalität aus differenten Blickwinkeln zu entwickeln. Im Folgenden werden nun fünf alternative Konzepte vorgestellt, die für die Professionalisierung von Lehrern aller Schultypen valide sind, eine Ausnahme bildet jedoch die Erläuterung von Urs HAEBERLIN (1995), die ausschließlich die heilpädagogische Professionalität beleuchtet.

3. 2. 2. 1 Die berufsbiographische Perspektive

Seit ungefähr Mitte der 80er Jahre gewinnt die berufsbiographische Perspektive in der Lehrerforschung immer mehr an Bedeutung (vgl. SODOGÉ, 2003, S. 77), obwohl Arbeiten mit biographischem Akzent in der Schulpädagogik bislang noch einen geringen Stellenwert einnehmen (vgl. FABEL-LAMLA, 2004, S. 117). Zum Beispiel verweisen REH/SHELLE (1999, S. 375) auf den Bedeutungsgewinn des biographischen Ansatzes innerhalb eines generellen „Booms“ in der Lehrerforschung.

Menschen, die im Laufe ihrer Berufspraxis bestimmte Phasen durchlaufen, in denen typische Aufgaben und Lösungsstrategien an erster Stelle stehen, sind Ausgangspunkt des berufsbiographischen Ansatzes. Das bedeutet, dass zu Beginn der Berufslaufbahn andere Aufgaben zu bewältigen sind als nach zehn oder zwanzig Berufsjahren und dass auch Lösungsstrategien und verfügbare Handlungsmuster sowie Theorien von Pädagogen über sich selbst und ihre Arbeit sich im Laufe einer Berufsbiographie mehrmals ausschlaggebend ändern können. Allerdings ist es laut BAUER (2000) bis dato noch nicht gelungen, dass der persönliche Wandel im Laufe der Berufsbiographie einer Entwicklungslogik folgt (vgl. BAUER, 2000, S. 62).

Allerdings gibt es Anhaltspunkte für eine geordnete Folge von Phasen der berufsbiographischen Entwicklung wie zum Beispiel das Modell von HUBERMAN (1991), das Stadien auch differenziert darlegt und welches in Folgestudien von Hirsch (1990) aufgegriffen wurde (vgl. HUBERMAN, 1991, S. 249 ff; vgl. HIRSCH, 1990).

Die Intention, die professionelle Kompetenz der Lehrer in einem Prozess zu sehen, initiierte eine breite berufsbiographische Forschung, durch die neue und auch sehr alte Aspekte in den Blick kamen. Die berufsbiographische Forschung eröffnete den Weg, der von einer Phänomenologie der Persönlichkeit zur Empirie der Berufsbiographie führte. Die weitreichendste Feststellung bestand in der Erkenntnis, dass Kompetenz, Haltung und Ethos von Lehrern durch Faktoren bestimmt werden, die außerhalb von Ausbildung und Schule liegen. Dieses Hineinwirken biographischer Faktoren in das spätere Handeln ist nicht nur ein Spezifikum bei Lehrkräften, sondern eines bei allen Menschen, es ist ein anthropologisches Faktum, aus dem sich Identität und Selbstwertgefühl des Menschen aufbauen (vgl. OFENBACH, 2006, S. 365 f).

Die berufsbiographische Forschung betrachtet somit das Selbstverständnis, die Persönlichkeit, das Bewusstsein oder Selbstbild des Lehrers nicht als ein gegebenes, fertiges Produkt, sondern als einen Habitus, den man in einem individuellen, sehr unterschiedlichen, komplexen und manchmal krisenhaft verlaufenden Lernprozess erst erwerben muss. Lehrer werden erwies sich als Entwicklungsprozess, der sich über das gesamte Berufsleben hinzieht. Der berufsbiographische Ansatz beachtet die berufliche Entwicklung (berufliche Sozialisation), aber nicht nur die wissenschaftliche Entwicklung, sondern auch Einflüsse aus dem Privatleben, zum Beispiel die soziale Stellung, die je eigene Kindheit und Familie und Ereignisse im eigenen Leben. Dahinter steht die Einsicht, dass die Lehrerpersönlichkeit ein ganzheitliches Phänomen sei und zum Habitus unabdingbar soziale und lebensgeschichtliche Ereignisse und Erfahrungen gehören, die außerhalb der Schule liegen. (Vgl. KELCHTERMANS, 1996, S. 257; vgl. OFENBACH, 2006, S. 62 f)

Die biographische Perspektive KELCHTERMANS (1996), die „Berufsbiographie“ als die „retrospektive und narrative Rekonstruktion der eigenen Karriere durch den Lehrer definiert“ (ebd., S. 260), beschreibt deren Kennzeichnung durch folgende Merkmale: (1) *narrativ*, es ist die subjektive Form in der Lehrer ihre Berufserfahrungen im Rahmen einer autobiographischen Geschichte darstellen, (2) *konstruktivistisch*, davon ausgehend, dass Lehrer ihre Berufserfahrungen aktiv in Form einer für sie bedeutungsvollen Geschichte mit inneren Zusammenhang und Konsistenz konstruieren, (3) *interaktionistisch*, da menschliches Handeln immer in bedeutungshaltige Interaktion mit einem Kontext eingebettet ist und (4) *dynamisch*, da das aktuelle Denken und Handeln von Lehrern eine Momentaufnahme aus einem ununterbrochenen Prozess der Interpretation der individuellen Wirklichkeit darstellt (vgl. ebd., S. 258).

In diversen berufsbiographischen Forschungen wurde auf Grund der Fassung von Entwicklung als fundierendes Problem für die Lehrerpersönlichkeit ein Paradigmenwechsel festgestellt, der von Lehrerausbildung zu Lehrerbildung erfolgt. Gleichzeitig wird in vergleichenden Analysen von Berufsbiographien eine Möglichkeit erschlossen, die eine spezifische Generationsproblematik und etwas Universelles in individuellen Lebensläufen darstellt (vgl. OFENBACH, 2006, S. 62f).

3. 2. 2 Zur heilpädagogischen Professionalität nach HAEBERLIN

HAEBERLIN (1995) stellt bei seinen Überlegungen zur Suche nach normativen, berufsethischen Kriterien Argumentationshilfen zur Verfügung, wobei er ebenfalls einen Vorschlag unterbreitet, in dem er die Grundprinzipien einer inhaltlichen Berufsethik für Heilpädagogen zu skizzieren versucht. Diese Skizze soll dazu anregen, wie Heilpädagogen im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit Überlegungen zur eigenen Berufsethik strukturieren können (vgl. HAEBERLIN, 1995, S. 116; S. 153). Er geht davon aus, dass wenn „die Wertentscheidung zugunsten der schulischen Hilfe für Schwache vor deren Selektion und Abschiebung in andere Schulen getroffen wird, [...] die Berufsethik für

Heilpädagogen zu einer Berufsethik für sämtliche pädagogischen Berufe [wird]“ (ebd., S. 121).

Die von HAEBERLIN vorgestellten Grundprinzipien unterstützen die Geltung der darauf aufbauenden Berufsethik für alle Pädagogen, die mit ihren speziellen Kenntnissen „je nach Spezialisierung Kindern mit bestimmten Schwierigkeiten zugute kommen“ (ebd., S. 121). Somit schließt das beschriebene Berufsbild das des Sonderschullehrers mit ein und grenzt mit der Betonung der Spezialisierung das Berufsbild des Sonderschullehrers von dem des Allgemeinpädagogen der Integrationspädagogik ab.

HAEBERLIN (1995) spricht bei den gewichtigsten Grundprinzipien heilpädagogischen Handelns von (1) „Distanz zu jeder ideologischen Festschreibung“ und von (2) „Offenheit gegenüber den konkreten Bedürfnissen und Nöten der hilfsbedürftigen Kinder und Jugendlicher“ (ebd., S. 143 f). Weiters soll jeder, der einen heilpädagogischen Beruf ausübt, als Grundlage dem „verantworteten Speziesismus“ (ebd. S. 144) verpflichtet sein, was meint, dass der Heilpädagoge „Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung als Tugend“ (ebd. S. 145) zeigen soll und somit Verantwortung für die Achtung des Lebensrechts aller vom Menschen gezeugten Lebewesen und für die Achtung vor der gesamten Natur zu übernehmen hat (vgl. ebd., S. 144 f). Eine Tugend des Heilpädagogen stellt ebenso dar, jedes Kind als Partner anzunehmen und Vertrauen in dessen individuelles Potential zu setzen (vgl. ebd., S. 148). Damit der Heilpädagoge die berufliche Aufgabe, „durch spezialisiertes pädagogisches Handeln Kindern mit individuellen Erschwernissen den Weg zur optimalen Selbstständigkeit und Lebensqualität“ (ebd., S. 151) ermöglichen kann, muss er nicht nur genannte Tugenden sondern auch spezielles Wissen und Know-how erworben haben (vgl. ebd., S. 151).

Um dies alles in der richtigen Situation passend anzuwenden, muss der Pädagoge in der Lage sein, sein Tun fortlaufend im Rahmen pädagogischer Effizienzkontrolle zu überprüfen. „Diese verbindet sich mit Tugenden wie Bereitschaft zur Selbstkritik, zur empirischen Überprüfung des eigenen Tuns

und zur Ehrlichkeit gegenüber eigenen Fehlern. Selbstverständlich gehört dazu auch die Tugend, Wissen und Kompetenzen laufend verbessern zu wollen“ (ebd., S. 152).

3. 2. 2. 3 Aufgabenzentrierte Professionalitätsbestimmung nach GIESECKE

GIESECKE (1996) verweist auf die Krise der pädagogischen Berufe, deren Ursachen vielfältig sind. Im Kern jedoch fußt diese Krise auf zwei gesellschaftlichen Tendenzen, die bis dato kaum zur Kenntnis genommen wurden und sich dabei unaufhaltsam durchgesetzt haben. Das sind einerseits die „politische und normative Pluralisierung der Gesellschaft“ und andererseits die daraus erwachsende „Individualisierung von Lebensläufen“ (GIESECKE, 1996, S. 391). Nach Auffassung GIESECKES ist Erziehung im herkömmlichen Sinne nicht mehr möglich, da unter den Bedingungen normativer Pluralisierung kein allgemeiner Konsens mehr über Erziehungsziele besteht, was aber die Notwendigkeit der Individualisierung derartiger Einwirkungen bedingt.

Heutzutage findet Erziehung an unterschiedlichen Sozialisationsorten statt, wo nur mehr eine teilweise Möglichkeit vorhanden ist, einwirken zu können. Daher müssen Kinder zunehmend den Prozess für die Sozialisation selbst übernehmen, wobei ein Pädagoge zwar eine Vorstellung des Gesamtprozesses braucht, aber „diesen ... im ganzen (nicht) mehr in den Griff nehmen und verantworten“ (GIESECKE, 1996, S. 393) kann. Professionalität konnte sich, nach Ansicht des Autors, nicht unter dem ganzheitlichen Erziehungsverständnis entwickeln, daher fordert er einen „Paradigmenwechsel“ des pädagogischen Bewusstseins (ebd., S. 393). „Diesen notwendigen Wandel von der Erziehung zur Lernhilfe“ beschreibt GIESECKE in zehn Punkten (vgl. GIESECKE, 1996, S. 394 – 403):

1. „Der Begriff des Lernens als pädagogisches Leitmotiv“ (ebd., S. 394) akzeptiert den Lerner als Gestalter seines Lebens. Das heißt, dass das Kind selbst bestimmend in seiner eigenen Entwicklung ist, wobei nicht

entschieden werden kann, ob dieser Reifungsprozess trotz oder gerade deshalb in der konkreten Bahn verläuft.

2. Mit dem „partikularen Zugang zum Menschen“ (ebd., S. 395) muss sich ein Pädagoge wie jeder andere Berufsinhaber auch (zum Beispiel Arzt, Anwalt, Therapeut) abfinden. Das heißt, dass der Mensch zwar ganzheitlich gedeutet werden muss, aber die Handlungsziele immer nur auf spezielle Aspekte beschränkt bleiben.
3. Professionelle Pädagogen sollen sich als Lernhelfer, die ihr Handwerk „planmäßig“ und „zielorientiert“ ausüben, verstehen. Sie benötigen dafür zwei Kompetenzen; einerseits eine „kulturelle“ (das ist eine sachorientierte) und andererseits eine „kommunikative“ Kompetenz (vgl. ebd., S. 395f).
4. Das pädagogische Handeln eines Lernhelfers stößt dort an seine Grenze, „wo Lernprozesse nicht mehr der rationalen Aufklärung zugänglich sind, wo sie nicht mehr argumentativ ins Bewusstsein genommen werden können, wo das Gesagte nicht mehr das Gemeinte ist“ (ebd., S. 396). Unter den Bedingungen der Pluralisierung und Individualisierung haben schulische Anforderungen das Ziel Lerner zum selbstständigen Leben unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen zu befähigen (vgl. ebd., S. 396).
5. Lernhilfe ist zwar des Pädagogen oberstes Leitmotiv, jedoch muss er zur eigentlichen professionellen pädagogischen Kompetenz noch weitere aufweisen. Hierbei wird von Handlungsfähigkeiten in administrativen, im ökonomischen und im politischen Bereich gesprochen, die „zum gesellschaftlichen Charakter einer Profession“ (ebd., S. 397) gehören (vgl. ebd., S. 396f).
6. „Pädagogisches Handeln ist immer eine *Intervention* in einen vorgegebenen Lebenszusammenhang, der dadurch nicht konstituiert werden kann“ (ebd., S. 398). Das heißt, dass pädagogische Situationen, in denen Lernen möglich wird, Situationen sind, die nie ausschließlich auf Lernen abgestimmt sind, da Menschen auch immer von anderen Bedürfnissen determiniert werden (vgl. ebd., S. 398).

7. Pädagogisches Handeln ist ein soziales und ein auf das Handeln anderer bezogenes, wobei das pädagogische Handeln unterstützt oder auch abgewehrt werden kann (zum Beispiel durch Schüler). Pädagogisches Handeln in seiner gesamten Komplexität ist nur mit Praxisbezug lehr- und erlernbar (vgl. ebd., S. 398f).
8. „Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren, Animieren“ (ebd., S. 400) sind Formen Pädagogischen Handelns. Seine innere Struktur muss mindestens folgende Elemente enthalten:
 - „Zielsetzung
 - Diagnose der Situation, in die hinein gehandelt werden soll
 - Antizipation des vorgesehen Handelns im Hinblick auf die zu erwartenden Schwierigkeiten
 - Prüfung bzw. Zwischenprüfung des Ergebnisses
 - Korrektur des Lernprozesses aufgrund der Prüfungsergebnisse bzw. an seinem Ende Feststellung des Ergebnisses“ (ebd., S. 400).
9. Pädagogisches Handeln ist kein statischer Prozess sondern ein mit den Lernenden im ständigen Dialog stehender. Unsicherheiten im pädagogischen Handeln bedingen die Frage nach dem „richtigen“ pädagogischen Handeln, wobei die Frage unentscheidbar bleibt, wenn Handlungsziele nicht in Frage gestellt werden (vgl. ebd., S. 401f).
10. Die Partikularität einer professionellen Beziehung zu einem Menschen ist eine auf den Berufszweck begrenzte und muss deshalb auf einer gewissen Distanz beruhen. Die Wertschätzung, Gleichwertigkeit und der Respekt gegenüber den Erfahrungen aller Menschen ist in der professionellen pädagogischen Beziehung gefordert. Lernen ist nur dann möglich, wenn der Erfahrungsstand zwischen Lernhelfer und Lerner differierend ist. Somit sind also symmetrische und asymmetrische Dimensionen auf charakteristische Weise mit einander verbunden. (vgl. ebd., S. 402f)

GIESECKE fasst zusammen, dass „der Paradigmenwechsel von Erziehung zu Lernhilfe nicht nur sachlich zwingend ist, weil sonst die Wirklichkeit heutiger Sozialisationsprozesse verfehlt würde, sondern auch erst zu einem modernen

pädagogischen Berufsverständnis führen kann, das sich der Partikularität seiner Handlungschancen bewußt ist, aber diese dafür auch präziser fassen kann“ (ebd., 1996, S. 403).

3. 2. 2. 4 Das Konzept der pädagogischen Professionalität nach BAUER et al.

Das von BAUER/KOPKA/BRINDT (1996) entwickelte Konzept pädagogischer Professionalität liefert eine gegenstandsbezogene Theorie zur Lehreraarbeit. Die Autoren gehen davon aus, dass Lehreraarbeit über zwei wesentliche Komponenten zu bestimmen ist: das ist einerseits das „pädagogische Handlungsrepertoire“ und andererseits das „professionelle Selbst“ (BAUER et al., 1996, S. 13-15). Pädagogische Professionalität wird von den Autoren folgendermaßen definiert:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungserfolge in ihrem Einflussbereich übernimmt“ (BAUER et al., 1996, S. 15).

Sie führen eine neue Bezugsgröße in der Lehrerforschung mit dem Begriff des „professionellen Selbst“ ein, wobei dieses in ihrem Konzept über den anderen Komponenten der Professionalität steht und als höhere professionelle Bewusstseinsstufe, die Reflexionsmechanismen zugänglich ist, bezeichnet. Mit diesem professionellen Selbst kann der Lehrer seine eigene Entwicklung betreiben (vgl. BAUER et al., 1996, S. 14f; vgl. BAUER, 1997, S. 23). Unter diesem „professionellen Selbst“ versteht BAUER nun „die im beruflichen Handeln sichtbar werdende Seite der Person, es ist die auswählende und organisierende Instanz, die dafür sorgt, daß die Arbeitsaufgaben in Übereinstimmung mit den

pädagogischen Werten erledigt werden und dass die Handlungsträger selbst sich ständig persönlich-beruflich weiterentwickeln“ (BAUER, 1997, S. 23).

Unter dem Begriff des *pädagogischen Handlungsrepertoires* verstehen BAUER et al. (1996) ein gezielt aufgebautes und ständig weiterentwickeltes Repertoire im Laufe des Berufslebens, wobei der Erwerb und die Entwicklung weiterer Handlungskompetenzen immer auch zu einer Veränderung und Entwicklung der Person als Ganzes führen. Unter das pädagogische Handlungsrepertoire fallen Handlungsmuster, die auf hoch verdichteten Wissensbeständen gründen. Während der Handlungsausführung gelangen diese nicht vollständig ins Bewusstsein. Die Handlungsabfolgen sind geübt und wirken für den Betrachter routiniert. (Vgl. BAUER et al., 1996, S. 117)

BAUER et al. haben sechs Dimensionen des Handlungsrepertoires identifiziert, die Lehrer zumeist vereint meistern müssen, um angemessen zu handeln und somit daraus guten Unterricht resultieren zu lassen. Diese sechs Dimensionen sind (1) soziale Strukturbildung, (2) Interaktion, (3) Gestaltung, (4) Hintergrundarbeit, (5) Sprache/Kommunikation (vgl. BAUER et al., 1996, S. 117; vgl. BAUER, 2000, S. 63) und (6) inhaltliche Strukturierung (vgl. BAUER, 2005, S. 81). Keine dieser Dimensionen ist für sich typisch pädagogisch; was sie aber zu pädagogisch relevanten Handlungsdimensionen macht, ist die Verknüpfung mit dem Ziel, menschliche Lern- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen und Bildung zu fördern. Die Verfügung über derartige Handlungsmuster allein ist noch kein Zeichen von Professionalität. Professionell wird pädagogisches Handeln erst dadurch, dass Handlungsrepertoires auf Grundlage einer stellvertretenden Deutung der Situation von Klienten eingesetzt werden.

Das Modell der pädagogischen Professionalität schließt die Entwicklung des Selbst, das sich der Vorläufigkeit und Unvollkommenheit gefundener Lösungswege bewusst ist und an sich selbst arbeitet, um noch wirkungsvoller handeln zu können, mit ein. Wenngleich die Handlungsrepertoires, die auf das professionelle Selbst abgestimmt sind, etwas sehr Individuelles, gar

Persönliches sind, können sie dennoch gezielt gelernt und verbessert werden (vgl. BAUER, 2000, S. 63).

3. 2. 2. 5 Professionalität als Berufsethos nach OSER

OSER (1998) sieht im Berufsethos die wichtigste Komponente der Lehrerprofessionalität, wobei das Begriffsverständnis von Ethos von dem des in Philosophie üblichen abweicht. Es meint „nicht eine Grundhaltung als sittliche[n] Charakter oder moralische[...] Gesinnung, auch nicht Gewohnheit der Überzeugungen, Gepflogenheiten und Verhaltensweisen“, [a]uch nicht das Ganze der moralischen Einstellungen eines Menschen und vor allem nicht ein[en] Rucksack voll Tugenden, die man einem Menschen mitgeben kann“ (OSER, 1998, S. 9).

OSER (1998) sieht Ethos als ein Verfahren, das wichtige Berufe, wie zum Beispiel Lehrer, unter bestimmten Bedingungen je unterschiedlich zur Anwendung bringen. In diesem Verfahren bezieht sich das Moralische daran auf eine Reihe von Entscheidungen, die jeder einzelne fällt, wenn im beruflichen Umfeld „Verletzungen, Ungerechtigkeiten, Betrügereien, schlampiges Herstellen, mangelnde Risikoeinschätzung, falsche Verantwortungszuweisung, Diskriminierung von Behinderten oder allgemein Konflikte zwischen einem moralischen Wert (Verantwortung) und einem Effektivitätswert (Erfolg) vorkommen“ (ebd., S. 10).

Dazu braucht es beides, nämlich (1) berufliches Wissen und (2) moralisches Verfahrenswissen. OSER (1998) formuliert die Kette der Elemente in diesem Entscheidungsprozess folgendermaßen: „(a) Technische Verfahren versus ethische Verfahren, (b) Regulierungen/Gesetze versus Verantwortungsübernahme, (c) Nichtbalancierung von kontroversen Verpflichtungsaspekten versus kooperative Balancierung von konkurrierende Verpflichtungsaspekten, (d) Nichtausführung versus Ausführung im Sinne des Engagements für eine Lösung“ (ebd., S. 10). Dieses Prozessmodell wird bei

OSER als „berufliches oder realistisches Diskursmodell“ oder auch als „Runder Tisch“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 10).

OSER (1998) erörtert die weit verbreitete Annahme, eine Lehrperson hätte eine Persönlichkeit (oder eben nicht) und daran könne nichts verändert werden. Er weist daher darauf hin, dass „man Berufsmoralität immer noch mit einem Sack voll Tugenden gleichsetzt, Tugenden, die fest in der Lehrperson verankert liegen und immer zum Zuge kommen, auch wenn diese Persönlichkeit sie nicht direkt anwendet“ (ebd., S. 119). Somit wendet sich OSER (1998) entschieden gegen die Vorstellung, dass die Tugenden und Haltungen, die Lehrern als Persönlichkeitsmerkmal mitgegeben werden, statischen Charakter besitzen und somit Erfolg und Misserfolg in der Berufspraxis determinieren (vgl. ebd. S. 119). In der „normativen Übergewichtung der Lehrperson als Persönlichkeit“ (ebd. S. 119) sieht er eine der Ursachen, die Druck, Burnout und Ausstieg aus den besonderen moralischen Verpflichtungen des Lehrerberufs bedingen.

Darauf aufbauend geht OSER (1998) davon aus, dass Ethos in Folge eines professionsmoralischen Verfahrens entsteht, welches grundsätzlich für jeden Berufsinhaber lernbar ist, wobei dies keinen Zustand darstellt, sondern einen Prozess.

Auf Grund dessen, dass Lehrer in ihrem beruflichen Alltag stets gezwungen sind Konflikte unterschiedlicher präskriptiver Ausrichtungen - welche als Hauptverpflichtungen oder Verpflichtungsaspekte bezeichnet werden und die (1) Gerechtigkeit, (2) Fürsorglichkeit und (3) Wahrhaftigkeit beinhalten - zu lösen, sollen sie mit Hilfe des professionsmoralischen Verfahrens zu Erkenntnis und Lösungsansätzen solcher konfliktbehafteter Gegebenheiten befähigt werden (vgl. ebd., S. 23).

Dazu sind nach OSER (1998) die Schritte zu einer Lösung von Konfliktsituationen vier aufeinanderfolgende:

1. „Zuerst muß der Verantwortliche das Problem als eine Professionsgegebenheit oder ein professionsethische Sache erkennen.

2. Er muß entscheiden, ob er überhaupt etwas mit der Sache zu tun haben und in der Tat Verantwortung übernehmen will, ob er also eingreifen oder Verantwortung abwehren will (die Form des Eingreifens bleibt hier noch offen). Er muß unterbrechen oder den Fluß des Unterrichts weiterziehen.
3. Falls er sich zum Eingreifen entscheidet, versucht er, zu einer Lösung zu kommen, in der die drei Werte *Gerechtigkeit*, *Fürsorge* und *Wahrhaftigkeit* berücksichtigt werden. Dabei ist von Bedeutung, ob und inwieweit Beteiligte in den Prozeß der moralischen Rechtfertigung mit einbezogen werden (Diskurs).
4. Schließlich stellt sich die Frage nach dem Engagement, d.h. nach der Bereitschaft, sich für die vorgeschlagene Lösung einzusetzen, selbst wenn dies allenfalls auf Kosten des Erfolgs, der Freizeit oder des Familienlebens gehen sollte“ (ebd., S. 37).

Weiters beschreibt OSER (1998) „Entscheidungsebenen des professionsethischen Handelns in antagonistischen Konfliktsituationen“ (ebd., S. 38). Dabei gliedert er in vier Ebenen der Entscheidung:

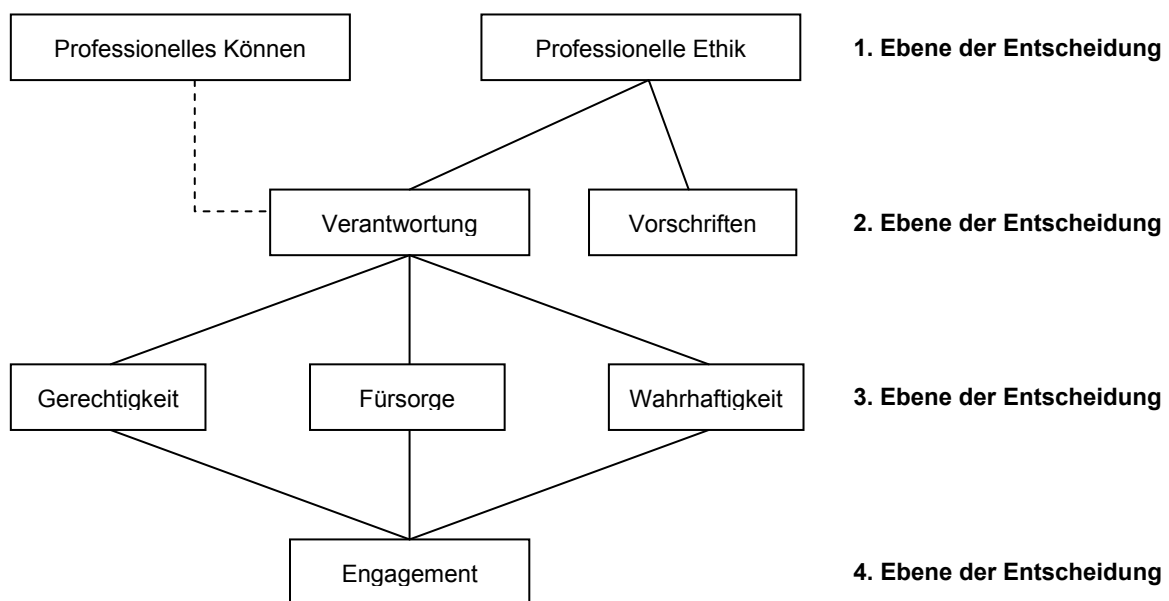


Abb. 1:
Entscheidungsebenen des professionsethischen Handelns in antagonistischen Konfliktsituationen (OSER, 1998, S. 74)

Auf Grund seiner durchgeführten Interventionsstudie konnte OSER (1998) feststellen, dass „es möglich ist, ein ethisches Verfahren zu lernen [...]. Es ist in der Tat sichtbar geworden, daß die kognitiv-ethischen Strukturen von Lehrpersonen dahingehend beeinflußt werden können, daß sie in Verletzungssituationen ein Verfahren, eben dasjenige des realistischen Diskurses^[6], zur Anwendung zu bringen fähig sind“ (ebd., S. 144). Somit kann der Glaube, dass die Persönlichkeit des Lehrers eine a priori festgelegte Größe ist, entmystifiziert werden. Ebenso ist mittels dieser Studie deutlich geworden, dass professionsethische Verfahren gelernt und dadurch die moralischen Grundhaltungen von Lehrern verändert werden können. (Vgl. ebd., S. 14)

Daher plädiert OSER (1998) für die Veränderung des Curriculums zur Ausbildung junger Lehrer dahingehend, dass bereits so früh als möglich in der Lehrerausbildung Inhalte des Ethoskonzepts vermittelt werden sollen (ebd., S. 152).

3. 3 Das Amt des Sonderschullehrers – eine Profession?

Es folgt nun eine Zusammenschau von Argumenten, die im Rahmen der Professionalisierungsdiskussion (vgl. Kapitel 3. 1 – 3. 2) getätigt wurden. Anhand dieser wird abzuklären versucht, welche Komponenten der Prozess der Professionalisierung aufweisen muss, damit eine Ausbildung professionalisierend ist und ein Beruf professionell ausgeübt werden kann.

Um die Frage nach der Professionalisierung der Ausbildung von Sonderschullehrern beantworten zu können, wird zuerst eine Klärung der Frage nach der Profession vorgenommen. Der im Titel der Arbeit verwendete Terminus „Studiensysteme zur Professionalisierung für das Lehramt an

⁶ Der *Realistische Diskurs* ist ein Lernmodell, in dem Lehrpersonen im Unterrichtsalltag Platz für Gemeinschaftsversammlungen schaffen, um mit Schülern für konkrete Situationen Problemlösungen zu erarbeiten, die immer besser den moralischen Prinzipien Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit entsprechen. Schüler entwickeln in Auseinandersetzung mit sich und mit andern an alltäglichen Fragestellungen ihre moralische Urteilsfähigkeit und handeln nach dem als moralisch richtig Erkannten (vgl. OSER/ALTHOF(2001). S. 233–265).

Sonderschulen“ bedarf noch einer genauen Abklärung, da mit dieser Formulierung davon ausgegangen wird, dass das Amt des Sonderschullehrers eine Profession bedeutet.

Ist das Amt des Sonderschullehrers nun eine Profession? FLITNER (1990) verweist darauf, dass sich Lehrer „auf dem Wege zur Professionalität“ (1990, S. 24) befinden, wobei RICHTER (1998) den Lehrerberuf als Semiprofession sieht (vgl. RICHTER, 1998, S. 100 f.).

Was genau macht eine Profession aus? Die Ausführungen in der vorliegenden Arbeit zeigen die Mannigfaltigkeit der Theorien, der Zugänge und unterschiedlichen Auffassungen diverser Autoren und Autorengruppen in der Historie auf. Es geht zwar nicht darum, die einzelnen Kriterien diverser Professionstheorien zur „Konstruktion eines Idealtypus“ (SCHWÄNKE, 1988, S. 25) zu verwenden, trotzdem muss aber auf Charakteristika zurückgegriffen werden, die in der Mehrzahl von Autoren genannt wurden und sich speziell mit der Professionalisierung des Lehrerberufs beschäftigt haben.

SCHWÄNKE (1988) hat dazu eine Zusammenfassung von folgenden Kriterien vorgenommen, sodass, wie er erläutert, davon ausgegangen werden kann, wenn der Lehrerberuf diesen überwiegend entspricht, dieser als Profession bezeichnet werden kann (vgl. SCHWÄNKE, 1988, S. 25 f):

1. „Berufsausübung auf wissenschaftlicher Grundlage
2. lange Spezialausbildung,
3. altruistisch motivierte klientenbezogene Berufsausübung,
4. sorgfältige Kontrolle der Ausbildung und der Ausübung des Berufs,
5. gut organisierte Berufsverbände, die über die Einhaltung berufsethischer Grundsätze wachen,
6. Autonomie der Berufsausübung“ (SCHWÄNKE, 1988, S. 25 f)

Die von SCHWÄNKE (1988) herausgearbeiteten Merkmale sind Gegenstand der fortlaufenden Diskussion um Professionalisierung.

Die vom Autor festgehaltene „Berufsausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage“ (SCHWÄNKE, 1988, S. 25) findet sich auch bei anderen Autoren wieder.

PARSONS erörterte bereits 1973 drei Aspekte der Wissenschaft, wovon einer davon die Ausübung der Funktion auf die bestmögliche und wirksamste Weise ist, wobei diese Ausübung auf wissenschaftlichen Überlegungen beruhen soll (vgl. PARSONS, 1973, S. 164).

SCHORR (1987) weist darauf hin, dass Professionen durch ein Sonderwissen, welches durch eine Sonderausbildung erworben wurde, die „einen deutlich höheren Standard aufweist als andere Berufe“ (SCHORR, 1987 S. 277), gekennzeichnet sind. RABE-KLEBERG (1996) betont das individuelle Fachwissen, das Professionalität kennzeichnet (vgl. RABE-KLEBERG, 1996, S. 296). Für OEVERMANN (1996) bildet Profession eine wissenschaftlich begründete Sinnwelt aus, die für berufliches Handeln orientierungsrelevant ist (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 190f), wofür eine wissenschaftliche Kompetenz aufgebaut werden muss (vgl. ebd., S. 95). Diese wissenschaftliche Kompetenz, die sich durch Expertenwissen des Professionellen entwickelt, unterstreichen DAHEIM und SCHÜTZE (vgl. DAHEIM, 1992, S. 22; vgl. SCHÜTZE, 1996, S. 186). Ebenso betonen HARTMANN (1972) und COMBE/HELSPER (1996) die Wichtigkeit von systematischem und wissenschaftlichem Wissen (vgl. HARTMANN, 1972, S. 36 – 52; vgl. COMBE/HELSPER, 1996, S. 9). Dieses Sonderwissen, das durch wissenschaftliche Aspekte gestützt und aufgebaut wird, wird in Österreich und in Deutschland im Rahmen der Sonderschullehrerbildung herangebildet (vgl. auch die Ausführungen dazu in Kapitel 6. 6 und 6. 7).

Das Merkmal „lange Spezialausbildung“ nach SCHWÄNKE (1988) wird im Rahmen dieser Aufzählung nicht genauer definiert. Andere Autoren erläutern ebenso wenig die Dauer (vgl. POPP, 2004, S. 58). Nach POPP (2004) ist es ohnedies notwendig, dass sich Lehrer, die sich in einem ständig verändernden Beruf befinden, als dauerhaft Lernende verstehen müssen, um pädagogische Professionalität zu erlangen (vgl. POPP, 2004, S. 58f).

Daher ist die Lehrerausbildung in Kombination mit der Lehrerbildung als Lernprozess zu verstehen, der während der gesamten Zeit der Berufsausübung stattfindet. Dieser andauernde Prozess, der die Professionalität eines Sonderschullehrers erweitert, ist Basis jedes Bildungssystems. Die Länge der Ausbildung variiert in Österreich und Deutschland, sie ist in Österreich kürzer, obwohl die komplette schulpraktische Ausbildung der Studierenden im Studium integriert ist ⁷ (vgl. 6. 6. 1 und 6. 7. 1).

Die Forderung nach einer „altruistisch motivierte[n] klientenbezogene[n] Berufsausübung“ (SCHWÄNKE, 1988, S. 25), die auch den Aspekt der Gemeinwohlorientierung miteinschließt, wird von mehreren Autoren betont. Somit wird der Aspekt der Orientierung am Gemeinwohl zum Beispiel bei SCHORR (1987), HARTMANN (1972) und COMBE/HELSPER (1996) erörtert. SCHORR ist der Ansicht, dass sich Professionen an wichtigen gesellschaftlichen Themenkomplexen orientieren (vgl. SCHORR, 1982, S. 277), was HARTMANN und COMBE/HELSPER unterstreichen, indem sie von einer auf das Gemeinwohl ausgerichteten Handlungsorientierung sprechen (vgl. HARTMANN, 1972, S. 36 – 52; vgl. COMBE/HELSPER, 1996, S. 9). Laut OEVERMANN (1996) bearbeitet der Professionelle eine für den Klienten in seiner Lebenswelt entstandene Problematik (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 191) auch unter dem Aspekt der Krisenbewältigung (vgl. OEVERMANN, 1996, S. 71ff, S. 95), wobei für LUHMANN (1982/1996) der Handlungscharakter wichtig ist, bei dem der Professionelle zwar nicht eine Lösung für das Problem garantieren aber Lösungswege dafür anbieten kann (vgl. LUHMANN, 1996, S. 192; vgl. 1982, S. 194).

Dieser Aspekt der altruistisch motivierten klientenbezogenen Berufsausübung trifft auf die Lehrtätigkeit voll und ganz zu. Die Heranbildung von Gesellschaftsmitgliedern ist eine verantwortungsvolle Aufgabe, die durch

⁷ Somit dauert der Studiengang an der Katholischen Pädagogischen Hochschule in Wien sechs Semester, wobei jener an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg exklusive Referendariatszeit von achtsemestriger Dauer ist und daran ein 18-monatiger Vorbereitungsdienst anschließt. Das zeitliche Ausmaß der Ausbildung alleine lässt noch keine Rückschlüsse darauf zu, ob dieses Lehramtsstudium nun professionalisierend wirkt oder nicht. Dazu müssen ebenso die Inhalte der Curricula herangezogen werden.

uneigennütze und engagierte Tätigkeiten eines Lehrers unterstützt wird. Sie bereiten Kinder und Jugendliche durch ihr pädagogisch-professionelles Handeln auf die zu bewältigende Lebenswelt vor.

Die Ausbildung und Ausübung des Lehrerberufs wird von mehreren Seiten geführt und kontrolliert. Momentan steht die Ausbildungssituation für Lehrer in Österreich in ständiger Wechselwirkung mit der politischen aber auch kirchlichen Situation, wobei in letzter Zeit zunehmend Sozialpartner, Gewerkschaften und Lehrerverbände in das vom Bildungsministerium gesteuerte Bildungswesen Einfluss nehmen konnten (vgl. BUCHBERGER/BUCHBERGER/WYSS, 2004, S. 112 - 116).

Die Kontrolle der Lehrerausbildung in Deutschland geschieht hauptsächlich durch staatliche Aufsicht. Dieser wird mehr Gewicht beigemessen als den Berufsverbänden. Die direkte Kontrolle von Lehrerleistungen übernehmen im Bereich des Schulwesens die Schulaufsichtsbehörden (Fachaufsicht, Rechtsaufsicht und Dienstaufsicht), die zur Aufrechterhaltung der Leistungsfähigkeit des Schulwesens dienen (vgl. EURYDICE, 2007, S. 3).

Zurückgreifend auf FREIDSON (1970) ist ein Beruf eine Profession, wenn er „autonomous or self-directing“ (FREIDSON, 1970, S. 17) ist. Dies ist zutreffend, da Lehrerhandeln eigenständig durchgeführt wird und der Sonderschullehrer im Rahmen seiner Möglichkeit (Einschränkungen eventuell durch den Lehrplan) bestimmt, „was als das Wesentliche seiner Arbeit gelten soll“ (FREIDSON, 1970, S. 12).

Nach SCHWÄNKE (1988), der davon ausgeht, dass, wenn die Rahmenbedingungen eines Berufes mit den von ihm zusammengefassten Kriterien überwiegend übereinstimmen, dieser Beruf eine Profession ist (vgl. SCHWÄNKE, 1988, S. 26) – so geht die Verfasserin davon aus – dass das Amt des Sonderschullehrers als Profession bezeichnet werden kann. Deshalb basiert diese Arbeit auf der Grundannahme, dass es sich beim Beruf des Sonderschullehrers um eine Profession handelt.

4 Die Lehrerausbildung

4. 1 Der Beruf des Lehrers

Obwohl vielfältige Reformmodelle zur Lehrerausbildung entwickelt wurden, haben sie an der Basis eines gemeinsam: die Orientierung an Kompetenzen und Standards (vgl. WEYAND, 2008, S. 13). Diesen Reformmodellen gemeinsam ist ein Verständnis der Lehrerbildung als Entwicklungsprozess. Sie verstehen die Lehrerbildung „als die Entwicklung der Fähigkeit, Lösungen für die je spezifischen Probleme des Berufs auf der Basis eines in der Ausbildung erworbenen Wissens und Könnens zu finden, das durch ‚Lernen im Beruf‘ kontinuierlich erweitert und vertieft wird“ (DÖBRICH et al., 2004, S. 27). Da die Ansicht gegenwärtig ist, dass Lehramtskandidaten mit Abschluss ihrer Ausbildung *fertige* Lehrkräfte sind, werden sie deshalb dort eingesetzt, wo aus der Sicht der jeweiligen Organisation Probleme zu lösen sind. Da das zumeist nicht dort stattfindet, wo der Berufsanfänger am meisten lernen und seine beruflichen Kompetenzen am besten entwickeln kann (vgl. DÖBRICH et al., 2004, S. 27), besteht hier noch Nachholbedarf das System der Lehrerausbildung betreffend.

Es gibt kein europa- oder weltweit verbindliches Leitbild, das beschreibt, über welche Kompetenzen oder Kenntnisse ein Lehrer verfügen soll. Die Lehrerbildung ist ausschließlich auf das eigene jeweils nationale oder föderale Schulsystem ausgerichtet (vgl. HOCH, 2006, S. 34).

Da ein Lehrer mannigfaltige Funktionen, die sich nicht nur im Erziehungs- und Bildungsbereich abspielen, zu erfüllen hat, ist es wichtig die Ausbildung eines Lehrers auf die politischen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Gegebenheiten in der Gesellschaft abzustimmen. Der Lehrberuf kann als Schlüsselberuf gesehen werden, da er zur Entfaltung der individuellen Persönlichkeit einzelner Gesellschaftsmitglieder beiträgt und die Erfüllung der Integrations-, Qualifikations- und Selektionsfunktion als Aufgabe innehat, die der Stabilität und Weiterentwicklung der Gesellschaft dient (vgl. ENZELBERGER,

2001, S. 9). Dass es sich nun beim Lehrerberuf um einen besonderen Beruf handelt, wird immer wieder betont. Das Ungewöhnliche gegenüber anderen Berufen, wird dabei an vielen Aspekten aufgezeigt, wie die vorliegende Arbeit darlegen wird.

4. 2 Anforderungen an die Lehrerausbildung

Seit den 50er Jahren war zunächst ein zunehmender Bedarf an Lehrern festzustellen. Gründe dafür waren starke Geburtenjahrgänge, der einsetzende Trend zu höherer Bildung auch bei den Mädchen und die Verbesserung der Rahmenbedingungen wie kleinere Klassenschülerzahlen für den Unterricht. Aus standespolitischer Sicht hatte der Aufstieg der Lehrerschaft (gesicherte Anstellung, Arbeitsbedingungen, Entlohnung, gesellschaftliches Ansehen) in den 70er Jahren ihren Zenit erreicht. Zunehmend wurde der Ruf nach einer Verbesserung der Ausbildung laut. Bildungspolitisch begegnete man den höheren Ansprüchen mit einer Verlängerung bzw. Tertiärisierung der Ausbildung. Es verbreitete sich die Erkenntnis, dass die fachliche und methodische Komponente der Lehrerprofessionalität durch pädagogische, soziale, didaktische und politische Komponenten ergänzt werden müsse (vgl. BLÖMKE/THONHAUSER, 2007, S. 4-6; vgl. WEYAND, 2008, S. 13).

Ebenso besteht heute ein Konsens „im Anspruch, dass der Lehrberuf eine hohe Intelligenz, epistemische Neugier, eine Forschungshaltung im weitesten Sinne und Lesefreude (auch für Fachliteratur) verlangt“ (STRITTMATTER, 2007, S. 18). Auf Grund dieser Überlegungen ist die Qualität der Lehrerbildung in den letzten Jahren mehrfach Objekt kritischen Nachdenkens geworden (vgl. BLÖMKE/THONHAUSER, 2007, S. 6; vgl. KOHONEN, 2007, S. 27), nicht zuletzt weil auch die Gesellschaft professionelle Vorstellungen von Schul- und Unterrichtsqualität hat, aus denen bestimmte Ansprüche an das Ausbildungsniveau und an Persönlichkeitseigenschaften der auszubildenden Lehrer resultieren (vgl. STRITTMATTER, 2007, S. 10). Zahlreiche Projekte wurden initiiert, um die Qualität in der Lehrerbildung zu sichern. Beachtung erhielten vor

allem das von OSER (2001) begonnene Projekt „Standards für die Lehrerbildung“ sowie der Bericht von TERHART (2000). Sie handeln von neuen Herausforderungen an die Lehrerschaft und damit an die Ausbildung der Lehrer (vgl. OSER, 2001; TERHART, 2000). Da Lehrer nun wissen müssen, wie sie auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft reagieren sollen und ihre Schüler auf autonomes lebenslanges Lernen vorbereiten können, muss sichergestellt werden, dass kontinuierliches professionelles Lernen in die Lehrerbildung eingebunden wird (vgl. KOHONEN, 2007, S. 27).

In der Sonderpädagogik herrscht der Konsens, dass der Sonderpädagoge in erster Linie Lehrer ist, das heißt, auch er erfüllt die klassischen Aufgaben von Unterricht und Erziehung. Fragt man aber nach der Besonderheit des Sonderpädagogen, so ist zu betonen, dass kein prinzipieller, sondern ein gradueller Unterschied zwischen ihm und dem Lehrer an allgemeinen Schulen besteht, der sich lediglich, aber doch entscheidend, in der unterschiedlichen Perspektivität ausdrückt. Der Sonderpädagoge ist derjenige, der sich für gestörte, erschwerte Lern- und Entwicklungsprozesse einzelner Kinder verantwortlich fühlt und der sich bemüht, mit einer angemessenen Handlungskompetenz pädagogisch-erzieherisch und gegebenenfalls auch therapeutisch tätig zu werden. (Vgl. ELLGER-RÜTTGARDT, 2004, S. 423)

Die *Salamanca-Erklärung* empfiehlt im Punkt 45: „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. dieser vorausgehen, um Ergänzung und Mobilität zu gewährleisten“ (UNESCO, 1994, S. 11). Weiters muss „die Ausbildung spezieller Lehrer und Lehrerinnen [...] 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 (*sic!*), sollte vor der Spezialisierung auf eine oder mehrere Behinderungsarten als allgemeine Grundlage entwickelt werden.“

(ebd.) Aus dieser Forderung ableitbar ist die Konsequenz, dass Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer, die gemeinsam im Team unterrichten, zumindest partiell einer gemeinsamen Ausbildung bedürfen.

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, (1) die einerseits einen Abbau von Dogmen erlaubt und so langfristig zu einer kindzentrierten und entwicklungsbezogenen Pädagogik im Pflichtschulbereich führt und die (2) das andererseits notwendige Spezialwissen zur gezielten Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sichert (FEYERER/NIEDERMAIR/TUSCHEL, 2006, S. 20).

4. 3 Die „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerausbildung

Die Wissenschaft in der Lehrerbildung ist bereits lange Thema in der Professionalisierungsdebatte. Die „Verwissenschaftlichung“ der Ausbildung begann in Deutschland nach 1920 (Entstehung pädagogischer Akademien) und setzte sich 1960 (Lehramtsausbildung überwiegend an der Universität) fort. In Österreich entstanden die Pädagogischen Akademien in den 1960er Jahren, 2007 wurden sie in Hochschulen umgewandelt (vgl. STRECKEISEN, 2007, S. 7f). Seit der Verwissenschaftlichung und der generellen Einführung der Zweiphasenausbildung ist das Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis in der Ausbildung ein häufiges Thema der Auseinandersetzung geworden.

Kritik an der verwissenschaftlichten Lehrerausbildung wurde vor allem dahingehend geäußert, dass ein bloßes Nebeneinander unverbundener Wissenschaftselemente und Verhaltensdimensionen nicht ausreiche (vgl. TERHART, 2000, S. 83ff). Die Kritik ging also davon aus, dass es ein Fehler gewesen sei, die Professionalität des Lehrerberufs vor allem in den 1970er Jahren mit Verwissenschaftlichung der Lehrertätigkeit gleichzusetzen. Vor allem die Literatur der 1980er Jahre über die Professionalisierung des Lehrerberufs

beurteilte die Verwissenschaftlichungstendenz eher negativ. „Mit der Idee einer einseitigen fachwissenschaftlichen Fundierung der Lehrertätigkeit als dominierendes Professionalisierungskriterium sei zum Teil unter Vernachlässigung der pädagogisch-didaktischen Konsequenzen ein spezialisierter Experte herangezogen worden, ohne zu fragen, inwieweit ein solcher überhaupt einer verantwortlichen Ausübung des Lehrerberufs in der Praxis dienlich sei.“ (ENZELBERGER, 2001, S. 208). Aber gerade durch die Verwissenschaftlichung der Ausbildung erhofften sich die Lehrer eine Aufwertung ihres Status.

4. 4 Blick auf die Lehrerausbildung in Österreich und Deutschland

Die geschichtliche Entwicklung des Lehrerberufs ist besonders auf Grund historisch-gesellschaftlicher Gegebenheiten ereignisreich und interessant, wobei sie Grundlage für den Standard der heutigen Lehrerausbildung ist. Es kann allerdings in dieser Arbeit nur überblicksartig auf die historische Entwicklung eingegangen werden, da eine zu detaillierte Ausarbeitung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Trotzdem wird versucht, die wichtigsten Entwicklungsschritte der Lehrerausbildung in Österreich und Deutschland darzulegen.

4. 4. 1 Lehrerausbildung in Österreich

4. 4. 1. 1 Geschichtlicher Abriss zur Entwicklung der Lehrerausbildung von Sonderschullehrern in Österreich

Die Anfänge des staatlichen Schulwesens in Österreich gehen auf die Schulreform von 1774 unter Maria Theresia (öffentliche Staatsschule, sechsjährige Schulpflicht) zurück⁸. 1869 stellte das Reichsvolksschulgesetz das

⁸ Bereits 1779 wurde in Wien das dritte Taubstummeninstitut der Welt errichtet. Leiter war Johann Friedrich STORK. Johann Wilhelm KLEIN gründete 1804 die erste „Blindenanstalt“ im deutschen Sprachraum in Wien. Die Anfänge des Sonderschulwesens gehen auf die Gründung dieses Instituts und die einer Hilfsschulklasse zurück. Diese Klasse wurde 1873 in Wien durch einen Wiener „Taubstummenlehrer“ begründet. 1885 wurde eine spezielle „Hilfsklasse“ für

gesamte Pflichtschulwesen auf eine einheitliche Basis, die Schulpflicht wurde von sechs auf acht Jahre erhöht (vgl. BMUKK, 2008^(a), S. 1), wobei unterrichtende Personen aus dem Kirchen-, Verwaltungs- oder Militärdienst kamen (vgl. STRICKER, 2007, S. 199). Ausgehend von den Erfahrungen mit Abläufen im bisherigen Schulwesen wollte man die Qualität des schulischen Geschehens heben und es wurde eine planmäßige Ausbildung beschlossen. Es wurde bei jeder Landesregierung eine Schulkommission eingerichtet, die als Aufsichts- und Verwaltungsorgan fungierte. Die von Maria Theresia 1774 festgelegte Schulordnung inkludierte auch die Normen für die somit erste Lehrerausbildung in Österreich. Diese Ausbildung war in Kursform von 11 Wochenstunden mit einer Dauer von drei Monaten konzipiert, wobei die Praxis im Vordergrund stand. Die mit einer Abschlussprüfung vorgesehene Ausbildung wurde 1837 auf sechs Monate ausgeweitet, 1848 wurde eine einjährige Lehrerausbildung geschaffen, 1849 war diese bereits zweijährig. Das Reichsvolksschulgesetz brachte 1849 eine neue Grundlage für die Lehrerausbildung, in der die Ausbildungsdauer mit vier Jahren festgesetzt wurde, jedoch wurde sie auf Grund eines starken Lehrermangels anfangs auf drei Jahre beschränkt (vgl. STRICKER, 2007, S. 200f).

Ab 1915 wurden in mehreren Schritten die Lehrpläne der Lehrerbildungsanstalten immer mehr den Lehrplänen der Realgymnasien angeglichen (vgl. STRICKER, 2007, S. 201). Ein Jahr später wurde eine „Zentralstelle für die pädagogisch-didaktischen Angelegenheiten des Volksschulwesens und der Lehrerbildung“ (vgl. BMUKK, 2008^(b), S. 10) eingerichtet. Die erwogene Einführung einer Lehrerakademie, deren Durchlauf sechs Jahre dauerte, wurde 1937 erfolgreich umgesetzt (vgl. BMUKK, 2008^(b), S. 11).

Nach 1945 waren die Meinungen zur Weiterentwicklung der Pflichtschullehrerausbildung sehr geteilt. Es gab Vertreter einer

„schwachsinnige“ Schüler ebendort eröffnet (vgl. BMUKK, 2008^(b), S. 9). Andere Sonderschularten wurden aus Deutschland angeregt. (Vgl. SEVERINSKI, 2002)

hochschulmäßigen Ausbildung und solche einer sechsjährigen Lehrerakademie. Da kein Konsens gefunden werden konnte, blieb die Lehramtsausbildung über fünf Jahre an den „Bundes-Lehrerbildungsanstalten“ (vgl. STRICKER, 2007, S. 201) bestehen.

Ab 1951 wurde der Lehrplan an diesen Anstalten um Latein und eine lebende Fremdsprache als Pflichtfächer erweitert, wodurch eine Gleichstellung mit den Realgymnasien erfolgte. Nun hatten die Absolventen ebenso Hochschulberechtigung und erhielten einen eigenen Status zwischen berufsbildender und allgemeinbildender höherer Schule. Abgeschlossen wurde diese Ausbildung mit einem Zeugnis für die Reife für das Lehramt an Volksschulen, das den Zugang zu Hochschulen und Universitäten ermöglichte sowie zur provisorischen Anstellung als Lehrer an Volksschulen berechtigte. Auf Grund dieses Lehrbefähigungszeugnisses für Volksschulen konnte bei ausgezeichnete Dienstbeurteilung auf Antrag die Zulassung zur Vorbereitung auf Ausbildung und Prüfung für die Lehramtsprüfung für Sonderschulen mit festgelegten Fächerkombinationen erfolgen (vgl. ebd.).

PLACHT (1951) schreibt in der Ausgabe der Heilpädagogischen Blätter über den Stand der Lehrerbildung in Österreich: „Hervorragend sind die Fortbildungseinrichtungen für Sonderschullehrer. [...] Fast jede österr. Sonderschule konnte bereits einen Vertreter für das Studium der Sonderschuleinrichtungen des Auslandes in andere Länder entsenden. Mit Deutschland besteht so gut wie keinerlei Verbindung.“ (PLACHT, 1951, S. 195).

Das österreichische Schulwesen ist 1962 durch ein umfassendes Schulgesetz neu geregelt worden. Neben der Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre wurde eine neue Form der Pflichtschullehrerausbildung an Pädagogischen Akademien eingeführt (vgl. BMUKK, 2008^(a)). Nun treten die Pädagogischen Akademien an die Stelle der Lehrerbildungsanstalten (vgl. BMUKK, 2008^(b), S. 13). An die Pädagogischen Akademien wurden eine Übungsvolks- und -hauptschule angeschlossen (vgl. STRICKER, 2007, S. 202). Ab 1975 erfolgte

auch die Ausbildung zum Sonderschullehrer über sechs Semester (die Ausbildung zum Volksschullehrer war zu diesem Zeitpunkt nur zweijährig) mit direktem Zugang an der Pädagogischen Akademie. Den Abschluss bescheinigt ein Lehramtszeugnis für Sonderschulen (vgl. ebd.)

1999 wurde im Akademienstudiengesetz die Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Hochschulen bis zum Jahr 2007 beschlossen. Am 19. September 2005 wurde dafür der Gesetzesentwurf zur Begutachtung publiziert (vgl. SCHACHL, 2005, S. 463) und seit Herbst 2007 umgesetzt.

4. 4. 1. 2 Grundlagen der Lehrerausbildung in Österreich

Die derzeitige Ausbildungssituation für Lehrer steht seit jeher in ständiger Wechselwirkung mit der politischen aber auch kirchlichen Situation⁹ in Österreich, wobei aber auch in letzter Zeit Sozialpartner, Gewerkschaften und Lehrerverbände in das vom Bildungsministerium gesteuerte Bildungswesen Einfluss nehmen konnten. Von dieser Situation ausgehend wurde die Lehrerausbildung aufs Engste mit den schulischen Strukturen gekoppelt, die unterschiedlichen Ausbildungsformen wurden an diversen Institutionen konstituiert aber nahezu unverbunden nebeneinander gestellt. (Vgl. BUCHBERGER/BUCHBERGER/WYSS, 2004, S. 112 - 116)

Mit dem Schulorganisationsgesetz 1962 (SCHOOG) wurde als gangbarer Weg die Einführung Pädagogischer Akademien beschlossen, die dem postsekundären Bildungsbereich zuzuordnen sind. Diese Ausbildungsvariante löste eine auf der Sekundarstufe II lokalisierte seminaristische Lehrerausbildung ab. Vorerst wurden nur zweijährige Studiengänge für Volks- und Hauptschullehrämter eingerichtet, erst im Anschluss folgte als Neuerung ein Studium für das Lehramt an Sonderschulen, das ebenso wie die beiden anderen auf drei Jahre

⁹ Die Republik Österreich hat ein Konkordat mit dem Heiligen Stuhl der katholischen Kirche, das ihnen beträchtliche Rechte im Schulsystem sowie in der Pflichtschullehrerbildung einräumt (vgl. BUCHBERGER/BUCHBERGER/WYSS, 2004, S. 113).

Ausbildungszeit festgeschrieben wurde. (Vgl. BUCHBERGER/BUCHBERGER/WYSS, 2004, S. 112 - 116)

Mit der Beschlussfassung des SCHO G durch das Parlament (1962) wurden die rechtlichen Grundlagen für die Entwicklung eines bundeseinheitlichen Bildungswesens gelegt. Dieses in der Zwischenzeit mehrmals novellierte Gesetz regelt alle wesentlichen Fragen der Schulorganisation (unter anderem Schultypen, Dauer der Beschulung) und auch der Pflichtschullehrerbildung, welche – trotz des Akademiestudiengesetzes – ein Teilbereich des Schulsystems (und nicht des Hochschulbereichs) geblieben ist. (Vgl. BUCHBERGER/BUCHBERGER/WYSS, 2004, S. 112) Zu Beginn des Schulorganisationsgesetzes von 1962 wurde als Kompromiss unterschiedlicher (partei-) politischer Interessen die Einführung von Pädagogischen Akademien für die Ausbildung von Volksschullehrern beschlossen, welche dem postsekundären Bildungsbereich zuzuordnen sind. Vierzehn Pädagogische Akademien sollten zunächst nur Lehrer für die Volksschule in einem integrierten einphasigen Modell mit zweijähriger Dauer ausbilden. In einem nächsten Schritt wurden an den Pädagogischen Akademien dreijährige Studiengänge für das Lehramt an Hauptschulen eingeführt. Eine weitere Neuerung stellte die Einführung der Studiengänge für das Lehramt an Sonderschulen sowie des Polytechnischen Lehrganges dar. Die Studiendauer für das Lehramt an Volksschulen wurde hier ebenfalls auf drei Jahre angehoben (vgl. ebd.).

Seit Mitte der 80er Jahre gibt es Diskussionen, oft einhergehend mit substanziellen Veränderungen in beinahe allen OECD-Staaten, zum Thema Lehrberuf und Lehrerbildung. Dazu gehören auch alle Bereiche, bzw. Teilbereiche wie Lehreraus- und Lehrergrundbildung, Berufseinführungsperiode, Lehrerfortbildung¹⁰, professionelle Entwicklung und

¹⁰ Unter *Lehrerfortbildung* wird hier eine zeitlich eher kurze Maßnahme verstanden, während eine *Lehrerweiterbildung* in der Regel vom Zeitaufwand her erheblich umfangreicher ist. Bei *Fortbildungen* wird ein spezielles Thema bearbeitet, das die Vertiefung oder Erweiterung berufsspezifischer Fertigkeiten oder auch die persönliche Entwicklung der Teilnehmer zum Ziel hat.

Lehrerweiterbildung¹¹. Wesentliche Reformschritte begannen in den späten 60er Jahren unter dem Leitgedanken der „Professionalisierung“ bzw. „Akademisierung“. So ergaben die Neuerungen vor allem in Deutschland, Finnland und Griechenland zu dieser Zeit wichtige Beiträge zur Reformierung der Lehrerausbildung (vgl. BUCHBERGER, 1995, S. 73). In Deutschland umfassen diese zwischen 1970 und 1980 unter anderem den Prozess der Akademisierung von Lehrern und die Integration der Pädagogischen Hochschulen (PH) in die Universitäten (vgl. SANDFUCHS, 2004, S. 16).

Nach einer relativ ruhigen, auch teilweise stagnierenden Phase kam in Österreich wieder Bewegung in Form des neuen Akademiestudiengesetzes von 1996 und des Entwurfs des Hochschulgesetzes von 2005, des „Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien“, in die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung (vgl. DORALT, 2004, S. 341). Dieses Gesetz sieht vor, dass mit Oktober 2007 alle (zu dieser Zeit 51) Pädagogischen Akademien und Institute des Bundes sowie der Religionsgemeinschaften, die sich mit Pflichtschullehreraus-, -weiter bzw. -fortbildung beschäftigen, zu insgesamt zwölf Pädagogischen Hochschulen (PH) zusammengefasst werden. Dieses Vorhaben soll eine Maßnahme zur „Professionalisierung des Lehrerberufs“ sein (vgl. APA, 2005).

Sonderschulen zählen zum Allgemeinbildenden Pflichtschulwesen (Volksschule inklusive Vorschulstufe, Hauptschule und Polytechnische Schule). Die Ausbildung zum Lehramt an Sonderschulen fand in Österreich bis 2007 an Pädagogischen Akademien statt. Von diesen gab es vierzehn, wobei grundsätzlich jedes Bundesland über eine „Pädagogische Akademie des Bundes“ verfügte. Dies galt für Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Tirol, Vorarlberg, Steiermark und Kärnten, Ausnahme war hier jedoch die private „Pädagogische Akademie Burgenland“; sie war eine Stiftung, die gemeinsam von Bund und Kirche betrieben wurde, und auch die einzige

¹¹ In einer *Weiterbildung* findet eine Auseinandersetzung mit einem Themenkomplex statt, um eigene Handlungskompetenzen zu erweitern (zum Beispiel durch Zusatzausbildungen wie Erwerb weiterer Lehrämter, sprachheilpädagogische Ausbildung).

Pädagogische Akademie in diesem Bundesland. Ferner existierten bis 2007 fünf private Akademien, die von Diözesen erhalten wurden, nämlich von den Diözesen Graz, Innsbruck, Linz, St. Pölten und Wien. Neben den vierzehn bereits genannten Pädagogischen Akademien gab es noch zwölf Pädagogische Institute¹², neun Religionspädagogische Akademien¹³, zehn Religionspädagogische Institute¹⁴, vier Berufspädagogische Akademien¹⁵ und die (aus zwei Teilen bestehende) Agrarpädagogische Akademie¹⁶ (vgl. BMBWK, 2005^(a)).

Lehrer für Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnische Schulen und Sonderschulen wurden an den Pädagogischen Akademien in jeweils getrennten Diplomstudiengängen in einem integrierten einphasigen Modell mit einer Regelstudienzeit von 180 European Credit Transfer System (ECTS) - Punkten, was 164 Semesterwochenstunden (SWS) über 3 Studienjahre verteilt entspricht, ausgebildet. Da die Pädagogische Akademie bislang eine „Schule“ auf postsekundärem Niveau war und als Eintrittsvoraussetzung Reifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung vorgeschrieben ist, handelt es sich nach der europäischen Sprachregelung um eine Einrichtung der „higher education“, also des tertiären Bereichs (vgl. BUCHBERGER/BUCHBERGER/WYSS, 2004, S. 114).

Die Überleitung der Studiengänge zum Diplom-Pädagogen von der Pädagogischen Akademie in die Pädagogische Hochschule begann offiziell ab dem Frühjahr 2006. Das Bundesgesetz für Pädagogische Hochschulen sieht eine komplette Eingliederung der bisherigen Institutionen, die bis 2007 dem Akademienstudiengesetz unterstanden, in den tertiären Bildungssektor

¹² Pädagogische Institute sind Aufbaustudiengänge, Fort- und Weiterbildung von Lehrern aller Schularten zur Erlangung zusätzlicher Befähigungen.

¹³ Religionspädagogische Akademien sind Diplom- und Aufbaustudien zur Ausbildung von Lehrern (Lehramt) für den katholischen, evangelischen, islamischen oder jüdischen Religionsunterricht an allgemein- und berufsbildenden Schulen.

¹⁴ Religionspädagogische Institute bieten Aufbaustudiengänge an, die der Fort- und Weiterbildung von Lehrern aller Schulen zur Erlangung zusätzlicher Befähigungen für Religion an Pflichtschulen dienen.

¹⁵ An den Berufspädagogischen Akademien werden Studierende zu Lehrern für das berufsbildende Schulwesen ausgebildet.

¹⁶ Bei den Agrarpädagogischen Akademien handelt es sich um Diplomstudiengänge zur Ausbildung von Lehrern an land- und forstwirtschaftlichen Berufsschulen.

inklusive akademischer Studienabschlüsse für Lehramtsstudien auf dem Niveau eines Bakkalaureats vor (vgl. BMUKK, 2005, S. 3, S. 32 f). Da die Pädagogischen Hochschulen Institutionen des tertiären Bildungssektors sind, haben sie einen Forschungs- und Entwicklungsauftrag in den Praxisfeldern und Disziplinen, auf die ihre Lehre abzielt (vgl. ALTRICHTER/BREINBAUER/HÄRTEL et. al., 2002, S. 78).

Die 2007 gegründeten „Pädagogischen Hochschulen“ bleiben nachgeordnete Dienststellen des Bundes und somit weiterhin dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) unterstellt. Das heißt, sie sind nicht wie die Universitäten völlig autonom, heben aber künftig dennoch Studiengebühren in der Höhe von € 363,36 ein, obwohl die bisherige Pflichtschullehrerausbildung kostenfrei war. Dafür beenden die zukünftigen Lehrer nach sechs Semestern ihr Studium mit dem akademischen Abschluss „Bakkalaureat“ (Titel: „Bachelor¹⁷ of education“).

Die Kriterien zur Erfüllung von Bakkalaureats- und Masterstudiengängen wurden durch die Gesetzesnovellierung im Jahr 1999 festgelegt und in der Übergangsphase teilweise¹⁸ angepasst. Das Universitätsgesetz (2002) schreibt vor, dass alle neuen Studiengänge der Bachelor-Master-Struktur zu folgen haben (vgl. BMBWK, 2002, § 54). Mit der Umstellung auf das Akademienstudiengesetz 1999 (ASTG) haben alle Akademien für ihre Studienprogramme auf ECTS umgestellt (vgl. BMBWK, 2005, S. 8). Für Bakkalaureatsstudiengänge (wie eben die Diplomstudien zum Volks-, Sonder- und Hauptschullehrer) sind 180 Credits vorgesehen, für Magister- bzw. Masterstudiengänge 120 Credits. Dieses System wird als 3+2-Modell¹⁹

¹⁷ Auf Grund des Systems der „gestuften Abschlüsse“ wird mit dem „Bachelor“ (spezifisch: Bachelor of Education – „BEd“) (vgl. Hochschulgesetz 2005, § 38 (2)) nach sechs bis acht Semestern ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss erworben. Damit kann entweder direkt ins Berufsleben eingestiegen werden oder an einer inländischen oder einer ausländischen Hochschule nach weiteren zwei bis vier Semestern der „Master/Magister“- oder der „Diplom“-Titel erworben werden.

¹⁸ Die Anpassung erfolgt nur teilweise, damit der Prozess der Neuorientierung gerade auch in Hinblick auf forschendes, wissenschaftliches Arbeiten in der Übergangsphase reifen kann (vgl. MAYR, 2001)

¹⁹ 3+2-Formel: 3 Jahre Bakkalaureat-, 2 Jahre Master/Magisterstudiengang

bezeichnet (vgl. ALESI/BÜRGER/KEHM, 2005, S. 20f, S. 101ff). Studierende sollen demnach im Bachelor eine elementare akademische Leistungsfähigkeit erwerben, die einerseits fachliche Orientierung und andererseits systemische und kommunikative Fähigkeiten der Wissensorganisation, -verarbeitung und -vermittlung beinhaltet. Die Berufsbefähigung des ersten Abschlusses besteht in einer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Handlungsfähigkeit auf der Grundlage wissenschaftlich fundierter Kompetenzen. Ein Bachelor-Absolvent ist ein Wissenschaftsnovize mit Anwendungskompetenz (vgl. NAKAMURA, 2008, S. 1). Nach STRITTMATTER (2007) bleibt es jedoch unklar ob der Handelswert der Abschlüsse Pädagogischer Hochschulen im akademischen Hochschulsystem je konkurrenzfähig wird. Seiner Ansicht nach müsste die Lehrerbildung sehr rasch einen öffentlich anerkannten Status erreichen, um einem Vergleich zum Beispiel mit Juristen standhalten zu können (vgl. STRITTMATTER, 2007, S. 16f).

4. 4. 1. 3 Aufgabenprofil für Sonderschullehrer in Österreich

Mit der Entwicklung des Sonderschulwesens, das in Österreich eine fast zweihundertjährige Geschichte vorzuweisen hat, geht die Entwicklung des Berufsbildes von Sonderschullehrern Hand in Hand. Die Einführung der Sonder- bzw. damals Hilfsschulen im 19. Jahrhundert war – historisch betrachtet – ein wichtiger Schritt, der mit der Aufhebung der jahrhundertlang vorherrschenden sozialen Ausgrenzung und Isolierung behinderter Menschen begann (vgl. FEYERER/NIEDERMAIR/TUSCHEL, 2006, S. 6; vgl. TUSCHEL, 2008, S. 21; S. 23).

Eine Veränderung der Rolle von Sonderschullehrern hat sich nicht zuletzt in den 70er Jahren durch die integrativen Beschulungsbedürfnisse von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch einen Paradigmenwechsel ergeben. Somit entstanden neue Anforderungen an die Profession (vgl. TUSCHEL, 2008, S. 21; S. 23). Die Anforderungen an den Lehrberuf haben sich in den letzten Jahren dahingehend geändert, dass in allen Schulformen Lehrpersonen mit einer zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft konfrontiert sind. Speziell für Sonderschullehrer ergab sich darüber hinaus,

basierend auf gesetzlichen Grundlagen (SCHOG – Schulorganisationsgesetz, beschlossen vom Nationalrat am 25. Juli 1962), eine Erweiterung des Berufsfeldes, nicht ausschließlich auf Grund der zwei in der österreichischen Schulgesetzgebung zurzeit gleichwertig nebeneinander gestellten Paradigmen. Diese zwei sind einerseits das Paradigma der Integration und andererseits das der Besonderung (vgl. FEYERER/NIEDERMAIR/TUSCHEL, 2006, S. 5).

Damit wurde im Rahmen des SCHOG (§8) das Recht auf schulische Integration für alle Kinder und die Verpflichtung für alle Lehrer, sich diesen Anforderungen des integrativen Unterrichts zu stellen, verankert (vgl. BIFIE, 2007, S. 78f; vgl. TUSCHEL, 2008, S. 21; S. 23; vgl. BENESCH, 1962, S. 534; vgl. FEYERER/NIEDERMAIR/TUSCHEL, 2006, S. 10; vgl. BUCHBERGER/BUCHBERGER/WYSS, 2004, S. 112). Die „neuen“ Aufgaben von Sonderschullehrern sind nun im Bereich der Volks-, Haupt- und Polytechnischen sowie allgemein- und berufsbildenden Schulen zu suchen, wo sie als Integrations-, Stütz- und mobile Lehrer agieren. Ebenfalls sind sie in Bereichen der Berufsorientierung tätig und haben (Förder-)Beratungs- und Gutachtertätigkeiten zu erfüllen (vgl. BIFIE, 2007, S. 78 f). All diese verschiedenen Funktionen der Sonderschullehrer bewirken eine Veränderung des professionellen Selbstverständnisses. Das „einheitliche“ Berufsbild ist verschwunden und die nun aktuelle Situation stellt neue Anforderungen an die Profession der Lehrer. Um all diesen Tätigkeiten gewachsen zu sein, braucht ein Sonderschullehrer die Fähigkeiten, sich mit Heterogenität auseinandersetzen und im Team arbeiten zu können, in dem gemeinsames Planen, Durchführen, Evaluieren und Reflektieren ausgerichtet auf die Individualität der Schüler einen wichtigen Platz einnehmen müssen (vgl. TUSCHEL, 2008, S. 24). Detailliert heißt das nun für Sonderschullehrer, dass sich unter anderen folgende zusätzliche Aufgabenbereiche ergeben:

- „Durchführung von Förderdiagnosen, Erstellen individueller Förderpläne und 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)

Laut des „Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens“ (2007) wird von Sonderschullehrern eine hohe Bereitschaft zum Erwerb und zur Erhaltung von Flexibilität, die sich aus dem vielfältigen Arbeitsbereich ergibt, erwartet. Kontinuierliche Arbeit am beruflichen Selbstverständnis im Rahmen von Reflexion und Kooperation sind dabei ebenso notwendig wie die Bereitschaft zur vertiefenden Fort- und Weiterbildung in den erforderlichen behinderungsspezifischen Bereichen (vgl. BIFIE, 2007, S. 80).

Auf Grund des bereits erwähnten SCHOG (1962), das auch die Beschulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen²⁰ regelt, ergeben sich erweiterte Aufgabengebiete für Sonderschullehrer. 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);

²⁰ Im Rahmen dieser Arbeit wird eine differenzierte Begriffsverwendung vorgenommen: wenn von Kindern „mit besonderen Bedürfnissen“ gesprochen wird, so inkludiert das alle Beeinträchtigungen (in den Bereichen Lernen, Verhalten, Erziehung) und Behinderungsarten (körperlicher Natur). Wird jedoch nur von „Behinderung“ gesprochen, so sind damit Behinderungen mit körperlichen Einschränkungen gemeint.

- 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 des §25 wird auch die Führung von Heilstättenklassen (Schulen) sowie von Klassen (Schulen) für mehrfach behinderte Kinder geregelt. Da die Organisation des Sonderschulwesens in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ist, werden nicht alle Sonderschularten in jedem Bundesland geführt, teilweise sind mehrere Sparten an einem Standort zusammengefasst. Auch werden spezifische Klassen angeboten, beispielsweise Sprachheilklassen oder Klassen für schwerstbehinderte Kinder an Allgemeinen Sonderschulen. Das Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen (mit eigenen Lehrplanbestimmungen) ist als neues Angebot im Schuljahr 2000/01 hinzugekommen (vgl. § 24, Abs. 1 SCHO G).

Die Kompetenzen und Anforderungen an Sonderschullehrer sind somit sehr vielfältig. In allen Sonderschularten können grundsätzlich die verschiedenen Lehrpläne des Pflichtschulbereichs zur Anwendung kommen. In aller Regel arbeiten die Sonderschullehrer in den Sonderschulen im Klassenlehrersystem. Trotz geringer Schülerzahl ist die Klassenzusammensetzung höchst heterogen. Sonderschullehrer unterrichten in der Allgemeinen Sonderschule häufiger Schüler 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 Schülern 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 (vgl. FEYERER/NIEDERMAIR/TUSCHEL, 2006, S. 13).

Die Berufsorientierung ist somit eine zentrale Aufgabe von Sonderschullehrern. In einzelnen Spartenschulen bzw. -klassen arbeiten die Sonderschullehrer im

Team und/oder unterstützt von Betreuern, Assistenten sowie spezifisch ausgebildeten Spartenlehrern. Weiters gibt es Sonderpädagogische Zentren (SPZ), deren Aufgabe als Kompetenz- und Ressourcenzentrum es ist, durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, dass Kinder mit SPF (sonderpädagogischem Förderbedarf) in bestmöglicher Weise auch in Allgemeinen Sonderschulen unterrichtet werden können (vgl. SCHOG, § 27 a(1)). Der dezidierte Hinweis darauf, dass Landeslehrer, die an allgemein bildenden Schulen Kinder mit SPF unterrichten, vom SPZ zu betreuen sind, erfolgt ebenso im SchOG (vgl. ebd., § 27 a(3)). Somit leiten sich weitere spezifische Kompetenzen ab, vor allem im Bereich der Beratung, der Teamentwicklung und des Umgangs mit Konflikten (vgl. FEYERER/NIEDERMAIR/TUSCHEL, 2006, S. 13). Weitere Aufgabe des SPZ sind die Elternberatung, in welcher die Erziehungsberechtigten über die schulischen Möglichkeiten ihrer Kinder informiert werden, Gutachtenerstellung und Mithilfe bei der Entwicklung individueller Förderpläne, wobei letzteres ein hohes Maß an fundierten Kenntnissen im Bereich der Diagnostik voraussetzt (ebd.).

Ausblickend auf das zukünftige Berufsfeld eines Sonderschullehrers in Österreich kann gesagt werden, dass das hauptsächliche Tätigkeitsfeld im Bereich der Integrationsklassen, der Oberstufen-Klassen der Allgemeinen Sonderschule und den Klassen für schwerstbehinderte Kinder sein wird. Weiters ist die berufliche Integration und die damit einhergehende Berufsorientierung und Berufsvorbereitung ein wichtiger Teil des Berufsfeldes. Der Sonderschullehrer wird zur „key person“ auf Grund seiner mannigfaltigen Aufgabengebiete (Vermittlung, spezielles Wissen, Beratung etc.) und hat mit anderen Lehrern und Experten (zum Beispiel Familienintensivbetreuern, Jugendamt und Schulpsychologen) verstärkt zu kooperieren. Bei der Erstellung von Gutachten und zur individualisierten Lernprozessbegleitung wird eine hohe förderdiagnostische und entwicklungspsychologische Kompetenz erwartet. Die Teamarbeit stellt ein Schlüsselement gelingender Integration dar und muss

bereits in der Ausbildung gesammelt und reflektiert werden können (vgl. FEYERER/NIEDERMAIR/TUSCHEL, 2006, S. 14).

Auf Grund der erweiterten, zu erfüllenden Tätigkeiten eines Sonderschullehrers, im Vergleich zu seinen früheren, wird bereits (international) darüber diskutiert, dass der Begriff „Sonderschullehrer“ nicht mehr zutreffend ist (vgl. HACKL/GRUBER, 2006, S. 1). Eine Berufsbezeichnung wie „Förderlehrer“ anstelle von ASO²¹-Lehrer, „Lehrperson für integrative Förderung“ oder „Lehrer für den Förderschwerpunkt Lernen/Sprache/Geistige, Entwicklung/Hören/Sehen“ wurden hierbei angedacht (vgl. FEYERER/NIEDERMAIR/TUSCHEL, 2006, S. 14). Mit der Modifikation des Terminus wäre ein eindeutiger Paradigmenwechsel ausgedrückt – weg vom Defekt hin zur Kompetenz – wobei dieser wohl nicht so schnell erfolgen wird, da es an den neuen Pädagogischen Hochschulen in Österreich immer noch den „Studiengang für das Lehramt an Sonderschulen“²² gibt.

In der „neuen“ Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen müssten der wissenschaftstheoretische Paradigmenwechsel ebenso wie die daraus erwachsenden Veränderungen im österreichischen Schulsystem sowie im Tätigkeitsfeld eines Sonderschullehrers berücksichtigt werden. Das Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Hochschule soll die Studierenden respektive die künftigen Sonderschullehrern nun nicht nur Kompetenzen lehren (passiv), sondern sie diese auch aktiv erwerben lassen. Das kann nur funktionieren, wenn Heterogenität, kooperatives und selbsttätiges Lernen am gemeinsamen Gegenstand und innere Differenzierung durch Individualisierung nicht nur als Seminarinhalte vermittelt werden, sondern auch in der Lehrerbildung tragende Säulen sind. Die Abstimmung von Theorie und Praxis im Sinne eines Kommunikations- und Kooperationsprozess auf die auszubildende Person entsprechend ihrer Interessen, Bedürfnisse und

²¹ ASO ist die Abkürzung für „Allgemeine Sonderschule“.

²² Der Begriff der *Sonderschule* ist bereits seit Jahrzehnten umstritten (vgl. SANDER, 1969, S. 11, vgl. KLAUER, 1969, S. 261). Der Streit geht wohl um die Frage, welche Behinderungsarten nun sonderschulbedürftig sind, als auch darum, wie die ihnen entsprechenden Sonderschularten zu bezeichnen sind (vgl. SANDER, 1969, S. 11).

Fähigkeiten, um sich spezifische Handlungskompetenzen aneignen zu können, ist nach FEYERER/NIEDERMAIR/TUSCHEL (2006) unerlässlich (vgl. ebd., S. 17). Um diesen Aneignungsprozess zu optimieren, müssen immer wieder Phasen der Reflexion (Selbstreflexion) sowie Rückmeldungen des „Ausbilders“ und Planung des Lernprozesses, am besten in Form von Modulen integriert werden. Diese allgemeinen Anforderungen werden von FEYERER/NIEDERMAIR/TUSCHEL (2006) in ihrem Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung von Sonderschullehrern durch spezielle ergänzt.

So weisen sie auf „vertiefte human-, sozial-, fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenzen sowie spezifische heil- und sonderpädagogische Methoden zur Früherkennung, Vermeidung und zum Abbau von Lernbarrieren“ (ebd., S. 18; S. 19) hin, die erworben und in der Praxis angewandt werden sollen. Auf Grund der Teamteachingsituationen im Pflichtschulbereich müssen die zusammenarbeitenden Lehrer ein klar abgegrenztes Wissensgebiet erworben haben und unterschiedliche Kompetenzen aufweisen um einander zu ergänzen. Neben der klassischen Unterrichtstätigkeit muss der Sonderschullehrer ebenso wissen, wie ein förderdiagnostisches Verfahren anzuwenden, ein Gutachten zu schreiben, individualisierte Förderpläne zu erstellen und zu evaluieren sowie Eltern- bzw. Fachgespräche zu führen sind (vgl. ebd., S. 19).

4. 4. 2 Die Lehrerausbildung in Deutschland

4. 4. 2. 1 Geschichtlicher Abriss zur Entwicklung der Lehrerausbildung von Sonderschullehrern in Deutschland

Die Modernisierungsprozesse haben seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts einen ständig steigenden Bedarf an Bildung und Ausbildung nach sich gezogen (vgl. SANDFUCHS, 2004, S. 33) und begründeten einen neuen Standard von Lehrerbildung. Ein 200-jähriger Prozess der Entwicklung hat von sehr bescheidenen Anfängen ausgehend zu einem äußerst anspruchsvollen, aufwändigen und komplizierten System geführt. Die Entstehung und Erweiterung der Lehrerbildung wurde auch durch die Entwicklung

pädagogischer Konzeptionen, Doktrinen und Theorien vorangetrieben (vgl. TERHART, 2004^(a), S. 38). Als erste Ansätze für die Entstehung des deutschen Sonderschulwesens werden Einzelversuche zur Unterrichtung taubstummer und blinder Kinder des Hochadels im 16. und 17. Jahrhundert genannt (vgl. CLOERKES, 2001, S. 298).

Die eigentliche Geschichte der Hilfsschulen in Deutschland beginnt nach MÖCKEL (1988) in Elberfeld 1879, in Braunschweig und Leipzig 1881. In diesen Städten sind die ersten ausgebauten, das heißt in aufsteigenden Klassen organisierten Hilfsschulen entstanden. Der Name „Hilfsschule“ selbst stammt aus Braunschweig. Er wurde ab 1883 gebräuchlich. Der Entstehung dieser Schulen gingen Nachhilfeklassen in anderen Städten Deutschlands voraus, was in Braunschweig bekannt war (vgl. MÖCKEL, 1988, S. 179). Die ersten Hilfsschulklassen wurden meist mit ausgesuchten Lehrern besetzt, um die Gelegenheit zu bekommen sich zu spezialisieren. Es gab keine bestimmten Lerninhalte und so blieb Freiraum für Versuche. Über diese besonderen Erfahrungen tauschten sich die Hilfsschullehrer eigenständig aus (ebd. S. 193). Im Zuge der Ausdifferenzierung des Schulwesens entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Lehramt des Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrers in Deutschland (vgl. BÖLLING, 1983, S. 92).

Zur Entwicklung zu den eigenständigen Berufsprofilen kann gesagt werden, dass besondere Prüfungen vor oder während der Tätigkeit als Sonderschullehrer am Anfang standen, worauf sich die Kandidaten vorwiegend autodidaktisch vorbereiteten. Weiterbildungskurse wurden von den neu gegründeten Berufsverbänden organisiert. Auch wurden Weiterbildungsinstitutionen geschaffen, woran sich teilweise auch Hochschulen beteiligten. Die Akademisierung der Ausbildung wurde angestrebt (vgl. SANDFUCHS, 2004, S. 24 f).

1905 begann der erste vollzeitliche Fortbildungskurs für Hilfsschullehrer in Bonn, der fünf Wochen dauerte. Im nächsten Jahr wurde in Berlin ein Kurs eingerichtet, der sich mit den Schwerpunkten Sprachstörungen,

Hilfsschulmethodik und Psychiatrie beschäftigte. Die Sonderschullehrer orientierten sich in ihrem professionellen Selbstverständnis zum einen an Anstaltslehrern (für Blinde, Taubstumme und geistig Behinderte) und zum anderen an pädagogischen und medizinischen Berufen ihres Umfeldes. Die Nähe zur Volksschule wurde sowohl aus standespolitischen als auch aus fachlich-pädagogischen Gründen stets betont, wobei sich das Lehramt für Sonderschulen aus dem für Volksschulen herausgebildet hat (vgl. SANDFUCHS, 2004, S. 34). Weiters fand im Jahr 1908 ein zehntägiger Kurs in München statt, der als Themen Heilpädagogik und Schulhygiene behandelte. Nebenher fand auch ein Ausbildungskurs für Hilfsschullehrer statt. Bereits 1909 wurde der „achte Kurs für das Hilfsschulwesen“ (VDS, 2004, S. 5) in Bonn abgeschlossen. 1913 wurde ein erster Kurs in staatlicher Trägerschaft (Preußisches Kultusministerium) in Thüringen geleitet. Gleichzeitig erfolgte der „Erlass der Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer und -lehrerinnen“ (ebd., S. 5), welcher erste anspruchsvolle professionelle Standards setzte. 1916 fanden in Essen am Sitz des Heilpädagogischen Seminars in Deutschland die ersten Staatlichen Hilfsschullehrerprüfungen statt. Zwei Jahre später erfolgten die ersten Hilfsschullehrerprüfungen für die Provinz Brandenburg. Mit der Einführung der Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer in Preußen wurde die Hilfsschullehrerausbildung zu einer staatlich verantworteten Angelegenheit. Ab 1910 wurden Vorstellungen zu einer universitären Sonderschullehrerausbildung entwickelt. Heilpädagogik sollte als wissenschaftliche Disziplin an Hochschulen und Universitäten im Verbund mit den Referenzwissenschaften Medizin, Psychologie und Pädagogik etabliert werden. 1922 wurde ein „Heilpädagogisches Studienjahr“ (ebd., S. 5) in München etabliert, dessen Teilnehmer aus dem Schuldienst unter Fortzahlung der Bezüge beurlaubt und zudem an der Universität eingeschrieben wurden. Auch in Hamburg gelang es, Sonderschullehrerfortbildung an der Universität zu begründen, jedoch wurde mit Beginn der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft die Sonderschullehrer-Ausbildung fast völlig eingestellt (vgl. ebd., S. 6).

Erst nach 1945 fand die Qualifizierung von Sonderschullehrern zunächst in Form der auf wenige Tage begrenzten Vollzeitkurse oder auch als berufsbegleitenden Lehrgängen über größere Zeiträume hinweg statt. Es wurde also auf den früheren Charakter der Sonderschullehrerausbildung aus den Jahren 1920/25 zurückgegriffen. 1947 wurde an der Humboldt-Universität in Berlin und der Martin-Luther-Universität in Halle/Wittenberg mit der Ausbildung von Sonderschullehrern begonnen. 1950 errichtete Niedersachsen ein selbstständiges Institut für Heilpädagogik in Hannover. Ein Jahr danach wurde das erste zweisemestrige heilpädagogische Studium in Stuttgart in Verbindung mit der Universität Tübingen eingeführt.

Erst um 1960 war ein Entwicklungsstand erreicht, der ungefähr dem der 20er Jahre entsprach. 1963 führte erstmals Berlin an der Freien Universität ein viersemestriges Zusatzstudium für Lehrer mit Zweitem Staatsexamen ein. Ab Ende der 60er Jahre war dies dann die Standardform. In der ersten Hälfte der 70er Jahre wurde in beiden Teilen Deutschlands ein „grundständiges“²³ Studium eingerichtet, das den Abschluss „Lehramt an Sonderschulen“ oder auch „Diplomlehrer- oder -erzieher“ zum Ziel hatte (vgl. VDS, 2004, S. 6f).

Die Entwicklung der Ausbildung erfolgte über Kurse und Aufbaustudiengänge bis zur grundständigen Ausbildung in den 1970er Jahren (vgl. SANDFUCHS, 2004, S. 25). In der DDR wurde das Lehramt zum Beispiel auch über Zusatzstudien in einem vierjährigen Fernstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin, in zweijährigem Direktstudium an der Universität Halle, ab 1978 ein solches auch in Magdeburg und ab selbigem Jahr ein grundständiges Studium in Rostock, angeboten (vgl. ebd., S. 31). Die gesetzliche Schulpflicht auch für Kinder mit geistiger Behinderung wurde in der DDR erst in den 80er Jahren eingeführt (vgl. SCHNELL, 2003, S. 29), was sich auch auf die Lehrerausbildung auswirkte.

²³ Die Formulierung „grundständiges Studium“ ist eine in Deutschland häufig verwendete Phrase für das Basisstudium – die Grund(aus)bildung.

4. 4. 2. 2 Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg unter besonderer Berücksichtigung der Sonderschullehrerbildung

Bereits 1982 schrieb KITTEL über die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs, dass sie „eine eigene Zukunft“ (KITTEL, 1982, S. 175) verdienten. Dies wurde durch SCHWARK 1988 ebenso betont und erweitert, indem er darauf hinwies, dass die Pädagogischen Hochschulen nur überlebensfähig seien, „wenn sie alle Strukturmerkmale neuzeitlicher wissenschaftlicher Hochschulen aufweisen [und] über die Grenzen von Schule hinaus pädagogisches Wissen anbieten und verfügbar machen“ (SCHWARK, 1988, S. 30 f).

Diese Hochschulen wurden trotz teilweise scharfer Kritik aufrechterhalten und mit der Maßgabe versehen, ihre Position auszubauen. Allein²⁴ in Baden-Württemberg verblieb die Lehrerbildung für die Pflichtschulen an den Pädagogischen Hochschulen, für die das Kultus- und Wissenschaftsministerium zuständig ist (vgl. SCHWARK, 2003, S. 23).

Nach regional unterschiedlichen Übergangslösungen der Nachkriegszeit wurden im Jahre 1962 in Baden-Württemberg acht Pädagogische Hochschulen eröffnet, deren Vorgängereinrichtungen teilweise bis ins 18. Jahrhundert reichende Lehrerbildungstraditionen aufwiesen (vgl. GESK, 1999, S. 86 f). Bestehende Seminare zur Ausbildung von Sonderschullehrern wurden nach Möglichkeit den Pädagogischen Hochschulen als Institute angegliedert. Grundständige Studiengänge (Heidelberg, Ludwigsburg), fachwissenschaftliche (Karlsruhe, Schwäbisch Gmünd, Weingarten) oder pädagogische Vorbereitungsdienste (Karlsruhe, Reutlingen) wurden für Realschullehrer eingerichtet. Die Bildungsexpansion jener Zeit erforderte im Jahre 1966 die

²⁴ Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten erfolgte nicht zeitgleich. Begonnen hat Hessen (1966), gefolgt von Bayern (1970), Niedersachsen (1978), Nordrhein-Westfalen (1972 bzw. 1980), Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und abschließend die neuen Bundesländer in den 90er Jahren (vgl. BLÖMEKE, 2004, S. 270).

Gründung einer weiteren Pädagogischen Hochschule in Lörrach, die allerdings nur 18 Jahre lang bestehen sollte (vgl. GESK, 1999, S. 87 – 89).

In der zweiten Hälfte der 80er Jahre mussten Pädagogische Hochschulen, als Folge „vielfältiger gesellschaftlicher, demographischer, finanzpolitischer und bildungspolitischer Veränderungen und Entscheidungen“ (GESK, 1999, S. 86, zit. n. STEPHAN, 1988, S. 11) geschlossen werden. Auf Grund dessen wurden Stellen gestrichen und eine restriktive Lehrereinstellungspolitik gehandhabt, was drastisch sinkenden Studierendenzahlen als Konsequenz hatte. Seit dem Jahre 1988 existieren nunmehr sechs dieser ursprünglich acht und mit Berücksichtigung einer späteren Neugründung neun Lehrerbildungsstätten, unter denen sich auch eine Berufspädagogische Hochschule befand: drei davon in den badischen Universitätsstätten Freiburg, Heidelberg und Karlsruhe und drei weitere in teils strukturschwächeren Regionen Württembergs wie in Schwäbisch Gmünd, in Weingarten und in Ludwigsburg (vgl. GESK, 1999, S. 86 f).

Das Lehramt für Sonderpädagogik bildete ein Aufbaustudium, konnte jedoch ab Mitte der 70er Jahre auch grundständig betrieben werden. Zum Studium des Lehramtes an Sonderschulen ist der medizinischen Grundlagenfächer wegen die Kooperation mit einer Medizinischen Fakultät nötig. Mit Ausnahme der beiden Fachrichtungen Körperbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik, deren Studium im Fachbereich Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Reutlingen angesiedelt ist, können die sieben anderen Fachrichtungen in Heidelberg studiert werden. Die drei Fachrichtungen Geistig-, Lern und Sprachbehindertenpädagogik werden an beiden Studienorten angeboten; das Studium der Blinden-, Sehbehinderten-, Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik ist ausschließlich in Heidelberg möglich. Trotz der knappen Mittel und der fehlenden Infrastruktur pflegten die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs insbesondere mit Hochschulen des europäischen Auslandes, aber auch darüber hinaus vielfältige Partnerschaften und Austauschbeziehungen (vgl. ebd., S. 87 – 89).

Dieser kurze Umriss der geschichtlichen Entwicklung Baden-Württembergs Sonderschullehrerausbildung zeigt tief verwurzelte Bestrebungen um den erfolgreichen Anschluss der Pädagogischen Hochschulen an die wachsenden Standards einer verwissenschaftlichten Welt bezüglich der Lehrerbildung und darüber hinausreichende pädagogische Anwendungsbereiche auf.

Derzeit wird das Studium für das Lehramt an Sonderschulen an Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs nicht in das BA-MA-System übergeführt. Die Studiengänge bleiben grundständig, eine eventuelle Änderung könnte sich nach einer Studie der Ludwig-Maximilian-Universität München (Abteilung Lehrerbildungszentrum) nach der 318. Kultusministerkonferenz ergeben (vgl. LMU, 2008, S. 1).

Das Studium an der Pädagogischen Hochschule zeichnet sich durch einen starken Schulbezug aus, welcher von der Kultur- und Schulpolitik in besonderer Weise²⁵ geschätzt wird (vgl. LMU., S. 1). SCHWARK (2003) weist darauf hin, dass die Pädagogischen Hochschulen auf Grund ihrer Tradition im Bereich der schulpraktischen Studien gegenüber den Universitäten besser abschneiden (vgl. SCHWARK, 2003, S. 23).

Baden-Württemberg verfügt über sechs Pädagogische Hochschulen, seit Anfang der 70er Jahre besitzen sie den Status von wissenschaftlichen Hochschulen. Durch die Einrichtung von Diplomstudiengängen verfügen sie zudem über rein akademische Studienabschlüsse. Das Promotionsrecht ist auf Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik begrenzt. Eine zweijährige Schulpraxis ist jedoch Voraussetzung. Die Lehrverpflichtung entspricht der an Universitäten, somit können die Pädagogischen Hochschulen eine berufsfeldspezifische Forschung sichern. Ein Problem stellt allerdings ihre Kleinförmigkeit und Ausstattung dar, die eine fachwissenschaftliche Ausbildung behindert. Anfang der 90er Jahre wurde die Pädagogische Hochschule daher in

²⁵ Über direkte ministerielle Eingriffsrechte kann man die Ausbildung ohne jeglichen Reibungsverlust steuern und für die gewünschte berufspraktische Ausrichtung sorgen (vgl. SCHWARK, 2003, S. 23).

einer „Sackgasse“ gesehen, was zur Einrichtung einer „Strukturkommission Lehrerbildung 2000“ führte, die Reformen entwickeln sollte. Ihr Vorschlag lautete, wie andernorts eine Integration in die Universität vorzunehmen. (Vgl. BLÖMEKE, 2004, S. 271 f) Die Landesregierung entschied sich jedoch dafür, dass die Pädagogischen Hochschulen als eigenständige Institutionen beizubehalten seien (vgl. ebd.), wobei es notwendig war, diesen Hochschultyp ideell, strukturell und finanziell aufzuwerten, um die bundesweite Anschlussfähigkeit herzustellen und zu sichern (vgl. SCHWARK, 2003, S. 23). Mit dieser Aufwertung gelang es, verglichen mit früheren Situationen, die Pädagogischen Hochschulen in den Bereichen Forschung, Lehre und Studium zu konsolidieren (ebd.).

Auf Grund der Bestrebungen der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs sind die Studienplätze sehr begehrt und so musste 2002/2003 ein genereller und fachspezifischer Numerus Clausus eingeführt werden. Auf absehbare Zeit stehen damit diese Hochschulen auf der sicheren Seite (vgl. ebd., S. 24), obwohl der Lehrerbildung dort folgende drei Punkte unterstellt werden: Die Pädagogischen Hochschulen (1) unterfordern die Studierenden, (2) sie bieten ein höchst beliebiges Studium der Erziehungswissenschaften an und (3) die tatsächlichen Anforderungen an den Lehrerberuf sind nicht an eine universitäre Fächerlogik angepasst (vgl. ebd., S. 25).

Obwohl diese drei Beanstandungen schwer wiegen, entsprechen die Pädagogischen Hochschulen den Erwartungen der gegenwärtigen professionstheoretischen Diskussion, da (1) die fachwissenschaftliche Ausbildung sich noch mehr als bisher an den unterrichtlichen Erfordernissen orientieren will, (2) die fachdidaktische Forschung und Lehre stärker als bislang gefördert wird und (3) die verwandten Fächer aufgefordert sind, sich dem interdisziplinären Dialog zu öffnen und dieser institutionalisiert wird. Der Forderung nach der Abschaffung der Beliebigkeit der Erziehungswissenschaft muss obligat nachgegangen werden (ebd., S. 25).

4. 4. 2. 3 Grundlagen der Lehrerbildung in Deutschland

Die Europäische Union und die OECD haben ihre Anstrengungen verstärkt, neben den Schulsystemen auch die Lehrerbildung international zu vergleichen (vgl. EURYDICE, 2001; vgl. OECD, 2004). Gleichzeitig sind in Deutschland Ansätze zu verzeichnen, über die Grenzen der eigenen Lehrerbildung hinauszuschauen (vgl. Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“, 2003, S. 257ff). Derzeit unterliegt das Modell der Lehrerbildung in der Mehrzahl der Länder einem tief greifenden Veränderungsprozess. Wichtige Elemente sind dabei die international übliche Bachelor- und Masterstruktur, eine Verstärkung der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteile sowie eine Betonung des Praxisbezugs (DIPF, 2008, S. 74).

Das pädagogische Personal im Schulwesen wird in Deutschland, mit Ausnahme von Baden-Württemberg, wo Teile der Lehrerbildung auch an Pädagogischen Hochschulen angesiedelt sind, an Universitäten ausgebildet. Lange Zeit erfolgte die Lehrerbildung, trotz verschiedener abweichender Modelle und einer gänzlich anderen Ausbildungsstruktur in der früheren DDR, nach einem tradierten Muster: In Abhängigkeit vom Lehramt und der jeweiligen Schulstufe dauerte die Ausbildung für das Fach-, Didaktik- und erziehungswissenschaftliche Studium 6 bis 9,5 Semester, an deren Ende das erste Staatsexamen abzulegen war. In der zweiten Phase der Lehrerbildung setzten die angehenden Lehrerinnen und Lehrer ihre Ausbildung mit einer 18 bis 24 Monate dauernden zweiten Phase, dem Referendariat, fort. Dieses zeitlich versetzte Modell einer akademischen Lehrerbildung hatte zur Folge, dass deren Dauer mit durchschnittlich sechs Jahren deutlich über dem Mittel der meisten anderen OECD-Staaten lag, die aber zum Teil auf eine universitäre Ausbildung verzichten (vgl. ebd., S. 74).

Lehrerbildung ist auf Grund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland dem Aufgabenbereich der einzelnen Bundesländer zugeordnet. Dadurch ergeben sich im Rahmen des Bologna-Prozesses unterschiedliche Reformstände in den Bundesländern bei der Einführung von Bachelor- und

Masterstudiengängen, die für ein Lehramt qualifizieren. In Deutschland findet die Vermittlung von Theoriewissen und Praxis getrennt von einander statt. An der Universität erfolgen eine jeweils theorieorientierte fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildung. In der zweiten Phase steht das Handeln der zukünftigen Lehrpersonen im Vordergrund, das in einem Wechselspiel von selbstständigem Unterricht, angeleiteten Erprobungen und Weitergabe des vorhandenen Praxiswissens entwickelt werden soll. Verknüpfungen von Theoriewissen und Handeln werden in begrenztem Maß unterstützt (Praktika im Studium und Seminare im Referendariat) (vgl. BLÖMEKE, 2006, S. 398). Die Lehrerausbildung in Deutschland ist also föderalistisch organisiert, hat aber eine gemeinsame Grundstruktur auf das der Begriff „grundständiges/integriertes Modell“ hinweist. Zumeist findet sie zweiphasig, zunehmend auch dreiphasig statt, wobei die erste Phase an einer Hochschule, die zweite an einem staatlichen Studienseminar sowie an einer Schule abgeleistet wird. Beide Phasen werden mit einer staatlichen Prüfung abgeschlossen (1. und 2. Staatsexamen). Im Anschluss daran ist man berechtigt, den Lehrerberuf an einer bestimmten Schulart oder Schulstufe bzw. in bestimmten Unterrichtsfächern auszuüben. Die erste Phase der Lehrerausbildung umfasst fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Angebote, die zweite Phase bildet die Studierenden theoretisch in Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Methodik der Unterrichtsfächer, Schulrecht bzw. Schulkunde aus. Hinzu kommt eine schulpraktische Ausbildung, die durch Unterrichtsbeobachtung sowie angeleitete und selbstständige Unterrichtstätigkeit geprägt ist. Kritik an dieser Version der Lehrerausbildung wurde mit der Begründung geübt, wie die Anteile der Studieninhalte der ersten Phase aufgeteilt werden sollen. Diese Anteile stünden allzu oft unverbunden nebeneinander und die Studierenden müssten sich selbst die Angebote zu Sinneinheiten zusammenfügen. Die Feinabstimmung der ersten mit der zweiten Phase ist ebenso wie der Bezug zu Praxis und Berufsfeld Kritikpunkt an dieser Form der Ausbildung (vgl. FRIED, 2004, S. 232- 235). Diese ständig aktuellen und nicht mehr neuen Einwände

sind daher Ausgangspunkt für die Reformierungsansätze und -durchführungen in Deutschland (vgl. LMU-LEHRERBILDUNGSZENTRUM, 2008, 1 – 17).

Die Kultusministerkonferenz hatte im September 1998 eine gemischte Kommission mit Fachleuten aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung eingesetzt, deren Auftrag es war, ausgehend von einer Übersicht über aktuelle Problemstellungen Optionen für die Gestaltung einer zukunftsorientierten Lehrerausbildung zu entwerfen und zu bewerten. In dem vorgelegten Abschlussbericht geht die Kommission davon aus, dass das hohe fachliche Niveau eine besondere Stärke der Lehrerausbildung in Deutschland ist, während die Ausbildung im Bereich der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen vielfach jedoch noch nicht zufrieden stellen kann (vgl. KMK, 1999, S. 5). TERHART (2000) betont ebenso den Charakter der Lehrerausbildungssysteme Deutschlands die, wie er sagt, eine der anspruchsvollsten sind (vgl. TERHART, 2000, S. 22ff). An der äußeren Rahmenstruktur der Ausbildung - universitäre Lehrerausbildung, Zweiphasigkeit, zwei Staatsexamina - sollte nach Auffassung der Kommission festgehalten werden. Das Potential dieser Rahmenstruktur muss aber, so die Kommission in ihrem Bericht, durch eine zielorientierte und breit gefächerte Weiterentwicklung aller beteiligten Institutionen, Prozesse, Inhalte und Personengruppen besser ausgeschöpft werden (vgl. KMK, 1999, S. 5).

Dazu rücken eher die (zu evaluierende) Prozessdimension und die Ausbilder in das Blickfeld der Reformgedanken denn Strukturen und Leitbilder. Das heißt Modelle, die einerseits politischen Realitäten (wie zum Beispiel Erfordernissen des Arbeitsmarktes) und andererseits den pädagogisch-professionellen Erkenntnissen entsprechen, sollen in das derzeitige Ausbildungssystem integriert werden, was zumeist durch die Erfüllung der Bachelor-Master-Struktur erfolgt (vgl. FRIED, 2004, S. 240).

4. 4. 2. 4 Aufgabenprofil für Sonderschullehrer in Deutschland

Die *Bundesagentur für Arbeit* definiert die Tätigkeiten eines Sonderschullehrers in Deutschland folgendermaßen: „Lehrer und Lehrerinnen an Sonderschulen

erziehen, unterrichten und fördern geistig, seelisch oder körperlich behinderte, von Behinderung bedrohte oder verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. Sie arbeiten an Sonder- oder Förderschulen sowie an Regelschulen der verschiedenen Schulstufen, z.B. in Förderklassen oder integrativen Klassen. Zudem sind sie an sonderpädagogischen Gesamtschulen, Förderzentren und Internaten tätig. Auch in Wohnheimen und Tagesstätten für behinderte Menschen, in Erziehungs-, Jugend- und Familienberatungsstellen oder an Bildungsakademien für Sonderpädagogik sind sie beschäftigt.“ (BAA, 2008). Laut dieser Definition ergeben sich umfassende Aufgabenbereiche zur Ausbildung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen. Einen detaillierten Einblick in das Tätigkeitsfeld eines Sonderschullehrers wird im Folgenden im Rahmen des Berufsfeldes Sonderschule gegeben.

Im Schulgesetz (SchG) (2006) von Baden-Württemberg werden die Aufgabenfelder der Sonderschule im Bereich der „Erziehung, Bildung und Ausbildung von behinderten Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in den allgemeinen Schulen nicht die ihnen zukommende Erziehung, Bildung und Ausbildung erfahren können“ (SchG, 2007, § 15(1)) festgeschrieben. Die Sonderschule gliedert sich in Schulen oder Klassen, die dem besonderen Förderbedarf der Schüler entsprechen und nach sonderpädagogischen Grundsätzen arbeiten. Sie führt Schüler je nach Förderungsfähigkeit zu den Bildungszielen der übrigen Schularten, wenn der besondere Förderbedarf der Schüler nicht eigene Bildungsgänge erfordert (vgl. ebd. § 15(1)).

Das in Deutschland existente „differenzierte und gut ausgebaute System von Sonderschulen“ (BMAS, 1998, S. 44) hat das Ziel, behinderungsspezifische Förderung an Sonderschulen zu gewährleisten. Dazu stehen „Sonderschulen für Lernbehinderte, Sehgeschädigte (Blinde, Sehbehinderte), Hörgeschädigte (Gehörlose, Schwerhörige), Taubblinde, Geistigbehinderte (oder Praktischbildbare) und Autisten, Verhaltensgestörte (Erziehungsschwierige), Körperbehinderte, Kranke und Sprachbehinderte“ (ebd.) zur Verfügung. Für den

Unterricht in einzelnen Sonderschultypen hat die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder“ (KMK) Empfehlungen erarbeitet, die 1978 veröffentlicht wurden (vgl. ebd.).

In Deutschland sind Sonderschulen häufig Ganztags-, Internats- oder angeschlossene Heimsonderschulen, vor allem „wenn die besondere Aufgabe der Sonderschule die Heimunterbringung der Schüler gebietet oder die Erfüllung der Schulpflicht sonst nicht gesichert ist“ (SCHG, 2007, §15 (2)), in der nicht nur Unterkunft und Verpflegung sondern auch eine „familiengemäße Betreuung“ (ebd.) geboten werden. Die profunde Förderung jedes Schülers mit besonderen Bedürfnissen ist Teil des pädagogischen Konzeptes: Unterricht und Erziehung ergänzen einander. Je nach Bedarf werden therapeutische Maßnahmen (Sprachheilunterricht, Krankengymnastik) sowie technische/apparative Hilfen und Medien verwendet (vgl. KMK, 2006, S. 262).

Auf Grund der Komplexität und Ausmaße erschwerter Lern- und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Sonderpädagogischem Förderbedarf sind bei der schulischen Förderung zunehmend neue Arbeitsstrukturen erforderlich (vgl. BMAS, 1998, S. 46). Derzeit findet eine Schwerpunktverschiebung der beruflichen Tätigkeit des Sonderschullehrers und eine verstärkte Übernahme von Aufgaben im Bereich der Prävention, der Beratung und der sonderpädagogischen Förderung in allgemeinen Schulen bis hin zum gemeinsamen Unterricht neben der traditionellen Förderung in Sonderschulen statt (vgl. VBE, 2005, S. 19), wobei behinderte Schüler, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, von den Sonderschulen unterstützt werden (vgl. ebd., Abs. (4)).

Die Gutachtenerstellung zur Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs obliegt dem Aufgabenbereich der Sonderschulen (vgl. KMK, 1994, S. 8). Dieser Sonderpädagogische Förderbedarf erfordert Maßnahmen in Erziehung, Unterricht, Therapie und Pflege je nach Beeinträchtigungen des Individuums im Rahmen der institutionellen Möglichkeiten (vgl. KMK, 2006, S. 257). Gutachten müssen allerdings auch bei der Einstufung in die

Jahrgangsstufe und bei einem Schulwechsel (von der Sonderschule in die Regelschule oder Wechsel in eine andere Sonderschule) erstellt werden. Die Einstufung obliegt der Schule, über einen Schulwechsel entscheidet anhand der vorgelegten Gutachten die Schulbehörde (vgl. ebd., S. 262). Bei den Schullaufbahnentscheidungen wird mit verschiedenen Stellen innerhalb und außerhalb des Schulwesens zusammengearbeitet. Das sind zum Beispiel schulpsychologische Dienste, das Gesundheitsamt, das Jugendamt und Erziehungsberatungsstellen (vgl. ebd., S. 263).

Da in den verschiedenen Sonderschulen nach Bildungsgängen, Stufen und Jahrgängen gegliedert wird (vgl. KMK, 2006, S. 261), kommen auf Sonderschullehrer umfassende fachdidaktische Kenntnisse zu, die den Primar- und Sekundarbereich betreffen, da von den Schülern Abschlüsse nach den Lehrplänen der Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums erlangt werden können (vgl. ebd.). Mit Ausnahme der Sonderschulen für Lernbehinderte und Geistigbehinderte arbeiten alle Sonderschulen nach Lehrplänen, die denen der allgemeinen Schulen (hinsichtlich Bildungsziele, Unterrichtsinhalte und Leistungsanforderungen) entsprechen (vgl. ebd., S. 262). Daher hat die angewandte Methodik die besonderen Voraussetzungen und Beeinträchtigungen zu berücksichtigen (ebd.). Eine flexible schulische Förderung soll für Kinder mit besonderen Bedürfnissen ermöglicht werden. Diese Flexibilität zieht sich nun auch über die Bereiche der Integration, Inklusion und Besonderung über alle speziellen Bedürfnisse und Behinderungsarten hinweg. Der Sonderschullehrer hat im Rahmen seines Wirkungsbereichs ganzheitliche, individuelle und problemspezifische Hilfe zu ermöglichen.

Trotz zunehmender Integrationsorientierung und -bemühungen steht die Erhaltung und Weiterentwicklung der Sonderschulen nicht in Frage, sie bleiben ein fester Bestandteil des deutschen Schulsystems (vgl. BMAS, 1998, S. 45). Dafür wird das Prinzip „so viel Integration wie möglich, so viele Sondereinrichtungen wie nötig“ (ebd., S. 45) beherzigt.

Ein gemeinsames Netzwerk von Informations- und Beratungssituationen mit Partnern anderer Fachgebiete (wie Jugendhilfe, Medizin), wie es in Sonderpädagogischen Förderzentren (vgl. KMK, 2006, S. 260) der Fall ist, bilden wesentliche Grundvoraussetzungen für die Lehrerbildung (vgl. BMAS, 1998, 46). Ebenso besteht auf Grund der schulischen Förderung von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinbildenden Schulen ein weiteres Tätigkeitsfeld für Sonderschullehrer (vgl. ebd., S. 46). Ein wesentlicher Aufgabenbereich eines Sonderschullehrers ist ebenso die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, die in die individuell erstellten, pädagogischen Förderungskonzepte und -maßnahmen eingebunden werden sollen (vgl. ebd., S. 46).

Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sind durch die Entwicklung von modernen Informations- und Kommunikationstechniken Hilfsmöglichkeiten zur Alltagsbewältigung entstanden, die sich auch auf die neuen Aufgabenfelder eines Sonderschullehrers auswirken. Daraus resultiert auch eine Zusammenarbeit mit qualifizierten Fachleuten, die Beratungs- und Unterstützungsfunktion an den Schulen innehaben (vgl. ebd., S. 46).

Großes Augenmerk wird im Bereich der Sonderschule vermehrt auf die Endphase in Bezug auf die Anforderungen des Arbeitslebens gelegt, um eine Orientierung auf ein größtmögliches Berufsspektrum zu erhalten (vgl. BMAS, 1998, S. 45). Die Vorbereitung auf die Eingliederung in das spätere Arbeitsleben, um den Schülern die Auseinandersetzung mit den nachschulischen Lebensperspektiven zu ermöglichen (vgl. BMAS, 1998, S. 46), ist Teil berufsbildender Sonderschulen, an der eine Berufsausbildung- oder -vorbereitung stattfindet, die in enger Zusammenarbeit mit den Berufsberatungen der Agenturen für Arbeit stehen (vgl. KMK, 2006, S. 263). Daher muss bereits frühzeitig mit der Förder- und Verlaufsdagnostik begonnen werden (vgl. BMAS, 1998, S. 46), die ebenfalls im Aufgabenbereich eines Sonderschullehrers liegt. Die Erstellung gezielter Förderprogramme ist Grundlage für die Eingliederung behinderter Menschen in die Arbeitswelt, wobei Bedacht auf Arbeitsverhalten und soziale Fähigkeiten gelegt werden sollen (vgl.

ebd., S. 46). Zum Arbeitsbereich von Sonderschullehrern gehört ebenso das System der Früherkennung und speziell auf die Bedürfnisse abgestimmte Frühförderung (vgl. CLOERKES, 2001, S. 37). Wenn eine Ausbildung eines Schülers in einem „anerkannten Ausbildungsberuf“ (KMK, 2006, S. 263) nicht in Betracht kommt, werden individuelle Möglichkeiten zur Vorbereitung auf eine Beschäftigung in einer Werkstatt angeboten (ebd.).

Die integrativen Aufgaben des Sonderschullehrers in der Grundschule sind vor allem im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik (Früherkennung, Anwendung standardisierter Tests und Verfahren, Beobachtungsstrategien, Beratungsgespräche), der sonderpädagogischen Fördermaßnahmen (innere Differenzierung, Einzel- und Gruppenförderungen) sowie der weiterführenden Fördermaßnahmen situiert. Ziel ist es ein ganzheitliches Förderkonzept, das durch gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts der an der Kooperation beteiligten Lehrer erstellt wird, zu entwickeln (vgl. NIBIS, 2008, S. 3).

5 Methodenwahl

5. 1 Die Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse basiert auf der Auseinandersetzung mit Dokumenten. Dokumente, die im Rahmen dieser Arbeit als schriftliche Texte verstanden werden, stellen eine „eigenständige Datenebene“ (WOLFF, 2000, S. 511) dar, und dienen als Beleg oder Aufzeichnung für einen Vorgang oder Sachverhalt. Für ATTESLANDER (1971) sind Dokumente „sämtliche gegenständliche Zeugnisse, die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“ (ATTESLANDER, 1971, S. 53). Sie nehmen in der modernen Gesellschaft eine wichtige Rolle ein. Auf Grund der „*Verrechtlichung* und *Organisierung*“ (WOLFF, 2000, S. 502) der Lebensbereiche der Gesellschaftsmitglieder werden ihnen alle wichtigen Inhalte in Form von Dokumenten zugänglich gemacht. Der Vorteil der Schriftlichkeit ist einerseits eine erhöhte Reichweite der Kommunikation und andererseits die Unabhängigkeit von Zeit und Ort der Mitteilung. Ein Nachteil ist allerdings die Gefährdung des Gelingens, da situative Verständigungshinweise und unmittelbare Klärungsmöglichkeiten entfallen (ebd.).

Laut MAYRING bemisst sich der Aussagewert von Dokumenten nach der Art, der Beschaffenheit, dem Inhalt und der Aussagekraft, dem Zweck, dem es dient, sowie der Herkunft (MAYRING, 2002, S. 48). Beschreibungen, die Inhalte der Dokumente sind, sind auf ein spezifisches aber imaginiertes Publikum gerichtet und als solche lesbar. Diese müssen adressatenorientiert zugeschnitten sein, das heißt es müssen Annahmen über Identität und Vorwissen der Leser getätigt und darauf Bezug genommen werden. Die Verfasser der Beschreibungen sind darauf angewiesen, dass ihren Feststellungen Gültigkeit unterstellt wird, wobei sich hierbei das Problem der „Tatsächlichkeit“ und der „Autorisierung“ (WOLFF, 2000, S. 510) stellt. Daher gilt es bei solchen Beschreibungen Realitätsangemessenheit der Schilderungen zu signalisieren (zum Beispiel durch Bezugnahme auf Paragraphen aus den Hochschulgesetzen) (ebd.). Laut WOLFF (2000) sind Dokumente „standardisierte Artefakte“ (WOLFF, 2000, S.

503), wobei er betont, dass ein großer Teil davon für einen bestimmten Kreis angesprochener Rezipienten erstellt wurde und bestimmt ist. Er erläutert, dass amtliche Dokumente als „institutionalisierte Spuren“ fungieren (WOLFF, 2000, S. 503), aus denen Schlussfolgerungen über Aktivitäten, Absichten und Erwägungen ihrer Verfasser bzw. der von ihnen repräsentierten Organisation gezogen werden können (vgl. WOLFF, 2000, S. 503).

Zur Verfügung stehende Dokumente sollen im Rahmen einer Analyse ausgewertet und auf widersprüchliche Inhalte hin überprüft werden. Zentrale Aussagen werden gegebenenfalls gesondert dokumentiert (vgl. BMI, 2008, S. 2). Wichtig für den Informationsgehalt der Dokumente ist deren Aktualität. Diese ist für alle Dokumente, die verwendet werden sollen, abzuklären. Einer Abklärung bedarf ebenso, ob der Inhalt der Dokumente ein gewünschtes SOLL oder das tatsächliche IST darstellt (vgl. BMI, 2008, S. 3).

Die Dokumente, die für die vorliegende Arbeit analysiert wurden, wurden in erster Linie von den Hochschulen als studentische Information erstellt und erst im Nachhinein für die Untersuchungszwecke verwendet. Da keine direkte Interaktion zwischen den zu analysierenden Institutionen und dem Untersucher besteht, ist die Dokumentenanalyse ein non-reaktives Verfahren (vgl. STROHM, 1997, S. 50). Auf Grund des nichtreaktiven Charakters kann diese Analyseform dazu dienen, die Gültigkeit von auch auf anderen Wegen gewonnenen Materials einzuschätzen, und empfiehlt sich immer dann, „wenn ein direkter Zugang durch Beobachten, Befragen oder Messen nicht möglich ist“ (MAYRING, 2002, S. 49) und trotzdem Material vorliegt.

Obwohl die Dokumentenanalyse in der Methodenliteratur nur am Rande berücksichtigt wird, ist STROHM (1993) ebenso der Ansicht, dass mittels jener essentielle Informationen gewonnen werden können (vgl. STROHM, 1993, S. 50). Laut MAYRING (2002) will die Dokumentenanalyse „Material erschließen, das nicht erst vom Forscher durch die Datenerhebung geschaffen werden muss.“ (MAYRING, 2002, S. 47). Sie „zeichnet sich durch die Vielfalt ihres Materials aus“

(ebd.), wobei die „qualitative Interpretation des Dokumentes [...] einen entscheidenden Stellenwert“ (MAYRING, 2002, S. 47) hat.

Die Dokumentenanalyse ist ein wichtiges Untersuchungsinstrument bei der Durchführung von Organisationsuntersuchungen, da der Evaluator schnell einen Einblick in die Aufgaben, Prozesse, Schnittstellen und Rahmenbedingungen im Untersuchungsbereich erhält (vgl. BMI, 2008, S. 1). Sie unterscheidet sich von anderen Untersuchungsmethoden dadurch, dass sie auf Datenmaterial basiert, das nicht primär für den Untersuchungszweck generiert worden ist (vgl. STROHM, 1997, S. 50): „Für die Dokumentenanalyse werden Informationen und Daten zum Untersuchungsbereich, die in Schriftform oder elektronisch vorliegen, gesammelt und ausgewertet. Mit ihr wird der vorgegebene organisatorische Sollzustand erhoben. Welche Informationen benötigt werden, ist abhängig vom jeweiligen Untersuchungsziel.

Die Dokumentenanalyse erfolgt in der Regel ohne Einbindung der Beschäftigten des Untersuchungsbereichs. Dauer und Aufwand sind abhängig vom Umfang der auszuwertenden Unterlagen sowie der erforderlichen Eindringtiefe.“ (BMI, 2008, S. 1). ATTESLANDER (1971) betont, dass die Dokumentenanalyse die „intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Dokument [ist], welches in seiner Einmaligkeit möglichst umfassend durchleuchtet und interpretiert wird“ (ATTESLANDER, 1971, S. 67). Sie umfasst „sämtliche gegenständliche Zeugnisse, die als Quelle menschlichen Verhaltens dienen können“ (ebd., S. 53).

Normalerweise werden für die Dokumentenanalyse alle in Schriftform vorhandenen oder elektronisch gespeicherten Informationen (zum Beispiel auch aus dem Internet) herangezogen²⁶ (vgl. BMI, 2008, S. 1).

²⁶ Dies sind im Falle dieser Untersuchung Studienordnungen, Gesetzestexte, Erststudierendeninformationen, Richtlinien, sonstige Erlässe und Verordnungen des Kultus- und Bildungsministeriums sowie Studienprofile.

Auf Grund des bereits erwähnten non-reaktiven Charakters der Datenerhebungsmethode (vgl. TERGAN, 2000, S. 29), besteht die Annahme, dass das Dokument in einem normalen Handlungskontext entstanden ist und keine Reaktion auf die zu beantwortende Fragestellung darstellt und diese somit auch nicht beeinflusst (vgl. SCHWARZ, 2002, S. 432). Diese Analyseform kann dann verwendet werden, wenn Personen, die Informationen in einer Befragung äußern könnten, nicht verfügbar sind oder die Informationen durch eine themenbezogene Zusammenfassung am effektivsten aus Dokumenten zu entnehmen sind.

Ziel der Analyse von Dokumenten wie Lehrplänen, Prüfungsordnungen etc. ist laut TERGAN (2000) die Entnahme jener Information, die für die Präzisierung bildungsrelevanter Inhalte und der Formulierung von Qualitätskriterien bedeutsam sind (vgl. TERGAN, 2000, S. 29 f). Die Dokumentenanalyse ist für die Evaluationstypen (1) Strukturevaluation, (2) Prozessevaluation und (3) Ergebnisevaluation geeignet (vgl. SCHWARZ 2002, S. 433).

Um den wissenschaftlichen Charakter der Dokumentenanalyse zu unterstreichen, ist es notwendig, bei der Analyse der Dokumente einer chronologischen Abfolge nachzugehen. MAYRING (2002) unterteilt die Schritte bei der Anwendung der Dokumentenanalyse in (1) eine klare Formulierung der Fragestellung, (2) eine Definition des Ausgangsmaterials und deren Bestimmung, (3) Quellenkritik, in welcher der Wert der Aussage des Dokuments bestimmt wird, und (4) die Interpretation im Sinne der Fragestellungen (vgl. MAYRING, 2002, S. 48 f). Auf diese Punkte wird im nächsten Abschnitt „Begründung der Methodenwahl“ genauer eingegangen.

Im Folgenden werden die Vor- und Nachteile der Dokumentenanalyse kurz zusammengefasst: Vorteil der Dokumentenanalyse ist, dass die Daten bereits vorhanden sind, was die Fehlerquote in der Datenerhebung deutlich minimiert. Um diese Quote nun möglichst gering zu halten, ist es wichtig die Quellen für die Beantwortung der Forschungsfragen mit Bedacht zu wählen. Was eine

mögliche Fehlerquelle betrifft, so ist die Wahl der Dokumente eventuell von Subjektivität des Untersuchers geprägt – sie ist jedoch nicht bei der Erstellung beteiligt. Die Dokumentenanalyse liefert schnell viele Informationen zum Untersuchungsbereich und kann ohne Einbindung und „Störung“ der zu untersuchenden Institution erfolgen. Eine weitere Stärke ist, dass Dokumente ein authentisches Bild über die tatsächlich praktizierte Selbst- und Außendarstellung der Organisationen wiedergeben und „offizielle“ Vorgehensweisen analysiert werden können. Die Qualität der Dokumentenanalyse ist abhängig von der Qualität der Dokumente, die nicht immer wissenschaftlichen Kriterien entspricht (vgl. SCHWARZ et al., 2002, S. 431), was eine Schwäche dieser Analysemethode bildet.

5. 2 Begründung der Methodenwahl

An jeder Universität oder Hochschule besteht eine Fülle an Materialien in Form von Informationsbroschüren, Gesetzestexten, Vorlesungsverzeichnissen, Studienführern etc., die Grundlage von Untersuchungen sein können. Dieser Umstand kommt der Beantwortung von Forschungsfragen im Rahmen einer Dokumentenanalyse zugute, da das Material bereits vorhanden ist und nicht erst gewonnen werden muss. Auf Grund der für die Fragestellung benötigten detaillierten Inhalte (zum Beispiel Paragraphen oder Seminarinhalte) können Informationen nicht mittels qualitativer Methoden (wie zum Beispiel Interviews, schriftliche Befragungen oder Beobachtungen) erschöpfend erfasst werden, weshalb die Dokumentenanalyse als geeignetes Untersuchungsinstrument gewählt wurde. Sie ist notwendig, um das reale Lehrangebot (Inhalte und deren Gewichtung) überprüfen und analysieren zu können.

Dokumente, wie sie auch für diese Analyse herangezogen wurden, sind laut DENZ (2003) „Ergebnisse menschlicher Kulturtätigkeit“ und „unabhängig davon, für welchen Zweck sie geschaffen wurden“ (DENZ, 2003, S. 70). Er sieht sie als Doppelkonstruktion, nämlich als *Entstehungs- und Interpretationsprozess*. Ein Dokument entsteht als Ausdruck bestimmter Strukturen (Verordnungen zur

Studiengestaltung), aber auch als Ausdruck individueller Interpretation (vgl. DENZ, 2003, S. 50) (Hochschulgesetze als Rahmen für die freie Studiengestaltung). Der Beweggrund der Entstehung und der der Interpretation können daher sehr unterschiedlich sein. Beispielhaft dafür sind in diesem Zusammenhang bestehende Unterschiede in der Sonderschullehrerausbildung beider Länder, obwohl das *Hochschulrahmengesetz* in Deutschland und das *Hochschulgesetz 2005* in Österreich, einen gesetzlichen Rahmen vorgeben, aber Inhalte und Ausführung eines Studiengangs zwar im Rahmen aber nach eigenen Möglichkeiten und Anschauungen angeboten werden.

Die Dokumentenanalyse eignet sich nun besonders gut für die „interne“ Evaluation der Ausbildungssysteme zum Sonderschullehrer, vor allem wenn das Vorhaben dazu von einer außenstehenden Person durchgeführt wird, die sich an der Analyse von zentralen Dokumenten orientieren muss. Solche zentralen Dokumente sind Vorlesungsverzeichnisse, Studienführer, Prüfungs- und Studienordnungen, Online-Informationen für Erstsemestrige, welche einen Einblick in die Thematik gewährleisten und die weitreichende Erfassung des IST-Zustandes der jeweiligen Hochschule auf Grund hinreichender Dokumentation des Untersuchungsbereiches gewährleisten. Es können allerdings zwischen Dokumentationsinhalt und IST-Zustand Abweichungen bestehen, die die Analyse möglicherweise verfälschen. Daher wurde penibel darauf geachtet, dass die verwendeten Dokumente up-to-date sind. Sie wurden in regelmäßigen Abständen überprüft (anhand des Aktualisierungsdatums) und eventuelle Änderungen in der vorliegenden Analyse berücksichtigt. Anhand der verwendeten Dokumente können nun Fragen beantwortet werden, die die Stundenausmaße, Lehrveranstaltungsinhalte, Studienanforderungen und dergleichen betreffen.

Da kein Einfluss auf die zu gewinnenden Informationen besteht (zum Beispiel durch eine Befragung) bleibt der non-reaktive Charakter der Analyse erhalten und die Ergebnisse werden nicht verfälscht.

Die in beiden Ländern vorliegenden Dokumente wurden für dieselben Ziele („*Verrechtlichung und Organisation*“ (WOLFF, 2000, S. 502), „*Erweiterung der*

Reichweite der Kommunikation“ (ebd.)) und für dieselben Informationsschwerpunkte verfasst, welche eine Analyse und einen Vergleich der Dokumente aus Österreich und Deutschland somit präzisieren und vereinfachen.

Um nun die Dokumentenanalyse als Untersuchungsinstrument zu plausibilisieren, ist es notwendig, bei der Analyse der Dokumente einer chronologischen Abfolge nachzugehen.

Daher wird nach MAYRING (2002) vorgegangen und die chronologische Abfolge der Schritte zur Dokumentenanalyse ausgeführt.

(1) Die anhand der Dokumentenanalyse zu beantwortende Fragestellung lautet: *„Inwieweit wird ein künftiger Sonderschullehrer im Rahmen der im Studium angebotenen Lehrveranstaltungen auf die ihn im Berufsleben erwartenden Anforderungen vorbereitet?“* Diese Fragestellung impliziert eine vorhergehende Ausarbeitung der gegenwärtigen Anforderungen an Sonderschullehrer sowohl in Österreich als auch in Deutschland anhand einer Literaturrecherche.

(2) Das Ausgangsmaterial wird in einem nächsten Schritt definiert und dessen Bestimmung ermittelt. Die gewählten Dokumente sind eine Offenlegung der Hochschulgesetze für Studierende und andere Interessierte, wobei die Studienpläne, Prüfungsordnungen und weitere Studierendeninformationen auf den Homepages der Institutionen als Informationsquelle für Lehramtsstudienanwärter ausgelegt sind.

(3) Auf Grund der ersten beiden genannten Schritte kann nun eingeschätzt werden, was die Dokumente aussagen können. Da nur Dokumente verwendet wurden, die eine hohe Glaubwürdigkeit besitzen, und diese Dokumente ausschließlich zur Information und als gesetzliche Grundlage (für die Curricula) für die Durchführung der Lehramtsstudiengänge erstellt wurden, können sämtliche Fragen beantwortet werden, die Studieninhalte und Prüfungsmodalitäten betreffen. Diese Inhalte sind zur Beantwortung der Forschungsfrage evident und können nicht lücken- und fehlerlos in einer Befragungssituation ausgeschöpft werden.

(4) Auf Grund der gesammelten und zusammengefassten Dokumente können Analysekriterien erstellt werden, anhand welcher die Interpretation der Inhalte studienbezogener Dokumente erfolgen kann.

Die Evaluierung des Curriculums nach den Analysekategorien erfolgte im Studienplan selbst mittels eines Farbcodes, wobei den einzelnen Kategorien Farben zugewiesen wurden. Anschließend erfolgte eine Sortierung/ Zuordnung der Bildungsinhalte und Bildungsziele zu den Farben. Daraus wurden Tabellen erstellt, um festzustellen, inwieweit das Studienangebot den jeweiligen Kriterien entspricht.

6 Analyse der Curricula

6. 1 Allgemeine Studienstrukturen in der Lehrerausbildung

6. 1. 1 Das simultane und konsekutive Modell

CRIBLEZ et al. (2006) sprechen davon, dass die Lehrerausbildung generell zwei Organisationsmodelle kennt, wie Studiengänge zur Lehrerausbildung aufgebaut sein können. Das sind das *simultane*, in welchem zwei Varianten möglich sind, und das *konsekutive Modell*.

- Das simultane Modell: Die berufsbezogene Ausbildung setzt gleichzeitig mit der fachwissenschaftlichen ein.
 - Das parallele Modell: Die fach- und berufsbezogenen Studien beginnen zwar gleichzeitig, jedoch finden diese losgelöst voneinander statt.
 - Das integrierte Modell: Es ist so konzipiert, dass fach- und berufsbezogene Inhalte ständig wechselseitig auf einander bezogen sind.
- Das konsekutive Modell: Die fachwissenschaftliche Ausbildung wird der berufsbezogenen zeitlich vorangestellt.

(vgl. CRIBLEZ/HUBER/LEHMANN, 2006, S. 9f).

In Deutschland kann die Ausbildung nicht eindeutig zugeordnet werden, da die Lehrerausbildung streng genommen immer konsekutiv gestaltet ist, weil die künftigen Lehrer nach dem Studium das Referendariat, auch Vorbereitungsdienst genannt, absolvieren müssen. Erst im Anschluss an diese berufspraktische Phase erhalten sie die Unterrichtsberechtigung. Klassifiziert man jedoch nur die erste Ausbildungsphase (Studium) so zeigt sich, dass es in Deutschland sowohl das parallele als auch das konsekutive Ausbildungsmodell gibt (vgl. ebd., S. 10). In Baden-Württemberg entspricht das Studium dem simultanen Modell mit parallelem Charakter.

Die Einführung von zweistufigen Bachelor- und Masterstudiengängen ist im Bereich der Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich bereits vollzogen worden. Eine Ausnahme bildet hier die Pädagogischen Hochschulen in Baden-

Württemberg, obwohl die KMK (Kultusministerkonferenz) Empfehlungen erlassen hat, es aber grundsätzlich den einzelnen Bundesländern überlassen ist, ob sie gestufte Studiengänge einführen wollen oder nicht (vgl. ebd., S. 11). Bezüglich der Studieninhalte kann gesagt werden, dass bei konsekutiven Studienmodellen der fachwissenschaftliche Anteil größer ist als bei simultanen, wobei ersteres jedoch nicht zwangsläufig für einen höheren Anteil an spezifischem Unterrichtsfachwissen steht (vgl. ebd., S. 12).

6. 1. 2 Anerkennung von Studien innerhalb der Europäischen Union

Die Erklärung von Bologna vom 19. 6. 1999 sieht die Harmonisierung der Hochschulstudiengänge mit Blick auf eine bessere Kompatibilität der europäischen Studienstrukturen (unter anderem vergleichbare Abschlüsse und erleichterte Mobilität) vor. Ob jedoch ein deutsches Lehrdiplom in Österreich oder ein österreichisches in Deutschland für die Berufszulassung anerkannt wird, wird nicht im Rahmen der Umsetzung der Bologna-Erklärung, sondern gestützt auf die EU-Richtlinien geklärt. Diese gelten für Deutschland und Österreich seit ihrem Beitritt zur Europäischen Union und im Rahmen dieser werden die Mitgliedsstaaten verpflichtet, unter bestimmten Voraussetzungen die Diplome, Zeugnisse und Fähigkeitsnachweise anderer EU-Mitgliedsstaaten im Hinblick auf die Berufsausübung im Ausland anzuerkennen. Das heißt, dass das Lehrdiplom nach den in den EU-Richtlinien formulierten Grundsätzen geprüft und mit der entsprechenden Ausbildung verglichen wird. Einem Vergleich werden dabei Bildungsstufe, Ausbildungsumfang, Ausbildungsinhalte und Unterrichtsberechtigung unterzogen. Werden keine wesentlichen Unterschiede festgestellt, wird das Lehrdiplom des Herkunftsstaates für die Berufsausübung im Aufnahmestaat anerkannt. (Vgl. CRIBLEZ/HUBER/LEHMANN, 2006, S. 17f).

Die Leistungsnachweise, die das europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS – European Credit Transfer System) sind, wurden 1989 im Rahmen des Erasmus-Programmes eingeführt, um eine Art vergleichbare Währungseinheit für die Arbeit (workload) der Studierenden in

ihren Studienprogrammen zu schaffen. Sie dienen beim Anerkennungsverfahren als Überprüfungshilfe, sind aber nicht allein maßgebend für eine allfällige Anerkennung. Diese aufwändigen Anerkennungsverfahren werden in Deutschland vom entsprechenden Bundesland durchgeführt, da die Kultushoheit der Länder in Schulangelegenheiten gegeben ist. Sollten Defizite festgestellt werden, gibt es die Möglichkeit eines Anpassungslehrganges mit einer folgenden Eignungsüberprüfung. Werden keine festgestellt, muss das Lehrdiplom direkt anerkannt werden. (Vgl. CRIBLEZ/HUBER/LEHMANN, 2006, S. 17f)

Unkomplizierter erfolgt die Anerkennung in Österreich; hier wird ein deutsches Diplom sofort anerkannt (vgl. ebd., S. 19). Ein Studienjahr im Vollzeitstudium umfasst 60 Leistungspunkte (credits), die einem zeitlichen Arbeitsaufwand von europaweit 1500 – 1800 Stunden entsprechen. Ein Leistungspunkt entspricht damit dem studentischen Arbeitsaufwand von 25 bis 30 Stunden eines angenommenen Durchschnittsstudierenden. Für den ersten akademischen Abschluss werden zwischen 180 und 240 Credit vergeben (vgl. SCHRATZ, 2006, S. 58).

Der Diplomzusatz (DS – Diploma Supplement) ist ein Text mit einheitlichen Angaben zur Beschreibung von Hochschulabschlüssen (Grade, Zertifikate, Prüfungen) und damit verbundenen Qualifikationen, der offiziellen Dokumenten über Hochschulabschlüsse (Verleihungsurkunden, Prüfungszeugnissen) als ergänzende Information beigelegt wird (vgl. SCHRATZ, 2006, S. 60), um das Anerkennungsverfahren und die Gleichstellung der Ausbildungsgänge zu erleichtern.

6. 2 Bewegungen in der Lehrerbildungsforschung

Derzeit dreht sich laut REH (2004) die erziehungswissenschaftliche Diskussion um zwei Perspektiven: einerseits (1) durch verändernde organisatorische Rahmenbedingungen die Qualitätssteigerung der Arbeit zu erzielen und andererseits (2) die Fokussierung auf individuelle Bildungs- und Lernprozesse um die Kompetenz der Lehrer zu steigern (vgl. REH, 2004, S. 359). Genau auf

diese zwei Perspektiven zielt die vom BMBWK eingerichtete Arbeitsgruppe, EPIK – Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext – ab (vgl. SCHRATZ et al., 2008, S. 124). Weitere Domänen, die die Mitarbeiter der Arbeitsgruppe EPIK „Kompetenzfelder“ nennen, sind Reflexionsfähigkeit, Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kooperationsfähigkeit, Differenzfähigkeit und Personal Mastery/Lehrerpersönlichkeit (vgl. ebd., 124 ff).

Ebenso beschäftigt sich das international tätige Netzwerk ENTEP (European Network on Teacher Education Policies) mit der Lehrerbildung und versucht, die Bildungspolitiken zwischen den EU-Mitgliedsstaaten zu fördern. ENTEP soll die Zusammenarbeit, die Ausbildung im Hinblick auf Grundausbildung, berufsbegleitende Weiterbildung und die Weiterbildungspolitiken für Lehrer unterstützen. Damit soll erreicht werden dass, (1) die Qualität der Lehrerbildung gesteigert wird, um dadurch auch die Qualität der Bildung und Ausbildung in der EU so zu verbessern, dass sie den Herausforderungen des lebenslangen Lernens in einer Wissensgesellschaft entspricht, (2) eine Entwicklung einer europäischen Dimension der Bildung in Lehrerbildungsprogrammen stattfindet, (3) der Lehrerberuf in der öffentlichen Wahrnehmung verbessert und gegenseitiges Vertrauen in die von den Mitgliedsstaaten vermittelten Lehrqualifikationen gesetzt werden können und (4) die Lehrermobilität in der EU gesteigert wird (vgl. SCHRATZ, 2006, S. 61).

Einen Hinweis auf die Brisanz der Professionalisierungslage bietet auch das „Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung“, welches ebenso konkreter Ausdruck der Debatte um die Professionalisierung von Lehrern ist. Hier werden aktuelle, heikle, informative sowie interdisziplinäre Themen die Lehrerbildung betreffend behandelt. Es bietet jedem im Beruf stehenden Lehrer eine zusätzliche Möglichkeit, sich in seinem Metier weiterzuentwickeln.

Die „Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen“ (ÖFEB) (vgl. STRECKEISEN, 2007, S. 12) die unter anderem die bildungswissenschaftliche Forschung, Entwicklung und Lehre in Österreich

fördern will (vgl. ÖFEB, 2008), ist ebenso Kennzeichen der stets aktuellen Diskussion in der Lehrerbildung.

Speziell in Deutschland gibt es die Kommission „Professionsforschung“ der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (vgl. REH, 2007, S. 43), die eine Vereinigung der in Forschung und Lehre tätigen Erziehungswissenschaftler ist, die die Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik zum Ziel hat und die die Kompetenzentwicklung in Studium, Referendariat und Beruf aufzeigt (vgl. DGFE, 2008).

Diese Auflistung ist nur ein Überblick und eine Auswahl aus noch mehreren (international) tätigen Organisationen, Vereinen und Arbeitsgemeinschaften. Dieser Querschnitt soll lediglich noch einmal die Aktualität und Dringlichkeit der Diskussion zur Lehrerbildung verdeutlichen.

6. 3 Umrisse pädagogischer Professionalität

Der Bedarf nach professionstheoretisch und empirisch begründbarem sonderpädagogischem Handeln hat in jüngerer Zeit nachhaltig zugenommen - zusammenhängend mit der Spezialisierung und Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsfelder und der gleichzeitigen Verwissenschaftlichung der Pädagogik in den letzten 50 Jahren. Gefordert wird präzises, zieldefiniertes, evaluierbares pädagogisches Handeln, das sich auf evidenzbasierte Konzepte stützt. Schlüsselbegriff dabei ist der (beruflichen) „Kompetenz“, der den Kern in der Kompetenzdiskussion und -forschung bildet, und in fach-, methoden-, sozial-, selbst- und zielorientierte Kompetenz aufgegliedert wird (vgl. MOSER/LOEKEN/WINDISCH/SAALOW, 2008, S. 82). Diese Fertigkeiten sind laut TERHART (2005) erlernbar (vgl. TERHART, 2005, S. 275).

Die professionelle Kompetenz im Lehrerberuf entwickelt sich laut TERHART (2005) über verschiedene Stadien und entfaltet sich vollständig erst innerhalb

des beruflichen Erfahrungsfeldes, wobei dieser Prozess an bestimmten, öffentlich verhandelten Zielvorstellungen orientiert sein soll (ebd., S. 275, S. 278) und bereits in der Ausbildung anzubahnen und aufzubauen sind (ebd., S. 277).

Im Bereich der Lehrerforschung ist die Studie von OSER/OELKERS (2001) bislang maßgeblich, in der „komplexe berufliche Kompetenzen“ (OSER/OELKERS, 2001, S. 224) als Standards pädagogischen Handelns neu definiert und zu solchen zusammengefasst wurden. Professionalität als „professionelles Können“ auf Grund „professioneller Kompetenzen“ besitzen nach OSER (2003) Berufstätige dann, wenn sie „eine Kette solcher Handlungen bewusst oder spontan initiieren und reflexiv umsetzen können“ (OSER, 2003, S. 71). Das heißt, wenn Lehrpersonen in komplexen Situationen des Unterrichts ein „abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln, das das Lernen von Schülern und Schülerinnen differenziell fördert“ (ebd.), zeigen, wird von professionellen Standards des Lehrberufs gesprochen. Folglich ist professionelles Handeln ein durch wissenschaftliches Wissen instruiertes und im Anschluss daran eingeübtes Handeln. Und um ein Handeln mit negativen Folgen zu verhindern, ist es notwendig, die Lehrertätigkeit zu professionalisieren (vgl. REH, 2004, S. 362).

Die Umrisse pädagogischer Professionalität lassen sich vor dem Hintergrund des historischen Streits um Aufgabengewichtungen und um die Frage des Professionsanspruches des Lehrberufs als organisationstheoretisch gewendete Fortschreibung von Postulaten zum Lehrerhandeln in antinomisch bestimmten Tätigkeitsfeldern erkennen. Die Postulate sind zu prüfen, professionstheoretisch zu gewichten, mit dem Berufsverständnis von Lehrern abzugleichen und in Orientierungen für die Lehrerbildung zu überführen (vgl. RAHM/SCHRÖCK, 2004, S. 533). Es darf laut NITTEL (2004) nicht übersehen werden, dass sich pädagogische Professionalität nicht allein durch Wissen, sondern auch durch die Integration von Können und Wissen konstituiert (vgl. NITTEL, 2004, S. 355), was es in der Lehrerausbildung zu berücksichtigen gilt.

6. 4 Das „Konzept der pädagogischen Professionalität“ als Analysegrundlage

Das „Konzept der pädagogischen Professionalität“ nach BAUER et al. (1996) bildete die Grundlage für die Aufschlüsselung der Curricula für Sonderschullehrer in Österreich und Deutschland anhand einer Dokumentenanalyse zur Beantwortung der Frage nach der pädagogischen Professionalität eines Sonderschullehrers.

Die beiden bei BAUER et al. (1996) genannten Schlüsselemente „professionelles Selbst“ und „pädagogisches Handlungsrepertoire“ sind Ausgangspunkt für herausgearbeitete Analysekriterien²⁷, um die Frage nach der Professionalisierung von Sonderschullehrern erarbeiten zu können. BAUER et al. definiert *pädagogisch professionelles Handeln* als den Aufbau eines beruflichen Selbst, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben bedient und eine Steuerung der individuellen Entwicklung des Lehrers zulässt (vgl. BAUER et al., 1996, S. 15).

Daher wurden anhand dieser Erläuterung im Zusammenspiel mit den analysierten Studienplänen die Kategorien (1) „Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses“ und (2) „Individuelle Kompetenzen“ für den Bereich „*Professionelles Selbst*“ und (1) „Wissenschaftliche Qualifikationsfelder“, (2) „Allgemeine und spezielle Fachkenntnisse“ sowie (3) „Förderpädagogische Maßnahmen“ für das Element „*Pädagogisches Handlungsrepertoire*“ konzipiert²⁸.

²⁷ Die vorliegende Arbeit stützt sich auf das Konzept von BAUER et al. (1996), wobei die einzelnen Terminologien zwar nicht dem Wortlaut aber inhaltlich den BAUER'schen Kriterien entsprechen.

²⁸ Auf Grund der mittels der Literaturanalyse herausgefilterten Anforderungen an Sonderschullehrer sowohl in Österreich als auch in Deutschland wurden die genannten Analysekatoren erstellt, die die Basis für die unterrichtliche Tätigkeit eines Sonderschullehrers darstellen. Um für den Einstieg in das Berufsfeld Sonderschule vorbereitet zu sein, muss der Berufsnovize zumindest Grundkenntnisse in allen Kategorien im Rahmen seiner Ausbildung erworben haben.

Das professionelle Selbst, das eine Lehrerpersönlichkeit²⁹ als zentrale Steuerungsinstanz braucht (vgl. BAUER et al., 1996, S. 95 ff), entsteht nach Ansicht BAUERS (2000) nicht erst bei der Aufnahme der beruflichen Tätigkeit sondern bereits während des Studiums (vgl. BAUER, 2000, S. 65). Es „entsteht aus den Versuchen des Handlungsträgers, zwischen pädagogischen Werten und Zielen, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen einerseits [und] den Erwartungen eines vorgestellten kritischen Beobachters andererseits eine Balance zu finden.“ (ebd., S. 64). Es „sucht oder erfährt soziale Unterstützung in der Kooperation mit Kollegen und orientiert sich an pädagogischen Werten“ (ebd., 64 f.). BAUER betont, dass nur in diesem Zusammenhang die Handlungsrepertoires eine Bedeutung haben (vgl. ebd., S. 65).

Mit diesem professionellen Selbst, das laut BAUER et al. eine höhere Bewusstseinsstufe darstellt, kann der Lehrer seine eigene Entwicklung betreiben (vgl. BAUER et al., 1996, S. 14 f). Auf Grund dieser Feststellung wurde in Einbeziehung der Ausbildungscurricula die Kategorie „Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses“ herausgearbeitet.

Ein Sonderschullehrer steht auf Grund der Heterogenität seines Berufsfeldes ständigen Herausforderungen gegenüber. „Um diese täglichen Herausforderungen zu bewältigen und ein pädagogisch professionelles Selbst zu entwickeln, werden von den Betroffenen bestimmte Kompetenzen benötigt, zu denen ein pädagogisches Handlungsrepertoire und eine ausgeprägte Diagnosekompetenz gehören. [...] Handlungsrepertoire und Person müssen zueinander passen und in Einklang sein.“ (BAUER et al. 1996, S. 113). Auf Basis dieser Aussage wurden die Kategorien „Individuelle Kompetenzen“, „Wissenschaftliche Qualifikationsfelder“, „Allgemeine und spezielle Fachkenntnisse“ sowie „Förderpädagogische Maßnahmen“ erstellt. Die *Individuellen Kompetenzen* beinhalten Kompetenzen den Unterricht selbst

²⁹ SCHRATZ et al. definieren den Terminus Lehrerpersönlichkeit folgendermaßen: „Die Lehrer/innen/persönlichkeit agiert im Rahmen der Strukturen, die sie vorfindet, die sie jedoch nicht als gegeben hinnimmt, sondern im Sinne professioneller Verantwortung mitgestaltet und weiterentwickeln hilft“ (SCHRATZ et al., 2008, S.129).

betreffend, die bei BAUER (2005) in den Bereich der „Pädagogischen Basiskompetenzen“ (vgl. BAUER, 2005, S. 19 f) fallen. Die Kategorien *Wissenschaftliche Qualifikationsfelder*, *Allgemeine und spezielle Fachkenntnisse*, die im Bereich des pädagogischen Handlungsrepertoires angesiedelt sind, sind auf Grund der Übersichtlichkeit aufgegliedert und auf Grund der von BAUER geforderten „Diagnosekompetenz“ durch die Kategorie „*Förderpädagogische Maßnahmen*“ ergänzt worden.

„Lehrerinnen und Lehrer erwerben ein differenziertes pädagogisches Handlungsrepertoire nicht beiläufig oder nebenbei, auch ist es nicht als eine angeborene Disposition mit der Person verknüpft, sondern es wird im Laufe der Berufsbiographie gezielt aufgebaut.“ (BAUER et al., 1996, S. 114). Mit pädagogischen Handlungsrepertoires sind „Handlungsmuster gemeint, die auf hoch verdichteten Wissensbeständen basieren [und] während der Handlungsausführung nicht vollständig ins Bewusstsein gelangen. Die Handlungsabfolgen sind geübt und wirken auf den Betrachter gekonnt.“ (BAUER et al., 1996, S. 13). Der Erwerb jener Repertoires im Rahmen des Studiums wird nun in dieser Arbeit als Grundelement eines andauernden Professionalisierungsprozesses des Individuums verstanden und verweist auf die Professionalisierungsmöglichkeit eines Sonderschullehrers im Laufe seiner Berufstätigkeit.

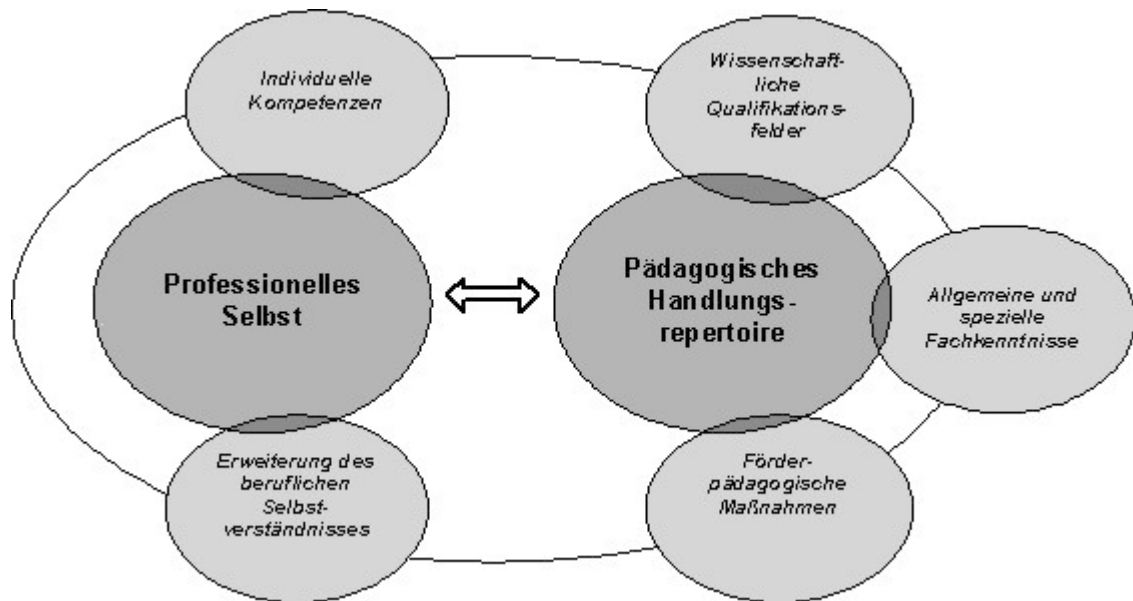


Abb. 2: Zusammenspiel des professionellen Selbst und des pädagogischen Handlungsrepertoires

Die Abbildung 2 zeigt den wechselseitigen Bezug des pädagogischen Selbst mit dem pädagogischen Handlungsrepertoire, die darin integrierten Kategorien und deren Zusammenspiel. Jedes Element für sich ist wichtig, um professionell handeln zu können. Es müssen jedoch alle vorhanden sein und im Einklang mit den Schlüsselementen stehen, damit eine Einheit gebildet werden kann, die als Voraussetzung für den pädagogischen Professionalisierungsprozess zu sehen ist.

Im Rahmen des Studiums sollen nun Sonderschullehrramtsanwärter auf Grund der in Abb. 2 genannten Elemente ein Professionsbewusstsein aufbauen und dieses im Rahmen ihrer Berufstätigkeit intensivieren können. Professionsbewusstsein im Rahmen dieser Arbeit zu entwickeln heißt „sein Wissen und Können für einen genau definierten Bereich zu kennen und sich in diesem Bereich als Expertin bzw. als Experte zu verstehen“ (SCHRATZ et al., 2008, S. 132). Für die Sonderschullehrertätigkeit bedeutet dies, sich für die behinderungsspezifischen Bereiche so kompetent zu fühlen, dass individuelle Maßnahmen gesetzt werden können. Vor allem im Bereich der Integration müssen die zusammenarbeitenden Lehrer ein klar abgegrenztes Wissensgebiet erworben haben und unterschiedliche Kompetenzen aufweisen, um einander zu ergänzen.

6. 5 Explikation der Analysekategorien

Anhand der Tabelle 1 wird ein Überblick über die Komponenten der einzelnen Kategorien gegeben. Die Komponenten, die gleichzeitig die Analyse Kriterien für die Auswertung der Curricula darstellen, werden im Anschluss an die Tabelle kurz erläutert.

Professionelles Selbst
<i>Kategorie „Individuelle Kompetenzen“</i>
▪ Planungskompetenz ▪ Durchführungskompetenz ▪ Vermittlungskompetenz ▪ Reflexionskompetenz ▪ Evaluationskompetenz ▪ Organisations- und Administrationskompetenz
<i>Kategorie „Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses“</i>
▪ Reflexion ▪ Kooperation ▪ Teamarbeit ▪ Flexibilität ▪ Fort- und Weiterbildung ▪ Kommunikation
Pädagogisches Handlungsrepertoire
<i>Kategorie: „Wissenschaftliche Qualifikationsfelder“</i>
▪ Human- und Sozialwissenschaften ▪ Fachwissenschaften (Methodik und Didaktik) ▪ Schulpädagogik ▪ Forschung und Entwicklung
<i>Kategorie „Allgemeine und spezielle Fachkenntnisse“</i>
▪ Schulstufen- und schulartbezogenes Fachwissen (Grundstufe I und II, Oberstufe) ▪ Schulrecht ▪ Berufsorientierung ▪ Anwendung therapeutischer Maßnahmen (zum Beispiel Sprachheilunterricht oder technische Hilfsmittel)
<i>Kategorie „Förderpädagogische Maßnahmen“</i>
▪ Förderdiagnosen ▪ Förderpläne (Erstellung, Durchführung und Evaluation) ▪ Förderberatung (inkludiert ausführliche, regelmäßige Elternberatung) ▪ Sonder- und heilpädagogische Maßnahmen (Früherkennung und -förderung, Prävention, Abbau von Lernbarrieren) ▪ Kooperation mit schulischen und außerschulischen Institutionen und deren Experten

Tab. 1: Die Kategorien der Schlüsselemente im Überblick (Zusammenstellung der Verf.)

Da sich die Lehrerbildung aus den eben ausgewiesenen Komponenten zusammensetzt, die während der Ausbildung Berücksichtigung finden müssen, werden hier in diesem kurzen Kapitel Erläuterungen erbracht, die die Inhalte der analysierten Curricula besser verstehen lassen.

6. 5. 1. Exkurs: Kompetenzen und Standards

Die Notwendigkeit einer Verbesserung der Lehrerbildung in all ihren Elementen, Institutionen und Phasen wird und wurde lange diskutiert. Die Erörterung von Fragen zur Institutionen- und Struktursituation, die Befassung mit angestrebten Zielen und zentralen Aufgaben, der inhaltlichen Orientierung sowie den Verfahren und Formen der Bildung und Ausbildung sind hierbei zentrale Themen. Sie darf in der Diskussion um eine Professionalisierung der Lehrerbildung nicht zu kurz kommen. Laut TERHART (2004^(b)) lassen sich erst wenn Klarheit waltet, was innerhalb des Gesamtprozesses der Lehrerausbildung eigentlich erreicht werden soll, auf diese Ziele bezogen, die Wirksamkeit und deren Wirkung von Lehrerbildung ermitteln. Wenn diese Bewusstmachung des Zusammenspiels von Wirksamkeit und Wirkung erfolgt, kann eine an *Kompetenzen* (berufsbezogene und erworbene Fähigkeiten einer Person) und *Standards* (Maßstab für den Ausprägungsgrad der Kompetenzen) orientierte Lehrerbildung stattfinden (vgl. TERHART, 2004^(b), S. 8).

Es gibt zwar kein europa- oder weltweit verbindliches Leitbild, das beschreibt, über welche Kompetenzen oder Kenntnisse ein Lehrer verfügen soll, da die Lehrerbildung ausschließlich auf das eigene jeweils nationale oder föderale Schulsystem ausgerichtet ist (vgl. HOCH, 2006, S. 34), daher ist es nun gerade deshalb notwendig, individuelle Voraussetzungen zu schaffen, um argumentierte Verbesserungen anbieten zu können. Somit wird durch die Formulierung von Kompetenzen und Standards das Konzept einer an Professionalität orientierten Lehrerbildung konkretisiert.

6. 5. 2 Professionelles Selbst

6. 5. 2. 1 Kategorie „Individuelle Kompetenzen“

Streng genommen sind alle Komponenten der Kategorien des Schlüsselementes „Professionelles Selbst“ Kompetenzen. Um jedoch eine nebulöse Darstellung der Inhalte zu vermeiden wurden zwei Kategorien geschaffen. In der Kategorie „Individuelle Kompetenzen“ sind alle Kompetenzen integriert, die direkte Berührung mit der unterrichtlichen Tätigkeit (also autonomen Handlungen im Klassenzimmer) selbst haben und die ein Sonderschullehrer im Laufe seiner Ausbildung und späteren beruflichen Tätigkeit zur Perfektion auszubilden hat.

Die *Planungs-, Durchführungs-, Vermittlungs-, Organisations- und Administrationskompetenzen* sollen bereits im Grundstudium vermittelt werden, da sich der Berufseinstieg eines Sonderschullehrers auf Grund der vielfältigen Anforderungen ohnehin schwierig gestaltet und er die für die Schüler benötigten Ressourcen nicht erst mit der Einübung genannter Kompetenzen erarbeiten muss. Die in der Kategorie „Individuelle Kompetenzen“ erwähnte *Reflexionskompetenz* wird heute über sehr unterschiedliche theoretische Konzeptionen von Lehrprofession hinweg als eine Schlüsselkomponente der Professionalität betrachtet, die im Rahmen der Ausbildung zu entwickeln und zu fördern ist. Diese Anforderung wird mit Besonderheiten des Lehrerberufs, wie zum Beispiel (1) dem nicht vollständig standardisierbaren Handlungsfeld, (2) den immer wieder neu auftretenden Handlungskrisen und (3) dem Versagen von Routinen begründet (vgl. REH/RABENSTEIN, 2005, S. 47). SCHRATZ et al. (2008) betonen daher, dass „ergebnissicherndes Unterrichten [...] auf der Basis von Reflexion der Prozesse und Produkte (erfolgt), um die es jeweils geht“ (SCHRATZ et al., 2008, S. 130). Dadurch können neue Erkenntnisse erworben werden, die für künftiges Handeln bestimmend sind (ebd).

BAUER (2007) betont die Wichtigkeit der *Evaluationskompetenz*, da er vermutet, dass Evaluation „Bemühungen von Menschen“ sind, die durch „Handlungsoptimierung und systematisches Vergleichen zu besseren

Handlungsergebnissen“ (BAUER, 2007, S. 15; vgl. S. 17) zu kommen versuchen. Die durch Evaluation optimierten Handlungssequenzen stehen nicht jedem „Unkundigen oder Laien“ (ebd., S. 16) zur Verfügung, sondern nur den entsprechend trainierten Personen. BAUER (2007) vermutet daher, dass eine Berufsgruppe umso professioneller ist, „über je mehr durch Evaluation optimierte Handlungsrepertoires sie verfügt“ (ebd.). Aus dieser Überlegung schließend, weist BAUER darauf hin, dass professionelle Kompetenzen besonders anfällig für Eingriffe in die Weitergabe von Fertigkeiten sind und dass das durch „Evaluationen gewonnene und so verfeinerte Wissen und die mit diesem Wissen verknüpften Handlungsrepertoires [...] hochgradig künstlich, fragil und verletzlich“ (ebd.) sind, eine Vermittlung jedoch nicht vernachlässigt werden darf.

6. 5. 2. 2 Kategorie „Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses“

Die Kategorie „Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses“ beinhaltet die Identifikation mit dem Beruf. Hier finden sich Elemente wieder, die durch Unterstützung extrinsischer Faktoren, der Heranbildung und Erweiterung des eigenen beruflichen Empfindens dienen. Die in dieser Kategorie ein weiteres Mal erwähnte *Reflexion* wurde mit der Absicht festgehalten, dass Reflexion nicht nur als Selbst- sondern auch als Fremdrelexion gesehen werden muss. Diese Fremdrelexion schützt einen Berufsnovizen genauso wie einen Sonderschullehrer mit langjähriger Erfahrung vor „Betriebsblindheit“ und hilft den Unterricht in dynamischer Weise zu optimieren. *Kooperation* (zum Beispiel mit Behörden und Schulpsychologen), *Teamarbeit* sowie *Kommunikation* (zum Beispiel im Rahmen der Integration), und *Flexibilität* (Neueinstellen auf ständig wechselnde Situationen) sind wesentliche Elemente, um das berufliche Selbstverständnis fortlaufend zu aktualisieren. Die *Fort- und Weiterbildung* im bereits bestehenden Berufsvollzug muss als besonders wichtig angesehen werden, um die Komponenten des professionellen Selbst und des pädagogischen Handlungsrepertoires stimulieren und „up-to-date“ bringen zu können.

6. 5. 3 Pädagogisches Handlungsrepertoire

Die drei Kategorien des pädagogischen Handlungsrepertoires „Wissenschaftliche Qualifikationsfelder“, „Allgemeine und spezielle Fachkenntnisse“ und „Förderpädagogische Maßnahmen“ beziehen sich auf den Erwerb von auf wissenschaftlichen Resultaten basierenden Kenntnissen, die erlernbar und fachbezogen sind. Sie fungieren als Grundlage für professionelle, unterrichtliche Tätigkeit.

6. 5. 3. 1 Kategorie „Wissenschaftliche Qualifikationsfelder“

Die *Human-, Sozial- und Fachwissenschaften* sind Grundpfeiler des Verständnisses für die sonderpädagogische Tätigkeit. Vor allem die *Fachwissenschaften* mit ihren Fachdidaktiken haben in ihrer relativ langen Tradition als Lehr- und Forschungsgebiet in der Lehrerbildung Qualitäten der Berufsnähe und der Schulnähe ausgebildet. Das sieht BADERTSCHER (2005) als Stärke, Handicap und Dilemma. Durch eine Emanzipation der Fachdidaktik würde das wissenschaftliche Profil gestärkt und käme der Lehrerbildung zugute. In der Regel stehen Fachdidaktiken in einer engen Wechselbeziehung mit unterrichtlichem Handeln auf einer bestimmten Schüleraltersstufe und einem bestimmten Schultypus (vgl. BADERTSCHER, 2005, S. 55f).

Dieses unterrichtliche Handeln muss in Vorbereitung auf das autonome Lehrerhandeln im späteren Berufsleben im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung auf Basis der *Schulpädagogik* eingeübt werden. Wie bereits erläutert, gibt es in der pädagogischen Grundlagenforschung Diskrepanzen, die die Pädagogik anfällig für aufkommende Strömungen des Zeitgeistes, einseitige Theorien und Denkweisen sowie festgefahrene Positionen macht. Um diesen entgegenzuwirken, muss die Lehrerbildung angepasst werden. Wichtig ist hierbei der Focus auf den Lernerfolg der Schüler, welcher eine entscheidende Rolle in der Lehrerbildung spielt. Um den erwarteten Lernerfolg garantieren zu können, muss bereits in der Ausbildung eines Lehrers angesetzt werden.

Hierbei ist auch die Konzeption und Position der schulpraktischen Ausbildung ein wichtiger Aspekt.

DOBRINDT et al. (2007) verweisen, begründet auf der aktuellen Diskussion zur Kompetenzentwicklung von Lehrern³⁰, bezüglich der Entwicklung schulpraktischer Kompetenzen von Studierenden auf die Unterstützung, die im Rahmen von (a) einer systematischen Rückmeldung hinsichtlich des individuellen Entwicklungsstandes, (b) einer planvollen Anleitung zum Erwerb unterrichtspraktischer Kompetenzen bzw. deren Vertiefung und Weiterentwicklung sowie (c) der Möglichkeit der Reflexion der Berufswahlentscheidung mit Dialogpartnern erfolgen soll (DOBRINDT/KRUMMRICH/RABENS/ZITZNER, 2007, S. 21). Auf Grund dieser Forderung wird deutlich, dass die Elemente *Reflexion*, *Kommunikation* und *Kooperation* wichtige Aspekte der Schulpädagogik und -praxis darstellen und dass somit das Zusammenspiel zwischen den beiden Schlüsselementen „Professionelles Selbst“ und „Pädagogisches Handlungsrepertoire“ wiederum betont wird.

Basis der unterrichtlichen Tätigkeit ist die Erlangung von Wissen im Bereich *Forschung und Entwicklung*, welches qualitative und quantitative Forschungen ermöglicht. Der Unterricht, den ein Sonderschullehrer durchzuführen hat, kann mit Hilfe der Forschung reflektiert und evaluiert werden. Relevante Forschungsergebnisse unterstützen das pädagogische Handeln und Kenntnisse über Entwicklung von Schule und Unterricht im internationalen Vergleich, über Forschungen zu Unterrichtsqualität und Bildungsstandards erweitern das Handlungsrepertoire. Auf Grund der Forderung nach Wissenschaftlichkeit und Forschung muss jener im Rahmen der Lehrerbildung Rechnung getragen werden.

Ziel ist es den Ruf des Lehrerberufs zu verbessern und eine Kultur der reflexiven Praxis und der Forschung zu schaffen und die Anerkennung des Lehrerberufs zu fördern, da die Qualität des Unterrichts und der Lehrerbildung

³⁰ Arbeitspapier des KMK-Beschlusses vom 16. 12. 2004: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.

als entscheidender Faktor für die Sicherung der Qualität der Bildung und die Verbesserung der Lernergebnisse junger Menschen gilt.

6. 5. 3. 2 Kategorie „allgemeine und spezielle Fachkenntnisse“

Die Kategorie „Allgemeine und spezielle Fachkenntnisse“, die in Wechselbeziehung zu den „wissenschaftlichen Qualifikationsfeldern“ steht, verweist auf das *schulstufen- und schulartbezogene Fachwissen*, da verschiedene Lehrpläne auf verschiedene Stufen (Grundstufe I und II sowie Oberstufe) im Tätigkeitsbereich eines Sonderschullehrers zur Anwendung kommen. „Ein bestimmter Bestand an Wissen und Können soll so aufbereitet und zusammengestellt werden, daß er an Lernende vermittelbar ist. Diese Vermittlung soll nicht äußerlich bleiben, sondern das *Verstehen* der Lernenden beeinflussen und verbessern“ (OELKERS, 1986, S. 30). Um dieses Verstehen der Lerner zu fördern muss der Lehrer sein eigenes (fachbezogenes) Wissen erweitern und verinnerlichen.

Kenntnisse juristischer Grundlagen im Rahmen des *Schulrechts* sind eine Grundvoraussetzung für das Agieren eines Lehrer (vgl. MEYER, 2004, S. 1). Schulvorschriften und rechtliche Grundprinzipien geben Rahmenbedingungen für das pädagogische Handeln vor. „Unter Schulrecht versteht man [...] die Gesamtheit der Rechtsnormen, die sich auf die Schule und das Schulwesen beziehen.“ (ebd.). Daher müssen Kenntnisse an Studierende bereits im Studium weitergegeben werden.

Die berufliche Integration und die damit einhergehende *Berufsorientierung* und Berufsvorbereitung ein wichtiger Teil des Berufsfeldes eines Sonderschullehrers. Auf Grund der sich ständig neu ergebenden Berufsfelder und -möglichkeiten muss der Sonderschullehrer bei der Vorbereitung der Schüler auf ihre berufliche Zukunft auf Basiswissen zurückgreifen und durch ständige Weiterinformation jenes ausbauen können.

6. 5. 3. 3 Kategorie „Förderpädagogische Maßnahmen“

Da es in der Sonderpädagogik es um Fragen der individuellen Förderung geht, entwickelten sich deshalb Konzeptionen von Förderdiagnostik unter der Bezugnahme auf Entwicklungs-, Lern- und Kommunikationstheorien (vgl. BELUSA/EBERWEIN, 1994, S. 260). *Förderdiagnostik* ist insofern Situationsdiagnostik und zugleich Lernprozessdiagnostik. Der einmalige Charakter einer Querschnittserhebung wird bei einer so verstandenen Diagnostik somit revidiert, da sie auch den Entwicklungsaspekt beinhaltet. Pädagogische Diagnostik berücksichtigt die Biographie und den Sozialisationshintergrund des Schülers ebenso wie sein „Lernverhalten, individuelle Lernstrategien, emotionale und soziale Gesichtspunkte“ (ebd., S. 261). Ziel des Lehrerhandelns ist es, die Fähigkeiten eines Schülers zu erfassen, die Ansatzpunkte für individuelle Fördermaßnahmen bilden (ebd.), wobei dafür *Früherkennung, -förderung, Prävention und Abbau von Lernbarrieren* die Basis bilden.

Ein Sonderschullehrer muss im Rahmen der förderpädagogischen Maßnahmen ebenso Kenntnisse in der Testtheorie aufweisen, da sie eine hohe Zuverlässigkeit bietet. Jedoch muss auch großer Wert auf „Methoden wie Unterrichts- und Verhaltensbeobachtungen (in natürlichen Situationen), informelle Gespräche, Tagebuchaufzeichnungen, Dokumentenanalysen usw.“ (ebd.) gelegt werden um der Individualität eines jeden Schülers zu entsprechen. Auf Grund dieser Methoden und unter Beachtung der individuellen Biographie eines Schülers sind *Förderpläne* zu erstellen, durchzuführen sowie zu evaluieren und im Rahmen der *Förderberatung*, die ausführliche, regelmäßige Elternberatung inkludiert, zu realisieren.

Zu den förderpädagogischen Maßnahmen zählt ebenso die *Kooperation* mit schulischen und außerschulischen Institutionen und deren Experten um möglichst umfassende Förderleistungen anbieten zu können. Dieses weitreichende Gebiet der „förderpädagogischen Maßnahmen“ erfordert eine umfassende und tiefgreifende Aus- und Weiterbildung von Sonderschullehrern.

Daher müssen Inhalte zum Umgang mit diesen Maßnahmen bereits im Grundstudium angeboten werden. Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sind durch die Entwicklung von modernen Informations- und Kommunikationstechniken Hilfsmöglichkeiten zur Alltagsbewältigung entstanden, die sich auch auf die neuen Aufgabenfelder eines Sonderschullehrers auswirken. Auf Grund dessen wird Wissen im Bereich des Angebots und der *Anwendung therapeutischer Maßnahmen* gefordert.

6. 6 Sonderschullehrerausbildung an der Katholischen Pädagogischen Hochschule in Wien

6. 6. 1 Allgemeines zum Studium

Das Lehramt für Sonderschulen an der Katholischen Pädagogischen Hochschule in Wien dauert sechs Semester und schließt mit der Möglichkeit ab, an Allgemeinen Sonderschulen und in Integrationsklassen zu unterrichten. Die Aufnahme erfolgt zu den allgemein gültigen gesetzlichen Zulassungsvoraussetzungen gemäß § 51 Hochschulgesetz 2005 (vgl. KPH, 2008^(b), S. 2)³¹.

Die Katholische Pädagogische Hochschule nimmt die Möglichkeit wahr, Studienwerber vor Studienbeginn auf deren Eignung zu überprüfen, denn ein wichtiger Punkt, der zur Professionalisierung von Sonderschullehrern beiträgt, ist der der „Vorauswahl“ von Studienwerbern am Anfang des Studiums. Unterstrichen wird die Wichtigkeit dieser Vorauswahl zum Beispiel von den Autoren im „Journal für LehrerInnenbildung“ 2007 (vgl. JLB, 2007, S. 1 – 69), die sich ganz den Auswahlverfahren widmeten, um gute Lehrerbildung zu ermöglichen. Es wird unter anderem kritisch hinterfragt, ob es „mehr als eine Selektionsaufgabe“ (STRITTMATTER, 2007, S. 9) ist, gute Lehrkräfte zu gewinnen. Ebenso werden „Verfahren zur Einschätzung und Beratung von

³¹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich, wenn nicht anders vermerkt, auf das aktuelle „Curriculum des Studienganges Lehramt für Sonderschulen. Jahrgang 2007 Nr. 1, abgeändert am 16.1.2008.“ (vgl. KPH^(b), 2008, S. 2 - 166).

Lehramtsstudierenden und ReferendarInnen“ von DOBRINDT et al. (2007) beleuchtet, welche auf individuelle Kompetenzentwicklung von Studierenden abzielen (vgl. DOBRINDT/KRUMMRICH/RABENS/ZITZNER, 2007, S. 20 f).

Um mehr Weitblick in dieser Thematik zu gewähren, wurden internationale Auswahlverfahren in Finnland, der Schweiz, England und den USA vorgestellt (vgl. KOHONEN, 2007, S. 26; vgl. CRIBLEZ/LEHMANN, 2007, S. 33; vgl. KROATH/TRAFFORD, 2007, S. 41; vgl. BLÖMEKE, 2007, S. 57) und so Vorschläge zur Effizienz jener dargelegt. Da es entscheidend ist, ob der Werber Interesse an seinem zukünftigen Berufsfeld zeigt und die nötigen (zum Beispiel körperlichen) Voraussetzungen erbringt, erfolgt ein Aufnahmeverfahren an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien im Rahmen von „Informations- und Orientierungswshops“, bei dem Beratungsgespräche geführt und die Sprech- und Stimmleistung, die musikalisch-rhythmische und die körperlich-motorische Eignung überprüft werden (vgl. KPH, 2008^(a)). Im Rahmen dieses Aufnahmeverfahrens wird den Studienwerbern ebenso ein Tool zur Selbsteinschätzung nahe gelegt, um bereits im Vorhinein eine Auseinandersetzung mit dem ins Auge gefassten Berufswunsch zu ermöglichen und Interessensschwerpunkte zu bilden (vgl. KPH, 2008^(a); vgl. CCT, 2008).

Das sechssemestrige Studium wird in zwei Studienabschnitte unterteilt, wovon der erste zwei Semester und 60 ECTS umfasst und vor allem der Einführung in das Berufsfeld und der humanwissenschaftlich-didaktischen Grundlegung des erforderlichen Basiswissens sowie der Kompetenzentwicklung im Bereich der Lehrerpersönlichkeit dient. Der zweite Abschnitt umfasst vier Semester und 120 ECTS und widmet sich der Vertiefung und Spezialisierung in den Fächern und Fachdidaktiken und der weiterführenden Auseinandersetzung mit Forschungsaufgaben auch im Kontext der schulpraktischen Studien. Es werden Pflicht- und Wahlpflichtmodule angeboten und auf die Durchführung der Bachelorarbeit vorbereitet (vgl. KPH, 2008^(b), S. 3). Das Studium ist in Module gegliedert, um eine durchwegs vernetzte Vermittlung von Lehr- und Lernprozessen zu ermöglichen.

Durch die Modularisierung der Curricula zum Lehramt an Sonderschulen entstand ein grundlegender Perspektivenwechsel. Weg von der Input-Orientierung (die Vermittlung von Lehrinhalten) hin zur Output-Orientierung (Entstehung von Qualifikationen und Kompetenzen als Ergebnis von Lehr- und Lernprozessen). Die Beschreibung der Gesamtqualifikation und der Kompetenzen, die im Rahmen eines Studiengangs erlangt werden sollen, stellen den Ausgangspunkt dar. Daraus sind Teilqualifikationen abzuleiten, die anhand einzelner Module zu erwerben sind. Module sind inhaltliche und thematische Bausteine, die sich über mehrere Semester erstrecken und die zusammen genommen ein Ganzes ergeben. Ziel der modularisierten Studienorganisation ist es, dass Module definierbare Kompetenzen vermitteln. Wichtige Zusammensetzung eines Moduls ist die Teilqualifikation, welche durch die Absolvierung dieses Moduls erlangt werden kann (vgl. FHR, 2008).

Das Studium, das auf einem ganzheitlichen Bildungsbegriff basiert, der auch die religiösethisch-philosophische Dimension von Bildung berücksichtigt, soll dem Erwerb wissenschaftsorientierter pädagogischer und allgemeindidaktischer sowie fachwissenschaftlich-fachdidaktischer Grundkompetenzen zur Realisierung professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns im sonderpädagogischen Kontext dienen. Es soll Studierende zur Planung, Gestaltung und Evaluierung des Unterrichts an Allgemeinen Sonderschulen und in Integrationsklassen, zur effektiven Diagnostik, Unterstützung und Förderung des Lernens von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen, zur sensiblen Wahrnehmung der Lebenswelten der Schüler und Übernahme von Erziehungsverantwortung im Schulbereich, zur Qualitätssicherung und forschenden Weiterentwicklung eigener Unterrichtspraxis und zur professionellen Mitgestaltung von Schulentwicklung befähigen (vgl. KPH, 2008^(b), 2). Im Rahmen des ersten Semesters gibt es das Angebot der Studieneingangsphase, das die Berufsentscheidung und die Wahl des Studienganges reflektieren und Einblick in die Strukturen des Studiums geben

soll (vgl. KPH, 2008^(b), S. 20) und einen Überblick im Rahmen von Hospitationen über sämtliche Unterrichtstätigkeiten und -bereiche ermöglicht.

6. 6. 2 Inhalte des Curriculums

6. 6. 2. 1 Professionelles Selbst

6. 6. 2. 1. 1 Individuelle Kompetenzen

Planungskompetenz

Zur Heranbildung und Förderung der Planungskompetenz sind im Curriculum verschiedene Möglichkeiten vorgesehen, die allesamt einen praktischen Bezug aufweisen. Vor allem im Rahmen der schulpraktischen Studien soll Unterricht unter Berücksichtigung spezifischer Schwerpunkte geplant, gestaltet und umgesetzt werden. Großer Wert wird hierbei auf die differenzierte Formulierung von Lernzielen, Lernaufgaben und Arbeitsanweisungen für heterogene und integrative Lerngruppen gelegt. Planung von Unterricht wird theoriegestützt vermittelt und soll auch so umgesetzt werden. Fachspezifische, fach- und sachgerechte Planung von Unterrichtsmethoden und deren Begründung sowie grundlegende Kriterien bei der Umsetzung von Lehrplaninhalten und Jahresplankonzepten sind Teil des Ausbildungscurriculums. Neben Stundenplanungen sind schulische Projekte vorzubereiten und unter Anleitung umzusetzen.

Durchführungskompetenz

Wie bereits erwähnt, stehen alle Analyse Kriterien, in diesem Fall die *Individuellen Kompetenzen*, in enger Beziehung zueinander. Daher bezieht sich die Durchführungs- auf die Planungskompetenz. Auf der Basis integrativer Begabungsförderung unter Anwendung differenzierender Maßnahmen und unter Berücksichtigung ermutigender und individualisierender Rückmeldungen ist im Rahmen der Schulpraxis Unterricht durchzuführen. Die Unterrichtseinheiten sind nach den Ansprüchen der Methodenvielfalt und unter Berücksichtigung der angewendeten und geltenden Lehrpläne in heterogenen und integrativ geführten Lerngruppen umzusetzen. Das Wissen zur Erstellung

individueller Förderpläne wird vermittelt und ist im Anschluss daran in Lehrproben zu verwirklichen. Durchführungskompetenz wird auf Basis theoretischer Grundlagen, die in der Praxis umzusetzen sind, vermittelt.

Vermittlungskompetenz

Um ertragreichen Unterricht zu gestalten, benötigt ein Lehrer Vermittlungskompetenz. Daher wird im Curriculum auf diese Kompetenz durch Vermittlungsmethoden verwiesen, die zum Beispiel offene Lernsituationen, Lernspiele, multisensorisches Lernen, Anleitung zum selbstbestimmten Lernen (forschendes/entdeckendes Lernen, Lernen am Modell, problembasiertes Lernen, Lernen in Teams) sind. Die Anwendung jener ist im Laufe des Studiums zu erlernen und im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung umzusetzen. Großer Wert wird auf die Kenntnis der Wissensvermittlung in Abstimmung auf den jeweiligen Wissens- und Entwicklungsstand der Schüler gelegt, die durch spezifische Unterrichtsbehelfe und Lernmaterialien gestützt werden soll.

Reflexionskompetenz

In diesem Kriterium geht es um die Aneignung von Eigenreflexionskompetenz, die hilft, das persönliche Lehrerhandeln zu verstehen und zu verändern. Zu Beginn des Studiums, wird im Rahmen der Studieneingangsphase den Studierenden die Möglichkeit geboten, die eigene Berufswahlentscheidung mit den eigenen Interessen und individuellen Berufsbegabungen und -erwartungen zu reflektieren. Studierenden müssen Reflexionsfähigkeit entwickeln, um bildungspolitische Entwicklungen (Inklusion und Integration) in Bezug auf mögliche Bildungswege einzelner Schüler kritisch einschätzen zu können. Im Rahmen von Hospitationen werden erste Schritte in Richtung Reflexionskompetenz gegangen. Hier müssen Studierende das Handeln anderer analysieren und reflektieren und können bereits Elemente für das eigene pädagogisch-unterrichtliche Handeln verinnerlichen. Ein wichtiger Punkt ist die Möglichkeit der studien- und berufsbiographischen Selbstreflexion

(eigene Lerngeschichte, eigene lebensweltliche Erfahrungen inklusive Reflexion eigener religiöser Sozialisation), die in mehreren Lehrveranstaltungen einen relevanten Bildungsinhalt darstellt, um die Grundhaltung zu sonderpädagogischem Handeln besser verstehen zu können. Im Rahmen der Bildungsinhalte zur Erlangung einer Reflexionskompetenz wird erwartet, dass sich die Studierenden mit soziologisch relevanten Inhalten und Erkenntnissen auseinandersetzen. Im Zuge der schulpraktischen Studien ist die Reflexion des eigenen Unterrichts mit der Folge, neue Handlungsmöglichkeiten entwerfen zu können, unerlässlich und wird in allen Semestern der schulpraktischen Ausbildung gefordert.

Evaluationskompetenz

Im Rahmen des Studiums wird den Studierenden die Möglichkeit geboten, ihre unterrichtliche Tätigkeit regelmäßig einer fachdidaktischen und pädagogischen Evaluierung zu unterziehen, worin sie ihre Fähigkeiten auch kritisch bewerten. Um das eigene Handeln evaluieren zu können, werden den Studierenden im Zuge von Lehrveranstaltungen Verfahren zur Evaluation von Unterricht vermittelt. Ebenso werden Verfahren zur Beurteilung von Schülerleistungen gelehrt. Auf den Sinn und die Grenzen des Messens, welche eine Kultur zwischen Anerkennung und Konkurrenz pädagogischer Kompetenzen darstellen, wird ebenso verwiesen. Neben den Selbstevaluierungen gelangen noch Möglichkeiten der Evaluierung und Modifizierung von schulischen Informationen und Fördermaßnahmen zur Vermittlung.

Organisations- und Administrationskompetenz

Im Zuge von Lehrveranstaltungen werden Elemente zum Aufbau von Organisationskompetenz gelehrt. So müssen Studierende schulische Projekte und andere Vorhaben, wie zum Beispiel Schulausflüge (Exkursionen, Wandertage, Lehrausgänge, Projektwochen) planen und organisieren. Ebenso werden grundlegende Kenntnisse des Klassenmanagements gelehrt. Das

Klassenmanagement meint die Klassenführung, die auf einem System von Grundsätzen, Methoden und Regeln aufbaut.

Der Administrationskompetenz, die Studierende auf die spätere „Hintergrundarbeit“ (vgl. BAUER, et al., 1996, S. 117) in der Klasse vorbereitet, wird im Curriculum keine Beachtung geschenkt.

6. 6. 2. 1. 2 Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses

Reflexion

Durch extrinsische Reflexionsberichte, also durch die Rückmeldung von anderen Studierenden und Lehrenden zum eigenen Lehrauftritt können pädagogische Fertigkeiten angeeignet werden. Diese Reflexion von außen findet ebenso bei der Rückmeldung zum Stand des Lernerfolgs der Studenten im Rahmen von Beurteilungen zu Prüfungsleistungen statt.

Kooperation

Die Kooperation eines Lehrers mit schulbezogenen und außerschulischen Personen und Institutionen ermöglicht die bestmögliche Unterstützung und den bestmöglichen Lernerfolg eines Schülers. Während des Studiums wird im Rahmen von Lehrveranstaltungen die interdisziplinäre Kooperationsfähigkeit mit all ihren Möglichkeiten und dem dazugehörigen Hintergrundwissen zum Umgang mit Jugendamt, Sonderpädagogischen Zentren, Familienintensivbetreuern und Erziehungsberechtigten herangebildet. Für Schwierigkeiten und Konflikte in der Schule und im Unterricht sollen anhand von Fallarbeit interdisziplinäre Lösungsansätze und -wege gefunden werden (zum Beispiel Zusammenarbeit mit Beratungslehrern).

Teamarbeit

Teamarbeit kann im Berufsleben nur dann funktionieren, wenn sie bereits im Studium angeleitet und eingeübt wurde. So werden im Rahmen der Ausbildung Situationen geschaffen, um in Teamteachingsituationen unterrichten zu können.

Ziel dieser Gegebenheit sind teamorientierte Arbeitsformen, auf Grund welcher (fächerübergreifender) Unterricht unter Berücksichtigung von Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen in Teamarbeit geplant, gestaltet und realisiert werden soll. Intention der gebotenen Situation ist, laut Curriculum, die Transparentmachung der Notwendigkeit der Bereitschaft von lebenslangem Lernen in einem interdisziplinären Team und die teamunterstützte Lösung von sonderpädagogischen Problemen. Ein weiteres Ziel ist, Studierende die Erforderlichkeit der Teamarbeit in der Integration erkennen zu lassen. Ein weiteres Vermittlungselement zur Einübung von Teamarbeit ist die Durchführung von wissenschaftlich angeleiteten Forschungsarbeiten in der Gruppe.

Flexibilität

Die Studierenden haben im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung die Möglichkeit, in ihrem Handeln und Tun flexibler zu werden. Spezielle Situationen erfordern situationsspezifische Maßnahmen. Daher sollen die Studenten auf Gruppendynamik situationsrelevant eingehen und emotionale Situationen der Schüler erfassen und angemessene Angebote initiieren können. Situationsanalytische Interventionsstrategien gelangen zur Vermittlung und ermöglichen pädagogische und schulorganisatorische Maßnahmen für Krisensituationen.

Fort- und Weiterbildung

Der Punkt Fort- und Weiterbildung wird im Rahmen der Analyse der Curricula als individuelle Schwerpunktbildung verstanden. Während des Studiums sind individuelle Schwerpunktspezialisierungen in interdisziplinären Wahlpflichtmodulen zu absolvieren. Diese Spezialisierungen finden in den Bereichen (1) Vermittlung manuell-kreativer Fertigkeiten, (2) Vermittlung, Erhaltung und Erweiterung körperlich-sportlicher Fertigkeiten, (3) Erweiterung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten, (4) Erweiterung pädagogischen

Wissens durch religionspädagogische Inhalte, (5) Gender und Bildung und (6) Aspekte pädagogischer Professionalität statt.

Kommunikation

Im Ausbildungscurriculum der Katholischen Pädagogischen Hochschule in Wien ist verankert, dass die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit von essentieller Bedeutung ist, um im Rahmen der Lehrtätigkeit die Kommunikation und Kooperation unter Schülern unterstützen zu können. Eine lernorientierte, ermutigende und individualisierende Rückmeldekultur soll bereits bei Studierenden angeleitet werden, damit diese sie in ihrer späteren unterrichtlichen Tätigkeit selbst anwenden können. Bereits in der Studieneingangsphase wird großer Wert auf Inhalte bezüglich „Kommunikation und Interaktion im Berufsfeld Schule“ gelegt, damit in den späteren arrangierten Lehr- und Lernsituationen adäquat mit den Lernern kommuniziert werden kann.

6. 6. 2. 2 Pädagogisches Handlungsrepertoire

6. 6. 2. 2. 1 Wissenschaftliche Qualifikationsfelder

Human- und Sozialwissenschaft

Im Rahmen der Lehrveranstaltungen zur Human- und Sozialwissenschaft gelangen Inhalte zur Theorie der Pädagogik, der Bildung, der Erziehung und des Unterrichts zur Vermittlung. Ebenfalls werden Themen und relevante Forschungsergebnisse zur Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters und zur Lernpsychologie behandelt. Die Einführung in die Schulpädagogik erfolgt ebenfalls im Rahmen der Human- und Sozialwissenschaften, ebenso die Einführung in pädagogisch grundlegende Problemfelder der Soziologie. Soziologische Forschungsergebnisse werden analysiert und im Kontext pädagogischer Handlungsfelder ausgewertet. Gesellschaftliche Entwicklungen und deren Bedeutung für Erziehungs- und Bildungsprozesse sind ebenso Element dieser Ausbildungssparte.

Fachwissenschaften (Methodik und Didaktik)

Dieser Bereich überschneidet sich stark mit dem der „Allgemeinen und speziellen Fachkenntnisse“, da diese kaum von deren Vermittlungswissenschaft getrennt gesehen werden können. Eine detaillierte Ausführung erfolgt im Abschnitt über das „Schulstufen- und schulartbezogenen Fachwissen“.

Inhalte, die isoliert vermittelt werden, betreffen Planungsmodelle, die eine Anwendung fachspezifischer und -didaktischer Unterrichtsmethoden behandeln, und spezielle sonder- und integrationsspezifische Methodiken.

Schulpädagogik

Der Bereich der Schulpädagogik erstreckt sich über theoretische und praktische Teile. Lehrveranstaltungen wie „Modelle mittelfristiger Unterrichtsplanungen“, „Qualitätsentwicklung und Schulentwicklung“, „Schulorganisation: Schullebenskonzepte, Schulleitbild, Schulentwicklung“, „Schulklimaforschung“, „Konzepte alternativer pädagogischer Ansätze“, „Strukturmerkmale und Planungsaspekte des Unterrichts“ sowie „Integration und Inklusion“ beinhalten die theoretischen Grundlagen. Der praktische Teil der Schulpädagogik ist die schulpraktische Ausbildung, die ab dem ersten Semester stattfindet. Diese schulpraktischen Studien gliedern sich in 6 Segmente, wobei jedes semesterweise auf das andere aufbaut. Im Rahmen der Schulpraxis haben die Studierenden allein oder im Team unter der Berücksichtigung der entsprechenden Lehrpläne und des individuellen Entwicklungs- und Lernstandes der Kinder Unterrichtsplanungen zu erstellen.

Im ersten Semester sind „Beobachten, Orientieren, Erproben“ ausgehend von Hospitationen Elemente der schulpraktischen Ausbildung. Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung werden in vielfältigen Unterrichtssituationen in ihrem Lernen von den Studierenden beobachtet und diese können so erste unterrichtliche Erfahrungen sammeln.

Im zweiten Semester wird das Hauptaugenmerk auf eigenständiges Planen, Gestalten und Reflektieren von Unterricht unter Berücksichtigung spezifischer Schwerpunkte gelegt.

„Fach-, Sach- und Methodenkompetenz“ sind Elemente der schulpraktischen Studien im dritten Semester. Fach- und sachgerechter Unterricht unter dem Anspruch der Methodenvielfalt und unter Berücksichtigung des für den jeweiligen Schüler geltenden Lehrplans wird von den Studierenden geplant und durchgeführt.

Unter den Aspekten „Diagnostizieren und Fördern im sonder- und integrationspädagogischen Kontext“ setzen Studierende des vierten Semesters persönliche Schwerpunkte in die Planung ihrer Ausbildung und den Unterricht. Möglichkeiten der pädagogischen Diagnostik, Förderung und Beratung werden vermittelt. Die Studierenden werden angehalten, gezielte förderdiagnostische Maßnahmen zur individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen zu setzen, zu evaluieren und zu modifizieren.

Im fünften Semester der schulpraktischen Ausbildung sind „Heterogenität und Differenzierung“ unter Berücksichtigung von Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht im Team zu planen und durchzuführen.

Die bis jetzt als Tagespraktikum durchgeführte Schulpraxis wird nun durch den „Lebens- und Erfahrungsraum Schule“ erweitert, worin Unterricht für einen mittelfristigen Zeitraum zu planen ist und im Rahmen geblockter Praktika die Komplexität von Unterrichts- und Erziehungssituationen zu bewältigen und Einblick in die umfassende Aufgabe der Gestaltung des Schullebens sowie in Ergebnisse der Schulentwicklungs- und Schulklimaforschung zu erhalten und integrationspädagogische Aspekte zu berücksichtigen sind.

Forschung und Entwicklung

Die Studierenden erhalten eine Einführung in pädagogische Themenfelder und werden befähigt, qualitative und quantitative Forschungsmethoden durchzuführen, um den eigenen Unterricht reflektieren und evaluieren zu können. Vorliegende, relevante Forschungsergebnisse können auf Basis der Erkenntnis der Sinnhaftigkeit von Forschung in Bezug auf die Unterrichtsqualität eingesetzt, durch eigene Forschungsprozesse ergänzt und auf das Lernen der Schüler bezogen werden. Kenntnisse über Entwicklung von Schule und

Unterricht im internationalen Vergleich, über Forschungen zu Unterrichtsqualität und Bildungsstandards werden vermittelt. Methoden und Strategien zum kritischen Rezipieren von Forschung, Inhalte zu Integrations-, Inklusions- und Leseforschung sowie Mitwirkung an Forschungsprojekten sind weitere Teile der Ausbildung. Aspekte der Schulqualitätsforschung werden unter Zuhilfenahme präziser Forschungsfragen im Kontext aktueller Forschungsbefunde reflektiert. Im Rahmen des Studiums werden die Studierenden befähigt, auf wissenschaftlichem Niveau ihr eigenes Forschungsvorhaben umzusetzen. Das Forschungsvorhaben muss geeignete studienfachsbereichsrelevante und berufsfeldbezogene Fragestellungen und Hypothesen inkludieren und mit wissenschaftlichen Methoden bearbeitet und dargestellt werden, sowie eine Recherche wissenschaftlicher Quellen beinhalten. Literaturarbeit und kritische Textanalyse ist laut Curriculum Voraussetzung für professionelle Argumentation, mit deren Hilfe die Studierenden Meinungen unter Anwendung verschiedener Argumentationsfiguren darstellen, problematisieren und begründen. Die Ergebnisse und kritische Analyse der Arbeit und des Forschungsprozesses werden im Rahmen von Reflexion aufgegliedert.

6. 6. 2. 2 Allgemeine und spezielle Fachkenntnisse

Schulstufen- und schularbezogenes Fachwissen (Grundstufe I+II, Oberstufe)

Diese Kategorie beinhaltet die im Curriculum ausgewiesenen Didaktikfächer und deren Vermittlungsinhalte. Es werden im Laufe des sechssemestrigen Studiums alle im Lehrplan aufgelisteten Lernfächer mit vermittlungsdidaktischer Schwerpunktsetzung gelehrt. Diese Fächer sind: Mathematik und Deutsch auf der Grundstufe I und II sowie der Oberstufe, Lebende Fremdsprache Englisch, Sachunterricht in der Grundstufe, Geschichte/ Geographie/ Biologie/ Physik/ Chemie für die Oberstufe, Bewegung und Sport, technische und textile Werkerziehung, Bildnerische Erziehung und Musikerziehung. Inhalte der Lehrveranstaltungen zu den Fächern sind jeweils (1) die Gestaltung von verantwortungsvollem Unterricht besonders unter Beachtung möglicher

Probleme von Schülern mit einer (Lern-)behinderung, (2) Individualisierung und Differenzierung bezogen auf das jeweilige Unterrichtsfach, (3) die Auseinandersetzung mit den Zielen und Bildungsinhalten der entsprechenden Lehrpläne, (4) die sensible und überlegte Auswahl von Inhalten entsprechend den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Schüler bzw. des Lehrplans und die entsprechende Umsetzung im Unterricht sowie (5) die Feststellung des Eigenkönnens und die einhergehende Erweiterung des Fachwissens. Obwohl das Fach „Berufsorientierung“ ein Unterrichtsfach ist, wird die Vermittlung der Inhalte dessen nicht in didaktischer Form sondern im Rahmen integrierter Elemente Lehrveranstaltung „Lebens- und Berufsorientierung“ angeboten.

Berufsorientierung

Bezüglich der Inhalte zur Berufsorientierung sind Themen wie das Berufsbildungssystem Österreichs, die Berufsvorbereitung, die Berufsbildung und die berufliche Eingliederung im Curriculum festgeschrieben. Die Studierenden sollen Kenntnisse im Bereich der „Lebens- und Berufsorientierung“ erlangen, indem sie sich mit der Entwicklung von berufsqualifizierenden Lernprozessen, den Aufgaben der Berufsassistenz (Job-Coaching) und der Nahstellenproblematik (Bereich Schule-Arbeitsmarkt) auseinandersetzen. Die Fähigkeit, berufliche Begabungen von Schülern zu erkennen, soll entwickelt werden. Die Studierenden werden im Rahmen ihrer Ausbildung befähigt, Gesprächs- und Beratungskompetenz hinsichtlich der Beratung von Erziehungsberechtigten in beruflichen Belangen (zum Beispiel Bedeutung außerschulischer Institutionen und nachschulischer Betreuungseinrichtungen) zu erwerben. Wissen über Arbeit und berufliche Rehabilitation im interdisziplinären Kontext sind ebenso Teil der Ausbildung. Zur Festigung und Anwendung gelangt das erworbene Wissen durch die Gestaltung einer berufspraktischen Woche bzw. berufspraktischer Tage.

Schulrecht

Rechtliche und politische Rahmenbedingungen sowie die Organisationsstrukturen des öffentlichen und privaten (konfessionellen) Schulwesens werden im Rahmen der Lehrveranstaltung „Schule in einer pluralen Gesellschaft“ gelehrt. Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung und deren rechtliche Grundlagen sowie Formen der Qualitätssicherung und Schulentwicklung unter Berücksichtigung schulrechtlicher Grundlagen sind Elemente schulrechtlicher Inhalte im Curriculum. Der Sonderpädagogische Förderbedarf (SPF) wird ebenso unter schulrechtlicher Sicht betrachtet. Außerdem gibt es dezidiert ausgewiesene Bildungsinhalte zu den rechtlichen Grundlagen im Schwimmunterricht.

Anwendung therapeutischer Maßnahmen

Im Rahmen des Curriculums werden Studierende befähigt, Informations- und Kommunikationstechnologien entsprechend der individuellen Hilfeleistung, Unterstützung und Förderung einzusetzen. Ebenso sind Bedeutung und Inhalte der therapeutisch-funktionellen Übungen Thema dieser Kategorie. Bewegungshandlungen therapeutisch orientierter Art werden von den Studierenden erlernt, geübt und deren Vermittlung erworben. Therapeutische Ansätze und Maßnahmen sollen im Bereich des Verhaltens und Befindens der Schüler in der Klasse Anwendung finden. Sprachheilkundliche Inhalte werden im Rahmen des Moduls „Sprach(en)kompetenz“ vermittelt.

6. 6. 2. 2. 3 Förderpädagogische Maßnahmen

Förderdiagnostik

Die sonderpädagogische Diagnostik dient im Rahmen möglicher medizinischer und pädagogischer Fördermaßnahmen als Grundlage pädagogischen Handelns. Den Studierenden werden grundlegende Kenntnisse zu den Behinderungsformen vermittelt. So können sie dann Grundprinzipien der Förderarbeit sowie der Förderkonzepte auf Grund gezielter förderdiagnostischer Beobachtungen individuelle Maßnahmen einsetzen. Das Diagnostizieren und

Fördern findet im sonder- und integrationspädagogischen Kontext statt. Dafür erwerben die Studierenden Wissen über lerntheoretisch und didaktisch-methodisch begründete Förder- und therapeutische Ansätze und lernen Trainings- und Förderprogramme und deren Einsatz und Möglichkeit zu evaluieren und modifizieren kennen. Eine schülerbezogene Förderdiagnose bei Lehrplanänderungen (zum Beispiel bei Feststellung von intellektueller Hochbegabung oder bei Lese-Rechtschreibschwäche) ist ebenso Ziel der Inhalte des Curriculums zum Bereich der Förderdiagnostik. Auf Grund der erlangten förderdiagnostischen Kompetenz werden die Studenten befähigt, einen Sonderpädagogischen Förderbedarf einzuleiten.

Förderpläne – Erstellung, Durchführung und Evaluation

In diesem Bereich erlangen die Studierenden Kompetenzen in der Erstellung und Durchführung von Förderkonzepten. Die Förderplanarbeit wird als wichtige Grundlage für differenzierte Unterrichtsgestaltung und Vernetzung der Unterrichtsfächer gesehen. Es wird Wissen zu individuellen Fördermaßnahmen zur Leistungssteigerung vermittelt und die Studierenden angeleitet, geeignete Lernumgebungen zu gestalten und den Entwicklungsverlauf zu evaluieren. Individuelle Gegebenheiten erfordern individuelle Maßnahmen, die im Rahmen individualisierender und differenzierender Lernsituationen durch die Studierenden eingeleitet und umgesetzt werden sollen. Förderpläne und Förderkonzepte werden in verschiedenen Teilbereichen erstellt. So werden Konzepte für Wahrnehmungs-, Teilleistungs-, Verhaltensstörungen, Lernbehinderungen sowie für den motorischen und sensorischen Bereich ausgearbeitet.

Förderberatung

Die Studierenden werden befähigt, Beratung (auch von Erziehungsberechtigten) im sonder- und integrationspädagogischen Kontext durchzuführen und werden angehalten, diese zu reflektieren. Es werden

unterschiedliche Möglichkeiten der Gesprächsführung und Beratung vorgestellt und so erste Beratungskompetenz entwickelt.

Sonder- und heilpädagogische Maßnahmen zur Früherkennung, Frühförderung, Prävention und zum Abbau von Lernbarrieren

Im Rahmen ihres Studiums erhalten die Studierenden einen Überblick über das System der sonderpädagogischen Förderung, lernen Konzepte für den Unterricht mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf kennen und mit der aktuellen Schulsituation in Beziehung zu setzen. Förderdiagnostische Beobachtung ermöglicht die Früherkennung und Frühförderung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen. Die Studierenden werden befähigt, individuelle Fördermaterialien zu evaluieren, zu modifizieren sowie herzustellen und Fördermaßnahmen rechtzeitig zu erkennen. Die spezifischen Kenntnisse zur Förderung wesentlicher Entwicklungsbereiche sollen die Studenten mit Mitteln der Rhythmik, der kreativen und musikalischen Fähigkeiten prozessorientiert und an den aktuellen Leistungsstand der Schüler anpassen können.

Kooperation mit schulischen und außerschulischen Institutionen und deren Experten

Kenntnisse zur interdisziplinären Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen zur Berufsvorbereitung, Berufsbildung und beruflichen Eingliederung werden vermittelt. Systembezogene Möglichkeiten in Österreich, die der Förderung von Kindern mit individuellen Begabungen und Bedürfnissen dienen, werden im Rahmen des Studiums vorgestellt. Die Vermittlung der Bedeutung und der Aspekte der interdisziplinären Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen für das Berufsfeld des Sonderpädagogen wird vorgenommen und entsprechende Umsetzungsmöglichkeiten werden tradiert wobei die Studierenden befähigt werden, mit einschlägigen schulischen und außerschulischen Institutionen zu kooperieren und sich zu vernetzen. Die Auseinandersetzung mit anderen Berufsfeldern der Sonderpädagogik wird im

Curriculum mit dem Studium interdisziplinärer Literatur und mit der Teilnahme an Kongressen und Tagungen festgeschrieben. (Vgl. KPH, 2008^(b), S. 2 – 166)³²

6. 7 Sonderschullehrerausbildung in Baden-Württemberg

6. 7. 1 Die Ausbildung an den Standorten Heidelberg und Ludwigsburg-Reutlingen

Derzeit (Stand 8. 9. 2008) finden grundständige Studiengänge für den Erwerb für das Lehramt an Sonderschulen nur mehr an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg und an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg statt. An den Pädagogischen Hochschulen Schwäbisch Gmünd, Weingarten, Freiburg und Karlsruhe wird kein Studium zum Sonderschullehrer (mehr) angeboten (vgl. PH-W, 2008; vgl. PH-F, 2008; vgl. PH-SG, 2008, vgl. PH-K, 2008).

Wie bereits erwähnt, besitzt die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg mit ihrer Außenstelle Reutlingen eine der ältesten Ausbildungsstätten für Sonderschulpädagogik in Deutschland. Die notwendige medizinische Lehre dazu übernimmt die Universität Tübingen. Das Studium gliedert sich dort in einen ersten und zweiten Studienabschnitt, hat eine Regelstudienzeit von 8 Semestern und ist modularisiert. Inhalte des *ersten Abschnittes* (1. – 4. Semester), der sich in Fundamentum (1. und 2. Semester) und ein Hauptstudium (3. und 4. Semester) gliedert, werden in Ludwigsburg studiert.

Im Fundamentum werden Fächer wie Deutsch und Mathematik sowie ein weiteres selbst gewähltes Fach aus dem fachwissenschaftlichen-didaktischen Bereich der Grund- und Hauptschule studiert. Im Hauptstudium werden zwei der studierten Fächer aus dem Fundamentum fortgeführt, eines davon als Hauptfach und eines als zweites Fach. Für alle Studierenden sind Studienfächer, die den erziehungswissenschaftlichen Bereich betreffen, obligat.

³² Alle Ausführungen zu den Analysekatoren bezogen sich auf das aktuelle „Curriculum des Studienganges Lehramt für Sonderschulen. Jahrgang 2007 Nr. 1, abgeändert am 16. 1. 2008.“ (vgl. KPH, 2008^(b), S. 2 - 166).

Inhalte dieses erziehungswissenschaftlichen Bereiches sind allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, pädagogische Psychologie und das Grundlagenpflichtfach. Studieninhalte des *zweiten Studienabschnittes* (5. – 8. Semester) werden in Reutlingen durchgeführt. Diese umfassen (a) zwei sonderpädagogische Fachrichtungen, wobei die Fachrichtungen Geistigbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Pädagogik der Erziehungshilfe, Pädagogik der Lernförderung und Sprachbehindertenpädagogik angeboten werden und (b) zwei Schwerpunktbereiche des Grundlagenstudiums mit Schwerpunkt Sozialisation, Entwicklung und Lebenswelt. Diese Lehrveranstaltungen sind verpflichtend, wahlweise können zusätzlich einer der Schwerpunkte „Erziehung und Bildung“ (inklusive philosophisch-anthropologischer, vergleichender und historisch-kritischer Fragen) oder „Systeme und Strukturen“ studiert werden.

Weiters müssen (c) zwei Wahlpflichtbereiche aus den Thematiken zur „Frühförderung“, „Kooperation“, „Einführung in Ausbildung, Erwerbsarbeit und Leben“, „Leiblichkeit, Bewegung und Körperkultur“, „Kulturarbeit mit behinderten und benachteiligten Kindern und Jugendlichen“ und „Sprachwissenschaft“ gewählt werden. Für Studierende mit „Sprachbehindertenpädagogik“ als 1. oder 2. Fachrichtung ist Sprachwissenschaft ein obligatorischer Wahlpflichtbereich (vgl. PH-L, 2008, S. 7 f). Zum grundständigen Studium gehören noch die schulpraktischen Studien, die sich in das Einführungspraktikum, ein Seminar zur Unterrichtsplanung, Block- und Tagespraktika, sowie den Besuch eines schulpraxisbezogenen Seminars (vgl. PH-L, 2004, S. 3).

Für das Studium des Lehramts an Sonderschulen in Heidelberg gelten mit wenigen Unterschieden die gleichen Richtlinien. Different sind an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg die sonderpädagogischen Schwerpunktfächer. Studiert werden können hier: Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Hörgeschädigten-, Geistigbehinderten- und, Sprachbehindertenpädagogik oder Pädagogik der Lernförderung. Körperbehindertenpädagogik und Pädagogik der Erziehungshilfe werden ausschließlich in Ludwigsburg/Reutlingen angeboten (vgl. PH-H, 2008, S. 1 ff).

Die Wahlpflichtbereiche unterscheiden sich ebenso. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg können Inhalte aus „Frühförderung“, „Auffälligkeiten im Bereich des Verhaltens - Einstellungen und Haltungen“, „Religiöse Erziehung in der Sonderschule“, „Leiblichkeit, Bewegung, Körperkultur“ und „Sprachwissenschaft“ studiert werden. Studierende mit erster oder zweiter Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik oder Hörgeschädigtenpädagogik studieren den Wahlpflichtbereich „Sprachwissenschaft“ verpflichtend (vgl. PH-H, 2003, S. 7).

Abgeschlossen werden beide Studiengänge mit der Ersten Staatsprüfung, die einen Eintritt in die 18-monatige Referendariatszeit, eine zielgerichtete Ausbildung im Beamtenverhältnis, ermöglicht. Dieser Vorbereitungsdienst gliedert sich in drei Ausbildungsabschnitte, die jeweils ein Unterrichtshalbjahr umfassen. Die Ausbildung erfolgt in den studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen und in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Hierzu wird der Anwärter unter Berücksichtigung schulorganisatorischer Gegebenheiten einer oder zwei Sonderschulen zugewiesen und studiert an Seminaren, die die schulpraktische Ausbildung begleiten und vertiefen. Seminarstandorte sind: Heidelberg, Stegen (bei Freiburg), Stuttgart und Reutlingen (vgl. SEMINARE-BW, 2008).

„Im *ersten* Ausbildungsabschnitt wird der Lehramtsanwärter in die Arbeit der ersten sonderpädagogischen Fachrichtung an der Schule eingeführt und unterrichtet angeleitet. Dies wird durch Seminarveranstaltungen ergänzt und erweitert. Nach Abschluss der Ausbildungsveranstaltungen findet gegen Ende des ersten Ausbildungshalbjahres die Prüfung in Schulrecht, Beamtenrecht sowie aufgabenbezogenem Jugend-, Eltern- und Sozialrecht statt.“ (SPO II, 2003, § 11).

„Im *zweiten* und *dritten* Ausbildungsabschnitt werden die Unterrichtspraxis und Erfahrungen in der ersten sonderpädagogischen Fachrichtung fortgeführt und in begleitenden Seminaren vertiefend behandelt, wobei der Anwärter zunehmend

eigenverantwortlich selbstständig unterrichtet. Weiters wird der Anwärter in die Arbeit der zweiten sonderpädagogischen Fachrichtung eingeführt. Er unterrichtet angeleitet und zunehmend eigenverantwortlich an einer entsprechenden Sonderschule. Durch Seminarveranstaltungen wird diese Ausbildung ergänzt und erweitert. Die Prüfung in der ersten und in der zweiten sonderpädagogischen Fachrichtung findet gegen Ende des zweiten Ausbildungsabschnitts oder im dritten Ausbildungsabschnitt statt“ (ebd. § 11).

„Die Ausbildung in den Handlungsfeldern der beiden sonderpädagogischen Fachrichtungen wie Schulentwicklungsprojekte, Frühförderung, Kooperation und Integration, Ausbildung, Erwerbsarbeit und Leben, Neue Medien und Kulturarbeit erstreckt sich über die drei Ausbildungsabschnitte“ (ebd.). Der Vorbereitungsdienst wird mit der Zweiten Staatsprüfung abgeschlossen.

Die Curricula der beiden Bildungsstandorte (Heidelberg und Ludwigsburg/Reutlingen) zur Ersten Staatsprüfung richten sich nach der „Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen (Sonderschullehrerprüfungsordnung I – SPO I) vom 24. August 2003 (GBl. S. 541)“. Daher wurde diese, da nach vorhergehendem, gründlichem Vergleich der speziellen Curricula mit dieser Verordnung keine inhaltlichen Unterschiede festzustellen waren, zur Analyse der Ausbildungsinhalte herangezogen. Ebenso bildet die „Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen (Sonderschullehrerprüfungsordnung II - SPO II) vom 28. Juni 2003“ eine gemeinsame Grundlage für die Ausbildung von Sonderschullehrern in der zweiten Phase.

6. 7. 2 Inhalte des Curriculums

Das Studium zum Sonderschullehrer in Deutschland findet zwar an Pädagogischen Hochschulen und an Staatlichen Seminaren statt, jedoch bilden nur beide Ausbildungssysteme gemeinsam eine Einheit. Das Ergebnis der

Qualifizierung zum Sonderschullehrer beruht auf beiden Teilen (1. und 2. Staatsprüfung). Da der Frage nachgegangen wird, ob ein Sonderschullehrer im Rahmen des Studiums auf seine spätere autonome Berufsausübung ausreichend vorbereitet wird, werden die Vermittlungsinhalte beider SPOs als Gesamtheit gesehen³³.

6. 7. 2. 1 Professionelles Selbst

6. 7. 2. 1. 1 Individuelle Kompetenzen

Planungskompetenz

Planungskompetenz wird im Rahmen des Studiums zur Ersten Staatsprüfung auf der Grundlage des zielgerichteten Konzipierens von (Fach-)Unterricht und fächerübergreifendem Unterricht in heterogenen Gruppen mit ausgewählten Inhalten vermittelt. Planung soll unter Berücksichtigung des Lebensweltbezuges stattfinden, wobei die Studierenden die Aufgabe haben, im Rahmen von Unterrichtsversuchen mit spezifischen Fragestellungen individuelle Erziehungsplanung, Planung von behinderungsspezifischen Hilfsmitteln sowie Lehr- und Lernmaterialien umzusetzen.

Erziehungsprozesse und Lehr- und Lernprozesse sollen auf dem Hintergrund ihrer Störungen geplant und in einem nächsten Schritt umgesetzt werden. Die Planung von diagnostischem Handeln soll in einem therapieintegrierten Unterricht realisiert werden. Die Planung und Umsetzung von Projekten sowie die Planung von Unterricht mit Schülern aus verschiedenen Kulturen in enger Verknüpfung von sprachlichem, fachlichem und sozialem Lernen sind ebenso Bildungsinhalt. Während des Vorbereitungsdienstes und des Studiums an den Staatlichen Seminaren wird die Planungskompetenz im Rahmen schulpraktischer Ausbildung ausgeweitet und vertieft.

³³ Die folgenden Ausführungen beziehen sich, wenn nicht anders vermerkt, für den ersten Teil des Studiums auf die aktuelle „Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. (Sonderschullehrerprüfungsordnung I – SPO I).“ (vgl. SPO I, 2003, S. 1 – 100).

Die Inhalte, die im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung vermittelt werden, wurden der „Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen (Sonderschullehrerprüfungsordnung II - SPO II) vom 28. Juni 2003“ entnommen (vgl. SPO II, 2003, S. 1 – 17)

Durchführungskompetenz

Das Durchführen von (außerschulischen) Projekten und projektartigen Unterrichtsformen ist Ausbildungsinhalt des Curriculums. Behinderungsspezifische Einzel- und Gruppenmaßnahmen zur (Früh-) Förderung (zum Beispiel audiometrische Verfahren) und die Durchführung von Lerndiagnosen und Lernstandserhebungen werden teilweise in unterrichtlichen Situationen eingeübt und diagnostische Gespräche realisiert. Mediengestützter Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht werden von den Studierenden geplant und durchgeführt. Unterricht im Rahmen von Lehrveranstaltungen vor Ort (zum Beispiel Exkursionen oder Lehrausgänge) soll während der Ausbildung in die Praxis umgesetzt werden. Im zweiten Teil der Ausbildung werden die erworbenen Kenntnisse im Zuge autonomer Unterrichtsgestaltung erweitert und vertieft.

Vermittlungskompetenz

Die Studierenden werden während ihrer Ausbildung durch das fachspezifische Angebot von Lehrveranstaltungen befähigt, Wissen und Fertigkeiten kindgerecht zu vermitteln. Es werden Methoden zur Vermittlung alternativer Strategien der Wahrnehmung, der Spielfähigkeit, der Schulinformatik und der Vermittlung einer Zweitsprache gelehrt und von den Studierenden erprobt. Durch das Kennenlernen verschiedener Kommunikationsformen vertiefen die Studierenden auch im zweiten Teil ihrer Ausbildung ihre Kompetenzen zur Wissensvermittlung.

Reflexionskompetenz

Auf dem Hintergrund der biographischen Selbstreflexion im Kontext von Studium und Beruf erschließen die Studierenden erste Schritte zur Reflexionskompetenz. Die wissenschaftliche Reflexion eigener pädagogischer Praxis im Rahmen einer kleineren Untersuchung (wie zum Beispiel Forschungsvorhaben, Expertise) in einem Teilbereich der Lehrtätigkeit mit Hilfe qualitativer Methoden ist Element der Ausbildung. Die Studierenden sollen im

Zuge ihrer Ausbildung die Fähigkeit entwickeln, Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des Lebensweltbezugs von Schülern zu reflektieren. Die Konzepte und Kriterien fachdidaktischer Reflexion von schularten- und -stufenbezogenen Fachinhalten sowie die Reflexion von themenzentrierten Projekten und die kritische Reflexion von Inhalt und Methodik der zuvor angefertigten Unterrichtsentwürfe sind ebenso Ausbildungsinhalte. Durch Einführung in erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe wird Reflexionswissen vermittelt. Ziel der Erlangung der Reflexionskompetenz ist, dadurch professionelles Handeln erschließen und verwertbar machen zu können. Wissenschaftliche Fragestellungen, Methoden und Präsentationsformen der Fächer werden didaktisch reflektiert. Wichtig ist auch die Reflexion der Interaktion, Kommunikation und Beziehung zwischen Schülern und professionellem Personal. Nach Durchführung und Präsentation von Gruppenarbeiten werden Erarbeitungsschritte etc. überdacht. Im förderdiagnostischen Prozess müssen Maßnahmen, Fortschritte und Beratungsgesprächsführung reflektiert werden.

Im Zuge des zweiten Teils der Ausbildung sind Handlungserfahrungen sowie fachrichtungsspezifische und fachrichtungsübergreifende Kenntnisse und Feststellungen anzuwenden, zu reflektieren und darzustellen.

Evaluationskompetenz

Die Studierenden erwerben im Laufe des Studiums die Kompetenz, Unterricht, Interventionen und Lernleistungen zu evaluieren. Die Fähigkeit dazu wird auch im Rahmen der Evaluation einschlägiger Forschungsergebnisse vermittelt. In der Lehrveranstaltung „Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Evaluation“ werden diagnostische Prozesse auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Es sind im Laufe des Studiums projektartige Unterrichtsformen oder außerunterrichtliche Projekte durchzuführen und zu evaluieren. Ebenso sollen Ergebnisse aus Gruppenarbeiten eingehend geprüft werden.

Im zweiten Teil der Ausbildung wird neben der Aneignung von fachlichem Wissen und dem Erwerb methodischer Kompetenzen die Fähigkeit zur Evaluation und Legitimation des unterrichtlichen Tuns in den Staatlichen Seminaren durchgängig thematisiert.

Organisations- und Administrationskompetenz

Unterrichtsvorbereitung und -organisation werden von den Studierenden mit Computer und Internet vorbereitet. Durch die Unterstützung diverser Medien lässt sich Schule organisieren und gestalten. Die Studierenden sollen unter Beachtung mediengestützter Elemente Unterricht und Schulgeschehen organisieren. Weiters werden die Lehramtsanwärter befähigt, außerschulische Angebote zu organisieren.

Die Lehrveranstaltung „Aufgaben des Klassenlehrers“ im zweiten Teil der Ausbildung führt zukünftige Sonderschullehrer in das Amt des Klassenlehrers ein.

6. 7. 2. 1. 2 Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses

Reflexion

Im Rahmen der Schulpraxis gehaltene Unterrichtseinheiten werden vom Ausbilder (oder dem Mentor) reflektiert. Diese Maßnahme setzt sich auch im Vorbereitungsdienst fort. Die Ausbilder besuchen den Anwärter in den drei Ausbildungsabschnitten mindestens sechsmal. Über das anschließende Beratungsgespräch wird ein Ergebnisprotokoll gefertigt, das dem Anwärter zugeleitet wird. Durch die Reflexion und Auswertung schulischer Praxiserprobungen und durch Rückmeldungen über das eigene Handeln in Simulations- und Rollenspielen in den Seminaren werden Lern- und Erfahrungsprozesse in Gang gesetzt und unterstützt, die Haltungs-, Verhaltens- und Handlungsänderungen bewirken.

Kooperation

Die Fähigkeit zur Kooperation mit Betroffenen, Bezugspersonen, Fachleuten und Institutionen wird im Rahmen des Studiums durch den Besuch einschlägiger Lehrveranstaltung ausgeprägt. Zur erfolgreichen Kooperation werden Inhalte zu außer- und nachschulischen Aufgabenfeldern vermittelt. Ziel der Lehrveranstaltungen zur Kooperationsfähigkeit ist es, mit der Zusammenarbeit der schulischen und außerschulischen Partner tragfähige Förder- und Hilfepläne erarbeiten zu können. Dazu wird die Einsicht der Notwendigkeit zu Formen interdisziplinärer Kooperation und Beratung vermittelt.

Die Studierenden setzen im Laufe des Studiums Maßnahmen und entwickeln Konzepte zu gemeinsamer Bildung und Erziehung als Folge von Kooperation und Integration. Ebenso werden rechtliche Grundlagen von Kooperation sowie Integration und deren pädagogische Auswirkungen vermittelt. Die Studierenden werden im Rahmen ihrer Schulpraxis in die Probleme der Zusammenarbeit mit Eltern und in die Fähigkeit zur Zusammenarbeit im Team von Einrichtungsmitarbeitern zur sonderpädagogischen Förderung eingeführt. Hierbei wird während der Ausbildung Wert auf Kenntnisse über die interdisziplinäre Zusammenarbeit bei diagnostischen Prozessen gelegt.

Im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung werden die herangebildeten Kompetenzen zur Kooperation erweitert. Am Studienseminar in Heidelberg wird, um entsprechende Qualifizierungsmöglichkeiten im Rahmen des Vorbereitungsdienstes zu realisieren, gemeinsam mit den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung in Mannheim, Pforzheim und Freudenstadt ein Kooperationsmodell angeboten, das die Tandembildung zwischen Sonderschullehreranwärtern und Grund- und Hauptschullehreranwärtern vorsieht. Im Rahmen eines gemeinsamen Praxis- und Aufgabenfeldes, das die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beinhaltet, sollen Grundkompetenzen für das kooperative Handeln zwischen Grund-, Haupt- und Sonderschullehrern ausgebildet werden. Die Ausbildung in den

Handlungsfeldern der beiden sonderpädagogischen Fachrichtungen erfolgt mit dem Schwerpunkt auf Kooperation und Integration.

Teamarbeit

Im Basismodul sind Modelle und Methoden zur Teamarbeit und Elternmitarbeit verankert und zu reflektieren. Detailliertere Ausformulierungen zu Ausbildungsinhalten bezüglich Teamarbeit konnten weder im ersten noch im zweiten Teil der Ausbildung herausgefiltert werden.

Flexibilität

Situativ soziale, emotionale, kognitive und sprachliche Entwicklung berücksichtigen und auf diese eingehen können werden im Rahmen des psychologischen Schwerpunktes vermittelt. Aus den zu erstellenden Situationsanalysen resultieren von den Studierenden zu reflektierende Handlungsimplicationen. Die Studierenden sollen situationsadäquaten und gezielten Einsatz fachspezifischer Unterrichtsmethoden anbieten können. Um situationsbezogen reagieren zu können, werden den Lehramtsanwärtern Konzepte zur Konfliktmoderation und -beratung in sonderpädagogischen Problemfeldern vorgestellt.

Im zweiten Teil der Ausbildung unterstützen die Ausbilder Anwärter durch fachliche Impulse und bieten eine Begleitung an, die durch systematisch angelegte Reflexion und ein dialogisches Verhältnis gekennzeichnet ist. Die Lehramtsanwärter sollen diese Impulse aufgreifen, sie reflektieren und sie in den verschiedenen Situationen sonderpädagogischen Handelns angemessen umsetzen.

Fort- und Weiterbildung

Die Fort- und Weiterbildung wird im Rahmen dieser Analyse als individuelle Schwerpunktbildung im Rahmen der behinderungsspezifischen Angebote

verstanden. Studierende haben die Möglichkeit, sich in zwei Bereichen zu spezialisieren. Angeboten werden Geistigbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Pädagogik der Erziehungshilfe, Sprachbehindertenpädagogik, Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Hörgeschädigtenpädagogik und Pädagogik der Lernförderung. Zusätzlich besteht noch die Möglichkeit eines Ergänzungsstudiums, um weitere Schwerpunktbildungen in den sonderpädagogischen Fachrichtungen zu absolvieren. Außerdem gibt es die Möglichkeit des Erweiterungsstudiums. Weitere Prüfungsfächer können hier studiert werden.

Kommunikation

Die Vermittlung der Grundkenntnisse von Kommunikation ist Bildungsinhalt der Ausbildung. Ebenso werden Grundkenntnisse über technische Kommunikationshilfen und Konzepte der unterstützten Kommunikation tradiert, wobei auch kommunikative Normen von den Studierenden analysiert werden. Teilbereich der Kommunikationskompetenz ist der der Möglichkeiten in der Beziehungsgestaltung und Verständigung mit Menschen mit unterschiedlichen Ausdrucksmustern. Die Studierenden werden ebenso befähigt, verschiedene Kommunikationsformen zu vermitteln.

Im Rahmen des zweiten Teils der Ausbildung werden im Seminar „Gesprächsführung und Beratung“ die Grundlagen für das beratende Handeln im Unterricht, in der Schule und in den sonderpädagogischen Handlungsfeldern gelegt. Die Erweiterung der eigenen Beratungskompetenz wird im Rahmen der entsprechenden Seminarveranstaltungen durch Erarbeiten, Erproben und Erfahren in kleinen Gruppen erworben. In der sozialen Interaktion mit anderen wird die eigene Beratertätigkeit auf ihre Wirksamkeit überprüft und kritisch reflektiert. Besondere inhaltliche Schwerpunkte der Seminare liegen in der Sensibilisierung und Intensivierung der Wahrnehmungsfähigkeiten des eigenen Selbst und des Gegenübers.

6. 7. 2. 2 Pädagogisches Handlungsrepertoire

6. 7. 2. 2. 1 Wissenschaftliche Qualifikationsfelder

Human- und Sozialwissenschaft

Im Rahmen des „sozialwissenschaftlichen Fächerverbundes“ werden sozialwissenschaftliche Grundlagen unter dem anthropologischen und pädagogischen, dem psychologischen und soziologischen Aspekt gelehrt. Die Studierenden erhalten einen Überblick über die interdisziplinäre Ausrichtung auch unter der Beachtung der Genderdiskussion

Fachwissenschaften (Methodik und Didaktik)

Fächer sind als Hauptfach, Leitfach oder affines Fach zu studieren. Bei der Prüfung werden die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken gleich gewichtet. Verbindlicher Bestandteil der Anforderungen in jedem Fach ist die Kenntnis der geltenden Bildungspläne und Richtlinien für die Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg, ebenso die Kenntnis didaktischer Konzeptionen des jeweiligen Fachunterrichts, die Vertrautheit mit seinen Prinzipien, Zielen und Inhalten, sowie die Fähigkeit zur Planung und Analyse von fachlichen, fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterrichtseinheiten. Im Hinblick auf die erzieherische Dimension des Unterrichts wird in allen Fächern der Bereich Medienkompetenz /Medienpädagogik berücksichtigt.

Während der Referendariatszeit bleibt der Stellenwert der Fachdidaktiken innerhalb der Sonderschullehrerausbildung gleich hoch. Didaktik und Methodik der sonderpädagogischen Fachrichtungen werden unter Berücksichtigung der von den Anwärtern studierten Fächer gelehrt.

Schulpädagogik

Im Rahmen der Schulpädagogik erhalten die Studierenden erste Einblicke in die Themenbereiche *Grundlagenwissen und -haltungen in Bezug auf das Spektrum des Lehrberufs bzw. zentrale Bereiche der Lehrtätigkeit*. Zur Vermittlung gelangen Inhalte die Geschichte des Erziehungs- und

Bildungswesen betreffend und Grundlagen der Bildungspolitik. Die wissenschaftlichen Schwerpunkte liegen in diesem Bereich bei der Schultheorie, Schulentwicklung, Schulreformen, Schule im sozialen Umfeld und im nationalen Vergleich. Die Studierenden führen im Rahmen der Ausbildung Unterricht an den verschiedenen Schulstufen und der Sonderschulen und den verschiedenen Schularten, auch im Vorschulbereich, und in berufsbildenden Institutionen auch in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen durch. Der Vorbereitungsdienst, der eine vertiefende Ausbildung im schulpraktischen Bereich darstellt, vermittelt Unterrichtspraxis vor allem in den Bereichen „Reflektierte Schulpraxis“, „Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion“ und „Projektorientierte Vertiefung ausgewählter pädagogischer Schwerpunkte“. Das schulpraxisbegleitende Seminar findet wöchentlich statt und dauert jeweils vier Stunden. Durch die Gruppengröße von sieben Personen kann der Individualisierung auf Seiten der Lehramtsanwärter entsprochen werden. Begleitet wird die Gruppe vom jeweiligen Ausbilder, der die Anwärter auch in der Schule besucht und dort berät.

Beim Schwerpunkt „Reflektierte Schulpraxis“ erhalten die Lehramtsanwärter bei jedem Treffen die Gelegenheit, in der schulpraktischen Ausbildung aufgetauchte Fragen und Probleme in der Seminargruppe vorzutragen, sodass gemeinsam über Sachverhalte diskutiert und nach Handlungsansätzen gesucht werden kann. Mit dieser Methode werden die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen der Gesamtgruppe angeregt und genutzt. Hierzu gehören unter anderem auch Fallbesprechungen zu einzelnen Schülern.

Der Schwerpunkt „Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion“ ermöglicht in Korrespondenz mit den eigenen Unterrichtsversuchen in der Ausbildungsklasse die Erarbeitung wesentlicher Aspekte zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion. Hierzu gehören Bestimmung des Lern- und Förderbedarfs der Schüler, Formulierung von Zielen, Auswahl und Begründung von Unterrichtsinhalten sowie Unterrichtsmethoden, Analyse von Medien und Lernmaterialien und Formen der schriftlichen Unterrichtsplanung.

„Projektorientierte Vertiefung ausgewählter pädagogischer Schwerpunkte“ gibt den Lehramtswärtern die Gelegenheit, sich in Kleingruppen mit selbst ausgewählten Fragen- und Interessenkomplexen aus der schulpraktischen Ausbildung bzw. den Lehrveranstaltungen am Seminar auseinanderzusetzen. Die Projektmethode fördert die eigene Initiative, ermöglicht das selbstbestimmte Lernen, erfordert die Übernahme von Verantwortung und ermöglicht ein ganzheitliches Lernen in Partner- oder Kleingruppenarbeit.

Forschung und Entwicklung

Die pädagogische Professionalisierung wird im Rahmen der Ausbildung als Entwicklungsaufgabe gesehen. Erkenntnisse aus Forschung und Theoriebildung zu den jeweiligen sonderpädagogischen Schwerpunkten werden von den Studierenden reflektiert. Die Lehramtsanwärter werden befähigt ein Unterrichtsprojekt für eine Klasse vorzubereiten, durchzuführen und im Hinblick auf eine Forschungsthemenstellung auszuwerten. Aktuelle und historische Bilder des Lehrberufs und Konzepte pädagogischer Professionalisierung sind Bildungsinhalte des Studiums. Die Studierenden erhalten Einblick in zentrale Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse der Professionsforschung. Kenntnisse in ausgewählten Praxisforschungsmethoden werden erworben und umgesetzt. Reichweite und Grenzen empirischer (Schul-)Forschung und deren Praxisrelevanz werden vermittelt.

Aktuelle Schul- und Bildungsentwicklungsforschung wird von den Studierenden reflektiert und für das eigene pädagogische Handeln ausgewertet. Die wissenschaftliche Reflexion eigener pädagogischer Praxis wird im Rahmen einer kleineren Untersuchung (wie zum Beispiel Forschungsvorhaben, Expertise) in einem Teilbereich der Lehrtätigkeit mit Hilfe qualitativer Methoden durchgeführt. Für die Erlangung des Ersten Staatsexamens muss der Studierende eine Hausarbeit nach wissenschaftlichen Kriterien verfassen.

Im zweiten Teil der Ausbildung gelangen Thematiken zur Lehrerprofessionalität zur Vermittlung.

6. 7. 2. 2. 2 Allgemeine und spezielle Fachkenntnisse

Schulstufen- und schularbezogenes Fachwissen (Grundstufe I+II, Oberstufe)

Der Studierende hat im Rahmen seiner Ausbildung die Fächer Deutsch, Mathematik und ein frei wählbares anderes Fach zu studieren. Für letztgenanntes stehen alle Unterrichtsfächer zur Verfügung, die an den Grund- und Hauptschulen unterrichtet werden. Das sind: Biologie, Chemie, Englisch, Ethik, Französisch, Geographie, Geschichte, Haushalt/Textil, Informatik, Kunst, Musik, Physik, Politikwissenschaft, Sport, Technik, Theologie/Religionspädagogik evangelisch, Theologie/Religionspädagogik katholisch und Wirtschaftslehre. Für die Fächer Kunst, Musik und Sport gibt es an den zuständigen Fakultäten für Studieninteressierte Aufnahmeprüfungen.

Im Rahmen der Erweiterungsprüfungen besteht die Möglichkeit, noch weitere Unterrichtsfächer zu studieren.

Im zweiten Teil des Studiums wird Wert darauf gelegt, dass Kenntnisse und Fertigkeiten in den Aufgabenfeldern dem Anwärter ermöglichen, den Schülern ein sachgemäßes Unterrichtsangebot zu unterbreiten da fachliches und methodisches Wissen laut Curriculum - in Verbindung mit einem kind- und jugendgemäßen Erziehungsverhalten - die Basis für einen erfolgreichen Unterricht sind.

Berufsorientierung

Im Laufe des Studiums werden die Studierenden befähigt, über Kenntnisse zu verfügen, die Auswirkungen und Konsequenzen unterschiedlicher Beeinträchtigungen für Schule, Beruf und Alltag betreffen. Miteingeschlossen werden Bildungsinhalte zu berufsvorbereitender Kooperation und Beratung. Einblicke in berufsvorbereitende Institutionen, die für Menschen mit geistiger Behinderung besonders relevant sind, werden vermittelt. Ebenso wird Aufschluss über schulische, berufsbildende, akademische und außerschulische

Bildungswege für Menschen mit Beeinträchtigungen (vor allem für Seh- und Hörbehinderte und Erziehungsschwierige) gegeben.

Die Studierenden werden befähigt, Möglichkeiten beruflicher Eingliederung zu erkennen und für die Praxis umsetzbar zu machen. Fähigkeiten zum Erkennen und Bewerten von Begabungsprofilen und deren Umsetzung in Hinblick auf Anforderungen beruflicher Ausbildungsgänge werden gelehrt. Die Umsetzung und Reflexion von Kenntnissen von Lebenswelten, Lebenslagen und Lagebefindlichkeiten anhand realer Gegebenheiten werden angeleitet, wobei auch auf Modelle zur Unterstützung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen auf künftige (arbeitsweltliche) Herausforderungen (vor allem im Rahmen des jeweilig gewählten behinderungsspezifischen Schwerpunkt) geachtet wird.

Bei der inhaltlichen Auswahl von Wahlpflichtbereichen stehen ihnen Lehrveranstaltungen für den Bereich „Einführung in Ausbildung, Erwerbsarbeit und Leben“ zur Verfügung.

Arbeitsfelder der schulpraktischen Studien beinhalten die Bearbeitung und Beantwortung besonderer Fragestellungen in den Bereichen von Orientierung und Mobilität (wie zum Beispiel Rechtsfragen, Probleme der Umweltgestaltung, Öffentlichkeitsarbeit und Berufskunde), „Bildung und Bewältigung – Vorbereitung benachteiligter und schwieriger Kinder und Jugendlicher auf Leben und Arbeiten“ sowie Einsichten in grundlegende Strukturen und Probleme des Beschäftigungssektors. Kenntnisse über didaktische Methoden und Modell im Berufsfindungsprozess werden vermittelt.

Im Zuge der Referendariatszeit wird die Ausbildung in den Handlungsfeldern der beiden sonderpädagogischen Fachrichtungen „Erwerbsarbeit und Leben“ betreffend vertieft.

Schulrecht

Die Vermittlung rechtlicher Kenntnisse ist in Lehrveranstaltungen wie „Behindertenpädagogik“ mit Inhalten rechtlicher Grundlagen zu Kooperation und Integration, Schulstruktur sowie (außerschulischen)

Unterstützungssysteme, eingebettet. Ebenso werden Grundfragen der Bildungspolitik und -organisation und des Bildungsrechts abgehandelt.

Im zweiten Teil der Ausbildung werden Inhalte zu „Schulrecht, Beamtenrecht sowie aufgabenbezogenem Jugend-, Eltern- und Sozialrecht“ vermittelt, da sich aus dem Grund des Eingebundenseins in unterschiedliche Systeme die Notwendigkeit ergibt, über die rechtlichen Grundlagen des beruflichen Tuns sowie über Rechte der Schüler, der Eltern und der Schule als Institution bescheid zu wissen.

Anwendung therapeutischer Maßnahmen

Die Fähigkeit, therapeutische Maßnahmen im Unterricht einsetzen zu können, wird durch die Vermittlung angemessener Therapiemethodik und einhergehender Erstellung von Therapiekonzepten bei verschiedenen Beeinträchtigungen herangebildet. Die Studierenden werden befähigt im Rahmen des Unterrichts therapieintegriert zu arbeiten. Vor allem im Bereich der Sprachförderung werden Inhalte zu therapeutischen Methoden zur schulischen, außerschulischen und nachschulischen Förderung und die Fähigkeit zur therapeutischen Intervention bei sprachbehinderten Kindern gelehrt.

Kenntnisse über Hilfsmittel, insbesondere elektronischer, optischer oder medialer Art und deren Einsatz im Bereich der Orientierung und Mobilität werden vermittelt. Im Bereich der Körperbehindertenpädagogik werden Elemente aus der hilfsmittelunterstützten Unterrichts- und Bewegungsförderung gelehrt. Im Rahmen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik gelangen das Wissen zur Existenz und Anwendung blindenspezifischer Medien und Hilfsmittel sowie fachliche und methodische Kenntnis verschiedener Möglichkeiten zur Optimierung des Restsehsinns zur Vermittlung.

Während des Vorbereitungsdienstes wird das Seminarthema zum Beispiel am Staatlichen Seminar in Reutlingen „Unterstützte Kommunikation“ angeboten.

6. 7. 2. 2. 3 Förderpädagogische Maßnahmen

Förderdiagnostik

Die Studierenden werden im Laufe des ersten Teils ihrer sonderpädagogischen Studienschwerpunkte befähigt, qualitative Diagnosen und Förderungsmöglichkeiten beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher zu erstellen und anzubieten. Diagnostischer Schwerpunkt hierbei ist das diagnostische Handeln, das Methoden und Verfahren der Diagnostik und die Erhebung, Auswertung und Interpretation diagnostischer Daten beinhaltet.

Die Lehramtsanwärter sollen Diagnostik als kooperativen Prozess und Entscheidungshilfe bei Bestimmung der Lernvoraussetzungen, des Förderbedarfs und des Lernortes erfahren und anwenden und die Notwendigkeit diagnosegeleiteter Förderung kennen. Weiters wird die Reflexion diagnostischer Fragestellungen vermittelt und auf die für das diagnostische Handeln relevanten Methoden und Verfahren hingewiesen, um sie auf sonderpädagogische Problemfelder anwenden zu können.

Die Lehrveranstaltung „Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Evaluation“ wird für alle sonderpädagogischen Schwerpunkte angeboten. Die Durchführung von Lerndiagnosen zur Diagnose und Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten ist ebenso Thema in der Ausbildung. Außerdem soll den Studierenden die Fähigkeit vermittelt werden, Lernschwierigkeiten auch auf Grund des Sprachstandes von Schülern aus anderen Kulturen bestimmen zu können.

Im Schwerpunkt Diagnostik ist von den Lehramtsstudierenden ein schriftliches Gutachten über ein vom Bewerber gefördertes Kind oder einen Jugendlichen zu erstellen, welches in die Notengebung einbezogen wird.

Im zweiten Teil der Ausbildung wird der Anwärter in die diagnostische Praxis eingeführt und praxisnah an sonderpädagogischen Handlungsfeldern beteiligt.

Förderpläne – Erstellung, Durchführung und Evaluation

Die Entwicklung von Konzepten, die individuelles bedürfnisorientiertes Lernen ermöglichen, das Erstellen von pädagogischen Berichten und Fördergutachten ist Teil der Ausbildung bis zur Ersten Staatsprüfung. Die Studierenden sollen auf der Grundlage gesicherter, diagnostischer Daten individuelle Gutachten und Pläne zur Förderung erstellen und selbstständiges diagnostisches Handeln einleiten können. Die Ausprägung der Fähigkeit zur pädagogischen Diagnostik und zur Erstellung von Beratungskonzepten, auch in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, soll angebahnt werden. Die jeweiligen erstellten auf die sonderpädagogische Fachrichtung bezogenen Förderkonzepte sind von den Studierenden durchzuführen und zu evaluieren.

Förderberatung

Konzepte zur Einzel- und Gruppenberatung werden im Studium vermittelt. Hierbei werden im Rahmen von Lehrveranstaltungen die Planung, Durchführung und Auswertung von diagnostischen Gesprächen bearbeitet. Die Studierenden werden befähigt, Beratungskonzepte verfügbar zu haben und diese im Rahmen diagnostischer Aufgabenstellungen einzusetzen. Formen der Beratung und Anleitung von Erziehungsberechtigten zu kennen ist ebenfalls Teil der Ausbildung.

Im Zuge der Referendariatszeit ist die direkte Zusammenarbeit mit den Eltern ein wichtiges Ausbildungselement.

Sonder- und heilpädagogische Maßnahmen zur Früherkennung, Frühförderung, Prävention und Abbau von Lernbarrieren

Auf Basis des Wahlpflichtbereichs „Frühförderung“ werden Fähigkeiten zur Durchführung sonderpädagogischer Frühdiagnostik (dazu gehören auch Hör-, Sprach- und Sehprüfungen, psychometrische und psychodiagnostische Verfahren bei Kleinkindern) vermittelt. Ebenso werden persönlichkeits- und kognitionsfördernde Maßnahmen gelehrt und deren Umsetzung gefördert.

Kooperation mit schulischen und außerschulischen Institutionen und deren Experten

Formen und Prinzipien der Kooperation mit den am diagnostischen Prozess beteiligten Personen und Institutionen werden gelehrt und das daraus resultierende kooperative, diagnostische Problembetrachten und Handeln zur Anwendung gebracht.

(Vgl. SPO I, 2003, S. 1 – 100; vgl. SPO II, 2003, S. 1 – 17)³⁴

³⁴ Die vorhergehenden Ausführungen bezogen sich, den ersten Teil des Studiums betreffend, auf die aktuelle „Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. (Sonderschullehrerprüfungsordnung I – SPO I).“ (vgl. SPO I, 2003, S. 1 – 100).

Die Inhalte, die im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung vermittelt werden, wurden der „Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen (Sonderschullehrerprüfungsordnung II - SPO II) vom 28. Juni 2003“ entnommen (vgl. SPO II, 2003, S. 1 – 17)

7 Gegenüberstellung Berufsbild - Ausbildung

7. 1 Katholische Pädagogische Hochschule in Wien

Die heterogenen Arbeitsbedingungen als Sonderschullehrer erfordern ein breit gefächertes Studium, das im Rahmen einer sechssemestrigen Ausbildung nicht zur Gänze berufsvorbereitend zu sein scheint.

Da die Lehrerausbildung nun an den geforderten Kompetenzen orientiert werden soll, ist es Aufgabe der Ausbildungsinstitutionen, Lehrer auf vielfältige und interdisziplinäre Weise darauf vorzubereiten. Künftige Sonderschullehrer sollen befähigt werden, Schule so zu gestalten, „dass sie günstige Lern- und Entwicklungsbedingungen für die SchülerInnen“ (KÖHLER, 2002, S. 167) anbieten können. Sozial- und Handlungskompetenz, also „Lehrkompetenz“, soll im Rahmen der Ausbildung aufgebaut werden. Studierende müssen darauf vorbereitet werden, „Schlüsselqualifikationen (einschließlich der Nutzung von Multimedia) zu vermitteln, Lernen in Zusammenhängen zu organisieren, Leistungen als integrative Bestandteile des Lernens zu beurteilen sowie fächerübergreifend und im Team zu arbeiten. Schulentwicklung als Entwicklung des eigenen Arbeitsplatzes muss zu ihrer ureigensten Aufgabe werden“ (KÖHLER, 2002, S. 167).

Auf Basis des analysierten Anforderungsprofils für Sonderschullehrer in Österreich und des Curriculums an der Katholischen Pädagogischen Hochschule in Wien wird nun eine Zusammenschau der Ergebnisse der Analyse gegeben.

Grundlage des Studiums bilden human- und sozialwissenschaftliche Studien, die Fachwissenschaften mit Methodik und Didaktik und der Bereich Forschung und Entwicklung, die den Studierenden den theoretischen Einblick in ihr künftiges Berufsfeld geben und dem wissenschaftlichen Aspekt der Ausbildung gerecht werden. Der künftige Lehrer soll auf einer Wissensbasis operieren, die in einer Abhängigkeit vom jeweils gewählten Blickwinkel (zum Beispiel

psychologisch, soziologisch, wissenschaftstheoretisch) als Wissensbestand der Profession in Erscheinung tritt (vgl. NEUWEG, 2005, S. 37). Die „Beziehung zwischen Fach und Didaktik“ (ebd., S. 38) ist eine spezielle und stellt einen „Problemkomplex“ (ebd.) dar.

In der vorhergehenden Analyse wurde auf Grund der Formulierungen der Bildungsinhalte in den Curricula davon ausgegangen, dass diese Beziehung zwischen Fach und Didaktik ein „Verhältnis wechselseitiger Inspiration“ (ebd.) ist und dass Fachwissen mit dem fachdidaktischen Wissen einhergeht und es dementsprechend im Studium auch so umgesetzt wird.

Da die großen Aufgabenbereiche eines Sonderschullehrers nun in der Integration und der Besonderung liegen und die Integration in diversen Schultypen erfolgen kann, muss der Sonderschullehrer ein schulstufen- und schulartbezogenes Fachwissen im Laufe seines Studiums entwickeln und über dessen didaktische Umsetzung Bescheid wissen. Ausblickend auf das zukünftige Berufsfeld eines Sonderschullehrers in Österreich kann gesagt werden, dass das hauptsächliche Tätigkeitsfeld im Bereich der Integrationsklassen, der Oberstufe allgemeiner Sonderschulklassen und der Klassen für schwerstbehinderte Kinder sein wird (vgl. FEYERER/NIEDERMAIR/TUSCHEL, 2006, S. 14), wobei diesen Anforderungen während des Studiums im Rahmen der Wissensvermittlung von Fachdidaktiken und Methodiken entsprochen wird.

Zur Anwendung der fachlichen Inhalte bedarf es einer ausgeprägten Planungs-, Vermittlungs- und Durchführungskompetenz. Zur Heranbildung und Förderung dieser drei Kompetenzen sind daher im Curriculum verschiedene Möglichkeiten vorgesehen, die allesamt Praxisbezug aufweisen. NEUWEG (2005) verweist dabei darauf, dass ein Kennzeichen von Professionalität ein zielbewusstes, plangesteuertes, theoriegeleitetes und rationales Handeln ist (vgl. NEUWEG, 2005, S. 37), welches auch im Rahmen der Ausbildung angeleitet und umgesetzt werden soll. Wie die Analyse der Bildungsinhalte bereits gezeigt hat, werden die drei genannten Kompetenzen als Komplex und in

Wechselbeziehung zueinander herangebildet. Auf Grund der Forderung nach Methodenvielfalt und Integration muss ein Lehrer auch über Kompetenzen verfügen, die „zur Veranlassung und klugen Begleitung von Arbeits- und Lernprozessen“ (GIRMES, 2006, S. 15) befähigen. Im Curriculum wird daher besonders auf die Heranbildung der Vermittlungskompetenz im Rahmen unterschiedlichster Lernsituationen geachtet.

Die „Reflexionsfähigkeit [muss] im Blick auf das berufliche Tätigkeitsfeld angebahnt werden“ (TERHART, 2002, S. 19), um die Auswirkungen des gehaltenen Unterrichts vollständig erfassen zu können. Die Studierenden werden angehalten, diesen zu reflektieren. Reflexionskompetenz hilft, das persönliche Lehrerhandeln zu verstehen und zu verändern. Daher ist die Entwicklung dieser und der damit einhergehenden Wissensbasis entscheidend (vgl. TERHART, 2002, S. 21). Korrelierend mit der Reflexionskompetenz besteht das Angebot an die Studierenden, ihre unterrichtliche Tätigkeit regelmäßig einer fachdidaktischen und pädagogischen Evaluierung zu unterziehen, worin sie ihre Fähigkeiten auch kritisch bewerten. Die Bedeutsamkeit der Heranbildung der Reflexions- und Evaluationskompetenz liegt darin, „dass man aus dem, was man tut und veranlasst, lernt und zwar fortgesetzt, auch wenn man über eine Professionalität verfügt“ (GIRMES, 2006, S. 15).

Inhalten zum organisatorischen und administrativen Aufwand, der bei BAUER et al. (1996) als „Hintergrundarbeit“ (BAUER et al., 1996, S. 117) bezeichnet wird, wird im Rahmen des Curriculums nur eingeschränkt begegnet, wobei Kenntnisse in diesem Aufgabenbereich einem Berufsnovizen den Einstieg in den schulischen Alltag erleichtern würden.

Die im SCHOG (1962) festgelegten Sonderschularten erweitern das Aufgabengebiet eines Sonderschullehrers zusätzlich. Im Rahmen des Studiums wird allerdings nur vertiefend auf Geistig- und Lernbehindertenpädagogik im Zuge einer Lehrveranstaltung mit dem Bildungsinhalt „Aktionsforschung im Bereich der Lernbehinderten- und Geistigbehindertenpädagogik“ eingegangen.

Es konnten aus dem Curriculum keine Seminare oder Vorlesungen herausgefiltert werden, die behinderungsspezifische Fragen vertiefend behandeln. Das Fehlen spezifischer Angebote ist nicht zwingend negativ, da ein künftiger Sonderschullehrer, der an einer Allgemeinen Sonderschule unterrichtet, vermehrt mit lernbeeinträchtigten Schülern arbeitet, worauf im Studium gut vorbereitet wird. Diverse Schwerpunkte können im Rahmen von Hochschullehrgängen im Anschluss an das Studium an fach einschlägigen Instituten absolviert werden (zum Beispiel Hochschullehrgang für Hörgeschädigtenpädagogik und Verhaltensauffälligenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich oder ein Lehrgang für Sprachheilpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg) (vgl. PH-NÖ, 2008; vgl. PH-V, 2008).

Gerade im Bereich der Sonderschule ist die Vernetzung, Beratung, Koordination und Integration von Fördermaßnahmen und Förderinterventionen im Team wichtig, um bestmögliche Hilfestellungen bedürfnisorientiert anbieten zu können. Das erfordert Reflexion auch von außen, Kooperation und Teamarbeit. Die Kooperation eines Lehrers mit schulbezogenen und außerschulischen Personen und Institutionen erlaubt die bestmögliche Unterstützung und den idealen Lernerfolg eines Schülers. Während des Studiums sollen daher im Rahmen von Lehrveranstaltungen die interdisziplinäre Kooperationsfähigkeit und das dazugehörige Hintergrundwissen herangebildet werden, was an der Katholischen Pädagogischen Hochschule in Wien auch umgesetzt wird.

Die Fähigkeit zur Teamarbeit ist vor allem in der Integration wichtig, um ertragreiches Lernen zu gewährleisten, da Schüler mit besonderen Bedürfnissen besondere Anforderungen in vielfältiger Weise an die Lehrer stellen und diese vor allem in der Integration im Team zu lösen sind. Das erfordert immens viel Flexibilität. Darauf basierend sollen die Studierenden bereits im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung die Möglichkeit haben, in ihrem Handeln und Tun flexibler zu werden, da spezielle Situationen

situationsspezifische Maßnahmen erfordern. Im Rahmen des Studiums wird den Studenten vermittelt, wie sie auf eine Sachlage situationsrelevant eingehen, emotionale Situationen der Schüler erfassen und angemessene Lösungs- und Lernangebote initiieren können.

Die Schulpädagogik – eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft – hat eine praxisorientierende und sinnstiftende Aufgabe (vgl. KIPER, 2002, S. 26). Sie soll im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden anregen, sie befähigen, forschend und reflektierend zu lernen und dabei die Praxis als eine Lernwerkstatt nutzen, in der sie durch eine professionelle Beratung unterstützt werden.“ (MAYR/TEML, 2003, S. 143). Erste Unterrichtserfahrungen werden durch theoretische und praktische Elemente aus der Schulpädagogik unterstützt.

Von im Dienst stehenden Sonderschullehrern wird erwartet, dass sie zur Erstellung von Gutachten und zur individualisierten Lernprozessbegleitung hohe förderdiagnostische und entwicklungspsychologische Kompetenzen aufweisen. FEYERER et al. (2006) verweisen auf die Wichtigkeit fundierter Kenntnisse in der Diagnostik, um Gutachten erstellen und individuelle Förderpläne entwickeln zu können (vgl. FEYERER et al. 2006, S. 13). Daher wird der Bereich der Diagnostik im Rahmen des Studiums in all seinen Facetten und Teilbereichen über alle Semester ausführlich behandelt.

Kenntnisse in der Kooperation mit schulischen und außerschulischen Institutionen und deren Experten sind für die Tätigkeit eines Sonderschullehrers von essentieller Bedeutung, um eine möglichst umfassende und individuelle Hilfestellung für jeden einzelnen Schüler gewährleisten zu können.

Berufsorientierung und Berufsvorbereitung im Rahmen der sonderpädagogischen Förderung beinhalten eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen in Ausbildung und Beruf auf der Grundlage realistischer Perspektiven. Bei der Vorbereitung auf die berufliche Integration ist eine enge

Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, Einrichtungen zur Berufseingliederung, Ausbildungsbetrieben und einschlägigen Beratungsstellen notwendig (vgl. BMUKK, 2008^(c), S. 10). Im Lehrplan der Sonderschule ist verankert, dass in Berufsorientierung die Entscheidungsfähigkeit der Schüler angestrebt werden und folgende Hauptkomponenten integriert werden sollen: Ichstärke (Selbstkompetenz) und Wissen um die bzw. Auseinandersetzung mit der Arbeits- bzw. Berufswelt (Sach- und Methodenkompetenz). Sozialkompetenz gewinnt steigende Bedeutung in der Arbeitswelt und soll im Rahmen der Berufsorientierung geübt und gefestigt sein (vgl. BMUKK, 2008^(c), 135). Daher sind Inhalte im Curriculum zur Ausbildung von Sonderschullehrern verankert, die das Berufsbildungssystem Österreichs, die Berufsvorbereitung, die Berufsbildung und die berufliche Eingliederung als Themen im Curriculum umfassen.

Für alle genannten Fähig- und Fertigkeiten, die von künftigen Sonderschullehrern erwartet werden, die sowohl im Bereich des „professionellen“ Selbst als auch im „pädagogischen Handlungsrepertoire“ zu sehen sind, ist festzuhalten, dass die Heranbildung und Vertiefung dieser einen unabgeschlossenen und auch unabschließbaren Entwicklungsprozess darstellen (vgl. TERHART, 2002, S. 18), dem im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen begegnet werden muss.

7. 2 Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg

Das Studium gliedert sich in einen theoretischen Teil, der an Pädagogischen Hochschulen erfolgt und einen praktischen, der während der Referendariatszeit (Vorbereitungsdienst) an Praxisschulen und Staatlichen Seminaren absolviert wird.

Laut GIRMES (2006) bestimmen institutionelle, curriculare, methodische und personal-kulturelle Kompetenzen die Arbeit eines kompetent Lehrenden (vgl. GIRMES, 2006, S. 15). Diese wird von diagnostischen und reflexiv-evaluativen Kompetenzen geprägt, da diese die „Angemessenheit der Wahrnehmung des

Adressaten und des eigenen Selbst steuern und einem Verfallen in problematische Routinen entgegen zu wirken helfen“ (ebd.). Weil Lehrer diese Kompetenzen haben, werden sie ihre Professionalität aufbauen, erhalten und weiterentwickeln können (vgl. ebd.). Die von der Autorin genannten Kompetenzen gehen mit den zuvor aus den Anforderungsprofilen analysierten einher und werden im Rahmen des Studiums herangebildet.

Die Ausbildung zum Sonderschullehrer an den Pädagogischen Hochschulen erfolgt mit selbst wählbaren Schwerpunkten, die sowohl im Bereich der Unterrichtsfächer als auch in Fächern mit sonderpädagogischem Schwerpunkt liegen. Beide ruhen auf einer wissenschaftstheoretischen Basis.

Es ist während der Ausbildung darauf zu achten, dass ein ausgeglichenes Theorie-Praxisverhältnis entsteht, da die Lehramtsanwärter nicht nur „transferiertes oder transformiertes wissenschaftliches Wissen benötigen, sondern Hilfestellung dabei, sich die eigenen Erfahrungen reflexiv verfügbar zu machen“ (KOLBE, 1997, S. 135). Ein künftiger Lehrer muss sich mannigfaltige Wissensbereiche aneignen und diese dabei auch subjektiv integrieren. Hierzu zählen Fachwissen, das Wissen über den im Lehrplan stehenden Schulstoff und das pädagogische Wissen (vgl. KOCH-PRIEWE, 2000, S. 152). Als Ergebnis draus tritt unterrichtsbezogenes, systematisches Wissen in Erscheinung (ebd.). Zum Fachwissen zählt der im Curriculum angebotene, eine Grundlage bildende sozialwissenschaftliche Fächerverbund, in dem sozialwissenschaftliche Inhalte unter anthropologischen und pädagogischen, psychologischen und soziologischen Aspekten gelehrt werden.

Unterrichtsfächer sind als Hauptfach oder Leitfach zu studieren. Die Studierenden müssen befähigt werden, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein (vgl. FREY, 2006, S. 33), da es unbestreitbar ist, dass zum Kern der professionellen Kompetenz von Lehrern das Schulfach zählt, da dieses den eigentlichen Handlungsrahmen der Lehrertätigkeit darstellt (vgl. BAUMERT/KUNTNER, 2006, S. 489 f). Verbindlicher

Bestandteil der Anforderungen in jedem Fach ist daher der Erwerb der Kenntnis der geltenden Bildungspläne und Richtlinien für die Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg. Ebenso wird auf die Kenntnis didaktischer Konzeptionen des jeweiligen Fachunterrichts, inklusive seiner Prinzipien, Ziele und Inhalte Wert gelegt, da ohne fachspezifisches Wissen die Erfüllung der Lehrertätigkeit nicht möglich ist und dieses für die Spezialisierung der Person sorgt (vgl. FREY, 2006, S. 33).

Die Fachdidaktiken sind „Schnittstellen und Vermittlungsinstanzen zwischen den unverzichtbaren fachwissenschaftlichen und den didaktischen bzw. berufswissenschaftlichen Ausbildungsinhalten“ (KÖHLER, 2002, S. 170f). Sie „reflektieren Aneignungsweisen von Wirklichkeit, [und ...] machen diese für die Lehr- und Lernbarkeit ihres Berufsfaches fruchtbar“. Durch ihren grundsätzlich interdisziplinären Ansatz sind sie „in besonderem Maße geeignet, die Grenzen der Fächer zu überwinden, um interdisziplinäre Arbeiten zu ermöglichen“ (ebd., S. 171).

Entscheidende Anteile der beruflichen Kompetenzen können Lehramtsanwärter erst im Handeln unter schulischen Alltagsbedingungen erwerben. Die von den Pädagogischen Hochschulen initiierten wissenschaftlichen und forschenden Auseinandersetzungen mit dem späteren Berufsfeld bieten die Chance, dass gelernt wird, „an die konkreten Anforderungen des Lehrerberufs kritisch, reflektiert und mit realistischen Erwartungen heranzugehen“ (HEYMANN, 2000, S. 195). Daher brauchen die Studierenden, um das inhaltliche Wissen nicht als abgespaltenes Theoriewissen verkümmern zu lassen und um auch die Ausgestaltung und Reflexion der späteren eigenen Berufsrolle zu ermöglichen, die Gelegenheit, sich während der Ausbildung als Person selbst einzubringen (ebd., S. 205). Diese Forderung wird im Rahmen der schulpraktischen Studien und Projekte umgesetzt.

Diese schulpraktischen Studien wiederum sind ein unverzichtbarer Bestandteil einer wissenschaftlichen und berufsqualifizierenden Lehrerausbildung (vgl.

KÖHLER, 2002, S. 171). „Ziel der schulpraktischen Studien ist zunächst und vor allem eine von kritischer Distanz geprägte Analyse schulischer Verhältnisse, herrschende (*sic!*) Routinen und Rituale.“ (ebd.), wobei nicht die erste Einübung von Fertigkeiten des Unterrichts im Vordergrund stehen sollte, sondern das Studium der Praxis (ebd.). Die notwendige „kritisch distanzierte, theoriegeleitete Reflexion der Praxis“ (KÖHLER, 2002, S. 171), welche auch von den Ausbildungsinstitutionen „vorbereitet, begleitet und ausgewertet“ (ebd.) werden soll, wird im Rahmen der Ausbildung umgesetzt. Dazu wird die reflexiv-evaluative Kompetenz, die bei der Weiterentwicklung pädagogischer Fertigkeiten hilft, im Zuge der Ausbildung herangebildet (vgl. GIRMES, 2006, S. 15).

Die zu wählenden Schwerpunkte zu behinderungsspezifischen Inhalten werden sowohl auf wissenschaftstheoretischer als auch auf fachdidaktischer und fachpraktischer Ebene vermittelt. Die mit diesen Schwerpunkten einhergehende Bildung diagnostischer Kompetenz von Lehrpersonen ist auch für das Gelingen aktueller Reformbemühungen im Bildungswesen bedeutsam, da sich aus Untersuchungen gezeigt hat, dass Lehrer ihre Schüler teilweise stark unterschätzen, was zur Folge hat, dass eine entsprechende Lernförderung nicht gewährleistet werden kann, weil der Lehrer die Defizite nicht erkennt (vgl. ABS, 2006, S. 218). Daher werden die Studierenden im Laufe des ersten Teils ihrer Ausbildung in ihren gewählten sonderpädagogischen Studienschwerpunkten befähigt, qualitative Diagnosen und Förderungsmöglichkeiten beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher zu erstellen und anzubieten. Dies geschieht im Rahmen des sich über mehrere Lehrveranstaltungen und Semester erstreckenden Kompetenzbereichs Diagnostik, in welchem auch Formen der Beratung und Anleitung von Erziehungsberechtigten vermittelt werden. GIRMES (2006) formuliert hierzu „funktional relevante Tätigkeiten“ (GIRMES, 2006, S. 21) eines Lehrers. Dazu zählen auch Handlungssituationen und die Lernmöglichkeiten von Lernern angemessen wahrzunehmen und den gegebenenfalls spezifischen Handlungsbedarf zu diagnostizieren (vgl. ebd.). Diese Fähigkeit wird, wie die zuvor analysierten Bildungsinhalte gezeigt haben,

im Rahmen des Studiums herangebildet. Der Studierende soll befähigt werden, primär in Kooperation mit anderen ein anvisiertes Ziel verantwortungsvoll zu lösen. Je nach Situation ist es jedoch für den künftigen Lehrer wichtig, dass er eine Aufgabe oder Teile davon auch selbstständig bearbeiten kann (vgl. FREY, 2006, S. 33).

7. 2. 1 Referendariat

Im Rahmen des Referendariats werden genannte Kompetenzen und Inhalte praktisch zur Anwendung gebracht und Teilbereiche in vertiefter Form vermittelt. Diese sind unter anderem Planungs-, Durchführungs- und Vermittlungskompetenz. Handlungserfahrungen sowie fachrichtungsspezifische und fachrichtungsübergreifende Kenntnisse und Feststellungen, die anzuwenden, zu reflektieren und darzustellen sind.

Während des Vorbereitungsdienstes wird ebenso vertiefend auf organisatorische und administrative Aufgaben im Rahmen der Unterrichtspraxis eingegangen. Fachliches und methodisches Wissen ist in Verbindung mit einem kind- und jugendgemäßen Erziehungsverhalten die Basis für einen erfolgreichen Unterricht, was an den Studienseminaren vertiefend und im Zusammenspiel mit der unterrichtlichen Tätigkeit verdeutlicht wird. Eine zu entwickelnde, reflektierte Wissensbasis, die im Vorbereitungsdienst bereits grundlegend vorhanden sein sollte, braucht als Voraussetzung (1) die wissenschaftliche Reflexivität von Lehrern, welche sich gleichermaßen auf die (2) fachwissenschaftlichen Bezüge und die (3) erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und bildungssoziologischen Grundlagen beziehen (vgl. KOLBE, 2002, S. 177) muss, wobei auch die Entstehung fallverstehender Reflexivität eingeschlossen werden soll (ebd.), damit auch entsprechende Kompetenzen im Zuge des Referendariats erweitert werden können, was tatsächlich im Rahmen des Referendariats auch geleistet wird.

8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden werden nun die Hypothesen, die aus der Fragestellung³⁵ resultieren - anhand der vorhergehenden Ausarbeitungen zu Professionalisierungsdebatte, Anforderungsprofile und Curricula – veri- bzw. falsifiziert.

Die Frage nach den Anforderungen, die an Sonderschullehrer in Österreich und Deutschland gestellt werden, kann so beantwortet werden, dass nur geringfügige Unterschiede bestehen. Fest steht, dass sich das Tätigkeitsfeld eines Sonderschullehrers in beiden Ländern über die beiden großen Bereiche „Integration“ und „Besonderung“ über mehrere Schularten und Schulstufen erstreckt, da sich auf Grund der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit gleichen behinderungsspezifischen Bedürfnissen keine Divergenzen ergeben. Unterschiedlich in der Ausbildung ist jedoch, dass in Deutschland differierende Schwerpunkte zur Vertiefung und Spezialisierung die Behinderungsarten betreffend gewählt werden können. In Österreich hingegen werden behinderungsspezifische Inhalte mit Ausnahme von Inhalten zu „Lernbehinderung“ und „Geistige Behinderung“ integriert behandelt.

Die Anforderungen an Sonderschullehrer sind auf Grund der Ansprüche von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen in beiden untersuchten Ländern vielfältig, wobei ein in Deutschland ausgebildeter und unterrichtender Sonderschullehrer sich seinem gewählten Schwerpunkt auch im Unterricht im Rahmen von Schwerpunktschulen bzw. Schwerpunktklassen widmen kann. In Österreich ist es üblich, mit den im Studium integrierten, nicht wählbaren Fachgebieten in Klassen der Allgemeinen Sonderschule, der Integration oder in einer Klasse für Schwerstbehinderte zu unterrichten.

³⁵ (1) Entsprechen die Anforderungen, die einen Sonderschullehrer in Österreich in seinem Berufsfeld erwarten, jenen an einen Sonderschullehrer in Deutschland, (2) werden eventuell differierende Anforderungen im Rahmen angebotener Lehrveranstaltungen bereits im Grundstudium an den ausgewählten Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt (3) und werden die in der Professionalisierungsdebatte geforderten Komponenten im Rahmen der Ausbildung miteinbezogen?

Die Aussage der aufgestellten Hypothese, die die Anforderungen an Sonderschullehrer in Österreich und Deutschland gleichsetzt, kann nur teilweise bestätigt werden. Auf Grund der breiter gestreuten Tätigkeit eines Sonderschullehrers in Österreich braucht dieser ein größeres Spektrum an behinderungs- und krankheitsspezifischem Wissen, um auf die Vielfältigkeit, die zum Beispiel heterogene ASo-Klassen mit sich bringen, eingehen zu können. Diese Vielfalt wird im Studium modulintegriert vermittelt und ermöglicht dem künftigen Sonderschullehrer, sich interessensspezifischen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu unterziehen.

Anhand der Herausarbeitung der Aufgabenprofile für Sonderschullehrer an österreichischen sowie deutschen Schulen mit sonderpädagogischen Schwerpunkten und der dahingehend analysierten Curricula kann festgestellt werden, dass berufsbezogenes Theoriewissen vermittelt und praktische Handlungsrouinen eingeübt werden. Die Analyse der Studienpläne hat gezeigt, dass die Studierenden auf ihr künftiges Berufsfeld gut vorbereitet werden, wobei der von künftigen österreichischen Sonderschullehrern benötigte Tiefgang erst im Laufe der Berufsausübung erreicht werden kann. Studierende aus Deutschland, speziell an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs, haben die Möglichkeit im Rahmen des Referendariats von Mentoren, Professoren und Ausbildungslehrern an Schulen und Staatlichen Seminaren begleitend und unterstützend auf das Berufsleben als Sonderschullehrer vorbereitet zu werden.

Vor allem in der Integration ist die Fähigkeit zur Teamarbeit Grundlage jeder guten Zusammenarbeit. Es sollten daher bereits im Studium Möglichkeiten geschaffen werden, sich diese anzueignen. Daher werden im Rahmen des Studiums an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien Teamteachingsituationen geschaffen. Im Curriculum für Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg sind zwar Modelle und Methoden zur Teamarbeit verankert, detaillierte Ausformulierungen zu Ausbildungsinhalten konnten jedoch nicht herausgefiltert werden.

Die untersuchten Pädagogischen Hochschulen in beiden Ländern weisen bezüglich der analysierten Inhalte zu Fort- und Weiterbildung, welche im Rahmen dieser Arbeit als individuelle Schwerpunktbildung verstanden wurden, Divergenzen auf. In Österreich finden diese Spezialisierungen für Studierende im Rahmen der Vermittlung und Erweiterung von Fähig- und Fertigkeiten statt, die manuell-kreativer und körperlich-sportlicher Natur sind sowie durch Inhalte zur Religionspädagogik, zum Komplex Gender und Bildung und zu Aspekten der pädagogischen Professionalität ergänzt werden. In Deutschland hingegen werden unter diesen Schwerpunktsetzungen behinderungsspezifische Angebote verstanden, wobei hier zwei Fachrichtungen zu wählen sind, in welchen auch die künftige unterrichtliche Schwerpunktbildung erfolgen soll.

Die Heranbildung von Organisations- und Administrationskompetenz wird an beiden Pädagogischen Hochschulen eher stiefmütterlich behandelt. Gerade ein Berufsnovize hat es schwer, sich neben der neuen Situation – nämlich der des Unterrichtens – auch noch der Erarbeitung aller notwendigen organisatorischen und administrativen Tätigkeiten zu widmen. Vor allem zu Schuljahresbeginn häufen sich Formalitäten, Konferenzen, Elternbesprechungen und Versammlungen, welche alle gut vorbereitet werden müssen. Daher wäre es wünschenswert, Inhalte zum Klassenmanagement, das neben der Klassenführung mit allen seinen Grundsätzen, Methoden und Regeln auch die administrative Seite jener beachtet, zu vermitteln.

Da zu den großen Aufgabengebieten eines Sonderschullehrers sowohl in Österreich als auch in Deutschland die Erstellung von Gutachten, Förderdiagnosen sowie -plänen und das Abhalten von Förderberatung zählen, muss anerkennend erwähnt werden, dass die untersuchten Ausbildungsinstitutionen großen Wert auf den Bereich der Diagnostik legen. Hierbei werden umfassende, sich über alle Ausbildungssemester erstreckende Lehrveranstaltungen angeboten und im Zuge der schulpraktischen Ausbildung wird dieser Bereich praxisnah vertieft.

Zu den vorhergehenden Ausführungen muss festgehalten werden, dass die Ausbildungslehrpläne größtenteils den Anforderungen an das Berufsfeld Sonderschule entsprechen. Mit Ausnahme der vernachlässigten Vermittlung bereits erwähnter organisatorischer und administrativer Kompetenzen an den untersuchten Pädagogischen Hochschulen und der benachteiligt behandelten Inhalte zum Teamteaching an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg wird ein Sonderschullehrer an den analysierten Ausbildungssituationen gut auf sein Berufsfeld und die dazugehörige Lehrtätigkeit vorbereitet.

Die diversen im Zuge der Professionalisierungsdebatte geforderten Komponenten (vgl. Kapitel 3. 2) werden in der Sonderschullehrerausbildung an den untersuchten Pädagogischen Hochschulen angestrebt und umgesetzt. Dies wird durch die Übereinstimmung mit den aus den Curricula herausgearbeiteten Aspekten, die auch jenen der Professionalisierungsdiskussion, im Speziellen jenen des „Pädagogischen Professionalitäts-Konzepts“ nach BAUER et al. (1996) entsprechen und die gefordert werden, bestätigt.

Zusammenfassend kann nun gesagt werden, dass die Ähnlichkeit der Inhalte der Ausbildungen eine günstige Entwicklung darstellt, da diese die Vergleichbarkeit und somit eine länderübergreifende Anerkennung von Studien vereinfacht. Die Bologna-Erklärung (1999), die die Harmonisierung der Hochschulstudiengänge mit Blick auf eine bessere Kompatibilität der europäischen Studienstrukturen vorsieht, ermöglicht eine unkomplizierte Mobilität innerhalb der EU-Staaten. Obzwar die Anerkennung von Lehrdiplomen zwischen Österreich und Deutschland nicht im Rahmen der Umsetzung der Bologna-Erklärung, sondern gestützt auf EU-Richtlinien geklärt wird (vgl. CRIBLEZ/HUBER/LEHMANN, 2006, S. 17f), könnten fortan die Inhalte der Ausbildungsstudien automatisch wechselseitig anerkannt werden. Die Durchführung und Dauer der schulpraktischen Ausbildung für Österreich wäre hierbei allerdings zu be- bzw. überdenken. Eine begleitende und unterstützende Maßnahme durch „Mentoren“ für Berufsnovizen im ersten (Halb-)Jahr im

Rahmen von geblockten Seminaren auch mit supervisorischer Unterstützung denkbar.

Der Prozess der Angleichung der Bildungssysteme ist ein wichtiger Beitrag für das Zusammenwachsen Europas. In der Sorbonne-Erklärung (1998) wird die Wichtigkeit der Hochschulen für die Entwicklung europäischer Dimensionen zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung betont (vgl. BOLOGNA-ERKLÄRUNG, 1999, S. 2). Die 1999 in der Bologna-Erklärung geforderte europäische Dimension, die als „Antwort auf jene Forderungen, welche der europäische Einigungsprozess an das Bildungswesen stellt“ (SIEBENBRUNNER-ROSIC, 2004, S. 36) verstanden wird, soll sich im Hochschulbereich vor allem auf „Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme“ (BOLOGNA-ERKLÄRUNG, 1999, S. 4) beziehen.

Auf Grund der vorliegenden Ausarbeitung kann abschließend festgestellt werden, dass die Pädagogischen Hochschulen die Herausforderung, einen Beitrag zur „europäischen Dimension“ zu leisten, angenommen haben und diese entsprechend verwirklichen. Einem länderübergreifenden Einsatz von Sonderschullehrern steht daher nichts mehr im Wege und dieser sollte dementsprechend umgesetzt werden.

Literaturverzeichnis

ABEL, Jürgen/ LUNKENBEIN, Martin/ RAHM, Sybille: Intensivpraktikum – wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In: KRALER, Christian/ SCHRATZ, Michael: Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Waxmann, 2008.

ABS, Hermann Josef: Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der 2. Phase der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, 2006.

ALESI, Bettina/ THOMAS, Jan: Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Österreich. In: ALESI, Bettina/ BÜRGER, Sandra/ KEHM, Barbara M.: Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Kassel: o. V.: 2005.

ALTRICHTER, Herbert/ BREINBAUER, Ines Maria/ HÄRTEL, Peter (et. al.): Auf dem Weg zur Hochschule für Pädagogische Berufe. Materialien und Dokumente aus der Tätigkeit der Evaluierungs- und Planungskommission – PEK. Graz: o. V.: 2002.

ARBEITSGRUPPE „INTERNATIONALE VERGLEICHsstUDIE“: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bonn/Berlin: BMBF, 2007. Online im Internet: <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf> (28. 8. 2008)

ATTESLANDER, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: De Gruyter, 1971

BAA – Bundesagentur für Arbeit: Lehrer an Sonderschulen. Die Tätigkeit im Überblick. Nürnberg, 2008. Online im Internet: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=58666> (22. 8. 2008).

BADERTSCHER, Hans: Fachdidaktik. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Heft 4/2005. Innsbruck/ Wien/ Bozen, Studienverlag, 2005.

BAUER, Karl-Oswald/ KOPKA, Andrea/ BRINDT, Stefan: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim: Juventa-Verlag, 1996.

BAUER, Karl-Oswald: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jahrgang, Heft 4. Weinheim: Beltz, 1997.

BAUER, Karl-Oswald: Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: BASTIAN, Johannes/ HELSPER, Werner/ REH, Sabine: Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur

pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, 2000.

BAUER, Karl-Oswald: Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim/München: Juventa, 2005.

BAUER, Karl-Oswald: Evaluation an Schulen. Weinheim: Juventa, 2007.

BAUMERT, Jürgen/ KUNTNER, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkt: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Wiesbaden: Vs-Verlag, 2006.

BAYER, Manfred/ BOHNSACK, Fritz/ KOCH-PRIEWE Barbara/ WILDT, Johannes: Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000.

BELUSA, Annelie/ EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Förderdiagnostik – eine andere Sichtweise diagnostischen Handelns. In: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1994³.

BENESCH, Otto: Die Sonderschule in der österreichischen Schulgesetzgebung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 13/1962. Würzburg, 1962

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens): Individuelle Förderung im System Schule Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. Graz: o. V., 2007.
<http://www.bifie.at/images/stories/Eigene/bifie/bifie%20reports/Individuelle%20Foerderung%20im%20System%20Schule.pdf> (11. 8. 2008)

BLÖMEKE, Sigrid/ KELLER, Hans-Jürg: Vi(v)a Bologna. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Heft 4/2006. Innsbruck/ Wien/ Bozen, Studienverlag, 2006.

BLÖMEKE, Sigrid/ REIHHOLD, Peter/ TULODZIECKI, Gerhard: Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, 2004

BLÖMKE, Sigrid: Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: BLÖMEKE, Sigrid/ REIHHOLD, Peter/ TULODZIECKI, Gerhard: Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, 2004.

BLÖMKE, Sigrid: Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 52/3. Weinheim: Beltz, 2006.

BLÖMKE, Sigrid: Auswahlverfahren in den USA. In: Journal für Lehrerinnen- Lehrerbildung, 2/2007. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag, 2007.

BLÖMEKE, Sigrid/ THONHAUSER, Josef: Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrer/innen. In: Journal für Lehrerinnen- Lehrerbildung, 2/2007. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag, 2007.

Bmas – Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung: Vierter Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Bonn: BmA, 1998. Online im Internet: <http://www.digitale-chancen.de/assets/includes/sendtext.cfm?aus=11&key=76>

Bmbwk: Universitätsgesetz. Wien: 2002. Online im Internet: www.unigesetz.at (17. 12. 2005)

Bmbwk: Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005. Wien: 2005. Online im Internet: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/12560/bologna_bericht_05.pdf (17. 12. 2005)

Bmi – Bundesministerium des Inneren: Organisationshandbuch: Dokumentenanalyse. Berlin: Bmi, 2008. Online im Internet: http://www.orghandbuch.de/cln_108/nn_471160/OrganisationsHandbuch/DE/6_MethodenTechniken/61_Erhebungstechniken/611_Dokumentenanalyse/dokumentenanalyse_inhalt.html?_nnn=true (27. 8. 2008)

Bmukk: Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien mit Vorblatt. Fassung: Nationalrat, Sitzung am 7.12.2005. Wien: 2005. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12890/rv_hsg.pdf (26. 7. 2008)

Bmukka – Bildungsministerium für Unterricht Kunst und Kultur: Bildungswesen in Österreich - Historische Entwicklung. Wien: o. V., 2008. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.xml (21. 8. 2008)

Bmukkb – Bildungsministerium für Unterricht Kunst und Kultur: Bildungswesen in Österreich - Historische Entwicklung Zeittafel. Wien: o. V., 2008. Online im Internet: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel.xml> (21. 8. 2008)

Bmukkc – Bildungsministerium für Unterricht Kunst und Kultur: Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule. Wien: o. V., 2008. Online im Internet: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C1_Kopiervorlage_mit_Polit-Bildung__21-Aug-2008.pdf (16. 9. 2008)

BOLOGNA-ERKLÄRUNG: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999. Bologna, 1999. Online im Internet: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/io/bologna_dt.pdf (26. 9. 2008)

BÖLLING, Rainer: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1983.

BUCHBERGER, Friedrich/ BUCHBERGER Irina/ WYSS, Heinz: Lehrerbildung in Österreich und der Schweiz. In: BLÖMEKE, Sigrid/ REIHHOLD, Peter/ TULODZIECKI, Gerhard: Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, 2004.

CARR-SAUNDERS, Alexander Morris/ WILSON, Paul Alexander: The Professions. Oxford: Oxford University Press, 1933.

CCT – CAREER COUNSELING FOR TEACHERS: Laufbahnberatung für Lehrer/innen. Online im Internet: <http://www.cct-austria.at/> (6. 9. 2008)

CLOERKES, Günther: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2001.

COMBE, Arno: Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: COMBE, Arno/ HELSPER, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996.

COMBE, Arno/ HELSPER, Werner: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: COMBE, Arno/ HELSPER, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996.

CRIBLEZ, Lucien/ HUBER, Christina/ LEHMANN, Lukas: Der Bologna-Prozess und die LehrerInnenbildung. Ein internationaler Überblick. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Heft 4/2006. Innsbruck/Wien/Bozen, Studienverlag, 2006.

CRIBLEZ, Lucien/ Lehmann, Lukas: Verfahren zur Auswahl von Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz. In: Journal für Lehrerinnen- Lehrerbildung, 2/2007. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag, 2007.

DENZ, Hermann: Grundlagen einer empirischen Soziologie. Der Beitrag des qualitativen Ansatzes. Münster: Lit Verlag, 2003.

DAHEIM, Hansjürgen: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 1967.

DAHEIM, Hansjürgen: Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machtheoretischer Modelle der Profession. In: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, 1992.

DAHEIM, Hansjürgen/ SCHÖNBAUER, Günther: Soziologie der Arbeitsgesellschaft. Grundzüge und Wandlungsstrukturen der Erwerbsarbeit. Weinheim/München: Juventa Verlag, 1993.

DEWE, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf: Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, 1992.

DEWE, Bernd/OTTO, Hans-Uwe: Professionalisierung. In: Eyferth, Hanns/ Otto,

Hans-Uwe/ Thiersch, Hans: Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied/ Darmstadt: Luchterhand, 1984.

DGFE - Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Über die DGFE. Online im Internet: <http://dgfe.pleurone.de/> sowie <http://www.dgfe-sektion5.de/kom2/index.htm> (31. 8. 2008)

DIPF - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2008. Online im Internet: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (17. 8. 2008)

DOBRINDT, Yvonne/ KRUMMRICH, Wolfgang/ RABENS, Elke/ ZITZNER, Margret: AudiPrax Ausbildungsdialog in Praxisphasen. Ein Verfahren zur Einschätzung und Beratung von Lehramtsstudierenden und ReferendarInnen. In: Journal für Lehrerinnen- Lehrerbildung, 2/2007. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag, 2007.

DÖBRICH, Peter/ KLEMM, Klaus / KNAUSS, Georg / LANGE, Hermann: Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. O. O.: o. V., 2004. Online im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/55/61/31076280.pdf> (22. 8. 2008)

DUDEN: Das Fremdwörterbuch Band 5. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag, 2001.

ELLGER-RÜTTGART, Sieglind: Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jahrgang 2004/3. Weinheim: Beltz, 2004.

ENZELBERGER, Sabine: Sozialgeschichte des Lehrerberufs: Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Juventa, 2001.

EURYDICE: Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. European Commission: 2007. Online im Internet: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/DE_DE_C9_4.pdf (22. 9. 2008).

EURYDICE: Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa. Bd. 3: der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen (Berichte I, II, III und IV). Online im Internet: www.eurydice.org (12.8. 2008)

FABEL-LAMLA, Melanie: Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten

Modernisierungsprozess. Wiesbaden: Vs-Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

FEYERER, Ewald/ NIEDERMAIR, Claudia/ TUSCHEL, Sonja: Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen, 2006. Online im Internet: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Positionspapier_Lehrerinnenbildung_30.11.06.doc (19. 5. 2008)

FHR – Fachhochschulrat: Modularisierung. Wien: 2008. Online im Internet: http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/03_studium/modularisierung.htm (8. 9. 2008)

FLITNER, Andreas: Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn – über Lehrerarbeit und Schulreform. In: FLITNER, Andreas/ KALB, Peter. E. (Hrsg.): Unterrichten – und was sonst? Weinheim: Beltz 1990.

FREIDSON, Eliot: Professional dominance: The social structure of medical care. Chicago: Aldine, 1970.

FREIDSON, Eliot: Der Ärztestand: Berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession. Enke: Stuttgart, 1979.

FREY, Andreas: Die Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, 2006.

FRIED, Lilian: Polyvalenz und Professionalität. In: BLÖMEKE, Sigrid/ REIHHOLD, Peter/ TULODZIECKI, Gerhard: Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, 2004.

GESK, Inge: Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen: dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Heidelberg: Dissertation, 1999. Online im Internet: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/1433/> (20. 8. 2008)

GIDDENS, A: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1995.

GOODE, William: Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In: LUCKMANN, Thomas/ SPRONDEL Walter Michael (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1972.

GIESECKE, Hermann: Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In: COMBE, Arno/ HELSPER, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996.

GIRMES, Renate: Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, 2006.

HACKL, Bernd/ NEUWEG, Georg-Hans: Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung. Münster: LIT Verlag,

2004.

HACKL, Dagmar/ GRUBER, Heinz: Pädagogische Hochschulen – eine neue Lehrerbildung für Österreichs Pflichtschulen. In: Heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, 49/2. Höbersdorf: Verlag Kaiser, 2006.

HAEBERLIN, Urs: Zur Berufsethik für Heilpädagogen. In: ANTOR, Georg/ Bleidick, Ulrich/ HAEBERLIN Urs/ SEIFERT, Rainer/ SPECK, Otto: Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 1995. S. 116 - 153

HARTMANN, Heinz: Arbeit, Beruf, Professionen. In: LUCKMANN, Thomas/ SPRONDEL Walter Michael (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1972.

HARTMANN, Heinz/HARTMANN Marianne: Vom Elend der Experten: zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34. Jahrgang. Köln: VS Verlag für Sozialwissenschaften in GWV Fachverlage GmbH, 1982.

HELSPER, Werner/ BUSSE, Susann/ HUMMICH, Merle/ KRAMER, Rolf-Thorsten: Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Studien zur Schul – und Bildungsforschung Band 23. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

HELSPER, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, Arno/ HELSPER, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996.

HELSPER, Werner: Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jahrgang 2004/3. Weinheim: Beltz, 2004.

HERRMANN, Ulrich: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.

HERZOG, Walter: Müssen wird Standards wollen? In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang 2005/2. Weinheim: Beltz, 2007

HESSE, Hans Albrecht: Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart: Enke, 1968.

HESSE, Hans Albrecht: Berufe im Wandel. Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart: Enke, 1972⁽²⁾.

HEYMANN, Hans Werner: Lehrerbildung für einen allgemeinbildenden Fachunterricht. In: BAYER, Manfred/ BOHNSACK, Fritz/ KOCH-PRIEWE, Barbara/ WILDT, Johannes (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?

Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 2000.

HIRSCH, Gertrude: Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim und München: Juventa Verlag GmbH, 1990.

HOCH, Friederike: Neue Horizonte für angehende LehrerInnen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Heft 4/2006. Innsbruck/ Wien/ Bozen, Studienverlag, 2006.

HOFF, Ernst-H./ HOHNER, Hans-Uwe: Professionalisierung. In: Wenninger, Gerd: Lexikon der Psychologie: in fünf Bänden. Band 3. Heidelberg/ Berlin: Spektrum, Akad. Verl., 2001.

HUBERMAN, Michael : Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: TERHART, Ewald: Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Böhlau, 1991. S. 249 - 267.

HUGHES, Everett Cherrington: The Sociological Eye. Band 1. Selected Papers on Institutions and Race. Band 2: Selected Papers on Work, Self and the Study of Society. Chicago und New York, 1971.

JLB – JOURNAL FÜR LEHRERINNENBILDUNG: Auswahlverfahren – auf dem Weg zu guten Lehrer/innen. 7. Jahrgang, 2/2007. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, 2007.

KAIRAT, Hans: "Professions" oder "Freie Berufe"? Professionales Handeln im sozialen Kontext. Berlin: Duncker und Humblot, 1969.

KELCHTERMANS, Geert: Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. Eine narrativ-biographische Untersuchung bei Grundschullehrern In: Bildung und Erziehung 49, Heft 3. Köln: Böhlau, 1996.

KIPER, Hanna: Pädagogisches Wissen – orientiert an der Disziplin oder an der Profession? Zur Neuordnung des pädagogischen Wissens in der Lehrerbildung. In: ZENTRUM FÜR SCHULFORSCHUNG UND FRAGEN DER LEHRERBILDUNG HALLE (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, 2002.

KITTEL, Helmuth: Herkunft und Zukunft der Pädagogischen Hochschulen. Ein Disput mit H. Becker. In: Neue Sammlung. Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. Jahrgang März/April, Heft 2. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982.

KLAUER, Karl Josef: Über den Begriff der Sonderschule: eine schulrechtlich-pädagogische Studie. Hannover-Herrenhausen: Verband Dt. Sonderschulen, 1964.

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ): Empfehlungen zur sonderpädagogischen

Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, 1994. Online im Internet: <http://www.kmk.org/doc/beschl/sopae94.pdf> (21. 8. 2008)

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zur Reform der Lehrerbildung. 287. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 21. und 22. Oktober 1999 in Husum. Online im Internet: <http://www.kmk.org/aktuell/pm991022.htm#top6> (15. 8. 2008)

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn: 2004. Online im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf (21. 8. 2008).

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2006. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn, 2006. Online im Internet: <http://www.kmk.org/dossier/sonderschulwesen.pdf> (19. 8. 2008)

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang 2005/2. Weinheim: Beltz, 2007

KNAUER, Sabine: Von den Anfängen der Integration zur heutigen Integrationspädagogik. Eine kritische Zwischenbilanz. Online im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-knauer-anfaenge.html> (19. 5. 2008)

KOHONEN, Viljo: Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende in Finnland: Aufbau einer „transformativen“ Professionalität. In: Journal für Lehrerinnen-Lehrerbildung, 2/2007. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag, 2007.

KOLBE, Fritz-Ulrich: Lehrerbildung ohne normative Vorgaben für das praktische Handlungswissen? In: BAYER Manfred/ CARLE, Ursula/ WILDT Johannes (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich, 1997.

KOLBE, Fritz-Ulrich: Wie soll Lehrerbildung organisiert werden? Anmerkungen zur Diskussion aus professionstheoretischer Sicht. In: ZENTRUM FÜR SCHULFORSCHUNG UND FRAGEN DER LEHRERBILDUNG HALLE (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, 2002.

KORING, Bernhard: Die Professionalisierungsfrage in der Erwachsenenbildung. In: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, 1992.

KORING, Bernhard: Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: COMBE, Arno/ HELSPER, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996.

KOWARSCH, Alfred/ POLLHEIMER, Klaus M. (Hrsg): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf: Hollinek, 2005.

KÖHLER, Gerd: Vierzehn Eckpunkte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zur Reform der LehrerInnenbildung. In: ZENTRUM FÜR SCHULFORSCHUNG UND FRAGEN DER LEHRERBILDUNG HALLE (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, 2002.

KPH^(a) - Katholische Pädagogischen Hochschule: Aufnahmeverfahren. Online im Internet: <http://www.kphvie.at/index.php?id=aufnahmeverfahren> (6. 9. 2008)

KPH^(b) - Katholische Pädagogischen Hochschule: Curriculum des Studienganges Lehramt für Sonderschulen. Jahrgang 2007 Nr. 1, abgeändert am 16. 1. 2008. Online im Internet: http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_SL.pdf (8. 9. 2008)

KRALER, Christian/ SCHRATZ, Michael: Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Waxmann, 2008.

KRALER, Christian: Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In: KRALER, Christian/ SCHRATZ, Michael: Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Waxmann, 2008.

KRAUL, Margret/ MAROTZKI, Winfried, SCHWEPPE, Cornelia: Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002.

KROATH, Franz/ TRAFFORD, Vernon: Auswahlverfahren im englischen Lehrerbildungssystem. In: Journal für Lehrerinnen- Lehrerbildung, 2/2007. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag, 2007.

KURTZ, Thomas: Berufssoziologie. Bielefeld: Transcript-Verlag, 2002.

LMU - Ludwig-Maximiliansuniversität – LEHRERBILDUNGSZENTRUM: Reform der Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern. Stand Jänner 2008. München: Ludwig-Maximiliansuniversität, 2008. Online im Internet: http://www.lehrerbildungszentrum.uni-muenchen.de/lehre_studium/studienreform/informationen/reform_bund_2008.pdf (15. 8. 2008).

LUHMANN, Niklas: Funktion der Religion. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1982.

LUHMANN, Niklas: Soziologische Aufklärung. Band 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1981.

LUHMANN, Niklas/ SCHORR, Karl Eberhard: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1982.

MAYR, Johannes/ TEML, Hubert: Von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“. Entwicklungstendenzen in der österreichischen

LehrerInnenbildung. In: LEMMERMÖHLE, Doris/ JAHREIS, Dirk (Hrsg.): Die Deutsche Schule: Professionalisierung der Lehrerbildung. 95. Jahrgang, 7. Beiheft. Weinheim: Juventa Verlag, 2003.

MAYRING, Philipp: Qualitative Sozialforschung. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, 2002.

MERTEN, Roland/ OLK, Thomas: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklungen und künftige Perspektiven. In: COMBE, Arno/ HELSPER, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996.

MEYER, Johannes: Die Schule als rechtlicher Raum. Hildesheim: Olms-Verlag, 2004.

MOSER, Vera/ Loeken, Hiltrud/ Windisch, Matthias/ Saalow, Michaela: Sonderpädagogische Professionsforschung: Eine Skizze des Forschungsstands. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2008/03. Würzburg: Reinhardt-Verlag, 2008.

MÖCKEL, Andreas: Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta, 1988.

MÜLLER, Sebastian F./ TENORTH, Heinz-Elmar: Professionalisierung der Lehrertätigkeit. In: LENZEN, Dieter: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden. Stuttgart: Klett-Cotta, 1984.

NAKAMURA, Yoshiro: Lehrerbildung: Vielfalt in der Einheitlichkeit. Die Ausbildung unter den Bedingungen von Bologna. Online im Internet: <http://bildungsklick.de/a/58518/lehrerbildung-vielfalt-in-der-einheitlichkeit/> (17. 8. 2008)

NEUWEG, Georg Hans: Zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Abriss aktueller Diskussionsschwerpunkte in der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. In: Kowarsch, Alfred/ Pollheimer, Klaus M.: Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek, 2005.

NIBIS – NIEDERSÄCHSISCHER BILDUNGSSERVER: Kooperationserlass. Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Sonderschule. Einsatz von Sonderschullehrern in der Grundschule. Hildesheim, 2008. Online im Internet: <http://nibis.ni.schule.de/~infosos/koop-erlass.htm> (21. 8. 2008)

NITTEL, Dieter: Die „Veralltäglicung“ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jahrgang 2004/3. Weinheim: Beltz, 2004.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (Directorate for Education. Education and Training Policy Division): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Germany. O. O.: o. V., 2004. Online im Internet: http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.

pdf, <http://www.oecd.org/dataoecd/32/48/33732207.pdf> (27. 8. 2008)

ÖFEB - ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG IM BILDUNGSWESEN: Was will die ÖFEB? Online im Internet: <http://www.oefeb.at/> (31. 8. 2008)

OELKERS, Jürgen: Ist Verstehen lehrbar? Ein Beitrag zur Fachdidaktik. In: OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Fachdidaktik und Lehrerbildung. Beiträge in memoriam Max. F. Wocke. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1986.

OEVERMANN, Ulrich: Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung. Wittenberg: Im Eigenverlag, 2005¹.

OEVERMAN, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: COMBE, Arno/ HELSPER, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996.

OFENBACH, Birgit: Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2006.

OSER, Fritz/ ALTHOF, Wolfgang: Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: EDELSTEIN, Wolfgang/ OSER, Fritz/ SCHUSTER, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 2001.

OSER, Fritz: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Band 16. Opladen: Leske + Budrich, 1998.

OSER, Fritz: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger, 2001.

OSER, Fritz: Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. In: LEMMERMÖHLE, Doris/ JAHREIS, Dirk (Hrsg.): Die Deutsche Schule: Professionalisierung der Lehrerbildung. 95. Jahrgang, 7. Beiheft. Weinheim: Juventa Verlag, 2003.

OSER, Fritz: Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, Sigrid/ REIHHOLD, Peter/ TULODZIECKI, Gerhard: Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, 2004.

OSER, Fritz: Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang 2005/2. Weinheim: Beltz, 2007.

PARSONS, Talcott: The Professions and Social Structure. In: Social Forces.

Volume 17/1939. Harvard University: 1939.

PARSONS, Talcott: The Social System. The Major Exposition of the Author's Conceptual Scheme for the Analysis of the Dynamics of the Social System. London: Free Press, 1952.

PARSONS, Talcott: Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In: Rüchemeyer, Dietrich (Hrsg.)/ TALCOTT, Parsons: Beiträge zur soziologischen Theorie. Darmstadt/ Neuwied a. Rh.: Hermann Luchterhand Verlag, 1973.

Pfadenhauer, Michaela: Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske+Budrich, 2003.

Ph-F – Pädagogische Hochschule Freiburg: Lehramtsstudiengänge. Freiburg, 2008. Online im Internet: <http://www.ph-freiburg.de/zentral/studium/studiengaenge/lehramt.htm> (8. 9. 2008)

Ph-H – Pädagogische Hochschule Heidelberg: Lehramt an Sonderschulen. Heidelberg, 2008. Online im Internet: http://www10.ph-heidelberg.de/org/allgemein/fileadmin/user_upload/vw/studisek/infos/LA_SoS.pdf

Ph-H – Pädagogische Hochschule Heidelberg: Vorläufige Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für den Studiengang Lehramt an Sonderschulen - Zweiter Studienabschnitt (5. - 8. Semester) - zur SPO I vom 24.08.2003. Heidelberg, 2003. Online im Internet: http://www10.ph-heidelberg.de/org/allgemein/fileadmin/user_upload/vw/studisek/ordnungen/SL/St_O_Sopaed_Hauptstudium.pdf (8. 9. 2008)

Ph-K – Pädagogische Hochschule Karlsruhe: Grundständige Studiengänge. Karlsruhe, 2008. Online im Internet: <http://www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=401> (8. 9. 2008)

Ph-L – Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Grundständiger Studiengang für das Lehramt an Sonderschulen. In: Studienangebot im Wintersemester 2008/09. Ludwigsburg, 2008. Online im Internet: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Studium/studienangebot/0_Studienangebot.pdf (8. 9. 2008)

Ph-L – Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Schulpraktische Studien in der Ausbildung für das Lehramt an Sonderschulen. Ludwigsburg, 2004. Online im Internet: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/9g-spra-t-01/user_files/Rahmenplan_S0P.pdf (8. 9. 2008)

Ph-Nö – Pädagogische Hochschule Niederösterreich: Hochschullehrgänge. Baden: 2008. Online im Internet: <http://www.ph-noe.ac.at/hochschullehrgaenge.html> (13. 9. 2008)

Ph-SG – Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd: Lehramt an Sonderschulen. Schwäbisch Gmünd, 2008. Online im Internet: <http://www.ph->

gmuend.de/deutsch/studium/studiengaenge/lehramt_son.php (8. 9. 2008)

Ph-V – Pädagogische Hochschule Vorarlberg: Studienverzeichnis. Feldkirch, 2008. Online im Internet: http://cms.ph-orarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_allles/pdfs/214_StudienverzeichnisWS2008_09_Web.pdf (13. 9. 2008)

Ph-W – Pädagogische Hochschule Weingarten: Grundständige Studiengänge. Lehramt für Grund- und Hauptschulen. Weingarten, 2008. Online im Internet: <http://www.ph-weingarten.de/de/studium-lehre-weiterbildung/studium-lehre-weiterbildung-studienangebote-grundstaendige-studiengaenge.php?Navanchor=1010072> (8. 9. 2008)

Placht, Josef: Die Sonderschule in Österreich. In: Heilpädagogische Blätter : Organ des Verbandes Deutscher Hilfsschulen, Band 2. O. O: o. V, 1951.

Popp, Ulrike: Zur Diskrepanz zwischen fachlicher und pädagogischer Professionalisierung in der universitären Lehrer(innen)bildung – am Beispiel von Geschlechterdisparitäten in der Schule. In: Hackl, Bernd/ Neuweg, Georg-Hans: Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Beiträge aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Münster: Lit-Verlag, 2004.

Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: 1995. Online im Internet: http://www.xenosnuernberg.de/Veranstaltungen/Vielfalt_Schule_Toleranz/Tagungsdokumentation_08_Nov_02/Referat_von_Annedore_Prenzel/referat_von_annedore_prenzel.html (26. 8. 2008)

RAHM, Sybille/ SCHRÖCK, Nikolaus: Mitwirkung an der Schulentwicklung. In: BLÖMEKE, Sigrid/ REIHHOLD, Peter/ TULODZIECKI, Gerhard: Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, 2004.

RAHM, Sybille/ THONHAUSER, Josef: Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrer/innen. In: Journal für Lehrerinnen – und Lehrerbildung, Heft 2/2007. Innsbruck/ Wien/ Bozen, Studienverlag, 2007.

RAVEN, Uwe: Professionelle Sozialisation und Moralentwicklung. Zum Berufsethos von Medizinerinnen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 1989

REH, Sabine/ SCHELLE, Carla: Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann/ MAROTZKI, Winfried: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 1999.

REH, Sabine/ Rabenstein, Kerstin: „Fälle“ in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Heft 4/2005. Innsbruck/ Wien/ Bozen, Studienverlag, 2005.

REH, Sabine: Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom

Professionellen? Theorien und Forschung zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jahrgang 2004/3. Weinheim: Beltz, 2004.

REH, Sabine: Scientific Community. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Heft 3/2007. Innsbruck/ Wien/ Bozen, Studienverlag, 2007.

REH, Sabine: Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang 2005/2. Weinheim: Beltz, 2007.

RICHTER, Ingo: Hoffnung auf – Furcht vor Recht. Zur Semi-Professionalisierung des Lehrerberufs. In: Die Deutsche Schule 80. Weinheim: Juventa Verlag, 1988.

SANDER, ALFRED: Die Sonderschulen im geteilten Deutschland. Eine vergleichende Studie zum Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 1969.

SANDFUCHS, Uwe: Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: BLÖMEKE, Sigrid/ REIHHOLD, Peter/ TULODZIECKI, Gerhard: Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, 2004.

SCHACHL, Hans: Ausbildung der PflichtschullehrerInnen in Österreich IST und SOLL. Linz: 2005. Online im Internet: http://www.atee2005.nl/download/papers/28&46_cd.pdf (21. 8. 2008)

SCHAEFFER, Doris: Psychotherapie zwischen Mythologisierung und Entzauberung. Beiträge zur Sozialwissenschaftlichen Forschung 119. Opladen: VS-Verlag, 1990.

SCHÄMANN, Astrid: Akademisierung und Professionalisierung der Physiotherapie: Der studentische Blick auf die Profession. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag Gm, 2005.

SHELLACK, Antje/ LEMMERMÖHLE, Doris: Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In: KRALER, Christian/ SCHRATZ, Michael: Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Waxmann, 2008.

SCHG – SCHULGESETZ: Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983 (GBI. S. 397; K. u. U. S. 584) zuletzt geändert durch das Gesetz vom 18. Dezember 2006 (GBI. S. 378; K. u. U. S. 38). In: Das Informationssystem. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH, 2008. (Online-Version: <http://www.smv.bw.schule.de/Gesetze/schulgesetz.pdf>)

SCHNELL, Irmtraud: Geschichte Schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim und München: Juventa, 2003.

SCHORR, Karl-Eberhard: Wie ist Professionalisierung im Bereich der Weiterbildung möglich? In: HARNEY, Klaus: Professionalisierung der

Erwachsenenbildung: Fallstudien-Materialien-Forschungsstrategien. Frankfurt am Main: Verlag Lang, 1987.

SCHRATZ, Michael: Bolognesisch für Anfänger und Fortgeschrittene. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Heft 4/2006. Innsbruck/ Wien/ Bozen, Studienverlag, 2006.

SCHRATZ, Michael/ IBY, Manfred/ RADNITZKY, Edwin: Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, 2000.

SCHRATZ, Michael/ SCHRITTESSER, Ilse/ FORTHUBER, Peter/ PAHR, Gerhard (u. a.): Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: KRALER, Christian/ SCHRATZ, Michael: Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Waxmann, 2008.

SCHÜTZE, Fritz: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. In: COMBE, Arno/ HELSPER, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996.

SCHWÄNKE, Ulf: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess. Weinheim/München: Juventa Verlag, 1988.

SCHWARK, Wolfgang: 25 Jahre Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg: Bilanz und Perspektiven. In: MELENK, Hartmut. (Hrsg.): Lehrerbildung in Baden Württemberg. 25 Jahre Pädagogische Hochschulen. Ludwigsburger Hochschulschriften, Bd. 10. Ludwigsburg: Verlag der Pädagogischen Hochschule, 1988.

SCHWARK, Wolfgang: Lehrerbildung in Baden-Württemberg. In: MERKENS, Hans: Lehrerbildung in der Diskussion. Aus der Reihe: Schriften der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Vs-Verlag für Sozialwissenschaften, 2003.

SCHWARZ, Friedrich Wilhelm/ BADURA, Bernhard/ BUSSE, Reinhard/ LEIDL, Reiner/ RASPE, Heiner/ SIEGRIST, Johannes: Das Public Health Buch: Gesundheit und Gesundheitswesen. München/Jena: Urban & Fischer, 2002.

Seminare-Bw: Seminare - Sonderschulen und Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. Stuttgart: 2008. Online im Internet: <http://www.seminare-bw.de/servlet/PB/-s/1nrldh911t6iu56t3iww1ag6hs3a43t2n/menu/1170361/index.html?ROOT=1161830> (8. 9. 2008)

SEVERINSKI, Nikolaus: Problemgeschichte der Pädagogik. Schriftliche Aufzeichnungen zur Vorlesung der Problemgeschichte der Pädagogik, 2002.

Siebenbrunner-Rosic, Christiane: Auswirkungen der europäischen Dimension auf

die berufliche Bildung: Diskussion und Darstellung gezielter Maßnahmen am Beispiel ausgewählter Bereiche des beruflichen Bildungswesens. Dissertation. Universität Wien: 2004.

Sodogé, Anke: Belastung und Professionalisierung von Sonderschullehrern an der Schule für Sprachbehinderte. Aachen: Verlag Mainz, 2003.

Spo I – Sonderschullehrerprüfungsordnung: Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen (Sonderschullehrerprüfungsordnung I – SPO I) vom 24. 8. 2003. Online im Internet: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Studium/Pr_fungsordnungen/SPO_2003_plus_Anlagen/SPOI_2003_plus_anlagen.pdf (8. 9. 2008)

Spo II – Sonderschullehrerprüfungsordnung: Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen (Sonderschullehrerprüfungsordnung II - SPO II) vom 28. Juni 2003. Stuttgart, 2003. Online im Internet: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=purl&psml=bsbawueprod.psml&max=true&docId=jlrSoSchulLehr2StPrOBWrahmen&doc.part=X> (8. 9. 2008)

Steinbacher, Elke: Bürgerschaftliches Engagement in Wohlfahrtsverbänden. VS-Verlag, 2004.

Stephan, G. : Begrüßungsrede anlässlich des 25jährigen Bestehens der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In: Melenk, Hartmut. (Hrsg.): Lehrerbildung in Baden Württemberg. 25 Jahre Pädagogische Hochschulen. Ludwigsburger Hochschulschriften, Bd. 10. Ludwigsburg: Verlag der Pädagogischen Hochschule, 1988.

Stichweh, Rudolf: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996.

Stichweh, Rudolf: Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession, Opladen: Leske und Budrich, 1992.

Strauss, Anselm: Spiegeln und Masken. Frankfurt/Main, 1968.

Streckeisen, Ursula: Forschung an Institutionen der Lehrerbildung im wissenschaftshistorischen Kontext. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Heft 3/2007. Innsbruck/ Wien/ Bozen, Studienverlag, 2007.

Stricker, Adolf: Die Entwicklung der LehrerInnenbildung in Niederösterreich. In: Rauscher, Erwin: Pädagogik für Niederösterreich. Festschrift zur Gründung der PH Niederösterreich. Baden: i. Eigenverlag, 2007.

Strittmatter, Anton: Gute Lehrkräfte gewinnen ist mehr als eine

Selektionsaufgabe. In: Journal für Lehrerinnen- Lehrerbildung, 2/2007. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag, 2007.

Strohm, Oliver Stefan: Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten. Ein Mehr-Ebenen-Ansatz unter besonderer Berücksichtigung von Mensch, Technik, Organisation. Zürich: vdf Hochschulverlag, 1997.

TERGAN, Sigmar-Olaf: Grundlagen der Evaluation: ein Überblick. In: SCHENKEL, Peter/ TERGAN Sigmar-Olaf/ LOTTMAN, Alfred: Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Nürnberg: BW Bildung und Wissen, 2000.

TERHART, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität. In: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, 1992.

TERHART, Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, Arno/ HELSPER, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996.

TERHART, Ewald: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz, 2000.

TERHART, Ewald: Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung. In: ZENTRUM FÜR SCHULFORSCHUNG UND FRAGEN DER LEHRERBILDUNG HALLE (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, 2002.

TERHART, Ewald^(a): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: BLÖMEKE, Sigrid/ REIHHOLD, Peter/ TULODZIECKI, Gerhard: Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, 2004.

TERHART, Ewald^(b): Standards für die Lehrerbildung. Grundlagen. In: Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Bonn: KMK, 2004. Online im Internet: <http://www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht%20der%20AG.pdf> (8. 9. 2008)

TERHART, Ewald: Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang 2005/2. Weinheim: Beltz, 2005.

THIEL, Felicitas: Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900. In: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 53/1. Weinheim: Beltz, 2007.

TUSCHEL, Sonja: Änderungen des professionellen Selbstverständnisses von SonderschullehrerInnen in Österreich. In: Heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich. Höbersdorf: Verlag Kaiser, Mai 2008³.

TOPSCH, Wilhelm: Schulpraxis in der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, Sigrid/ REIHHOLD, Peter/ TULODZIECKI, Gerhard: Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt,

2004.

TULODZIECKI, Gerhard/ ZIEGENSPECK, Jörg/ GARZ, Detlef/ WILDT, Beatrix/ RAHM, Sybille/ SCHRÖCK, Nikolaus: Lehrerausbildung aus der Perspektive beruflicher Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. In: BLÖMEKE, Sigrid/ REIHHOLD, Peter/ TULODZIECKI, Gerhard: Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, 2004.

UNESCO-KOMMISSION: Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca, 1994. Online im Internet: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (22. 8. 2008)

VBE – VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG: Rahmenprogramm des Verbandes Bildung und Erziehung. Berlin, 2005. Online im Internet: <http://vbe.de/rahmenprogramm.98.html> (21. 8. 2008)

VDS – VERBAND SONDERPÄDAGOGIK e. V.: Memorandum. Zur Geschichte der Sonderschullehrerausbildung. Würzburg: o. V., 2004. Online im Internet: <http://www.vds-sachsen.de/images/Positionspapiere/memorandum.pdf> (17. 8. 2008)

WEYAND, Birgit: Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: KRALER, Christian/ SCHRATZ, Michael: Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Waxmann, 2008.

WILENSKY, Harold L.: The Professionalization of Everyone? In: The american journal of sociology. Volume LXX, Number 2. The University of Chicago Press, September 1964.

WILENSKY, Harold L.: Jeder Beruf eine Profession eine Profession? In: LUCKMANN, Thomas/ SPRONDEL, Michael: Berufssoziologie. Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Band 55. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1972.

WINKLER, Siegfried: Professionalisierung. In: CD-ROM der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 1996.

WOLFF, Stephan: Dokumenten- und Aktenanalyse. In: FLICK, Uwe/ STEINKE, Ines/ KARDORFF, Ernst von: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, 2000.

Anhang

A Kurzzusammenfassung

B Abstract

C Lebenslauf

A Kurzzusammenfassung

Diese Diplomarbeit untersucht und evaluiert die österreichischen und deutschen Studiensysteme zur Professionalisierung von Sonderschullehrern am Beispiel Katholische Pädagogische Hochschule Wien und Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg. Zentrale, dreigliedrige Fragestellung ist, (1) ob die Anforderungen, die einen Sonderschullehrer in Österreich in seinem Berufsfeld erwarten, jenen an einen Sonderschullehrer in Deutschland entsprechen, sowie (2) ob die Anforderungen im Rahmen angebotener Lehrveranstaltungen an den ausgewählten Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt werden und (3) ob die in der Professionalisierungsdebatte geforderten Komponenten im Rahmen der Ausbildung miteinbezogen werden. Diese Fragestellung wird anhand einer eingehenden Literaturanalyse, die vor allem auch die Entwicklungen in der Professionalisierungsdebatte inkludiert, und mit einer darauf folgenden Dokumentenanalyse nach Ländern getrennt beantwortet. Im Anschluss daran wird eine Zusammenführung vorgenommen. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen auf eventuell noch zu tätige Angleichungsschritte, die auf den Maximen der europäischen Dimension basieren, hinweisen.

B Abstract

This Master's Thesis investigates and evaluates the Austrian and the German study systems with respect to the professionalization of special needs teachers, by example of the Katholische Pädagogische Hochschule in Vienna and the Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg. The main three issues which are addressed are the following: 1) Whether the requirements, which special needs teachers in Austria meet in their professional environment, correspond to those of their counterparts in Germany, 2) whether these requirements are reflected in the curricula of the investigated Universities and 3) whether those topics, which are called for in the professionalization debate, are included in the training programme. The issues are treated in a comprehensive literature survey of developments in the professionalization debate, in an investigation and analysis of relevant documents in both countries, followed by a consolidation. The findings reflect on possible measures to align the curricula in accordance with European harmonization

C Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Petra BECHER
Hauptwohnsitz: 2500 BADEN, Elisabethstraße 47/20
Staatsbürgerschaft: Österreich
Geburtsdatum und -ort: 28. August 1980, WIEN
Familienstand: in Lebensgemeinschaft

Bildungsweg

1986 – 1990: Volksschule, BADEN
1990 – 1998: Wirtschaftskundliches Realgymnasium, BADEN
24. 06. 1998: Ablegung der Reifeprüfung
1998 - 2001: Studium für das Lehramt an Volksschulen an der Pädagogischen Akademie, BADEN
Juni 2001: Ablegung der Diplomprüfung für das Lehramt an Volksschulen
2001 – 2003: Studium für das Lehramt an Sonderschulen an der Pädagogischen Akademie, BADEN
Juni 2003: Ablegung der Diplomprüfung für das Lehramt an Sonderschulen
seit 2001: Diplomstudium der Pädagogik (Schwerpunkte Schul- und Berufspädagogik) mit der 2. Studienrichtung Sonder- und Heilpädagogik. an der Universität Wien
November 2002: 1. Diplomprüfungszeugnis Pädagogik
November 2003: 1. Diplomprüfungszeugnis Sonder- und Heilpädagogik
Juni 2005: Beginn der Bearbeitung der Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades

Beruflicher Werdegang

seit 09/ 2007: Ausübung des Lehramtes des Sonderschullehrers an der Allgemeinen Sonderschule in BAD VÖSLAU