

Positionspapier des VHPA:

Vermittlung heilpädagogisch¹ relevanter Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung

1. Einleitung
2. Aktuelle bildungspolitische Situation der Schulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
3. Grundsätze
4. Lernbereiche, Inhalte und Ziele
5. Zusammenfassung
6. Literatur

Luzern, Februar 03

¹ Die Begriffe Heilpädagogik und Sonderpädagogik werden synonym verwendet.

1. Einleitung

Die Forderung, dass sich auch Regellehrkräfte mit Aspekten der Sonderpädagogik auseinandersetzen müssen, ist nicht neu. Bereits 1994 publizierte die EDK ein Dossier zur „Sonderpädagogik in der Lehrerbildung“ (Dossier 27). Im Anschluss an das Erscheinen dieses Dokuments wurden an verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstätten die Bemühungen verstärkt, angehende Lehrkräfte auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen vorzubereiten. Die Entwicklungen waren stark von persönlichen Initiativen einzelner Dozierender und einzelner Lehrerbildungsinstitutionen abhängig. Die EDK und in ihrem Auftrag die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) förderten die Umsetzung des Anliegens durch Tagungen, Umsetzungshilfen und Fortbildungsangebote für Dozierende der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die Notwendigkeit, Anliegen der Sonderpädagogik in die allgemeine Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzubringen, hat sich seit dem Erscheinen des Dossier 27 verstärkt.

- Die leistungsmässige, kulturelle und soziale Heterogenität der Schülerschaft in den Regelklassen hat zugenommen.
- Es werden vermehrt Bemühungen unternommen, Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten und z.T. auch mit Behinderungen in die Regelschule zu integrieren.
- Der Ausbau sonderpädagogischer Unterstützungssysteme stösst organisatorisch und finanziell an Grenzen.
- Dem Regelschulsystem kommt in der Prävention von Schulschwierigkeiten eine wichtige Funktion zu.

Diesen Entwicklungen wurde Rechnung getragen, indem in den Reglementen der EDK über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe, der Primarstufe und der Sekundarstufe I gefordert wird, dass Aspekte der Sonderpädagogik im Rahmen der Grundausbildung vermittelt werden.

Die Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung befindet sich in einer Transformationsphase. Die seminaristischen Ausbildungsgänge werden durch tertiärisierte Ausbildungen an pädagogischen Hochschulen abgelöst. Für die Ausbildungsgänge an den Pädagogischen Hochschulen werden Studienpläne entwickelt, die neu auch Aspekte der Sonderpädagogik berücksichtigen.

Das vorliegende Positionspapier versteht sich als Anregung und Konkretisierung für die Umsetzung dieses Anliegens. Es basiert einerseits auf den Schlussfolgerungen des Dossier 27, berücksichtigt andererseits aber auch aktuelle Entwicklungen der Regelschule, der Sonderpädagogik und des Verhältnisses zwischen allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik.

Das Papier ist wie folgt aufgebaut:

In einem ersten Kapitel wird aus der aktuellen bildungspolitischen Situation das Anliegen der Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung abgeleitet und begründet. In einem zweiten Kapitel werden Grundsätze formuliert und in einem dritten Kapitel werden zentrale Lernbereiche, Inhalte und Ziele vorgeschlagen.

Das Papier soll helfen, Ziele und Inhalte der Sonderpädagogik in den Studienplänen der Grundausbildung festzulegen. Es liefert Kriterien für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung unter dem Aspekt der Sonderpädagogik und könnte so auch bei Diplom-Anerkennungsverfahren als Grundlage für die Überprüfung sonderpädagogischer Ausbildungsanteile in der Grundausbildung dienen.

In dieser Funktion als Anregung und Konkretisierung richtet sich das Positionspapier in erster Linie an die Verantwortlichen der bestehenden und zu schaffenden Pädagogischen Hochschulen, an die Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen und an die Kommission der EDK zur Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe, der Primarstufe und der Sekundarstufe I.

Die vorliegenden Positionen wurden aus der Perspektive der heilpädagogischen Ausbildungsstätten formuliert. Die Perspektive der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung ist sicher eine andere. Neben Anliegen der Sonderpädagogik sieht sich die Grundausbildung mit verschiedensten anderen Erwartungen und Forderungen konfrontiert. Das Papier versteht sich als Anstoss, welcher den Dialog zwischen Sonderpädagogik und allgemeiner Lehrerinnen- und Lehrerbildung hoffentlich zu stimulieren und zu intensivieren vermag – ein Dialog, zu dem wir als heilpädagogische Ausbildungsstätten gerne unseren Beitrag leisten.

2. Aktuelle bildungspolitische Situation der Schulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Grundlagen der demokratischen Schule

Die Entwicklung der Schule seit der Einführung der obligatorischen Schulpflicht im 19. Jahrhundert zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich zunehmend bemüht, Kinder mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen in die regulären Ausbildungsgänge zu integrieren und sich damit dem Ideal einer wirklich demokratischen Schule anzunähern.

Diese Entwicklung begann am Anfang des 19. Jahrhunderts. Während der Französischen Revolution wurde die Forderung aufgestellt, eine Schule habe allen Kindern und nicht nur Kindern gehobener Gesellschaftskreise offen zu stehen. Dreissig bis vierzig Jahre später wurde die gesetzliche Basis zur Umsetzung dieser demokratischen Idee gelegt. Die zwischen 1860 und 1880 eingeführte allgemeine Schulpflicht und die Befreiung vom Schulgeld waren entscheidende Schritte hin zur Demokratisierung der Schule. Die Schulpflicht für alle erfuhr jedoch bald einen Rückschlag. Die Schule sah sich mit Schülern konfrontiert, welche die geforderten schulischen Leistungen nicht erbrachten. Die Schule schuf damit unbeabsichtigt eine neue Kategorie von Schülern: die Gruppe der „Lernbehinderten“ und „Verhaltensauffälligen“. Der hehre Gedanke einer demokratischen Schule, die allen Schülern zugänglich und unabhängig von deren sozialer Herkunft sein sollte, wurde umgehend in Frage gestellt: Schüler mit Lernbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten riskieren, vom System ausgeschlossen zu werden. Die Frage der Integration schwerer behinderter Kinder in die öffentliche Schule stellte sich damals noch nicht.

Zur Lösung des Problems wurden Entwicklungs- oder Förderklassen gegründet. Heute als Ausgrenzungsmassnahme betrachtet, kann die Zuweisung der Schüler mit Lernschwierigkeiten in separierte Klassen, die jedoch räumlich den Grundschulen angegliedert blieben, am Ende des 19. Jahrhunderts als ein Vorläufer der Schulintegration interpretiert werden. Die Absicht (siehe z.B. die Schriften von Binet in Frankreich), Schüler diesen Klassen nur vorübergehend zuzuweisen und ihnen eine möglichst schnelle Rückkehr in den Regelunterricht zu ermöglichen, zeigt, dass man bedacht war, die Idee einer

demokratischen Schule für alle Kinder zu erhalten. Leider zeigen die Erfahrungen, dass die Zuweisung in eine derartige Klasse oft definitiven Charakter annimmt.

Zusätzlich stützt die Befürchtung, gute Regelschüler könnten durch schwache Schüler in ihren Lernprozessen behindert werden, die Tendenz zur Separation. Diese von Anfang an bestehende Befürchtung der Nivellierung nach unten ist auch heute noch weit verbreitet; sie zeigt sich im Widerstand sowohl seitens von Lehrpersonen als auch von Eltern, wenn integrative Massnahmen diskutiert werden. Demgegenüber zeigen Forschungsergebnisse, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten mehr Fortschritte machen, wenn sie in den Regelklassen verbleiben. Wie nachstehend beschrieben, werden jedoch auch andere, weniger emotionale Argumente im 20. Jahrhundert zur Rechtfertigung der Separation vorgebracht.

Die Antworten des 20. Jahrhunderts auf das Problem der Schulung von "Kindern mit besonderen Bedürfnissen": Von der Separation zur Integrationsbewegung

Seit den 50er Jahren wird der Idee der Chancengleichheit eine grosse Bedeutung beigemessen. Die Überzeugung, dass ein wirklich demokratisches System auch Kindern mit Schwierigkeiten eine optimale Ausbildung bieten muss, begünstigte deren Zuweisung in Förder-, Spezial- oder Kleinklassen. Die damalige Einrichtung von pädagogisch-therapeutischen Massnahmen, die Einführung von Schulpsychologie und Erziehungsberatung, die Verdichtung der medizinisch-pädagogischen Fachstellen, die Fortschritte differenzieller Diagnostik, die eine frühzeitige Identifikation einer zunehmenden Anzahl von Kindern mit Schwierigkeiten erlaubte, waren entscheidende Faktoren zur Rechtfertigung separativer Schulungsformen. Die Überzeugung, dass Förderklassen notwendig sind, beruhte zu jener Zeit hauptsächlich auf folgenden Argumenten:

- die Notwendigkeit, homogene Klassen und Lerngruppen zu erhalten,
- die Möglichkeit der Individualisierung der Ausbildungspläne für Kinder mit Schulschwierigkeiten,
- die Entwicklung eines positiven Selbstbildes der leistungsschwachen Schüler in einem besser angepassten Unterrichts-System.

Obwohl man weiss, dass diese Argumente kaum die Realität widerspiegeln, so stützen sie heute noch die Position der Befürworter einer separativen Schulung von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen.

Eine ähnliche Argumentation in Bezug auf Kinder mit schwereren Behinderungen führte in jener Zeit zur Gründung zahlreicher Sonderschul-Institutionen.

Sowohl bezüglich Kindern mit Schulschwierigkeiten wie auch bezüglich Kindern mit schwereren Behinderungen sieht man sich in den sechziger Jahren mit einer Logik konfrontiert, welche in der Zuweisung zu spezifischen Klassen und Institutionen nicht primär die Ausgrenzung sieht, sondern die optimalste Antwort auf das Problem von Kindern mit Schulschwierigkeiten.

Die Situation änderte sich jedoch Anfang der 70er Jahre. Zehn Jahre nach dem Beginn dieses "Separationsfiebers", erlebt die Integrationsbewegung hauptsächlich in Skandinavien, in Italien und in Nordamerika einen Aufschwung. Eine neue Ideologie der Erziehung und Ausbildung unterschiedlicher Persönlichkeiten, die auf dem Prinzip der Normalisierung der Lebensbedingungen basiert, sowie die wissenschaftliche Infragestellung der seit über 20 Jahre vertretene Ansicht der Wirksamkeit separierter Schulung, geben der Bewegung zur Integration von Kinder mit Schwierigkeiten und Behinderungen entscheidende Impulse.

Die Ergebnisse der kürzlich durchgeführten PISA-Studie bestätigen diese Tendenzen. Länder, welche ein äusserlich wenig differenzierendes Schulsystem haben und in welchen der Unterricht möglichst während der ganzen obligatorischen Schulzeit in leistungsheterogenen Klassen stattfindet, verzeichnen die besten Schulleistungsergebnisse.

Die heutige Lage

Die Bemühungen um die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen kommen in der Schweiz nur behutsam voran. Trotz gegenteiligen Forschungsergebnissen gelingt es nur mit Mühe, die hartnäckige Überzeugung zu erschüttern, dass der Misserfolg der einen zur Erfolgsbestätigung der anderen notwendig ist.

Die Forschungsergebnisse, welche auf eher bessere Lernergebnisse von überdurchschnittlichen wie auch von schulleistungsschwachen Kindern in heterogenen Lerngruppen hinweisen, werden weithin ignoriert. Integrationskritiker versuchen, mit dem Argument der Senkung des Leistungsniveaus in integrativen Modellen, traditionelle separierende Schulungsformen zu verteidigen oder gar integrative Entwicklungen rückgängig zu machen.

Die unbestimmte Angst gegenüber dem „Anderen“ und dem „Sonderbaren“ trägt ebenfalls dazu bei, bestehende spezielle pädagogischen Massnahmen und Strukturen zu legitimieren, die das Separieren von Kindern mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen aus der Regelschule begünstigen. Dies erlaubt der Regelschule, die Kinder weiterhin nach einem

einheitlichen, für alle gültigen Lehrplan zu unterrichten. Unter einer solchen Perspektive ist es das Kind, das Schwierigkeiten hat, dem es nicht gelingt, sich den Normen der Schule anzupassen. Seine Teilnahme im Regelschulsystem wird damit in Frage gestellt, und es muss sich Massnahmen unterziehen, deren Wirksamkeit die aktuelle wissenschaftliche Forschung in Zweifel zieht.

Das unablässige Bemühen der Schule, Gleichheit und Homogenität herzustellen, müsste einer radikalen Änderung der Perspektive Platz machen:

Es ist nicht das Kind allein, das sich nach den Erfordernissen der Schule richten muss, sondern die Schule selber, die bereit sein müsste, ihre Praktiken den individuellen Fähigkeiten des Kindes anzupassen.

Eine neue Perspektive sollte aber nicht allein durch die empirischen Forschungsergebnisse begründet werden. Alle am Bildungswesen Beteiligten, insbesondere die hauptbetroffenen Lehrpersonen können sich einer grundlegenden ethischen Reflexion nicht entziehen. Diese Reflexion sollte zu einer Klärung der Werte führen, auf denen unser Ausbildungssystem aufgebaut werden kann und die für den Erfolg einer Schule für alle erforderlich sind. Solange schulische Leistungen, schulischer und beruflicher Erfolg, Intelligenz- und Körperkult die dominierenden Bezugswerte darstellen, bleibt eine funktionale und soziale Integration andersartiger Kinder, die über eine rein physische Integration hinausgeht, eine Illusion. Das Ausgehen von einer rein empirischen Legitimation könnte auch zum Bumerang für das integrierte Kind werden, indem es zwar integriert ist, sich aber mit einem ablehnenden, wenig unterstützenden Umfeld konfrontiert sieht.

Die empirische und die ethische Begründungsebene müssen komplementär berücksichtigt werden. Damit das Ausmass der Separation in bedeutendem Masse abnimmt, muss die Regelschule ihre Möglichkeiten, sich an die individuellen Fähigkeiten des Kindes anzupassen, massiv erweitern. Es obliegt der Schule, sich den Kindern anzupassen und nicht umgekehrt. Und diese Anpassung hat bedeutende Folgen für die Pädagogik. Leider muss festgestellt werden, dass trotz aller eingeleiteten Integrationsbemühungen, die Anzahl der Kinder, die parallelen Strukturen zugewiesen werden, noch nie so hoch war wie heute.

Die pädagogischen Implikationen einer Schule für alle

Die Konsequenzen der Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in die Regelschule sind tiefgreifend und zur Zeit ist nicht sicher, ob alle Akteure im Bildungswesen deren Tragweite erkannt haben. Integration zieht einen grundlegenden Paradigma-Wechsel nach sich. Es wird nicht mehr vom Kind gefordert, dass es sich den Leistungsnormen der

Regelschule unterwirft. Es ist vielmehr die Schule, die das Recht auf Differenz anerkennen und eine individuelle Förderung garantieren muss. Eine derartige Änderung geschieht nicht von selbst und erzeugt oft Widerstände, da es sich über eine Änderung der Methodik hinaus auch um eine Änderung in der Pädagogik schlechthin handelt. Sie verlangt eine veränderte Rolle der Lehrkraft und eine veränderte Beziehung zum Lernenden. Ein neues Gleichgewicht zwischen den drei Polen Lehrperson, Schüler und zu vermittelndem Stoff muss gefunden werden.

Die Begriffe der Individualisierung und Differenzierung repräsentieren genau die erforderliche Änderung pädagogischer Praxis. Diese Konzepte entstanden im Zusammenhang mit den ersten Integrationskontroversen. Seit beinahe dreissig Jahren haben sie jedoch Mühe, sich in der Regelschule durchzusetzen. Grundsätze der Effizienz und der Rentabilität sowie das Primat von Intelligenz und Leistung erklären teilweise das Stocken entsprechender Entwicklungen im Regelbereich.

Paradoxerweise stellt man jedoch im weiteren gesellschaftlichen Kontext eine Entwicklung fest, die dem Einzelnen das Recht zuerkennt, gleichzeitig gleich wie alle, aber auch je individuell verschieden zu sein. Als Folge anerkennt man für alle das Recht zur Teilnahme an der Gemeinschaft und zur Bildung in einer Schule für alle. Dies bedeutet aber nicht automatisch eine Abschaffung sonderpädagogischer Schulstrukturen. Es ist uns sehr wohl bewusst, dass eine Regelschule den besonderen Bedürfnissen behinderter Kinder oft nicht gerecht werden kann. Entsprechend müssten in einer künftigen Entwicklung sonderpädagogische Systeme und Regelsysteme in enger Kooperation und Komplementarität für eine angemessene Bildung von behinderten und nicht-behinderten Kindern sorgen.

In der Vergangenheit haben Gesellschaften ihre Politik immer wieder auf der Ideologie der Ausgrenzung und der sozialen Ungleichheit aufgebaut. Um dieses Risiko zu vermindern, sehen demokratische Gesellschaften den Kampf gegen Diskriminierung und soziale Ungleichheit als zentrales staatspolitisches Anliegen. Die für die Förderung schulischer Integration eingesetzten Mittel sind ein Beispiel für die Bemühungen dieser Gesellschaften zur Bekämpfung der Ungleichheiten und besseren Berücksichtigung der Unterschiedlichkeiten. Auf diesem Gebiet wie auch übrigens in zahlreichen anderen ist der Übergang von der Absicht zur Tat jedoch schwierig: Die realisierte Integration bleibt bescheiden und die Ausgrenzungs- und Segregationserscheinungen dauern weiter an. Die Logik der Separation ist in der Mentalität der Leute gut verankert. Die Schule sieht sich mit einem fast unlösbaren Problem konfrontiert: Der gleichzeitigen Ausrichtung an Effizienz und

Erfolg und die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen. Diese beiden Ziele werden als vollkommen unvereinbar wahrgenommen, als ob die Anwesenheit der Leistungsschwächeren den Erfolg der Leistungsstärkeren zwangsläufig behindern würde.

Für die Verteidigung und Legitimation der demokratischen Ausrichtung versteckt sich die Schule hinter dem Konzept der "Chancengleichheit". Wir sind jedoch von einer bildungsmässigen Chancengleichheit noch weit entfernt. Die immer noch dominierende Ausrichtung an einer einheitlichen Leistungsnorm führt zwangsweise zur Ausschliessung und wandelt die Chancengleichheit in "Gleichstellung" unter Nichtberücksichtigung der Unterschiedlichkeiten. Die Realität leistet Widerstand und trotz der unternommenen Bemühungen zur Verbesserung der Situation der Bedürftigsten besteht die Gefahr einer Gesellschaft, die sich in zwei getrennten Systemen entwickelt.

Die Ausbildung der Lehrkräfte - Herausforderung einer Schule für alle

Zur Vermeidung einer derartigen Gefahr und zur Annahme der Herausforderung einer effizienten, aber für Unterschiede offenen Schule, kommt der Ausbildung der Lehrpersonen eine zentrale Bedeutung zu. Die Ausbildung soll angehenden Lehrpersonen Kompetenzen zur Führung von heterogenen Gruppen und Kenntnisse der Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen vermitteln; sie soll zur formativen Beurteilung und zu einer differenzierenden Methodik und Didaktik und zur Zusammenarbeit mit Spezialisten der Sonderpädagogik befähigen. Die Ausbildung muss eine philosophische und ethische Auseinandersetzung mit den Zielvorstellungen und Werten der Schule sowie über die Begriffe der Chancengleichheit und das Recht, anders zu sein, fördern. Spezielles Gewicht muss auf die Art und Weise gelegt werden, wie Lehrpersonen die Andersartigkeit von Kindern mit Lernproblemen und Behinderungen wahrnehmen; denn diese Wahrnehmung bestimmt letzten Endes mit, welche pädagogischen Praktiken zur Anwendung gelangen.

Die Schule kann sich nicht damit begnügen, dem mehr und mehr verbreiteten nationalen als auch internationalen Konsens bezüglich der Integration zuzustimmen. Es müssen die strukturellen, personellen und finanziellen Mittel bereitgestellt werden, um Misserfolge vorzubeugen und gegen alle Formen der Ausgrenzung zu kämpfen. Die Schule muss sich fragen, ob sie für eine tief greifende Änderung der Haltung gegenüber einer diskriminierenden Situation einsteht. Dies ist eine zentrale Frage, da die Segregation immer noch unsere Praktiken prägt, nicht nur in der Schule, sondern auch am Arbeitsplatz und auf der Strasse.

Die letzte Etappe, die sich die Schule gesteckt hat, um das Ziel der Demokratisierung zu erreichen, besteht darin, dass es jedem Kind zu Beginn des dritten Millenniums erlaubt, sich mit seinem eigenen Kenntnisvermögen, seinen je individuellen Verhaltensweisen und seinen physischen Eigenschaften ins Schulsystem einzubringen.

3. Grundsätze

3.1. Heilpädagogische Ausbildungsinhalte müssen als Teil einer Pädagogik der Vielfalt Eingang in die allgemeine Lehrerinnen- und Lehrerbildung finden. Die Pädagogischen Hochschulen richten ihre Curricula grundsätzlich an einer Pädagogik der Vielfalt aus

Der Anspruch, Lehrpersonen auf die Realität heterogener Klassen vorzubereiten wird neben der Heilpädagogik auch von anderer Seite erhoben. Während die Heilpädagogik vor allem behinderungsbedingte Unterschiede fokussiert, beschäftigt sich die interkulturelle Pädagogik zentral mit kulturell bedingten Unterschieden, die Gender-Pädagogik mit geschlechtsspezifischen Differenzen und die Pädagogik bei Hochbegabung mit überdurchschnittlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern. In allen vier Feldern stellt sich die Frage, wie Kindern mit individuellen Differenzen optimale Bildungsmöglichkeiten geboten werden können.

Alle vier Richtungen plädieren für eine Erweiterung des Paradigmas einer Norm-Schüler-Pädagogik hin zu einer **Pädagogik der Vielfalt**. Zentrales Anliegen einer Pädagogik der Vielfalt ist die Akzeptanz von Verschiedenheit und das Ziel einer optimalen Förderung der Kinder in einer Lerngruppe bei all ihrer Verschiedenheit.

Die Ausrichtung an einer **Pädagogik der Vielfalt** könnte somit ein Brennpunkt in der neuen Lehrerbildung sein, in welchem sich die Anliegen der Heilpädagogik, der interkulturellen, der Gender- und der Pädagogik bei Hochbegabung treffen. Hier könnten auch gemeinsame Anliegen der drei Bereiche formuliert werden.

Es ist wohl nicht zufällig, dass in den Anerkennungs-Reglementen der EDK im gleichen Klammerausdruck gefordert wird, in der Lehrergrundausbildung seien Aspekte der Heilpädagogik und der interkulturellen Pädagogik zu vermitteln.

Durch den gemeinsamen Bezugspunkt einer Pädagogik der Vielfalt kann auch vermieden werden, dass Heilpädagogik und interkulturelle Pädagogik additiv zu den übrigen Fächern als „exotische Anhängsel“ hinzugefügt werden. Heilpädagogik, interkulturelle und Gender-Pädagogik müssen unter einer Pädagogik der Vielfalt zu einem zentralen Paradigma der Lehrerausbildung werden.

Die Ausrichtung an den Grundsätzen einer Pädagogik der Vielfalt muss sich damit im gesamten Curriculum niederschlagen. Die Heterogenität der Kinder muss als Ausgangspunkt

pädagogischer Reflexion in der allgemeinen Pädagogik, den erziehungswissenschaftlichen Fächern, wie auch in den verschiedenen Fachdidaktiken berücksichtigt werden.

3.2. Angehende Lehrpersonen werden vor allem auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Lernstörungen, Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten vorbereitet

In der heutigen Situation sehen sich Regellehrkräfte in ihrem Schulalltag vor allem mit Schülerinnen und Schülern mit Lernstörungen, Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten konfrontiert. Kinder mit schwereren Behinderungen werden (noch?) weitgehend in separierten Sonderschulen unterrichtet. Entsprechend der aktuellen Integrationssituation im schweizerischen Bildungswesen geht es weniger darum, angehenden Lehrpersonen Wissen über die klassischen heilpädagogischen Gebiete wie Geistigbehinderten-, Körperbehinderten- oder Sinnesbehindertenpädagogik zu vermitteln. Sicher sollten Regellehrpersonen informiert sein über schwerere Behinderungen und die Schulung von schwerer behinderten Kindern. Nach dem heutigen Stand integrativer Bemühungen ist die Wahrscheinlichkeit jedoch gering, dass Regellehrkräfte mit einem schwerer behinderten Kind konfrontiert werden. Regellehrkräften müssen primär konkrete, handlungsbezogene pädagogische Kompetenzen für die Förderung und Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten, Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten, also leichteren Behinderungen vermittelt werden.

3.3. Die Vermittlung heilpädagogischer Kompetenzen erfolgt einerseits in spezifischen, als Heilpädagogik ausgewiesenen Modulen, andererseits aber auch im Rahmen der verschiedenen Module der Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Fachdidaktik

Theoretische wie ausbildungspraktische Gründe sprechen für eine **integrierte, transversale Vermittlung**. Heilpädagogik wäre so kein isoliertes Fachgebiet, das mit der übrigen Pädagogik wenig gemeinsam hat. Wird das Paradigma einer Pädagogik der Vielfalt zu einem durchdringenden Anliegen der Lehrerinnenausbildung, müssten konsequenterweise Aspekte der Heilpädagogik im Rahmen der verschiedensten Module berücksichtigt werden.

Durch **spezifische heilpädagogische Module** könnten andererseits die Anliegen der Heilpädagogik besser sichtbar gemacht und verbindlicher ausgewiesen werden. Es bestünde weniger die Gefahr, dass die Anliegen im allgemeinen Ausbildungsprogramm versickern. Überprüfung und Qualitätssicherung wären einfacher möglich.

Aus den aufgeführten Gründen müssten heilpädagogische Ausbildungsinhalte sowohl in speziell ausgewiesenen Modulen, wie auch integriert in andern Modulen vermittelt werden.

3.4. Die Vermittlung erfolgt durch heilpädagogisch ausgewiesene Fachdozentinnen und -dozenten wie auch über die Zusammenarbeit zwischen Dozierenden der allgemeinen Pädagogik, der Fachdidaktiken und der Heilpädagogik

Für die Vermittlung heilpädagogischer Aspekte in der Lehrerbildung sollten heilpädagogisch ausgewiesene Fachdozenten beigezogen werden. Die Kooperation zwischen den Institutionen der allgemeinen Lehrerbildung und heilpädagogischen Ausbildungsinstituten müsste ausgebaut werden.

Gerade in der Zeit des Aufbaus pädagogischer Hochschulen und allenfalls einer knappen Pensionsituation besteht die Verlockung, Pensen nach personalpolitischen Kriterien zu verteilen.

Die gleichzeitige integrierte Vermittlung in verschiedenen Modulen erfordert eine entsprechende Zusammenarbeit zwischen Didaktikerinnen, Psychologinnen, Pädagoginnen, Fachdidaktikerinnen und Heilpädagogen. Die Verantwortlichen der verschiedenen Fachbereiche müssten gemeinsam das gesamte Curriculum im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt weiter entwickeln. Fragen des Umgangs mit Heterogenität müssten so auch in den Erziehungswissenschaften und speziell auch in den Fachdidaktiken thematisiert werden.

3.5. Heilpädagogisch relevante Kompetenzen werden in der Grundausbildung, während der Berufseinführung und in der Weiterbildung vermittelt

Gegen die Einführung neuer Ausbildungsinhalte wird häufig das Argument vorgebracht, die Ausbildungspläne seien bereits jetzt überfrachtet. Und, so wird argumentiert, die Lehrpersonen müssten zuerst das Grundhandwerk für den Unterricht an einer homogenen

Klasse erlernen, bevor dann weitergehende Fragen des Differenzierens und des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft eingeführt werden kann.

Akzeptieren wir, dass auch Unterricht in Regelklassen vom Faktum einer heterogenen Schülerschaft ausgehen muss, darf die Lehrergrundausbildung die daraus folgenden Anforderungen nicht ignorieren. Die Lehrergrundausbildung erfüllt ihre Aufgabe ungenügend, wenn sie Lehrpersonen auf eine Schulrealität vorbereitet, die so nicht existiert. Die Komplexität der Lehraufgabe, der Unterricht an heterogenen Klassen, erfordert eine pädagogische Theorie und Praxis, die dieser Komplexität gerecht wird.

Der oft beklagte Praxisschock von Lehrpersonen, könnte neben andern Gründen auch darauf zurückgeführt werden, dass den Lehrpersonen in der Ausbildung eine Pädagogik vermittelt wird, die den Realitäten, die sie dann in den Klassen real antreffen, zuwenig angepasst ist. Heilpädagogische Aspekte als Teil einer Pädagogik der Vielfalt müssen folglich bereits in der Grundausbildung vermittelt werden.

Nach der Grundausbildung sollten erweiternde und differenzierende Aspekte des Unterrichtens in heterogenen Klassen in der Phase der **Berufseinführung** und in der **Weiterbildung** thematisiert werden. Einmal im Berufsalltag sind die diesbezüglichen Fragen und Probleme erfahrungsgemäss drängend und die Motivationen der Lehrperson, sich damit auseinander zu setzen, gross.

3.6. Heilpädagogik ist obligatorischer und integraler Ausbildungsteil für alle angehenden Lehrpersonen - Vertiefende heilpädagogische Studien werden in Nachdiplom- oder Zusatzausbildungen angeboten

Aus den genannten Gründen sollten heilpädagogisch relevante Grundkompetenzen zum Rüstzeug jedes Regelpädagogen gehören und nicht dem persönlichen Ermessen oder der persönlichen Schwerpunktsetzung der Studierenden überlassen sein.

Aus belastungsmässigen wie auch aus berufspolitischen Gründen ist es wenig sinnvoll, den Studierenden bereits auf der Stufe der Grundausbildung diplomwirksame Schwerpunktsetzungen im Bereich der Heilpädagogik anzubieten.

Aus Überlastungsgründen wird es in der Grundausbildung nicht angezeigt sein, bereits differenzierende und vertiefende Angebote in Heilpädagogik zu machen.

In Zeiten der Finanz- und Personalknappheit muss zudem befürchtet werden, dass Anstellungsbehörden anstelle von lohnmässig teuren, diplomierten schulischen

Heilpädagoginnen lohnmässig billigere Regelpädagogen mit Schwerpunkt Heilpädagogik anstellen.

Durch eine neue Kategorie von Regelpädagogen mit einem Schwerpunkt Heilpädagogik würde die bereits jetzt unübersichtliche Situation heilpädagogischer Berufe durch eine weitere Kategorie kompliziert.

Es ist anzustreben, vertiefende heilpädagogische Ausbildungen in Nachdiplomstudien oder Zusatzausbildungen anzubieten.

4. Lernbereiche, Inhalte und Ziele

Eine Pädagogik der Vielfalt vertritt allgemeine Grundsätzen und Lernziele, die für die Bereiche Heilpädagogik, interkulturelle Pädagogik und Gender-Pädagogik gleichermaßen relevant sind. Darüberhinaus verfügt jedes der genannten Gebiete auch über einen spezifischen Wissensfundus und stellt spezifische Anforderungen an unseren Schulbetrieb.

Aus heilpädagogischer Perspektive lassen sich folgende zentrale Lernbereiche formulieren:

4.1. Auseinandersetzung mit Grundfragen der Heterogenität im Zusammenhang mit aktuellen wissenschaftlichen, ökonomischen, politischen und gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen

Wissenschaftliche, ökonomische, politische und gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen haben z.T. massive Auswirkungen auf das Bildungssystem, auf die Bildungsziele, die Bildungsinhalte, die Praxis des Unterrichtens und auf die Zusammensetzung unserer Schülerschaft. Die Globalisierung unserer Welt hat nicht nur zu weltumspannenden Wirtschaftsaktivitäten geführt, sondern auch zu weltweiten Bevölkerungsströmen mit dem uns allen bekannten Faktum einer zunehmend sozial und kulturell vielfältigen Schülerschaft.

Unter einem heilpädagogischen Blickwinkel müssen folgende Lernfelder bearbeitet werden:

Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff

In einem alltäglichen Sinne scheint klar zu sein, was unter einer Behinderung zu verstehen ist. Wir denken zuallererst an Menschen mit einer geistigen, körperlichen oder sinnesbezogenen Behinderung, die entweder augenfällig ist oder sich deutlich im Verhalten dieser Menschen äussert.

In Wirklichkeit sind die Grenzen zwischen behindert und nicht-behindert fließend, es ist eher ein Kontinuum und es sind weniger zwei eindeutige Kategorien. Probleme in der Grenzziehung zwischen behindert und nicht-behindert zeigen sich sowohl theoretisch wie auch praktisch, wenn es darum geht, Menschen aufgrund behinderungsbezogener Diagnosen bestimmten Therapien oder Institutionen zuzuweisen. Gerade die Regelschule bewegt sich immer wieder in solchen Grenzbereichen.

Der Behinderungsbegriff hat im Verlaufe der Geschichte gesellschaftlich wie auch in der heilpädagogischen Wissenschaft vielfältige Veränderungen und Weiterentwicklungen

erfahren - tendenziell weg von einem primär medizinisch-biologischen Verständnis hin zu einem stärker auch pädagogisch-soziologischen Verständnis.

Auseinandersetzung mit ethischen Fragen im Zusammenhang mit Behinderungen

An der Art und Weise, wie eine Gesellschaft und im speziellen ein Schulsystem mit Menschen mit Behinderungen umgeht, kristallisieren sich vielfältige ethische Fragen. Durch neue Möglichkeiten pränataler Diagnostik werden sich Erscheinungsbilder und Häufigkeit von Behinderungen künftig verändern. Dabei stellen sich auch neue ethische Fragen, etwa wenn Versicherungen androhen, keine Kosten für Menschen mit Behinderungen mehr zu übernehmen, wenn sich eine schwangere Frau nicht Tests zur Früherkennung von körperlichen oder geistigen Behinderungen unterwirft. Aus den aktuellen Entwicklungen in pränataler Genetik, Gen- und Fortpflanzungstechnologie ergeben sich in Bezug auf unseren Umgang mit Behinderungen brisante ethische Fragen.

Auseinandersetzung mit Fragen und Modellen integrativer und separativer

Schulung

Die Frage um die integrative oder separative Schulung von Menschen mit Behinderungen ist ein heilpädagogisches und bildungspolitisches Dauerthema.

Aktuell ist die Integrationsfrage in vielen Kantonen im Bezug auf die Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, Lern- und Entwicklungsstörungen als Alternative zu traditionellen Kleinklassen.

Die Integrationsforschung verfügt über reichhaltige und differenzierte Forschungsergebnisse zu Organisationsformen und Effekten integrativer und separativer Schulmodelle.

4.2. Auseinandersetzung mit psychologischen und sozialen Fragen von Gleichheit und Anders-Sein

In der Pädagogik der Vielfalt werden Selbstachtung und Anerkennung der Anderen als zwei Pole derselben Grundhaltung betrachtet.

Nur wenn ich mich selber mit meiner einzigartigen Lebensgeschichte, mit meinem einmaligen familiären, sozialen und kulturellen Kontext sehen und akzeptieren kann, kann ich mich auch anerkennend dem anderen, dem fremden zuwenden.

Die Achtung der Einzelpersönlichkeit der Kinder und Jugendlichen und die Parteilichkeit der Lehrenden für den Einzelnen müssten als zentrale Bildungsziele einer Pädagogik der Vielfalt vermittelt werden.

Aus psychologischen Theorien und geschichtlichen Ereignissen wissen wir, dass mangelnde Selbstachtung nur zu leicht in Abwertung, Ablehnung und Hass allem Fremden und Ungewohnten gegenüber umschlägt.

Selbstachtung und Anerkennung des Anderen sind im Verständnis der Pädagogik der Vielfalt kein Gegensatz zu Gemeinsamkeit. Erst aus der Begegnung zwischen verschiedenen Menschen, behinderten und nicht-behinderten, Menschen verschiedener sozialer und kultureller Herkunft, Frauen und Männern kann echte Gemeinsamkeit entstehen.

Gemeinsamkeit wird nicht erreicht durch die Angleichung der Verschiedenen aneinander, sondern durch den Kontakt zwischen verschiedenartigen Persönlichkeiten.

Pädagogik der Vielfalt geht ausdrücklich von der Realität einer heterogenen Schülerschaft aus und versucht diese für Entwicklungsprozesse zu nutzen. Ziel kann es nicht sein, durch externe Differenzierung möglichst homogene Lerngruppen zu schaffen. Die Begegnung zwischen verschiedenartigen Menschen wird so als Chance gesehen, durch wechselseitige Anregungen Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die in homogenen Lerngruppen so nicht möglich wären.

Durch die Schaffung eines Klimas der Akzeptanz von Verschiedenheit kann die Schule einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration von Minoritäten und Randgruppen leisten und Tendenzen zu Rassismus, Behindertendiskriminierung und Frauenfeindlichkeit entgegenwirken.

Auseinandersetzung mit Fragen der sozialen Integration, resp.

Diskriminierung von Kindern mit Behinderungen

Menschen mit Behinderungen sind immer wieder von Benachteiligung und Diskriminierung betroffen. Stereotype und Vorurteile Behinderten gegenüber sind weit verbreitet.

Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und Gestaltung der sozialen Dynamik in heterogenen Klassen

Soziale Konflikte gehören zum Schulalltag - nicht nur in heterogenen Klassen.

Lehrpersonen müssen darauf vorbereitet werden, mit sozialen Turbulenzen umzugehen, auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten kompetent zu reagieren und Prozesse des sozialen Lernens zu fördern.

4.3. Vermittlung einer Didaktik für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Ziel einer Pädagogik der Vielfalt ist es, möglichst allen Schülerinnen und Schülern einer heterogenen Lerngruppe optimale Lern- und Bildungschancen zu vermitteln. Neben der Ausrichtung auf die im Lehrplan für eine Jahrgangsklasse vorgeschriebenen Lernziele und die Besonderheiten des jeweiligen Lernstoffs hat sich eine Didaktik der Vielfalt am einzelnen Kind auszurichten.

Eine Pädagogik der Vielfalt muss sich von einer Didaktik, die sich an einem fiktiven Durchschnitts-Schüler orientiert, hin zu einer Didaktik entwickeln, welche den individuellen Lernprozess ins Zentrum stellt.

Diese Überzeugung wird auch durch neue systemisch-konstruktivistische Unterrichtstheorien gestützt, welche den Lernprozess als einen je individuellen Aneignungs- und Konstruktionsprozess ansehen und nicht als eins-zu-eins Übermittlung eines durch die Lehrperson vorbereiteten Stoffs.

Methodik-Didaktik für den Umgang mit leistungsmässig und sozial heterogenen Klassen

Formen binnendifferenzierten Unterrichts sind für eine Pädagogik der Vielfalt unabdingbar. Innere Differenzierung sollte dabei nicht nur als organisatorisches Prinzip verstanden werden, sondern als ein Unterrichtsprinzip, das neben der Ausrichtung am Lehrplan von den individuellen Lernvoraussetzungen und Lernprozessen ausgeht.

Stichworte dazu wären z.B.:

Beobachtung und Förderung von individuellen Lernprozessen

Förderdiagnostik

Schaffung von Lernvoraussetzungen bei schulleistungsschwachen Kindern
(Basisfunktionen)

Modelle und Organisationsformen für den Unterricht in leistungsheterogenen
Lerngruppen

Förderung des Schulerfolgs bei Kindern mit Behinderungen und Kindern aus
bildungsfernen Milieus

Umgang mit Lernstörungen und Entwicklungsverzögerungen

Im aktuellen Bildungssystem sind Regellehrpersonen vor allem mit Kindern mit leichteren Lernstörungen, Entwicklungsverzögerungen konfrontiert.

Regellehrpersonen sollten über grundlegende Kenntnisse zur Erfassung und Förderung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsstörungen verfügen.

Regellehrpersonen könnten auf diese Weise einen wichtigen Beitrag zur Prävention leisten.

4.4. Zusammenarbeit

In der neueren Bildungsforschung setzt sich die Erkenntnis durch, dass die einzelne Lehrperson eine Vielzahl von Problemen nicht im Alleingang lösen kann, sondern dass viele Schulprobleme in Zusammenarbeit mit Lehrerkollegen, mit Eltern, mit zusätzlichen Fachpersonen und Behörden angegangen und gelöst werden müssen.

Grundkenntnisse über das heilpädagogische Versorgungssystem

Als Voraussetzung für eine Zusammenarbeit sollten Regellehrpersonen grundlegende Kenntnisse über das schulisch-heilpädagogische Versorgungssystem besitzen.

Vor allem in den Grenzbereichen sollten angehende Lehrpersonen wissen, mit welchem heilpädagogischem Fachpersonal sie kooperieren können und vielleicht auch müssen und welche heilpädagogischen Institutionen sich in Kooperation, ergänzend oder separativ mit Kindern mit Behinderungen beschäftigen.

Zusammenarbeit mit heilpädagogischem Fachpersonal und heilpädagogischen Institutionen

Bei leichteren Lern- und Verhaltensproblemen wird vielerorts heilpädagogisches Fachpersonal eingesetzt, um die Regelschule zu unterstützen und manchmal auch schlicht zu entlasten.

Auf die Zusammenarbeit mit heilpädagogischem Fachpersonal müssten angehende Lehrpersonen vorbereitet werden.

Zur Ermöglichung und Erleichterung der Kommunikation sollten Regellehrpersonen über grundlegende Kenntnisse heilpädagogischer Begrifflichkeiten und Konzepte verfügen.

Die Zusammenarbeit sollte nicht, wie heute häufig praktiziert, darin bestehen, Kinder mit Schulschwierigkeiten an das pädagogisch-therapeutische Fachpersonal zu überweisen und die Probleme damit zu delegieren; vielmehr sollten möglichst kooperative Unterrichtsformen innerhalb der Regelklassen realisiert werden. Eine intensivere Kooperation zwischen Regellehrpersonen und heilpädagogisch ausgebildeten Lehrpersonen könnte auch zu einem intensiveren Transfer von heilpädagogisch relevanten Kompetenzen in die Regelschule führen und damit einen Beitrag zur Prävention von Schulschwierigkeiten leisten.

4.5. Beteiligung an Schulentwicklung im Hinblick auf integrative Modelle

Um sich ändernden gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen gerecht zu werden, müssen sich Schulen verändern und entwickeln. Schulen werden vermehrt als (teil-) autonome Institutionen betrachtet, die massgeschneiderte Lösungen für sich stellende Herausforderungen finden müssen.

Die Frage der Integrationsfähigkeit unserer Schule ist nicht nur eine Frage entsprechender Kompetenzen der einzelnen Lehrperson, sondern ebenso eine Frage von Rahmenbedingungen, Schulstrukturen und Schulorganisation.

Die Erfahrungen mit der Einführung integrativer Schulmodelle zeigen deutlich, dass, sollen integrative Modelle erfolgreich sein, institutionelle Veränderungen der gesamten Schule nötig sind. Es ist nicht damit getan, einfach mehr ambulante Heilpädagogen für Stützangebote anzustellen. Schnittstellen zwischen Regelpädagogik und Heilpädagogik müssen neu definiert werden, neue Kooperationsformen zwischen Regelpädagogen und Heilpädagogen müssen entwickelt werden, mit flexiblen Organisationsformen muss auf Herausforderungen reagiert werden können.

Unsere Schule kann nur dann integrationsfähiger werden, wenn sich das heilpädagogische Versorgungssystem, die Regelschule und das Verhältnis zwischen beiden verändern.

Regellehrpersonen müssten darauf vorbereitet werden, sich auf notwendige Schulentwicklungsprozesse einzulassen.

5. Zusammenfassung

Das vorliegende Papier setzt sich aus vier Hauptteilen zusammen:

In der **Einleitung** wird die Aktualität und Notwendigkeit der Diskussion von Fragen der Sonderpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung begründet. Das Grundanliegen der Sonderpädagogik für Regellehrkräfte wird grundsätzlich anerkannt. Für die Konkretisierung in den Lehrplänen der Grundausbildung und die Vermittlung sind künftig verstärkte Anstrengungen nötig. Weiter wird auf die avisierten Zielgruppen verwiesen und werden die Zielsetzungen des Papiers aufgeführt.

Aufgrund eines historischen Abrisses der Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen wird im **zweiten Teil** begründet, warum Regelklassenlehrpersonen über

sonderpädagogische Kompetenzen verfügen müssen – dies vor allem in einem Schulsystem, das sich zunehmend der Herausforderung der Integration stellt.

Der **dritte Teil** umschreibt die Prinzipien, welche der Vermittlung sonderpädagogischen Wissens und sonderpädagogischer Kompetenzen an Regellehrpersonen zugrunde liegen. Speziell betont wird,

- dass die Sonderpädagogik als Teil einer Pädagogik der Vielfalt zu betrachten ist,
- dass Regellehrpersonen eine wichtige Verantwortung bei der Prävention von Schulschwierigkeiten zukommt und
- dass nach wie vor unterschieden werden müsste zwischen Regellehrpersonen mit sonderpädagogischen Basis-Kenntnissen und schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, welche sich durch eine Zusatzausbildung vertiefte sonderpädagogische Berufskompetenzen erworben haben.

Der **vierte Teil** präzisiert die verfolgten Ausbildungsziele, die Inhalte und Bereiche der Sonderpädagogik in der Grundausbildung.

Es wird vorgeschlagen,

- die grundlegenden Fragen behinderungsbedingter Heterogenität im Zusammenhang mit ethischen, wissenschaftlichen, ökonomischen, sozio-kulturellen und politischen Entwicklungen zu thematisieren,
- Fragen der Differenz und Gleichheit unter psychologischen, sozial-psychologischen und soziologischen Gesichtspunkten zu vertiefen,
- den Lehrpersonen eine Didaktik für den Umgang mit leistungsheterogenen Gruppen zu vermitteln und
- die Regellehrpersonen darauf vorzubereiten, in einem Netz mit Berufskolleginnen und –kollegen und Fachpersonen einen Beitrag für eine integrative Schule zu leisten.

6. Literatur

- Demmer-Dieckmann, Irene & Struck, B. (Hg.). Gemeinsamkeit und Vielfalt (Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung). Juventa, Weinheim und München, 2001
- EDK. Dossier 27. Sonderpädagogik in der Lehrerbildung. Bern, 1994
- EDK. Dossier 60. Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern, 2000
- EDK. Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Thesen-Anstösse-Vorschläge-Ideen-Literaturhinweise). Ergänzendes Umsetzungspapier zum EDK-Dossier 27 „Sonderpädagogik in der Lehrerbildung“. Bern, 1997
- Hinz, Andreas. Heterogenität in der Schule (Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation). Curio Verlag, Hamburg, 1993
- Obolenski, Alexandra. Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“). Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2001
- Prenzel, Annedore. Pädagogik der Vielfalt. Leske + Budrich, Opladen, 1995 (2. Aufl.)
- Thommen, B. "Auch das noch. . ." oder "Machen wir schon. . ."? Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 16 (3), 1998, 408-417