

WILFRIED DATLER

Vorschläge zur weiteren Entfaltung des Sonder- und Heilpädagogischen Lehrangebotes an Österreichs Universitäten

Vergleicht man das Sonder- und Lehrangebot an Österreichs Universitäten mit dem der BRD, der DDR und der Schweiz, so kann man schnell feststellen, daß an den Universitäten des deutschsprachigen Auslandes weit vielfältigere und umfassendere Studiemöglichkeiten existieren als bei uns. Dies hängt maßgeblich damit zusammen, daß in der BRD, der DDR und der Schweiz viele sonderpädagogische Ausbildungen (wie etwa die zum Sonderschullehrer, Sondererzieher, Sonderkindergärtner, Logopäden, Sozialpädagogen...) von Universitäten angeboten werden¹, während solche Ausbildungsgänge in Österreich weitgehend außeruniversitär angesiedelt sind. Werden in Österreich Stellen für Heilpädagogen im öffentlichen Bereich ausgeschrieben, so wird von Bewerbern zumeist solch eine außeruniversitäre Berufsausbildung gefordert².

Es ist daher durchaus verständlich, wenn viele Studenten bedauern, daß sie mit einem Studienabschluß alleine noch keine Möglichkeit haben, eine öffentliche Anstellung zu finden; doch sollte gleichzeitig nicht vergessen werden, daß damit für Österreichs Universitätsinstitute auch eine Chance verbunden ist: Denn wenn Österreichs Universitäten keine Sonderschullehrer, Heimerzieher, Sozialarbeiter ... auszubilden haben, dann brauchen sie auch nicht (primär) jene Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen zu „vermitteln“, die man im Rahmen von Schule, Heim, Jugendamt ... von Mitarbeitern ganz speziell erwartet. Universitäre Lehre muß sich deshalb auch nicht in den Dienst gesetzlich oder institutionell festgelegter Einschränkungen und Erwartungen außeruniversitärer Provenienz stellen, die — bei genauem Hinsehen — oft genug als pädagogisch fragwürdig erscheinen. Und indem Universität damit (primär) auch keine Zubringerfunktionen übernehmen und somit auch keine bloße Sozialisationsagentur abgeben muß, kann sie — im Gegensatz dazu — die Ausweitung ihrer Lehre nach eigenständigen pädagogischen Grundsatzüberlegungen verfolgen.

Dabei könnte sich die Universität im Anschluß an die Analyse außeruniversitärer Aus- und Fortbildungsgänge etwa verstärkt fragen, ob qualifizierte Sonder- und Heilpädagogen über bestimmte, durchgängig bedeutsame pädagogische Basiskompetenzen ver-

fügen sollten, deren Entfaltung im außeruniversitären Aus- und Fortbildungsbereich gleichzeitig aber (weitgehend) vernachlässigt wird. Universitäre Lehre könnte dann darauf abzielen, Studenten bei der Ausdifferenzierung gerade solcher Kompetenzen zu helfen; und wenn ich recht habe, müßte dabei auf vier (miteinander eng vernetzte) Kompetenzbereiche besonders Bedacht genommen werden.

1. Die Frage nach durchgängig bedeutsamen Basiskompetenzen

1. In so manchen außeruniversitären Aus- und Fortbildungsgängen können angehende Sonder- und Heilpädagogen bestimmte „diagnostische“ Verfahren kennenlernen. Häufig werden diese aber nur sehr oberflächlich vorgestellt; und wo eine vertiefte Auseinandersetzung erfolgt, bezieht sie sich zumeist nur auf die diagnostische Abklärung von ganz speziellen, eingegrenzten Zustandsbildern (also z. B. auf die Abklärung von Sprachstörungen). Nur in den seltensten Fällen werden jene diagnostischen Kompetenzen entfaltet, derer es bedarf, um Beziehungsprozesse zwischen Heilpädagogen, Klienten³, Schülergruppen, Kollegen ... differenzierter verstehen und ausloten zu können. Und ebenso spärlich gesät scheinen mir jene Ausbildungsgänge zu sein, in denen angehende Heilpädagogen lernen, aus etwaigen diagnostischen Einschätzungen Kompetenzen für das weitere pädagogische Handeln abzuleiten bzw. zu realisieren. Universitäre Lehre könnte sich deshalb konzentrieren auf die Entfaltung

1. der Kompetenz, die eigene Gesamtbefindlichkeit sowie die Gesamtbefindlichkeit von Klienten möglichst umfassend und subtil ausloten und in Anknüpfung daran möglichst differenzierte Praxisvollzüge ausgestalten zu können.

Dieser Kompetenzbereich umfaßt dabei u. a.

— die Fähigkeit zur differenzierten Anamneseerhebung, Gesprächsführung und Verhaltensbeobachtung, um sich in der weiteren Arbeit (schon aufgrund der dabei gewonnenen „Daten“) auf eine subtile Einschätzung der bewußten/unbewußten Persönlichkeitsstruktur von Klienten stützen zu können;

— die Fähigkeit, mit Spezialisten anstehende Einzelfragen abklären, mehrere Befunde in eine Gesamteinschätzung integrieren und daraus erwachsende Konsequenzen eigenständig erwägen und realisieren zu können;

— oder, was ich besonders hervorheben möchte: die Fähigkeit zur möglichst differenzierten Auslotung und Berücksichtigung jener Erlebnis-, Beurteilungs-, Handlungs- und Interaktionstendenzen, die sich bei Klienten, zwischen Familien- und Gruppenmitgliedern, insbesondere aber auch bei Heilpädagogen selbst bewußt und unbewußt entfalten (was somit das möglichst differenzierte Verstehen der eigenen Persönlichkeitsstruktur oder das gezielte Handhaben von Übertragungs-Gegenübertragungs-Momenten ebenso umfaßt wie die Berücksichtigung systemischer oder gruppendynamischer Erwägungen).

2. Diversen Beratungsgesprächen sowie öffentlichen privat geführten Diskussionen (etwa zur Integrationsfrage oder zur Schulreform) kann man entnehmen, daß in österreichischen Aus- und Fortbildungsgängen auch dem Problem der Rahmenbedingungen sonder- und heilpädagogischen Handelns nur sehr randständige Bedeutung beigemessen wird. Ein weiterer Schwerpunkt universitärer Lehre könnte sich daher beziehen auf die Entfaltung

2. der Kompetenz, die für sonder- und heilpädagogisches Handeln relevanten Rahmenbedingungen in ihrer Vielschichtigkeit reflektieren und fundierte Perspektiven für ihre Verbesserung entwerfen und verfolgen zu können.

Diesem zweiten Kompetenzbereich sind u. a. zuzurechnen

— die Fähigkeit, institutionsspezifische oder rechtliche Vorgaben sowie Fragen des eigenen Arbeitssettings oder der Zusammensetzung von Arbeitsgruppen etc. in Hinblick auf etwaige arbeitsfördernde bzw. -gefährdende Tendenzen analysieren und arbeitshemmende Momente nach Tüchtigkeit in Grenzen halten zu können;

— die Fähigkeit zur Analyse der steten, engen Vernetzung zwischen heilpädagogischer Praxis und gesamtgesellschaftlichen (d. h. politischen, ökonomischen ...) Prozessen, damit angehende Heilpädagogen den daraus erwachsenden Tendenzen nicht unkritisch erliegen;

— die Kenntnis verschiedener Modelle und Konzeptionen entsprechender Rahmenbedingungen im internationalen Vergleich, damit innovative Tendenzen mit größerem und kritischerem Weitblick verfolgt werden können, als dies zumeist der Fall ist⁴;

— oder die Kompetenz zur Einleitung und gegebenenfalls auch Durchführung von Institutionsberatungen bzw. Organisationsentwicklung.

3. Wenn Helmuth Figdor und Hannes Meyer in diesem Heft auf die Notwendigkeit eines Heilpädagogen verweisen, der „lebensbegleitend“ tätig ist und jene Aufgaben erfüllt, die im medizinischen Bereich vom allgemein praktischen Arzt wahrgenommen werden bzw. wurden, dann verdeutlichen sie, daß in österreichischen Ausbildungsgängen auch dem dafür nötigen Kompetenzbereich wenig Beachtung geschenkt wird. Diesem zuzuordnen sind

3. all jene Kompetenzen, die es erlauben, Klienten bzw. deren Angehörige über einen längeren Zeitraum hindurch zu beraten, zu begleiten, zu stützen ... und ihnen zu helfen, auch in der Konfrontation mit (oft widersprüchlichen) Befunden, Rechtsauskünften oder Therapieangeboten ein möglichst hohes Maß an selbstverantwortlicher Entscheidungskompetenz zu bewahren bzw. zu entfalten. Ein Gutteil der dafür nötigen Fähigkeiten fällt auch in die oben genannten Kompetenzbereiche 1 und 2. Wegen des besonderen Schwerpunktes, den der Bereich 3 beschreibt, möchte ich einige spezielle Kompetenzen aber dennoch anführen; so etwa

— das Wissen um entsprechende Spezialisten und Institutionen, die zu speziellen Hilfestellungen oder diagnostischen Abklärungen bemüht und empfohlen werden können;

— die daran anschließende und schon oben umrissene Kompetenz zur interdisziplinären Gesprächsführung mit diversen Therapeuten, Juristen, Medizinern, Psychotherapeuten, Sozialarbeitern, Lehrern ..., um anstehende Einzelfragen abklären, dem Klienten verdeutlichen, und einzelne Befunde in eine Gesamteinschätzung integrieren zu können;

— gleichzeitig die Fähigkeit, eigenständig abschätzen und in der Folge mit berücksichtigen zu können, wie ein Klient bzw. dessen Familie, Schulklasse ... bestimmte Momente der Behinderung, Auffälligkeit oder Stigmatisierung (bewußt wie unbewußt) erlebt und „verarbeitet“ (was u. a. auch die Kompetenz umfaßt, bei akut auftretenden Krisen eine Art „erste Kriseninterventionshilfe“ leisten zu können);

— oder — neben etwaigen weiteren Basisqualifikationen in Sachen Schullaufbahn-, Beziehungs- und Berufsberatung — die Kompetenz, differenziert abwägen zu können, welche Hilfestellungen einen Klienten bevormunden und seine Möglichkeit der Entfaltung von Mündigkeit und Autonomie unterlaufen würden.⁵

4. Der vierte Kompetenzbereich, den ich beschreiben möchte, liegt zu den ersten drei Kompetenzen gleichsam „quer“ (SCHMIDL); denn er bezieht sich auf die grundsätzliche Art und Weise, in der Heilpädagogen ihren „praxisleitenden Theorien“ begegnen bzw. sie reflektieren. Im Anschluß an RUHLOFF (1980a) gehe ich davon aus, daß jede

Praxis immer von bestimmten „Theorien“ (im Sinne von Vermutungen über die psychische Struktur von Klienten, im Sinne von normativen Urteilen über wünschenswerte Entwicklungsprozesse, im Sinne von Einschätzungen über die Angemessenheit spezieller Interventionen ...) geleitet ist. Das heißt, daß jeder heilpädagogische Praxisvollzug in vielfältigen Einschätzungen, Absichten, Handlungsentwürfen ... wurzelt, die vom handelnden Heilpädagogen bewußt oder unbewußt entworfen werden. Eben weil diese Einschätzungen, Absichten, Handlungsentwürfe ... jedem Praxisvollzug zugrunde liegen, möchte ich sie „theoretisch“ nennen; und eben weil diese praxisleitenden, „theoretischen“ Momente sehr schwierig auslotbar sind und deren weitere Reflexion überdies ein gutes Stück wissenschaftsmethodologische Kompetenz fordert, bedarf es auch einiger Anstrengung zu lernen, solche praxisleitenden Theorien aufzuspüren und kritisch „handzuhaben“. Auch in dieser Hinsicht dürfte es österreichischen Ausbildungsgängen — schon alleine wegen ihrer curricularen Konzeption — nur randständig möglich sein, Hilfestellungen zu leisten; weshalb sich Universität verstärkt konzentrieren könnte auf die Entfaltung

4. jener Kompetenzen, deren es bedarf, um praxisleitende Theorien möglichst subtil aufzuspüren, kritisch reflektieren und differenziert weiterentwickeln zu können.⁶

Die Entfaltung dieser Kompetenzen bezweckt damit die „Überwindung der Theorieferne der Praxis“ (BALLAUFF 1975, 389) insofern, als auf die Entfaltung von Besonnenheit und damit auf die Befreiung von Praxistendenzen aus ihrer oft unreflektierten „Naturwüchsigkeit“ (ZDARZIL 1979, 25) abgezielt werden soll. Im Detail umfaßt das dann etwa — Das Aufspüren eigener (oder auch fremder), bislang bewußt vielleicht gar nicht wahrgenommener Entscheidungs-, Beurteilungs- oder Handlungstendenzen, die in heilpädagogischen Praxisvollzügen zum Tragen kommen;

— den steten Versuch, solche Tendenzen auf ihre Voraussetzungen hin zu befragen⁷ und sie mit anderen (auch publizierten) Theoriestücken auf ihre größere Haltbarkeit hin zu vergleichen (wozu es somit einer Fülle wissenschaftsmethodologischer Kompetenzen bedarf)⁸.

— oder die Kompetenz, an der Neuentwicklung praxisleitender Theoriestücke mit methodenkritischem Verständnis selbst zu arbeiten bzw. mitzuarbeiten.

2. Die Beachtung der beiden Studentengruppen

Die eben skizzierten Kompetenzen, so meine ich eingangs, stellen Basiskompetenzen dar, die für alle sonder- und heilpädagogischen Tätigkeitsfelder von Belang sind; und da in außeruniversitären Aus- und Fortbildungsgängen nur randständig auf die Entfaltung dieser Kompetenzen abgestellt wird, wäre Universität gut beraten, ihre Lehrtätigkeit in der erwähnten Weise auf diesen Umstand abzustimmen. Dies dürfte auch im Hinblick auf die beiden großen Studentengruppen sinnvoll sein, die Sonder- und Heilpädagogik studieren⁹:

— Jene Studenten, die mit einer einschlägigen Berufsausbildung die Universität besuchen, könnten damit maßgebliche Ausbildungslücken schließen; und da über die skizzierten Kompetenzen Logopäden ähnlich verfügen sollten wie Psychotherapeuten und Mediziner oder Erzieher und Sozialarbeiter ..., könnten Vertreter solcher Berufsgruppen von einer entsprechend gestalteten Universitätslehre nahezu gleichzeitig gleichermaßen profitieren.

— Studenten, die ohne einschlägige Berufsausbildung zu studieren beginnen, könnten sich im Zuge dieses Studiums hingegen fundierte Qualifikationen erwerben, die sich

von den Qualifikationen der Absolventen außeruniversitärer Aus- und Fortbildungsgänge deutlich unterscheiden.

Um damit aber auch erfolgreich Fuß fassen zu können (etwa in Institutionen des nicht-öffentlichen Bereiches oder in privater Praxis)¹⁰, ist den letztgenannten Studenten allerdings anzuraten, von Beginn an nach verstärkten Möglichkeiten regelmäßiger Praxiserfahrung und Praxisreflexion zu suchen. Dabei könnten Studenten ohne außeruniversitäre Berufsausbildung auch durchaus angehalten werden, sich in Ergänzung zu den vorgeschriebenen Praktika zusätzliche Praktikumsmöglichkeiten eigenständig zu suchen; denn wenn Universität auf die Probleme dieser Studentengruppe verstärkt eingehen will, dann sollte sie im Rahmen ihrer anzubietenden Lehrveranstaltungen (zunächst) andere Prioritäten setzen: Zu denken wäre dabei etwa

— an das Angebot, Studenten wiederholt zu helfen, eigene Studienmotive auszuloten sowie fundierte Vergleiche zwischen den eigenen berufsbezogenen Erwartungen und (voraussichtlich) gegebenen Möglichkeiten und Realitäten anzustellen;¹¹

— an das verstärkte Betreiben von Berufsfelderkundung (ALTRICHTER 1978) und Berufsfelderforschung unter Einbeziehung von Studenten;

— oder an die Tendenz, Studenten ohne außeruniversitäre Berufsausbildung im 2. Studienabschnitt besonders zu helfen, sich im Hinblick auf die wohlüberlegte Wahl eines angestrebten Tätigkeitsfeldes nochmals gezielt weiterzubilden.

3. Die Frage nach weiteren Spezialkompetenzen

Die zuletzt angesprochene Tendenz kann einmal darauf abzielen, daß Studenten angeraten wird, sich auf bestimmte Facetten jener Basiskompetenzen zu spezialisieren, die hier in Abschnitt 1 referiert wurden. Gleichzeitig dürfte aber eine verstärkte Berufsfelderforschung darauf aufmerksam machen, daß für bestimmte Aufgabenbereiche Heilpädagogen nötig wären, die nicht nur über bestimmte Basiskompetenzen verfügen, sondern darüber hinaus auch über ganz spezielle Fähigkeiten und Kenntnisse, an deren „Vermittlung“ es in Österreich bislang ebenfalls mangelt. Als Antwort darauf könnte Universität deshalb weiters versuchen, entsprechende Hochschulkurse zu entwickeln, in denen Studenten für Bereiche wie

Montessori-Pädagogik, Petö-Pädagogik, Frühförderung, Förderdiagnostik, Teilleistungsschwächenförderung, Mitarbeit und Leitung spezieller heil- und sonderpädagogischer Einrichtungen, Ehe-, Familien- und Institutionsberatung ... speziell ausgebildet werden. Für solche Hochschullehrgänge wären fortgeschrittene Diplompädagogikstudenten mit und ohne außeruniversitärer Berufsausbildung ebenso zuzulassen wie Nichtstudierende mit einschlägiger Berufspraxis und speziellen Eingangsqualifikationen. Absolventen dieser Kurse sollten dann im Hinblick auf den Einsatz bestimmter Methoden in speziellen Tätigkeitsfeldern hochqualifiziert sein und von daher zusätzliche Möglichkeiten haben, z. B. auch in freier Praxis tätig zu sein (Vgl. auch GERBER u. a. 1987b).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Ich möchte somit dafür plädieren, daß Universität im Fach Sonder- und Heilpädagogik solche Aus- und Fortbildungsaufgaben wahrnimmt, die von anderen Institutionen (weitgehend) vernachlässigt werden. Dabei sollte sie sich konzentrieren

1. auf die Entfaltung der vier Basiskompetenzen, wie sie im Abschnitt 1 referiert wurden (unter Berücksichtigung der in Abschnitt 2 angesprochenen Heterogenität von Pädagogikstudenten); sowie

2. auf das Angebot von anspruchsvollen Speziallehrgängen, wie sie in Abschnitt 3 erwähnt wurden.

Freilich — damit aus dem eben skizzierten Rahmenkonzept Konsequenzen für die unmittelbare Studiengestaltung erwachsen können, bedarf es einiger Eingrenzungen und Konkretisierungen, die von grundsätzlichen Überlegungen ebenso mitgetragen sein müssen wie von didaktischen und methodischen Erwägungen, die auf eine Konzeption von Studium abstellen, das sich von gängigen Formen weitgehend unterscheidet. Dabei werden wohl Fragen wie die des Verhältnisses zwischen Lehre und Forschung, der Propädeutik von Studieneingangsphasen, des Einsatzes von Projektseminaren oder des Angebotes von Supervisions- und Selbsterfahrungsmöglichkeiten verstärkt bedacht werden müssen.¹²

Illusorisch wäre es freilich zu meinen, daß all dies unter den gegebenen räumlichen und personellen Bedingungen innerhalb kurzer Zeit vollumfänglich zu realisieren sei. Die skizzierten und mit den anderen Beiträgen dieses Heftes in vielen Punkten kompatiblen Vorstellungen aber als Entwicklungsperspektive verfolgen zu wollen, scheint mir überlegenswert zu sein. Dies meine ich nicht zuletzt deshalb, weil auch ich die Auffassung teile, daß berufliche Tätigkeitsfelder für Diplompädagogen im Fach Sonder- und Heilpädagogik nur dann erschlossen werden können, wenn ehemalige Studenten über bemerkenswerte pädagogische Praxiskompetenzen verfügen. Und daß Universitätsabgänger solche Tätigkeitsfelder öffnen und in ihnen Fuß fassen mögen, sollte Universität ein ernsthaftes Anliegen sein, wenn es ihr darum geht, daß tagtägliche pädagogische Praxis zumindest ein Stück weit differenzierter, besonnener und reflektierter ausgestaltet werden soll.

Anmerkungen:

¹ Dies kann den Selbstdarstellungen von nahezu allen sonder- und heilpädagogischen Universitätsinstituten des deutschsprachigen Raumes entnommen werden, wie sie soeben von GERBER, KAPPUS & REINELT (1987a) als Herausgeber publiziert worden sind. Zur Situation in der Schweiz vgl. überdies STUDER (1979) sowie „aspekte 2“.

² Die Forderung nach einer sonder- und heilpädagogischen Universitätsausbildung für die berufliche Tätigkeit in einigen jener Arbeitsfelder, die in diesem Heft G. H. HARTMANN beschreibt, dürfte zur Zeit eine seltene Ausnahme darstellen.

³ Der Begriff „Klient“ steht im Folgenden für alle Personen, die sonder- und heilpädagogischer Hilfe bedürfen bzw. solche erhalten.

⁴ Gerade die Diskussion zu Schulversuchen oder Intergrationsfragen zeigt immer wieder, wie hartnäckig internationale Erfahrungen und Modellstudien hierzulande ignoriert und mißachtet werden.

⁵ Insbesondere die Arbeiten zum „Helfer-Syndrom“ haben ja gezeigt, wie groß die Gefahr ist, daß Klienten in unbewußter Abhängigkeit von ihren Helfern „gehalten“ werden. Vgl. zur Theorie des Helfer-Syndroms RICHTER (1976) oder SCHMIDBAUER (1977) sowie zur Problematik des „Loslassens“ die systematische Studie von RUHLOFF (1980b).

⁶ Die intendierte Entfaltung dieser Kompetenzen dürfte der Forderung nach „wissenschaftlicher Bildung“ präzise entsprechen und damit die spezifische Aufgabe universitärer Lehre schlechthin abgeben. Das bedeutet: Auf die Entfaltung der skizzierten Kompetenzbereiche 1—3 sollte Universität „bloß“ deshalb Bedacht nehmen, weil in den dabei genannten Punkten außeruniversitäre Aus- und Fortbildungsinstitutionen zu wenig leisten (bzw. — aufgrund welcher Vorgaben auch immer — leisten können). Die Arbeit an diesem vierten Kompetenzbereich sollte hingegen die Pointe universitärer Bildung schlechthin darstellen und damit der Idee von Universität als wissenschaftlicher Lehr- und Forschungsinstitution entsprechen: Wie gut in dieser Hinsicht außeruniversitär auch immer gearbeitet wird — Sinn und Aufgabe bzw. Ziel universitärer Lehre sollte es in jedem Fall sein, Facetten dieses vierten Kompetenzbereiches noch differenzierter und weiter zu entfalten, als dies in den besten außeruniversitären Einrichtungen geschieht bzw. geschehen kann.

⁷ Was das im Detail heißen kann, dazu vgl. RUHLOFF (1980a) oder DATLER (1987).

⁸ Nur unter Bemühung solcher wissenschaftsmethodologischer Kompetenzen kann z. B. beurteilt werden, ob und inwiefern bestimmte publizierte Thesen oder Untersuchungsergebnisse haltbar sind und in meinem weiteren Handeln Berücksichtigung finden sollten.

⁹ Welch vielfältige Konsequenzen der Tatsache erwachsen, daß Pädagogik sowohl von Studenten mit, als auch von Studenten ohne zusätzlicher Berufsausbildung studiert wird, hat Hommerich (1984) in bemerkenswerter Weise herausgearbeitet. Seine Ergebnisse können hier nicht referiert werden; doch werde ich mich auf einige seiner Überlegungen im Folgenden stützen.

¹⁰ Vgl. dazu die Beiträge von FIGDOR und MAYER in diesem Heft.

¹¹ In Anknüpfung an KAPPUS (1987) meine ich, daß solche Hilfestellungen so zeitig wie möglich, keineswegs aber nur zu Studienbeginn angeboten werden sollten, da zu diesem Zeitpunkt nicht vorweg genommen werden kann, welche berufsbezogenen Vorstellungen und Kompetenzen ein Student am Ende seines Studiums haben wird.

¹² Anknüpfen könnte man dabei etwa (1.) an die grundsätzlichen Erwägungen von ALTRICHTER (1978), DATLER & SPIEL (1987), DATLER u. a. (1987), HOMMERICH (1984), HORN (1978), RUHLOFF (1980a, 1980b), SCHÜLEIN (1977); sowie (2.) an die speziellen Anmerkungen zur Gestaltung sonder- und heilpädagogischer Ausbildungsgänge, wie man sie bei DATLER (1986b), GERBER u. a. (1987a), GRISSEMANN (1983), HÄBERLIN & AMREIN (1987), IBEN (1975), JANTZEN (1978), JANTZEN & MÜLLER (1977), LEBER (1980), REINELT (1984), STUDER (1979), SPIESS (1983) oder SPIESS u. a. (1983) finden kann.

Literatur

ALTRICHTER, H. (1978): Berufstätigkeit und Beschäftigungssituation akademischer Pädagogen. — Dissertation an der Universität Wien 1978.

ASPEKTE 2: Ausbildungsmöglichkeiten: Heilpädagogen, Sonderpädagogen, Logopäden in der Schweiz, hrsg. von der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik Luzern, 1987.

BALLAUFF, Th. (1975): Weshalb Schule? In: Vierteljahresschrift f. wiss. Pädagogik 51, 1975, 372—391.

DATLER, W. (1986b): Über die Unbesonnenheit der Heilpädagogen und die Notwendigkeit, allgemein-systematische Heilpädagogik in zweifacher Hinsicht zu betreiben. — Erscheint in: LENZEN, H. (Hrsg.): Bericht der 22. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik. — Böhlau: Köln, 1986.

DATLER, W. (1987): 50 Jahre nach Adlers Tod. Die Individualpsychologie auf dem Weg zu einer allgemeinen Verständigungsbrücke zwischen verschiedenen psychotherapeutischen Schulen. — Vortrag auf dem 17. Int. Kongreß für Individualpsychologie in Münster, 1987.

DATLER, W. & SPIEL, W. (1987): Methodisch geleitete Selbsterfahrung als pädagogische Aufgabe? In: BREINBAUER, I. M. & LANGER, M.: Gefährdung der Bildung, Gefährdung des Menschen. — Böhlau: Wien, 1987.

DATLER, W., GARNITSCHNIG, K. & SCHMIDL, W. (1987): Erfahrungsgeleitete Einführung in pädagogische Theorie. In: Z. f. Hochschuldidaktik, voraussichtl. 1987.

GERBER, G., KAPPUS, H. & REINELT, T. (1987): Universitäre Sonder- und Heilpädagogik. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Reinhardt: München, 1987.

GERBER, G., KAPPUS, H. & REINELT, T. (1987b): Das Interfakultäre Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Wien. In: Gerber u. a., 1987a.

GRISSEMANN, H. (1983): Das Problem der Handlungskompetenz im Rahmen einer akademischen Ausbildung in Sonderpädagogik. In: Vierteljahresschrift f. Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 52, 1983, 26—40.

HÄBERLIN, U. & AMREIN, Ch. (1987) (Hrsg.): Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis: Wie schlagen wir in der Ausbildung die Brücke? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 56, 1987, 119—418.

HOMMERICH, Ch. (1984): Der Diplompädagoge — ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. — Campus: Frankfurt, 1984.

HORN, K. (1978) (Hrsg.): Kritik der Hochschuldidaktik. — Syndikat: Frankfurt, 1978.

IBEN, G. (1975): Heil- und Sonderpädagogik. Einführung in Problembereiche und Studium. — Skriptor: Kronberg, 1975.

JANTZEN, W. (1978): Zur weiteren Professionalisierung der Pädagogik-Diplom-Studiengänge im Bereich Sozialpädagogik/Sozialarbeit/Behindertenpädagogik. In: JANTZEN, W.: Behindertenpädagogik, Persönlichkeitstheorie, Therapie. — Pahl-Rugenstein: Köln, 1978, 12—32.

- KAPPUS, H. (1987): Mündliche Mitteilung.
- LEBER, A. (1980): Psychoanalytische Projektseminare in der Ausbildung von Heilpädagogen an der Hochschule. In: LEBER, A. (Hrsg.): Heilpädagogik. — Wiss. Buchgesellschaft: Darmstadt, 1980, 391—402.
- REINELT, T. (1984): Lehren und Lernen in der heil- und sonderpädagogischen Ausbildung. In: KOBI, E. E., BÜRLI, A. & BROCH, E. (Hrsg.): Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik. — Verlag der Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik: Luzern, 1984, 155—161.
- RICHTER, H.-E. (1976): Flüchten oder Standhalten. — Rowohlt: Reinbek, 1976.
- RUHLOFF, J. (1980a): Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik. — Quelle und Meyer: Heidelberg, 1980.
- RUHLOFF, J. (1980b): Über den Wagnischarakter der Erziehung. Systematische Überlegungen in Anknüpfung an Herbart. In: LÖWISCH, D.-J., FISCHER, W. & RUHLOFF, J. (Hrsg.): Die Angst des Lehrers vor der Erziehung. — Braun: Duisburg, 1980, 99—113.
- SANDER, A. (1984): Sonderpädagogik im Rahmen der Erziehungswissenschaft an einer Universität. In: KOBI, E. E., BURLI, A. & BROCH, E. (Hrsg.): Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik. — Verlag der Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik: Luzern, 1984, 149—154.
- SCHMIDLBAUER, W. (1977): Die hilflosen Helfer. — Rowohlt: Reinbek, 1977.
- SCHÜLEIN, J. A. (1977): Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. — Syndikat: Frankfurt, 1977.
- SPIESS, W. (1983): Vermittlung von Theorie + deren Anwendung in der Praxis = kompetentes Handeln? Didaktisch-methodische Überlegungen zur Aus- und Fortbildung von Heilpädagogen. In: Vierteljahresschrift f. Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 52, 1983, 41—48.
- SPIESS, W., BLUMER, H. & ERNST, M.-L. (1983): Praxisbegleitung als ein didaktisch-methodisches Element in der Aus- und Fortbildung von Heilpädagogen. In: Vierteljahresschrift f. Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 52, 1983, 49—60.
- STUDER, H. (1979): Die Ausbildung von Heil- und Sonderpädagogen in der Schweiz. — Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern 1979.
- ZDARZIL, H. (1979): Das Praktischwerden der Pädagogik. In: DERS. u. a.: Pädagogik und Lehrerbildung. — Österr. Bundesverlag: Wien, 1979, 25—41.