

# Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonder- pädagogischen Berufsrolle<sup>1, 2</sup>

*Helmut Reiser*

## Die Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik 1970 und 1995

Als vor 25 Jahren das Institut für Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Frankfurt a.M. gegründet wurde, geschah dies in einer Zeit der stürmischen Auseinandersetzungen über die Grundlagen der Sonder- und Heilpädagogik und auch mit dem Ziel, in diese Auseinandersetzungen einzugreifen und Veränderungen in der Praxis vorzubereiten.

Es ging damals um folgende Streitpunkte:

- Gegenüber einer konstitutions- und teilweise noch erbbiologischen Auffassung der Ursachen von Behinderung, vornehmlich der Lernbehinderungen, wurde von uns und anderen die gesellschaftliche Bedingtheit sowohl der Definition als auch der individuellen Entstehung von Behinderung ins Feld geführt. Aus dieser Sicht rückten gesellschaftspolitische und sozialpädagogische Anstrengungen zur Vermeidung von Behinderung und zur Nichtstigmatisierung von Behinderten in den Vordergrund.
- Gegenüber einem statischen Begriff von Behinderung wurde von uns und anderen auf dem Boden einer dynamischen Begabungstheorie die Veränderbarkeit von individuellen Lernausgangslagen betont. In Frankfurt a.M. wurden in diesem Kontext besondere Hoffnungen auf die psychoanalytische Sichtweise und auf Vorgehensweisen, die versuchten, sich an psychoanalytische Behandlungstechniken anzulehnen, gesetzt.
- Gegenüber einer Separierung der Sonderpädagogik vom allgemeinen Schulsystem, die zu einer Verfestigung der Selektionsmechanismen des allgemeinen Schulsystems führt, wurde das Ziel der Reform des allgemeinen

---

<sup>1</sup> Vortrag zur Symposion anlässlich des 25-jährigen Bestehens des Instituts für Sonder- und Heilpädagogik der Johann-Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt a.M. am 11. November 1995.

<sup>2</sup> Zuerst veröffentlicht in Reiser, H. (1996). Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 47(5), 178–186.

Schulsystems verfolgt; einer Reform, die durch die Einbringung sozialpädagogischer und sonderpädagogischer Aspekte und Hilfen die Schule insgesamt humaner und weniger selektierend machen sollte.

Die *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens* der Kultusministerkonferenz von 1972 zementierte einen Stand des Denkens und der Schulorganisation, der auf unseren heftigen Widerstand stieß.

Unsere Impulse dieser Jahre waren von einem optimistischen Veränderungswillen und einer Botschaft getragen, die den Studierenden mit auf den Weg gegeben wurde. Die Botschaft hatte einen auf die inneren pädagogischen Verhältnisse gerichteten Kern, der sich in der Formulierung von Leber und mir ausdrückte: Der Sonderpädagoge soll Fachmann sein für die pädagogische Interaktion; und sie hatte einen auf die äußeren pädagogischen Verhältnisse gerichteten Kern in der Formulierung Ibens von der sozialpädagogischen Unterwanderung des Schulsystems.

Nach einem Vierteljahrhundert können wir diese Epoche erfolgreich abschließen und feststellen, dass sich die Verhältnisse und dass wir uns radikal verändert haben. Vor uns liegen neue Aufgaben, die neue Ansätze erfordern.

Das Prädikat »erfolgreich« in meiner Formulierung bezieht sich nicht darauf, dass wir das Ziel, die Reform der Allgemeinen Schule, erreicht hätten. Es kann nicht das Erfolgskriterium einer Einrichtung für Lehre und Forschung sein, die Praxis verändert zu haben. Erfolg kann sich hier nur beziehen auf die Theoriebildung, auf den Nachweis von Veränderungschancen durch Forschung und auf Ausbildungseffekte.

Die gesellschaftliche Dimension der Definition und der Entstehung von Behinderungen ist integraler Bestandteil der sonderpädagogischen Theoriebildung geworden. Die Anstrengungen, die allgemeinen Schulen so zu gestalten, dass Kinder mit Störungen und Behinderungen in ihnen leben und lernen können und nicht ausgesondert werden, sind in einem Ausmaß angestiegen, das wir vor 25 Jahren nicht zu denken wagten. In diesem Prozess sind wir immer kühner geworden in unserem Zutrauen auf die integrative Kraft der gemeinsamen Erziehung und wir konnten empirisch nachweisen, dass Integration pädagogisch machbar ist und wie sie gestaltet werden kann. Eine Generation von Sonderpädagoginnen hat sich von der Idee beflügeln lassen, dass die Äußerungsformen, die wir als Behinderungen und Störungen klassifizieren, subjektiv sinnvolle Anpassungsleistungen an innere und äußere Bedingungen sind, denen wir nachspüren können und die wir entschlüsseln können.

Auch außerhalb des schulischen Bereichs ist die Sonderpädagogik in Bewegung geraten. Durch die Aufnahme des Diplomstudiengangs erweiterten sich die Perspektiven. Direkte Veränderungen auch in der Praxis sind zum Beispiel ablesbar an der Entwicklung der Frühförderung, an der integrativen Erziehung in den Kindertagesstätten, an den neu entwickelten Lebens- und Arbeitsformen für geistig behinderte Menschen, an der Einbeziehung behinderter Menschen in die Erwachsenenbildung, an der Öffnung von Kultur- und Freizeitangeboten.

Der klassifizierende und selektierende Behinderungsbegriff ist theoretisch und praktisch in sich zusammengefallen. Insofern können wir diese Epoche »erfolgreich« abschließen.

Doch wir haben auf diesem Weg viel dazugelernt, was unsere Sichtweise verändert hat. Im Folgenden möchte ich von mir sprechen, weil ich aus vielen Diskussionen weiß, dass viele Kollegen die Dinge ähnlich sehen wie ich, aber vermutlich nicht identisch.

Der begeisterte Optimismus der Veränderungsfähigkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen und der Veränderungsfähigkeit von stark beeinträchtigten Institutionen, wie der Schule, ist einer mehr nüchternen Sicht der individuellen und gesellschaftlichen Lernprozesse gewichen. Durch die rapiden Veränderungen der sonderpädagogischen Praxis, die sich in Versuchen und Modellen realisierten, traten die Begrenzungen der Wandlungsfähigkeit des Gesamtsystems umso mehr hervor.

Die Reformbegeisterung muss durch nüchterne wissenschaftliche Analysen eingependelt werden, da nur sie helfen, Antinomien und Ambivalenzen zu erkennen und auszuhalten und Standfestigkeit geben können in der Zielsetzung einer permanenten Humanisierung des Erziehungs- und Bildungswesens. Die vorurteilsfreie wissenschaftliche Analyse hilft, die eigenen Gedanken weiterzuentwickeln, sich zu lösen von bewährten und lieb gewordenen Anschauungen und den Mut zu haben, alles neu zu sehen. Die Veränderung der Sonderpädagogik hat – wie jede Veränderung – keine ein für allemal feststehenden Begriffe und Ziele. Es gilt heute, die Veränderung der Veränderung zu konzipieren.

Heute stehen wir – wie vor 25 Jahren – wieder in einem heftigen und produktiven Diskussionsprozess. Einige der alten Fronten sind geblieben, aber insgesamt bewegt sich die Diskussion auf einem wissenschaftlich höheren Niveau und ist weniger polemisch.

Die *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland* der Kultusministerkonferenz von 1994, die die Empfehlungen von 1972 ablösen, suchen einen neuen Kompromiss. Wenn man die zahlreichen Artikel der letzten Monate zu den Perspektiven und Veränderungschancen der Sonderpädagogik sichtet, dann stößt man auf zwiespältige Argumentationsfiguren, deren Widersprüchlichkeit oft von ein und derselben Person bewusst ausgedrückt wird.

Auf der einen Seite werden die international zu beobachtenden Entwicklungen zu neuen Paradigmen und Fördersystemen als unausweichliche Zukunftsperspektive erkannt. Die Stichworte, die diese Entwicklung kennzeichnen, sind zum Beispiel »Integration, Kooperation und Beratung«, wie sie im Titel des Eröffnungsvortrags des sonderpädagogischen Kongresses Europas 1994 von Lumer (1995, S. 56) genannt werden. Auf der Paradigmenebene dominiert die Absicht der Dekategorisierung (Benkmann, 1994) oder zumindest »Zurückhaltung der Klassifizierung hinsichtlich Behinderungsarten«, wie es Bach (1995, S. 5) formuliert und in diesem Zusammenhang eine »Konservierung

der Sonderschulen in den bisherigen Formen« als »nicht zweckmäßig« (Bach, 1995, S. 6f.) bezeichnet. Auf der organisatorischen Ebene wird das Subsidiaritätsprinzip der Sonderpädagogik so verstanden, dass die sonderpädagogische Hilfe zu den Kindern gebracht werden soll und nicht die Kinder zu den sonderpädagogischen Einrichtungen (vgl. Wocken, 1995, S. 12).

Bleidick, Rath und Schuck sprechen im Zusammenhang mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 von einer »geradezu kopernikanische Wende der sonderpädagogischen Bildungspolitik« (1995, S. 248).

Ihre eingehende Analyse des Empfehlungstextes macht dann aber klar, dass die kopernikanische Wende mehr auf dem Papier stattfindet, als in der Realität, und dass der Kompromiss erkaufte ist mit gewollter Ungenauigkeit und Mehrdeutigkeit des neuen Schlüsselbegriffs »Sonderpädagogischer Förderbedarf«.

Begemann kritisiert die neuen Empfehlungen scharf als verschleiende Sprachkunst (1995, S. 389). Bleidick, Rath und Schuck verweisen anhand der Entwicklung in England auf das ungelöste »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« (1995, S. 255f.); ich habe dieses Problem mit Hinweis auf die Entwicklung in den USA als das Zielproblem zwischen Ausweitung und Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung beschrieben (Reiser, 1995, S. 13ff.). Und übereinstimmend stellen die Theoretiker fest, dass der neue Schlüsselbegriff »sonderpädagogische Förderung« in der Praxis nichts taugt, da niemand beschreiben kann oder beschreiben mag, wie sich denn eine bloß »pädagogische« Förderung von einer »sonder«-pädagogischen unterscheiden könnte. So bleibt das Problem der Kategorisierung verborgen aber erhalten.

Ein weiterer gravierender Punkt, an dem sprachliche Ungenauigkeit bewusste Doppeldeutigkeit produziert, ist die Rede von der »individualisierende[n] und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene[n] Sichtweise der sonderpädagogischen Förderung« (KMK-Empfehlungen nach *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1994, S. 484). Wenn hiermit gemeint ist, dass Individuen nicht mehr nach aufnehmenden Institutionen klassifiziert und sortiert werden sollen, so ist diese Absicht, die die KMK als hervorstechende Übereinstimmung in den einzelnen Bundesländern bezeichnet, durchaus begrüßenswert. Aber hinter dieser Rede verbirgt sich auch das Beharren auf der Pro-Kopf-Zuweisung von Hilfen, was stracks in das erwähnte Etikettierungs- und Ressourcen-Dilemma führt. Die personenunabhängige Zuweisung von Förderressourcen an Institutionen ist eine Voraussetzung für die Dekategorisierung und Entstigmatisierung der Individuen und der Veränderung der Institutionen selbst. Dies aber, die Veränderung, wird traditionell abgewehrt durch die Rede vom Wohl des Kindes und der unvergleichbaren Bedeutung jedes Einzelfalles.

Die Beharrungstendenzen, die sich in den KMK-Empfehlungen zeigen, sind einer der Gründe für den Zweifel, ob sich ein neues Paradigma der sonderpädagogischen Förderung, das mit Integration, Kooperation, Beratung, Dekategorisierung umrissen werden kann, durchsetzen wird, oder ob die Neuerungen tendenziell sprachlich eingeschmolzen, umgeformt und bei verbaler Zustimmung bis zur Unkenntlichkeit entstellt werden.

Ein weiterer Grund sind die realen wirtschaftlichen Verhältnisse, die nicht nur eine Mittelverknappung für das Bildungssystem zur Folge haben, sondern eine wachsende Verelendung und Desorientierung breiter Schichten. Diese fundamentale Tatsache sollte uns veranlassen, auf die gesellschaftspolitische Verantwortung der Sonderpädagogik, die in den letzten Jahren in den Hintergrund getreten ist, zurückzukommen. Es könnte sein, dass der Paradigmenwechsel durch eine geschickte Anpassungsstrategie konservierender Kräfte, die – in organisationssoziologischer Sicht durchaus zweckrational – die eingespielten Routinen und Kräfteverhältnisse erhalten wollen, von innen aufgeweicht wird und letztlich durch die ökonomische Entwicklung konterkariert wird.

Die Praktiker – und vor allem die reformorientierten unter ihnen – geraten durch diese Entwicklung in schwere Spannungszustände und Loyalitätskonflikte.

Sie werden einerseits durch neue Aufgaben zwangsläufig zur Übernahme des neuen Paradigmas gedrängt, andererseits wird ihnen oft die umfassende Verwirklichung durch doppeldeutige Vorgaben und ungenügende Mittelzuweisungen verwehrt. Dies lässt sich leicht am Beispiel des Kooperierens aufzeigen, das nach Penné in »nahezu allen Beschreibungen des veränderten Berufsbildes des Sonderpädagogen [...] als ein Essential enthalten« ist (1995, S. 276). Der früher nur normative Anspruch zur Kooperation wird nun zu einem steigenden strukturellen Zwang (ebd., S. 277). In der Regel wird ihnen aber weder das professionelle Rüstzeug zur Kooperation angeboten, noch werden die für Kooperation unabdingbaren Settings ermöglicht.

In der sonderpädagogischen Literatur werden diese Dilemmata nicht beschränkt auf die Sonderpädagogik gesehen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich im subsidiären Teilsystem Sonderpädagogik Probleme des Bildungssystems niederschlagen. Schumann spricht von der Strukturkrise des Schulsystems (1994, S. 9), Willand sieht die Lehrerbildung und Erziehung in der Krise (1995, S. 8). Allerdings muss es sich hier um eine Dauerkrise handeln, denn Willand antwortet auf die rhetorische Frage, wie lange diese Krise des Erziehungswesens schon besteht, mit einem Zitat aus dem Jahre 1911. Auch die Ausführungen Jantzens über die Krise der Sonderpädagogik (als Wissenschaft) und den Charakter von wissenschaftlichen Krisen (1995) lassen mich entgegen der Vision von Jantzen nicht hoffen, dass es sich hier um einen vorübergehenden Zustand handeln könnte. Wir sollten uns darauf einstellen, dass Widersprüche der beschriebenen Art für unser Praxisfeld charakteristisch und unausweichbar sind. Die wissenschaftliche Analyse dieser Widersprüche kann vielleicht dabei helfen, sie zu erkennen und sie auszuhalten.

Unsere pädagogische Tätigkeit und unsere Theorieentwicklung reagieren auf langfristige gesellschaftliche Entwicklungen und auf kurzfristige Einflüsse. Kurzfristig treten derzeit die Mittelknappheit im Bildungsbereich und die sich ausbreitende Resignation der in ihm beschäftigten Menschen in den Vordergrund, was ein Zusammenbrechen des Reformschubs der sonderpädagogischen Praxis der letzten Jahre befürchten lässt. Langfristig werden sich Veränderungen der sonderpädagogischen Praxis durchsetzen, wie sie in der theoretischen Perspektive vorweggenommen werden; allerdings wage ich nicht vorauszusagen, wie die zahl-

reichen Widersprüche der Entwicklungslinien sich auswirken werden, wie die Veränderungen konkret aussehen werden.

Im zweiten Teil meiner Ausführungen möchte ich auf der berufspraktischen Ebene fünf Widersprüche herausarbeiten, von denen die Veränderung der sonderpädagogischen Berufsrolle gekennzeichnet ist. Ich will dabei von eigenen Erlebnissen ausgehen.

### **Widersprüchliche Orientierungen in der Berufspraxis der Sonderpädagogen – Von Instruktionen zu Interventionen**

Vor 25 Jahren hatte ich nebenamtlich – ich war bereits am Institut tätig – einen Lehrauftrag an einer Frankfurter Lernbehindertenschule. Man hatte mir eine Lerngruppe gegeben mit Kindern im sechsten bis achten Schuljahr, die in ihren Rechenfähigkeiten noch nicht über den Zahlenraum bis 20 hinausgedrungen waren mit dem Auftrag, sie mehrmals in der Woche in Mathematik zu unterrichten. Hier begegnete ich Elsa. Elsa war etwas dicklich, träge in ihren Bewegungen, recht geschickt in praktischen Verrichtungen und jeder denkerischen Anstrengung abgeneigt. Sie zeigte Zutrauen zu mir und führte gerne mechanische Arbeiten durch, die ich zur Erledigung aufgab. Ich entfesselte mein ganzes, mir damals zur Verfügung stehendes, didaktisches Arsenal, um sie zu ermuntern, sich an Rechenoperationen zu wagen, die über Addieren und Subtrahieren im Zahlenraum bis 20 hinausgingen. Meine Anstrengungen waren bei ihr vergeblich, so wie auch bei anderen Kindern, die mir in dieser Lerngruppe und später begegnet sind.

Elsa stammte aus einer kinderreichen Familie in einer städtischen Notunterkunft, wo sie völlig in die Haushaltsführung und die Versorgung der jüngeren Geschwister eingebunden war. Ich konstruierte so realitätsgenau wie möglich einfache Textaufgaben aus diesem Kontext, zum Beispiel Einkaufen, Einteilen von Nahrungsmitteln, und stieß damit auf einen unvermuteten heftigen Widerstand.

Es entstand ein Streitgespräch zwischen mir und ihr, in dem sie mit großer Erregung, mit Weinen und mit Angstsymptomen die Zumutung zurückwies, sich mit solchen Aufgaben beschäftigen zu sollen. Nach ihrer Schilderung war in ihrer Familie für jede etwas abstraktere Denkleistung ein anderes Familienmitglied zuständig, aber nicht sie. Sie verrichtete in der Familie einfache Arbeiten, die ihr aufgetragen wurden. So war sie auch mit mir zufrieden, wenn ich der »Bestimmer« war und ihr mechanisch zu erledigende Aufgaben zuwies. Diese Rolle, die sie mir zuschob, passte nicht zu meinem Selbstbild und so begann ich, ihr Vorhaltungen zu machen, dass die anderen Personen vielleicht eines Tages nicht für sie da sein könnten und es doch besser wäre, wenn sie gelernt hätte, für sich selbst zu sorgen. Diese Vorstellung löste bei ihr eine ungeheure Panik aus, sodass ich diese Argumentation schleunigst abbrach und versuchte, sie wieder zu beruhigen. Mir wurde die Geschlossenheit dieser Weltsicht und Selbstsicht deutlich und mich beeindruckte auch die massige Passivität, mit der sie Anforderungen aussaß, die nicht zu dieser Weltsicht passten.

Ich war mit Elsa, wie später dann mit immer mehr lernbeeinträchtigten Kindern, zu der Erkenntnis gelangt, dass die Chancen, durch Instruktion Lernprozesse herbeiführen zu können, bei massiven Lernblockaden sehr begrenzt sind. Mit Instruktion meine ich hierbei die Vorstellung von einem Vorgehen, das punktgenau am kognitiven Entwicklungsstand des Kindes angesetzt und durch einen gezielten Input an dieser Stelle in die Zone der nächsten Entwicklung vorstößt. Von der sonderpädagogischen Instruktion wird dabei erwartet, dass sie das fachsystematische kognitive Voranschreiten durch besondere psychische Hilfen, Tricks, Demonstrations und Übungsmöglichkeiten unterstützt oder gar herbeiführt. Ich kam immer mehr zu der Überzeugung, dass diese Vorstellung ein Mythos ist, mit dem die Sonderpädagogik versucht, die pädagogischen Ohnmachtserlebnisse zu bekämpfen und sie dabei unwillentlich verschärft.

Die Voraussetzung für erfolgreiches Instruieren ist, dass die Instruktion von ihrem Inhalt und ihrer Form her in das Motivationssystem und die Lebenspraxis des instruierten Menschen passt, systemisch gesprochen: Voraussetzung ist die strukturelle Kopplung. Bei einer Entwicklungsblockade muss die Intervention bei einem innerpsychisch kräftigen Motiv des Kindes ansetzen und so angelegt sein, dass die operativen Regeln des psychischen Systems, die die Entwicklungsblockade stabilisieren, dosiert irritiert werden. Die Intervention zielt also zunächst nicht auf einen vorausgeplanten kognitiven Entwicklungsschritt, sondern auf die erträgliche Irritation der hemmenden Bedingungen.

Für Elsa ging es um die Grundsatzfrage von Abhängigkeit und Unabhängigkeit, wobei für sie das Erleben beider Grundgefühle an ein starres hierarchisches Verhältnis gebunden war. Pädagogische Interventionen hätten also so angelegt sein müssen, dass sie in einem Bereich, in dem sie sich sicher fühlte, neue Erfahrungen von Unabhängigkeit hätte machen können, um die Starrheit des Abhängigkeits-/Unabhängigkeitsverhältnisses zu verflüssigen. Solche Interventionen können durchaus sehr unspektakulär sein. Vielleicht hätte es genügt, wenn ich sie während des Unterrichts in ein Geschäft hätte schicken können, um etwas zum Essen abzuholen, vielleicht hätte sie nach einigen Malen, in denen sie diese Verrichtung erledigte, auch selbst etwas auswählen können und vielleicht hätte sie danach auch richtig bezahlen und das Wechselgeld zurückbringen können. Auf jeden Fall wäre die Entwicklungsblockade von Elsa mit rein unterrichtlichen Mitteln allein nicht aufzulösen gewesen. Aber ein solches pädagogisches Handeln lag damals außerhalb meines Auftrags und auch außerhalb des institutionell Erlaubten. Ich will damit nicht aussagen, dass Instruktion in jedem Falle wirkungslos ist, wie das in maßloser Übertreibung der systemtheoretischen Sicht mitunter behauptet wurde. Ich verweise lediglich darauf, dass im sonderpädagogischen Berufsfeld zunehmend Interventionen anstelle von Instruktionen erforderlich sind. Das Arbeiten mit Interventionen erfordert die Entwicklung brauchbarer Hypothesen über den subjektiven Sinn der Entwicklungsblockade und experimentelle Fantasie. Beides sind Arbeitsleistungen von dem Typ, der mit anderen gemeinsam besser gelingt als allein.

## Von exklusiven pädagogischen Beziehungen zu Kooperationen

Mein Kontakt zu Elsa war mitbestimmt vom Kontext der Lerngruppe, in der ich ihr begegnete. Es waren fünf bis acht Kinder, die für die Zeit, in der ich mit ihnen den Mathe-Press-Kurs veranstalten sollte, aus ihren Stammgruppen herausgenommen wurden. Sie wussten, dass sie als die »Dümmsten« galten und sie geizten nicht damit, sich gegenseitig ihrer Dummheit zu bezichtigen. Was ich auch an Lob und Bestätigung vorbringen konnte, wurde bei Weitem wieder zunichte gemacht von den gegenseitigen abwertenden Kommentaren. So fasste ich es als meine Aufgabe auf, zunächst etwas Wohlbefinden in der Situation und zwischen den Kindern herzustellen, Verständnis für einander zu wecken und auch die lähmende Passivität gegenüber dem Lernstoff Rechnen zu überwinden. Ein geeignetes Mittel schienen mir Bewegungs- und Konzentrationsspiele, zum Beispiel geistesorthopädische Übungen nach Lesemann, Rätsel- und Quizspiele, Aufstellen und Beklettern von Rechenleitern mit Stühlen und Tischen, Durchführen von Divisionen durch Aufteilspiele mit Rechenmalen etc. Dies begann den Kindern Spaß zu machen. Man hatte mir ein ehemaliges Kartenzimmerchen direkt über dem Lehrerzimmer ausgeräumt und in diesem beengten Raum ging es oft recht lebhaft zu. Wenn ich nach einer solchen Stunde das Lehrerzimmer betrat, vollzogen die meisten der Kollegen ein vorwurfsvolles Ritual, indem sie stumm zur Decke emporblickten und dann miteinander darüber sprachen – ohne mich zu beachten – wie sehr der Krach doch wieder gestört hätte, der aus meinem Zimmer kam.

Es gehörte zum Selbstverständnis vieler Lehrkräfte in dieser Schule, dass eine jede Lehrperson mit den ihr zugewiesenen Schülern die vorgeschriebene Zeit allein in einem zugewiesenen Raum zu verbringen habe und zwar so, dass aus diesem Raum keine störenden Aktionen oder Geräusche hervorzudringen hatten. Als die eigentliche Leistung der Lehrerin oder des Lehrers könnte man etwas ironisch definieren, dass er bzw. sie selbst diesen Raum nicht vor Ablauf der Zeit verlassen darf (Kreie, 1985). Dies war ich von meiner vorherigen Arbeit in einer Schule für Erziehungshilfe mit Heim und später Tagesheim nicht gewohnt. Die Zusammenarbeit mit der Lehrerin im Nachbarraum in schwierigen Situationen, der Austausch von Schülern, streckenweise Doppelbesetzung zumindest in der oft turbulenten Pause und darüber hinaus die Kooperation mit den Fachkräften aus dem Heim und dem Tagesheim gehörten hier zum Standard der Berufsausübung. Es war selbstverständlich, dass mehrere Personen für einen Schüler zuständig waren, dass sie die Beziehungsrollen für das Kind teilten und dass sie gemeinsam darüber nachdachten.

Dieses Selbstverständnis war auf psychoanalytischer Grundlage entwickelt worden. Später musste ich feststellen, dass auch psychoanalytische Gesichtspunkte so fehlverstanden werden können, dass Kooperation nicht mehr möglich ist, nämlich dann, wenn die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern als eine exklusive gestaltet wird. Die pädagogische Fachkraft gewährt sich dabei die Befriedigung, die sie aus der exklusiven Bedeutung ihrer Person für die Kinder



zieht, und rationalisiert dieses Vorgehen mit der Notwendigkeit der Bindung, die zwischen Kind und Erzieher entstehen müsse. Bindung wird hier mit Abhängigkeit verwechselt und situationsunspezifisch als universelles Instrument eingesetzt. Sicherlich gibt es Phasen der Gruppenentwicklung, in denen Bindungen von solcher Stärke auftreten, aber doch nur als Übergangsformen, die nicht fixiert werden dürfen. Die Fixierung auf den Gedanken der Bindung kann man in Schulklassen studieren, in denen neben dem Klassenlehrer keine andere Lehrperson ein Bein auf den Teppich bekommt. Aber nicht nur da.

Vor Kurzem wurde mir ein Projektentwurf eines freien Trägers für die Errichtung einer Schule für Erziehungshilfe zur Stellungnahme vorgelegt. Die Verfasser argumentierten durchgehend mit dem Bedarf der Kinder nach Bindung. Für die dezentrale Betreuung in Allgemeinen Schulen schlugen sie Kleinstklassen vor, die – nach dem Text zu schließen – offensichtlich als feste Kleingruppen mit einer Fachkraft diese Bindung ermöglichen sollten: Ein Kardinalfehler der Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen in Allgemeinen Schulen.

Die Schwierigkeiten, die Lehrkräfte mit kooperativen Arbeitsformen haben, sind in der Literatur ausführlich beschrieben und werden als ein Angelpunkt bei der Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung betrachtet. Als einen Aspekt dieser Schwierigkeiten sehe ich das mit der Exklusivität der pädagogischen Bindung verwobene Konzept der Nähe, das ich im nächsten Punkt beleuchten will.

Aber vorher noch ein abschließendes Wort zu meinem MathePress-Kurs in der Schule für Lernbehinderte vor 25 Jahren. Heute käme man vielleicht auf den Gedanken, dass die Arbeitszeit, die ich mit der für mich zusammengestellten Kindergruppe verbrachte, vielleicht besser angelegt gewesen wäre, wenn die Klassenlehrerinnen mich in ihre Klassen gebeten hätten, damit ich beim Rechenunterricht hätte assistieren können; damit sie hätten beobachten können, wenn ich den Unterricht übernommen hätte; damit ich hätte helfen können, einen differenzierten Unterricht einzuführen; damit wir uns gemeinsam Interventionen hätten überlegen können.

## **Vom Konzept der Nähe zum Konzept der Intensität**

Ziehe spricht von einem psychologischen Hunger nach Nähe (1991, S. 100), dem er »Zeitgeist-Charakter« zuerkennt. »Leitende Idee im Konzept Nähe ist es, sich füreinander zu öffnen, Einblicke in das Innenleben zu öffnen, authentische Gefühle zu zeigen, emotionale Betroffenheit zu teilen« (ebd.). Angewandt auf die Schüler-Lehrer-Beziehung verwende ich den Begriff »Konzept Nähe« für das Bestreben der Lehrkraft, für die Schüler mehr zu sein und mehr zu bedeuten als nur Lehrkraft, nicht umrissen zu sein in der Lehrerrolle, sondern diese Eingrenzung zu verlassen. Auf die Schüler gewendet bedeutet dies, mehr von den Kindern oder den Jugendlichen erfahren zu wollen, sie zu veranlassen, sich zu öffnen, mehr Wärme zu spüren und sich gegenseitig zu geben. Die Tendenz geht

zu einer Intimisierung und Privatisierung des öffentlichen Rollenverhältnisses Pädagoge-Kind.

Ziehe kritisiert diese Tendenz. Er setzt das Konzept »Intensität« dagegen. Nicht auf die vollständige, »ganze« Erfahrung des Gegenübers kommt es an, sondern auf die punktuelle, die genaue und die trennscharfe. In der Terminologie der themenzentrierten Interaktion beschrieben, verliert sich das Konzept Nähe in der Interdependenz und die Autonomie, die Abgrenzung erfordert, geht verloren. Wenn Kinder einen bodenlosen Bedarf nach Versorgung zeigen, dann sind Sonderpädagogen schnell geneigt, dem Konzept Nähe zu folgen, um den spürbaren psychischen Hunger des Kindes zu befriedigen, ohne vorzusehen, dass psychische Gier durch psychische Fütterung keine Sättigung finden kann.

Intensiv wird die Beziehungsaufnahme durch das Wechselspiel von Annäherung und Abgrenzung, von Distanz und Nähe. Vielleicht wäre es heilsam, das Wort Empathie eine Zeit lang überhaupt nicht mehr im Munde zu führen.

Affen-Alter, Davidson und Holm (1994), die in Frankfurter Grundschulen als Sonderpädagogen in der Prävention arbeiten, beschreiben ihre praktische Arbeit mit den Stichworten: Vermittlung und Beratung, Kooperation im Jahrgangsteam, Förderunterricht und Spielgruppe (vgl. Reiser, 1984).

Sie betonen:

»Es geht in diesem Zusammenhang also nicht um individuelle Fähigkeiten von Empathie und pädagogischem Fingerspitzengefühl, sondern um qualifizierte Hilfestellungen bei der Persönlichkeitsentwicklung sog. verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher, für die man »begründetes Fachwissen« (Schlee, 1989) benötigt« (ebd., S. 43).

Empathisches Eingehen auf Kinder ist für mich nach wie vor eine zutreffende Zielbeschreibung, aber nur in Verbindung mit distanzierender Reflexion. Fachliche Reflexion bringt das unverzichtbare Moment der Selektivität, der Zurückhaltung ein, die den jetzt, in dieser Situation, wichtigen Verknüpfungspunkt sucht und die Interaktion auf diesen Punkt präzisiert. Ziehe äußert den »Eindruck, dass in jüngster Zeit vielen Schülern Intensität wichtiger ist als Nähe« (Ziehe, 1991, S. 105).

»Die Sozialität der Schule wiederherzustellen, hieße sie wieder als öffentlichen Raum zu sehen. Ihre Nicht-Privatheit [...] ist [dann] selbst gewollt. Sie schiebt zwischen die administrative, system-funktionale Dimension der Schule auf der einen und den individuellen psychischen Realitäten der Subjekte auf der anderen Seite eine symbolische Struktur: ein Feld von Prozeduren, Formen, Ritualen, das Bedeutsamkeiten stiften könnte – ein »Drittes«, nicht Sachzwang (Verdinglichung), un- bald nicht Nähehunger (Psychologisierung)« (ebd., S. 106).

Die Aufgabe von Sonderpädagogen in der Prävention und der Beratung ist immer auch die Arbeit an diesen Strukturen, die Bedeutsamkeiten schaffen können. Oft jedoch ist der sonderpädagogische Blick fixiert auf das Kind und die Perspektive verharrt in der Ausgangslage der Identifikation mit dem Kind.

## Vom Anwalt des Kindes zur Mehrparteilichkeit

Eine edle Selbstzuschreibung der Sonderpädagogik ist die des Anwaltes des behinderten und gestörten Kindes. Anwalt des Kindes nannte sich in einem benachbarten Bundesland auch eine Kommission, die pädagogische Empfehlungen herausbrachte. Wie bei den vorhergegangenen Punkten kann ich auch an dieser Position etwas Richtiges finden; aber sie bleibt ohne Widerspruch unvollständig, ja schädlich. Der Widerspruch liegt auf der Hand: Wie werde ich den anderen Positionen gerecht, wenn ich mit Eltern spreche, wenn ich Lehrer berate, wenn ich die Interessen aller Kinder in einer Klasse sehe, wenn ich die Strukturen der Institution und der konkreten Entwicklungsmöglichkeiten dieser Schule bedenke ... Mit dem Begriff »Mehrparteilichkeit« schließe ich mich einem Gedanken der systemischen Therapie an.

»Diese Absicht des Therapeuten (einen Raum für den Dialog zu schaffen und an ihm teilzunehmen) ist für die therapeutische Haltung wesentlich. Eine solche therapeutische Haltung ist mehr als bloße Neutralität. Sie ist eine Haltung der Mehrparteilichkeit, des Parteiengreifens für alle Seiten, in der man mit allen Sichtweisen zugleich arbeitet [...] Um eine mehrparteiliche Position einnehmen zu können, ist es notwendig, dass wir willig und bereit zu dem Risiko sind, uns mit verschiedenartigen Meinungen und Bedeutungen zu befassen. In diesem Prozess verändert sich der Therapeut« (Goolishia & Anderson, 1988, S. 203f.).

Stierlin spricht davon, dass der Therapeut Anwalt der bezogenen Individuation ist, aber neutral gegenüber den Konflikten, den Sichtweisen, den Verhaltensweisen, den Tempi der Veränderung (1994, S. 158ff.).

Die Anwaltschaft bezieht sich also auf das, was sich zwischen den Personen entwickeln kann, auf den Dialog, auf die Bedeutsamkeiten der Interaktionen und Strukturen. In diesem erweiterten Sinne ist der Pädagoge dann wieder Anwalt des Kindes, für dessen Entwicklung innerhalb der Realität er Partei ergreift. Ich übertrage hier das Modell der Mehrparteilichkeit, das aus der systemischen Therapie kommt, auf die pädagogische Beratung, möchte aber betonen, dass ich damit keinesfalls einer Therapeutisierung der Pädagogik das Wort rede. Im Gegenteil ist hier gerade nicht eine therapeutische Haltung im Sinne der Kinderpsychotherapie angesprochen, sondern eine Haltung, die das System in den Blick nimmt und den Aufgaben der pädagogischen Beratung gerecht wird. Die Wendung zu den Aufgaben der pädagogischen Beratung mag erstaunen. Aber sie erstaunt nur solange, solange wir uns noch nicht klar der Tatsache gestellt haben, dass die neuen sonderpädagogischen Aufgaben solche sind, die den Charakter der Beratung haben.

## Von der Arbeit an Kindern zur Beratung

Die Begriffswahl »Arbeit an Kindern« ist eine Zuspitzung. Arbeit mit Kindern klingt freundlicher. Ich will mit dieser Zuspitzung ausdrücken, dass die

Blickrichtung der Sonderpädagogen in den bisherigen Arbeitsformen ganz darauf gerichtet ist, was die sonderpädagogische Fachkraft selbst mit dem Kind tun kann, was sie am Kind, mit den Kindern tun kann. Jetzt verändert sich der Blick dahin, was ich für das Kind tun kann. Ich kann für das Kind etwas tun, indem ich seine Lernumgebung um arrangiere, indem ich seine Erziehungspersonen unterstütze, indem ich einen Dialog zwischen ihm und seiner Umwelt ermögliche.

Bei den sonderpädagogischen Arbeitsplätzen, die ich bisher erwähnt habe, habe ich eine aufsteigende Reihe hin zur Beratung gewählt. In der Schule für Lernbehinderte, in der ich arbeitete, war der Beratungsanteil äußerst gering. Auch Kooperation fand so gut wie nicht statt. In der Schule für Erziehungshilfe, in der ich arbeitete, war der Kooperationsanteil sehr hoch und ich war an Beratungsprozessen beteiligt, vor allem in der Elternarbeit. In der präventiven Arbeit der Sonderpädagogen in der Allgemeinen Schule, die ich mit entwickelt habe, wird die Beratung an erster Stelle genannt und rückt neben die Arbeit mit den Kindern. Der Beratungsanteil, den Sonderpädagogen, die in das Kollegium einer Allgemeinen Schule integriert sind, leisten können, wird begrenzt durch eben diese Zugehörigkeit zum Kollegium. Diese Zugehörigkeit hat enorme Vorteile und Möglichkeiten der leisen Veränderungen über kollegiale Kontakte, hat aber auch die Akzeptanzgrenze bei schweren Konflikten. Das Sprichwort: »Der Prophet gilt nichts in seinem Vaterlande«, trifft leider auch hier zu. Die deutlichste Veränderung der Lehrerrolle hin zur Beratung tritt ein bei der ambulanten Arbeit.

Ein Ambulanzlehrer aus der Sinnesbehindertenpädagogik erzählte mir neulich, sein Vater sei auch Sonderschullehrer gewesen. Kürzlich habe er eine Grundschule zur Beratung aufgesucht, in der sich die Lehrkräfte noch an seinen Vater erinnerten. »Aber«, sagte er, »mein Vater kam da an mit seinem Testköfferchen und prüfte, welches Kind er mitnehmen solle. Ich aber komme da an, damit die Kinder dortbleiben können. Und das macht mir viel Freude.«

An wenigen Stellen in der Bundesrepublik ist dieser Weg in die Beratung so weit gegangen worden, wie im Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt a. M. In der Schule am Zentrum arbeiten die Sonderpädagogen auf eine unerhörte Art anders als dies Lehrkräfte bisher getan haben. Sie haben als Arbeitsplatz nicht mehr ein Klassenzimmer, in dem sie mit den von ihnen beschulten Kindern die vorgeschriebenen Zeiteinheiten verbringen. Ihr Arbeitsplatz ist mal ein Klassenzimmer in einer Grundschule, wo sie hospitieren; mal ein Raum, in dem sie mit einer Lehrerin sprechen; mal das Dienstzimmer einer Grundschulrektorin; mal ein elterliches Wohnzimmer; mal ein Arbeitsraum im Zentrum, in dem sie sich mit der Sozialarbeiterin oder dem Sozialarbeiter austauschen, mit dem sie gemeinsam einen Fall bearbeiten; mal der Platz in der Runde der Kollegen bei der Fallbesprechung oder der Supervision und oft der Platz am Telefon.

Sie arbeiten stets mit einer Fachkraft aus dem Jugendamt in einem Team zusammen und sie berechnen ihre Arbeitszeit nicht nach Unterrichtsstunden, sondern nach Zeitstunden. Ihre Aufgabe ist das Erfinden, Einleiten, Begleiten von Lebens- und Erziehungsarrangements für Kinder mit schwerwiegenden Verhaltensproblemen.

Wie werden sie dafür ausgebildet? Sicher nicht durch das reguläre Referendariat. Sie erwerben sich die hierfür nötigen Qualifikationen aus eigener Initiative. Bei ihren Arbeitsanforderungen ist offensichtlich, welche Qualifikationen sie benötigen, und sie haben sich diese Aufgabe freiwillig gewählt.

## **Orientierungsprobleme**

Anders aber sieht es hierzulande aus bei den vielen Einzelintegrationsmaßnahmen und den vielen ambulanten Förderungen, die nicht zufriedenstellend gelingen. Ich stoße in diesen Fällen immer wieder auf die Tatsache, dass diese neuen Arbeitsformen mit den Konzepten angegangen wurden, die für die kindzentrierte instruktionsorientierte sonderpädagogische Förderung galten. Der gemeinsame Unterricht in integrativen Klassen hatte von den Lehrkräften eine erste konzeptionelle Umstellung erfordert, nämlich die Umstellung von der vereinzelter Lehrarbeit zur Kooperation im Klassenzimmer. Diese Umstellung hat zu Anfang viele Schwierigkeiten bereitet und wurde damals als Kernproblem der Integration bezeichnet. In den ersten Jahren gab es bei vielen Zusammenstellungen von Regel- und Sonderschullehrkräften personelle Veränderungen, bis die Teams zusammenarbeiten konnten. Der gemeinsame Arbeitsplatz in der Klasse erforderte ein Abrücken vom Prinzip der exklusiven Beziehung zu den Kindern und in der Zusammenarbeit mit dem Kollegen ein Verlassen des Prinzips der Nähe. Es konnte die Erfahrung gemacht werden, dass gegenseitige Sympathie mit dem Trend einer ganzheitlichen Öffnung der eigenen Person für den Berufspartner keine erforderliche, ja sogar keine günstige Voraussetzung für die professionelle Zusammenarbeit ist.

Im Gegenteil führen allzu enge private Beziehungen zu einer Intimisierung der Arbeit in der Klasse; Störungen in der privaten Beziehung schlagen auf die berufliche zurück. Die Erfahrung einer intensiven beruflichen Zusammenarbeit beruht auf der selektiven Authentizität der Kooperationspartner.

Dieser Entwicklungsschritt ist im Gemeinsamen Unterricht von vielen Lehrkräften – sei es aus der Allgemeinen Schule oder aus der Sonderschule kommend – vollzogen worden, sodass heute die Doppelbesetzung (zwei Lehrerinnen gleichzeitig über lange Strecken in der Klasse) als das funktionierende und anzustrebende Modell gilt. Das Modell der Doppelbesetzung beruht auf einer Aufgabenverteilung zwischen den beiden Lehrkräften, die ganz unterschiedlich ausgestaltet werden kann, wie unsere Langzeitstudien in Integrationsklassen in Hessen ergeben haben (Reiser in Cowlan et al., 1994, S. 94ff.). Die Arbeitsverteilungen unterscheiden sich danach, wie sehr die Tätigkeit der Sonderpädagogin noch als eine spezialisierte in Erscheinung tritt oder wie weit der Kompetenztransfer schon gegriffen hat. In allen Modellen der Doppelbesetzung jedoch herrscht eine Gleichrangigkeit der beiden Lehrkräfte und eine Gleich-Zuständigkeit für alle Kinder vor. Gleichrangigkeit und Gleich-Zuständigkeit der Lehrkräfte werden in der gegenwärtigen Diskussion als unvergleichbare Essentials der Integration

gehandelt. Ich halte diese für die Doppelbesetzung für unverzichtbar, aber generalisiert als allgemeine Regel für alle sonderpädagogischen Aufgaben für eine Mythenbildung der Integration, die dem Nähe-Trend der Lehrkräfte geschuldet ist.

Sobald der Umstieg der Sonderpädagogik die ambulante Beratung erreicht, die der Königsweg für die Nichtaussonderung bei Lern- und Verhaltensstörungen ist, bricht dieser Mythos zusammen. Meine Untersuchungen zur Problemwahrnehmung von Schulversagen in Grundschulen ergaben, dass die Grundschullehrkräfte die Beratung der Sonderpädagogen nachfragen, dass sie ihre fachliche Kompetenz und ihr Geschick im Umgang mit Konfliktsituationen schätzen und dass sie von ihnen Entscheidungshilfen haben wollen (Reiser et. al., 1995). Das Phantom der gleichseitigen kollegialen Beratung wird bei den Lern- und Verhaltensstörungen hartnäckig aufrechterhalten, bei Beratungen im Bereich der Sinnesbehinderungen spielt es dagegen kaum eine Rolle. Kann es sein, dass eine Beratung im erzieherischen Kernbereich als diskriminierender erlebt wird als eine Beratung zum Umgang mit einer speziellen Behinderung? Oder liegt es daran, dass die Sonderpädagogen im Bereich der Sinnesbehinderungen tatsächlich etwas zu sagen haben, während dies bei den Sonderpädagogen im Bereich der Lern und Verhaltensstörungen oft unklar ist?

Viele Klagen betreffen die Einzelintegrationsmaßnahmen, bei denen eine Sonderschullehrkraft mit vier bis sechs Stunden zur Unterstützung für ein Kind einer Grundschulklasse zugeordnet ist. Diese Klagen haben verschiedene berechnete Ursachen; ich möchte hier nur einen Aspekt herausgreifen. Wenn die zusätzliche sonderpädagogische Förderung unter dem Konzept der Arbeit des Sonderpädagogen am Kind angegangen wird, dann ist diese Chance schon vertan. Alles, was der Sonderpädagoge mit dem Kind zu tun hat, dient nicht dazu, das Kind zu instruieren, dient nicht dazu, am Kind zu arbeiten, sondern es dient dazu, die Problemlagen, die Kapazitäten, die Motivationsstrukturen des Kindes zu erkunden, um gemeinsam mit dem Klassenlehrer geeignete Lernumstände zu arrangieren, Interventionen zu erfinden, im Klassenunterricht förderliche Strukturen auszubauen. Wenn dieser Konzeptionswechsel hin zu begleitender Beratung nicht vollzogen wurde, dann sind vier Stunden zu wenig, dann sind sechs Stunden zu wenig, dann sind acht Stunden zu wenig, dann bleibt nur der Ruf nach Doppelbesetzung.

Damit würde aber die Chance der Nichtaussonderung, die darin liegt, dass das Kind in der alleinigen Zuständigkeit der Regelschullehrkräfte verbleibt, die sich dafür von der Sonderpädagogik Unterstützung holen, verspielt sein. Nichtaussonderung der Kinder heißt also nicht Doppelbesetzung und Unterricht in integrativen Klassen, sondern Normalbetrieb mit Beratung. Für die Kinder, für die eine Etikettierung als behindert unausweichlich ist, um die erforderlichen Ressourcen zu erlangen, muss Integration über doppelbesetzte integrative Klassen erreicht werden. Für andere und für die meisten geht es um Nichtaussonderung mit anderen Instrumenten.

Es mag sein, dass die von Grundschullehrkräften nachgefragte und geschätzte Beratung durch Sonderpädagogen deshalb so schwierig ist, weil sie diese Beratung nicht gelernt haben. Der Umstieg auf neue Formen der sonderpädagogischen

Arbeit leidet unter einem gewaltigen Qualifikationsmangel. Viele sonderpädagogische Lehrkräfte, die im Gemeinsamen Unterricht, in der Prävention oder in der Ambulanz arbeiten, vor allem diejenigen, bei denen die Nachfrage nach Beratung ankommt, steigen um auf die neuen Konzepte, die ich mit Intervention, Kooperation, Intensität, Mehrparteilichkeit und Beratung umrissen habe. Es mag damit zu tun haben, wie sehr sich die Sonderpädagogen auf die Beratungsarbeit konzentrieren können. Einige Stunden neben der normalen Unterrichtstätigkeit in Sonderklassen reichen nicht aus, um sich eine neue Professionalität zu erarbeiten. Diejenigen, die sich darauf konzentrieren können, wie die Sonderpädagogen an Allgemeinen Schulen oder die hauptsächlich in der Ambulanz Arbeitenden, haben nach meiner Beobachtung beachtliche Qualifikationen entwickelt, die sich für die Fortbildung anderer Pädagogen nutzen ließen. Allerdings müsste man dazu den Fetisch der Gleichheit aller Lehrer zu den Akten legen.

Die notwendige Differenzierung betrifft auch die jeweilige Art der Tätigkeit. Die bisherigen Konzepte der Instruktion, der Bindung, der Nähe, der Anwaltschaft des Kindes und der Arbeit am Kind können nicht einfach verlassen werden, sondern sie sind dort weiter zu verwenden, wo sie nach wie vor am Platze sind. Durch diese Differenzierungen werden manche Sonderpädagogen in die tiefste Verwirrung gestürzt.

## **Ausbildungsprobleme**

Die Klage, dass die Lehrerausbildung an der Universität nicht die Qualifikationen ausbildet, die in der Berufspraxis benötigt werden, ist so alt wie berechtigt. Penné zitiert einen Satz von Bleidick aus dem Jahre 1978: »Es wird vermutlich niemand bestreiten, dass die Lehrerausbildung bislang nicht der Aufgabe gerecht wird, Lehrer auszubilden, die die vielfältigen Aufgaben der Berufspraxis erfüllen können« (Bleidick zitiert nach Penné, 1995, S. 279). Auch heute wird dies vermutlich niemand bestreiten.

Wenn wir der Theorie des Wissens in der Pädagogik folgen würden und das theoretische Wissen, das die Universität bietet, völlig abtrennen würden von dem Handlungswissen, das in der Praxis der Schule selbst enthalten ist und von ihr unbewusst vermittelt wird (vgl. Czerwenka, 1994, S. 929ff.), dann müssten wir die Hoffnungen auf Veränderungen der Institutionen begraben. Nach meiner Beobachtung scheitern zurzeit Reformen, die über Strukturveränderungen in die Schule eingeschleust werden, an dem Qualifikationsbedarf, der nicht von der vorfindlichen Praxis gedeckt werden kann.

Zumindest die kognitiven Grundstrukturen, die zum Nachvollziehen von strukturell ermöglichten Änderungsprozessen und zum Erfassen neuer Konzepte erforderlich sind, sollten doch in der Universitätsausbildung erarbeitet werden.

Aus meinen bisherigen Ausführungen folgt, dass diese kognitiven Grundstrukturen vor allem darin bestehen, kognitive Dissonanzen erkennen und

aushalten zu können. Es geht darum, widersprüchliche Orientierungen in ihrem jeweiligen Geltungsbereich anerkennen und eine reflexive berufliche Identität entwickeln zu können. Emotional geht es um die Schulung, mit Paradoxien und Ambivalenzen umgehen zu können. Die Mehrparteilichkeit kann zum wissenschaftlichen Prinzip erhoben werden.

Eine wissenschaftliche Grundausbildung im Sinne der Einübung der elementaren wissenschaftlichen Haltung, die primär nicht nach der Anwendung und dem Nutzen fragt, sondern nach dem Verständnis, bietet das Fundament für eine pädagogische Haltung der reflexiven und empathischen Distanz. Es kann also in der Universitätsausbildung überhaupt nicht darum gehen, instrumentelle Fertigkeiten und spezielle Fähigkeiten, wie Gesprächstechniken, zu lehren und zu lernen, weil man der Ansicht ist, im gegenwärtigen Stand der Berufspraxis sei eben dies angezeigt. Jede spezielle Fähigkeit, um die es in der Universitätsausbildung geht, muss als Exemplum für die grundlegende Fähigkeit des wissenschaftlichen Denkens und der selektiven Authentizität genommen werden. Als Exempla sind spezielle Aufgabenstellungen auch in der wissenschaftlichen Ausbildung unverzichtbar. Spezielles für die spezielle Berufspraxis kann jedoch nur in der Berufspraxis selbst gelernt werden.

Ich bin der Überzeugung, dass die Lehrerausbildung ihre Aufgabe, den konzeptionellen Boden für berufsspezifische Lernprozesse zu bereiten, weit verfehlt.

Es liegt nicht daran, dass in der Lehrerausbildung keine Widersprüche offeriert werden würden. Es liegt auch nicht daran, wie die Hessische Hochschulstrukturkommission annimmt (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 1995, 107ff.), dass die Widersprüche zu zahlreich und zu zersplittert wären. Es liegt daran, dass die Widersprüche nicht transparent werden, weil sie nicht ausgetragen werden.

Die Fachwissenschaften und die Fachvertreter haben sich trefflich damit eingerichtet, dass jede und jeder aus dem Kuchen der anzubietenden Lehrmenge ihren Teil zugewiesen bekommen hat und diesen Teil den Studierenden anbietet. Die Diskussionen in den zuständigen Gremien beschränken sich seit Jahren – abgesehen von einigen erwähnenswerten Anstrengungen, aus diesem Muster auszusteigen – auf Absprachen über die Verteilung des Kuchens. Die Vielfalt und Gegensätzlichkeit der an dieser Universität vertretenen Positionen könnte nutzbar gemacht werden, wenn die Gegensätzlichkeit transparent gemacht werden würde. Ich gehe dabei immer davon aus, dass der reflektierte und subjektiv verantwortete Umgang mit Paradoxien, Widersprüchen und Ambivalenzen das oberste Ziel der wissenschaftlichen Grundausbildung ist. Dazu genügt es nicht, Widersprüchlichkeiten im Lehrangebot zu produzieren, sondern es müsste thematisiert werden, was zwischen diesen Widersprüchen steht.

Ich habe als Studierender und bereits in der pädagogischen Praxis Tätiger an der Universität Frankfurt a. M. mit Leidenschaft die zweite Auflage des Positivismus-Streits verfolgen können, der damals zwischen Habermas als Vertreter der histo-



risch-kritischen Gesellschaftstheorie und Tenbruck als Vertreter der strukturalistischen Systemtheorie ausgetragen wurde.

So unwahrscheinlich es auf den ersten Blick klingen mag: Heute glaube ich, dass ich mit meiner Beteiligung in dieser Auseinandersetzung für meine Berufspraxis als Sonderpädagoge sehr viel gelernt habe. Solche Erfahrungen wünsche ich unseren Studierenden.

## Literatur

- Affen-Albert, V., Davidson, F. & Holm, D. (1994). Prävention – Ein wesentlicher Schritt zu einer Schule ohne Aussonderung. *Behindertenpädagogik*, 33, 32–45.
- Bach, H. (1995). Sonderschule gestern, heute, morgen. Perspektiven schulischer Förderung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 4–7.
- Begemann, E. (1995). Anmerkungen und Fragen zur »sonderpädagogischen« Situation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 388–397.
- Benkmann, R. (1994). Dekategorisierung und Heterogenität – Aktuelle Probleme der schulischen Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik. *Sonderpädagogik*, 24, 4–13.
- Bleidick, U., Rath, W. & Schuck, D. (1995). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 247–264.
- Cowlan, G., Deppe-Wolfinger, H., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1994). Integrative Grundschulklassen in Hessen. In Ev.-französisch reformierten Gemeinde Frankfurt a.M. (Hrsg.), *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Schriftenreihe Lernziel Integration* (S. 13). Bonn.
- Czerwenka, K. (1994). Lehrer und Schüler unter dem Druck wechselseitiger Erwartungen. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 906–946). Marquartstein: Wittich.
- Gooloshian, H. A. & Anderson, H. (1988). Menschliche Systeme. Vor welche Probleme sie uns stellen und wie wir mit ihnen arbeiten. In L. Reiter, L. E. J. Brunner & S. Reiter-Theil (Hrsg.), *Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive* (S. 189–216). Berlin: Springer-Verlag.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.). (1995). *Autonomie und Verantwortung – Hochschulreform unter schwierigen Bedingungen*. Bericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen. Frankfurt a.M.
- Jantzen, W. (1995). Bestandsaufnahme und Perspektiven der Sonderpädagogik als Wissenschaft. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 368–377.
- Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 6. Mai 1994. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 43, 484–494.
- Kreie, G. (1985). *Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer*. Weinheim: Beltz.
- Lumer, B. (1995). Integration, Kooperation und Beratung als zentrale Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern in Europa. Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 56–61.
- Penné, K. (1995). Kooperationsfähigkeit im Kontext der Professionalisierung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 275–281.
- Reiser, H. (1995). Die Weiterentwicklungen der sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland – Möglichkeiten und Grenzen. *Behindertenpädagogik*, 34, 11–24.
- Reiser, H., Gutberlet, M. & Klein, G. (1984). *Sonderschullehrer in Grundschulen*. Weinheim: Beltz.
- Reiser, H. & Loeken, H. (1993). *Das Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main: Kooperation von Schule und Jugendhilfe*. Solms: Oberbiel.

- Reiser, H., Loeken, H. & Dlugosch, A. (1995). *Bedingungen der Problemwahrnehmung von Leistungsversagen in der Grundschule am Beispiel zweier Hessischer Landkreise* (Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung). J. W. Goethe-Univ. Frankfurt a.M.
- Schumann, M. (1994). Gemeinsame Erziehung nichtbehinderter und behinderter Kinder – ihre Möglichkeiten und Grenzen im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess. *Behindertenpädagogik*, 33, 3–32.
- Stierlin, H. (1994). *Ich und die anderen. Psychotherapie in einer sich wandelnden Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Willand, H. (1995). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsfelderfordernissen im Problemfeld gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Schüler. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 8–15.
- Wocken, H. (o.J.). Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen, Arbeitspapier für den Schulversuch »Integrative Regelklasse« Hamburg [Unveröffentlicht].
- Wocken, H. (1995). Zukunft der Sonderpädagogik. *Gemeinsam leben*, 3, 108–115.
- Ziehe, T. (1991). *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim: Beltz.