

Hans Wocken

Die Bildung von Sonderpädagogen neu denken!

Die folgenden Überlegungen sind nicht als systematische Abhandlung oder als abgeschlossenes Konzept zu verstehen, sondern präsentieren in thesenhafter Knappheit ausgewählte Akzente und ergänzungsbedürftige Teilansichten zum Thema. Der Text hat auf der »Rostocker Konferenz« eine lebhafte und anregende Diskussion ausgelöst; sie war begründeter Anlaß, die ursprüngliche Vorlage an einigen Stellen zu ergänzen, zu präzisieren oder auch zu modifizieren.

These 1

Ziel aller Lehrerbildung ist, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen für die Förderung von Schülern mit Behinderungen zu qualifizieren - wo auch immer diese sind. Lehrerbildungseinrichtungen müssen Sonderpädagogen für eine Tätigkeit an pluralen Lernorten qualifizieren: Integration, Ambulanz und Sonderschulen.

Konzepte und Inhalte der Lehrerbildung sind auf gegenwärtige *und* erwartbare Bedarfslagen auszurichten, die Vorbereitung auf eine wünschbare Zukunft muß dabei zugleich die Gegenwartsaufgaben beachten. Die Gestaltung der künftigen Schulwirklichkeit ist eher eine Sache der Bildungspolitik und liegt weitgehend außerhalb der Möglichkeiten von Lehrerbildung.

These 2

Sonderpädagogik ist Ergänzung und Vertiefung der Allgemeinen Pädagogik. Das Sonderpädagogische ist weder etwas Außer- oder Apädagogisches noch etwas, was einer Aufgabe oder einer Tätigkeit genuin, wesentlich, gegenstandsimmant anhaftet.

Auf dem Wege über Aufgabendifferenzierung und Aufgabendelegation entstehen sonderpädagogische Tätigkeitsfelder. Beispiel: Für ein sexuell mißhandeltes Kind reichen persönliche Zuwendung und ein integratives Setting allein nicht aus. Aus besonderen pädagogischen Problemlagen entstehen besondere Förderaufgaben, für deren Bewältigung ergänzende oder vertiefte pädagogische Professionalität erforderlich ist (Kretschmann 1996). Der vollkommene Allgemeinpädagoge, der alles kann und keine Hilfe braucht, ist eine surrealistische Fiktion. Weil Aufmerksamkeit, Zeit, Kraft und Vermögen aller Pädagogen endlich und begrenzt sind und auch durch Fortbildung nicht vermehrt werden können, ist in speziellen Situationen, Lebens- und Lernlagen eine Aufgabendelegation und eine Kompetenzergänzung durch andere hilfreich und auch unumgänglich.

Auf dem Wege des Kompetenztransfers (Feuser) oder der Verallgemeinerung gewinnen sonderpädagogische Aufgaben und Kompetenzen (wieder) allgemeinpädagogische Qualität. Beispiel: Die Lautgebärden haben im Erstleseunterricht der Lern- und Sprachbehindertenpädagogik einen angestammten und anerkannten Platz. Als Sonderpädagogen diese Lernhilfe in die Arbeit von integrativen Klassen einbrachten, wurden die Lautgebärden von den Grundschulpädagogen aufgegriffen und damit zu einer allgemeinen pädagogischen

Tätigkeit. Jede sonderpädagogische Tätigkeit kann dem Grunde nach auch eine allgemeinpädagogische Tätigkeit sein oder werden.

Das Sonderpädagogische ist mithin nur relativ zur Allgemeinen Pädagogik bestimmbar; es hat keine absolute Qualität und ist fortwährendem Wandel unterworfen.

These 3

Traditionelle Sonderpädagogik und Allgemeine Pädagogik sind je auf ihre Weise defizitär, weil sie in Theorie und Praxis entweder nur die Normalität oder nur die Behinderung in den Blick nehmen und das jeweils andere ausgrenzen. Pädagogik und Sonderpädagogik müssen vor aller Lehre in Forschung und Theoriebildung vorgängig ihre ureigenen Hausaufgaben machen und die traditionellen Verkürzungen und reduktionistischen Einseitigkeiten aufheben:

Die Allgemeine Pädagogik muß deutlich machen, daß sie wirklich eine allgemeine Pädagogik für alle Kinder sein will. Sowohl die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen als auch die Fachdidaktiken beziehen in Forschung und Lehre den Tatbestand von Problemen, Erschwerungen, Störungen, Behinderungen der Persönlichkeitsentwicklung grundsätzlich ein. Sonderpädagogische Aspekte sollten nicht mehr ausschließlich Lehr- und Forschungsgebiet der Institute für Behindertenpädagogik, sondern (auch) integraler Bestandteil der Allgemeinen Pädagogik sein. Lehrerausbildung beinhaltet in der Konsequenz immer auch eine sonderpädagogische Grundorientierung für Studierende aller Lehrämter (Bildungskommission 1973).

Die Sonderpädagogik verzichtet in Theorie und Praxis auf den Alleinvertretungsanspruch auf behinderte Kinder und akzentuiert anstelle der defektologischen Sichtweise und der Theorie der Andersartigkeit die Normalität und Gleichheit von Menschen mit Behinderungen. Mythologisierung und Exotisierung haben in der Sonderpädagogik keinen Platz mehr. Sonderpädagogik ist weithin Pädagogik und sonst nichts. Pädagogik indes bedarf hier und da besonderer Ergänzung und Intensivierung, eben einer komplementären Sonderpädagogik (Speck 1987, 218).

These 4

Es gibt nicht allein den "Mythos Sonderpädagogik" (Feuser 1995, 20). Die Entmythologisierung der Sonderpädagogik (Wocken 1988) sollte auf Seiten der Integrationspädagogik begleitet werden von dem Bemühen, erkennbare Ansätze integrationspädagogischer Mythenbildung nicht weiter zu verfolgen. Als integrationspädagogische Mythen werden folgende Positionen gewertet:

Nach Eberwein (1996, 269) stellt Integrationspädagogik "eine höher entwickelte Qualitätsstufe von Pädagogik" dar. Entsprechend sind in der integrationspädagogischen Literatur nicht selten Tendenzen vorzufinden, den Sonderpädagogen als den 'besseren' Regelpädagogen, sozusagen als 'Oberlehrer' zu konzipieren. Sonderpädagogik erscheint dann als die eigentliche Pädagogik, der

bessere Unterricht, die höhere Qualifikation. Dieses Oberlehrer-Modell des Sonderpädagogen verdient eine umstandslose Verabschiedung. Ein Sonderpädagoge ist nicht der bessere Pädagoge, sondern schlicht ein etwas anderer Pädagoge. Sonderpädagogik ist subsidiär (Wocken 1991; KMK 1994), Ergänzung und Vertiefung der Allgemeinen Pädagogik.

Der verbreiteten Auffassung, daß im Zuge der Integration das Sonderpädagogische in der Allgemeinen Pädagogik aufgehe und folglich eine spezielle Sonderpädagogik sich weitgehend erübrige, wird nicht gefolgt. Despezialisierung (sonder)pädagogischer Professionalität ist ein Mißverständnis integrativer Pädagogik. Just das Gegenteil ist der Fall: Gerade in integrativen Handlungsfeldern ist der Sonderpädagoge als Spezialist gefordert - oder eben überflüssig und ersetzbar. Sofern keine besonderen Aufgaben und Kompetenzen benennbar sind, ist auch der Anspruch sonderpädagogischer Zuständigkeit aufzugeben (Wocken 1996c).

Integrationspädagogik ist weder eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin sui generis noch umfaßt sie "alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft" (Eberwein 1996, 269). "Integrative Pädagogik ist im Kern ... keine andere, sondern vielmehr nur eine vertiefte Pädagogik, die Kindern in besonderen Lebenslagen, insbesondere Kindern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen, sehr viel mehr an einfühlsamer Beachtung, emotionaler Stützung und individueller Förderung gibt, als gemeinhin üblich ist" (Faust-Siehl u. a. 1996, 130). Ein eigenständiger Studiengang Integrationspädagogik, wie hier und da vorgeschlagen, ist ebenso abwegig wie die Konzipierung eines Berufsbildes Integrationspädagoge. Dem steht nicht entgegen, daß zur Beförderung der Reform in der ersten Phase thematische Seminare und postgradual in der dritten Phase besondere Kurse und Lehrgänge in integrativer Pädagogik angeboten werden können. Das "Aufbau- und Kontaktstudium" nach dem Saarbrücker Modell (Meister & Sander 1993) dürfte konzeptionell den wegweisenden Orientierungsrahmen für postgraduale integrationspädagogische Zusatzstudien abgeben.

Die Vorstellung, daß es eine einheitliche Pädagogik geben kann, die die bisherige Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik in einem neuen Ganzen dialektisch aufhebt und als neue Synthese eine "Integrationspädagogik" hervorbringt, ist ein Mythos. Eine integrative Pädagogik ist weder als ein synthetisches Kunstprodukt noch als ein unterschiedloses Einerlei, weder als "eine höher entwickelte Qualitätsstufe von Pädagogik" noch als eine "alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft" umfassende Superpädagogik zu denken. Eine Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1993, Hinz 1993) meint vielmehr nach Art einer Ellipse ein gemeinsames Terrain mit unterscheidbaren Brennpunkten: Pädagogen verschiedener Professionalität operieren in einem gemeinsamen Handlungs- und Aufgabenfeld, aber mit unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten sowie unterschiedlichen Sicht- und Zugangsweisen. In der Lehrerbildung wäre folglich nicht darauf hinzuwirken, daß alle das gleiche studieren, sondern ein jeder in seinem Stande sich vor allem das aneignet, was ihm zukommt, und zugleich das Wissen darum, was des anderen Sache ist.

Das Anforderungsprofil von Sonderpädagogen ist abhängig vom Tätigkeitsort. Die Spezifität des Qualifikationsprofils von Sonderpädagogen steht dabei paradoxerweise in einem umgekehrten Verhältnis zur Spezifität der Aufgabenfelder. In allgemeinen und besonderen Einrichtungen werden nämlich tendenziell entgegengesetzte Qualifikationsschwerpunkte abgefordert:

In Sondereinrichtungen müssen Sonderpädagogen neben speziellen Aufgaben (z. B. Sprachtherapie) vielfältige allgemeinpädagogische Aufgaben (z. B. Erstleseunterricht) selbst übernehmen, die ihnen hier - mangels Anwesenheit - kein Regelschulpädagoge abnimmt und abnehmen kann. Sonderpädagogen in Sondereinrichtungen müssen (quantitativ) mehr können und alleine bewältigen.

In allgemeinen Schulen dagegen sind die Sonderpädagogen in letzter Konsequenz für spezielle Aufgaben da, während für die allgemeinen Belange der jeweilige Regelpädagoge zuständig ist und kompetent sein sollte. Je geringer die zeitliche Präsenz von Sonderpädagogen in integrativen Schulen, desto stärker werden gerade die besonderen Kompetenzen nachgefragt. Sonderpädagogen in allgemeinen Einrichtungen müssen (quantitativ) weniger beherrschen und ihre Kompetenzen in einem arbeitsteiligen, kooperativen Team einbringen.

These 6

Kooperation, Teamteaching, kollegiale Beratung und Supervision - das sind die wichtigsten und zugleich auch die einzigen Lehrinhalte, die in eine integrationsorientierte Lehrerausbildung neu aufzunehmen sind. Alle anderen Inhalte sind dagegen nur scheinbar neu, weil sie von der traditionellen Pädagogik und Sonderpädagogik entweder ausgeblendet oder aber verkürzt und deformiert traktiert wurden; sie erscheinen allenthalben nach einer integrationspädagogischen Reformulierung als neu. Offener Unterricht, die sogenannte Förderdiagnostik, psychomotorische Förderung und anderes, was in integrationspädagogischen Ausbildungskatalogen zu finden ist (Heyer & Meyer 1994), sind keineswegs integrations*spezifische* Inhalte.

These 7

Die erste Phase der Lehrerbildung ist nicht mehr und nicht minder als ein Propädeutikum für den Lehrerberuf. Das universitäre Studium ist Vorbereitung auf den Lehrerberuf, die Universität bildet nicht "berufsfertige" Lehrer aus. Während der Stellenwert der ersten Phase geringer geworden ist, nimmt die dritte Phase der Lehrerbildung künftig an Bedeutung zu.

Ein 40-jähriger Grundschullehrer könnte mühelos eine lange Liste zeitgemäßer Anforderungen nennen, für die er während seiner ersten Phase nicht ausgebildet wurde: Multikulturelle Erziehung, offener Unterricht, Umwelterziehung, computerunterstützter Unterricht, integrative Erziehung, Geschlechtererziehung, Neue Medien, Psychomotorik und manches anderes mehr. Gleichzeitig hätte der nämliche Grundschullehrer einige Mühe, etwas zu benennen, was noch nicht veraltet ist und auch heute noch Bestand hat: Erstlesemethoden? Mengenlehre? Unterrichtsstil? Leistungsbeurteilung? ...

Die Lehrerstudienstätten träumen landauf landab den nostalgischen Traum von einem kompletten Lehrer. Alle Lehrstuhlinhaber möchten ihr Fachgebiet mit möglichst vielen Pflichten Scheinen in der Prüfungsordnung vertreten sehen. Nur was Pflicht ist, ist aus der Sicht von Lehrenden und Studierenden gleichermaßen auch bedeutend und wichtig. Dieser Traum von einem fertigen Lehrer führt zu einer fortschreitenden Aufblähung des Studiums um immer mehr "unverzichtbare" und "wichtige" Studieninhalte, ohne deren Kenntnis man keinen Lehrer "auf die Kinder loslassen" dürfe. Alle Lehrerausbildungsstätten sollten diesen Traum von einem perfekten und haltbaren Fertigfabrikat Lehrer endgültig verabschieden. "Das trügerische Bild der nach den Ausbildungsjahren »fertigen«, kompetenten und belastungsfähigen Lehrerinnen und Lehrer muß von der Zielvorstellung »ausreichend guter«, lernbereiter und ständig lernender Pädagoginnen und Pädagogen abgelöst werden" (Faust-Siehl 1996, 212).

Die entschiedene Akzentverlagerung auf das tertiäre, die Lehrerarbeit begleitende Studieren sollte die erste Phase zu einer klaren inhaltlichen Konzentration des Studiums ermutigen. Es macht keinen Sinn, schon in der ersten Phase den wachsenden und wechselnden Herausforderungen des pädagogischen Alltags mit immer neuen Ausbildungs- und Kompetenzforderungen zu begegnen. Overtrain und Overskill sind schlechte Ratgeber für die Konzeption der Lehrerbildung.

Das berufsbegleitende Studium hat den Vorteil, daß nicht - wie in der ersten Phase - auf Vorrat für eine ungewisse berufliche Zukunft studiert werden muß, sondern aus dem Berufsalltag Motive für gezielte Studien erwachsen und den Studien eine unmittelbare Handlungsrelevanz zukommt.

These 8

Wenn Sonderpädagogik als Ergänzung und Vertiefung der Allgemeinen Pädagogik zu begreifen ist, dann sollte in logischer Konsequenz das Studium des Allgemeinen dem Studium des Besonderen immer vorangehen. *Das sonderpädagogische Studium ist wo immer möglich als Aufbau- und Ergänzungsstudium zu konzipieren!* Ein grundständiges Studium sollte nur dann in Erwägung gezogen werden, wenn dies zur Befriedigung aktueller Bedarfslagen erforderlich ist.

Die Konzeption des sonderpädagogischen Studiums als Aufbau- und Ergänzungsstudiums wäre dabei in unterschiedlichen Formen denkbar:

1. in Form eines postgradualen Vollzeitstudiums.

Nach einem ersten (und zweiten) Lehrerexamen folgt ein viersemestriges Studium an der Universität; das Aufbaustudium alter Art erfolgte dabei unter Fortzahlung der Dienstbezüge und mit einem unterschiedlichen Anteil an Unterrichtsbefreiung.

2. in Form von berufsbegleitenden Teilzeitstudien.

Bei partieller Stundenentlastung werden nach und nach sonderpädagogische "Kompetenz-Module" (Kretschmann 1996) erworben. Der Erwerb von Kompetenz-Modulen begründet dabei nicht ein eigenständiges Lehramt, könnte aber durchaus mit finanziellen Anreizen ausgestattet sein. Lehrerinnen und Lehrer erhalten bei

qualifizierenden Zusatz- und Ergänzungsstudien "die Chance, zeitweise oder auf Dauer besser besoldet zu werden, gleichgültig, an welcher Schulform und in welcher Schulstufe sie unterrichten" (Hänsel 1995, 2).

In Verbindung mit der Schwerpunktverlagerung auf die tertiäre Ausbildung käme dem Modul-Konzept eine besondere Bedeutung zu. Das postgraduale Vollzeitstudium hingegen dürfte einerseits wegen der erheblichen Kosten nur geringe Realisierungschancen haben, andererseits auch kaum die erwartbaren Bedarfe decken. Auch aus diesen Gründen gehört den berufsbegleitenden Teilzeitstudien in der dritten Phase die Zukunft.

Vorerst ist bei einer grundständigen sonderpädagogischen Lehrerausbildung verstärkt die Bildung von Studiensequenzen anzustreben. Vor aller Spezialisierung sollte wo immer möglich zunächst das Allgemeine des Gegenstandes gelehrt und studiert werden. Also zuerst das Lesenlernen im allgemeinen, danach das Lesenlernen unter den Bedingungen einer Behinderung.

These 9

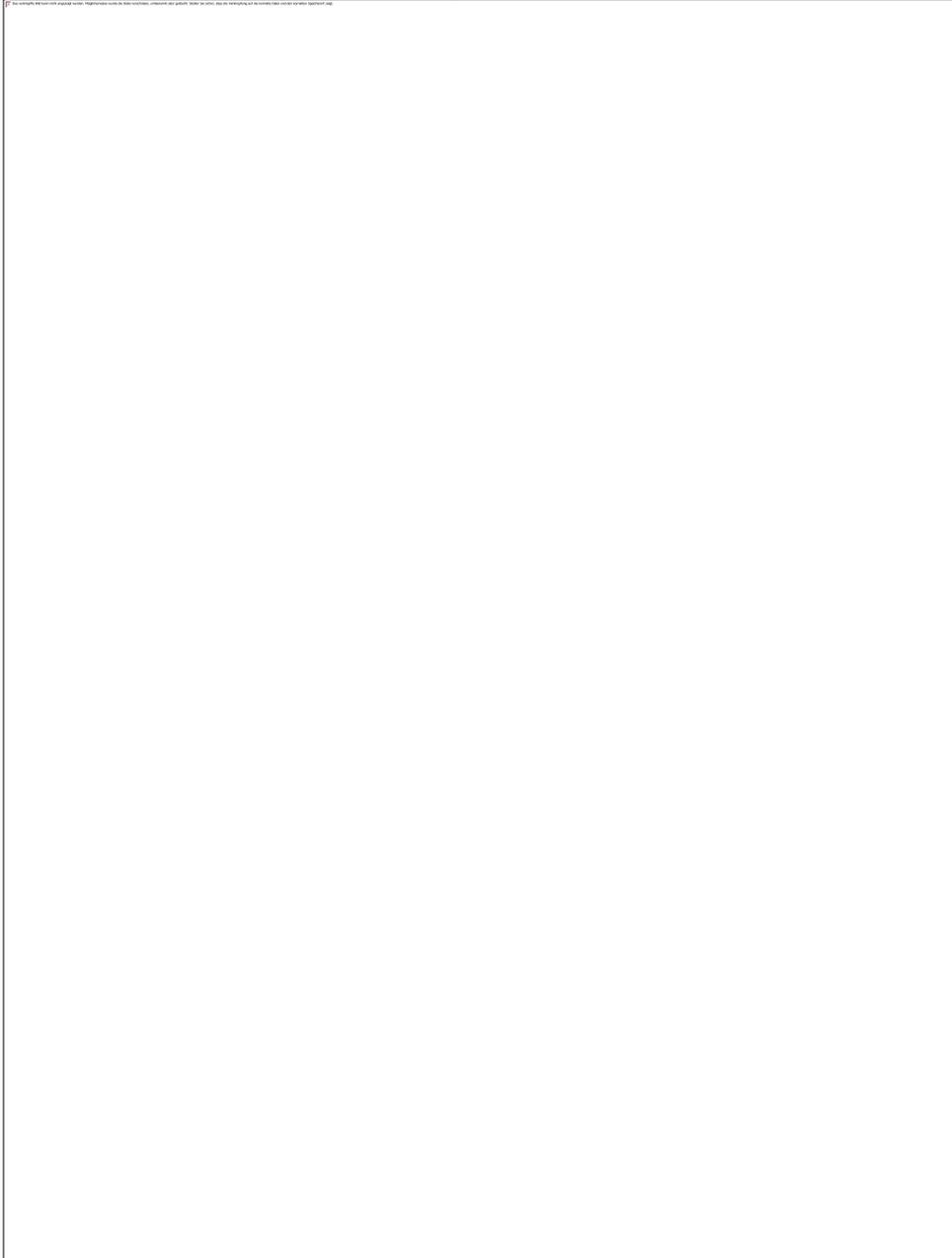
Die Anzahl der Studiengänge für Sonderpädagogik ist zu reduzieren. Statt der bisherigen neun sonderpädagogischen Fachrichtungen ist eine Begrenzung auf zwei Studiengänge denkbar (Abbildung 1):

Der Studiengang *Allgemeine Sonderpädagogik* umfaßt die bisherigen Fachrichtungen Lernbehindertenpädagogik (Lb), Sprachbehindertenpädagogik (Sp), Verhaltensgestörtenpädagogik (Vg).

Der Studiengang *Spezielle Sonderpädagogik* umfaßt die bisherigen Fachrichtungen Hörgeschädigtenpädagogik (Hg), Sehgeschädigtenpädagogik (Sg), Geistigbehindertenpädagogik (Gb) und Körperbehindertenpädagogik (Kb).

Die Kompetenzprofile von Sonderpädagogen sind nicht mehr fachrichtungsspezifisch ausgerichtet, sondern innerhalb eines Studienganges individuell gestaltbar. An die Stelle der neun sonderpädagogischen Fachrichtungen treten jetzt differenzierte individuelle Qualifikationsprofile, die sich erst im Wege eines beruflichen Lehrerlebens herausbilden und prinzipiell nicht abgeschlossen sind. Das Studium beginnt mit integrierten Eingangselementen für beide Lehrämter (in der Abbildung durch die dreieckige Schnittmenge symbolisiert) und einem stärker lehramtsbezogenen Grundstudium. Mit dem Hauptstudium beginnend setzt dann eine zunehmende Schwerpunktdifferenzierung ein. Professionelle Spezialisierung steht also nicht schon am Anfang des Studiums, sondern ist vielmehr das Ergebnis einer fortschreitenden Konturierung in einem »dreiphasigen« berufsbezogenen Bildungsprozeß. Genauso wie es Studienräte mit unterschiedlichen Fächerkombinationen gibt, weisen künftige Sonderpädagogen dann variable Qualifikationsprofile auf. Aus dem "*Lehramt für Allgemeine Sonderpädagogik*" und dem "*Lehramt für Spezielle Sonderpädagogik*" kann das individuelle Profil von

Bausteinen sonderpädagogischer Kompetenz nicht im Detail erschlossen werden.



Zur Begründung der vorgeschlagenen Lehramtsstrukturen sollen vier Argumente angeführt werden:

1. Gemeinsame Lehrerbildung

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zielen Reformüberlegungen zur Lehrerbildung zunehmend auf die Konstitution eines allgemeinen Grundstudiums für alle Lehrämter ab. "Eine lebendige Lehrerbildung überwindet die Abschottung zwischen den einzelnen Lehrämtern beziehungsweise Schularten und sprengt die Grenzen herkömmlicher Institutionen. Die separate Ausbildung für unterschiedliche Lehrämter ist von der Sache her überholt und steht der gemeinsamen Aufgabe im Wege. Sie erzeugt mentale Hindernisse bei der Kooperation der Lehrergruppen und Schularten untereinander. Neben notwendigen Schwerpunktsetzungen in bezug auf Altersstufen und Fächer sollte in Zukunft das Gemeinsame in der Lehrerausbildung

stärker als bisher betont werden" (Faust-Siehl u. a. 1996, 250). Während die zitierte Arbeitsgruppe des Arbeitskreises Grundschule die Beschränkung auf zwei Lehrämter (Grund- und Mittelstufe bzw. Mittel- und Oberstufe) empfiehlt, schlägt Hänsel (1995) darüber hinausgehend die Abschaffung aller schulform- und schulstufenbezogener Lehrämter vor: "Nach meiner Vorstellung absolvieren alle Lehrerinnen und Lehrer ein einphasige sechssemestrige Grundausbildung, die zum Unterrichten in allen Schulstufen und -formen berechtigt. Nach mehrjähriger Berufspraxis schließen sich Aufbauausbildungselemente im Baukastensystem an, die individuell gewählt werden und sich das ganze Berufsleben durchziehen" (Hänsel 1995, 2).

Die eigenen Vorschläge sind demgegenüber vergleichsweise moderat. Sie halten an einem eigenen sonderpädagogischen Lehramt fest und betonen das Erfordernis hinlänglicher fachlicher Schwerpunktsetzungen. Die traditionelle Studienstrukturierung in neun sonderpädagogische Fachrichtungen allerdings ist mit Bedacht auf die Diskussionslage in der Erziehungswissenschaft ein Anachronismus.

2. Dekategorisierung von Behinderungen

"Der klassifizierende und selektierende Behinderungsbegriff ist theoretisch und praktisch in sich zusammengebrochen" (Reiser 1996, 179). Der Versuch einer Aufteilung behinderter Menschen auf kategoriale »Fächer« ist gescheitert. Das System der neun sonderpädagogischen Fachrichtungen macht glauben, daß alle Kinder mit Behinderungen »einfach« behindert sind und auch zweifelsfrei einer Kategorie zugeordnet werden können. Theorie und Praxis der Behindertenpädagogik teilen indes die gemeinsame und sichere Gewißheit, daß Einfachbehinderungen eher selten sind. Mehrfachbehinderungen sind der Regelfall! An Körper- und Geistigbehindertenschulen findet man zunehmend "MF-Klassen", Sprachbehindertenschulen führen Beobachtungsklassen, die Diagnose- und Förderklassen Bayerns betreuen ein differentialdiagnostisch nicht klar trennbares Klientel. Und die Literatur über angebliche "Teilleistungsstörungen" und "partielle" Beeinträchtigungen weiß über vielfältige Sekundärsymptomatiken zu berichten; den zentralen Symptomen steht regelhaft eine ansehnliche Liste von peripheren Symptomen zur Seite (Vernooij 1992). Entwicklungsstörungen äußern sich als komplexe Syndrome, nicht als einfach Symptome. Wegen der Vergesellschaftung der Phänomene sind eh nicht mehr die grobschlächtigen Behinderungskategorien von Bedeutung, sondern die von Fall zu Fall und von Zeit zu Zeit je neu zu bestimmenden sonderpädagogischen »needs«.

Wenn den traditionellen Fachrichtungen und Klassifikationen künftig allenfalls der Status von Förderschwerpunkten zukommt (KMK 1994); wenn sonderpädagogische Förderung sich künftig nicht mehr an typisierenden Schädigungskategorien, sondern an individualen Kind-Umfeld-Lagen orientiert (Sander 1994; Eggert 1996); wenn dem so ist, dann ist gleichwohl zu fragen, ob Sonderpädagogik in Theorie und Praxis wirklich auf jedwede begriffliche Unterscheidungen verzichten kann und radikal "nonkategorial" und begrifflos operieren will (Benkmann 1994, David 1994). Statt der bisherigen neun Fachrichtungen also in Zukunft eine völlig undifferenzierte Sonderpädagogik?

Nach meinem Dafürhalten sind neue kategoriale Strukturierungen praktisch erforderlich und theoretisch begründbar, nämlich eine Unterscheidung in *allgemeine*

und *spezielle Behinderungen* (Wocken 1996a; 1996b). Das Differenzierungskriterium ist schlicht die Häufigkeit von Behinderungen, und zwar die Ein-Prozent-Marke. Alle allgemeinen Behinderungen haben eine Prävalenz von über 1 Prozent, alle speziellen Behinderungen von unter 1 Prozent der gesamten Schülerschaft. Das Attribut »allgemein« bedeutet also etwa allfällig, das Attribut »speziell« könnte als selten übersetzt werden.

3. Ausbildung für reale Praxisfelder

Das vorgeschlagene Strukturierungsprinzip der beiden Studiengänge ist nicht im elfenbeinernen Turm der Wissenschaft entstanden; es leitet sich explizit nicht aus gegenstandslogischen oder wissenschaftssystematischen Überlegungen ab, sondern wurzelt in der Pragmatik des pädagogischen Alltags. Die realen Erfordernisse alltäglicher (sonder)pädagogischer Problemlagen, die konkreten Förderbedarfslagen heterogener Lerngruppen definieren, welche Kombination von (sonder)pädagogischen Kompetenzen vonnöten und hilfreich ist. Heimlich (1996) diagnostiziert bei Streifzügen durch den sonderpädagogischen Alltag einen nachhaltigen "Strukturwandel in der sonderpädagogischen LehrerInnenarbeit" (54) und unterscheidet drei Tätigkeitsprofile: "gestandene" SonderschullehrerInnen", Beratungs- und AmbulanzlehrerInnen, und IntegrationsklassenlehrerInnen. Wenn Ausbildung funktional für Tätigkeitsfelder sein will, dann müssen auch die neuen Ausbildungsgänge aus den neuen Berufsbildern abgeleitet werden.

Die neuen Studiengänge verstehen sich als Antworten auf die Veränderungen im sonderpädagogischen Förder- und Dienstleistungssystem. Der Studiengang *Allgemeine Sonderpädagogik* bedient vornehmlich etwa die Integrativen Regelklassen (Hamburg), die Diagnose- und Förderklassen (Bayern) und die entsprechenden Sonderschulen; er ist auf *alle* Organisationsformen ausgerichtet, in die Kinder mit Lernbehinderungen, Sprachbehinderungen und Verhaltensstörungen aufgenommen werden. Der Studiengang *Spezielle Sonderpädagogik* dagegen qualifiziert vor allem für die Arbeit in Integrationsklassen, in Förderzentren und Ambulatorien, sowie in den einschlägigen Sonderschulen; er ist auf *alle* Organisationsformen ausgerichtet, in denen Kinder mit geistigen Behinderungen, Körper- und Sinnesbehinderungen unterrichtet werden.

4. Kompetenzverlust versus Kompetenzsteigerung

Der Reduktion auf zwei sonderpädagogische Lehrämter wird der kritische Vorbehalt entgegengebracht, daß damit notwendigerweise auch geringere Möglichkeiten zu einem vertieften Studium fachlicher Schwerpunkte verbunden seien. Die Logik, die dieser Argumentation zugrundliegt, kann etwa auf die Formel gebracht werden: Spezialisierung = Kompetenzsteigerung. Diese Logik ist auf den ersten Blick durchaus einsichtig, bei näherem Zusehen allerdings nur die halbe Wahrheit. Der sprichwörtliche Fachidiot kennt sich nur noch auf einem eng begrenzten Gebiet aus - mit der Gefahr, daß ihm der Blick für das Ganze, für den Zusammenhang der Teile mit dem Ganzen verlorengegangen ist. Jegliche Spezialisierung ist nicht nur Kompetenzsteigerung, sondern zugleich auch Kompetenzverengung und -verlust. Der Spezialist weiß und kann zwar (qualitativ) immer mehr, aber zugleich auch (quantitativ) immer weniger. Die Karikaturen von Spezialisten sind aus dem Alltag

wie aus der pädagogischen Praxis wohlbekannt. Da gibt es den Sprachheilpädagogen, der seine speziellen Kompetenzen nicht zur Geltung bringen kann, weil er die Kinder schlichtweg nicht auf die Stühle bekommt. Eine fachkundige verhaltenstherapeutische Behandlung eines stillen Kindes scheitert, weil eine unerkannte Schwerhörigkeit mit regressiver Begleitsymptomatik vorliegt. Nach einer psychoanalytischen Spezialausbildung behandelt ein Geistigbehindertenpädagoge alle Fälle trotz einer differentiellen Indikation nach einer einheitlichen Methodik (Schlee 1985). Der Spezialist kennt nur ein Problem und nur eine Problemlösung; er neigt zur Verleugung vernetzter Zusammenhänge, dilettiert außerhalb seines Spezialgebietes und unterwirft die Komplexität von Störungen einem einförmigen Monismus. Angesichts der Vergesellschaftung von Entwicklungsproblemen ist eine Steigerung behindertenpädagogischer Kompetenz nur erreichbar, wenn das Ganze vor den Teilen steht, wenn die Kompetenzentwicklung sich prozesshaft vom Allgemeinen zum Besonderen vollzieht.

These 10

Die Ausrichtung des sonderpädagogischen Studiums auf zwei Lehrämter mit differentiellen Qualifikationsprofilen ist mit einer reformierten Organisation des sonderpädagogischen Stellenmarkts zu verknüpfen. Wenn das professionelle Personal mit vielgestaltigen und differenzierten Kompetenzprofilen ausgestattet ist, "wäre es kontraproduktiv, Lehrerinnen und Lehrer weiterhin durch die Schulbehörden den Schulen zuzuweisen. Vielmehr müssen umgekehrt die Schulen das Recht erhalten, neue Mitarbeiter selbst auszuwählen. ... Die Besetzung freier Stellen sollte in der Regel durch die Schulkonferenz erfolgen und von den Schulbehörden dann nur noch verwaltungsmäßig vollzogen werden. Zu diesem Zweck sind verschiedene Verfahren denkbar. Zum Beispiel könnten die Schulämter Listen mit Selbstdarstellungen der Bewerberinnen und Bewerber führen, die den Schulen als Basis für die Kontaktaufnahme und Auswahl von »Wunschkandidaten« dienen. Aber auch ein völlig freier Stellenmarkt für Pädagoginnen und Pädagogen nach dem Muster der freien Wirtschaft, wo sich Arbeitssuchende um öffentlich ausgeschriebene Stellen persönlich bemühen müssen und sich selber mit ihrem persönlichen Profil anbieten können, verspricht einige Vorteile" (Faust-Siehl u. 1996, 218).

Das auf zwei Lehrämter ausgerichtete Studium ist - sowohl aus Arbeitgeber- wie auch aus Arbeitnehmerperspektive - mit einer höheren beruflichen Flexibilität verbunden. Die Kultusbehörden könnten auf wechselnde sonderpädagogische Bedarfslagen besser reagieren, da beide Lehrämter zur Unterrichtung eines breiten sonderpädagogischen Klientels an unterschiedlichen Lernorten berechtigt wären. Andererseits können Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Verlaufe ihrer Berufskarriere durch den Erwerb variabler Kompetenzen leichter einen Wechsel des Praxisfeldes vollziehen und so eher ein Ausbrennen im Beruf vermeiden.

These 11

Die Studiengänge für Sonderpädagogen und die universitäre Fächerstruktur für Sonderpädagogik müssen entkoppelt werden.

Nicht selten werden - mit fälschlicher Berufung auf integrationspädagogische Logik - die Reduktion sonderpädagogischer Lehr- und Forschungsschwerpunkte gefordert und die Reintegration der Behindertenpädagogik in die Allgemeine Pädagogik gefordert; dies ist ein Trugschluß. Aus der Beschränkung auf zwei sonderpädagogische Studiengänge kann nicht abgeleitet werden, daß dann auch Forschung und Lehre in der Behindertenpädagogik gleichsam auf zwei Lehrstühle reduzierbar seien. Wie bei allen anderen Lehramtsstudiengängen auch sind einem sonderpädagogischen Studiengang mehrere Lehrstühle mit unterschiedlicher Professionalität zuzuordnen. Eine Professur für 'Verhaltengestörtenpädagogik' etwa ist auch ohne eine strikte Korrespondenz zu einem 'Lehramt an Sonderschulen für Verhaltensgestörte' sinnvoll. Die Öffnung der Sonderpädagogik für Integration sollte in der Allgemeinen Pädagogik keine Begehrlichkeiten und Hoffnungen wecken, in der Sonderpädagogik würden nun transferierbare Ressourcen und unbesetzte Stühle frei.

Die Forderung nach "Auflösung der herkömmlichen sonderpädagogischen Ausbildungsinstitute" (Eberwein 1996, 272) löst kein Problem und ist eher pseudoprogressiv. Es ist weiterhin unverzichtbar, daß hinlängliche sonderpädagogische Lehr- und Forschungskapazitäten bereitstehen und auch durch Lehrstühle stellenmäßig abgesichert sind. Die formelle Zuordnung zu Instituten und Arbeitsbereichen ist demgegenüber nachgeordnet.

These 12

Im norddeutschen Raum ist an allen bisherigen behindertenpädagogischen Studienstätten *Allgemeine Sonderpädagogik* als eigenständiger Studiengang studierbar (Berlin, Bremen, Hamburg, Hannover, Kiel, Oldenburg, Rostock).

Der Studiengang *Spezielle Sonderpädagogik* ist als eine unteilbare Einheit aufzufassen. Einzelne Elemente dieses Studienganges sollten deshalb nicht in beliebiger Kombination an diversen Studienstätten angesiedelt werden, sondern der Studiengang sollte nur als ungeteiltes Ganzes und in ungekürzter Vollständigkeit an ausgewählten Standorten angeboten werden. Sofern für den Studiengang *Spezielle Sonderpädagogik* im norddeutschen Raum eine Konzentration auf wenige(r) Studienstätten angestrebt wird, empfehlen sich als Studienorte die Metropolen Berlin und Hamburg.

These 13

Die beiden Studiengänge *Allgemeine Sonderpädagogik* und *Spezielle Sonderpädagogik* haben jeweils in etwa ein Studienvolumen von zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen mit insgesamt 80 Semesterwochenstunden.

Bezüglich der Studienstruktur wird der "Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für eine sonderpädagogisches Lehramt" (KMK 1994b) gefolgt. "Die Regelstudienzeit beträgt höchstens 9 Semester und umfaßt ein Studienvolumen von höchstens 160 Semesterwochenstunden." "Das Studium umfaßt etwa zur einen Hälfte das Studium der Sonderpädagogik. Die andere Hälfte umfaßt das erziehungswissenschaftliche Studium und die unterrichtsfachlichen Studien (Unterrichtsfach, Unterrichtsfächer oder Lernbereich) etwa im Verhältnis 2:3" (KMK

1994b).

These 14

"Das Studium erfolgt an wissenschaftlichen Hochschulen" (KMK 1994b). Es gibt keinen Grund, die Richtigkeit und Gültigkeit dieser kultusministeriellen Position in Frage zu stellen, auch nicht durch die Kultusminister selbst.

Literatur

Benkman, R.: Dekategorisierung und Heterogenität - Aktuelle Probleme schulischer Integration von Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland. In: Sonderpädagogik 20 (1994), 4-13

David, D.: Nonkategoriale Sonderpädagogik In: Sonderpädagogik 24 (1994) 2, 108-115

Deutscher Bildungsrat: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1974) Beiheft 11

Eberwein, H.: Die integrationspädagogische Ausbildung als Auftrag der Erziehungswissenschaften. Begründung, Entwicklung, Perspektiven. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim 1996, 269-278

Eberwein, H.: Zur dialektischen Aufhebung der Sonderpädagogik. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1988, 343 - 345

Eberwein, H.: Konsequenzen der Integrationsentwicklung für die Sonderpädagogik. Das Ambulanzsystem als sonderpädagogische Überlebensform? In: Meißner, Klaus /Heß, Erik (Hrsg.): Integration in der pädagogischen Praxis. Berlin 1988, 53 - 64

Eggert, D.: Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Der Paradigmenwechsel in der Diagnostik und seine Konsequenzen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 19 (1996), 43-64

Faust-Siehl, G. /Garlichs, A. /Ramseger, J. /Schwarz, H. /Warm, U.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 98) Frankfurt 1996

Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995

Hänsel, D.: Die Bildung der Lehrerinnen und Lehrer neu denken. In: Die Grundschulzeitschrift 87 (1995), 2

Heimlich, U.: Neue Konzepte sonderpädagogischer Förderung, neue Aufgabenstellung für Lehrkräfte - Konsequenzen für die Ausbildung von Pädagogen. In: Blickpunkt Bildung (1996), 49-60

Heyer, P. /Meier, R.: Zur Lehrerbildung für die integrationspädagogische Arbeit an Grundschulen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1988, 337 - 342

Hinz, A.: Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg 1993

Jung-Simon, J. /Sander, A.: Abschlußbericht zum Modellversuch Integrationspädagogik (Kontakt- und Aufbaustudium). In: Meister, H. /Sander, A. (Hrsg.): Qualifizierung für Integration. (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 7) St. Ingbert 1993, 17-124

Kretschmann, R.: Lehrpläne für Kinder und Jugendliche mit Lern- bzw. Verhaltensstörungen im integrativen Unterricht. (Manuskript) Bremen 1996

Meister, H. /Sander, A. (Hrsg.): Qualifizierung für Integration. (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik., Band 7) St. Ingbert 1993

Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993

Reiser, H.: Arbeitsplatzbeschreibungen - Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996), 178-186

Sander, A.: Integration behinderter Schüler und Schülerinnen als Gegenstand der Lehreraus- und -fortbildung. In: Meister, H. /Sander, A. (Hrsg.): Qualifizierung für Integration. (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 7) St. Ingbert 1993, 191-201

Sander, A. /Christ, K.: Integrativer Unterricht - Anforderungen an die Lehreraus- und -weiterbildung. In: Meister, H. /Sander, A. (Hrsg.): Qualifizierung für Integration. (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 7) St. Ingbert 1993, 203-211

Sander, A.: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim ³1994, 99-109

Schlee, J.: Kann Diagnostik beim Fördern helfen? Anmerkungen zu den Ansprüchen der Förderdiagnostik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 36 (1985), 153-165

Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München 1988

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt. (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994) Bonn 1994

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994) In: Zeitschrift für Heilpädagogik 45 (1994), 484-494

Vernooij, M.: Hampelliese - Zappelhans. Problemkinder mit Hyperkinetischem Syndrom. Bern 1992

Wocken, H.: Sonderschullehrer in Integrationsklassen. In: Wocken, Hans /Antor, Georg /Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Schulversuchs. Hamburg 1988, 185-198

Wocken, H.: Ambulante Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (1991), 104-111

Wocken, H.: Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik 26 (1996a), 34-38

Wocken, H.: Das Ende der kategorialen Behindertenpädagogik. In: Sonderpädagogik 26 (1996a), 57-62

Wocken, H.: Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen. In: Behindertenpädagogik 35 (1996c), 372-376

In: Wittrock, M. (Hrsg.): Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. Neuwied 1997, xx-xx