



Spezialist oder Generalist

Das Dilemma in der Ausbildung von Hörgeschädigtenpädagogen

Thomas Kaul

Wer heute über die Ausbildung an Hochschulen und hier über die Lehrerausbildung nachdenkt wird auf eine z.T. sehr breite und in vielen Bereichen auch recht kritische Diskussion stoßen. Im Zuge des europäischen Einigungsprozesses hat es eine intensive Auseinandersetzung um die Reform der Universitäten und deren Ausbildungsstrukturen geben. Diese wird meist mit zwei Erklärungen in Verbindung gebracht: der sog. Sorbonne Erklärung (1998) und Bologna-Erklärung (1999). Ziel dieser Erklärungen ist eine umfassende Reform des europäischen Hochschulwesens.

Der so genannte Bologna-Prozess verfolgt das Ziel, die akademische Ausbildung in Europa zu vereinheitlichen. Ausbildungsstrukturen, Abschlüsse und Inhalte sollen untereinander kompatibel werden und eine größere Mobilität innerhalb der Ausbildungsgänge selbst, aber auch auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen. Erreicht werden soll dies u.a. durch eine Modularisierung der Ausbildungsinhalte eines Studiums, was eine höhere Durchlässigkeit und Mobilität ermöglichen soll. Module könnten idealerweise dann an unterschiedlichen Hochschulen innerhalb Europas studiert werden. Das Studium soll durch Studien begleitende Prüfungen nach dem so genannten Credit-Point-System eine höhere Effizienz erreichen. Die Abbrecherquote soll gesenkt werden und Modul- und Studienabschlüsse sollen dadurch möglichst wechselseitig über die Grenzen der jeweiligen Bundesländer und auch international anerkannt werden. Die Studienabschlüsse sollen gestaffelt oder konsekutiv in so genannten BA- und MA-Abschlüssen aufgebaut werden. Der BA-Studiengang umfasst eine Regelstudienzeit von ca. 6 Semestern, soll berufsqualifizierend und poly-valent ausgerichtet, also weniger an einem engen Professionalisie-

rungskonzept orientiert sein. Der MA-Studiengang ist ein in der Regel ein zwei- bis viersemestriger Studiengang, der auf einem bereits vorhandenen akademischen Abschluss aufbaut und somit weiterqualifiziert oder auch neue, eigenständige Inhalte anbieten kann. Studierende sollen also – neben der kürzeren Studienzeit – auf einfache Art und Weise Hochschulen wechseln können und früher – nach dem BA-Abschluss – auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein können.

Ziel ist es, auch die Lehrerausbildung in solchen gestaffelten Studiengängen neu zu strukturieren. Dies geschieht z.T. schrittweise über den Prozess der Modularisierung anfangs noch unter Beibehaltung *alter* Prüfungsmodalitäten, so dass die Ausbildungsgänge in einem Anpassungsprozess den neuen Strukturen angeglichen werden können. Es gibt aber auch bereits Hochschulen, die BA- und MA-Studiengänge im Bereich des Lehramtes anbieten.

Gleichzeitig werden das deutsche Schulsystem und deren Erfolg zur Diskussion gestellt. Pisa-Studien oder auch TIMSS stehen für diese Perspektive (vgl. z.B. Schümer, Tillmann, Weiß 2004). Vor diesem Hintergrund werden umfassende Reformbestrebungen in Gang gesetzt, die auf die Schullandschaft erhebliche Auswirkungen haben werden. Die Diskussion um die Ganztagschule oder das erneute Aufleben der schulischen Strukturdebatte sind nur einige Anzeichen für diesen Prozess.

Auch innerhalb der Sonderpädagogik gibt es eine Diskussion über die Veränderung der pädagogischen Rahmenbedingungen, der Organisationsstrukturen und nicht zuletzt auch der Sonderschullehrerausbildung selbst. Vor dem Hintergrund einer sich verändernden Sonderschullandschaft, der Öffnung zum Gemeinsamen Unterricht und der sich damit verändernden Anforderungen an eine berufliche Qualifikation der dort

arbeitenden Pädagogen stehen Forderungen im Raum auch die Sonderschullehrerausbildung zu reformieren.

Im Folgenden möchte ich insbesondere ausgehend von den zuletzt angesprochenen Veränderungen in der Sonderpädagogik die Hintergründe umreißen, die eine Umgestaltung in der Professionalisierung und damit des Berufsbildes eines Sonderschullehrers erfordern bzw. diesem Veränderungsprozess durch entsprechende Schritte Rechnung tragen. Dieses soll dann mit Überlegungen, die aus der engeren fachpädagogischen, also hör-geschädigtenpädagogischen Perspektive erwachsen, in Beziehung gesetzt werden.

In einem zweiten Schritt möchte ich anhand des Kölner Modells der Ausbildung von Sonderschullehrern die eingangs angedeuteten Forderungen, die aus dem Bologna-Prozess erwachsen, mit denen der fachlichen Perspektive verbinden und die Vorteile aber auch die Schwierigkeiten, die aus meiner Sicht damit verbunden sind, thematisieren.

Eine allgemeine sonderpädagogische Perspektive

organisatorisch

Das sonderpädagogische Arbeitsfeld hat sich in den vergangenen Jahren dramatisch verändert. Nicht zuletzt durch Anstöße von außen – kamen diese nun von den Eltern, den betroffenen Menschen selbst oder auch aufgrund von politisch-administrativen Einflüssen wie sie z.B. die KMK-Empfehlungen darstellen – hat sich das sonderpädagogische Arbeiten sowohl auf der organisatorischen als auch auf inhaltlichen Ebene umfassend verändert.

Es ist in den vergangenen Jahren zu einer organisatorischen Differenzierung und steigenden Komplexität schulischer Organisationsstrukturen im sonderpädagogischen Bereich

gekommen. Das Profil der klassischen Sonderschule tritt in den Hintergrund. Natürlich arbeiten Kollegen und Kolleginnen immer noch als Unterrichtende, aber insbesondere die Ausweitung der Arbeitsfelder *Früherziehung* und *Gemeinsamer Unterricht* bzw. *schulische Integration* zeigen, dass klassischer Unterricht nur ein Aspekt sonderpädagogischen Arbeitens darstellt. Lehrer und Lehrerinnen arbeiten z.B. im Rahmen von mobilen Diensten, die in enger Kooperation mit Eltern, anderen Einrichtungen der Rehabilitation und anderen Schulformen in vernetzten Strukturen in Kontakt stehen. Diese erhöhte Komplexität führt zu erweiterten Anforderungen im Bereich der Koordination, der Interdisziplinarität aber auch der Kommunikation im fachlichen Bereich.

Das Rollenverständnis von Sonderschullehrern verändert sich vor diesem Hintergrund. Sie sind nicht mehr *nur* Lehrer für Kinder mit einer bestimmten Behinderung, sondern sie werden auch zum Koordinator, Berater, Therapeuten oder gar zum Verwaltungsbeamten und Ausbilder.

Die enge Kooperation mit unterschiedlichsten Berufsgruppen, vom medizinischen Sektor bis hin zur Industrie, vom Therapeuten bis hin zu Lehrern verschiedenster Schulformen erfordern eine neue Qualität der Abstimmung und Zusammenarbeit, um letztendlich eine angemessene Bildung, Förderung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu ermöglichen.

Schulen setzen sich verstärkt mit ökonomischen Fragen auseinander. Schule soll wirtschaftlich tragbar sein und dies zukünftig auch in Eigenregie. Die selbständige Schule erfordert nicht nur einen Pädagogen mit seinen Kompetenzen im erzieherischen und bildenden Bereich, sondern auch Führungskräfte, die über Kenntnisse im betriebswirtschaftlichen Manage

ment verfügen. Sonderpädagogisches Arbeiten soll möglichst kostengünstig und Veränderungen sollen möglichst kostenneutral, so der politische Wille, gestaltet sein.

In gleichem Atemzug lassen sich Forderungen zu einem umfassenden Qualitätsmanagement auch in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern vernehmen. Selbstevaluation und Fremdevaluation im pädagogischen aber auch im administrativen Bereich sind für viele Schulen und Einrichtungen inzwischen nicht nur Schlagworte, sondern bereits immanenter Bestandteil ihrer alltäglichen Arbeit.

inhaltlich

Neben diesen eher organisatorischen Veränderungen kommt es aber auch zu Veränderungen im gesellschaftlichen und sozialen Gefüge, die sich gleichermaßen auf das sonderpädagogische Handeln niederschlagen.

HÄBERLIN (2002) sieht hier insbesondere das überproportionale Wachsen der Bevölkerung, die Veränderung in der Altersstruktur, die Migration und eher aus einer moralischen Perspektive eine Werteverchiebung im humanistischen Denken, das sich umfassend auf das sonderpädagogische Handeln auswirkt. Es geht also auch um ethische Fragen von äußerst grundlegender Natur. Die Diskussion der vergangenen Jahre um die Präimplantationsdiagnostik mag dies beispielhaft verdeutlichen (vgl. Leonhardt 2004).

Es geht um Fragen der Legitimation und Rechtfertigung sonderpädagogischen Handelns. Dies betrifft z.B. Kollegen, die im Bereich schwerst-mehrfachbehinderter Menschen arbeiten. Die ethische Diskussion im heilpädagogischen und sonderpädagogischen Arbeitsfeld stellt aus der Sicht HÄBERLINS (2002) eine der vordringlichsten Fragen dar. Teilhabe als ein bedeutendes Ziel pädagogischer Arbeit, lässt Erziehungsziele wie Selbstbestimmung, Integri-

on oder eher ein inklusives Verständnis in den Vordergrund pädagogischen Handelns rücken.

Nicht zuletzt durch die WHO (2001) ist der Gedanke der Partizipation allgegenwärtig. Betroffene ergreifen verstärkt das Wort in ihrem eigenen Interesse, seien es nun die Eltern oder die Menschen mit Behinderung selbst. Sie fordern ihre Rechte und beanspruchen Selbstbestimmung, was sich auch auf die Bildungspolitik auswirkt und auch auswirken soll. *Nichts über uns ohne uns!* Partizipation erhält aus dieser Perspektive ein weiteres Gewicht. Wenn über Forschung, Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung gesprochen wird, so bedeutet Partizipation den systematischen Einbezug behinderter Menschen in all diese Prozesse. Partizipation bedeutet aber auch gleichermaßen eine Veränderung in der Rolle der Sonderpädagogen. Pädagogen und Menschen mit Behinderung begegnen sich sozusagen in gleicher Augenhöhe.

Diese Aspekte mögen genügen, um zu verdeutlichen, dass sich Sonderpädagogik, dass sich Schule massiv ändert und sich damit auch das Anforderungsprofil der Sonderpädagogen verändert.

Aus einer eher allgemeinen fächerübergreifenden sonderpädagogischen Perspektive gewinnen hier Qualifikationen an Kontur, die sich vielleicht als sonderpädagogische Schlüsselqualifikationen charakterisieren lassen.

Fachvertreter und Verbände fordern eine Verzahnung von allgemeinen sonderpädagogischen Kompetenzen mit einer Qualifizierung im klassischen fachrichtungsspezifischen Verständnis. In diesen Bereich der *sonderpädagogischen Basisqualifikationen*, wie Schmetz (1998, 363) es nennt, gehören umfassende Fähigkeiten in der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, also im diagnosti-

schen Bereich genauso wie Beratungskompetenz und Team- und Kooperationsfähigkeit. Interdisziplinäres Denken soll eine genuine Perspektive sonderpädagogischen Handelns sein. Fähigkeiten zur Selbstevaluation - also Grundkompetenzen im Bereich der Qualitätssicherung - müssen hier ebenfalls erwähnt werden (vgl. SPECK 2000). KANTER (1997) sieht vor allem in der Fähigkeit zu analytisch-synthetischem Denken eine Schlüsselqualifikation, um pädagogische Begründungs- und Handlungszusammenhänge zu erschließen oder eben selbst zu formulieren. Ähnliches formuliert SPECK (1998), wenn er vom Denken in Systemzusammenhängen spricht, um pädagogische Sachverhalte einzuordnen. HÄBERLIN (2002) fordert deshalb eine *ganzheitliche Qualifizierung* von Sonderpädagogen – natürlich auch unter Berücksichtigung der jeweiligen Förderschwerpunkte.

Wie weit bzw. wie umfassend dieser fachrichtungsübergreifende Anteil innerhalb einer Sonderschullehrerausbildung sein soll, ist offen. Allerdings lassen sich in Abhängigkeit von den jeweiligen Arbeitsfeldern gewisse Akzentuierungen ausmachen. WOCKEN (1988) sieht für die Arbeit in der integrativen Förderung in der allgemeinen Schule sicherlich Vorteile für die Generalisten unter den Sonderpädagogen. Die Brille des Spezialisten verstelle u.U. den Blick für die Schwierigkeiten der Kinder, die ja ihre Probleme oder ihren spezifischen Förderbedarf nicht notwendigerweise genau in der fachlichen Spezialisierung des gerade anwesenden Sonderpädagogen haben. Hier sind übergreifende Qualifikationen notwendig.

Eine hörgeschädigtenpädagogische Perspektive

Die zuvor eher aus einer allgemeinen sonderpädagogischen Perspektive skizzierten Prozesse der Veränderung bleiben natürlich nicht vor den Türen der Schulen für

Hörgeschädigte stehen. GROSSE (2003) hat in einer Untersuchung die Veränderungen im schulischen Bereich aufgezeichnet. Historisch gewachsene Strukturen wie sie in den traditionellen Schulformen im hör-geschädigtenpädagogischen Bereich bekannt sind – hierzu gehört das gewachsene an Segregation ausgerichtete System von Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen, Bildungszentren oder Staatsinstituten, verändern sich gleichermaßen. Schulen werden zusammengeführt, Förderzentren entstehen und Aufgabenfelder verändern sich. In NRW hat es in den neunziger Jahren und auch noch bis in die heutige Zeit hinein eine intensive Diskussion um die organisatorische Gestaltung des Schulwesens für gehörlose und schwerhörige Kinder und Jugendliche gegeben. Diese Entwicklung vollzog sich vor dem Hintergrund einer sich verändernden Schülerschaft und Schullandschaft sowie sich verändernder pädagogischer Zielsetzungen. Es hat eine intensive und lange Diskussion über mögliche neue Organisationsformen gegeben. In NRW mündete diese in der Zusammenlegung der Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen zu Hörgeschädigtenschulen - mit der formalen Einschränkung, dass innerhalb der Hörgeschädigtenschulen als Verbundschule die Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen weiter existieren. Allerdings darf man nicht davon ausgehen, dass es in allen Schulen homogene Klassenverbände über alle Jahrgänge gibt, die einer Schulform oder einer Sprachlerngruppe zuzuordnen sind. Das Bild zeigt hier eher eine heterogene Landschaft. In den Schulen ist vor dem Hintergrund einer geforderten Profilbildung eine intensive Diskussion über den inneren schulischen pädagogischen und organisatorischen Aufbau entstanden. Diese Diskussion bezieht sich z.B. auf die schon eben erwähnten Sprachlerngruppen oder auf Lerngruppen, die eher nach kognitiven Gesichtspunkten strukturiert sind. Es wird über die teilweise Auflösung des traditionellen Klassenverbandes nachgedacht, um Lerngruppen an übergreifenden

Projekten womöglich immer wieder neu zusammenzustellen. Gerade sind die Wogen des Veränderungsprozesses – die Zusammenlegung der beiden Schulformen zu einer Verbundschule – verebbt, eröffnet sich eine neue Diskussion um die Bezeichnung der Schulen. Aus Schulen für Hörgeschädigte sollen nun Förderschulen für den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation werden.

Parallel zur Veränderung der Binnenstruktur der heutigen Hörgeschädigtenschulen hat sich das Aufgabenfeld der in den Schulen arbeitenden Kollegen und Kolleginnen ebenfalls massiv verändert. Heute ist Gemeinsamer Unterricht pädagogischer Alltag und nimmt bisweilen einen sehr großen Raum ein. Ähnliches gilt für den Bereich der Frühförderung und der Diagnostik. Die frühe Erfassung von hörgeschädigten Kindern geschieht im optimalen Fall durch ein neonatales Hörcreening in den Kliniken. Eine frühe technische Versorgung und daran anschließend eine begleitende, familienorientierte Frühförderung sind für die viele Schulen heute ebenso selbstverständlich wie die Förderung von hochgradig hörgeschädigten Kindern, die mit einem CI versorgt sind.

Gerade im technischen Bereich gibt es große Fortschritte. Hörgerätetechnik, CI-Technik und diagnostisches Instrumentarium haben große Entwicklungsschritte vollzogen, die sich direkt auf die unterschiedlichen Aufgabenfelder und die pädagogische selbst Arbeit auswirken.

Durch die Forderungen, die gehörlose Menschen selbst formuliert haben, Gebärdensprache endlich auch als Kommunikationsmittel mit hochgradig hörgeschädigten Kindern, denen ein Zugang zur Lautsprache auf natürlichem Wege nicht möglich, zuzulassen, durch Ergebnisse der Gebärdensprachlinguistik und nicht zuletzt durch Ergebnisse aus Modellversu-

chen, wie z.B. des HH-Schulversuches (Günther u.a. 2004), sind inzwischen auch didaktische Ergebnisse vorhanden, die ein fundiertes Arbeiten auf der Basis der Gebärdensprache erlauben. Schulen öffnen sich vor diesem schrittweise auch einer gebärdensprachlich basierten Förderung.

Im Zuge dieser Akzeptanz wird inzwischen auch das Modell der Sprachlerngruppen um eine Sprachlerngruppe für bilingual geförderte Kinder erweitert (vgl. z.B. KAUL, BECKER 1998). Schule kann sich so zu einem Ressourcenzentrum entwickeln, das unterschiedlichen Förderbedarf angemessen berücksichtigt, egal ob dieser nun in der Sonderschule, Förderschule oder im Förderzentrum selbst bzw. im Gemeinsamen Unterricht also an allgemeinen Schulen abgedeckt wird. Fachleute und Verbände sind sich einig, dass sich auch die Inhalte der Ausbildung verändern bzw. diese den neuen Herausforderungen angepasst werden müssen.

FLÖTHER (2002) spricht direkt und ohne große Umschweife sogar von einer Krise der Hörgeschädigtenpädagogik und geht recht kritisch zu Werke, wenn er von hausgemachten Problemen spricht. Er meint damit die ewige und unerquickliche Methodenpolarisation. Er spricht von Gefühlen der Selbstüberschätzung und von verkrusteten Strukturen in den Einrichtungen, die ein Umdenken erforderlich machen. Vernetzte Kompetenzzentren und Teamstrukturen sind auf der organisatorischen Ebene nur zwei Aspekte, die eine Entwicklungsrichtung vorgeben. Auf der persönlichen Ebene brauchen wir einen *neuen* Hörgeschädigtenpädagogen, der teamorientiert ist, methodisch offen denkt und arbeitet und dabei auch noch mobil ist. Aber FLÖTHER (2002) redet nicht unbedingt einer ganzheitlichen Ausbildung das Wort, sondern fordert Profilierung und vor allem Spezialisierung vom Einzelnen. Vor dem Hintergrund der Komplexität jedes einzelnen Aufgabenfeldes bedarf es innerhalb der Institutio-

nen entsprechender Spezialisten, deren Profil sich eben unterscheidet, um die unterschiedlichen Bedarfe abdecken zu können. Ähnlich schätzt DIL-LER (2003) die Situation ein, wenn er einem *Allround-pädagogen*, der für alle Notwendigkeiten qualifiziert ist, eine Absage erteilt, so gern sich dies die schulpolitische Administration auch wünsche.

Auch unter der Berücksichtigung der Gebärdensprache in der Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher zeichnet sich immer mehr ein differenziertes Ausbildungsprofil ab, das in einem entsprechenden Studiengang berücksichtigt werden muss. Ausgehend von der unabdingbaren Voraussetzung einer hohen Gebärdensprachkompetenz müssen sich linguistische Grundlagen, sprachdidaktische, soziologische und psychologische Inhalte quasi konzentrisch um dieses Themengebiet anordnen (vgl. KAUL 1994; KAUL, BECKER 1999; GÜNTHER u.a. 2004).

Veränderung der Ausbildung

Wenn man versucht, solche Anforderungskataloge zu operationalisieren, gerät man schnell in die Situation, so etwas wie die Quadratur des Kreises zu bewerkstelligen. Nichtsdestotrotz müssen Ausbildungsstrukturen entwickelt werden, Inhalte festgelegt und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Eine solche Ausbildungsstruktur ist das Ergebnis administrativer Vorgaben, das Ergebnis eines langen manchmal konstruktiven Prozesses, aber auch manchmal das Ergebnis destruktiver Einflüsse, machpolitischer Entscheidungen oder sie wird schlicht und ergreifend durch das Vorhandensein entsprechender Lobby beeinflusst.

In der heutigen Zeit scheint es für die politisch Verantwortlichen nicht mehr unbedingt notwendig zu sein, Fachvertreter in ausreichendem Maße im Vorfeld in die Planung von Studiengän-

gen einzubeziehen. So war es schon ein wenig überraschend, dass eines Tages eine neue Lehrprüfungsordnung auf dem Tisch lag, die zur Grundlage für eine neue Studienstruktur gemacht werden sollte. Zwar haben die Hochschulen noch die Möglichkeit gehabt, ein Meinungsbild - im Nachhinein - abzugeben. Es wirft aber m.E. doch ein Licht auf politische Planungsprozesse im Bildungsbereich, die aus welchen Gründen auch immer, eher durch fehlende Transparenz gekennzeichnet zu sein scheinen, als durch einen intensiven Austausch mit der Fachwelt.

Eine entscheidende politische Vorgabe besteht in der obligatorischen *Wahl* des Studienfaches *Förderschwerpunkt Lernen* und eines weiteren Förderschwerpunktes (Lehrprüfungsordnung 2003). Begründet wird dies mit einem erhöhten Lehrbedarf im Bereich des Förderschwerpunktes Lernen. Dass solch eine Festlegung die Struktur einer ganzen Fakultät kapazitativ gelinde gesagt auf den Kopf stellt, sei nur am Rande erwähnt. Auch mag man über den Sinn solcher Festlegungen durchaus streiten, denn die Lehrer werden erst in 6-7 Jahren in die Schulen kommen. Es ist auch offen, ob überhaupt schon einmal ein solches Steuerungsinstrument wirklich gegriffen hat.

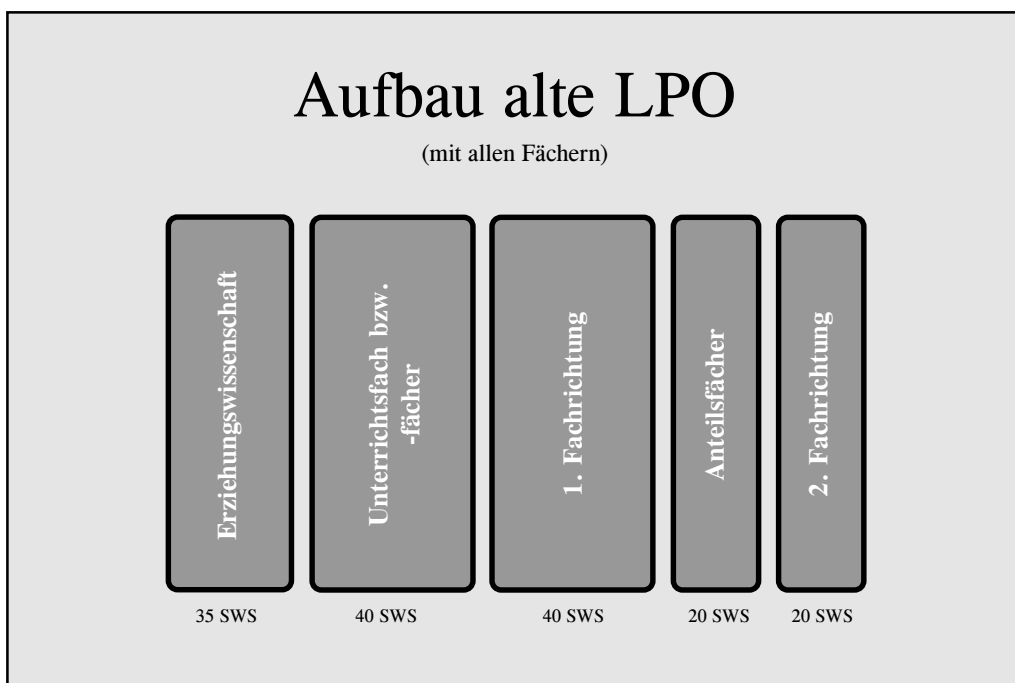
Die Aufgabe bestand also darin einen Studiengang zu konzipieren, der zwei Förderschwerpunkte abdeckt, wobei wie gesagt der Förderschwerpunkt Lernen obligatorisch ist.

Dieser Studiengang sollte sich formal an dem Bologna-Prozess orientieren, d.h. er sollte modular strukturiert sein, die Prüfungen sollen soweit möglich studienbegleitend unter Berücksichtigung des Credit-Point-Systems abgewickelt werden und zumindest mittelfristig aufbauend bzw. konsekutiv in BA- und MA-Studiengängen überführt werden können.

Das Kölner Modell basiert auf einer sehr grundlegenden Entscheidung. Es ist ein kompetenzorientiertes Modell und kein fachorientierter Studiengang. Was heißt das konkret?

Bei einem klassischen fachorientierten Aufbau des Studiums werden primär unterschiedliche Fächer studiert, die jeweils eigene Studienordnungen haben und die innerhalb des Faches einen Aufbau und eine Struktur aufweisen. Ein klassischer Sonderpädagoge hat neben der allgemeinen Erziehungswissenschaft, ein oder zwei Unterrichtsfächer und ein oder zwei Fachrichtungen studiert.

Der kompetenzorientierter Studiengang, wie er in Köln durchgeführt wird, besitzt eine andere Logik. Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden über ein Set an verschiedenen Kompetenzen verfügen müssen, die sie dann in entsprechenden Modulen erwerben können. Hierzu gehören Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen, die für sonderpädagogische Aufgabenfelder relevant sind: Sonderpädagogische Basiskompetenzen, sonderpädagogisch-didaktische Kompetenzen, eine umfassende Methodenkompetenz und Einblicke in die sonderpädagogische Praxis.



Der strukturelle Aufbau geht dabei von so genannten Makromodulen aus, die in sich wiederum in Modulen strukturiert sind.

Die einzelnen Module bestehen nun wiederum aus Bausteinen, die sich drei unterschiedlichen Ebenen zuordnen lassen.

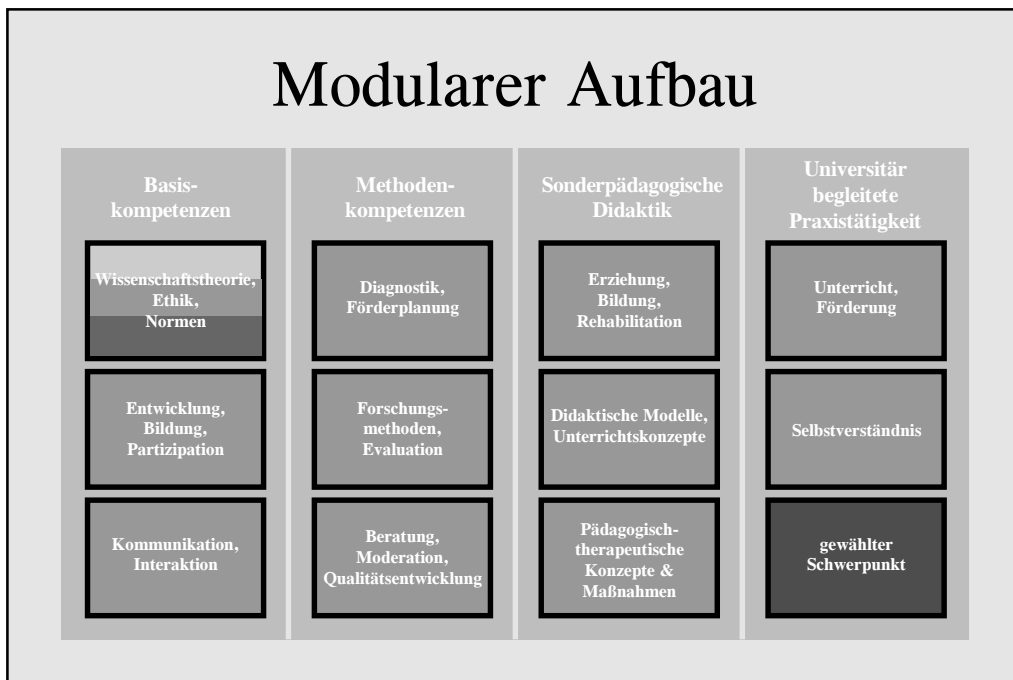
Baustein 1 ist fächerübergreifend orientiert.

Baustein 2 ist auf den Förderschwerpunkt Lernen ausgerichtet und

Baustein 3 entspricht dem weiteren Förderschwerpunkt in unserem Fall also dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation.

Dieser Zugang ist stark an den Überlegungen allgemeiner fächerübergreifender Kompetenzen orientiert. Die Studierenden schließen auch nicht im Rahmen der Module primär fachrichtungsspezifische Kompetenzen ab, sondern formal ordnen sich die fachspezifischen Inhalte den Modulen unter. Tauchen die Förderschwerpunkte noch als Bausteine auf, so sind die klassischen Bezugswissenschaften wie z.B. Medizin, Psychologie oder Soziologie nicht mehr im Rahmen einer Fachsystematik präsent, sondern sind in die jeweiligen Module integriert.

Jedes Modul muss mit einer bestimmten Anzahl an Credit-Points abgeschlossen werden. Die Studierenden haben hier die Möglichkeit, selbst



zu entscheiden, wie viele Punkte sie in welchem Baustein erwerben wollen, wobei in jedem Förderschwerpunkt eine Mindestpunktzahl erworben werden muss.

Die Probleme eines solchen Denkmodells liegen offenkundig darin, dass nicht alle Fächer die gleiche Systematik haben und der fachinterne Aufbau von dieser vorgegebenen Struktur abweicht. Es gibt Fächer, die z.B. eine Basiskompetenz im medizinischen Bereich haben, diese finden sie in der gesamten Struktur zumindest nicht explizit wieder. Auch der zeitliche Aufbau, wann welche Inhalte für welches Fach benötigt werden, korrespondiert nicht immer mit den fachspezifischen Anforderungen. Medizinische, audiologische und sprachwissenschaftliche Grundlagen sind für unser Fach wichtige Inhalte, die zu Beginn eines Studiums vermittelt werden sollten, sich aber nur indirekt in einer solchen Struktur verorten lassen. Und hier fängt aus meiner Sicht das so genannte *Dilemma* an.

Natürlich ist die Öffnung des Faches nach außen, die durch den kompetenzorientierten Aufbau des Studiums provoziert wird, ein wichtiger und positiver Aspekt. Sie kommen mit Fachleuten anderer Disziplinen verstärkt ins Gespräch und in Austausch. Grenzen fallen, es wird nach Gemeinsamkeiten gesucht. Etwas euphemistisch wird dann gerne auch von so genannten Synergieeffekten gesprochen, die natürlich vor dem Hintergrund der begrenzten Möglichkeiten Ressourcen einsparen sollen. Ein durchaus wünschenswerter Effekt, der aber schnell in eine verordnete Synergie umschlagen kann.

Problematisch wird es dann, wenn es eben doch Unterschiede gibt, doch Besonderheiten in einem Fach vorhanden sind, die so basal sind, dass sie nicht *synergetisch* durch Kompetenzen in einem anderen Bereich kompensiert

werden können. Man dringt dann nicht mehr in die Tiefe eines Faches oder einer Fragestellung vor.

Ein aus meiner Sicht anderer wichtiger Aspekt ist aber der fachspezifische Umfang, der den Studierenden zur Verfügung steht. In der alten Lehrerprüfungsordnung waren für die erste Fachrichtung unter Einbezug von Anteilsdisziplinen (Medizin, Sprachpsychologie, Linguistik, ...) ca. 60 SWS vorgesehen, um die fachspezifischen Inhalte zu vermitteln.

Im Rahmen der neuen LPO stehen hierzu 27 – 33 SWS zur Verfügung.

27 SWS entspricht in etwa 13 – 14 Seminaren, die sich auf die unterschiedlichen Inhalte aufteilen. Dazu gehört auch die umfangreiche und intensive Begleitung der Studierenden im Bereich der Praktika, die alle vor- und nachbereitet werden, was eine wirklich sinnvolle Maßnahme ist.

Wir haben fast 50% des Stundenumfangs gegenüber der alten Studienordnung eingebüßt. Dazu sind der Studiengang *Gehörlosenpädagogik* und *Schwerhörigenpädagogik* in den neuen Studiengang *Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation* integriert eingeflossen. Studierende, die nach alter Studienordnung beide Fachrichtungen studiert haben, haben ca. einen Stundenumfang von 80 SWS in den Fächern Gehörlosenpädagogik und Schwerhörigenpädagogik mit entsprechenden Praktika studiert. Natürlich kann man hier auch die Inhalte und Strukturen kritisch reflektieren und durch eine Straffung der Inhalte kompakter ausbilden. Aber ich denke, dass die Verringerung der Inhalte - und das ist eine Konsequenz des geringeren Stundenumfangs - über die Ausbildung im Rahmen des Studiums hinausweist und verstärkt auf Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen verweist.

Inwieweit im Rahmen eines solchen Studiums Lehrer und Lehrerinnen auf ihre Tätigkeit in hörgeschädigtenpädagogischen Arbeitsfeldern qualifiziert werden, muss die Zukunft zeigen. Gefordert ist hier neben der 1. Ausbildungsphase insbesondere auch die 2. Phase. Darüber hinaus müssen Schulen und Universitäten entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote anbieten. Ein kompetenzorientierter Zugang bietet viele Vorteile vor dem Hintergrund der sich in einigen Bereichen annähernden Arbeitsfelder innerhalb der verschiedenen sonderpädagogischen Disziplinen. Er kann deswegen positiv eingeordnet werden. Nur sollte dies nicht auf Kosten fachspezifischer Kompetenzen gehen, die notwendig sind für die erfolgreiche Arbeit in einem pädagogischen Umfeld, wo hörgeschädigte Kinder und Jugendliche gefördert werden. Dies könnte allzu leicht geschehen.

Wenn wir den Blick nach vorne wenden und uns die zukünftigen Entwicklungen vor Augen halten, d.h. gestaffelte bzw. konsekutive Ausbildungsgänge, könnte sich dieser Eindruck noch verstärken.

In BA-Studiengängen hat die polyvalente Qualifikation Vorrang vor einer fachspezifischen Professionalisierung, um den Studierenden auch im außerschulischen Bereich Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen. Kritische Stimmen sehen in Bezug auf eine polyvalente BA-Ausbildung gar den Einstieg in eine Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung (vgl. RINKENS 2001).

LINDMEIER (2000) merkt kritisch an, dass die Diskussion um Professionalisierung in der Sonderpädagogik – und damit auch die Diskussion um die Ausbildung von Sonderpädagogen – zu sehr aus einer funktionalistischen Perspektive geführt wird, also eher wissens- und kompetenzorientiert ist. Was fehlt sei eine strukturelle Betrachtung der gesellschafts- und

bildungspolitische Fragen aufgreift und diese reflektiert. Denn Diskussionen um Professionalisierung und um den Erwerb, der damit verbundenen Kompetenzen, spiegeln neben (macht)politischen Interessen immer auch Legitimationen, unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen wider und sind eng an den Interessen der jeweiligen Berufsgruppe orientiert.

In der Zukunft wird es darauf ankommen, dass die gesellschaftspolitische und bildungspolitische Verantwortung, die der Hörgeschädigtenpädagogik zukommt, als gemeinsame Aufgabe zwischen Schule, Verbänden, Hochschulen und last but not least den Betroffenen selbst verstanden wird, um sich entsprechend an der Diskussion und damit konstruktiv am Veränderungsprozess zu beteiligen. Erst diese gemeinsame Basis ermöglicht es m.E. die Interessen hörgeschädigter Menschen – und um die geht es ja letztendlich – angemessen zu berücksichtigen.

Literatur

Bologna-Erklärung: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf (01.11.2004)

Diller, G.: Heutige Anforderungen an die Hörgeschädigtenpädagogik - einige Aspekte. In: Hörgeschädigtenpädagogik 57, 2003, Heft 6, 236-243. ?

Flöther, M: Das Berufsbild des Hörgeschädigtenpädagogen: Zwischen Omnipotent und Auslaufmodell. In: Hörgeschädigtenpädagogik 56, 2002, Heft 4, 164-171.

Große, K. D.: Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland - Daten und Fakten zu Realitäten und Erfordernissen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter „Edition S“ 2003.?

- Günther, K.-B., Schäfke, I., Poppendieker, R., Staab, A.: Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen – Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum. (mit I. Schäfke und in Zusammenarbeit mit R. Poppendieker/A. Staab/V. Thiel-Holtz & A. Wiechel) 2004.
- Häberlin, U.: Sonderpädagogik studieren – eine Herausforderung an den ganzen Menschen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2002, Heft 10, 398-403
- Kanter, G. O.: In Zusammenhängen denken und handeln ?Zu Schlüsselqualifikationen für sonderpädagogisches Arbeiten. In: Heilpädagogische Forschung 23, 1997, Heft 1, 3-10.
- Kaul, Th.: Problemlösestrukturen im Unterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2004.
- Kaul, Th.; Becker, C. (Hrsg.): Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht. Hamburg: hörgeschädigte kinder 1998.
- Lehrerprüfungsordnung: <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Vorschriften/Lehrer-ausbildung/LPO03.pdf> (01.11.2004)
- Leonhardt, A. (Hrsg.): Wie perfekt muss der Mensch sein? Behinderung, molekulare Medizin und Ethik. München, Basel: Reinhardt 2004.
- Lindmeier, C.: Heilpädagogische Professionalität. Sonderpädagogik, 30, 2000, Heft 3, 166-180.
- Rinkens, H. D.: Entprofessionalisierung der Lehrerbildung? In: Neue Deutsche Schule 2001, Heft 6, GEW NRW.
- Schmetz, D.: Die Zukunft der Sonderschullehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Die neue Sonderschule, 43 (1998) 5, 362 - 371.
- Schümer, G.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler - vertiefende Analysen der PISA 2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Sorbonne-Erklärung: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf (01.11.2004)
- Speck, O.: Sonderschulpädagogische Professionalität durch Qualitätsentwicklung. In: Heilpädagogische Forschung 26, 2000, Heft 1, 2-13.
- Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München, Basel: Reinhardt 1998.
- Wocken, H.: Sonderschullehrer in Integrationsklassen. In: Wocken, H., Antor, G.; Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio 1988, 185-198.
- World Health Organisation (WHO): International Classification of Functioning, Disability and Health (ICIDH-2). Final Draft. Geneva 2001.
- Univ.-Prof. Dr. habil. *Thomas Kaul*
Universitaet zu Köln
Heilpaedagogische Fakultaet
Klosterstraße 79b - 50931 Köln
Tel. (Sekretariat) : +49 221 470 5564
Tel. (Büro) : +49 221 470 5568
Fax : +49 221 470 5579
email : Thomas.Kaul@uni-koeln.de