



Juanita Reina Zambrano (Autor)

**Eine Schule für alle - Anforderungen an die
sonderpädagogische Ausbildung**

Eine vergleichende Analyse der sonderpädagogischen
Ausbildung von Lehrern/Lehrerinnen in einigen Ländern
Lateinamerikas und Europas



<https://cuvillier.de/de/shop/publications/6841>

Copyright:
Cuvillier Verlag, Inhaberin Annette Jentsch-Cuvillier, Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen,
Germany

Telefon: +49 (0)551 54724-0, E-Mail: info@cuvillier.de, Website: <https://cuvillier.de>

Einleitung

In einer Zeit, in der der Ruf nach sozialer Inklusion aller Gesellschaftsmitglieder immer mehr Bereiche ergreift, werden Transformationen, Analysen, Reflexionen und Untersuchungen erzeugt. Diese sind in verschiedenen thematischen Feldern des Denkens und der Diskussionen zu finden, so dass neue politische, soziale, gesetzliche und epistemologische Deutungen im Rahmen der Sozialwissenschaften ermöglicht werden.

Die Forderung nach gesellschaftlicher Inklusion ist in einem historisch widersprüchlichen Moment entstanden. Auf der einen Seite stehen die moderne Logik, Globalisierung und Neoliberalismus mit der ihnen inne wohnenden Tendenz Differenzen, Pluralität und Subjektivität in sozialen Entwicklungen zu annullieren. Auf der anderen Seite, als eine direkte Folge des oben Genannten, wird zunehmend in sozialen Bewegungen und Organisationen die Forderung laut, die Verschiedenheit von Identitäten anzuerkennen und die Begegnung mit der Diversität von Individuen unter ethischer Perspektive zu betrachten.

Inklusion als soziale Bewegung zu begreifen und nicht nur als Angelegenheit des Bildungssystems oder gar nur der Sonderpädagogik – dies könnte den Weg für ein breiteres Verständnis bereiten, nicht nur für das Leben der Exkludierten, sondern auch für die sozialen, wirtschaftlichen und bildungspolitischen Paradigmen, die unser Denken und unsere Wahrnehmung bestimmen. Aus dieser Perspektive bringt Inklusion per se paradigmatische Krisen mit sich, die tiefgreifende Umwandlungen auf allen Ebenen und in allen Systemen verlangen, vor allem aber in unserer Mentalität und in der Weise, unsere Beziehungen mit anderen zu begreifen.

Die hier vorliegende Arbeit befasst sich mit diesen Entwicklungen, wie sie sich in der sonderpädagogischen Ausbildung von Lehrern in verschiedenen Ländern – in Kolumbien, Deutschland und Spanien – zeigen.

Die Arbeit baut sich in neun Kapiteln auf.

Das erste Kapitel bietet eine thematische Einführung, in der die Situation der Sonderpädagogik im Kontext inklusiver Forderungen und Bewegungen skizziert wird und in denen sich die Fragestellung meiner Untersuchung begründet. Die Fragestellung wird am Ende dieses Kapitels expliziert.

In dem zweiten Kapitel wende ich mich dem aktuellen und allgemeinen Kontext der Lehrerbildung zu. Hier wird das Bildungs- und Erziehungsverständnis beleuchtet und darüber hinaus die Rolle des Lehrers im aktuellen Kontext untersucht, ebenso die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen, die die Lehrer verpflichten, neue Auffassungen zu entwickeln. Schließlich wird über die „Gabe“ – wie es Derrida nennt – alle zu



bilden, reflektiert und wie dieses Verständnis neue Anforderungen an die Lehrerausbildung stellt.

In dem dritten Kapitel werden die forschungsmethodischen Grundlagen meiner Untersuchung dargelegt. Ich beschreibe zunächst meinen subjektiven Erfahrungshintergrund, der mich zu dieser Studie inspirierte. Im Mittelpunkt des Kapitels stehen jedoch Ansatzpunkte und Methoden der komparativen Studie.

Schwerpunkt des vierten Kapitels ist die Ausbildung von Sonderpädagogen in Kolumbien, Deutschland und Spanien. Zum Verständnis der Positionierung der Sonderpädagogik wird sowohl das allgemeine Hochschulsystem des jeweiligen Landes vorgestellt wie auch die Lehrerausbildung, in der die sonderpädagogische Ausbildung verankert ist.

Die sonderpädagogische Ausbildung selbst ist Gegenstand des fünften Kapitels. Die gegenwärtigen pädagogischen Szenarien pädagogischer Ausbildung der ausgewählten Länder reflektieren die Besonderheiten der verschiedenen politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Kontexte sowie der Bildungskontexte, in denen die Programme der Pädagogenausbildung durchgeführt werden. An ihren Entwicklungen zeigt sich das zu Grunde liegende Verständnis von pädagogischem Handeln, Bildung und Inklusion.

Dieses Verständnis wird im sechsten Kapitel vertiefend behandelt. Im Ausgangspunkt stehen hier das Verhältnis von gesellschaftlichen Entwicklung und Entwicklungen der Sonderpädagogik bzw. die Konzepte der Sonderpädagogik als Antwort auf gesellschaftlich konstruierten Vorstellungen von Subjekt, Normalität und Behinderung. Aus der Reflexion des allgemeinen Kontextes werden die gegenwärtigen Herausforderungen entwickelt. Ferner enthält es einen Überblick über die Bildungsbeziehungen in der Sonderpädagogik, die auf verschiedenen Auffassungen von Subjekt, Lehrer und Behinderung beruhen. Hier ist auch wichtig zu sehen, wie diese Auffassungen Eingang in die Paradigmata der Sonderpädagogik gefunden haben.

Der Internationale Vergleich, der im siebten Kapitel durchgeführt wird, gliedert sich in drei große Abschnitte. Im ersten handelt es sich um einen Überblick über die Ausbildung von Sonderpädagogen in drei ausgewählten Ländern, (Kolumbien, Deutschland, Schweden); der jeweilige Kontext des aktuellen Rollenbildes von Sonderpädagogen, die Tendenzen in der Sonderpädagogik und die allgemeine Struktur der Bildungssysteme in den drei Ländern werden hier zum Thema. Untersucht werden zudem die wissenschaftlichen und ethischen Grundlagen des Lehrerbildes.

Schließlich werden im achten Kapitel die Ergebnisse des Vergleichs vorgestellt. Die Wechselbeziehungen sowie die Anschlussstellen zwischen den theoretischen Grundlagen der Curricula und der Rollenprofile von Sonderpädagogen werden hier abschließend untersucht und im Zusammenhang der gesamten Ausführungen resümiert (neuntes Kapitel).

* * * * *

Eine wichtige Anmerkung: Hier und im Fortgang der Arbeit spreche ich von dem Lehrer, dem (Sonder)Pädagogen, dem Schüler etc., ohne damit eine Geschlechtsspezifität kennzeichnen zu wollen. Gemeint ist vielmehr die *Rolle* oder der *professionelle Charakter* der Personengruppe, von der in dem jeweiligen Kontext die Rede ist.



1. Thematische Einführung und Fragestellung der Untersuchung

Wie bereits erwähnt, ist Inklusion nicht nur eine Frage des Bildungssystems, obwohl vor allem dort Bewegungen, Veränderungen, Krisen und Umwandlungen stattfinden, wo aber paradoxer Weise auch mehr Widerstand entsteht. Die Schule, die exkludierende Institution par excellence, folgt immer stärker wirtschaftlichen Kriterien und den Paradigmen der Modernität, die Gleichheit, Monokultur und homogenisierten Gedanken favorisieren. Auch das Wissen wird dem angepasst, so dass Wissen trennt und hierarchisiert und so den Zugang zu einer befreienden Bildung verunmöglicht.

Mit dem Aufkommen der integrativen Bewegung in den nordischen Ländern in den 1960er Jahren wurde die Schule durch die Idee erschüttert, dass in ihren Klassenräumen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen integriert werden sollten. In vielen Ländern bzw. an etlichen Orten zog die Sonderpädagogik in die Regelschule um. Und ich meine „umgezogen“, weil ihre Praktiken und Konzepte auf rehabilitativen und therapeutischen Grundlagen gleich blieben. Barrieren der Teilhabe, durch die schulischen Curricula produziert, wurden dem Schüler zugeschoben, der „bereit“ sein musste, um den Zugang zu bekommen, den andere aufgrund ihrer „Normalität“ hatten. Man redete dann von differenzierten Lehrplänen, von Schülern mit sonderpädagogischem Bedarf, Fachklassen, Integrationsstunden, Diagnostik von der Klassifikation der Behinderung in ihrer Art und Schwere. Pädagogische Prozesse orientierten sich an klinischer Terminologie, an therapeutischen und psychologischen Techniken. Der starke Einfluss des Positivismus in der Sonderpädagogik verhinderte die Öffnung zu neuen Konzeptionen des Subjekts und der Behinderung im Bildungsbereich.

Die Fragen, die aus der Perspektive der Integration aufgeworfen wurden (und werden), drehen sich um den Schüler und seine Behinderung. Die meisten Studien und Untersuchungen während dieser Zeit reagierten auf Fragen zu Lernproblemen von Schülern oder folgten Modellen, die versuchten eine genaue Diagnostik mittels der Kategorisierung der Schüler, der Inhalte und der Methodologie zu erreichen. Die vorherrschende pathologisierende Sichtweise auf das Individuum stellte die Klassifikation bezüglich eines Mangels in den Vordergrund und den wesentlichen Punkt, das Recht auf Bildung, in den Hintergrund.

Die Fragen nach der (Un)Fähigkeit der Schüler und die tiefgreifende Analyse ihrer Behinderungen ließen keinen Raum, um sich den Fragen im Rahmen humanistischer Logik zu widmen und die Unfähigkeit der Schulen zu thematisieren.

Schüler und Schule wurden in pädagogischen Praktiken ohne ethisches Bewusstsein reflektiert, wobei der Wert der Bildung zwischen Terminologie und rechtlichen Diskussionen verloren ging. Zunehmende Neudefinitionen für die Gruppen und Unterstützungsarten, die bestimmte Schüler/innen erhalten sollten, wurden von rechtlichen Kämpfen



begleitet, die in vielen Fällen unter politischen Fahnen geführt wurden; sie führten die Debatten weg von dem eigentlichen Thema, nämlich der Funktion der Schule.

Der reduktionistische Blick des Subjekt, der mit der dargestellten Form der Integration vorgeschlagen wurde, verhindert(e) tiefgreifende Veränderungen. Viele Erfahrungen gingen im pädagogischen Aktionismus unter; die Paradigmen, die die Organisation des Schulsystems leiteten, blieben unverändert. Die Etikettierungen und die Praktiken, die von den grundlegenden Zielen der Bildung entfernten, wurden zum Hindernis für die Öffnung der Schule.

Die paradigmatische Krise wie die schulische Praxis schafften die Notwendigkeit, über sehr viel breitere Konzepte und über eine humanistische Grundlage nachzudenken, die das Recht auf Bildung für alle sicherstellen. Unter dieser Perspektive könnte sich die Bewegung der Inklusion festigen, aber nicht als eine, die den Paradigmenwechsel herbeiführt, sondern als Resultat verschiedener pädagogischer Praktiken¹.

Obgleich die Inklusion aus dem Inneren des Bildungsfeldes heraus entstand, ist sie eine soziale Bewegung, die eine Veränderung des Denkens und der Konzepte auf allen Ebenen, der Systeme und Menschen umfasst. Allerdings ist die Rolle der Schulen entscheidend. Im Hinblick auf Inklusion ist eine neue Schule erforderlich, in der alle willkommen sind und in der jeder das gleiche Recht auf Bildung hat. Für Mantoan (2009, S. 36):

Die Inklusion ist Resultat einer pluralistischen, demokratischen und neuen Bildung, die eine schulische Krise provoziert, oder besser gesagt: eine Identitätskrise der Institution, die auch die Lehrer ihre Identität hinterfragen lässt und dazu führt, dass die Identität der Schüler eine neue Bedeutung erhält. Ein Schüler der inklusiven Schule ist ein anderes Subjekt, dessen Identität sich nicht auf ideale, unveränderliche Modelle reduzieren lässt. (Übersetzung: JW)²

Die Krise der institutionellen Identität erzeugt Bewegungen und Dekonstruktionen der erkenntnistheoretischen Paradigmen, die die wahre Bedeutung von Bildung zurückerobern und den ethischen Wert des Lehrerberufs sowie die Rolle der Schule und des Lehrers hervorheben.

¹ Die Homogenisierung des Wissens, der Paradigmen und der Schulstruktur im Allgemeinen hat verhindert, dass im Inneren der Schulen deren Konzepte, Methoden, Erkenntnisse usw. in Frage gestellt wurden. Aufgrund dieser Tatsache herrschten jahrhundertlang passive, standardisierte Institutionen vor, die nach Modellen der Gleichheit und Normalität gestaltet wurden und in denen es niemals einen Raum gab für die Differenz oder für ein Umdenken über die Beziehung mit all denen, die anders als die Mehrheit waren.

² Im Original: "La Inclusión es producto de una educación plural, democrática y trasngrsora, que provoca una crisis escolar, o mejor, una crisis de identidad institucional que perturba la identidad de los profesores y hace que la identidad del alumno gane un nuevo significado. El alumno de la escuela inclusiva es otro sujeto que no tiene una identidad fijada en modelos ideales, permanentes y esenciales".



Historisch gesehen hat der Lehrer die Macht zu entscheiden, wer „bereit“ dazu war, in die Schule zu gehen, wer die dafür festgelegten Ziele erreicht hat und natürlich wer, als Folge von Schulversagen, ausgeschlossen werden sollte. Die Rolle des Lehrers oszillierte zwischen der Aufrechterhaltung einer homogenen Schule, in der alle Schüler im Sinne der vorgegebenen Ziele einheitlich reagieren, und der Annahme der ethischen Verpflichtung, die er in seiner pädagogischen Praxis hat.

Die monolithische Auffassung der Bildung, der Identitäten und der eigenen Lehrtätigkeit reproduziert die Exklusionsmuster, die seit Jahrhunderten von der Schule repräsentiert werden. Durch ihre Macht verhindern die Lehrer den Zugang zur allgemeinen Bildung derjenigen, die nicht der Norm entsprechen. Sie verweisen diese Schüler auf parallele Systeme wie das der Sonderpädagogik. Dort werden die Kinder noch einmal etikettiert und erhalten nur bedingt das Recht sich zu bilden.

Der institutionelle Weg, den Menschen mit Behinderung durchlaufen müssen, zeigt einen Mangel an Engagement, Wissen und Verfügbarkeit der Schule, alle Kinder ohne jede Diskriminierung zu akzeptieren. Die Hoffnungslosigkeit und die Unwissenheit der Eltern, die Achtlosigkeit vieler Lehrer der Regelschule und die externe Begleitung durch die Sonderpädagogik sind Ursachen dafür, dass die Schule selbst das größte Hindernis wird, uneingeschränkt den Zugang zur allgemeinen Bildung für alle zu eröffnen.

Es geht mir nicht um die Vorstellung des Verschwindens der Sonderpädagogik, wie man es an einigen Stellen vorgeschlagen hat, sondern um die Dekonstruktion ihrer Paradigmen des Handelns und des erzieherischen Charakters. Die Disziplin muss sich letztlich ihrer Bildungs- und Erziehungsgrundlagen – wie jede andere Disziplin innerhalb der Bildungs- und Erziehungswissenschaften – gewahr werden, ihren pädagogischen Bemühungen eine neue Richtung geben und insbesondere neue Ideen von wechselnden Identitäten, von subjektiver Zeit und subjektivem Raum mittels Erfahrung aufbauen.

Es handelt sich also hier zwei Problemstellungen: Einerseits die Distanz vieler Lehrer gegenüber ethischen Aspekten der pädagogischen Arbeit in den „normalen“ Schulen (unabhängig vom jeweiligen Fach), die es sich zur Aufgabe machen, den Zugang zur Schule zu „bewachen“ und die Privilegierten auszuwählen, die hinein dürfen. Andererseits gibt es auch eine ethische Distanzierung bei jenen Lehrern, die diejenigen aufnehmen, die von der Zentrifuge des Bildungssystems nach außen gestoßen wurden – d.h. bei den Lehrern der Sonderpädagogik. Ihre Aufgabe besteht ebenfalls zum Teil darin, die von dem allgemeinen Bildungssystem Ausgeschlossenen vom Zugang zur Kultur fernzuhalten, da die Praxis in der Schule in etlichen Aspekten nicht primär Bildungsziele verfolgt, sondern instrumentalisiert wird, wenn sie vor allem auf medizinischen, therapeutischen und psychologischen Fundamenten ruht.

Welche Rolle spielt dann der Sonderpädagoge in diesem Kontext? Wieso sagen bzw. tun viele von ihnen so wenig, um allen das kollektiv geschaffene Wissen zu vermitteln?



Warum besteht man in diesem Gebiet immer wieder auf der Idee, Wohlergehen statt Bildung anbieten zu müssen? Warum bekräftigen viele Sonderpädagogen – paradoxerweise – den selektiven Charakter des Bildungssystems? Warum wird in der Sondererziehung der Schüler selten zum eigenständigen Denken gebracht?

Vielleicht hätten genau hier – in einer ethischen Perspektive – gerade die Sonderpädagogik und ihre Mitarbeiter viel zu sagen, wenn auch vielleicht provozierend. Ich möchte das Wort provozieren betonen, weil es nicht darum geht, zu zeigen, wie man unterrichtet oder wie man die exkludierten Anderen sachgemäß kategorisiert, um für sie spezifische Lehrtechniken anzuwenden. Es geht vielmehr darum, die Verantwortung zu übernehmen, zu bilden, ohne jegliche Form von Instrumentalisierung, um den Weg für Bildungsbeziehungen zwischen Subjekten, zwischen allen und jedem einzelnen einzuleiten. Diese Betrachtungsweise würde dazu führen, dass in der Sondererziehung sämtliche Formen selektiver oder klassifizierender Praxis aufgegeben werden, die Ungleichheit und Unsichtbarkeit begünstigen.

Um die Beziehung innerhalb des Gebiets der Sonderpädagogik und ihre neue Positionierung in den Bildungssystemen besser zu verstehen und um die Fragen zu erörtern, die aus den Erfahrungen in meiner beruflichen Praxis und aus den Konzepten der Literatur entstanden sind, fokussiert mein Vorhaben die Analyse verschiedener Curricula zur Ausbildung von Sonderpädagogen. Hier soll näher untersucht werden, welche theoretischen Grundlagen bei der Ausbildung der Sonderpädagogen gelten und welchen Einfluss sie auf die Professionsprofile der Lehrer haben.

Mit den Reflexionen über die Rolle des Sonderpädagogen heutzutage und über die unterschiedlichen Positionen der Disziplin im Bildungs- und Erziehungssystem ergeben sich im Kern zwei wesentliche Fragestellungen: Was sind die theoretischen Grundlagen, die Sonderpädagogen in der Ausbildung erwerben? Wie kommen diese theoretischen Grundlagen in der Definition des Professionsprofiles und der Studienpläne vor?

Auf der Suche nach Antworten auf diese Fragen werde ich im Folgenden zunächst die ethischen Grundlagen erläutern, die ich als Kern pädagogischer Arbeit betrachte. Vor diesem Hintergrund werde ich die sonderpädagogische Ausbildung von Lehrern in Kolumbien, Deutschland und Spanien analysieren und vergleichen.

2. Zu Lehrerausbildung: Lehrer/Lehrerin, Bildung und Erziehung für alle

2.1. Einführung in den allgemeinen Kontext der Lehrerausbildung

Eine Vielzahl von Forschungsphilosophien hat im Verlauf der Geschichte von Erziehung und Bildung erlaubt, diese als Wissenschaft zu verfestigen; sie haben gleichzeitig zur Entwicklung und Verfestigung eines eigenen Fachwissens beigetragen. Wie bei der Mehrheit der Wissenschaften verlangen die Anforderungen der sozialen und ökonomischen Systeme Änderungen und Erweiterungen, die eine zunehmende Zahl und eine wachsende Vielfalt an Antworten zur Folge haben.

Ein Forschungsschwerpunkt, der in letzter Zeit an Bedeutung gewonnen hat – auch wenn er schon früher wichtig war – ist die Lehrerausbildung. In allen Diskursen zu Bildung und Erziehung wird auf die „neuen Anforderungen“ hingewiesen, die mit den Veränderungen der sozialen, politischen und ökonomischen Modelle auf die Lehrer zukommen. Bildung und Wissenschaften sollen auf die Anforderungen aus anderen – nicht weniger komplexen – Systemen reagieren, die die Rolle von Bildung und Erziehung der sozialen Dynamik unterordnen.

Nach einer Sichtung der verschiedenen Forschungsthemen zur Lehrerausbildung versuche ich, sie in drei großen Gruppen zusammenzufassen: Themen

- bezogen auf die globalen Anforderungen,
- bezogen auf die Anforderungen der Wissenschaft und der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen,
- bezogen auf die Bildungs-Beziehung an sich.

Der Lehrer muss jeden Tag neue Herausforderungen annehmen und seine Praxis entsprechend verbessern. Solche Herausforderungen können, wie schon erwähnt, aus vielem entstehen: aus der globalisierten Welt, aus Wirtschaftskrisen, aus aufkeimenden Kriegen und deren unheilvollen Konsequenzen, aus der raschen technologischen Entwicklung und nicht zuletzt aus den vereinfachenden Erziehungs- und Bildungspolitiken. In den meisten Fällen beschränken sich diese Politiken u.a. auf

- die Berechnung der prozentuellen Bedarfsdeckung
- die Quantifizierung des Erziehungs- und Bildungsprozesse z. T. bis ins kleinste Detail,
- eine verwirrende Vielzahl an numerischen und terminologischen Vorgaben und Hinweisen, die jährlich von Unicef, Unesco, Vereinten Nationen und anderen Organisationen und Institutionen veröffentlicht werden,
- Änderungen in den kulturellen Begrifflichkeiten.



Ferner bestehen in der Wissenschaft, aber auch in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen spezielle Anforderungen, deren komplette Auflistung kein Ende hätte. Diese Anforderung wie die diesbezüglichen Fachdiskussionen haben zwar in den einzelnen Ländern bzw. auf nationalen Ebenen einen unterschiedlichen Stellenwert, sind aber auf fachlicher Ebene überall Thema. Ausgangspunkte sind u.a.

- die Entwicklung der Diskussion zur Lehrerbildung,
- die Notwendigkeit eines sowohl pädagogischen als auch fachlichen Wissens,
- die Einbeziehung der Informationstechnologien in Bildungsprozesse,
- der Bedarf an lebenslanger Aus- und Weiterbildung,
- die Ausweitung der wissenschaftliche Erkenntnisse im Bereich Erziehung und Bildung – und in der Frage, wie diese sich mit den Erkenntnissen aus der eigenen Lehrerfahrung überlagern,
- die Universalisierung als Bildungstendenz v. a. (in den Entwicklungsländern),
- die Normierung/Standardisierung der Lehrpläne und folglich der Evaluation und der Ausbildungsziele,
- die Inklusion,
- die Ethnoerziehung,
- Wissenschaftliche Forschung als inhärente Aufgabe jeden guten Lehrers,
- die angeblich in jeder Hinsicht problemlösende Rolle von Erziehung und Bildung und die Anhäufung uneinzulösendes Forderungen, die daraus erwachsen,
- das Bild der Schule als Institution, die das „Wahrheitselixier“ bewacht,
- das Gewicht, das Bildung und Erziehung als Bausteine für die Zukunft tragen müssen.

Nicht zuletzt soll (da sie wesentliche Rahmenbedingungen für das spätere Verständnis dieser Arbeit bildet) die Bildungs-Beziehung an sich vorgestellt werden: das Lehren, das ethische Verständnis von Bildung und Erziehung, alles, dem sich jedes Individuum unterziehen muss, das an einem pädagogischem Prozess beteiligt ist: jeder Lehrer in jeder Region, jeden Morgen, in jeder Schule, mit jeder Familie, mit jedem Schüler, mit jeder Erfahrung und mit jeder neuen Beziehung, die während des Erziehungs- und Bildungsprozesses zustande kommt. Der Umgang mit diesen alltäglichen, unvorhersehbaren, kulturbedingten Beziehungen, die Sichtweise der Lehrer in Bezug auf die pädagogischen, erzieherischen und menschlichen Beziehungen, die individuellen Vorstellungen solcher Beziehungen bei jedem der Beteiligten und schließlich die Selbstverständlichkeit und die Natürlichkeit *per se* zwischen den Individuen stehen oft im Gegensatz



zu den theoretischen Inhalten der Ausbildung, so dass die Mehrheit der Erwartungen und Antworten unsicher sind.

Diese zahlreichen Variablen der Anforderungen sowie deren unzähligen Kombinationsmöglichkeiten tragen zur erhöhten Komplexität der Antworten hinsichtlich dessen bei, wie sich ein Lehrer heutzutage definiert und welche Anforderungen er erfüllen soll, sowohl im Bereich seiner pädagogischen Arbeit als auch im Bereich seiner eigenen Ausbildung.

Diese Situation ist nicht neu: Im XVII. und XVIII. Jahrhundert, als die Religion einen erheblichen Einfluss auf die Bildungs- und Erziehungsprozesse ausübte, haben die Jesuiten, die sich in Gruppen und Kongregationen von Lehrern organisierten, versucht ein Fachwissen und Lehrtechniken zu bündeln sowie berufsspezifischen Normen und Werte aufzulisten. Diese Bemühungen gingen aus den neuen Anforderungen des damals sich in Umbruch befindenden Erziehungs- und Bildungssystems hervor und ermöglichten den Lehrern, als Erziehungs- und Bildungsakteure eine zunehmend wichtige Rolle anzunehmen und ihre pädagogischen Instrumente und Techniken zu verbessern. (Novoa 1995)

Wie schon erwähnt, gibt es heute viele Untersuchungen zum Thema der Lehrerbildung. Vaillant (2002) gibt ein Bild der Lehrerbildung in Lateinamerika, indem er deren Entwicklung reflektiert und die gegenwärtige diesbezügliche Fachdebatte aufgreift. Darüber hinaus werden die wichtigen damit verbundenen Forschungsthemen abgeleitet. Nach Vaillant wären zu untersuchen: politische Richtlinien der Lehrerbildung, das Verhältnis von Theorie und Praxis, Profil, Konkurrenzen, Weiterbildung, Aufbaustudium, pädagogische und fachbezogene Aspekte der Lehrerbildung, didaktisches Wissen, Kontextwissen (und hier besonders, wie die Lehrer unter bestimmten Bedingungen ihre Kenntnisse anpassen müssen).

Autoren wie Navarro & Verdisco (2002) behaupten, dass die grundlegenden Fragen der Lehrerbildung darin bestehen, wie die Studierenden mit welchem Stoff und wie gut ausgebildet werden. Hier bleibt jedoch offen, ob diese Fragen ohne ethische Basis tatsächlich die primäre Problematik der Lehrerbildung treffen.

Aus einer anderen Perspektive weist Aguerrondo (2003) darauf hin, dass die Lösung der Hauptprobleme der Lehrerbildung, nämlich die Erstausbildung, die akademische Qualität, die Weiterbildung, die Qualität und Quantität der Lehrer, die professionellen Kompetenzen und die Arbeitsverhältnisse zusätzliche Entscheidungen der Politik und die Unterstützung und Begleitung der unterschiedlichen sozialen Akteure erfordern, da die Qualität eines Allgemeinguts ohne einen Eingriff durch den Staat unmöglich verbessert werden kann. Weiter beschreibt der Autor, wie jene Verantwortlichkeiten des Staates neue Herausforderungen erzeugen. Hinzuzufügen wäre aber, dass diese Herausforderungen, die durch den Staat geformt werden, einen unmittelbaren Einfluss auf die



Betrachtungsweisen und Urteile der Lehrer über Erziehung, Bildung und Schule haben. Die Entscheidungen der Politik im Bereich der Bildung und Erziehung sind in den westlichen Gesellschaften meistens von neoliberalen wirtschaftspolitischen Gesichtspunkten geprägt, was die Erarbeitung von pädagogischen Projekten wesentlich erschwert, die auf Chancengleichheit beruhen und darauf abzielen, Gesellschaften zu erzeugen, in denen die Unterschiede zwischen arm und reich oder zwischen öffentlich und privat keine Hürde mehr zu exklusions- und diskriminierungsfreien Bildungsprozessen oder zum Entdecken und Verändern von Kultur sind.

Wir könnten auch hier darüber debattieren, was aus den verschiedenen Perspektiven die Hauptprobleme des Lehrerberufs sind oder welche methodischen, pädagogischen oder didaktischen Richtungen präferiert werden (sollen). Wir könnten auch noch versuchen zu definieren, welche die konkreten Voraussetzungen für die Ausbildung sind, ob sie wirklich genug untersucht worden sind, ob die Ergebnisse entsprechender Studien in den Lehr- und Lernprozessen eingeflossen sind und wie sich die Fragen der Vergangenheit in Bezug auf aktuelle Probleme geändert haben usw. Und dennoch ist das Problem nach meiner Auffassung ein anderes, nämlich zu versuchen, sich von dem Verständnis abzulösen, das in der Ausbildungspraxis herrscht, und sich einem menschlichen und ethischen Verständnis zu zuwenden.

2.2. Bildung als Gabe und der Lehrer als Spender

Mit so vielen Variablen im Spiel stellt sich die Frage, wie man den besten Weg finden kann, um einen so unvorhersehbaren wie ungenauen Prozess –Bildungsprozess – zu realisieren. Wie soll man definieren, wer ich sein soll und wie ich handeln soll, um den anderen zu erreichen und um ihm etwas zu geben? Können der Lehrer und der Schüler ohne den Hintergrund der Geschichte und ohne die Kultur lehren und lernen? Kann man Geschichte und Kultur konstruieren, ohne Zugang zu Vergangenen und Gegenwärtigen zu haben? Wie soll man Erziehung und Bildung erleben, wenn man ständig die Erfahrung theoretisieren muss? Wie soll man die Zukunft von der Gegenwart aus bauen? Wie kann man bestimmen, wer der Lehrer sein soll? Für Perrenoud (2001, S.1):

Es ist nicht so einfach, die Zielsetzungen des Bildungs- und Erziehungssystems von den erforderlichen Kompetenzen der Lehrer zu unterscheiden. Die bevorzugte Lehrerfigur ist anders, je nachdem, ob man sich eine Schule wünscht, die Autonomie oder Konformismus, Weltoffenheit oder Nationalismus, Toleranz oder Verachtung gegenüber anderen Kulturen, den Geschmack für intellektuelle Herausforderungen oder die Suche nach Gewissheit, den Forschergeist oder den Dogmatismus, den



Sinn für Zusammenarbeit oder für Wettbewerb, Solidarität oder Individualismus fördert. (Übersetzung: AD)³.

Fest steht, dass es in der Frage der Lehrerausbildung eine Vielzahl von Variablen und Argumenten gibt, mit denen versucht wird zu bestimmen, welche Kompetenzen und welches sowohl theoretische als auch praktische Fachwissen (beide Formen sind voneinander untrennbar) sich die Lehrer während ihrer Ausbildung aneignen müssen. Es wird viel darüber geschrieben, wie ein Lehrer sein soll und wie die Lehrpläne (aus einer reduzierenden Betrachtung des Lehrplans heraus) heutzutage umgeschrieben werden sollen, damit sie wie auch die didaktischen und methodischen Wege festgelegt werden und die Lehrinhalte gelernt werden können. Überlegungen, was aus welcher ethischen Perspektive die Rolle des Lehrers im kulturellen Veränderungsprozess sein kann, scheinen sekundär zu werden. Bildung und Erziehung sowie deren Bedeutung im Leben eines Individuums werden als zweitrangig betrachtet, während die wirtschaftlichen Dynamiken, die heute die Struktur der Gesellschaft definieren, Vorrang haben. So vergrößert sich die Kluft zwischen dem Hauptziel von Bildung und Erziehung und dem, was durch die Lehrerausbildung erreicht werden soll. Laut Perrenoud (2001, S.3)

Diese Diskrepanz zwischen Berufswirklichkeit und dem, was in der Ausbildung berücksichtigt wird, führt zu vielen Enttäuschungen. So wird in vielen Bildungssystemen über Schulabwesenheit, Unhöflichkeit, oder sogar Schülergewalt, Verweigerung der Arbeit, passiven oder aktiven Widerstand gegenüber Schulkultur geklagt. Welche Erstausbildungsprogramme berücksichtigen solche Probleme in geeignetem Maße? Es steht außerdem fest, dass die Heterogenität der Schülerschaft und die Schwierigkeiten, sie zu unterrichten sich verschärfen, was auf Migrationsbewegungen, Veränderungen der Familienverhältnisse und der Produktionswege, unkontrollierte Verstädterung und Wirtschaftskrisen zurückzuführen ist. Welche Ausbildungslehrpläne und -inhalte bereiten auf diese Realitäten vor?⁴ (Übersetzung AD)

³ Im Original: "On ne peut dissocier aussi facilement les finalités du système éducatif et les compétences requises des enseignants. On ne privilégie pas la même figure du professeur selon qu'on souhaite une école qui développe l'autonomie ou le conformisme, l'ouverture sur le monde ou le nationalisme, la tolérance ou le mépris des autres cultures, le goût du risque intellectuel ou la quête de certitudes, l'esprit de recherche ou le dogmatisme, le sens de la coopération ou celui de la compétition, la solidarité ou l'individualisme".

⁴ Im Original: "Ce décalage entre la réalité du métier et ce qui est pris en compte dans la formation est à la source de nombreuses désillusions. Ainsi, on se plaint dans de nombreux systèmes éducatifs de l'absentéisme, de l'incivilité, voire de la violence des élèves, de leur refus de travailler, de leur résistance passive ou active à la culture scolaire. Dans quels programmes de formation initiale trouve-t-on une prise en compte de ces problèmes à la mesure de leur ampleur? On sait aussi que l'hétérogénéité des publics scolaires et la difficulté de les instruire s'accroissent, du fait des mouvements migratoires, des transformations des familles et des modes de production, de l'urbanisation non maîtrisée, des crises économiques. Les plans et les contenus de formation préparent-ils à ces réalités?"



Auch hier wird die Frage aufgegriffen, wie die Bildungs-Beziehung gestaltet werden kann. Wie können ihre Anforderungen in Ausbildungslehrplänen berücksichtigt werden? Was sind überhaupt – inhaltlich betrachtet – die Anforderungen der Realität?

Wichtig ist hierbei, dass wir solche Probleme als eine Tatsache sehen, die zu der Erziehung/Bildung dazu gehört. Das Fachwissen der Lehrer ist nicht nur das Ergebnis ihrer akademischen Ausbildung, sondern ergibt sich auch aus der Erfahrungen der pädagogischen und erzieherischen Beziehungen, die in ihrem Leben als Menschen zustande kommen.

Diese bisherigen Argumente vor allem begründen, weshalb in dieser Arbeit zunächst ein ethisches Verständnis von Bildung und Erziehung zurückgewonnen bzw. rekonstruiert soll, bevor ein berufliches Profil definiert oder die Strukturen der Lehrpläne analysiert werden können und bevor entschieden werden kann, welche akademischen Programme für die Lehrerbildung geeignet sind oder nicht. Bildung und Erziehung beruhen auf der Logik einer praktizierten Ethik, in der Beschränkungen ebenso wie die Einzigartigkeit und Unvorhersehbarkeit des Individuums wahrgenommen werden und Illusionen über die Menschen als gleichartiges Massenprodukt abgewehrt werden (Molina 2006).

In der Logik einer ethischen Praxis, die im Folgenden näher zu erläutern ist, sollen Bildung und Erziehung wieder die Aneignung und Vermittlung von kulturellen Inhalten ermöglichen. Kultur begreifen wir als einzige Möglichkeit für die Menschen, dem eine Bedeutung zu geben, was sie in ihrer gesamten Existenz aufgebaut haben, was jedem und zugleich niemandem speziell und privat gehört. Alle sollen Zugang zu Bildung und Erziehung haben, Zugang ohne Voraussetzungen, die die Aneignung von Kultur verhindern könnte.

Es geht also hier um die Dimension von Bildung und Erziehung als eine Chance im Sinn Molinas (s. u.) das Wort zu geben oder das zu geben, was man nicht hat oder was nicht unser ist und dennoch einen Wert besitzt, den wir uns dauerhaft wünschen. Es geht um die Bedeutung von Bildung und Erziehung als einen Weg, die Kultur, die den Symbolen innewohnt, zu begreifen. Diese Kultur geben wir weiter, ohne sie jedoch zu verlieren: sie bleibt in jedem von uns, unabhängig davon, wie oft man sie weitergegeben hat.

Im Wort lebt die Kultur, und durch das Wort kann sie vermittelt werden... Können wir nicht davon ausgehen, dass es sich mit der Bildung so verhält wie mit der Spende? Können wir uns nicht vorstellen, dass das Wort, im weiteren Sinne also die Kultur, das Geschenk, die Aufgabe der Bildung ist? Wenn dieses Geschenk (als wahrhafter Akt des Schenkens) in irgendeinem Moment möglich ist, fern der zirkulären Logik der Marktwirtschaft, ist es der Wert, das zu geben, was man nicht besitzt, mit der Absicht, etwas in Umlauf zu bringen, das man als wertvoll betrachtet – nicht in Form



eines ewigen Kreislaufs, sondern als nicht umkehrbare Entfaltung⁵ (Molina 2006, S.117). (Übersetzung: JW).

Für Derrida wird die „Gabe“ durch die wirtschaftliche Dynamik annulliert, sie bricht aus dem geschlossenen Kreislauf aus Wirtschaft und Zeit aus: In dem Akt des Gebens erfolgt die Gabe, ohne dass der Spender oder die Spender-Instanz (also der Lehrer oder die Institution) eine Gegenleistung erwartet. In diesem Prozess wird die Kultur angeeignet, indem sie Bedeutung bekommt, sich verändert und sich vermehrt. Bildung und Erziehung nur als die Handlung zu definieren, wodurch immer wieder in den Lehrplänen vorgegebenes und reproduziertes Wissen ausgetauscht wird, bedeutet, die Individuen dazu zu verurteilen ihre gegenwärtige und vergangene Geschichte immer wieder zu reproduzieren, ohne die Möglichkeit sie zu (re)konstruieren und (neu) zu denken (Derrida 2004).

Bildung und Erziehung sollen wie eine Spende geschenkt werden. Frigerio (2006, S.136) sieht in Derrida Gedanken zwei wichtige Aufträge für den Lehrer:

- Erstens: das zu geben, was man weiß und was man hat, ohne dabei den anderen zum Schuldner zu machen.
- Zweitens: aus einer emanzipatorischen Perspektive im Sinne Jacotots das zu geben, was man nicht hat.

Diese Behauptung, „lehren, was man nicht weiß“, ist Teil des Universalunterrichts nach Joseph Jacotot. Jacotot sagte nicht, dass ein Lehrer nichts zu wissen braucht. Noch weniger hätte er behauptet, dass ein Lehrer auf das Lehren verzichten sollte. Er beteuerte dagegen, dass gerade in der Emanzipation des Anderen das Lernen möglich ist, da wo jeder von jemandem, der Vertrauen in die Fähigkeit des Anderen hat, dazu gebracht/gezwungen wird, die eigene Intelligenz zu benutzen. So kann ein emanzipatorischer Lehrer den anderen dazu bringen, etwas zu lernen, das er selbst nicht weiß (und auch nicht lehrt). (Jacotot nach Frigerio 2006, S.136)⁶. (Übersetzung: JW)

⁵ Im Original: “En la palabra habita la cultura y es gracias a ella que ésta puede ser transmitida...¿no podemos pensar que la educación está en la misma línea de flotación que la donación? ¿no podemos pensar que la palabra, la cultura en sentido amplio, es lo donado en la tarea de educar? Si el don (cómo verdadero acto de dar) es posible en algún punto, lejos de la lógica circular de la economía, es el valor de dar lo que no se tiene, en la intención de hacer circular (no en forma de círculo y eterno retorno, sino de despliegue irreversible) algo que se considera valioso”.

⁶ Im Original: “Esta afirmación, <<enseñar lo que no se sabe>>, forma parte de la enseñanza universal que proclamara Joseph Jacotot. Jacotot no decía que un maestro no necesitaba saber nada, mucho menos hubiera afirmado que un maestro renunciara a enseñar. Sostenía en cambio, que es en la *emancipación* del otro, allí donde todo otro es llevado/obligado a usar su propia inteligencia por alguien que confía en ella, donde algo puede ser aprendido. De ese modo, un *maestro emancipador*, sin saber algo, ha podido lograr que el otro lo aprenda (aun sin enseñarlo)”.