

Pädagogik bei Geistiger Behinderung – Facetten der Professionalisierung

Kerstin Ziemen

0. Einleitung

Liebe Kolleginnen und Kollegen, als mich Katja Koch auf der Tagung der DIFGB (Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Forschung für Menschen mit Geistiger Behinderung) im November letzten Jahres in Leipzig gefragt hat, ob ich mir vorstellen könnte einen Vortrag auf der diesjährigen KLGH zu halten, war ich zunächst etwas unschlüssig. Es ist eine besondere Herausforderung vor euch/Ihnen zu sprechen, die allesamt hier an meiner Stelle stehen könnten und diesen Vortrag halten. Nach nur einer Nacht Bedenkzeit habe ich mich dennoch dazu entschlossen, auch auf die Gefahr hin, dass Sie in den nächsten 40 min ggf. nicht das hören, was Sie sich vorstellen. Jedoch, als Vortragende muss ich die Hoffnung haben, dass das, was ich sagen werde nachvollzogen werden kann; es ansprechend ist, im besten Fall neue Perspektiven eröffnet oder zum Denken/Weiterdenken anregt. Ob mir das gelingt, wird sich zeigen.

1. Der Titel eines Vortrags - Wissenschaft und Kategorialanalysen

„Es ist immer gut, sich zu überlegen, was den Titel eines Vortrages ausmacht“, so beginnt Erich Fromm (Psychoanalytiker und Philosoph) einen Vortrag zum Thema „Psychologie für Nicht-Psychologen“. Dabei erläutert er, wie schwierig es ist passende Begriffe für einen Vortrag zu finden und wenn sie gefunden sind besteht die nächste Schwierigkeit darin, diese so zu erklären, dass das Publikum diese nachvollziehen kann.

Wenn Sie sich nun das von mir gewählte Vortragsthema („Pädagogik bei Geistiger Behinderung – Facetten der Professionalisierung“) ansehen, bemerken Sie, dass es nicht sehr von dem Tagungsthema abweicht. Dafür gibt es mehrere Gründe, die ich hier nicht alle aufführen kann. Einen Grund möchte ich Ihnen jedoch nicht vorenthalten: Zu einem Zeitpunkt, an dem der Vortragstitel und ggf. auch ein abstract eingereicht werden muss, ist noch nicht ganz klar, welche Kernaussage der Vortrag haben wird. Bei mir entwickelt es sich nach und nach und die endgültige Entscheidung treffe ich meist erst kurz vor dem Vortrag. Klar war jedoch von Anfang an, dass es in dem Vortrag hauptsächlich um den Prozess, den Weg, das Werden geht. Aus dem Grund habe ich den Begriff der „Professionalisierung“ auf dem Weg zu Professionalität (um in der Begrifflichkeit zu bleiben) gewählt. Zum Thema der Professionalität und der Professionalisierung habe ich bislang (zumindest unter der Begrifflichkeit) nicht explizit geforscht, jedoch ist es das, was man/frau und hier meine ich diese/unsere Gemeinschaft derjenigen, die an Universitäten

und Hochschulen tätig sind, als „Kerngeschäft“ betreiben. Also nicht Wissenschaft zum Selbstzweck und /oder Erkenntnisgewinn an sich; sondern verknüpft mit der Ausbildung angehender Pädagog*innen, zumeist Lehrpersonen an Schulen und genauer gesagt Sonderpädagog*innen oder aber Pädagog*innen bzw. potentiell angehende Leitende in außerschulischen Institutionen.

Aus meiner Sicht haben wir es hier mit einer nur schwer zu bewältigenden Doppelaufgabe zu tun, d.h. Wissenschaft zu betreiben und einen „Beruf zu vermitteln“. Ich bin nicht nur in der Frage soziologisch inspiriert, v.a. von der Theorie Pierre Bourdieus. Seit der Empfehlung meines Beraters Wolfgang Jantzen im Entstehen meiner Habilitation habe ich mich mit Bourdieus Theorie auseinandergesetzt. Das ist nun schon fast 20 Jahre her. An Bedeutung hat diese Auseinandersetzung nicht verloren. Ich ertappe mich immer wieder dabei, sobald ich mich mit einer Fragestellung auseinandersetze und an meinem Bücherregal vorbeigehe, gerade an dem Fach zu verweilen, indem ich Bourdieus Werk aufbewahre und stelle mir die Frage, was er wohl genau dazu gesagt hätte, sollte ich nichts zur Thematik im engeren Sinne in seinem Werk finden. Und genauso erging es mir, als ich nach den im Tagungsthema aufgeführten Begriffen, wie „Professionalität“ und „Professionalisierung“ suchte. Nach genauerer Analyse v.a. des Grundlagenwerkes „Reflexive Anthropologie“ (Bourdieu/Waquant 1996) ist im dritten Teil, überschrieben mit „Die Praxis der reflexiven Anthropologie“, im Kapitel „Einen Beruf vermitteln“ (vgl. ebd. 251) seine (Bourdieu`s, d.A.) Arbeit mit den Studierenden beschrieben, sein Vorgehen, die Schwierigkeiten dabei und die Kernideen. Er konstatiert: „Man muss ganz abstrakte Probleme in ganz praktische wissenschaftliche Operationen umzuwandeln verstehen“ (255) und gibt damit eine gewichtige, wenngleich schwierige Anregung für das Vermitteln wissenschaftlicher Tätigkeit.

Bourdieu kann mit Fug und Recht eine hohe Sensibilität für die Verwendung von Begriffen nachgesagt werden. So nimmt er auch den Begriff „Profession“ kritisch unter die Lupe. Er schreibt: „Profession ist ein um so gefährlicherer Begriff, als, wie immer in solchen Fällen, alles für ihn spricht und sein Gebrauch in gewissem Sinne einen Fortschritt...darstellte...Von profession sprechen hieß, an der wirklichen Realität ansetzen, an einem Ensemble von Leuten, die dieselbe Berufsbezeichnung tragen – zum Beispiel lawyers -, einen einigermaßen einheitlichen ökonomischen Status haben und vor allem in Berufsverbänden mit einem beruflichen Ehrenkodex, kollektiven Instanzen zur Definition der Zugangsregeln usw. organisiert sind...Nehme ich aber den Raum der Unterschiede zur Kenntnis, über den die Aggregierungsarbeit, die zum Konstruieren der profession nötig

war, hinweggehen musste, und frage mich, ob es sich hier nicht um ein Feld handelt, dann wird alles sehr schwierig...zu den Schwierigkeiten gehört...die Frage..., die der Grenzen des Felds, die von ganz unerschrockenen Positivisten – wenn sie sie nicht schlicht und einfach unter den Tisch fallen lassen...durch eine operationale Definition gelöst wird (Schriftsteller nenne ich...) ohne zu merken, dass die Frage der Definition (Soundso ist kein richtiger Schriftsteller...) im Objekt selbst auf dem Spiel steht...Der Kampf um die legitime Definition, bei dem es – das Wort Definition sagt es bereits – um die Grenze geht, die Abgrenzung, das Zugangsrecht...ist charakteristisch für Felder ganz allgemein“ (ebd. 275ff.).

Und diese Frage des Feldes, der Feldgrenzen ist für uns von grundlegender Bedeutung, welches sich in der Debatte um Profession, Professionalisierung, v.a. Professionalität zeigt, so z.B. in der schulischen Praxis, sobald es um die Rolle der Sonderpädagog*innen, um Zuständigkeiten und Berechtigungen geht; um das Verhältnis zu Regelpädagog*innen und allen anderen in der Institution Tätigen.

Bourdieu spricht von „epistemologischer Wachsamkeit“ (Bourdieu/Chamboredon/Passeron 1991, 15). Es kommt nicht von ungefähr, dass er die Bedeutsamkeit dieser nicht nur im Rahmen der Soziologie sieht. Er schreibt: „Epistemologische Wachsamkeit erweist sich bei den Humanwissenschaften als besonders notwendig, da hier die Trennung zwischen Alltagsmeinung und wissenschaftlichem Diskurs unklarer ist als in anderen Wissenschaften“ (ebd.). „Der Einfluss dieser Alltagsbegriffe ist derart stark, dass alle Objektivierungstechniken eingesetzt werden müssen, um einen wirklichen Bruch mit ihnen zu vollziehen“ (ebd. 16).

Das ist es auch, was mich zuallererst und bis heute interessiert, d.h. genauer und auch kritischer mit Begriffen zu arbeiten, im wissenschaftlichen Kontext, aber nicht nur da, sondern auch im täglichen Leben danach zu fragen, wer wann wie welche Begriffe gebraucht, ggf. sich zu fragen warum diese und nicht andere, stets bedacht darauf, sich die Bedeutung vor Auge zu führen. Im Prozess der Professionalisierung im Sinne der Ausbildung der Studierenden muss die Bedeutung der Analyse von Begriffen zumeist hart erarbeitet werden.

Die genauere und kritische Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen kennzeichnet insbesondere die Disziplin (hier: der Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung einschließlich aller synonym gebrauchter Bezeichnungen für die Wissenschaft). Besonders deutlich wird das an dem, wie es Heinrich Greving und Dieter Gröschke (in dem Vorwort zum Sammelband: Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom 2000) einmal ausdrückten: „Der Begriff der `Geistigen Behinderung` erscheint in letzter Zeit immer

deutlicher als der problematischste Grundbegriff der an Problembegriffen nicht eben armen, kategorial verfahrenen Heil- und Sonderpädagogik“ (7). Und wieviel Zündstoff lag in der berühmten These Georg Feusers: „Geistigbehinderte gibt es nicht“?

Das Ringen der Disziplin um die Bezeichnung von Menschen, die zumeist ausgeschlossen aus gesellschaftlich anerkannten Feldern, die von Stigmatisierung betroffen, die auffallen aufgrund von diagnostizierten vermeintlichen Normabweichungen (intellektuell und sozial), von denen sich die sogenannte „Normalbevölkerung“ gern distanziert oder gar ängstigt, kann nun über Jahrzehnte verfolgt werden.

„(Geistige) Behinderung kann als sozial konstruierte Tatsache im Sinne eines Produkts der kollektiven, unaufhörlich in den Individualgeschichten reproduzierten Geschichte betrachtet werden. Diese ist in den Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata eingeschrieben und erweist sich als selbstverständlich bzw. natürlich“ (Ziemen 2013, 59). Dieses konstruierte Fremdbild ängstigt, verunsichert, irritiert, führt zu Distanz und Ablehnung.

Die begriffliche Auseinandersetzung diene und dient bis heute aus meiner Sicht der disziplinären Selbstvergewisserung. Darüber kann bzw. muss sogar immer wieder die Frage gestellt werden:

-Wer als Disziplin sind wir? Worum geht es?

-Was ist unsere Intention (nicht Legitimation)?

-Wer wollen wir sein? – Genügt es uns, so zu sein wie wir sind?

Ich spreche nicht von ICH, sondern WIR, weil diese Auseinandersetzung gemeinsam geführt werden kann (und muss) und zudem der „kollektiven Selbstvergewisserung“ dient. Anders als bei den Grundbegriffen, wie „Behinderung“ „geistige Behinderung“ oder auch „Integration bzw. Inklusion“ und deren Auseinandersetzung verhält es sich bei anderen durchaus zentralen Begriffen, wie bspw. „sonderpädagogische Förderung oder Förderbedarf“. Hier vermisse ich eine kritische Auseinandersetzung und den, wie Bourdieu fordern würde „Bruch mit dem common sense“, eben den Selbstverständlichkeiten, die bestimmten Begriffen anhaftet. Im Rahmen meiner Habilitation habe ich das Beispiel des Begriffes „Kompetenz“ ausgearbeitet.

Eine gründliche und kritische Auseinandersetzung mit Selbstverständlichkeiten führt nicht nur zum Bruch mit dem „common sense“, sondern macht Bedeutungen sichtbar, die hinter den Selbstverständlichkeiten liegen. Darüber hinaus ist es im pädagogischen Kontext relevant danach zu fragen, welche Begriffe aufgrund der eigenen ethisch-

anthropologischen Grundhaltung eher Unbehagen auslösen, dazu gehört der Begriff „Fall“ für einen Menschen oder „Maßnahme“ für eine pädagogische Idee.

2. Ebenen von Wissenschaft

Im Folgenden wird die kritische begriffliche Auseinandersetzung im Rahmen der Ebenen von Wissenschaft nochmals aufgenommen. Folgen wir Klaus Holzkamp (1985, 27ff.) können (aus Sicht der Kritischen Psychologie) folgende Theorieebenen unterschieden werden, die letztlich insbesondere auch für die Pädagogik Relevanz besitzen:

1. die philosophische Ebene als allgemeinste Ebene;
2. die gesellschaftstheoretische Ebene auf der Basis der kritischen Analyse vorhandener gesellschaftlicher Bedingungen und Widersprüche;
3. die kategoriale Ebene, die der Kategorien oder Begriffe in einer Wissenschaft;
4. die einzeltheoretische Ebene, die aktual-empirisch gewonnen werden (vgl. ebd.; vgl. Jantzen 2007, 76 ff.).

Die Ebenen sind in Beziehung zueinander zu betrachten. So steht bspw. die vierte Ebene der Gewinnung aktual-empirischer Erkenntnisse mit der dritten Ebene der Kategorialanalysen in enger Beziehung. Darüber hinaus sind durch die Analysen auf gesellschaftstheoretischer oder philosophischer Ebene Erkenntnisse mit hohem Allgemeinheitsanspruch möglich.

Die Kategorialanalysen auf der dritten Ebene umfassen „diejenigen Grundbegriffe..., mit welchen in einer empirischen Wissenschaft oder in übergreifenden Arbeitsrichtungen innerhalb dieser Wissenschaft (ob implizit oder bewusst) ihr Gegenstand, seine Abgrenzung nach außen, sein Wesen, seine innere Struktur, bestimmt (in der Physik sind derartige Kategorien etwa `Masse`, `Energie`, `Kraft` etc.)“ (Holzkamp 1985, 28) wird. Das bedeutet, auf die Disziplin „Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung gewendet, die implizit oder bewusst gebrauchten Begriffe herauszustellen und in einem weiteren Schritt, sich mit diesen kritisch auseinanderzusetzen.

3. Theorie-Praxis

Liebe Kolleginnen und Kollegen, wir sind bei der Frage der Begriffe und davon abgeleitet der Kategorialanalysen bei der Frage nach Theorie, die Bedeutung dieser und das Verhältnis zur Praxis ist daraufhin stets aufs Neue zu diskutieren.

Die Theorie wird zumeist der Wissenschaftsdisziplin zugeordnet und die Praxis dem schulischen oder außerschulischen Feld. Dabei ist die Praxis, bezogen auf die

Wissenschaftsdisziplin und Ausbildung betrachtet, die Arbeit mit den Studierenden bzw. die Forschungspraxis. Von Studierenden wird die Theorie zumeist als lästig und die schulische bzw. außerschulische Praxis als erstrebenswert und willkommene Tätigkeit bewertet. Die Praxissemesterrückmeldungen sprechen hier eine deutliche Sprache.

Nun möchte ich die von Studierenden so herbeigesehnte Praxis einmal an einem Beispiel skizzieren:

Herausforderungen in der schulischen Praxis

Eine meiner ehemaligen Studentinnen Frau M. hat mich eingeladen, einen Tag mit ihr an einer Gemeinschaftsgrundschule mit inklusiver Ausrichtung zu verbringen. Da ich wider Erwarten schneller durch den morgendlichen Kölner Verkehr gekommen bin, bat ich einen Lehrer mir das Tor zum Parkplatz aufzuschließen, der nach jedem Fahrzeug wieder verschlossen wurde. Frau M. und ich wollten uns vor oder im Lehrerzimmer treffen, zu dem mir nach Auskunft, dass ich mit Frau M. verabredet wäre auch Zugang gewährt wurde. Mir missfällt die Situation: Netterweise wird mir am Rande eines langen Tisches, an dem offensichtlich alle Lehrer ihren festen Platz haben, ein Platz zugewiesen und wie alle wurde mir ohne meine Antwort abzuwarten ein Kaffee angeboten. Ich möchte nun nicht im Einzelfall schildern, was mir zu Ohren gekommen ist: Privates und die pauschale und herabsetzende Einschätzung von Schüler*innen, so ist von Störern, Unbelehrbaren, Eltern, die keine Ahnung haben die Rede. schnell noch die Idee für die kommenden Stunden und Material, was noch zu kopieren ist. Ich hatte zwar kurz meinen Namen genannt und die Uni benannt, von den anwesenden Regelpädagog*innen kennt mich niemand. Umso unangenehmer wurde die Situation für mich, da mir klar war, dass das Gesprochene nicht für meine Ohren bestimmt war.

Endlich ging die Tür auf und Frau M. betrat den Raum, etwas hektisch und zum einen froh, dass ich schon einen Platz finden konnte andererseits etwas verunsichert.

Nun musste alles sehr schnell gehen, die erste Stunde sollte gleich beginnen und ich wollte Frau M. begleiten. Frau M. hatte den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und Lernen studiert, die Fächer Deutsch und Ästhetische Grundbildung. Es war eine der sehr aktiven und reflektierten Studierenden, über eine mögliche Promotion haben wir bereits gesprochen. Sie berichtet mir, dass sie nun zwei Jahre an der Schule arbeitet, als Sonderpädagogin meist Alleinkämpferin ist, jetzt aber noch einen Kollegen an die Seite gestellt bekommt. Die Zuständigkeit für Kinder mit vermeintlichem Förderbedarf obliegt ausschließlich ihr. Auf sich gestellt, muss sie Ideen entwickeln zum einen für den

gemeinsamen Unterricht, zum anderen für die separaten Förderstunden. Es sind alle Schüler*innen die nicht dem Regelcurriculum entsprechen, so Kinder mit diagnostiziertem Autismus, mit ADHS, mit vermeintlichen Verhaltensschwierigkeiten, mit Trisomie 21...

Der Handlungsdruck ist hoch. Frau M. setzt auf Beziehung, Dialog, gemeinsames Aushandeln von Regeln mit den Schüler*innen und das Befriedigen von grundlegenden Bedürfnissen. Auf die Kooperation mit den Regelpädagog*innen muss sie zumeist verzichten, hier ist das Selbstverständnis ein Unterschiedliches. Mit pädagogischem Optimismus, Aktivität und Kreativität ist der Tag bestimmt. Ich bin beeindruckt.

4. Ausbildung ist Bildung

Aus dem eben Geschilderten stellt sich die Frage: Welchen Beitrag können wir in der Ausbildung für diese oder ähnliche Situationen leisten?

Folgen wir Georg Feuser und Thomas Maschke, die in einem Sammelband : „Lehrerbildung auf dem Prüfstand“ mit der These beginnen, dass LehrerInnenausbildung Bildung und lebenslanges Lernen (vgl. Feuser/Maschke 2013, 7) ist. Dabei geht es um Sach-, Methoden-, Handlungskompetenz (ebd.) v.a. aber (aus meiner Perspektive) um Reflexionskompetenz.

Der Kompetenzbegriff wird oft bemüht, geht es um das Ziel von Ausbildung. Dabei wird dieser zumeist gleichgesetzt mit zu erwerbenden Fähigkeiten, welches de facto nur ein Moment von Kompetenz darstellt. Vielmehr geht es dabei um eine Bewertung bzw. soziale Zuschreibung, um Zuständigkeit bzw. Berechtigung. Diese kann sich durch Fähigkeiten und das Können zeigen, aber auch durch Abschlüsse und Zertifikate, eingeflossen in Produkte und Werke bzw. durch die Zugehörigkeit zu Gruppen präsentieren.

„Kompetent sein heißt, das Recht und die Pflicht zu haben, sich mit etwas zu befassen...das wirkliche Gesetz...ist das Gesetz, dass politische Kompetenz, Sachkompetenz, wie alle Kompetenzen eine soziale Kompetenz ist. Das bedeutet nicht, dass es keine Sachkompetenz gebe, aber es heißt, dass die Neigung, das zu erwerben, was man Sachkompetenz nennt, um so größer ist, je mehr soziale Kompetenz man hat, das heißt, je mehr man sozial als würdig und also als verpflichtet anerkannt ist, diese Kompetenz zu erwerben“ (Bourdieu 1993, 227f.).

Ziel ist es in der Lehrer*innenbildung, eine nicht ausgrenzende Pädagogik zu vermitteln und diese selbst zu betreiben. Basis dafür ist eine Didaktik, die sich an der Entwicklung des Einzelnen und an der Gemeinschaft (am Kollektiv) orientiert. Niemanden ausgrenzen und die Entwicklung eines jeden unterstützen wird dabei zur zentralen Devise. Grundlegend dafür ist eine positiv anerkennende anthropologische Grundhaltung, die das Erkennen und

Anerkennen der jeweiligen Ausgangs- und Umfeldbedingungen des Einzelnen und dessen Eingebundensein in Strukturen und Systeme bzw. Ausgrenzung von diesen einschließt. Mit der Entwicklung mit Blick auf Inklusion geht es in der Lehrer*innenbildung besonders um dieses Thema. An der Universität zu Köln wird die Thematik Inklusion bspw. im Rahmen der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung in allen Lehramtsstudiengängen implementiert, in jedem Fach und jeder Fachrichtung mit jeweils 5 LP. Auch die „Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung“ wird als eigenständiges Fach betrachtet. In den Bildungswissenschaften wird Inklusion als Querschnittslage angeboten, die alle Module tangiert. Auch mit den angestrebten Veränderungen und der Implementierung von Inklusion in allen Fächern bleibt die Lehrer*innenbildung generell additiv gedacht, d.h. die Sonderpädagogik neben den Bildungswissenschaften, den Fächern und damit Fachdidaktiken. Eine angemessene gemeinsame Lehrer*innenbildung zu etablieren, setzt Entscheidungen auf bildungspolitischer Ebene voraus (vgl. Feuser 2013, 23). Exemplarisch realisiert sich derzeit auf Basis von Einzelinitiativen und Projekten eine gemeinsame Lehrer*innenausbildung, z.B. durch die Kooperation von Seminaren der Fachdidaktik und der Sonderpädagogik oder durch gemeinsame Begleitungen im Praxissemester durch Fach und Fachrichtung.

5. Reflexion - Reflexivität

Reflexion bzw. Reflexivität bedeutet Rückwendung. Die Forderung nach Reflexion in der Pädagogik bzw. der Wissenschaft generell ist beständig. Dabei kann sich die Reflexion auf die Forscher*innen selbst beziehen (Selbstreflexion) bzw. auf deren theoretische Annahmen und verwendeten Begrifflichkeiten.

Meine regelmäßigen Erhebungen im Rahmen der Einführungsvorlesung haben ergeben, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden über persönliche Kontakte mit betroffenen Menschen oder Erfahrungen, erworben in Praktika, im Freiwilligen Sozialen Jahr oder durch vorherige berufliche Ausbildungen (z.B. Heilerziehungspflege, Therapie) verfügen. Ein damit verknüpftes Bild vom Menschen, was sich vordergründig durch tradierte Vorstellungen der Infantilisierung, besonderer Hilfebedürftigkeit und mangelnder Leistungsfähigkeit zeigt, ist z.T. nur schwer zu erschüttern. Gleichwohl ist es verknüpft mit einer empathischen, fürsorglichen und helfenden Haltung. Dieses aufzunehmen und die tradierten Vorstellungen zu irritieren, stellt eine Aufgabe dar, die sich vom Beginn des Studiums an zeigt.

Die Erarbeitung eines professionellen Zugangs, eines den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechenden Zugangs ist ein langwieriger Prozess, der in der wissenschaftlichen Ausbildung in den Fokus geraten muss. Es geht um Reflexion bzw. Reflexivität, um Irritation und um das selber Denken.

6. Selber denken lernen

Ich möchte einen Ausschnitt aus der Abschlussrede vor Absolventen des Kenyon Colleges Ohio von David Foster Wallace, die er im Jahr 2005 gehalten hat vortragen, die als Pflichtlektüre für alle Abschlussklassen gilt (Wallace 2017). Wallace begann mit einer Parabel, wie folgt: „Schwimmen zwei junge Fische des Weges und treffen zufällig einen älteren Fisch, der in die Gegenrichtung unterwegs ist. Er nickt ihnen zu und sagt: Morgen, Jungs. Wie ist das Wasser? Die zwei jungen Fische schwimmen eine Weile weiter und schließlich wirft der eine dem anderen einen Blick zu und sagt: Was zum Teufel ist Wasser?“ (ebd. 9). Die Pointe der Fischgeschichte kann nun mit dem, was ich eben zu Bourdieu und dem Bruch mit dem common sense gesagt habe, dass die „offensichtlichsten, allgegenwärtigen (Dinge, d.A.) am schwierigsten zu erkennen ...sind“ (10) und das „denken zu lernen“ in Beziehung gebracht werden. Wallace erläutert: „das Denken zu lernen läuft im Grunde darauf hinaus, dass ich ein bisschen Arroganz ablege (oder Selbstzentriertheit, d.A.),...kritisches Bewusstsein für mich und meine Gewissheiten entwickle...“ (ebd. 15). Er unterstellt nicht, dass die Absolventen nicht denken können, indem er sagt: „selber denken lernen heißt in Wirklichkeit zu lernen, wie man über das Wie und Was des eigenen Denkens eine gewisse Kontrolle ausübt. Es heißt, aufmerksam genug zu sein, um sich zu entscheiden, worauf man achtet, und sich zu entscheiden, wie man aus Erfahrungen Sinn konstruiert“ (ebd. 18f.). Es ist ein Plädoyer dafür, die Entscheidung über das eigene Denken wählen zu können und die Perspektive zu ändern, die Entscheidung selbst zu treffen, wie die Dinge gesehen werden wollen, was Sinn hat und was nicht. Diese Art von „Freiheit erfordert Aufmerksamkeit und Offenheit und Disziplin und Mühe und die Empathie, andere Menschen wirklich ernst zu nehmen...wieder und wieder, auf unendlich verschiedene Weisen...Tag für Tag...Das heißt es, Denken zu lernen. Die Alternative ist Gedankenlosigkeit“ (ebd. 33)

Aus meiner Perspektive (und v.a. mit meiner eigenen Lehrerfahrung) wächst die Gewissheit), dass es vordergründig darum geht, das eigene Denken anzuregen, „selber denken lernen“ (vgl. auch Feuser 2013, 11), selbstbewusst und aufmerksam (ebd.), kritisch

und konstruktiv, hypothetisch und der Situation angemessen, um Entscheidungen treffen und aus den eigenen „Erfahrungen Sinn konstruieren zu können“ (ebd.).

Das scheint mir zentral und der pädagogischen Situation angemessen, bedenken wir, dass Studierende in ihrer eigenen Schullaufbahn und auch im Studium zumeist mit fertigem Wissen konfrontiert werden, mit Methoden und Konzepten, die als „evident“ vermittelt werden, die Effektivität versprechen und dem Ökonomieprimat verpflichtet sind. Eigenes Denken ist damit zumeist unerwünscht. Daraus entsteht bei ihnen der Wunsch auf und für alle Gelegenheiten, jede Situation ausgebildet zu werden. Dem eigenen Denken wird misstraut. Das stellt sie (die Studierenden, d.A.) dann vor schier unlösbare Aufgaben, bspw. sich einer Frage im Kontext Forschenden Lernens (z.B. als Anforderung aus dem Praxissemester) angemessen zu stellen. Selbst zu denken und sich immer neuen Anforderungen verantwortungsbewusst zu stellen, ist eine grundlegende Voraussetzung für den Beruf der Pädagogin/des Pädagogen.

Fragen wir danach was dem Denken Orientierung bietet finden wir mehrere Antworten. Der Begriff „Orientierung“ ist abgeleitet von „oriens“ bzw. „orientis“(lat.) – das bezeichnet die Richtung, in der die Sonne aufgeht (orior – sich erheben, aufgehen, aufsteigen). Der Philosoph Wilhelm Schmid war viele Jahre an einem Krankenhaus in der Nähe von Zürich tätig (vgl. Schmid 2016, 46). Als Philosoph in einem Krankenhaus tätig suchte er nach einem Begriff für sein Tun. Er benannte es „philosophische Seelsorge...in Erinnerung an Sokrates, der seine Tätigkeit, Gespräche mit Menschen über Lebensfragen und Fragen über sich und Andere zu führen, Seelsorge nannte“ (ebd.13). Schmid fragte sich immer wieder bei den Gesprächen mit den Menschen, aus welchen Quellen Menschen die Kraft schöpfen, Schwierigkeiten zu bewältigen bzw. mit diesen zurechtzukommen. Wo liegen deren Ressourcen für Resilienz? Beim Zugang zu Ressourcen wurde der Begriff der Orientierung wichtig. Menschen finden Orientierung im vermeintlich „Schönen“, in Erlebnissen, sinnlichen Erfahrungen, der Beziehung, der Liebe, in der Natur und Kunst, in Phantasien usw. Gemeint ist dabei die Orientierung an „Schönem“ auch unter schwierigen Bedingungen, wie sie sich bspw. im Kontext von Krankheit zeigen können (vgl. ebd. 48).

In wissenschaftlichen Kontexten können auch Theorien Orientierung bieten.

7. Die Verantwortung der Wissenschaftler*innen - sich der eigenen Verantwortung bewusst werden

Was stellt sich als zentrales Moment der Bildung bzw. Ausbildung dar? Wenn menschliche Entwicklung für ALLE als mit Buber gesprochen am DU zum ICH werdend betrachtet werden kann, kommt den Lehrpersonen besondere Verantwortung zu, so bspw. im inklusiven Kontext die ganze Breite menschlicher Entwicklung zu berücksichtigen, d.h. die jeweiligen Ausgangs- und Umfeldbedingungen (vgl. auch Feuser/Maschke 2013, 8). Damit werden humanwissenschaftliche Grundlagen, auch trans- und interdisziplinär gedacht (vgl. ebd.), Voraussetzung für die Reflexion bzw. die Orientierung.

Wissenschaft bzw. Forschung beinhalten eine systematische Infragestellung der eigenen sozialen Position der Wissenschaftler*innen, die sich über das Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand ergibt. Über diese kritische Betrachtung kommt das Erkenntnisinteresse, zugleich aber die Grenze der Erkenntnis in den Blick, die sich sowohl durch die eigene Begrenztheit der Wissenschaftler*innen als auch die methodische Herangehensweise bzw. das gewählte Untersuchungsdesign zeigt. Damit verbunden sind subjektive Befindlichkeiten, die jedoch zumeist nicht öffentlich diskutiert werden. Konkurrenz scheint eine öffentlich geführte kritische Diskussion zu verhindern.

Reflexion ist im wissenschaftlichen Kontext auch als kollektive Reflexion zu verstehen. Bourdieu nimmt die psychischen und sozialen Kosten von Konkurrenz und Kritik in der Wissenschaft bzw. unter Wissenschaftler*innen wahr. Der Ausweg stellt sich durch eine konsequente „kollektive Reflexion“ (Fröhlich/Rehbein 2014, 331) bzw. „kollektive Konversion durch eine kollektive Sozioanalyse“ (ebd. 331f.) dar. Bourdieu schlägt „Bekennnisgruppen“ (ebd. 331f.) vor, so Gruppen von Wissenschaftler*innen, die über ihre Befindlichkeiten, Nöte und erfahrenden Zwänge sprechen, die darüber zu einer Analyse der Disziplin kommen.

Allein aufgrund der Unterschiede der Wissenschaftler*innen in der Sonderpädagogik, der unterschiedlichen Denkrichtungen und Einflüsse verschiedener Fachkulturen ist aus meiner Sicht die Idee der Bekennnisgruppen zu verfolgen. Somit besteht die Chance, konsensuelle Bereiche auszumachen und das Fach entsprechend nach innen zu stärken und nach außen zu vertreten.

Von Nöten, Befindlichkeiten und erfahrenden Zwängen in universitären Kontexten berichtet Peter Stöger, emeritierter Professor der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck, der zu philosophischen und pädagogisch-anthropologischen Aspekten, zu Themen wie Bildung, Pädagogik und Umgang mit Fremden forscht.

Besonders beeindruckend sind seine Vertiefungen zu Martin Buber und Paolo Freire's Dialogphilosophie.

In einem kritischen Essay über das Prekariat und die Situation an Universitäten kommt er zu folgendem Schluss: „Das System (die Universitäten, d .A.) lebt von Gekrümmten. Es lebt von unkritischen Lehrvollzugsorganen, die die Studierenden mit pasteurisierten Wissenshäppchen abfüttern...Empathie, Dankbarkeit, Demut, Ehrfurcht (der Lehre als solcher gegenüber), Ehrerbietung (auch im mitmenschlichen kollegialen Umgang) scheinen in ein Reißwolfssystem nicht so richtig hineinzupassen, genauso wenig wie Umsicht, Respekt und die von Herzen, nicht aus Kalkül kommende Anerkennung“ (ebd.). Er spricht das Prekariat an, dass sich durch Einzelkämpfertum, Rankings, Drittmittellorientierung, Beschleunigung von Wissen, Unternehmenskultur, finanziellem Druck, Controlling, Effizienz, Nützlichkeitsphilosophien, Fetischierung von Output bzw. 1:1-Umsetzbarkeiten (vgl. ebd.) zeigt. Peter Stöger konstatiert: „Jemand, der außerhalb des Machtkartells zu denken handelt, wird schnell einmal als lästig, gestrig, naiv oder schon als subversiv taxiert“ (ebd.).

„Die Verbindung von think und thank, nicht ohne Zufall in der...Sprache wortwurzelverwandt, hat ein Leck. Dank ist eine Form der Liebe...Wenn menschliche Integrität und Würde fallen, fällt auch die Alma Mater. Allemal haben sie mit Herzensbildung zu tun, mit einer Bildungsform, die manche eher als ...(nicht professionell genug) markieren“ (ebd.). Aber das sind wohl die Erfahrungen, die wir alle machen und denen wir uns allein und selbstverloren nur schwer entgegenstellen können.

Peter Stöger fragt, ob wohl Janusz Korczak (Lehrender der Kinderheilkunde, Schriftsteller und Erzieher, der 1942 gemeinsam mit den 200 Kindern aus einem jüdischen Waisenhaus ermordet wurde, der die Chance, sein eigenes Leben zu retten, freiwillig vergab) für diese Art von Prekaritäten einen Ausweg wüsste? (ebd.) „Nicht ohne Schalk in seinen gütigen Augen meinte er: „Ein jeder hat das Recht auf einen guten Lehrer und auf seine kleine Portion Himbeereis“ (Korczak 1970, 225) (vgl. Stöger 2018).

Damit bedanke ich mich für die Aufmerksamkeit!

Literatur

- Bourdieu, Pierre: Einen Beruf vermitteln. In: Bourdieu, Pierre/Waquant, Loic J. D.: Reflexive Anthropologie. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1996, 251-257.
- Bourdieu, Pierre: Soziologische Fragen. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1993.

Bourdieu, Pierre/Waquant, Loic J.D.: Reflexive Anthropologie. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1996.

Bourdieu, Pierre/Chamboredon, Jean-Claude/Passeron, Jean-Claude: Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis. Walter de Gruyter, Berlin, New York 1991.

Feuser, Georg/Maschke, Thomas: Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Psychosozial-Verlag, Berlin 2013.

Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike: Wissenschaft. In: Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Metzler, Stuttgart/Weimar 2014, 327-337.

Greving, Heinrich/ Gröschke, Dieter: Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2000.

Holzcamp, Klaus: Grundlegung der Psychologie. Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York 1985.

Jantzen, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik. Teil 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Lehmanns Media, Berlin 2001.

Korczak, Janusz (herausgegeben von Elisabeth Heimpel & Hans Roos): Das Recht des Kindes auf Achtung. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1970.

Schmid, Wilhelm: Das Leben verstehen. Von den Erfahrungen eines philosophischen Seelsorgers. Suhrkamp, Berlin 2016.

Stöger, Peter: Prekariat „Sinnfrage“ - ein Essay als Untertreibung- Blogreihe: Akademisches Prekariat. (abgerufen am: 19.3.2018).
<https://soziologieblog.hypotheses.org/11048>

Wallace, David Foster: Das hier ist Wasser. Kiepenheuer & Witsch, Köln 2012.

Ziemen, Kerstin: Kompetenz für Inklusion. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2013.