

Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“

Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule

Zusammenfassung

Angesichts der durch die UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland anstehenden Entwicklung inklusiver Schulen wird der Ruf nach multiprofessionellen Teams laut. Seitens der Lehrkräfte ist hierbei einerseits im Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung die eigene professionelle Identität auch in Abgrenzung zu anderen aufrechtzuerhalten, andererseits eine Zusammenarbeit zu entwickeln, welche über eine reine Addition verschiedener professioneller Kompetenzen hinausgeht. Die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen fokussierend werden am Beispiel einer an einer Integrierten Gesamtschule arbeitenden Sonderpädagogin die für das professionelle Deutungsmuster dieser Lehrkraft zentralen Strukturmomente objektiv-hermeneutisch rekonstruiert. Ausgehend von den so deutlich werdenden Herausforderungen für die Rollenfindung von Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung werden die Strukturprobleme einer Entwicklung von multiprofessionellen Teams diskutiert.

Schlagwörter: Inklusive Schulentwicklung; Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik; multiprofessionelle Teams; Qualitative Interviews; Objektive Hermeneutik

Special Education Teachers in Inclusive Schools – Maintaining Professional Identity

Following the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities there is the need to develop inclusive schools throughout Germany. This is linked to intensified calls for multiprofessional teams. Between professionalization and deprofessionalization, this challenges teachers to maintain their distinct professional identity and develop collaboration extending beyond a mere addition of individual professional competencies. Focussing on collaboration between general and special education teachers, this paper refers to an objective-hermeneutic reconstruction of structural aspects essential for the professional identity of one special education teacher who works in an integrated comprehensive school. Subsequently, structural problems of developing multiprofessional teams are discussed with respect to special educators' challenge to define their roles in the context of inclusive school development.

Keywords: inclusive school development; collaboration between general and special education teachers; multiprofessional teams; qualitative interviews; Objective Hermeneutics

1. Einleitung: Die Forderung nach multiprofessionellen Teams zwischen Identität und Abgrenzung

In der Diskussion um die Professionalisierung des Lehrerberufs wird immer wieder die Tatsache hervorgehoben, dass das, was Professionalität ausmache, stark dem Wandel der Zeiten unterworfen sei (Terhart 2011). Insbesondere Schulentwicklungsmaß-

nahmen stellen die Lehrkräfte immer wieder vor neue Herausforderungen (Heinrich/Altrichter 2008), die zu einem Balanceakt zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung werden können (Heinrich 2011). Im Kontext der gegenwärtigen, weit reichenden Umstrukturierungen im pädagogischen Feld und den damit sich wandelnden pädagogischen Aufgaben wird auch der Ruf nach einer neuen Positionsbestimmung der einzelnen Professionen laut – bis hin zur Forderung nach multiprofessionellen Teams (Helsper/Tippelt 2011).

Unbestreitbar kann die Umwandlung des deutschen Schulsystems hin zu einem System mit inklusiven Schulen als eine solche Herausforderung an die Profession gelten (Werning/Löser 2010). Damit verbunden wird zumeist die Vorstellung nicht nur einer neuen organisationalen Rahmung, sondern auch kollaborativer Formen der Zusammenarbeit (Werning/Arndt 2013), die nicht mehr als arbeitsteilig gedacht wird (vgl. zu den Grenzen einer Arbeitsteilung im Sinne einer funktionalen Differenzierung im pädagogischen Kontext: Kuper/Kapelle 2012). Wahrscheinlich stellt dies zumindest partiell eine Idealisierung dar, da in der Rollenförmigkeit pädagogischer Praxis immer auch Rollengrenzen notwendig sind, andererseits aber die gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht sowie die gemeinsame Förderung von Schüler/innen in einer Klasse durch zwei (oder mehrere) Pädagog/innen eine interdependente Aufgabe ist, innerhalb derer sich nicht einfach nach Ebenen trennen lässt (Arndt/Werning 2013). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Kooperation zwischen Förder- und Regelschullehrkräften u.a. aufgrund differenter Referenzrahmen störungsanfällig ist (vgl. für eine ausführliche Darstellung des internationalen Forschungsstands zur Professionalisierung von Fachkräften in inklusiven Schulen: Heinrich/Urban/Werning 2013; zur Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen: Werning/Arndt 2013). Es stellt sich damit in dieser Gemengelage für die Professionellen vor Ort die Frage, wie einerseits in multiprofessionellen Teams die Identität der jeweiligen Profession aufrechterhalten werden kann und andererseits doch eine produktive Zusammenarbeit entsteht, die dem Anspruch gerecht wird, eine interdependente Aufgabe gemeinsam zu lösen. In diesem Sinne muss auch die eigene professionelle Identität „inklusiv“ werden und kann nicht in der reinen Addition unterschiedlicher professioneller Kompetenzen bestehen bleiben (Heinrich/Werning 2013). Hier stellt sich empirisch die Frage, wie eine solche Vermittlung unterschiedlicher professioneller Perspektiven im Bewusstsein der Akteur/innen vor Ort gedacht werden kann bzw. wie sie derzeit gedacht wird.

2. Rekonstruktion: Die Herausforderungen auf dem Weg zur professionellen Rolle in der inklusiven Schule¹

Im Rahmen des durch die Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen geförderten Forschungsprojektes „Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen

1 Wir möchten uns bei Saskia Bender, Jessica Löser, Anika Lübeck und Andreas Wernet für die produktive Mitarbeit in der Interpretationsgruppe zur folgenden Rekonstruktion bedanken.

im gemeinsamen Unterricht einer inklusiven Schule“ wurden die unterschiedlichen Kooperationsformen von Lehrerteams eingehend untersucht und systematisierend dargestellt. Die dort in Anlehnung an Friend & Cook (2010) systematisierten Kooperationsformen stellen auch von außen beobachtbare Praxen dar. Neben gleichberechtigteren Kooperationsformen spiegelt sich auch in diesem Forschungsprojekt die Relevanz von Konstellationen wider, in denen – während die Regelschullehrkraft den Unterricht leitet – die Sonderpädagogin eine assistierende Rolle einnimmt oder mit einer Gruppe von i.d.R. leistungsschwachen Schüler/innen „rausgeht“ und diese im „Förderaum“ unterstützt (vgl. ausf. Arndt/Werning 2013).

In dem Projekt wurden, neben Gruppendiskussionen und teilnehmender Beobachtungen, Interviews mit Regelschullehrkräften, Sonderpädagogog/innen sowie Schüler/innen geführt. Diese wurden nicht objektiv-hermeneutisch, sondern mittels offener und thematischer Kodierstrategien ausgewertet. Im Kontext unterschiedlicher Konstellationen der Rollen- und Aufgabenverteilung von Regel- und Förderlehrkräften wurden hierbei z.T. Unsicherheiten bzw. Schwierigkeiten seitens der beteiligten Lehrkräfte deutlich. Unklar blieb in diesem Zusammenhang, wie es empirisch darstellbar ist, wie Förderlehrkräfte diese Konstellationen subjektiv deuten und in Deutungsmuster übersetzen, die für ihr professionelles Tun handlungsleitend werden. Um hier nicht nur subjektive Theorien zu erfragen, die den Beteiligten z.T. reflexiv verfügbar sind, sondern auch auf der latenten Sinnenebene Anhaltspunkte für solche Deutungen zu bekommen, wurde die folgende Rekonstruktion als vertiefende Sekundäranalyse durchgeführt. Die interviewte Sonderpädagogin ist an einer Integrierten Gesamtschule eingesetzt und unterrichtet dort gemeinsam mit Regelschullehrkräften in Integrationsklassen Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf. Zugleich verfolgt die Schule die Zielsetzung einer inklusiven Schulentwicklung.

Anhand der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion (Wernet 2009) einer Passage des Interviews soll gezeigt werden, wie das beschriebene Spannungsfeld in der Praxis bearbeitet wird, um schließlich (Kapitel 3) aus der Rekonstruktion der am Einzelfall vorliegenden Form der Bearbeitung weiterführende Rückschlüsse auf strukturelle Bedingungen für die Arbeit von Sonderpädagog/innen an Regelschulen mit inklusiven Settings ziehen zu können und diese vor dem Hintergrund differenter Rollenkonzepte zum Einsatz von Sonderpädagog/innen zu diskutieren.

Nach einem Interviewerimpuls, in dem die Lehrkraft dazu aufgefordert wird anzugeben, was „*eher förderlich oder hinderlich sozusagen für jetzt so die Zusammenarbeit*“² sei, formuliert die befragte Lehrkraft das Folgende:

S3: Was sich ganz (-) gut (1) äh, als ganz gut erwiesen hat ist

Die Interviewte artikuliert hier einen Blick auf eine Praxis, die sich bewährt hat. Sie hat ein klares Bild einer guten Praxis vor Augen. Die Formulierung, dass sich etwas

2 Aus Platzgründen wird auf eine ausführliche Darstellung der Rekonstruktion des Interviewimpulses verzichtet.

„als ganz gut erwiesen“ hat, zeugt von einer Verobjektivierung: Es kann hiermit eine Praxis benannt werden, die aus der Sicht der Befragten als objektiv produktiv erscheint. Sie nimmt die Position einer Expertin im Urteil über gute und schlechte Praxis ein. In diesem Sinne wird die weit verbreitete Erwartung der Schilderung einer best-practice aufgegriffen:

S3: Was sich ganz (-) gut (1) äh, als ganz gut erwiesen hat, ist wenn man öfter mal auch die ganze Klasse hat,

Wäre der Kontext nicht bekannt, dass es sich hierbei um die Aussage einer Sonderpädagogin handelt, die im gemeinsamen Unterricht arbeitet, müsste diese Aussage irritieren, da die Tatsache, „die ganze Klasse“ zu unterrichten, an deutschen Schulen nicht einen Ausnahmefall darstellt, der eigens als besonders gute Praxis hervorgehoben werden müsste, sondern den Normalfall. Mit dem Hinweis auf die Besonderheit der Situation, die „ganze Klasse“ zu haben, bleibt unklar, worin das Gegenmodell hierzu bestehen könnte. Aus der schulpädagogischen Systematik heraus ließe sich als Gegensatz zum Unterricht der „ganzen Klasse“ der Individualunterricht denken, der in der didaktischen Tradition der geisteswissenschaftlichen Theoriebildung oftmals als Idealfall im Sinne eines dyadischen Verhältnisses beschrieben wurde. Insofern würde hier irritieren, dass er nun als Gegensatz für eine gute Praxis herhalten müsste. Die Formulierung „ganze Klasse“ macht aber zumindest deutlich, dass es in irgendeiner Art und Weise um das Verhältnis von Einzelnen und der Gruppe im Lehr-Lern-Zusammenhang gehen muss. Das Gegenmodell bleibt jedoch unausgesprochen und damit unscharf und nebulös. Demgegenüber bleibt das Bild vom klassenöffentlichen Unterricht stabil, wenn es als Vorteil gesehen wird, die „ganze Klasse“ zu unterrichten.

An dieser Stelle der Sequenz lässt sich noch nicht entscheiden, worin der Vorteil für die Zusammenarbeit liegen soll. Denkbar wäre sowohl, dass die Lehrerin einmal allein, unbeobachtet von dem Kollegen oder der Kollegin handeln kann und damit eine gewisse Souveränität in ihrer Arbeit gewinnt. Alternativ könnte der Schwerpunkt der Argumentation darin liegen, dass diese Form, die „ganze Klasse“ für sich zu haben, für die Beziehung der Lehrkraft zur Klasse und für die sich daraus ergebende Gruppendynamik als notwendig erkannt wird:

S3: Was sich ganz (-) gut (1) äh, als ganz gut erwiesen hat, ist wenn man öfter mal auch die ganze Klasse hat, zum Beispiel im Vertretungsunterricht, also ich hab im letzten Halbjahr unheimlich viel vertreten müssen, weil (-) immer wieder Lehrer ausgefallen sind,

Es folgt der Hinweis auf den Vertretungsunterricht als Ausnahmefall. Der Vertretungsunterricht ist als sozialer Ort notwendig, um auch für die Sonderpädagogin einmal einen pädagogischen Raum zu schaffen, in dem sie die ganze Klasse „für sich haben“ kann. So erklärt sich auch der scheinbare Widerspruch, dass etwas, das positiv bewertet wird („als ganz gut erwiesen hat“), nämlich der Vertretungsunterricht, zugleich aber auch als negativ beschrieben werden kann („vertreten müssen“). Es kommt eben auf die Perspek-

tive an: Die interviewte Sonderpädagogin nutzt den Vertretungsunterricht als Chance. Damit steht sie im Gegensatz sowohl zu Lehrkräften, die Vertretungsstunden aufgrund des zusätzlichen Aufwandes eher negativ bewerten, als auch zu Sonderpädagog/innen, die eine Vertretungsfunktion mit dem Argument ablehnen, dass ihr Stundenkontingent ausschließlich der Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dienen solle. Während Letztere stärker die sonderpädagogische Expertise reklamieren, scheint die interviewte Lehrkraft eher den Vertretungsunterricht als integrierenden Prozess zu denken, der ihr und der Klasse zu einer neuen Form der Zusammenarbeit verhilft.

Damit wird allerdings implizit auch bereits (ausführlicher s.u.) ihre Praxis des Normalfalls als eine gekennzeichnet, in der sie eher als Zweitlehrkraft (Feyerer 2011) agiert und nicht als gleichwertige professionelle Teampartnerin eines gleichberechtigten Zwei-Lehrer-Systems. Auf dem von ihr beschriebenen Weg zu einer stärkeren Gleichberechtigung im Team wird gerade vermittelt über die Gruppendynamik in der Klasse auch eine bessere Kooperation mit den Kolleg/innen möglich. Durch ein besseres Standing in der Klasse, das die Lehrkraft im Vertretungsunterricht erwirbt, kann sie dann auch im kollegialen Miteinander im Zwei-Lehrer-System souveräner auftreten. Wenn diese Lesart zutreffend sein sollte, ist es paradoxerweise in diesem organisationalen Kontext notwendig, den Umweg über den Vertretungsunterricht zu gehen, um selbst als Professionelle wahrgenommen zu werden. Dies ist insofern paradox, da der Vertretungsunterricht zu Unrecht eigentlich als der improvisierte und damit tendenziell „nicht-professionelle“ Unterricht gilt. Paradoxerweise würde die Professionalisierung damit gerade im Medium des (vermeintlich) Unprofessionellen erfolgen.

Zugleich formuliert die Lehrkraft, dass es gut sei, „öfter“ einmal die „ganze Klasse“ zu unterrichten, d.h. es geht ihr weder darum, regelmäßig vor der ganzen Klasse zu stehen, noch darum, dass diese Situation häufig sein müsste. Vielmehr wird auf diese Weise die dienende Funktion des „die-ganze-Klasse-Unterrichtens“ deutlich, nämlich als notwendige Vorbereitung für die Kooperation im Team. Die gleichberechtigte Kooperation im Team ist damit sowohl sachlogisch als auch im Sinne der Praxis notwendig rückgebunden an die Fähigkeit, die erforderliche Praxis auch alleine, d.h. ohne Unterstützung durch das Team bewältigen zu können. Die Souveränität des souveränen Team-Players erweist sich damit nicht nur in dem Vermögen, auf die anderen Teamplayer einzugehen, sondern gerade auch an der Fähigkeit, dass er das, was im Team noch besser geleistet werden kann, im Prinzip alleine leisten könnte. Professionstheoretisch könnte man als Conclusio aus der Praxis formulieren: „Nur wenn ich im Prinzip in der Lage bin, die pädagogische Situation auch alleine zu bewältigen, habe ich die notwendige Gesamtsicht auf die Prozesse und damit auch die Sensibilität für den gesamten pädagogischen Prozess, um mich dann souverän mit einem Kollegen oder einer Kollegin sekundenschnell abstimmen und damit eine pädagogisch wertvolle Teampraxis gewährleisten zu können.“

S3: Was sich ganz (-) gut (1) äh, als ganz gut erwiesen hat, ist wenn man öfter mal auch die ganze Klasse hat, zum Beispiel im Vertretungsunterricht, also ich hab im letzten Halbjahr unheimlich viel vertreten müssen, weil (-) immer wieder Lehrer ausgefallen sind, (2) und wenn das der Fall ist, dann (-) hat man ein besseres Standing in der Klasse.

Dass die Sonderpädagogin hier ihr Standing in der Klasse eigens als Thema reklamieren muss, zeigt, wie stark das faktische Deprofessionalisierungsrisiko für die Sonderpädagog/innen durch die derzeit an vielen Schulen anzutreffenden Konstellationen ist. Nachdem sie vielfach jahrelang eigene Klassen an den Förderschulen geführt haben, werden sie nun – je nach organisationaler Rahmung und Kooperationsfähigkeit der Regelschullehrkraft – degradiert zu Hilfs-Lehrkräften (Soukup-Altrichter 2007). Um dieser Deprofessionalisierungsgefahr zu entgehen, müssen sie das, was eigentlich für eine Lehrkraft selbstverständlich ist, nämlich eine Klasse führen zu können, im neuen beruflichen Kontext erst wieder unter Beweis stellen. Umgekehrt stellt sich für die Regelschullehrkräfte das Problem, sich behaupten zu müssen, nicht die schlechteren Lehrer/innen zu sein. Hierbei können sich die Regelschullehrkräfte argumentativ nur auf ihre Fachlichkeit zurückziehen, d.h. darauf dass nur ihr Unterricht fachlich anspruchsvoll sei. Gelingt ihnen diese Identitätsbehauptung nicht, ließe sich fragen, weshalb nicht in der Lehramtsausbildung Sonderpädagogik zum Normalfall werden sollte, wenn die Gruppe der Sonderpädagog/innen doch viel besser mit heterogenen Lerngruppen umzugehen vermag.

Die beiden Professionen werden in der neuen Akteurkonstellation der inklusiven Schule damit systematisch bzw. strukturell dazu gezwungen, Motive der Abgrenzung zu finden, die dann in der Folge zu Situationen führen, innerhalb derer die jeweilige Lehrkraft wieder das Terrain zurückerobern muss, das ihr zunächst professionell abgesprochen wird. So müssten komplementär auch Lehrkräfte der Regelschule signalisieren, dass auch sie in der Lage sind, mit „schwierigen Schüler/innen“ umgehen zu können. Eine Alternative zu diesem abwägenden und aushandelnden Umgang mit der strukturell bedingten Rollendiffusion wäre eine Vereindeutigung. Diese findet in typischer Weise dadurch statt, dass streng arbeitsteilig operiert wird, wobei die stärkere Deutungsmacht hier auf der Seite der Regelschullehrkräfte und ihrem Anspruch auf das „Kerngeschäft Unterricht“ liegt und damit dann das Zweit-Lehrersystem entsteht, innerhalb dessen die Sonderpädagog/innen nicht mehr als Lehrkräfte im eigentlichen Sinne, sondern „nur noch“ als sonderpädagogisches Personal für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf definiert werden. Die Interviewpartnerin führt weiter aus:

S3: Also dass die auch alle einen als Ansprech- (-)Partner oder auch als Leitungsv- (2) Person anerkennen

Hier thematisiert die Lehrkraft die Frage der Anerkennung explizit, indem sie eine Doppelfunktion von Lehrkräften als Ansprechpartnerin für Schüler/innen und als Leitungsperson reklamiert. Von allen Seiten auch als Leitungsperson anerkannt zu werden, betrifft das Verhältnis sowohl zu den Schüler/innen als auch zu den Kolleg/innen. Die Vorstellung des Standings in der Klasse ist damit als Anerkennungsfrage in diese beiden Richtungen zu denken, so dass sich hiermit die hinter dem Vertretungsunterricht liegende Logik als Chance der Professionalisierung als schlüssig erweist.

Zugleich gelingt es der Lehrkraft auf diese Art und Weise, pädagogische Ansprüche, die in anderen Situationen auch leicht als konfligierende Erwartungen erscheinen

können, miteinander zu vermitteln. Während die Vorstellung, „Ansprechpartner“ zu sein, eine besondere Form des pädagogischen Bezugs darstellt, nämlich eher einer Vertrauensperson vergleichbar ist, wird zugleich der Anspruch herausgestellt, auch Leitungsperson sein zu können. Im Sinne des eigenen Professionsverständnisses reicht es eben nicht aus, nur die beratende Kraft zu sein, sondern als Lehrkraft muss auch eine Vorstellung von Klassenführung in das professionelle Selbstbild integriert werden.

Der Versuch, das eigene Professionsverständnis als Rollenkombination von Ansprechpartnerin und Leitungsperson zu denken, zeigt zugleich eine deutliche Erweiterung gegenüber einem Professionsverständnis, das sich nur am geordneten Fachunterricht orientiert, welcher – klischeehaft gesprochen – dann guter Unterricht ist, wenn er möglichst wenig Nachfragen erzeugt. Wenn an der eigenen Didaktik keine Zweifel bestehen, wären Ansprechpartner/innen damit nur in Problemsituationen erforderlich, während, die Verantwortung für das Scheitern am Unterrichtsstoff an die Schüler/innen delegiert werden kann. Ansprechpartner/in wären allenfalls noch die Eltern, nicht aber die Lehrkraft, die durch ihren soliden Fachunterricht jedem Kind eine Chance im Sinne der viel reklamierten Chancengleichheit gegeben hat und damit anstelle einer Erfolgsgarantie nur legitimieren muss, dass alle Schüler/innen ihre Chance gehabt haben (Dietrich/Heinrich/Thieme 2013).

S3: Also dass die auch alle einen als Ansprech- (-)Partner oder auch als Leitungsv- (2) Person anerkennen, wenn man (-) immer nur sich um die Schwächeren kümmert oder immer nur, ja, mit den Förderkindern arbeitet

Bemerkenswert ist in dieser Passage, dass die Lehrkraft hier noch einmal zwischen den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf („Förderkinder“) und den schwächeren Kindern unterscheidet. Diese Unterscheidung ist notwendig, um die fließenden Grenzen zwischen einem diagnostizierten Förderbedarf und den Kindern mit „schwachen Leistungen“ zu dokumentieren. Andererseits ist diese Differenzierung notwendig, um den Begriff der schwächeren Kinder deutlich gegenüber dem der stärkeren abzugrenzen, die dann in der Folge in besonderer Weise noch einmal thematisch werden (s.u.). Die Sonderpädagogin reklamiert damit die Zuständigkeit für alle Kinder in der Klasse, indem sie gerade die Zuständigkeitsbereiche benennt, um sie zu überschreiten. Sie will nicht nur für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig sein, wie dies gemäß ihrer professionellen Ausbildung denkbar wäre, sondern auch für die anderen Kinder mit Lernschwierigkeiten und darüber hinaus sogar auch für die leistungsstarken Schüler/innen.

S3: Also dass die auch alle einen als Ansprech- (-)Partner oder auch als Leitungsv- (2) Person anerkennen, wenn man (-) immer nur sich um die Schwächeren kümmert oder immer nur, ja, mit den Förderkindern arbeitet, dann (1) kann das sein, dass g- die Stärkeren irgendwie dass die das nicht ganz ernst nehmen, dass du da Frau Gerber ist #ja# die Fördertante hier bei uns, [l: Mhm] die hat uns gar nichts zu sagen, weil wir machen Abitur.

Von den stärkeren Schüler/innen erfährt die Lehrkraft mangelnde Anerkennung, was sie mit dem Begriff der „Fördertante“ zum Ausdruck zu bringen versucht. Dieser Begriff ist eindeutig negativ konnotiert und stellt, wie z.B. „Basteltante“ als vergleichbarer Begriff im pädagogischen Bereich, eine Betonung einer weniger oder nicht-professionellen Tätigkeit dar. Vergleicht man diesen Begriff gedankenexperimentell mit dem im Primarbereich des Öfteren verwendeten Begriff der „Klassenmami“, dann wird deutlich, zumindest vor dem Hintergrund eines bestimmten normativen Bildes der „traditionellen Kernfamilie“, dass hier zugleich eine Distanz formuliert wird. Der Begriff der „Klassenmami“ in der Grundschule, die dem Kind hilft, vom Kind zum Schüler bzw. zur Schülerin zu werden (Dreeben 1980), referiert auf eine wesentliche Bezugsperson des Kindes. Die Stellung der Lehrkraft wird eher aufgewertet als abgewertet. Anders ist dies bei dem Begriff der „Fördertante“. So wie die Tante in der traditionellen Kernfamilie nicht wie die Mutter im Zentrum der Familie steht, erscheint die Förderung (von Schüler/innen mit Schwierigkeiten), wie das Basteln, als nicht im Zentrum des Unterrichts stehend und damit als weniger wichtige Tätigkeit. Der Begriff der „Fördertante“ ist auch deshalb dezidiert abwertend, weil in dem Kompositum die Bezeichnung der Professionellen selbst ersetzt wird: „Förder-Tante“ statt „Förder-Pädagogin“ bzw. Förderlehrerin.³ Letzteres entspräche einer direkten Ersetzung der Bezeichnung für die akademische Qualifikation. Hierin kann sich eine Deprofessionalisierung widerspiegeln.

Berücksichtigt werden muss in der Interpretation, dass sie den Begriff der „Fördertante“ den Schüler/innen in den Mund legt. Durch diese Darstellung der kommunikativen Situation, die den Schüler/innen schon die Leistungsperspektive unterstellt, dass sie sich als zukünftige Abiturient/innen sehen, für die dann die Förderschullehrerin per se nicht zuständig ist, kann die Interviewte das tabuisierte Thema aus der Sicht der Schüler/innen sich artikulieren lassen. Das vielfach kolportierte Vorurteil – im Gegensatz zu Gymnasiallehrer/innen müssen Grund-, Haupt-, Realschul- oder gar Förderlehrkräfte nicht so intelligent sein –, würde hier, wenn es auch intentional seitens der Lehrerin mit angesprochen sein sollte, durch die fingierte Schülersicht reproduziert.

Hier wird die Idee der Förderung gegenüber der Leistung als typische Ausnahme im schulischen Kontext dargestellt. Gegenüber dem Leistungsprinzip erscheint das Förderprinzip als minderwertig. Vermittelt über die Rolle der Pädagog/innen wird so auch die Rolle der idealen Schüler/innen sozial konstruiert, nämlich als denjenigen, die sich bewähren. Denn, Leistung zu zeigen, ist ein Reflex auf eine Bewährungsprobe, und wer sich dabei helfen lassen muss, kann diese nicht aus eigener Kraft bewältigen und hat damit besonderen Förderbedarf. Indem die Interviewte in dieser Passage dies in Form eines indirekten Zitates die Schüler/innen sagen lässt, unterstellt sie eine solche Sicht der Kinder – oder zumindest dieser leistungsstarken Kinder – auf die Schülerrolle. Hiermit wird den Schüler/innen – ob nun zu Recht oder zu Unrecht – unterstellt, dass sie es sind, die die Arbeitsteilung wünschen, d.h. eine Differenzierung in einen Unterricht, den die normalen Lehrer/innen geben, und eine besondere Form der fördernden Zuwen-

3 Der Begriff der Förderschullehrerin ist im Rahmen des inklusiven Settings dann ohnehin obsolet, da der Arbeitsplatz nicht mehr die Förderschule ist.

derung, die aber nur an die Kinder adressiert sein soll, die dieser besonderen Förderung bedürfen. Die leistungsstarken Schüler/innen können sich gerade durch die Distanz und die Distanzierung von der Förderlehrkraft als Leistungsstarke fühlen und im sozialen Raum als solche definieren.

In dem Maße, in dem die Förderlehrkraft ihre Identität als Lehrkraft wiederfindet, nimmt sie den leistungsstarken Schüler/innen ihre Identifikationsmöglichkeit als besonders leistungsstarke Schüler/innen – und damit ihre Sonderstellung in der Klasse. In dieser Akteurkonstellations läuft es dann darauf hinaus, dass die Aufwertung der Förderlehrkraft immer potentiell eine Abwertung der besonders hervorgehobenen Stellung der leistungsstarken Schüler/innen darstellt, was die Interviewpartnerin direkt anschließend kommentiert:

S3: So. Gi- gibt's schon und (2) das find ich nicht günstig natürlich [l: Mhm] also ich (3) hätte schon gerne von allen Schülern den Respekt. [l: Mhm] (3) [l: Und wie ist] Aber es ist nicht so.

An dieser Stelle signalisiert die Interviewte, dass sie unter dem mangelnden Respekt leidet und sie ist in der Lage, dies auch offen zu artikulieren. Ausgehend von der (fingierten) Schülersicht erscheint die Kränkung der Förderlehrerin als praktisch notwendig, wie das nachfolgende, direkt an die Sequenz anschließende Zitat zeigt:

S3: Also in der 7l würde ich sagen ist es wirklich so, dass da gibt's ja so ein Drittel ungefähr der Schüler m- #für die ich heute# auch mit rausgegangen sind, ähm, mit Gymnasialempfehlung die w- wirklich auch leistungsfähig sind, (3) und (gedehnt) (1) die schon so'n bisschen die Einstellung haben Frau Gerber ist ja eigentlich nur für die da, die es nicht rallen. Und, äh, (1) gut das ist nicht ausgesprochen, aber das ist so mein Empfinden, vielleicht stimmt es auch gar nicht. (lacht) [l: Mhm] Hm, und das, wenn ich denen mal was sage, dass die überhaupt nicht reagieren, während wenn ich im gleichen Ton einem (1) Förderschüler, beziehungsweise es sind ja oft auch Kinder mit Migrationshintergrund, die dann bleiben in der Wiederholungsrunde [l: Mhm] heute waren ja auch viele da, [l: Mhm] dass die schon sehr auf mich reagieren und auch, ach also auch nicht alle, ne, es gibt auch mal Disziplinprobleme, aber (1) wenn ich zum Ahmet sag, Mensch hör mal zu, das darfst du aber nicht, dann (1) reagiert der mehr auf mich als einer von diesen (leiser) [l: Mhm] Gymnasialempfehlungskindern. (lacht)

An dieser Stelle zeigt sich erneut die Dominanz des Leistungsprinzips, das dahingehend wirksam ist, dass über diese Form der schulischen Organisation die Rollendefinitionen hergestellt werden. Für die Kinder, die für sich reklamieren eine Gymnasialempfehlung zu haben, stellt der Kontakt mit der Förderlehrerin geradezu eine Gefahr dar. Gemessen am Bewährungsmythos bzw. der selbst zugeschriebenen Bewährungsnotwendigkeit, aus der Gymnasialempfehlung tatsächlich auch einen Gymnasialabschluss zu machen, ist jeder Kontakt mit der Sonderpädagogin gefährlich, da dieser einen Bedarf an besonderer Förderung sichtbar machen könnte.

Bemerkenswert an der Schilderung der Lehrkraft ist, dass die Abwertung primär durch die Schüler/innen und nicht durch die Kolleg/innen erzeugt wird. Zumindest dürfte es in Akteurkonstellationen an inklusiven Schulen nicht unterschätzt werden, inwieweit die Deprofessionalisierung von Förderlehrkräften nicht auch durch die Schülerre-

aktionen hervorgerufen wird und nicht nur durch misslingende Kooperationsformen im Lehrerteam.

Der Begriff der „*Gymnasialempfehlungskinder*“ ist in diesem Kontext auch in dem Sinne aufschlussreich, dass er verdeutlicht, wie sehr über die formalisierten Prozesse pädagogische Vorstellungen gesteuert werden. Die Gymnasialempfehlung erscheint als Pendant zur Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Hierbei erscheinen die Kategorien nicht nur auf Seiten der Professionellen wirksam, sondern die Interviewte geht davon aus, dass diese Kategorien auch auf Seiten der Schüler/innen wahrgenommen werden und handlungsleitend wirken. Damit entsprechen sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrer/innen den Rollenbildern, die ihnen durch das formalisierte Berechtigungssystem zugewiesen werden.

Empirisch unklar bleibt in diesem Kontext, ob es sich hierbei um die Perspektive der Lehrerin handelt, die sie nur den Schüler/innen zuschreibt, oder ob die Schüler/innen dies tatsächlich so wahrnehmen. Sollte Letzteres nicht der Fall sein, wäre allerdings denkbar, dass diese Funktion über einen „Bildungshabitus“ (Kramer et al. 2013) hergestellt wird, der dann eine explizite Artikulation des besonderen Status als „*Gymnasialempfehlungskind*“ gar nicht mehr notwendig werden lässt, da sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler/innen wissen, *wer in welche* Kategorie zu packen ist.

3. Diskussion: Strukturprobleme auf dem Weg zu multiprofessionellen Teams in der inklusiven Schule

Die Lehrkraft dokumentiert eine Identitätsproblematik im Sinne der Rollenfindung in diesem, gegenüber der Tätigkeit an einer Förderschule, neuen Setting. Hierbei wird deutlich, dass sich ihre Identität aus unterschiedlichen Formen der Anerkennung seitens der Kolleg/innen und der Schüler/innen speist. Der Vertretungsunterricht erscheint als notwendige Bedingung der Möglichkeit, über die eigene Rolle zu reflektieren. Der Ausnahmezustand wird somit zum reflexiven Moratorium, in dem die Lehrkraft sich handelnd als diejenige erfahren kann, die sie (auch) sein möchte. Bemerkenswert ist, dass die Förderlehrkraft nicht versucht, ihre Identität darüber zu bestimmen, dass sie ihre in Abgrenzung zu den Regelschullehrkräften besonderen diagnostischen Fähigkeiten hervorkehrt. Dies geschieht wahrscheinlich deshalb nicht, da diese Form der Explizierung von Bedeutsamkeit auf sie zurückfallen würde, indem sie dann zwar als Förderpädagogin anerkannt würde, aber damit innerhalb des Klassenverbandes zugleich nur in ihrer Zuständigkeit für die schwachen Schüler/innen. Auch hierin könnte eine Deprofessionalisierung liegen, dass es innerhalb dieser Konstellation schwer fällt, sonderpädagogisches Spezialwissen in die Praxis einzubringen, da die direkte Explizierung einer solchen sonderpädagogischen Expertise ihr innerhalb der geschilderten Interdependenzen von Anerkennungslogiken eher zum Nachteil geraten würde.

Über den Versuch der Rollenkombination als Ansprechpartnerin und Leitungsperson gelingt es der Sonderpädagogin, ihr ursprüngliches, an der Förderschule akzeptiertes

Professionsideal zu reaktivieren, nämlich zugleich Klassenlehrerin (Leitungsperson) und Ansprechpartnerin zu sein. Bemerkenswerter Weise greift die Pädagogin in der inklusiven Schule nicht auf die Möglichkeit zurück, sich als Sonderpädagogin zu definieren, indem sie auf die Situationen verweist, innerhalb derer sie mit Teilen der Lerngruppe – nämlich den schwachen Schüler/innen – im getrennten Raum Unterricht durchführen kann und dort dann in ihrer primären Funktion als Unterstützende erscheint. Vielmehr reklamiert sie – ganz im Sinne der Forderungen nach einer inklusiven Schule –, für alle Schüler/innen in der Klasse zuständig zu sein. Die Sonderpädagogin versucht so, die neue organisationale Rahmung rückgängig zu machen. Während sie an der Fördererschule selbstverständlich auch heterogene Lerngruppen hatte, die eine unterschiedlich intensive Förderung notwendig machten, so soll nun die Tatsache, dass zwei zuvor institutionell getrennte Lerngruppen in der inklusiven Schule zusammengeführt werden, keinen Unterschied machen. Es wird damit deutlich, dass sich das pädagogische Ethos, alle Kinder zu fördern, letztlich mit dem gegliederten Schulsystem nicht bruchlos verträgt, in den räumlich getrennten Schulformen aber eine Abspaltung ermöglicht, indem die Pädagog/innen immer nur eine heterogene Lerngruppe vor Augen haben, die freilich ausblendet, dass die Heterogenität noch größer wäre, wenn die Schulformen zusammengelegt wären. Der Anspruch der Allzuständigkeit wird erst in der inklusiven Schule virulent bzw. genauer formuliert: in der Schule, die inklusiv sein soll, ohne es bislang zu sein, u.a. da das integrative Setting auf einer „Pro-Kopf-Zuweisung“ (Reiser 1997) der Ressourcen basiert. Das Problem emergiert in der Wahrnehmung praktisch erst durch die Synopse der parallelen Welten, wie sie in der inklusiven Schule entsteht. Für das eigene Professionsverständnis ist es für die Lehrerin unabdingbar, dass sie für alle Schüler/innen, die sich im Raum befinden, auch zuständig ist. Nicht zuletzt ausgehend von dem strukturell im Erwachsenen-Kind-Verhältnis angelegten pädagogischen Bezug (Nohl 1933), ist kaum vorstellbar, dass eine Lehrkraft in einem Raum unterrichten würde, in dem einige Schüler/innen sich ihrer Kontrolle entziehen und sie dieses einfach hinnimmt.

Fraglich ist, inwieweit diese Lehrkraft ein Bild von sich als Sonderpädagogin an einer inklusiven Schule entwickeln kann oder inwiefern sie ein Bild von sich als Lehrerin für eine Klasse bzw. eine heterogenen Lerngruppe entwickelt, ohne für sich geklärt zu haben, worin die Abgrenzung gegenüber den Regelschullehrkräften bestehen würde. Das pädagogische Ethos als Lehrkraft speist sich hier daraus, immer für alle Schüler/innen da zu sein. Dieses Ethos würde aber in dem Moment in Frage gestellt, in dem inklusive Pädagogik an der inklusiven Schule funktional-arbeitsteilig gedacht wird (getrennte Zuständigkeiten). Dies torpediert das klassische Bild der Lehrerverberufung und wirkt damit auf Lehrerseite desintegrierend und zur erneuten Klärung der eigenen Rolle herausfordernd.

Bildungspolitisch gibt es freilich auch Ansätze, die dieses Identitätsproblem der sonderpädagogischen Professionellen in inklusiven Settings anders lösen, indem sie eine ganz klare Arbeitsteilung vorsehen, wie im derzeitigen Kontext die stark vorangetriebenen Forderungen nach Modellen des *Response to Intervention* (RTI, vgl. Hillenbrand et al. 2013). Hier hat jede Lehrkraft ihren räumlich abgrenzbaren Aufgabenbereich, wenn die Sonderpädagog/innen nach psychologisch-diagnostischen Tests zeitweise

mit den „testschwachen Kindern“ die Klasse verlassen. Während für die interviewte Lehrkraft die Frage offen bleibt, was es bedeutet *sonderpädagogische* Professionelle an einer inklusiven Schule zu sein, könnten bildungspolitische Entscheidungen, wie die für RTI-Modelle auch Vereindeutigungen schaffen, die allerdings vom inklusiven Gedanken wieder weg führen, wie die so genannten *Pull-out*-Programme (Heinrich/Urban/Werning 2013). Da das Schulsystem dann weiterhin den Regeln und Regelhaftigkeiten des Leistungs- und Selektionsprinzips folgen kann, ermöglichen diese Programme eine Rollenklarheit und können sowohl für Schüler/innen als auch für Lehrkräfte Verhaltenssicherheit herstellen. Das Bedürfnis nach Orientierung wird durch die *Pull-out*-Systeme befriedigt: Jeder hat wieder seinen ihm zugewiesenen Ort im System. Man könnte an dieser Stelle von einer innerschulischen Allokationsfunktion sprechen, die nunmehr in Form innerer Differenzierung innerhalb der Schule bzw. Klasse notwendig wird, nachdem durch die inklusive Schule die vereindeutigenden Formen der äußeren, schulformbezogenen Differenzierung wegfallen.

Umgekehrt wird eben durch diese Überlegungen deutlich, wie radikal die Idee von Multi-Professionalität gedacht werden muss, wenn tatsächlich innerhalb der Schule nicht die alten Strukturen der Professionsgrenzen angesichts einer interdependenten Aufgabe durchschlagen sollen. Zugleich könnte formuliert werden, dass gemäß des Anspruches einer inklusiven Schule dies die einzige Möglichkeit darstellen würde. Demgegenüber reproduziert sich im *Pull-Out*-System immer wieder die alte Schulstruktur, indem sie durch das „Verschwinden“ der schlechteren Schüler/innen aus dem Klassenraum noch einmal visualisiert wird.

Im vorliegenden Fall wird hingegen die Ausnahmesituation des Vertretungsunterrichts zur Gelingensbedingung. Im Sinne einer strukturellen Verallgemeinerung ermöglicht dies, einen praktischen Vorschlag zu formulieren, der die Zusammenarbeit von Regellehrkräften und Sonderpädagog/innen unterstützen könnte: nämlich das zeitweilige Unterrichten der Sonderpädagog/innen allein in der Klasse. Gespräche aus Schulentwicklungskontexten zeigen auch, dass sich die Sonderpädagog/innen deutlich besser fühlen, wenn sie durch neue organisationale Möglichkeiten in ihrer Professionalität als Lehrkraft wieder aufgewertet werden.

Autorenangaben

Prof. Dr. Martin Heinrich
Institut für Erziehungswissenschaft,
Leibniz Universität Hannover
martin.heinrich@iew.phil.uni-hannover.de
(Erstautor und Ansprechpartner)

Ann-Kathrin Arndt
Institut für Sonderpädagogik,
Leibniz Universität Hannover
ann-kathrin.arndt@ifs.phil.uni-hannover.de

Prof. Dr. Rolf Werning
Institut für Sonderpädagogik
Leibniz Universität Hannover
rolf.werning@ifs.phil.uni-hannover.de

Literatur

- Arndt, A.-K./Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Werning, R./Arndt, A. K. (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.
- Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.) (2013): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Feyerer, E. (2011): Profilierung vs. Normalisierung: Unterschiedliche Ausformungen des Schwerpunktes Integration In: Altrichter, H./Heinrich, M./Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.): Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag, S. 119-139.
- Friend, M. P./Cook, L. (2010): Interactions. Collaboration skills for school professionals. 6. Aufl. Boston: Pearson.
- Heinrich, M. (2011). Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung. Gratwanderung zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. In: Altrichter, H./Helm, C. (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag-Hohengehren, S. 89-101.
- Heinrich, M./Altrichter, H. (2008): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrberuf. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R. T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 129-145.
- Heinrich, M./Urban, M./Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 69-133.
- Heinrich, M./Werning, R. (2013): „It's Team-Time“? Unterrichtskooperation von Sonderpädagog/innen und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. In: Journal für Schulentwicklung 17, 4, S. 26-32.
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 268-288.
- Hillenbrand, C./Melzer, C./Hagen, T. (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 33-68.
- Kramer, R.T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuper, H./Kapelle, N. (2012): Lehrerkoooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In: Baum, E./Idel, T.S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 41-51.
- Nohl, H. (1933): Die Theorie der Bildung. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Band 1. Langensalza: Beltz, S. 3-80.
- Reiser, H. (1997): Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48, 7, S. 266-275.
- Soukup-Altrichter, K. (2007): Vorher waren wir viel kleiner. Jetzt sind wir groß geworden – Die Schubertschule: Eine Sporthauptschule mit integrativem Schwerpunkt. In: Soukup-Altrichter, K./Feyerer, E./Prammer-Semmler, E./Prexl-Krausz, U. (Hrsg.): Was verändert

- sich durch Schulprofilierung? Vier Fallstudien profilierter Hauptschulen. Linz: Trauner Verlag, S. 131-167.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202-224.
- Werning, R./ Arndt, A. K.(Hrsg.) (2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R./Löser, J. M. (2010): Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: DDS – Die Deutsche Schule 102, 2, S. 103-114.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.