

Kleinbach, Karlheinz

Die gute Lehrerin. Marginalien zur Professionalisierungsdebatte

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Lamers, Wolfgang [Hrsg.]; Heinen, Norbert [Hrsg.]; Fröhling, Andreas [Hrsg.]: *Schulentwicklung - Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf : verlag selbstbestimmtes leben 2003, S. 181-196. - (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik; II)*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-116058

10.25656/01:11605

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-116058>

<https://doi.org/10.25656/01:11605>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

In: Fröhlich, A.; Heinen, N.; Lamers, W. (Hg) Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik Band II, Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben 2003, 181-196 ISBN 978-3-910095-51-9

Karlheinz Kleinbach

Die gute Lehrerin

Marginalien zur Professionalisierungsdebatte

0. Einleitung und Übersicht

Schulen und das darin beschäftigte Personal stehen nicht erst seit der PISA-Studie unter Generalverdacht. Was kennzeichnet *sonderpädagogische Professionalität*? Lässt sie sich buchstabieren als eine Sammlung von Praxisformen? Anthropologisch bedeutsam ist, dass im *Zeigen und Inszenieren (Unterricht), Pflegen, Beraten, Planen, Begleiten* und *Beschreiben/Diagnostizieren* unterschiedliche Welt-Verhältnisse ausgelegt sind. Welche Konsequenzen haben solche anthropologisch bedeutsamen Unterscheidungen für sonderpädagogische Berufe?

Das Aufgabenfeld sonderpädagogischer Förderung hat sich in den vergangenen Jahren erweitert, das Selbstverständnis von Sonderschule hat sich verändert. Neben die bisherige separierende und selektierende Perspektive gilt die Aufmerksamkeit der Frage, wie sonderpädagogische (und sozialpädagogische) Aspekte und Hilfen in die *Regelschule* eingebracht um diese zu verändern. Durch ihre Erfahrungen mit Kooperationen zwischen Schulen, Formen gemeinsamen Lernens, individuellen Unterstützungsangeboten, Aussenklassen usw. hat sich für viele Beteiligte bestätigt, dass eine solche Neuorientierung notwendig und richtig ist.

Welche Folgerungen ergeben sich daraus für diejenigen, die *von Berufs wegen* für die schulische Förderung von behinderten Kindern und Jugendlichen verantwortlich sind?

Unbestritten ist, dass Sonderpädagoginnen zukünftig häufiger und deutlicher als bisher gegenüber Eltern und deren Kinder ihre Herangehensweise und ihre Förderangebote darzustellen und zu begründen haben. Es geht dabei um mehr und anderes als die bloße Verständigung über ihre Berufsrolle. Denn mit den veränderten Erwartungen an sonderpädagogischer Förderangebote innerhalb der Regelschule stellt sich die Frage, worin sich *sonderpädagogisch* verstandene Praxis unterscheidet von therapeutischem, sozialpädagogischem und vor allem vom pädagogischen Verständnis der Lehrerinnen an Regelschulen. *Sonderpädagogisch* verstandene Praxis – so mein Vorschlag – ist primär individuumsbezogen und dabei spezifisch ausgelegt in den *Formen* Zeigen und

Arrangieren, Diagnostizieren und Beschreiben, Pflegen, Beraten, Begleiten und Planen. Bezogen auf (sonder-)pädagogisches Handeln mag dies ein ungewohnter Blickwinkel sein, zumal mit ihm Formen unterschieden werden. Das mag besonders jene irritieren, die sonderpädagogische Pathosformel ‚Ganzheitlichkeit‘ so liebgewonnen haben.

Es gibt für mich zwei aktuelle Anlässe, über sonderpädagogische Professionalität nachzudenken. Erstens: wer Sonderpädagogik studiert hat und nach dem Referendariat endlich selbständig unterrichten darf, dem wird bald klar: Studium und Ausbildung reichen offenbar nicht aus, um zu bestimmen was eine gute Lehrerin¹ ausmacht. Von Erwachsenen, die an Schulen für Körperbehinderte und Geistigbehinderte beruflich mit Kindern mit Behinderung und Beeinträchtigung zu tun haben, konnte ich folgende Formulierung hören: „Wer uns zuschaut, der merkt gar nicht, wer von uns Sonderschullehrerin, Pflegekraft oder Therapeut ist.“ Wie ist eine solche Feststellung zu werten? Ist sie gemeint als Beurteilung eigener und fremder Fachkompetenz? Dient sie interner Konfliktvermeidung? Oder wird damit Kollegialität und Teamgeist signalisiert? An solchen Sonderschulen arbeiten Menschen mit unterschiedlichen Ausbildung, Qualifikation, Arbeitszeiten, Arbeitsverträge und Besoldung. Ungewöhnlich erscheint ein solch ‚multiprofessionelles Feld‘ lediglich im Vergleich zur Regelschule und nicht in Bezug auf die Mehrzahl aller Arbeitsplätze in unserer Gesellschaft.

Zweitens haben Kooperationen, Aussenklassen, Veränderungen im Personenkreis (‚Grenzfall‘-Schüler, Schüler mit schwerer Mehrfachbehinderung), Perspektiven beruflicher Bildung und Erziehungsvorstellungen der Eltern den Aufgabenkatalog und das Selbstverständnis der SfG und SfK verändert. Bezogen auf das Aufgabenprofil der Sonderschullehrerin scheinen die Zeiten der Selbstbeschränkung auf die eigene Klasse, Schule, einzelne Fächer oder auf therapeutische Sequenzen vorbei. Andererseits empfinden manche Sonderschullehrerinnen in sog. ‚Feststellungsverfahren‘ gewisse Souveränitätsverluste. Andere finden sich von ihrer Ausbildung und vom Kollegium im Stich gelassen (etwa im Bereich der Förderpflege oder dem Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern).

Was kennzeichnet *sonderpädagogische Praxis*? Sind es fachliche Kompetenz, Berufserfahrung, Teamfähigkeit, Empathie, Organisationsfähigkeit, Zielstrebigkeit und Kreativität? Oder gehört dazu auch Kenntnis der rechtlichen, finanziellen, institutionellen Rahmenbedingungen? Welche dieser Bereiche machen das professionelle Selbstverständnis der Sonderschullehrerin aus? Lassen sich daraus auch Erwartungen an uns, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Schule formulieren? Welche Wege gibt es für Menschen, diesen Anforderungen zu entsprechen?

Solche Fragen zur Professionalität stellen sich in einer Situation zunehmender Diffusion und Entgrenzung pädagogischer Felder: einer Pädagogisierung des Alltags durch Leit-systeme und dem Gebot des ‚lebenslangen Lernens‘, der Zunahme konkurrierender

¹ Die Wahl der weiblichen Form ‚Sonderschullehrerin‘ bedient auch - aber nicht nur - Üblichkeit und *correctness*. Sie soll im Fortgang einen notwendigen Aspekt sonderpädagogischer Konzeptionalisierung präsent halten.

außerschulischer Angebote und Materialien in esoterischen oder digitalen Freihandelszonen. Hinzu kommen jene breit angelegten *Kampagnen* unterschiedlicher Institutionen, die in ihrer schieren Menge als Postwurfsendungen Lehrerzimmer, Postfächer und häufig auch Konferenzen zumüllen.

Bereits vor etwas mehr als 15 Jahren hatte Christoph Anstötz gefragt, was den ‚guten‘ Geistigbehindertenpädagogen – gemeint war der Sonderschullehrer – ausmacht. (ANSTÖTZ 1986). Die sich anschließende Debatte zeigte, dass er damit eine empfindliche Stelle berührte². Die Frage von Christoph Anstötz wird hier erneut aufgenommen, allerdings unter veränderter Perspektive. Denn Anstötz lässt die Ausgangsfrage unbeantwortet indem er die Güte pädagogischer Entscheidungen an deren Wissenschaftsorientierung zu messen sucht. Eine solcher solcher Begründung wird man heute wohl kaum vorbehaltlos zustimmen. Und dies nicht nur wegen der zahlreichen und teilweise konkurrierenden Referenzwissenschaften (Teil 1).

Für einen ganz anderen Aspekt sonderpädagogischer Professionalität ist der Titel des Aufsatzes von Anstötz symptomatisch: der hohe Anteil von Frauen als Sonderschullehrerinnen bleibt unberücksichtigt³. Wohnzimmerheimeligkeit vieler Klassenzimmer und haushaltsähnliche Organisationsformen unserer Schulen sollen zwar ein Wohlfühl-Klima schaffen, verdecken dabei aber nur ungenügend sich davon unterscheidenden Erwartungen und Vorstellungen mancher Eltern darüber was in der Schule zu lernen sei (Teil 2).

Im dritten und letzten Teil wird vorgeschlagen, sonderpädagogische Professionalität in unterscheidbaren *Praxisformen* auszuformulieren. ‚*Praxis*‘ reicht hinaus über Unterricht. Denn es gibt weitere Zuständigkeiten für die spezifisches *Können* und *Kontinuität* erforderlich ist. Es werden sechs ‚*Formen*‘ unterschieden, in denen der Erwachsene dem Kind und Jugendlichen intentional begegnet, nämlich Zeigen, Inszenieren, Pflegen, Beraten, Begleiten, Beschreiben/Diagnostizieren.

Eine solche Unterscheidung kann in (sonder-) pädagogischen Entscheidungen helfen, Erwartungen und Zurechenbarkeiten offenzulegen. Ebenso wie die *ethische Fundierung* pädagogischen Handelns so bleibt auch solches Können meist *praktisch* unthematziert. Gleichwohl müssen beide, Praxisformen wie ethische Fundierung, bestimmbar und kommunizierbar sein.

² Gleichwohl wäre es ganz spannend und für das Selbstverständnis des Faches wichtig, im Rahmen einer Rekonstruktion dieser Debatte herauszufinden, ob Anstötz damit einen *wunden Punkt* oder einen *blinden Fleck* der Geistigbehindertenpädagogik traf (vgl. HOYNINGEN-SÜESS 1999, 69ff).

³ Hierzu werden hoffentlich wichtige Impulse ausgehen von den Ergebnissen des DFG-Forschungsprojekts „Leben an der Normalitätsgrenze: Behinderung und Prozesse flexibler Normalisierung - Normalisierung -Behinderung – Geschlecht“ das Ulrike Schildmann von der Universität Dortmund leitet (vgl. SCHILDMANN 2001)

1. Anstötz - revisited?

Ist der Beruf des Lehrers an einer Schule für Geistigbehinderte mit höheren Anforderungen verbunden als in den meisten anderen Berufen? Christoph Anstötz stellte diese Frage 1986 in einem Artikel in der Zeitschrift für Heilpädagogik und löste damit eine Debatte aus. Jeder Lehrer macht Fehler. Anders als an der Regelschule und an anderen Sonderschulen bleiben solche Fehler für Lehrer an Schulen für Geistigbehinderte üblicherweise folgenlos. Umgekehrt sei es auch sehr schwierig, für eine solche Arbeit eine Erfolgskontrolle anzugeben. Das von Anstötz angelegte Gütemaß bemisst die Erwartungen an den Lehrer am Rechtsanspruch von Menschen mit Behinderung auf Bildung, Training, Rehabilitation, Förderung. Fraglich ist für ihn jedoch, ob der Lehrer für die Einlösung dieser Rechte in gleicher Weise verantwortlich gemacht werden kann etwa wie ein Manager oder ein Gymnasiallehrer. Dieser ist für eine angemessene Vorbereitung von Schülern auf eine Qualifikation (Abiturprüfung), jener auf das Erreichen eines Unternehmensziels verpflichtet. Anders als bei Gymnasiallehrer und Manager wird es für den Sonderschullehrer immer möglich sein, das Scheitern eines Zieles mit einer vorausliegenden Schädigung zu begründen. Auch kann er jederzeit ein generelles Technologiedefizit für sich reklamieren, denn für pädagogisches Handeln gibt es keinen garantierten ‚Umsatz‘. Zudem gilt als fraglich, ob etwa ‚Entwicklungsfortschritte‘ von allen Beteiligten gleich eingeschätzt werden. Auch könne man davon ausgehen, dass die Beteiligten (gemeint sind Eltern, Kinder, Schulleitung, Schulverwaltung) an den Sonderschullehrer hinsichtlich seiner Zielperspektiven oft ganz unterschiedliche Erwartungen haben. Anstötz unterstellt zwar einen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen der Qualität der Arbeit und dem erzieherischen Erfolg. Dieser sei im Einzelfall jedoch kaum nachweisbar und ein eindeutiger Kausalitätsnachweis praktisch unmöglich. (ANSTÖTZ 1986, 598). Bezogen auf ihre Einstellung unterscheidet Anstötz drei Gruppen von Sonderschullehrern. Es gibt welche, die sich aus Bequemlichkeit zu drücken und dies womöglich durch entsprechendes Vokabular zu kaschieren. Eine zweite Gruppe nimmt die an sie gestellten Erwartungen an, verlässt sich auf spontane Einfälle und die Gewissheit, dass bei Misserfolgen die Welt wohl nicht einstürzt. Diese Gruppe „vereinigt vielleicht die meisten Geistigbehindertenpädagoginnen auf sich, jedenfalls in den deutschsprachigen Ländern“ (599) Neben diesen beiden Gruppen der ‚pädagogischen Scharlatane‘ bzw. der ‚subjektivistisch oder rationalistisch eingestellten Pädagoginnen‘ erkennt Anstötz den ‚guten Lehrer‘ an seinen *Methoden*: „Als *gut* ist er dann in seinem Beruf zu bezeichnen, wenn er den in Frage stehenden Erfordernissen (.....) genügt. Und das wird nur der Fall sein, wenn (...) er bestes verfügbares Wissen für seine pädagogische Entscheidung verwendet (...) mit den letzten Gedanken aber wird die Frage der Berufsethik zwanglos mit der Wissenschaft verknüpft“ (600f). Damit zeichnet sich der gute Lehrer durch wissenschaftsgeleitetes Entscheidungshandeln aus. Fragwürdig ist ein solcher Wissenschaftsrekurs nicht nur in ethischer Hinsicht (DÖRNER 2001)⁴. Vera Moser hat jüngst gezeigt, wie sich gerade in der Sonderpädagogik professions- und disziplinbezogene

⁴ Dörner bezieht seine Kritik auf unseren Umgang mit kranken und behinderten Menschen. Ebenso wie medizinisches Handeln stützt sich *pädagogisches* Handeln zunehmend weniger auf ‚Eigenes‘, sondern eher auf biologische, psychologische, soziologische, juristische, ökonomische Konzeptionalisierungen (vgl. DÖRNER 2001, 17f).

Konstituenten historisch ineinander auflösen und die Disziplin mit den gleichen Argumenten begründet wie die Profession (MOSER 2000, 45)⁵.

2. Die besseren Mütter?

Von Sonderpädagogen formulierte Theoriebildung sieht großzügig die Tatsache hinweg, dass der Erziehungsalltag an der Schule für Geistigbehinderte mehrheitlich Angelegenheit von Frauen ist⁶. Es ist jedoch erstaunlich, dass dieser Umstand gerade im Zusammenhang mit Professionalisierungsmustern unberücksichtigt bleibt. Im Jahre 1986 legte Ingeborg Hack-Zürn dazu eine Studie vor. „Über Sonderschullehrerinnen und deren spezifischen Berufsalltag existieren meines Wissens überhaupt keine wissenschaftliche Veröffentlichungen, sie sind ebenso wie Sonderschülerinnen offensichtlich kein Thema für Forschungsinhalte, die von allgemeinem gesellschaftlichen oder auch innerschulischem Interesse wären“ (HACK-ZÜRN 1986, 34)⁷ Auch die umgekehrte Forschungsperspektive ist bisher blind: „... in keiner theoretischen Abhandlung über Sonderpädagogik ist je von *Hausarbeit* die Rede“ (a.a.O., 95). Die Hausarbeitsanteile des sonderpädagogischen Wirkungsbereiches müssen jedoch in die Debatte um das Berufsbild der Sonderschullehrerin einbezogen werden. Im Verständnis der Sonderschullehrerin für ihre Berufsrolle, ihren Arbeitsbereich und ihre Tätigkeit sowie der Erwartungen der Eltern setzt sich für Ingeborg Hack-Zürn der gesellschaftliche Trend fort, *Behinderung als Frauensache* zu fassen. Daraus ergibt sich eine zwar unthematisierte aber darum nicht minder wirksame *Familialisierung der Berufsarbeit*⁸. Diese reicht bis hinein in die Gestaltung der Klassenzimmer.

Bezogen auf die historische Entwicklung der Schule für Geistigbehinderte ist ein solches schultypisches Selbstverständnis nicht erstaunlich. Frauen scheinen nicht am Aufbau des Anstalts- und Hilfeschulwesens beteiligt gewesen zu sein. Jedenfalls gibt die vorliegende Literatur darüber kaum Auskunft. So befürwortet der preußische Erlass von 1859 private Bildungs- und Erziehungsanstalten für Geistigbehinderte. Zu brauchbaren Mit-

⁵ Vera Moser spezifiziert die These Tenorths, Erziehungswissenschaft sei eine verspätete Disziplin und als Antwort auf prozessuale Destabilisierung zu verstehen. Sie ist damit eine *Folge* sozialer, demografischer, ökonomischer, politischer und kultureller Modernisierungsprozesse. Für Tenorth zeigt sich der doppelte Begründungszusammenhang zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Professionalität insbesondere bei der Schulorganisation, Besoldungsfragen und der Akademisierung der Lehrerbildung. Die sonderpädagogische Leitfigur – so Vera Moser – dieses doppelten Begründungszusammenhangs heißt „Schwachsinn“.

⁶ So beträgt beispielsweise der Anteil aller weiblichen Lehrpersonen an staatlichen Schulen für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg 78% (gegenüber GHS 67%; vgl. BILDUNGSWESEN 2001 Tab. 35 und 36).

⁷ Bezogen auf die Lage behinderter Frauen und Mädchen hat sich dies inzwischen geändert (vgl. MEIER REY, 1999, 113ff)

⁸ Ingeborg Hack-Zürn kann diese Hausarbeitsnähe an Tagesprotokollen von Sonderschullehrerinnen verdeutlichen (vgl. HACK-ZÜRN 1986, 22ff).

gliedern könnten solche Menschen aber nur herangebildet werden, „durch die uneigennützigste Aufopferung besonders begabter *Persönlichkeiten*“ (MÖCKEL 1988, 139). Eine solche programmatische Aussage versinnbildlicht bis heute die Aura sonderpädagogischer Arbeit an Schulen für Geistigbehinderte. „Die helfenden Berufe scheinen sich als Professionalisierungsmuster für Frauen geradezu idealtypisch anzubieten, sie erscheinen als Nischen für Emotionalität in einer gefühlsfeindlichen Gesellschaft.“ (HACK-ZÜRN 1986, 174). Die unreflektierte Übertragung familiärer Beziehungsmuster auf die Berufsarbeit wird erleichtert durch die große Freizügigkeit der Lehrplangestaltung. Dabei ist von vornherein klar: man wird dem eigenen hohen Anspruch und den Erwartungen der Eltern nicht gerecht werden können. „Dahinter verbirgt sich eine Maximalforderung, die so weit gefasst ist – und angesichts der Heterogenität in diesen Schulen auch so weit gefasst sein muss - dass pädagogische Erfolge immer als unzulänglich erscheinen“ (a.a.O. 20). Sonderschullehrerinnen können sich der üblichen schulischen Leistungsbewertung und den daraus resultierenden Konflikten wegen der Entwicklungsorientierung entziehen. Hier trifft sich die Argumentation von Ingeborg Hack-Zürn mit der von Christoph Anstötz. Nicht zufällig werden an Schulen für Geistigbehinderte eigene Vorlieben und Fertigkeiten sehr viel eher in das Unterrichtsgeschehen integriert als an anderen Schulen. Ist es deshalb abwegig, einen Zusammenhang zwischen eigenen Dispositionschancen, Marginalisierung und Randständigkeit zu vermuten?

Die übliche Leistungsbewertung ist zwar bei Sonderschullehrerinnen nicht möglich. Stattdessen erfüllen jedoch für Ingeborg Hack-Zürn das Kollegium und Mütter von Kindern unterschiedliche ‚Korrekturfunktion‘. Das Kollegium ist dabei häufig eine Quelle sozialer Unterstützung. Wie in anderen männerbestimmten Betriebsstrukturen so sind auch Frauen innerhalb der Schule für Geistigbehinderte „darauf angewiesen, sich untereinander zu bestätigen und zu ermuntern, und haben sich ein teilweise gut funktionierendes Reproduktionssystem untereinander geschaffen“ (a.a.O. 194f). Gleichzeitig stehen sie jedoch in gegenseitiger Konkurrenz. „Hinter der Konkurrenz um die bessere Lehrerin steckt auch die Konkurrenz um unterschiedliche Belastungen: Wer hat die Kinder mit den schwersten Behinderungen? Wer hat die meisten Kinder in der Klasse? Wer hat die meisten RollstuhlfahrerInnen? Wer hat die schlechtesten Arbeitsbedingungen? Wer hat die meiste Last zu tragen? Wer hat die auffälligsten SchülerInnen? Über diese Auseinandersetzung wird häufig eine narzisstische Befriedigung ausgelebt, eigene Interessen, Wünsche und Bedürfnisse können so abgegrenzt und durchgesetzt werden. Allerdings ist diese Konkurrenz zwischen den Frauen in der Sonderschule oft auch eine Rivalität um Männer, die auf Machtpositionen sitzen und letztendlich über die Verteilung von Ressourcen entscheiden“ (a.a.O. 197).

Manchmal stehen Sonderschullehrerinnen in Konkurrenz zu den Müttern ihrer Schülerinnen und Schüler und üben „den Müttern gegenüber eine tiefgehende soziale Kontrollfunktion aus“ (a.a.O. 110) und treten in Konkurrenz zur Erziehungsarbeit der Mutter⁹. Dies hat seine Ursache darin, dass in der Schule für Geistigbehinderte als Ganztags-

⁹ Für alle Professionellen sind wohl Mütter eher und regelmäßig die Gesprächspartner. Mütter sehen dabei einen Unterschied, ob sie mit einem Lehrer oder einer Lehrerin sprechen. So kann es passieren, daß berufliche Qualifikation der Lehrerin und ihre eigene Erziehungsarbeit in Konkurrenz treten.

schule ein großer Teil der Berufsarbeit gleichzeitig Hausarbeit ist. „Die Hausfrauisierung in diesem Bereich nimmt immer mehr zu, wie die Behinderungen der Kinder immer schwerer und umfassender werden und eine Selbständigkeitsentwicklung nur in sehr begrenztem Umfang möglich ist“ (a.a.O. 95). Hinzu kommt, dass Klassenlehrerinnen oft eine Klasse sehr lange führen, oder einzelne Schüler jahrelang von derselben Kollegin unterrichtet werden. Ingeborg Hack-Zürn zieht daraus den Schluss: „In Wirklichkeit bleiben damit Lehrerin und Schüler/Schülerinnen in einer Mutter-Kind ähnlichen Beziehung gefangen, die eine spätere Loslösung erschwert, die soziale Erfahrungen mit unterschiedlichen Erwachsenen beträchtlich reduziert und die sich entwickelungshemmend auf beide Seiten auswirkt“ (a.a.O. 158, Fußnote 49). Andererseits sind sie gegenüber den Müttern argumentativ im Vorteil, denn sie „setzen ihre eigene berufliche Qualifikation dagegen und treten in Konkurrenz zur Erziehungsarbeit der Mutter.“ (a.a.O. 109). Von Müttern erwarten sie häufig die Übernahme professioneller Standards, jeder zweiten Mutter wird von den Sonderschullehrerinnen negativer Erziehungsstil attestiert (a.a.O. 109)¹⁰.

Wie lässt sich so etwas erklären?

1. interaktionstheoretisch (geschlechtsspezifisch): Mädchen werden eher so erzogen, dass sie sich als erwachsene Frauen für alle Probleme und Schwierigkeiten zuständig fühlen. Dies gilt für ihre Aufgabe als Mutter, als Hausfrau und eben auch in der schulischen Berufsarbeit: Probleme und Schwierigkeiten werden weniger im Zusammenhang der Institution und des Verwickeltseins darin thematisiert, sondern eher in einem eigenen Unvermögen gesucht (vgl. a.a.O. 37). Die Bildung eines beruflichen Selbstbewusstseins wird so verhindert.
2. Familialisierung der sonderpädagogischen Berufsarbeit: Problemtitel: Hausarbeit, Mutterrolle, berufliche Mutterfunktion (Exklusivität der Mutterschaft contra Lehrerin als Mutter/Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Müttern/Konkurrenz/den Müttern ein fehlerfreies Verhalten attestieren/(vgl. a.a.O. 110). Sind Sonderschullehrerinnen die besseren Mütter?
3. Übertragung familiärer Beziehungsmuster auf die Berufsarbeit, lebensgeschichtlich/psychoanalytisch, geschlechtsspezifische Verarbeitungsstrategien des Schulalltags

Legt man die von Michael Corsten vorgestellten Kriterien über die Kultivierung beruflicher Handlungsstile zugrunde (1998), so verhält sich bei Sonderpädagoginnen deren professionelle Verantwortung in ganz besonderem Masse unzureichend zu ihrer Autonomieposition. Sowohl auf Kollegen- als auch auf der Ebene der Schulverwaltung und gegenüber Eltern sind sie häufig mit diffusen Erwartungshaltungen konfrontiert.

¹⁰ Ingeborg Hack-Zürn bezieht sich dabei auf die empirische Untersuchung von Karin Flake: Berufliche Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern (Frankfurt 1989) und die Arbeit von Monika Jonas: Behinderte Kinder - behinderte Mütter (Frankfurt 1990).

3. sonderpädagogische Praxisformen

Man(n) kann über solche Thesen von Ingeborg Hack-Zürn streiten und eigene Erfahrungen dagegen setzen. Wer selbst an Schulen für Geistigbehinderte und/oder Körperbehinderte arbeitet wird vermutlich die ‚Ausgangslage‘ ihrer Kritik nachvollziehen können. Festzuhalten ist jedoch auch, dass sich die beiden sehr unterschiedlichen kritisch-analytischen Zugriffe von Christoph Anstötz und Ingeborg Hack-Zürn nicht zu einer notwendigen „klaren Ausarbeitung eines sonderpädagogischen Handlungstypus“ (MOSER 2000, 46) ausformulieren lassen. Während Anstötz die Vergewisserung pädagogischen Handelns in der Rückbindung an Wissenschaft sucht, bestimmt Hack-Zürn die Professionalität pädagogischen Handelns in der Aufklärung des Arbeitsfeldes und geschlechtsspezifischer Sozialisationstopoi.

Nachfolgend werden *Zeigen und Arrangieren, Pflegen, Beraten, Planen, Begleiten, Beschreiben/Diagnostizieren* als voneinander unterscheidbare Praxisformen vorgestellt. Anders als Christoph Anstötz wird hier die Auffassung vertreten, dass *Praxis* mehr meint als Unterricht (vgl. RUMPF 1996). Wohl ist dabei klar, dass solche Formen im Berufsalltag der Sonderschullehrerin gewiss nicht ‚rein‘ vorkommen. Jedes pädagogische Handeln hat gewissermaßen ein eigenes Profil solcher Formen. Der Ausdruck *Praxis* wurde gewählt, um anzuzeigen, dass es für uns *Zuständigkeiten* gibt und geben wird und dafür ein *Können* erforderlich ist. *Praxis* findet immer in *Kontexten* statt und bleibt deshalb nicht (theoretische) Haltung, Überzeugung, Standpunkt, Wissen usw. Der Ausdruck ‚*Formen*‘ soll anzeigen, dass es je eigentümliche und unterscheidbare *Verhältnisse, Anlässe* und *Situationen* gibt, an in denen Erwachsene und Kinder einander in der Schule begegnen.

3.1. Zeigen und Inszenieren als Grundaufgabe von Lehrerinnen

Auch wenn dies zunehmend in Frage gestellt erscheint: Schule ist nicht vorrangig eine Funktion von Gesellschaft, ein Dienstleistungsbetrieb für gesellschaftliche Reproduktion also, sondern „ein Weg des Kindes“ (Martinus Langeveld). Dies gilt – muss man es eigens betonen?! – für *alle* Kinder und Jugendliche. In dieser Sicht hat Schule ein Moratorium für Kindheit zu schaffen. Sie fragt wie auf didaktischem Wege Möglichkeiten der Selbstverwirklichung ausgelegt werden können, die noch nicht in gesellschaftlichen Funktionen vorweggenommen und abgegolten sind. Unterricht hat dann die Aufgabe, Kinder und Jugendliche *handlungsfähig* zu machen. Es gibt jedoch keine allgemeine Handlungsfähigkeit¹¹. Denn Handeln ist stets bezogen auf Felder und wird erst möglich durch das (Er-)Kennen der Regeln, die dabei Kommunikation und Aktionen bestimmen ebenso wie durch Kenntnis der Objekte, die dabei als Werkzeuge verwendet oder/und als Produkte hergestellt werden. Die Aufgabe von Unterricht ist demnach: bedeutsame Handlungsfelder so zu *zeigen* und zu *inszenieren*, dass in diesem Zeigen und *Inszenieren* etwas einsichtig wird. Einsicht heißt jedoch nicht: einverstanden sein damit sondern die Regeln eines bedeutsamen Handlungsfeldes zu explizieren. Erst so und nur so ist

¹¹ Obwohl die Verwendung des Ausdrucks *Kompetenz* dies nahelegen möchte.

es möglich, dass Kinder und Jugendliche Handlungsfelder selbst gestalten und verantworten, also gewissermaßen die ‚Spielräume‘ der Handlungsfelder und so ihre eigenen Möglichkeiten darin kennenlernen.

Die Frage danach was eine gute Sonderschullehrerin ausmacht, beinhaltet deshalb auch die Frage, was Schule für das Kindsein und für das Erwachsenwerden in einer bestimmten Kultur und Gesellschaft unter spezifischen Beeinträchtigungen, Benachteiligungen und Schädigungen bedeutet. *Erziehung* beschreibt dann, wie Erwachsene in ganz besonderer Weise dafür Verantwortung übernehmen, was sie Kindern und Jugendlichen von sich und von der Welt *zeigen*. Deshalb gilt das *Zeigen* als eine Grundaufgabe der Schule (Duncker, 1996, 14). Im Zeigen sollen Kinder aufmerksam gemacht werden, ‚*worauf es ankommt*‘.

Doch wer jemandem etwas zeigt der kürzt möglicherweise auch ab. D.h. er verstellt damit auch die Einsicht, dass der gezeigte Weg nicht der einzig mögliche ist. Schulisches Zeigen darf also nicht (vor-)wegnehmen und damit eigene Wege des Kindes verhindern. Schulisches Zeigen wird also *offen lassen* und selbst *offen bleiben* alternative Wegstücke selbst auszuprobieren. Dieses *Zeigen* gelingt, wenn es sich selbst relativiert: es muss seine eigenen Prämissen thematisieren, muss sichtbar machen, dass es zurückgebunden bleibt an die *Perspektive* dessen, der zeigt. Zeigen – das wäre dann die eigentliche pädagogische Herausforderung – muss sich selbst durchschaubar sein indem es seine eigenen Grenzen sichtbar macht. Wenn wir Kindern etwas zeigen, dann lassen wir nicht nur etwas hervortreten aus einer diffusen Ganzheit (Figur/Grund). Vielmehr möchten wir im Zeigen etwas ‚auf die Reihe bringen‘, d.h. wir machen das Gezeigte in einer bestimmten Abfolge zugänglich.

Anders als im Zeigen liegt dem Arrangieren (Inszenieren) eine räumliche oder bildliche Logik zugrunde. Einzelne Elemente eines Handlungsfeldes gilt es zu markieren, hervorzuheben, herauslösen, unterscheidbar zu machen, zu verändern, in Szene zu setzen. Deshalb enthält das Arrangieren Elemente des Guckkastens, der Ausstellung, des Raritätenkabinetts, der Asservatenkammer. Das Ausgestellte, Mitgebrachte, Präsentierte ist gewissermaßen freigegeben und fordert die Auseinandersetzung heraus.

Die „alte Didaktik“ hatte dies völlig zurecht als *Unterrichtskunst* bezeichnet. Gemeint war damit u.a. nicht nur die eindeutige Zuschreibung von Verantwortlichkeit an uns Erwachsene sondern auch das Zutrauen, dass solche Kunst erlernbar ist und wie jede Kunst geübt werden muss.

3.2. Pflegen

Lisa ist 14 Jahre alt und besucht die Oberstufe der SfG im 7. Schulbesuchsjahr. Lisa ist aufgrund einer Schädigung motorisch so sehr eingeschränkt, dass Lagewechsel alleine nicht möglich sind, sie bekommt trotz Medikamenten kurze Anfälle, sie ist stark sehbehindert, stehen und wenige Schritte gehen kann sie mit der Hilfe von zwei Begleitern, die sie auf jeder Seite unterstützen. Größere Strecken muss sie – auch wegen ihres Körpergewichts - im Rollstuhl geschoben werden. Sie ist in allen Bereichen der Lebensführung umfänglich auf Hilfe angewiesen. Der Medizinische Dienst hat für Lisa die Pflegestufe III festgestellt. Ein Schultag sieht für Lisa gewöhnlich so aus:

6 – 7.45	Lisa wird von der Mutter geweckt, diese begleitet Lisa zur Toilette, duscht und wickelt sie. Frühstück + Medikamenteneinnahme. Anschließend Anziehen und Fertigmachen für die Schule. Mutter richtet Pausenfrühstück.
7.45 – 8.15	ZDL Markus und Praktikantin Vera kommen und werden von der Mutter kurz informiert: Anzahl der Anfälle, Schlafdauer, Frühstück usw. Anschließend fährt Lisa mit den beiden zu Schule. Die Mutter hat noch 30 Minuten Zeit für den Haushalt, dann muss auch sie zur Arbeit gehen.
8.15 – 9	gemeinsamer Morgenkreis, anschließend Einzelförderung (KG + ZDL oder Praktikantin)
9 – 10	Lisa nimmt im Stehständer am Unterricht der Gruppe teil (Werken, Gestalten, Rhythmik, Musik); anschließend kurzes Pausenfrühstück, dabei wird sie von Klassenlehrerin unterstützt.
10 – 10.20	Lisa wird von Praktikantin oder ZDL in der Pause begleitet.
10.20 – 11	Toilettengang/Wickeln mit Praktikantin und Pflegekraft
11 – 11.45	Sachunterricht in der Gruppe: Erkundungsgang zum Teich; ZDL begleitet Lisa.
11.45 – 13	Mittagessen mit Klassenlehrerin+ Zähneputzen mit Klassenlehrerin + Toilettengang/Wickeln mit Pflegekraft und Klassenlehrerin
13 – 14	Lisa ist gewöhnlich so erschöpft und schläft ca. eine Stunde; die Pflegekraft ist in der Nähe; zusammen mit ZDL hilft diese Lisa in den Rollstuhl
14 – 15	Lisa nimmt am Unterricht der Gruppe im Rollstuhl sitzend teil
15 – 15.15	Toilettengang/Wickeln mit Praktikantin und Pflegekraft
15.15. – 15.45	Nachhausefahrt, kurzer Austausch mit der Mutter
16.30 - 18.30	Besuch zusammen mit Mutter bei Freunden, Einkaufen, Arztbesuch, im Garten, oder nur Ausruhen im Wohnzimmer zuhause
18.30 – 19	Abendessen zusammen mit der Mutter
19 – 20	Waschen/Duschen/Toilette/Wickeln
20	Lisa wird von der Mutter zu Bett gebracht; mindesten einmal pro Nacht wird die Mutter durch die unruhig schlafende Lisa geweckt

Sonderpädagogik und Pflege sind unterschiedliche Fachdisziplinen mit jeweils eigener Ausrichtung¹². Gerade in der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit

¹² Die Akzentsetzung in der gegenwärtigen Pflegausbildung zeigt das Selbstverständnis der Disziplin *Pflege*. SAHMEL (2001, 300) nennt folgende Voraussetzungen: der demographische Wandel führt zu einer Zunahme von Schwer- und Schwerstpflegebedürftigen; das Spektrum der Krankheiten (insbesondere gerontopsychiatrischer Art) wird zunehmen. Angesichts des Vorrangs von Prävention und Rehabilitation vor Pflege gewinnen Gesundheitsförderung sowie rehabilitative und aktiverende Pflege an Bedeutung. Die Fähigkeit zu multiprofessioneller Kooperation wie zur eigenständiger Koordination und Organisation wird erforderlich sein. Vor dem Hintergrund gemeinsamer Qualitätsstandards und optimaler Ressourcennut-

umfänglich schwerer Schädigung (Kognition, Motorik, Wahrnehmung, Kommunikation) war eine solche Trennung der Fachdisziplinen stets fraglich. Durch die tabellarische Darstellung des Tageslaufs soll deutlich werden, dass es für Lisa nicht nur alltäglichen ‚Regelungsbedarf‘ für Zuständigkeiten gibt. Es geht darüber hinaus auch darum, an der Schule den fachlichen Kriterien der Pflege entsprechen. Weiss die Sonderschullehrerin um solche Kriterien? Sind diese gemeinsam besprochen (mit der Mutter von Lisa, im Team, in der Konferenz)? Wie werden solche Kriterien ‚erfüllt‘ (Organisationspläne, fachliche Kompetenz, Anzahl der ‚Bezugs‘-Personen)? In Studium und Ausbildung hat die Sonderschullehrerin bisher solche Aspekte kaum theoretisch vertiefend und praktisch erfahrend kennenlernen können.

3.3. Beraten

Die Frage nach Sinn und Unsinn von Beratung ist – zumindest außerhalb sonderpädagogischer Praxis - höchst aktuell. Die steigende Komplexität unserer Gesellschaft führt zu einem ständig wachsenden Bedarf an Hilfestellungen. Die sogenannte Ratgeberliteratur boomt: Talkshows und Experten beraten uns über Diätplan, Kräutergarten, Horoskop, Bewerbung, Fremdgehen sowie über alle spirituellen und monetären Herzensfragen. Wer in Privatleben oder Beruf eine Entscheidung treffen muss, fragt immer häufiger nach kompetenter Beratung - und macht oft die Erfahrung, dass *Beratung* ist in unserer Gesellschaft eine hochdifferenzierte Dienstleistungsbranche (Finanzen, Politik, Gesundheit, Umwelt, Ernährung, Mode, Senioren, Beruf, Bildung usw.). Worin unterscheiden sich Beratungssituationen in einem pädagogischen Feld von anderen Beratungen? Dies könnte deutlich werden an den beiden nachfolgenden Beispielen.

Peter besucht in Ihrer Klasse dritten Jahr die Abschlussstufe der Schule für Körperbehinderte in der Abteilung Förderschule. Peter soll zum Schuljahresende entlassen werden. Nach Praktika in zwei Betrieben, einer WfB in Wohnortnähe, im KBZ Weingarten haben die Eltern vor einem Jahr beschlossen, Peter in der WfB

zung gewinnen Pflegeplanung, -dokumentation und -evaluation an Bedeutung. Insgesamt geht es um eine grössere Transparenz pflegerischer Leistungen. Menschen in pflegerischen Berufen sind zunehmend mehr mit besonderen Betreuungssituationen konfrontiert, dazu gehören chronische Krankheiten, Sterben, psychische Veränderungen. Der Ausbildung liegt das Krankenpflegegesetz (KrPflG) vom 4. Juni 1985 zugrunde. Darin heißt es u.a.: § 4 (Ausbildungsziele) (1) Die Ausbildung für Krankenschwester und Krankenpfleger und für Kinderkrankenschwestern und Kinderkrankenpfleger soll die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur verantwortlichen Mitwirkung bei der Verhütung, Erkennung und Heilung von Krankheiten vermitteln (Ausbildungsziel). Die Ausbildung soll insbesondere gerichtet sein auf : 1. die sach- und fachkundige, umfassende, geplante Pflege des Patienten, 2. die gewissenhafte Vorbereitung, Assistenz und Nachbereitung bei Maßnahmen der Diagnostik und Therapie, 3. die Anregung und Anleitung zu gesundheitsförderndem Verhalten, 4. die Beobachtung des körperlichen und seelischen Zustandes des Patienten und der Umstände, die seine Gesundheit beeinflussen, sowie die Weitergabe dieser Beobachtungen an die an der Diagnostik, Therapie und Pflege Beteiligten, 5. die Einleitung lebensnotwendiger Sofortmaßnahmen bis zum Eintreffen der Ärztin oder des Arztes, 6. die Erledigung von Verwaltungsaufgaben, soweit sie in unmittelbarem Zusammenhang mit den Pflegemaßnahmen stehen. (2) Die Ausbildung für Krankenpflegehelferinnen und Krankenpflegehelfer soll die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Versorgung der Kranken, sowie die damit verbundenen hauswirtschaftlichen und sonstigen Assistenzaufgaben in Stations-, Funktions- und sonstigen Bereichen des Gesundheitswesens vermitteln (Ausbildungsziel).

anzumelden. Peter war damit einverstanden. Das Beratungsgespräch mit einem Mitarbeiter des Arbeitsamtes, Abt. berufliche Rehabilitation, über die Finanzierung und das Verfahren dieser beruflichen Eingliederungsmaßnahme soll kommende Woche stattfinden. Peter teilt seiner Lehrerin heute morgen mit, er wolle nicht wirklich in die Werkstatt. Vielmehr möchte er noch ein Jahr in der Klasse bleiben. Er könne im übrigen selbst entscheiden, weil er inzwischen 18 Jahre und volljährig sei. Peter bittet seine Lehrerin, ihn von der Werkstatt abzumelden. Welche Möglichkeiten hat Peter? Was sind aus Sicht der Lehrerin die Konfliktpunkte? Welche Möglichkeiten hat die Lehrerin, hat Peter, haben seine Eltern? Mit wem führt die Lehrerin Gespräche? Was sind dabei ihre Gesprächsziele? In welcher Reihenfolge führt Sie die Gespräche? Welche Informationen sollte sie den Gesprächen haben? Wie ist sie selbst von Peters Mitteilung tangiert?

Die Lehrerin S. kennt Frau A. und deren Tochter Anke aus der Frühberatung. Anke kommt im September in die Schule. Zusammen mit drei anderen Eltern hat Frau A. einen Antrag auf Einrichtung einer Außenklasse einer Schule für geistig-behinderte an einer Grundschule gestellt. Frau A. bittet die Lehrerin S. um ein Gespräch. Dabei teilt sie dieser mit, Anke solle nun nicht in die Außenklasse. Als Gründe nennt Frau A., sie arbeite seit Februar ganztags und der Unterricht an der Außenklasse ende bereits um 12.30 Uhr. Auch kann sich Frau A. nicht vorstellen, dass für Anke sich dauerhafte Kontakte mit Kindern der Grundschule ergeben. Sie wohne ja 25 km entfernt von der Grundschule. Die ganze Sache belaste sie sehr, weil mit nur drei Kindern keine Außenklasse zustande kommt. Dazu muss Lehrerin S. nicht nur Stellung nehmen. Sondern für sie enthält dieser Wunsch von Frau A. weitere Aspekte, u.a. die Erwartungen der übrigen Eltern der neu einzurichtenden Aussenklasse. Soll Lehrerin S. diese Aspekte in dem Gespräch mit Frau A. näher ansehen und thematisieren? Welche Status nimmt Lehrerin S. in dieser Beratungssituation ein? In welchem Konflikt steht sie dabei möglicherweise?

Freiwilligkeit der Ratsuchenden und der Beraterin und beider Unabhängigkeit voneinander gelten allgemein als bestimmend für Beratung. In beiden Beispielen wird jedoch deutlich werden, dass die beratende Lehrerin in Verbindlichkeiten steht (schul- und dienstrechtlich sowie organisatorisch). Unabhängigkeit ist fraglich. Jede Sonderschullehrerin berät zu unterschiedlichen Anlässen, in unterschiedlichen Zusammenhängen und Funktionen. Als gewählte *Beratungslehrerin* ist sie Vertrauensperson für Schülerinnen und Schüler einer ganzen Schule, als *pädagogischer Beraterin* der Schulverwaltung berät sie Lehrer und Schulen. Als *Klassenlehrerin* berät sie Schüler und Eltern bezüglich Schullaufbahn. Im Rahmen sonderpädagogischer Förderung wird sie vom Schulamt beratend tätig bei der Wahl des geeigneten Lernortes und individueller Förderangebote. Auch kann sie von der Schulverwaltung beratend einbezogen werden zu Gesprächen zwischen Eltern und Schulverwaltung. Hinzu kommen alle spontanen Anlässe im Zusammenhang mit dem Lehrauftrag.

Die Sonderschullehrerin wird in ihrem Studium Techniken der Gesprächsführung erlernen. Sie wird allerdings erst in der sich anschließenden Ausbildungsphase selbst erfahren, was für die Ratsuchenden bei ein Gespräch bestimmend ist, nämlich Authentizität, Empathie und Vertrauen und Verschwiegenheit. Für die Sonderschullehrerin setzt dies

nicht nur Kenntnis über die Sache sondern auch das Anerkennen der eigenen Grenzen voraus. denn Beraten meint nicht Entscheiden, sondern die Ratsuchende entscheidungsfähig machen (vgl. Dörner 2001).

3.4. Begleiten

Die Zuständigkeit der Schule endet mit der Schulentlassung. Doch Sonderschullehrerinnen der Abschlussstufe können dieser Aussage nicht *in toto* zustimmen. Wenn wir das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben ernst nehmen, dann gilt es auch die individuellen Rahmenbedingen dafür langfristig zu sichern. Einige Schüler brauchen nach der Schulentlassung solche Beistandschaft und Vertretung. Dies gilt ganz besonders bei jenen jungen Menschen, die in Familien in schwieriger Lebenslage aufwachsen und erwachsen werden. Asyl, Migration, Arbeitslosigkeit, chronische Krankheiten, Verschuldung, Auseinandersetzungen mit Jugendamt oder Sozialhilfe usw. bestimmen die Lebenslage solcher Familien und Netze. Solche (Über-) Lebensverhältnisse liegen überwiegend ausserhalb unseres eigenen Erfahrungs- und Sozialisationshintergrundes. Nicht selten unterscheiden sich deshalb auch Einstellungen und Vorstellungen über Beziehungen, Finanzen oder Planungszeiträume unterscheiden. Gehen wir wertend und besserwissend damit um? Oftmals liegt nur ein schmaler Grat zwischen der Durchsetzung bürgerlich-mittelständischen Vorstellungen und tatsächlicher Abhilfe. Wie gehen wir damit um, im Team und im Kollegium? Jedenfalls reicht es nicht aus, die Zeit nach der Schule in der Abschlussstufe vorzubereiten. Es muss auch die Möglichkeit geben, diesen Übergang für junge Erwachsene begleitend zu sichern. Dies wird allerdings nur möglich sein, wo sich Teams und Kollegien Begleitung als Praxisform zurechnen und für einzelne Lehrerinnen und Lehrern Zeitressourcen vereinbaren.

3.5. Beschreiben/Diagnostik

Diagnostische Verfahren und *Zeigen/Inszenieren* nähern sich der Wirklichkeit behinderter und benachteiligter Menschen in unterschiedlicher Weise und unterschiedlicher Absicht. Zeigen/Inszenieren und Diagnose stehen sich dabei nicht analog gegenüber sondern nehmen diese Wirklichkeit in je eigentümlicher Perspektive in den Blick. D.h. sie verwenden dazu je eigene paradigmatische und syntagmatische Elemente. Diagnostik – auch wenn sie als Förderdiagnostik firmiert – *stellt fest*, bringt etwas *auf den Punkt*, dient einem *Zweck* (beantwortet eine Fragestellung, stützt oder begründet eine Maßnahme, Entscheidung, Konstellation usw.). Diese Form sonderpädagogischer Praxis unterstellt: Wirklichkeit kann gesammelt, unterschieden und geordnet, präpariert, gestellt, markiert, gespeichert und codiert werden. Ihre Verfahren sind grundsätzlich vernünftig und das heißt auch diskursfähig. Der Gestus der Diagnostik ist ein Nehmen und Distanzieren/Objektivieren und erfolgt auch in der Absicht, Täuschung, Fehler, Zufälle und ‚Verschmutzungen‘ zu reduzieren. So verstandene Diagnostik ist ein systematisiertes Ent-Täuschungsverfahren.

3.6. Planen

Planen wird als eigenständige pädagogische Praxisform begriffen. Gemeint ist damit nicht nur Unterrichtsplanung als Zweig der Didaktik. Schulgesetz und Bildungsplan sowie die Verwaltungsvorschrift für die sonderpädagogische Förderung behinderter Kinder

und Jugendlicher vom 8.3.1999 formulieren den Anspruch auf Verlässlichkeit, Zuständigkeit, Klarheit und Transparenz von Fördermaßnahmen und Schullaufbahn für alle Kinder und Jugendlichen. Was wir nur widerwillig zur Kenntnis nehmen wollen ist, dass notwendiges pädagogisches Handeln stattfindet in Organisationen und Systemen, die durch ‚pädagogikferne‘ Verwaltungsprozessen wie Kameratechnik, Bewirtschaftung, Mitteleinsatz und Haushaltsvollzug bestimmt werden. Für die Bereitstellung personeller und sächlicher *Ressourcen* sind staatlichen und privaten Schulen eingebunden in Planungsprozesse (Antragstellung von Haushaltsmitteln, Zuweisung von Personalstunden) mit entsprechenden Vorlaufzeiten. Viele Kolleginnen und Kollegen scheinen dies nur widerwillig und als ‚Störgröße‘ zur Kenntnis zu nehmen, deren Beseitigung man allzu gern anderen überlässt und die häufig fatalistisch-nachlaufend kommentiert werden. Wie kann es gelingen, dass wir uns in Prozesse zeitlich angemessen einzumischen? In welcher Weise wird dies an einer Schule thematisiert? Ist uns klar, wie solche Planung sich auswirkt auf individuelle Förderpläne, auf den Stoffplan einer Stufe, den Jahresplan einer Schule?

Das dafür notwendige Wissen über Planungslogik, Verwaltungsprozesse und Handlungstheorie sollte sich die zukünftige Sonderschullehrerin in Studium und Ausbildung erwerben. Hierzu gehören u.a. die Darstellung von Planung und deren Kommunizierbarkeit in Tabellen, Partituren, Organigrammen, Haushaltsplänen. Solches macht aufmerksam auf die Doppeldeutigkeit jeder Planung: einerseits soll sie ‚Bruchstellen‘ reduzieren und produziert gerade dadurch auch Schattenseiten, nämlich den Verlust von Gelegenheitsdenken (Aufmerksamkeit für planungsfremde Momente, Eigensinn, Occasion, Zufall, Tücke des Objekts). Und vor allem: Was ist das *menschliche Maß* von Planung?

4. Zusammenfassung

Der Ertrag einer solchen Unterscheidung pädagogischer Praxis könnte darin liegen, die Anforderung und Zurechenbarkeit im Team aller Mitarbeiter, im Kollegium, mit Eltern aber auch mit Kindern und Jugendlichen zu verhandeln und zu vereinbaren. Wenn sich sonderpädagogische Professionalität in solchen Formen buchstabieren lässt, dann könnte es vielleicht auch gelingen in multiprofessionellen Arbeitsfeldern anzugeben, was Sonderschullehrerinnen besonders gut können oder wofür sie ausgebildet sind.

5. Literatur

ANSTÖTZ, Ch. (1986)	Der ‚gute‘ Lehrer für Geistigbehinderte. Ein Beitrag zur Berufsethik des Sonderpädagogen; Zeitschrift für Heilpädagogik 37. Jg. (1986) 9, 593-601
BILDUNGSWESEN (2001)	Statistik von Baden-Württemberg Band 563; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Stuttgart.
COMBE, A. (1996)	Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften; in: COMBE/HELSPER, 501-520
COMBE/HELSPER (1996)	Arno Combe und Werner Helsper (Hg) Pädagogische Pro-

	Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt (Suhrkamp)
CORSTEN, M (1998)	Die Kultivierung beruflicher Handlungsstile : Einbettung, Nutzung und Gestaltung von Berufskompetenzen. Frankfurt/Main (Campus-Verlag) (= Reihe „Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel“)
DEWE, B. at al (Hg) (1992)	Erziehen als Profession, Opladen
DÖRNER, K. (2001)	Der gute Arzt – Lehrbuch der ärztlichen Grundhaltung, Stuttgart/New York (Schattauer)
FORUM BILDUNG (2001)	Neue Lern- und Lehrkultur, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bonn
HACK-ZÜRN, I. (1994)	Sonderschullehrerinnen als professionelle Mütter? Die Sonderschule als Bildungsinstitution mit Familiencharakter; Bielefeld (Kleine Verlag) (= Wissenschaftliche Reihe Bd. 57)
HEINRICH, P. (1994)	Professionalismus und Berufung in der Sonderpädagogik, VHN 63 (1994), 439-446
HELSPER, W. (1996)	Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, in: COMBE/HELSPER 1996, 521-569
HILLER, G. G. (2002)	„Ist es genug dass jeder Tag seine eigene Plage habe?“ <i>Lernchancen</i> 25/2002, 2-5
JONAS, M. (1990)	Behinderte Kinder - behinderte Mütter, Frankfurt (Fischer)
MEIER REY, C. (1999)	Feministische Aspekte in der Sonderpädagogik – Lebenslagen von Mädchen und Frauen mit Behinderungen. In: Bächtold, A. & Schley, W. (Hg.) (1999). Zürcher Reflexionen und Forschungsbeiträge zur Sonderpädagogik. Luzern: SZH; 113ff
MÖCKEL, A. (1988)	Geschichte der Heilpädagogik, Stuttgart (Klett); Konzepte der Humanwissenschaften
MOSER, V. (2000)	Sonderpädagogische Konstitutionsprobleme. In: Friedrich Albrecht, Andreas Hinz und Vera Moser (Hg): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen; Berlin/Neuwied (Luchterhand), 45-57
ROCK, K. (2001)	Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung, Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
RUMPF, H. (1996)	Abschied vom Stundenhalten; in: COMBE/HELSPER 1996, 472 – 500
SCHILDMANN, U. (hg) (2001)	Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung, Opladen (Leske+Budrich) (= Band 1 der Reihe Konstruktionen von Normalität)