

Moser, Vera

## Adressierungspraxen von Sonderpädagog\*innen in inklusiven Settings

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 89-98



Quellenangabe/ Reference:

Moser, Vera: Adressierungspraxen von Sonderpädagog\*innen in inklusiven Settings - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 89-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248885 - DOI: 10.25656/01:24888

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248885>

<https://doi.org/10.25656/01:24888>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Vera Moser*

## Adressierungspraxen von Sonderpädagog\*innen<sup>1</sup> in inklusiven Settings

### 1 Historische Hypothesen

Der sonderpädagogische Lehrer\*innenberuf blickt inzwischen auf eine mehr als hundertjährige Entwicklungsgeschichte zurück, die vor allem dadurch geprägt war, diesen Berufstypus von dem der Volksschullehrkraft systematisch abzugrenzen. Profilbildend war die Verbesonderung der Hilfsschüler\*innen gegenüber den Volksschüler\*innen (als Prototyp der heutigen Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) sowie eine organisatorisch gesonderte Unterrichtung in Hilfsschul-/Sonderschulklassen bzw. -schulen mit deutlich reduzierten Klassengrößen. Weniger die Originalität der Didaktik als vielmehr das institutionelle Arrangement war dabei berufspolitisch prägend, bei der die Hilfsschullehrkräfte um die Zeit der vorletzten Jahrhundertwende herum auf die „wohlwollende“ Unterstützung der „Unterrichtsbehörden und die städtischen Verwaltungen“ trafen, die ihnen „völlig freie Bahn verstatteten“, um „allgemeine Grundsätze für Einrichtung und Unterrichtsbetrieb der Hilfsschule“ zu entwickeln und umzusetzen (Henze 1912, 245). Zudem versah sich diese Berufsgruppe mit einer eigenen diagnostischen Kompetenz zur differenzialdiagnostischen Abklärung einer sogenannten ‚Hilfsschul- bzw. Sonderschulbedürftigkeit‘ (unter Hinzuziehung des Schularztes), die erst mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 1994 in den Terminus des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ transformiert wurde. In diesem Zusammenhang wurde von Beginn an eine Persönlichkeitsdiagnostik angestrebt, die u. a. auch den Militärbehörden zuarbeitete (vgl. Hartmann 2011; Garz 2022), so dass die diagnostische Ausrichtung weniger auf den Unterricht und individuelle Lernproblematiken, als vielmehr auf eine charakterliche Gesamtbeurteilung ausgerichtet war. Dies steht im Kontrast zu den zeitgleichen Entwicklungen in Frankreich oder auch den USA, die dem Intelligenztest einen deutlich größeren Stellenwert im Bereich schulischer Diagnostik (aber auch weit darüber hinausgehend) einräumten (vgl. Safford & Safford 1996; Winzer 2002). Eine erste schulgesetzliche Verankerung des Hilfsschullehrer\*innenberufs erfolgte durch das *Reichsschulpflichtgesetz von 1938*, das in § 6 nicht nur den Begriff

1 In diesem Text werden die Begriffe Förderpädagog\*innen und Sonderpädagog\*innen synonym verwendet.

der Sonderschule, sondern auch deren Sparten erstmals schulrechtlich definierte: „Hilfsschulen, Schulen für Krüppel, Blinde, Taubstumme u.ä.“. Damit war eine Ausdifferenzierung des Hilfsschullehrer\*innenberufs angelegt, die sich fortzuschreiben ließ: So legte das KMK-Gutachten zur Neuordnung des Sonderschulwesens in der BRD 1960 bereits 13 Förderschulsparten vor, von denen heute noch zehn als sonderpädagogische Förderbedarfe gerechnet werden (vgl. Dietze 2019). Mit dieser Ausdifferenzierung wuchs auch der Grad der Spezialisierung in der Ausbildung: In der Regel qualifizierte man sich nunmehr nicht nur als Sonderschullehrer\*in allgemein, sondern über eine Spezialisierung in mindestens zwei der genannten zehn Förderschwerpunkte, die auch eine an der jeweiligen Art der Beeinträchtigung didaktische Schwerpunktsetzung beinhaltete.

Vor diesem historischen Hintergrund ist das berufliche Profil in besonderer Weise an der Andersheit der Klientel, die nicht nur unterrichtlich, sondern in der ganzen Person ihren Ausdruck findet, und die es differenzdiagnostisch grundlegend zu erfassen gelte, orientiert (dies konnte auch in Studien zum professionellen Überzeugungssystem von sonderpädagogischen Lehrkräften empirisch nachgewiesen werden, vgl. Moser u. a. 2014). Auf dieser Tradition beruht auch die moderne sonderpädagogische Diagnostik, die sich nicht nur auf konkrete unterrichtliche Lernprozesse bezieht, sondern auf Persönlichkeitsmerkmale wie die kognitiven Grundfertigkeiten, die motorische, sprachliche und/oder psychosoziale Entwicklung, der ökosystemische Kontext der Schüler\*innen etc. – und zwar relativ gleichförmig in Ost- und Westdeutschland (vgl. Vogt 2021). Gerade die historisch kritische Ablehnung einer Intelligenzdiagnostik zugunsten der Erfassung der Gesamtsituation des Kindes („Ganzheitlichkeit“) wurde ab den 1980er Jahren auch als Förderdiagnostik in der Bundesrepublik annonciert (vgl. Hofmann 2003), die nicht einer schulischen Platzierung, sondern der individuellen Förderung dienen sollte, insbesondere auch hinterlegt durch sogenannte ‚Förderpläne‘ – freilich nicht ahnend, dass hier auch an die alte Tradition der Hilfsschullehrer\*innen der Erfassung der Gesamtpersönlichkeit angeschlossen wurde (diesmal unter Verzicht auf den Terminus ‚Hilfsschul-/Sonderschulbedürftigkeit‘, der durch die KMK-Empfehlungen von 1994 nunmehr institutionenunabhängig als ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ gelabelt wurde).

## 2 Sonderpädagog\*innen in inklusiven Settings

Diese historische Tradition steht möglicherweise nun im Konflikt zu den konzeptionellen Ansprüchen schulischer Inklusion. Denn die Zuständigkeit für bestimmte, als besonders (förder-)bedürftig geltende Schüler\*innen kann dem Anspruch an Inklusion durchaus entgegenstehen. Insbesondere ist die primäre Orientierung an der Person gegenüber einer primären Orientierung auf den Unterricht auch

aus empirischer Sicht kritisch zu sehen. So steht diese der lernprozessbegleitenden Diagnostik, die im Kontext der Inklusionsdebatte gefordert wird, in gewisser Weise im Wege, weil nicht primär der Unterricht und der Lernprozess als solcher im Fokus stehen, sondern darüberhinausgehende Hintergrundmerkmale, die als einflussreich für den Lernprozess erachtet werden. Dies erweist sich im Lichte aktueller empirischer Forschungen als problematisch: So fordert beispielsweise der Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Land Brandenburg“, dass sich die Sonderpädagog\*innen in inklusiven Schulen „noch stärker auf ihr Kerngeschäft, die Gestaltung des Unterrichts, konzentrieren“ (Lenkeit u. a. 2021, 137) sollten und weniger stark auf diagnostische und beratende Tätigkeiten. Zudem seien unzutreffende, weil nicht qualitätsvolle fachdiagnostische Lernstandseinschätzungen für die schüler\*innenseitigen Kompetenzentwicklungen von Nachteil:

„Wenn also eine Lehrkraft Schülerinnen und Schüler individuell inakkurat einschätzte, so hatte dies ungünstige Konsequenzen für die Leistungsentwicklung der eingeschätzten Person. Für die älteren Lernenden verringerte sich beispielsweise die Leistungszunahme im Kompetenzbereich Deutsch um eine Viertel Standardabweichung (-.27), wenn ein höherer Unterstützungsbedarf angenommen wurde als die Leistungstestergebnisse zum Anfang des Schuljahres es angemessen erscheinen lassen würden“ (ebd., 109f.).

Und insgesamt zeigt sich auch in dieser Studie der bekannte Befund, dass die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen in engem Zusammenhang mit der wahrgenommenen Unterrichtsqualität steht (vgl. ebd., 134). Hingegen scheinen allgemeine Maßnahmen der Differenzierung – ohne adressaten\*innenspezifische Differenzierung – keine Wirkung auf die Kompetenzentwicklung der Schüler\*innen zu haben (ebd., 135f.). Die Hamburger EiBiSCH-Studie (Schuck u. a. 2018) verwies des Weiteren auf keine nachweisbaren Leistungseffekte durch das Zuweisen von Schüler\*innen zu den sonderpädagogischen Förderbedarfen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung. Darüber hinaus konnte die BiLieF-Studie (Lütje-Klose u. a. 2018) die hohe Relevanz des schulischen Wohlbefindens für Lernerfolge lernbeeinträchtigter Schüler\*innen belegen, welches durch regelmäßige exkludierende Fördermaßnahmen beeinträchtigt ist. Befunde zur spezifischen Wirksamkeit sonderpädagogischen Handelns liegen allerdings dabei nicht konkret vor, da die vorliegenden Studien i.d.R. nicht zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften differenzieren. Grummt (2021, 140) skizziert in diesem Zusammenhang eine notwendige Forschungsperspektive auf die sonderpädagogische Berufspraxis in inklusiven Settings mit dem Fokus auf partizipationsförderliche Strukturen und Praktiken bei gleichzeitiger Reflexion des hiermit verbundenen Exklusionspotentials.

### 3 Adressierungen von Sonderpädagogog\*innen in inklusiven Settings

Die bis hierhin skizzierten empirischen Befunde sind folgenreich für den Transformationsprozess der Sonderschullehrkräfte für inklusive Settings und waren auch Anlass der Untersuchung der Studie ‚Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Settings‘ (FoLiS).<sup>2</sup> In diesem Rahmen wurden – neben Erhebungen zu Steuerungsfragen auf Ebene der Schulaufsicht und Schulleitung – zwischen Januar und April 2020 auch leitfadengestützte Interviews (N=47) durchgeführt mit dem Fokus auf den Einsatz, die Aufgaben und das berufliche Selbstverständnis förderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen in vier Bundesländern (Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen) (zur steuerungspolitischen Analyse s. Wolf u. a. 2022). Die Interviews bezogen sich inhaltlich vornehmlich auf den Berufsalltag in der Schule, Aufgaben und Zuständigkeiten sowie Zuständigkeitsverteilungen und Absprachen mit Regelschullehrkräften, berufliche Praktiken und die Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Grundschule; damit beinhalten die Interviews sowohl technisches, als auch Prozess- und Deutungswissen (vgl. Bogner u. a. 2014).

Gefunden werden konnte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Gläser & Laudel 2009) ein Professionsmodell, nach welchem sonderpädagogische Lehrkräfte nicht als Expert\*innen für Unterricht, sondern als *Expert\*innen für besondere Kinder* sowohl adressiert werden als auch sich selbst als solche positionieren. Dabei zeigen sich jedoch zwei verschiedene Typen: a) *Expert\*innen* für besondere Kinder im Sinne einer externen Positionierung als Berater\*innen, Förder\*innen, Koordinator\*innen oder b) *Lehrkräfte für besondere Kinder*, die diese primär mit besonderer Aufmerksamkeit unterrichtend begleiten möchten. Diese beiden Typen finden sich auch in anderen Studien wieder: So findet Bold (2020, 181) in Selbstbeschreibungen der Lehrkräfte den externen Experten (Typ a) als ‚Staubsauger-Vertreter‘ wieder und Junge beschreibt einen Typus ‚mütterlich-familiärer Hinwendung zu den Schüler\*innen‘, welcher die Beziehungsgestaltung fachbezogenen Aspekten unterordnet (vgl. Junge 2020, 144ff.). Diese beiden gefundenen Typen sind allerdings nicht mit den bisher in der Literatur beschriebenen Generalist\*innen vs. Spezialist\*innen (vgl. z. B. Neumann 2019) deckungsgleich.

2 Studie im Rahmen der BMBF-Förderlinie Professionalisierung für Inklusion, Förderkennzeichen: 01NV1718, Wiss. Leitung: Jan Kuhl und Vera Moser, wiss. Mitarbeiter\*innen: Torsten Dietze und Lisa Wolf, Laufzeit: 2017-2020. Danken möchte ich hier nicht nur diesen Kolleg\*innen, sondern auch den Studierenden des Seminars ‚Qualitative Forschung im Bereich Pädagogischer Professionalität‘, an der Goethe Universität Frankfurt WS 2021/22, für ihre fundierten Auswertungen ausgewählten Interviewmaterials sowie Johannes Ludwig für das wiederholte kritische Gegenlesen des vorliegenden Textes.

Der Typ a) Expert\*in für besondere Kinder zeichnet sich dadurch aus, dass er Expert\*innenwissen relativ unabhängig von den konkreten Personen zur Verfügung stellt. Expert\*innen wenden sich dem personenunabhängigen, flexibel anwendbaren Wissens- und Kompetenzeinsatz zu, welches zuverlässige, schnelle und rationale Entscheidungen auf der Grundlage einer breiten und gut vernetzten Wissensbasis erwarten lässt (vgl. Krauss 2011; 2020). Bei Expert\*innen handelt es sich um Personen, die etwas Bestimmtes besonders gut können und besonders viel Wissen über etwas haben. Helmut Reiser (1998) sprach in diesem Zusammenhang von einer „additiven Serviceleistung“. Sie erwerben Anerkennung über die Dimension der Leistung, nämlich für jeden Einzelfall ad hoc Wissen parat zu haben und zur Anwendung zu bringen. Je mehr Fälle, desto mehr Anerkennung – so positioniert sich beispielsweise ein solcher Experte gegenüber anderen Lehrkräften:

„Euch kennen 25 Kinder, mich kennen 350. [...] also ich habe ja irgendwie mein Zuhause in jeder Klasse und ich finde auch gerade diese Vielfalt dann von Klasse eins bis vier auch durchaus spannend und lebendig. Auch wenn ich mir wünschen würde, dass es insgesamt weniger Kinder wären, für die ich dann zuständig bin, damit ich mehr in die Tiefe gehen kann, aber ich hatte ja noch nie eine eigene Klasse.“ (L4\_Fw\_MK\_21.04.20, Z. 275-280)

Auch die Flexibilität der/des Expert\*in wird beschrieben:

„Also die Tätigkeit muss hochgradig flexibel sein. Im Grunde ist es bei mir derzeit so, dass ich von der effektiven Schulzeit, also der Zeit, wo der Unterricht stattfindet, in der Regel ein bis zwei Stunden im Klassenunterricht mit dabei bin. Und die restlichen, ja, drei bis vier Unterrichtsstunden, habe ich Einzel- oder Kleingruppenmaßnahmen oder mache Diagnostik. (...) Natürlich ist ganz viel Papierkram mit dabei. Also es muss ja im Grunde für jeden Schüler, egal ob Inklusion oder vorbeugende Maßnahme, muss ein eigener Lehrbericht im Folder geführt werden. (...) Und zwischendrin fallen halt Verwaltungsaufgaben an. Also zum Beispiel eben Planung was die Inklusionen im nächsten Schuljahr betrifft. Anfragen von Kollegen anderen Schulen mit Schülern die wechseln wollen. Die Organisation und Abwägung- Grund- und Hauptschule wirklich, welche Stunden, das Schreiben von diagnostischen Berichten. Das ist relativ aufwendig. Das sind auch relativ viele Fälle, die wir so zu bearbeiten haben.“ (L2\_Fm\_FU\_Wo\_02.04.20, Z. 73-85)

Diese vielfältige und offenbar nicht vorab zu planende Tätigkeit wird häufig auch als Notfall- oder Feuerwehrsatz umschrieben:

„Jetzt bin ich irgendwie so der Notfallkoffer, der durch die Schule läuft. Und wenn es irgendwo brennt, dann habe ich auch jederzeit die Flexibilität, da irgendwo ein Feuer zu löschen.“ (L4\_Fw\_MK\_21.04.20, Z. 249-252)

Dass Expert\*innen sich in diesem Sinne auch explizit nicht als Lehrkräfte positionieren, zeigt sich im folgenden Zitat:

„Ich weiß nicht, ob ich mich wirklich jemals als Lehrer wahrgenommen habe. Ich nehme mich eher als Pädagogen wahr. Und als solcher kann ich durchaus in der beratenden Tätigkeit sein. Wenn ich Leuten beschreiben soll, wie mein Berufsalltag aussieht, gerade durch die vielen Einzel- und Kleingruppenmaßnahmen, dann hat doch so ein bisschen so ein Touch von einem Arzt oder einem Psychotherapeuten.“ (L2\_Fm\_FU\_Wo\_02.04.20, Z. 500-504)

Daneben findet sich auch die Verkaufsmetapher, mit der die eigene Expertise gezielt ‚an den Mann oder die Frau‘ gebracht werden soll – eine Metapher, die oben bereits im Bild des ‚Staubsaugerverkäufers‘ angeklungen ist:

„Gerade im Grundschulbereich, weil von daher ist es ja gewachsen, habe ich durchaus Lehrkräfte, mit denen ich schon seit Jahren zusammenarbeite die auch, ich sage mal, das sehr ernst nehmen. Und sich immer beraten lassen im Hinblick auf das, was muss ich in meiner Gesprächsführung achten, also auch wirklich so psychologische Grundsätze des Unterrichts. Wie verkaufe ich das den Eltern, welche Fördermaterialien brauche ich für die Schüler und so weiter. Und die allermeisten haben die im Grundschulbereich die Offenheit [...] Und davon ist es doch sehr stark abhängig, inwieweit ich tatsächlich meine Expertise anwenden kann.“ (L2\_Fm\_FU\_Wo\_02.04.20, Z. 358-365)

Und schließlich lässt sich der/die Expert\*in vom Typus der beziehungsorientierten Lehrkraft deutlich abgrenzen:

„Um es mal platt zu sagen, in der Grundschule bin ich der liebe nette Onkel Lehrer, aber das kann schon sein, dass ich zehn Minuten später wieder der harte Hund sein muss.“ (L2\_Fm\_FU\_Wo\_02.04.20, Z. 1065-1067)

Der Typ b) ‚Lehrkraft für besondere Kinder‘ lässt sich mit dem professionstheoretisch rekonstruierbaren Persönlichkeitsparadigma verbinden, denn hier offenbart sich die Funktion, biografisch ein ‚lebensgeschichtlich bedeutsamer Anderer‘ („significant other“) für behinderte und/oder benachteiligte Schüler\*innen zu sein (vgl. auch das hier von Hiller (1989) zugespitzte Mentor\*innenmodell)), deren Relevanz, aufruhend auf George Herbert Meads soziologischem Konstrukt<sup>3</sup>, auch in der psychologischen Resilienzforschung betont wird („fürsorgliche Personen im erweiterten Umfeld“ (Fookan 2016, 33)). Reiser hatte dies so beschrieben, dass sich das „Wohlbefinden der Sonderpädagogin im direkten Kontakt mit dem Kind durch Bindungsprozesse stabilisiert“ (Reiser 1998, 49). Zu diesem Typus gehörend beschreibt eine Lehrerin ihre Arbeit wie folgt:

„Ich bin in erster Linie doppelt gesteckt in den Klassen. Das heißt, ich gehe viel mit in den Unterricht rein. Direkt unterstützend während der Unterricht läuft. Oder aber auch immer wieder in Rücksprache mit den Kollegen mit kleinen Gruppen verschiedener

3 „The ‚other‘ is conceived in the work of Mead as an active and attitudebearing entity which directly influences the self, and in fact the relationship between the one and the other is best described as a dialectical and syntectical one“ (Perinbanayagam 1975, 509).

Zusammensetzung dann auch raus. Erarbeite Unterrichtsinhalte quasi parallel zum normalen Unterricht. Oder auch noch mal Basics. Also gehe noch mal einen Schritt zurück. Und gucke, wo hakt es denn? Wo müssen wir vielleicht noch mal vorher ansetzen?“ (L2\_Fw\_I\_Wo\_03.03.20, Z. 7-13)

Ein solches Extraangebot kann relativ beliebig sein:

„Und so haben wir uns dann überlegt, dass wir halt Förderung anbieten. Und das wurde dann eigentlich-. Nach jedem Halbjahr haben wir da evaluiert und besprochen. Mal war es dann eine Konzentrationsförderung, oder wir haben gesagt, es gibt einige, die Schwierigkeiten haben beim Lesen, dass man nochmal eine Leseförderung anbietet, klassenübergreifend.“ (L2\_Fw\_BE\_Wo\_31.03.20, Z. 109-113)

Dabei wird die Arbeit eher auf Zuruf zugewiesen:

„[...] mir fällt auf, in Mathe, die kommt irgendwie nicht klar. Kannst du da mal genauer gucken.“ (L2\_Fw\_I\_Wo\_03.03.20, Z. 35-36)

„Ich habe auch abgefragt: ‚Wie sieht es aus, hättet ihr Lust, dass wir ein Konzentrations-training machen? Brauchen wir ein Sozialkompetenztraining?‘ Aber das ist im Moment nicht so sehr gewünscht an der einen Schule. Da ist eher: ‚Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen.‘“ (L2\_Fw\_WB\_Wo\_03.04.20, Z. 18-19)

Dieser Typus wurde an anderer Stelle einmal als ‚Fördertante‘ skizziert (vgl. Heinrich u. a. 2014), was aber unterschlägt, dass hier die Beziehung zu den einzelnen Kindern den Kern der Berufszufriedenheit markiert, denn dieser Typus von Lehrkräften spricht z. B. von „meinem Lernhilfekind“:

„Ich sage zum Beispiel mal bei Lernhilfekindern, wo es dann Kollegen gibt, die sagen, der muss die Klasse wiederholen. Aber sagt, das bringt meinem Lernhilfekind nicht wirklich was, der wird vielleicht auch in fünf Jahren immer noch im Zahlenraum bis 20 rechnen.“ (L2\_Fw\_I\_Wo\_03.03.20, Z. 266-269)

In dieser beschriebenen Verantwortlichkeit für bestimmte Kinder positioniert sich dieser Lehrer\*innentypus auch als wichtige Bezugsperson:

„In der Grundschule ist es einfach so, dass die alle gerne kommen und sich immer sehr freuen über die Einzelzuwendung.“ (L2\_Fw\_BE\_Wo\_31.03.20, Z. 59-61)

Hier wird die Lehrkraft adressiert als eine Person, die hilft und unterstützt:

„Aber ich glaube, was vielen Kinder bewusst ist, ist, wenn ich komme, dann helfe ich.“ (L2\_Fw\_BE\_Wo\_31.03.20, Z. 467-468)

„Die Kinder brauchen Zuwendung und sie brauchen, ja, eine Ansprechperson.“ (L2\_Fw\_I\_Wo\_12.02.20\_A, Z. 538)

Trotz dieser Hinwendung gegenüber einzelnen Schüler\*innen positioniert sich dieser Berufstyp eindeutig als Lehrkraft:

„Ich bin Lehrerin.“ (L2\_Fw\_BE\_Wo\_31.03.20\_Tel, Z. 333)



„Für die Kinder bin ich natürlich die Lehrerin dann auch“ (L2\_Fw\_I\_Wo\_12.02.20\_A, Z. 494), „aber eben eine „besondere Lehrerin.“ (ebd., Z. 518)

Jedoch sind nicht alle Lehrkräfte mit dieser weitgehenden Springerrolle zufrieden, in welcher der eigene Klassenunterricht quantitativ stark in den Hintergrund tritt – immerhin ein signifikantes Merkmal der Lehrer\*innenrolle. Personen, die von hier aus keinen für sich zufriedenstellenden Wandel der eigenen Professionalität erkennen, veranlasst dies auch dazu, wie es einige Interviewte zum Ausdruck brachten, sich zurück an die Förderschule zu bewerben.

Typübergreifend findet sich der schon vielfach zitierte ‚sonderpädagogische Blick‘ – nicht nur werden die Förderpädagog\*innen regelmäßig adressiert mit „guck mal ...“, sondern sie positionieren sich selbst als Personen mit Wissen über das Besondere der Kinder:

„[...] diese Bewusstmachung immer wieder von den Problemlagen, die es halt bei den Kindern gibt. Und dass man darauf Rücksicht nehmen sollte und so, das ist, glaube ich, auch viel so dieses Sonderpädagogik-Tröpfchen, was wir da immer mal einbringen.“ (L2\_Fw\_i\_Wo\_03.03.20, Z. 345-347)

Darüber hinaus wird in beiden Typen ähnliches Professionswissen angegeben: individuelle Förderung, Erstellung von zusätzlichem Material, diagnostische und beratende Tätigkeiten.

## 4 Berufliche Transformationsprozesse

Diese Befunde der FoLiS-Studie, dass sich die Lehrkräfte in einem Prozess von eigener Identitätssuche im Kontext der eigenen berufsbiografischen Entwicklungen einerseits und institutionellen Adressierungen andererseits beruflich neu positionieren, decken sich auch mit der Erkenntnis von Rübgen (2021, 254), dass „Lehrer\*innen die Schulreform Inklusion mit Blick auf ihre berufliche Identität different und in Abhängigkeit von ihrem individuellen Professions-, Professionalisierungs- und Institutionsverständnis verarbeiten“. Dies liegt sowohl an mangelnder externer – und vielfach auch interner – Steuerung (vgl. Wolf u. a. 2022), als auch an fehlender eindeutiger Professionalisierung im Bereich der Lehrkräftebildung. Vielmehr scheinen sich die beruflichen Transformationen der Sonderpädagog\*innen in inklusiven Settings evolutionär im Geschehen zu entwickeln und beruhen auf zwei unterschiedlichen Anerkennungsformen im Sinne Honneths (1996): der erste Typ (Expert\*in für andere Kinder) basiert auf der Anerkennungsdimension der Leistung, der zweite Typ (Lehrer\*in für andere Kinder) auf der der Liebe (Wertschätzung als Person).

Für beide Typen lassen sich bisher kaum Formen der Evaluation ihrer Tätigkeit nachzeichnen – weder berichtet Typ a) von überprüfbaren Merkmalen, die seine Maßnahmen als wirksam profilieren können, noch berichtet Typ b) von

definierten Erfolgskriterien jenseits einer allgemeinen Wertschätzung durch die Schüler\*innen und Kolleg\*innen. Der zusätzliche Einsatz „dieses Sonderpädagogik-Tröpfchens“ bedarf offenbar keiner weiteren Legitimation. Allerdings verweist eine befragte Lehrkraft aus dem Typ a) darauf, dass ihre Arbeit sich daran bemisst, dass die Schüler\*innen keinen sonderpädagogischen Förderbedarf zugewiesen bekommen bzw. dieser wieder aufgehoben werden kann.

„Ich will ja die Schüler weiterbringen und will dann positive Ergebnisse in meiner Arbeit sehen. Und an diesem Fall ich ein dämliches Jahr lang rumdiagnostiziert habe ich habe und dann ein bisschen in der Förderung rumgefummelt und am Ende haben die vorbeugenden Maßnahmen doch nicht gegriffen und wir müssen einen Förderausschluss machen. Das ist nicht das was ich gerne am Ende meiner Arbeit sehen will.“ (L2\_Fm\_FU\_Wo\_02.04.20\_Tel, Z. 599-604)

Dies könnte ein erster Ansatz für die externe Evaluation sonderpädagogischer Expertise in inklusiven Settings sein. Denn mit der bildungspolitischen Forderung nach einer zweiten Lehrkraft für inklusiven Unterricht wäre zu zeigen, welche spezifischen zusätzlichen ‚Serviceleistungen‘ (Reiser) zu einem ‚Mehr‘ von ‚Was‘ führen – braucht es also ein ‚Mehr‘ an Beziehung zwischen einzelnen Schüler\*innen und (Förder-)Lehrkräften oder ein ‚Mehr‘ an Beratung, Förderung und Kooperation und in welcher Hinsicht könnte dies mit Wirkungsforschungen unterlegt werden? Und schließlich: Welche Professionalisierungs- und Steuerungsprozesse für inklusive Schulen wären hierfür erforderlich? Dies hätte insbesondere auch Auswirkungen auf multiprofessionelle Kooperationsprozesse, die nach den vorliegenden Befunden nicht extern gesteuert, sondern in der Regel interaktional evolutionär hervorgebracht werden, ohne vorab definierten Auftrag und Inhalt. Durch diese Lücke stabilisieren sich eher tradierte, additive Formen der Zusammenarbeit, statt gezielte Transformationsprozesse, die auch die Kooperationen betreffen, einzuleiten.

## Literatur

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS.
- Bold, H. (2020): Inklusion an Grundschulen in Baden-Württemberg. Kompetenzen von Grundschullehrkräften in der Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften. Marburg: Tectum.
- Dietze, T. (2019): Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fookien, I. (2016): Psychologische Perspektiven der Resilienzforschung. In: R. Wink (Hrsg.): Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung. Wiesbaden: Springer, 13-45.
- Garz, J. (2022): Zwischen Anstalt und Schule. Eine Wissensgeschichte der Erziehung „schwachsinniger“ Kinder. Berlin 1840-1914. Bielefeld: Transcript.
- Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz) vom 6. Juli 1938. Online unter: <http://www.verfassungen.de/de33-45/schulpflicht38.htm> (Abrufdatum: 24.03.2022).
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Grummt, M. (2021): Optimierung sonderpädagogischer Professionalität im inklusionsorientierten Unterricht. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim: Beltz Juventa, 130-143.
- Hartmann, H. (2011): Der Volkskörper bei der Musterung. Militärstatistik und Demographie in Europa vor dem Ersten Weltkrieg. Göttingen: Wallstein.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014): Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog\*innen in der inklusiven Schule. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3, 58-71.
- Henze, A. (1912): Entwicklung und gegenwärtiger Stand des Hilfsschulwesens im In- und Ausland. In: H. Vogt & M. Weigandt (Hrsg.): Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnigen unter Berücksichtigung der psychischen Sonderzustände im Jugendalter, 2. Heft. Jena: Gustav Fischer, 241-366.
- Hiller, G. G. (1989): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Langenau-Ulm: Vaas.
- Hofmann, C. (2003): Förderungsdiagnostik zwischen Konzeption und Rezeption. In: G. Ricken, A. Fritz & C. Hofmann (Hrsg.): Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Lengerich u. a.: Pabst Science Publishers, 106-115.
- Honneth, A. (1996): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Junge, A. (2020): Sonderpädagog\*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, S. (2020): Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 154-162.
- Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 171-191.
- Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge M. & Spöhrer, N. (2021): Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Land Brandenburg“, im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Universität Potsdam.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018): Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. In: Die Deutsche Schule 110, 109-123.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 661-678.
- Neumann, P. (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster und New York: Waxmann.
- Perinbanayagam, R.S. (1975): The Significance of Others in the Thought of Alfred Schutz, G. H. Mead and C. H. Cooley. In: The Sociological Quarterly 16, 500-521.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, 46-54.
- Rübben, R. K. (2021): Inklusion als berufsbiografisch bedeutsames Ereignis? Identitätsentwicklung bei erfahrenen Gymnasiallehrkräften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Safford, P. L. & Safford, E. J. (1996): A History of Childhood & Disability. New York und London: Teachers College Press Columbia University.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (2018): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Münster: Waxmann.
- Vogt, M. (2021): Das Hilfsschulnahmeverfahren als „Grenzzone“ der Schülerschulung in BRD und DDR. In: S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.): Schülerschulung, schulische Beurteilung und Schülertests 1880-1980. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 259-273.
- Winzer, M. A. (2002): A History of Special Education. From Isolation to Integration. Washington: Gallaudet University Press.
- Wolf, L. M., Dietze, T., Moser, V. & Kuhl, J. (2022): „Sie wissen ja, welche Schätze sie im Kollegium haben“ – Der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen aus der Perspektive der Educational-Governance. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15, 81-99.