

## 7. Fazit

Wie die Ausarbeitung und Analyse der Fallbeschreibungen aufzeigen konnte, konstituieren sich die Selbstverständnisse schulpädagogischer Akteure sowohl entlang ihres berufsspezifischen Mandates sowie der hiermit einhergehenden Arbeitsstrukturen und Anerkennungsproblematiken als auch vor dem Hintergrund persönlicher Dispositionen sowie individueller und gleichsam generationsspezifischer Erfahrungswerte. Im Folgenden sollen die Ergebnisse und Beobachtungen der vorliegenden Studie auf ihre Implikationspotentiale für den Bereich der empirischen Schulforschung, die erziehungswissenschaftliche Professionalitätstheorie und letztlich die schulpädagogische Praxis selbst befragt werden.

### 7.1 Forschungsperspektiven

Die Rezeption des aktuellen Forschungsstandes konnte bereits darlegen, dass qualitativ angelegte Studien, die sich dem berufsgruppenübergreifenden Vergleich schulpädagogischer Akteure widmen, bislang überaus rar gesät sind. Erstaunlicherweise lässt sich parallel hierzu eine rege Diskussion über die Existenz einer pädagogischen Einheit in erziehungswissenschaftlichen Diskursen verzeichnen. Dem Versuch, dieses Gemeinsame ausschließlich theoretisch zu erschließen, eilt die Annahme des Pädagogischen als etwas Beständiges zwangsläufig voraus - eine Perspektive, die sich vor dem Horizont eines ständigen Wandlungsprozessen unterworfenen Bildungssystems als zutiefst problematisch erweist.

Obschon insbesondere Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zunehmend als zentrale Akteure gegenwärtiger Schulkulturen wahrgenommen werden - ein Verständnis, das sich in einer entsprechenden Aufarbeitung der Empirie bereits niederschlägt -, hält die Berufsgruppe der sogenannten Regelschullehrer ihren Status als Leitprofession nicht nur innerhalb des Schulsystems selbst, sondern auch in der es rezipierenden Erziehungs- und Bildungswissenschaft aufrecht. Diese

Fokussierung läuft Gefahr, Anschluss an die gegenwärtige pädagogische Praxis und ihre zentralen Problemstellungen zu verlieren - und dies nicht nur aufgrund der in die Wissenschaften transportierten Monopolstellung und Dominanz der Unterrichtenden: Die Auslassung sie ergänzender Praktikerinnen droht ferner auch ein selektives Bild auf die Lehrkräfte selbst zu werfen, deren Handlungsanforderungen sich aufgrund zunehmender Kooperationsprozesse zu verändern beginnen.

Um ein Verständnis pädagogischer Praxis und ihrer Grundlegungen zu entwickeln, steht die empirische Schul- und Unterrichtsforschung vor der Herausforderung, die Vielfalt ihrer derzeitigen Umsetzungsformen adäquat abzubilden. Die wissenschaftliche Analyse inklusiver Konzeptionen und der hiermit einhergehenden Veränderungen schulischer Personallandschaften könnte einen entscheidenden Beitrag zu der emotiv ausgehandelten Debatte über ebendiese Programmatiken leisten, indem sie entsprechende Ergebnisse in ein handlungsweisendes theoretisches Abstraktionsniveau überführt.

Nachdem Erzieherinnen, Sozialarbeiterinnen, Schulhelfer, Integrationsassistenten und Sonderpädagogen ihren Einzug in allgemein bildende Schulformen längst gehalten haben, sollten sie ihren "Weg" auch in die Wissenschaften finden. Insbesondere die Erforschung der Funktionsweisen von Schulhelferinnen muss als absolutes Desiderat empirischer Professionalitätsforschung verstanden werden: Durch die Loslösung der Praktikerinnen von einer allein verantwortlichen universitären Disziplin (Fachschaft) lässt sich - mit Ausnahme vereinzelter Träger - eine Interessensvertretung gänzlich vermissen. Neben ihrer geringen Präsenz im Schulsystem muss der hiermit begründete Mangel einer entsprechenden Auftragslage als Hauptgrund für die Ausblendung der Berufsgruppe in wissenschaftlichen Untersuchungen vermerkt werden.

Vor diesem Hintergrund erweist sich die Entwicklung und Rezeption einschlägiger Studien für die Begründung und Aktualisierung professionstheoretischer Ausführungen als fundamental. Insbesondere solche Forschungskonzepte, die eine größtmögliche Nähe zum Untersuchungsgegenstand gewährleisten, sichern den Status von Empirie als Bindeglied und Vermittler zwischen (Bildungs-)Theorie und (Bildungs-)Praxis. Die dokumentarische Methode als rekonstruktives Verfahren

qualitativer Sozialforschung verspricht schließlich - aufgrund der ihr immanenten Beobachterperspektive, die es schafft, unter Verzicht eines privilegierten Wirklichkeitszuges, "ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-)Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen" (Bohnsack 2001, 12) - eine diskurserweiternde Erfassung beruflicher Selbstverständnisse.

## 7.2 Perspektiven für die Genese von Professionalitätstheorien

Für den Bereich der Schulhilfe mangelt es bislang an einer tragenden Basis empirischen Wissens, von der aus die fundierte Nachzeichnung und Verdichtung einer spezifischen Handlungslogik ihrer Akteure gelingen könnte. Bleibt der vorliegenden Studie in diesem Falle ein diskursiver Anknüpfungspunkt verwehrt, vermögen hier generierte Ergebnisse zumindest an die bereits bestehenden theoretischen Ausführungen zu Sonderpädagoginnen und Lehrerinnen anzuschließen.

Wie die Fallbeschreibungen dokumentieren, scheint sowohl die Einblendung der charakteristischen Programmatiken der erforschten Grundschule als auch die Erörterung biographischer Eckmarker für die Auslegung der unterschiedlichen Perspektiven unabdingbar: Nur vor der Folie ebendieser Handlungsgrundlagen und Erfahrungsräume kann die Vielfalt beruflicher Selbstverständnisse sowie die - auch intraprofessionell - differierende Deutung pädagogischer Anforderungen letztlich verstanden werden. Die Genese von Theorien ist folglich angehalten, eine solche Verschränkung als Einflussfaktor auf spezifische Professionalitätsbegriffe stärker zu gewichten.

Auch für den Professionalisierungssektor kann festgehalten werden: Der Versuch, die unterschiedlichen Sozialisierungsweisen schulpädagogischer Akteure durch ein Nadelöhr innerwissenschaftlich festgelegter Handlungsqualität zu führen, verfehlt die Heterogenität perspektivenstrukturierender Erfahrungshorizonte. Professionalisierungskonzepte dürfen trotz aller berechtigter Bemühungen um die Sicherung von Bildungsstandards und die Festlegung von Qualitätsniveaus nicht an

den Merkmalen berufsbiographischer Geschichten vorbei theoretisiert werden. Dabei liegt der Grund für ihre Ausblendung durchaus auf der Hand. Zum einen stellt ein stärkerer Einbezug individueller Erfahrungsräume das Fundament standardisierter Erklärungsmodelle grundlegend infrage, zum anderen kann die Vielfalt und das konkrete Wechselspiel von Dispositionen, Einstellungen und pädagogischer Praxis kaum adäquat durchleuchtet werden. Theoretisierungsversuche vermögen folglich nur selten über die Behauptung einer komplexen Wechselwirkung von Berufstätigkeit und Persönlichkeit hinauszureichen. Ihre Verschränkung wird derzeit mit dem Terminus der professionellen Identität besiegelt, der die Heterogenität der Zusammenführungsweisen beider Welten zwangsläufig negiert. Demnach gestaltet sich schon die Vermittlung einer lebenslaufsensiblen Professionalitätstheorie als überaus problematisch. Statt einer Angleichung berufsbiographischer Fragestellungen an wissenschaftliche Kategorien gilt es Methoden einzubeziehen, welche die Vielfalt von Einflussfaktoren in entsprechenden Typologien auffangen und nicht in einseitigen, wenn auch mitunter zugänglicheren Modellen aufzugeben genötigt sind.

Abschließend sollte unter Einbezug machttheoretischer Perspektiven zumindest darauf verwiesen sein, dass es zum großen Teil die Vertreter der Disziplinen selbst sind, die ein Interesse daran bekunden, Grenzen und Potentiale von Professionalität auszuloten. So fruchtbar sich dieser selbstinitiierte Prozess für die Professionalisierung ihrer Fachschaft gestalten kann, so sehr muss er auf seine Anteile von Monopolisierungsstrategien befragt werden. Dass diese den Praktikerinnen mitunter selbst im Weg stehen, dokumentiert beispielsweise die Ausarbeitung eines spezifischen Klientelbezugs sowie Klientelbegriffes in der Sonderpädagogik.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich die Genese von Theorien zur pädagogischen Professionalität in stärkerem Maße daran orientieren sollte, wie sich die berufliche Praxis der Akteure derzeit faktisch gestaltet, statt ausschließlich danach zu fragen, wie diese aussehen müsste. Dieses Plädoyer soll die Erziehungswissenschaft jedoch keineswegs von ihren ohnehin rar gesäten Zukunftsvisionen optimierter Bildungsprozesse distanzieren - vielmehr verspricht

gerade dieser (umgekehrte) Weg eine größere Erfolgsaussicht für den Entwurf praxisadäquater und realisierbarer Professionalisierungskonzepte.

### 7.3 Perspektiven für die gemeinsame Zusammenarbeit und Unterrichtspraxis

Eine Überführung der vorliegenden Beobachtungen in Implikationen für die pädagogische Praxis gestaltet sich insofern problematisch, als die explizite Wirkung beruflicher Selbstverständnisse auf die täglichen Interaktionsprozesse zweifelsohne im Verborgenen bleibt. Die Fallbeschreibungen bleiben stattdessen in den Darstellungen spezifischer Handlungsmodi durch die Befragten verhaftet, deren tatsächliches Abbild in der Unterrichtsführung das hier gewählte Forschungsdesign nicht nachzuzeichnen vermag. Dennoch können die im Folgenden skizzierten Risiken und Potentiale inklusionsbedingt erweiterter Personallandschaften auf mögliche Konzeptualisierungskonsequenzen schulpädagogischer Ausbildungsgänge geprüft werden.

Aufgrund ihres medizinischen Fachwissens sowie ihrer diagnostischen Schulung stellt der Einsatz von Schulhelferinnen und Sonderpädagoginnen eine wesentliche Voraussetzung für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf dar. Alternativ zu der Installation multiprofessioneller Teams müssten Lehrkräfte die Tätigkeiten der "Spezialisten" zukünftig selbst übernehmen - ein Modell, das nicht nur am offenkundigen Mangel einer entsprechenden Ausbildung, sondern auch an der Unvereinbarkeit mit ihrer festgeschriebenen Vermittlungsfunktion zum Scheitern verurteilt ist. Eine Erweiterung ihrer diagnostischen Kenntnisse sowie eine Sensibilisierung für die Problemlagen behinderter Kinder - wie sie derzeit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wiederholt eingefordert und diskutiert werden - wäre zweifellos vorteilhaft, doch bestreitet die Zusammenführung aller Inklusion ermöglichender Ressourcen in einer Person unter den derzeitigen Bedingungen von Schule ein weitgehend unrealistisches Plädoyer. Diese Überlegung findet vor allen Dingen vor dem Hintergrund statt, dass die offenkundig unvermeidbar geteilte Zuständigkeit schulpädagogischer Akteure für ihre Klientel die Kontrastierung der sogenannten Spezialistenrolle mit der Generalistenrolle

geradezu besiegelt. Die Konzeptualisierung des Berufsbildes und die Einsatzmomente der Praktikerinnen in Regelschulen bedingen derweil, dass sich ein sonderpädagogisches Selbstverständnis vorrangig entlang eines behinderungsorientierten Klientelbegriffes konstituiert: In der Fokussierung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf wird deren Besonderung in der pädagogischen Praxis manifestiert. Um die Disziplin und ihre Akteure von ihrem mit Stigmatisierungsfolgen behafteten Klientelbezug zu "befreien", wäre jedoch ein Wandel schulischer Strukturen erforderlich, deren Konturen bis zu diesem Zeitpunkt niemand zu definieren weiß.

Wie aus den vorliegenden Fallbeschreibungen hervorgeht, zeigt die von Schulhelfern und Sonderpädagoginnen eingenommene Spezialistenrolle schwerwiegende Anerkennungsproblematiken auf: Diese entstehen zum einen außerhalb der beruflichen Praxis - beispielsweise durch eine prekäre Entlohnung sowie die auf wenige Wochenstunden limitierte Arbeitszeit, die eine potentielle Verzichtbarkeit der Experten suggeriert -, zum anderen innerhalb schulinterner Kooperationsprozesse mit Lehrkräften. So bekundet eine der befragten Schulhelferinnen die Diskrepanz zwischen ihrem eigentlichen Berufsprofil und ihren tatsächlichen - von den Unterrichtenden initialisierten - Einsatzmomenten. Die Professionalität der sogenannten Spezialisten wird demzufolge durch den Status der Lehrkräfte als schulpädagogische Leitprofession, oder vielmehr aufgrund ihrer gegenwärtigen Handhabung dieser Position in Frage gestellt. Das Gefühl von Selbstwirksamkeit wird nicht einzig durch eine limitierte Anwesenheit im Klassengeschehen bedroht - hierdurch werden nämlich adäquate Fördermaßnahmen und somit auch Erfolgserlebnisse der Praktikerinnen vereitelt - sondern ferner durch die Rollenbeanspruchung der Unterrichtenden als schulinterne Auftraggeber. Umgekehrt sind die aus Beratungsgesprächen gewonnenen Empfehlungen für Lehrkräfte nicht bindend: Irritationen beruflicher Identitäten und Deprofessionalisierungstendenzen scheinen in einer derartigen Hierarchiesetzung nahezu vorprogrammiert.

Grundsätzlich sollte daher überlegt werden, unter welchen Bedingungen ein regelmäßiger Einsatz der Akteure gewährleistet werden kann, und welche schulinternen Maßnahmen eine entsprechende Anerkennungskultur unter den

Professionellen zu forcieren versprechen. Gelingt eine solche Integration der "neuen" Berufsgruppen nicht, muss das sogenannte Außen-vor-Gefühl, das Wocken bereits 1989 für die Berufsgruppe der Sonderschullehrer konstatierte, weiterhin moniert werden.

Für die Lehrkräfte ergeben sich aus den steigenden Kooperationsanforderungen sowohl Entlastungs- als auch Belastungssituationen. Als Herausforderung wird der aufwändige Austausch insbesondere durch seine schlechte Integrierbarkeit in die ohnehin straff organisierte berufliche Praxis wahrgenommen. Um den Professionellen einen positiven Zugang zu diesem wichtigen Teilaspekt ihrer Tätigkeit ermöglichen zu können, müsste diese zeitökonomische Problematik dort bearbeitet werden, wo sie ausgelöst wird: Eine planvolle Arbeitsorganisation bedarf einer entsprechenden Fundierung auf Gesetzesebene.

Ferner muss der Wandel schulischer Personallandschaften in Studien- und Ausbildungsgängen zukünftig stärker rezipiert werden. Anwärter schulpädagogischer Ämter sollten in Prozessen der Teamarbeit sowie in effizienten Möglichkeiten des Informationsaustausches bereits zu diesem Zeitpunkt geschult werden. Dieser Anspruch könnte beispielsweise im Rahmen übergreifender Seminare zu pädagogischen Fallverstehensprozessen realisiert werden, die gleichsam eine wechselseitige Perspektivübernahme gewährleisten. Für den Bereich der Schulhilfe gestaltet sich die Umsetzung solcher Modelle als geradezu unmöglich. Daher erweist sich die Installation praxisbegleitender Unterstützungssysteme - wie etwa schulinterne Fortbildungen und Supervisionsangebote - als unverzichtbar.

Solange Inklusion unter dem Deckmantel des Abbaus eines zum Feindbild stilisierten Sonderschulsystems als arbeitnehmerfeindliches Sparmodell umzusetzen versucht wird, droht ihre durchaus vielversprechende Ausrichtung ausgerechnet bei Befürwortern des Paradigmas auf Widerstand zu stoßen: Um die Akzeptanz der Idee des gemeinsamen Unterrichts nicht "von innen heraus" zu gefährden, müssen Konzepte zur Beschulung behinderter Kinder an allgemeinbildenden Schulen die Arbeitsbedingungen der sogenannten Spezialisten nachhaltig optimieren.