



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

BACHELORARBEIT

für das Lehramt an Sonderschulen

Sind Sonderpädagogen anders?
Zum Selbstverständnis von Sonderpädagogen

vorgelegt von

Susanne Angerer

Betreuung

Mag. Marianne Neißl (Schulpraktische Studien)
Prof. Dr. Elisabeth Seyfried (Pädagogische Psychologie)

Matrikelnummer

05 85068

Linz, 8. Dezember 2008

Abstract

Aus welchem Grund hinterlassen manche Lehrer tiefe Spuren bei den Schülern? Warum strahlen manche Lehrer aus, dass sie für diesen Beruf geboren wurden?

Welche Eigenschaften und Merkmale haben diese Lehrer? Was macht so eine beeindruckende Lehrerpersönlichkeit aus?

Unterscheiden sich Sonderpädagogen von Pädagogen, welche in einer anderen Schulsparte tätig sind?

Diese Fragen haben schon mehrere Menschen beschäftigt und führten zum Titel der vorliegenden Bachelorarbeit - „Sind Sonderpädagogen anders? Zum Selbstverständnis von Sonderpädagogen“.

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich demnach mit verschiedenen Themen, die nach Ansicht der Verfasserin zum „Selbstverständnis des Lehrers“ gehören und mit der Frage, ob Sonderpädagogen anders sind. Um die Bandbreite dieser Frage einzugrenzen, wird im Zuge dieser Arbeit vor allem auf die Unterschiede zwischen Sonderpädagogen und Pädagogen allgemein eingegangen.

Zu Beginn wird der Begriff der Lehrerpersönlichkeit thematisiert. Danach wird ihre Bedeutung beschrieben. In weiterer Folge wird auf das allgemeine Selbstkonzept des Lehrers eingegangen. Um einen Vergleich herstellen zu können, behandelt dieses Kapitel auch die Lehrerpersönlichkeit und das Selbstkonzept von Sonderpädagogen.

Die Frage, über welche beruflichen Kompetenzen Pädagogen verfügen sollten, wird aufgegriffen, um zu verdeutlichen, dass diese ebenso ein wichtiger Teil in diesem Beruf sind. Anschließend werden die Kompetenzen von Sonderpädagogen erläutert, um wiederum den Unterschied darzulegen.

Außerdem wird der Tätigkeitsbereich der Sonderschullehrer beschrieben, da sich deren Kompetenzanforderungen daraus ergeben und sich dieser von Volksschullehrern unterscheidet. Zum Schluss werden beide verglichen und die Frage beantwortet, ob sich aufgrund des unterschiedlichen Tätigkeitsbereiches andere Kompetenzmerkmale für Sonderpädagogen ergeben.

Um grundlegend das „Selbstverständnis des Lehrers“ abzuklären, wird auch dieses Thema mit seinen Inhalten der Bedeutung (Was ist darunter zu verstehen?), der Frage, wie Lehrer ein Selbstverständnis entwickeln und der LehrerGESundheit erläutert.

In Zusammenhang mit dem Selbstverständnis des Lehrers, welches auch für den Sonderpädagogen gilt, wird als nächstes dennoch auf die Sonderpädagogik und ihr Selbstverständnis eingegangen. Dieser große Bereich umfasst vor allem die Themen historische Entwicklung, das Aufgabenverständnis, die Ziele und die aktuellen Problemstellungen der Sonderpädagogik. Außerdem thematisiert dieses Kapitel den Sonderpädagogen und sein Selbstverständnis mit den zentralen Punkten der sozialen Herkunft, seine Tätigkeit, die Rollenproblematik und die Berufszufriedenheit.

Um die Forschungsfragen „*Sind Sonderpädagogen anders? Gibt es im Persönlichkeitsprofil Unterschiede zwischen Sonderpädagogen und Volksschulpädagogen? Warum weisen sie differente Eigenschaften im Persönlichkeitsprofil auf? Welche Bedeutung haben diese Erkenntnisse für den Unterricht?*“ zu beantworten, behandelt der empirische Teil die unterschiedlichen Verhaltensstile von Sonder- und Volksschulpädagogen. Diese wurden im Zuge eines Selbsteinschätzungstests von Lehrern und Studenten ausgefüllt und in dieser Arbeit ausgewertet und verglichen.

Abstract

For what reason do some teachers leave pupils with deep traces? Why do some teachers radiate that they were born for this occupation? Which qualities and characteristics do these teachers have? What constitutes such an impressive teacher personality? Does special education teachers differ from teachers who work in another school area?

These questions have already preoccupied several people. They led to the title of the available bachelor's thesis - „Are special education teachers different? To the self understanding of special education teachers “. The available bachelor's thesis therefore concerns itself with different topics which belong in the opinion of the author to „the self understanding of the teacher “ and with the question whether special education teachers are different. In order to limit the range of this question, this thesis deals with the differences between special education teachers and teachers in general.

At the beginning the term teacher personality as well as its meaning is brought up for discussion, in order to deal with the general self concept of the teacher in further consequence. In order to be able to make a comparison, this chapter also deals with the teacher personality and the self concept of special education teachers.

The question, which vocational authority teachers should have, is taken up in order to clarify that this is likewise an important part in this occupation. Subsequently, the authority is described by special education teachers, in order to state the difference again.

In addition the field of activity of the special education teachers is described because their authority requirements result from it and because it differs from teachers in general. In the end both are

compared and the question is whether, due to the different field of activity, other authority characteristics for special education teacher's result, is answered.

In order to clarify fundamentally „The self understanding of the teacher”, also this topic is described with its contents of the meaning (what should be understood by it?), the question how teachers develop a self understanding and the health of teachers.

In connection with the self understanding of the teacher, which is also valid for the special education teacher, we will next go into the special pedagogy and their self understanding. This large field includes the topics historical development, understanding of tasks, goals, the way of looking at the problem of the special pedagogy as well as the special education teachers and its self understanding with the central points of social origin, his activity, the role problem and the satisfaction with his occupation.

To answer the research questions „*Are special education teachers different? Are there differences between special education teachers and elementary teachers in the personality profile? Why do they show different characteristics in the personality profile? Which meanings do these realizations for lessons have?*” the empirical part deals with the different behaviour styles of special education teachers and elementary teachers. These were filled out in the course of a self-assessment test by teachers and students and were evaluated and compared in this bachelor's thesis.

Vorwort

Als ich mein Studium an der Pädagogischen Hochschule begonnen habe, wurde ich mit folgenden Fragen konfrontiert: Wie muss ich sein, welche Eigenschaften sollte ich an den Tag legen, um als Lehrer Erfolg zu haben? Was macht eine erfolgreiche Lehrerpersönlichkeit aus?

Dies war meine Ausgangslage, diese Fragen und Interessen leitenden mich zu Beginn zu meinem Thema.

Im Laufe der Literaturrecherche und des intensiven Literaturstudiums „stolperte“ ich über eine - für mich sehr spannende – Thematik. Ich stellte fest, dass es zwischen Volksschul- und Sonderschullehrern vom Aufgabenbereich erhebliche Unterschiede gibt. Dies war mir natürlich schon vorher bewusst, in Zusammenhang mit dem Begriff der „Lehrerpersönlichkeit“ warf diese Thematik jedoch ganz neue Dimensionen auf. Ich beschloss, mich in meiner Bachelorarbeit auch mit den Unterschieden der Volks- und Sonderschullehrer auseinander zu setzen: Während Volksschullehrer mit der ganzen Klasse arbeiten und es meist mit der Großgruppe zu tun haben, liegt die Haupttätigkeit der Sonderschullehrer eher in der Beschäftigung mit Kleinklassen und –gruppen oder sie sind auf ein einzelnes Kind zentriert.

Ein weiterer ausschlaggebender Grund für meine Themenwahl war ein Seminar von Herrn Niel Gerhard, an dem ich teilnahm: „Auf meinen Spuren – Entdecken der eigenen Potentiale durch Entwicklung eines Persönlichkeitsprofils“.

Die Teilnehmer an diesem Seminar waren gemischt, Studenten für das Lehramt an Volksschulen und Studenten für das Lehramt an Sonderschulen. Wir entwickelten nach dem „DISG“- Modell (näheres dazu in meiner BAC- Arbeit) ein eigenes Persönlichkeitsprofil (der ausgeprägteste Verhaltensstil wurde festgestellt). Dabei fiel mir auf, dass die Studenten der Studienrichtung „Sonderschule“ eine sehr

ähnliche Auswertung hatten – ebenso waren die Profile unter den Volksschulstudenten sehr ähnlich. Nach dieser Feststellung konnte ich für meine Bachelorarbeit eine explizite Forschungsfrage formulieren und hatte auch meine Forschungsrichtung auserwählt.

Nun konnte ich mit dem Verfassen meiner Arbeit beginnen.

Zum Schluss möchte ich mich bei all jenen bedanke, die direkt oder indirekt zur Entstehung dieser Bachelorarbeit in Form von fachlicher oder anderweitiger Unterstützung beigetragen haben.

Angerer Susanne

Anmerkungen

Es wird darauf hingewiesen, dass in dieser Bachelorarbeit zur Aufrechterhaltung des Leseflusses ausschließlich die männliche Person verwendet wird. Diese männlichen, personenbezogenen Formulierungen schließen jedoch die weibliche Person mit ein. Mit der Entscheidung, die männliche Form zu verwenden, verfolgte die Verfasserin keine weiteren Absichten. Auch wenn im Text nicht explizit darauf hingewiesen, beziehen sich alle personenbezogenen Formulierungen auf die weibliche und männliche Person.

Weiters ist die mehrfache Verwendung von älterer Literatur zu erwähnen. Diese wurde zitiert, da es sich bei den Autoren um Fachleute und sehr wichtige Vertreter im Bereich der Sonderpädagogik handelt und deren Aussagen relevant für das Thema dieser Bachelorarbeit sind.

Ebenfalls muss an dieser Stelle die weite Bandbreite dieses Themas angesprochen werden. Das Thema konnte in dieser Bachelorarbeit nur ansatzweise behandelt werden – dies ist jedoch auch nicht das Ziel einer Bachelorarbeit und wurde von der Verfasserin auch nicht angestrebt.

In Zusammenhang mit dem Titel dieser Arbeit ist folgendes Zitat von Cloerkes (2006, S. 312) zu erwähnen: Er schreibt, dass „aktuelle überblicksartige Beiträge zum Sonderschullehrer“ nicht vorhanden sind. Die Verfasserin hat sich dennoch bemüht, die vorhandenen Quellen und Beiträge aufzuarbeiten und in die vorliegende Bachelorarbeit mit einfließen zu lassen.

Zur Zitation sind folgende Punkte anzumerken:

Zitiert wurde nach den Richtlinien und Regeln der PH Linz (Richtlinien für das Verfassen der Bachelorarbeit an der PRIVATEN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ), die von Clemens Seyfried verfasst wurden.

Es werden jedoch einige zusätzliche Zitierregeln verwendet, welche nachfolgend kurz erklärt werden.

Auslassungen im Zitat werden durch fortlaufende Punkte ohne Klammern gekennzeichnet:

.. zwei Punkte für ein Wort
... drei Punkte für mehr als ein Wort

[!] Erkannte Rechtschreibfehler (auch alte Rechtschreibregeln) im Original werden durch ein Rufzeichen in eckigen Klammern verdeutlicht.

[Anm. der Verf.] Diese Abkürzung steht in eckigen Klammern und bedeutet „Anmerkung der Verfasserin“. Damit sind Anmerkungen in wörtlichen oder sinngemäßen Zitaten gekennzeichnet, welche von der Verfasserin zur Information und zum besseren Verständnis hinzugefügt wurden, gemeint.

[Herv. im Orig.] Diese Abkürzung wird verwendet, wenn es sich um ein Wort/mehrere Wörter in einem Zitat handelt, welche/s im Original hervorgehoben wurde.

1	EINLEITUNG	14
2	DER LEHRER UND SEINE PERSÖNLICHKEIT	15
2.1	Zur Lehrerpersönlichkeit	15
2.1.1	Der Begriff „Lehrer“	15
2.1.2	Der Begriff „Persönlichkeit“	16
2.1.3	Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit	17
2.1.4	Was wird unter einer „echten, guten“ Lehrerpersönlichkeit verstanden? Welche Merkmale soll sie haben?	18
2.2	Die Frage nach der eigenen Person und die Bedeutung des Selbstkonzeptes	21
2.2.1	„Sich selbst stellen“ - eine Herausforderung?	21
2.2.2	Zum Selbstkonzept	22
2.2.3	Der Begriff „Selbstkonzept“	23
2.2.4	Die Bedeutung des Selbstkonzeptes	
	für den Lehrerberuf	24
2.3	Die Lehrerpersönlichkeit und das Selbstkonzept von Sonderpädagogen	26
2.3.1	Gedanken zur Lehrerpersönlichkeit von Sonderpädagogen	26
2.3.2	Weisen Sonderpädagogen aufgrund ihres Handlungs- feldes andere Persönlichkeitsmerkmale auf?	27
2.3.3	Das Selbstkonzept von Sonderpädagogen	27
2.3.4	Das berufliche Selbstkonzept und das sonder- pädagogische Handeln	28
3	ZU DEN BERUFLICHEN KOMPETENZEN VON PÄDAGOGEN	31
3.1	Der Begriff „Kompetenz“	31
3.2	Welche Ansprüche werden an den Lehrer gestellt?	33
3.3	Zu den Kompetenzen des Pädagogen	35
3.3.1	Das allgemeine Kompetenzprofil und die Qualitätsmerk- male des Pädagogen	35
3.3.2	Das Tableau der Kompetenzen	37

3.4	Die Kompetenzen des Sonderpädagogen	38
3.4.1	Das Berufsfeld und der Tätigkeitsbereich von Sonderpädagogen	38
3.4.2	Was müssen Sonderpädagogen leisten? Zu den Kompetenzerfordernngen	39
3.4.3	Die Qualifikation von Sonderpädagogen	39
3.5	Ergeben sich für den Sonderpädagogen andere Kompetenzmerkmale?	43
4	ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS VON LEHRERN	44
4.1	Zur Bedeutung des „Selbstverständnisses von Lehrern“	44
4.1.1	Zum Begriff „Selbstverständnis“	44
4.1.2	Was ist unter dem „Selbstverständnis des Lehrers“ zu verstehen?	46
4.2	Ein Selbstverständnis entwickeln	48
4.2.1	Welche Rolle spielt die eigene Biografie?	49
4.2.2	Persönliches Lehrerleitbild	50
4.3	Zur Wichtigkeit der Lehrgesundheit	52
4.3.1	Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – zu den Belastungsfaktoren	52
4.3.2	Belastungsfaktoren in den einzelnen Schultypen	53
4.3.3	Zur Lehrgesundheit und zum Burnout	55
4.3.4	Ein kleiner Einblick in das Burnout – Zum Thema „Ausbrennen“	55
4.3.5	Der Verlauf des Burnout- Prozesses	56
4.3.6	Die Lehrgesundheit als Teil des Selbstverständnisses des Lehrerberufs	56
4.3.7	Maßnahmen für das Gesundbleiben	57
5	SONDERPÄDAGOGIK – EINE BESONDERE ODER EINE AUSGESONDERTE PÄDAGOGIK? – ZUM SELBSTVER- STÄNDNIS IM SONDERPÄDAGOGISCHEN BERUFSFELD	60
5.1	Sonderpädagogik	60
5.1.1	Der Begriff Sonderpädagogik	60

5.1.2	Zur historischen Entwicklung der Sonderpädagogik	63
5.1.3	Zum Aufgabenverständnis der Sonderpädagogik.....	69
5.1.4	Ziele der Sonderpädagogik.....	74
5.2	Problemstellungen	76
5.2.1	Sonderpädagogik – eine inklusive oder selektierende Pädagogik?	76
5.2.2	Aktuelle Problemstellungen der Sonderpädagogik.....	78
5.3	Der Sonderpädagoge und sein Selbstverständnis.....	82
5.3.1	Die historische Entwicklung des Berufs Sonderschullehrer	82
5.3.2	Über die soziale Herkunft der Sonderpädagogen.....	83
5.3.3	Der Sonderschullehrer und seine Tätigkeit.....	84
5.3.4	Der Sonderpädagoge und sein Berufs- selbstverständnis.....	85
5.3.5	Über die Rollenproblematik und das Selbst- und Fremdbild.....	85
5.3.6	Über die Berufszufriedenheit.....	87
6	DAS DISG- PERSÖNLICHKEITSPROFIL	89
6.1	Forschung	89
6.1.1	Der qualitative Forschungsansatz.....	89
6.1.2	Forschungsfrage.....	89
6.1.3	Vorgehensweise	90
6.2	Allgemeines zum Modell.....	91
6.2.1	Eine Fabel.....	91
6.2.2	Die zentrale, wichtige Rolle der Persönlichkeit	93
6.2.3	Zur Geschichte	93
6.3	Die vier Verhaltensstile	95
6.3.1	Der „dominante“ Verhaltensstil D.....	96
6.3.2	Der „initiative“ Verhaltensstil I	97
6.3.3	Der „stetige“ Verhaltensstil S.....	98
6.4.4	Der „gewissenhafte“ Verhaltensstil G	99
6.4	Der Test und die Auswertung.....	100

6.4.1	Verhaltensstile der Sonderpädagogen.....	101
6.4.2	Verhaltensstile der Volksschulpädagogen.....	102
6.4.3	Verhaltensstile der Studenten für das Lehramt an Sonderschulen (3. Semester).....	103
6.4.4	Verhaltensstile der VS- Studenten (3. Semester).....	104
6.4.5	Verhaltensstile der Studenten für das Lehramt an Sonderschulen (1. Semester)	105
6.4.6	Verhaltensstile der Studenten für das Lehramt an Sonderschulen (7. Semester).....	106
6.5	Der Vergleich	107
6.5.1	Sonderpädagogen und Volksschulpädagogen im Vergleich.....	107
6.5.2	Studenten für das Lehramt an Sonderschulen und für das Lehramt an Volksschulen (3. Semester) im Vergleich ..	108
6.5.3	Studenten für das Lehramt an Sonderschulen im 1. und 7. Semester im Vergleich	109
6.6	Verteilung der Verhaltensstile.....	110
7	WELCHE BEDEUTUNG HABEN DIESE UNTERSCHIEDE FÜR DEN UNTERRICHT?	111
8	RESÜMEE	112
9	LITERATURVERZEICHNIS.....	114
10	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	119
11	TABELLENVERZEICHNIS	120
12	ANHANG	121
12.1.1	Kurztest	
12.1.2	Genehmigung vom Landesschulrat Oberösterreich	
12.1.3	Genehmigung von Herrn Rektor Schachl	
12.1.4	Begleitschreiben an die Lehrer der VS Weißkirchen	
12.1.5	Begleitschreiben an die Lehrer der ASO Diesterweg	
12.1.6	Begleitschreiben an die Studenten der PH Linz	
13	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	122

1 EINLEITUNG

Aus welchem Grund hinterlassen manche Lehrer aus der eigenen Schulbiografie tiefe Spuren in uns?

Welche Eigenschaften haben diese Lehrer? Was macht so eine uns beeindruckende Lehrerpersönlichkeit aus?

Diese Fragen, die schon viele Menschen – und vor allem auch Schüler beschäftigt haben, stehen im Mittelpunkt dieser Bachelorarbeit.

Ein weiterer Hauptbestandteil, der diese Arbeit prägt, ist der Vergleich von Sonderpädagogen und Pädagogen aus Regelschulen in Zusammenhang mit der Lehrerpersönlichkeit, dem Selbstverständnis im Lehrerberuf und den Kompetenzanforderungen.

„Sind Sonderpädagogen anders?“ – Diese Frage aus dem Titel der vorliegenden Bachelorarbeit soll keineswegs provozieren. Ganz im Gegenteil – in dieser Arbeit werden Themen behandelt, die zwar deutlich machen, dass es Unterschiede zwischen Sonderpädagogen und Lehrern anderer Schulbereiche gibt – diese sollen jedoch in positiver Weise für die „Andersartigkeit“ (welche sich aufgrund des unterschiedlichen Tätigkeitsbereich ergibt) von Sonderpädagogen sensibilisieren.

Eine weitere Thematik ist das „Selbstverständnis des Lehrers und des Sonderpädagogen“. Die vorliegende Arbeit soll die Signifikanz einer positiven Einstellung und eines positiven Selbstverständnis für den Lehrerberuf hervorheben.

2 DER LEHRER UND SEINE PERSÖNLICHKEIT

Im folgenden Kapitel werden die Lehrerpersönlichkeit, ihre Bedeutung und die Frage nach der eigenen Person in Verbindung mit dem Selbstkonzept erläutert. Die Inhalte der genannten Themen betreffen den Lehrer allgemein. Um einen Vergleich herstellen zu können, werden auch die Lehrerpersönlichkeit und das Selbstkonzept von Sonderpädagogen angesprochen.

2.1 ZUR LEHRERPERSÖNLICHKEIT

2.1.1 Der Begriff „Lehrer“

„Lehrer sind Lehrende aller Schularten, die Befähigung und Berechtigung zur Lehrtätigkeit haben. [...] Der Lehrer erhielt im 19. Jahrhundert immer mehr die Aufgabe des Erziehers. Seine Tätigkeit setzt neben der Beherrschung des Lehrstoffs und der Lehrmethode pädagogische Fähigkeiten voraus sowie Verständnis für die Führung der ihm anvertrauten Jugendlichen.“

(Begriffsdefinition „Lehrer“, in: Bertelsmann Lexikon 1981, zit. in Fremdling 2008, S. 24)

Aus dieser wissenschaftlichen Ansicht werden die Berufsanforderungen an den Lehrer - wobei die Schulart in Zusammenhang mit dieser Definition keine Rolle spielt - deutlich: Nicht nur die Vermittlung von Wissen – daneben auch die Beherrschung dessen – sondern hauptsächlich auch Erziehungsarbeit sollte vom Lehrer geleistet werden.

Der Begriff findet oftmals auch in der Erwachsenenbildung Verwendung, es wird jedoch darauf hingewiesen, dass die meisten Menschen diesen Begriff in Verbindung mit dem unterrichtenden Lehrer an der Schule assoziieren.

In der vorliegenden Bachelorarbeit gilt die Bezeichnung „Lehrer“ auch ausschließlich jenen Menschen, die Kinder und Jugendliche unterrichten.

2.1.2 Der Begriff „Persönlichkeit“

Persönlichkeit ist „ein einzigartiges und relativ stabiles Muster von Verhaltensstilen, Denkprozessen und Emotionen einer Person“, die von kulturellen, sozialen (familiäres Umfeld) und genetischen Faktoren beeinflusst und geprägt wird (Weinert 2004, S. 131).

Weinert (2004, S. 131) unterscheidet zwei Aspekte, in die die Persönlichkeit eingeteilt wird:

Persönlichkeit aus der Beobachterperspektive

Die Persönlichkeit wird von anderen Menschen definiert (Fremdwahrnehmung).

Persönlichkeit aus der Perspektive der Person selbst

Die Persönlichkeit wird aus der Sicht der agierenden Person definiert (Selbstwahrnehmung).

(vgl. dazu auch Weinert 2004, S. 131)

Zimbardo & Gerrig (2003, S. 520) erwähnen die vielen vorhandenen Definitionen von Persönlichkeit und deren Gemeinsamkeit (allen sind „die Konzepte der Einzigartigkeit und des charakteristischen .. konsistenten Verhaltens“ gemeinsam). In weiterer Folge beschreiben sie die Persönlichkeit. Diese bezieht sich laut Zimbardo & Gerrig (2003, S. 520) auf

„die einzigartigen psychologischen Merkmale eines Individuums, die eine Vielzahl von (offenen und verdeckten) charakteristischen konsistenten Verhaltensmustern in verschiedenen Situationen und zu verschiedenen Zeitpunkten beeinflussen“.

2.1.3 Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit

„Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person!“

(Hentig 1984, zit. in Teml & Unterweger 2002, S. 7)

Zu diesem interessanten Zitat ist zu bemerken, dass es eine wichtige Grundaussage hat.

Der Reformpädagoge Hartmut von Hentig könnte mit seiner Formulierung etwa folgendes gemeint haben: die Lehrerpersönlichkeit müsse über dem stehen, was der Lehrer die Schüler lehren soll. Die Persönlichkeit eines Lehrers mache auch seine Qualität aus und beeinflusse seine gesamte Arbeit als Lehrer.

Da er die Person des Lehrers über das Fachliche stellt, könnte er davon ausgegangen sein, es sei wichtig, mit seinen Schülern auf der personalen Ebene - auf der Beziehungsebene - zu „arbeiten“ und somit zu seinen Schülern eine stabile Beziehung aufzubauen.

Die Meinung, nicht der Lernstoff oder das Fachgebiet sei das Wichtigste, sondern die Persönlichkeit, die der Lehrer verkörpert, vertritt Hentig nicht alleine.

Auch Gudjons (2003, S. 11) bezeichnet diese als die „Grundlage aller pädagogischen Arbeit“ und rückt somit ebenfalls die Person der Lehrkraft in den Mittelpunkt.

2.1.4 Was wird unter einer „echten, guten“ Lehrerpersönlichkeit verstanden? Welche Merkmale soll sie haben?

Mit seiner Aussage über die Lehrerpersönlichkeit – diese sei seiner Meinung nach die „Grundlage aller pädagogischen Arbeit“ (Gudjons 2003, S. 11) – verdeutlicht er seine Anschauungsweise. In weiterer Folge beschreibt er eine „echte“ Lehrerpersönlichkeit mit folgenden Eigenschaften:

„souverän, voller Autorität, aber auch voller Güte, Milde und Weisheit, durchsetzungsfähig ebenso wie voller Verständnis usw., kurz: jemand, zu dem man aufschaut und den man noch lange in Erinnerung behält...“.

(Gudjons 2003, S. 12)

Dem können einige Argumente entgegen gehalten werden. Diese Persönlichkeitsmerkmale sind sehr vielseitig. Einerseits sollte ein Lehrer voller Autorität sein, gleichzeitig sollte er aber auch sanfte Eigenschaften haben und „voller Güte, Milde und Weisheit“ sein (Gudjons 2003, S. 12).

Wie lässt sich jedoch ein solch „perfektes“ und als Norm geltendes Lehrerprofil formen? Bekanntlich ist kein Mensch mit identen Persönlichkeitsmerkmalen ausgestattet – jede Person hat ihre Stärken und Schwächen.

In diesem Zusammenhang sind die Autoren Seiwert & Gay anzuführen. Sie sind der Meinung, dass die „Frage nach der erfolgreichen *Persönlichkeit*“ (Seiwert & Gay 2003, S 11) seit Menschenbeginn gestellt wird. Sie betonen aber auch, dass es eine perfekte, vielseitig begabte und in allen Bereichen des Lebens erfolgreiche Persönlichkeit nicht gibt (vgl. dazu auch Seiwert & Gay 2003, S. 11).

Weiters ist zu erwähnen, dass die von Gudjons (2003, S. 12) beschriebene „echte“ Lehrerpersönlichkeit mit ihren Eigenschaften beim Leser, besonders bei der Berufsgruppe der Lehrer, eher Unbehagen

und ein Gefühl der Überforderung hervorruft, da kein Mensch diesem Profil gerecht werden kann.

Im Vergleich zu Gudjons` Ansicht versucht auch Jucker (2006) der Frage auf den Grund zu gehen, was eine „gute“ Lehrerpersönlichkeit ausmacht.

Sie erwähnt eine kurze Umfrage über die Eigenschaften, die ein guter Lehrer haben sollte und deren Ergebnisse, die ein weitaus positiveres Bild belegen: Eine authentische, gute Lehrerpersönlichkeit soll laut den befragten Menschen bestimmte Eigenschaften wie vielseitig, offen, zugewandt, kompetent, flexibel, geduldig, einfühlsam, wohlwollend, verständnisvoll sowie aufrichtig haben. Außerdem werden noch die Adjektive korrekt, konsequent, verantwortungsbewusst, pünktlich und zuverlässig genannt.

Nach diesen Ausführungen kommt sie zum Ergebnis, dass eine „gute Lehrerpersönlichkeit“ für den „Laien“ folgendes bedeutet: vor allem das Wohl der Kinder und die Wertschätzung vonseiten der Lehrer sind ausschlaggebende Faktoren (vgl. dazu auch Jucker 2006, S. 18).

Sandfuchs (1994, S. 194) hat auch eine Beschreibung für den Begriff Lehrerpersönlichkeit formuliert.

„Kompetente Ausfüllung der Berufsrolle erfordert Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätsrelevanz und Identitätsdarstellung. All dies ist mit dem Begriff Lehrerpersönlichkeit nicht schlecht bezeichnet.“

Eine andere Meinung dazu vertritt Terhart (2006).

Er hat ebenso die klassische Frage aufgeworfen: Liegt die Qualität des Lehrers tatsächlich in seiner Persönlichkeit?

Terhart meint, diese Frage sei kaum und selten eindeutig zu beantworten, da sich die empirische Bildungsforschung bereits schon vom Ansatz her schwer tut, Erkenntnisse über die Lehrerpersönlichkeit zu erzeugen.

Weiters spricht er die Schwierigkeit an, eine Antwort zu geben, da es keine konkreten Persönlichkeitseigenschaften gibt, die automatisch einen „guten, perfekten Lehrer“ ausmachen würden. Terhart vertritt die Ansicht, dass es umgekehrt genauso gut bestimmte Handlungsregeln geben würde, die man beliebigen Personen antrainieren kann. Diese würden dann ebenfalls erfolgreiche Lehrer werden.

Auch die Persönlichkeitseigenschaften der Lehrer, die identifiziert werden, kritisiert er: Es gäbe zwar bestimmte Eigenschaften wie Extraversion, psychische Stabilität und Gewissenhaftigkeit, die Lehrerpersönlichkeiten aufweisen, diese fänden sich aber auch wieder in erfolgreichen Persönlichkeiten, die andere Berufe ergriffen haben (vgl. dazu auch Terhart 2006, S. 42 – 47).

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass es für den weiten Begriff der Lehrerpersönlichkeit verbreitete Ansichten und zugeordnete Eigenschaften gibt. Es gibt jedoch auch Fachleute wie Terhart, die diese Thematik kritisch hinterfragen.

2.2 DIE FRAGE NACH DER EIGENEN PERSON UND DIE BEDEUTUNG DES SELBSTKONZEPTES

Im folgenden Kapitel wird der Frage nach der eigenen Person auf den Grund gegangen. Außerdem wird das Selbstkonzept sowie dessen Bedeutung für den Lehrerberuf behandelt. Es geht dabei allgemein um den Pädagogen.

2.2.1 „Sich selbst stellen“ - eine Herausforderung?

Die vorangegangenen Erläuterungen über die Lehrerpersönlichkeit sind sehr vielfältig. Die Ansprüche, die die Gesellschaft an eine „echte und gute“ Lehrerpersönlichkeit stellt, sind sehr hoch und das Idealbild, das in den Köpfen der Menschen verankert ist, ist kaum realistisch. Dennoch ist es in Zusammenhang mit der Lehrerpersönlichkeit wichtig, dass sich Menschen dieser Berufsgruppe mit der eigenen Person auseinandersetzen, um sich selbst ihrer Stärken und Schwächen bewusst zu sein/zu werden und um sich selbst zu schützen, vor allem aber auch, um die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

Diese Forderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Auseinandersetzung mit sich selbst an die Lehrer ist jedoch nicht einfach zu realisieren, da sie sehr herausfordernd wirken kann. „Die Frage an den Lehrer und die Lehrerin, wer er/sie eigentlich als Person sei, ist ebenso alt wie provokativ.“ (Gudjons 2003, S. 11)

Dieser Aussage Gudjons kann zugestimmt werden, da jegliche Zentrierung und Hinwendung zur eigenen Person bedeutet, sich öffnen zu müssen und in sich „hineinzuschauen“ – dies ist jedoch mit der möglichen Konsequenz verbunden, dass auch Schwächen und negative Eigenschaften hervortreten könnten. Setzen sich Menschen mit sich selbst auseinander, öffnen sie sich anderen oder hinterfragen sie gar ihre eigene Person und ihre Berufsrolle, kann dies auch angreifbar und verletzbar machen.

Aus diesem Grund ist das Adjektiv „provokativ“ (Gudjons 2003, S. 11) im Zusammenhang mit der Frage nach der eigenen (Lehrer-) Persönlichkeit durchaus sehr treffend.

Der Autor meint, viele Lehrer blenden daher diese Fragestellung aus. Ein weiterer Grund für die Ausblendung der eigenen Person kann folgende Behauptung sein: „Von allen Untugenden seiner Schüler muß [!] der Erzieher den Grund in sich selber suchen.“ (Salzmann 1806, zit. in Gudjons 2003, S. 11).

Diese Aussage könnte im Grunde bedeuten, dass den Lehrern die Schuld für das Fehlverhalten der Schüler zugewiesen wird und sie selbst die Verantwortung dafür tragen. Infolgedessen ist diese Reaktion der Lehrer verständlich.

Er betont, sich auf eine solch kritische Provokation einzulassen, sei ein mühsamer Prozess. Um diesem Prozedere zu entkommen, haben die Menschen, in diesem Fall die Lehrer, einen Abwehrmechanismus entwickelt: Sie entziehen sich der Schuldfrage und suchen die Verantwortung nicht bei ihrer Person – bei ihrer Lehrerpersönlichkeit – sondern ziehen die jeweiligen Umstände und Situationen zur Erklärung der Fehler heran – dies ist aber keinesfalls befriedigend.

In den letzten Jahren tat sich jedoch ein Wandel auf. Bei Lernproblemen von Schülern werden nicht nur schulorganisatorische und schülerbezogene Aspekte besprochen, sondern auch „lehrpersönlichkeitsbedingte“ - die subjektive Facette in Zusammenhang mit der Lehrerpersönlichkeit hat in der Schule wieder an Bedeutung gewonnen (Gudjons 2003, S. 11).

2.2.2 Zum Selbstkonzept

Laut Gudjons (2003, S. 11) hat die subjektive Facette in Zusammenhang mit der Lehrerpersönlichkeit in der Schule wieder an Bedeutung gewonnen. Folglich ist es für den Lehrerberuf wichtig, die Entwicklung und Förderung der Person in den Mittelpunkt zu rücken. In

den folgenden Ausführungen wird im Kontext mit der Lehrerpersönlichkeit auf einen wichtigen Aspekt der Persönlichkeit eingegangen: auf das Selbstkonzept.

2.2.3 Der Begriff „Selbstkonzept“

Elbing (1983) wendet sich einer wichtigen Dimension jeder Person zu: dem Selbstkonzept.

„Mit dem Konzept ‚Selbst‘ wird Persönlichkeit unter dem Blickpunkt analysiert, daß [!] Menschen ihre Wahrnehmungen, Deutungen, Bewertungen, Reflexionen und Handlungen nicht nur auf ihre Umwelt und ihre Interaktionspartner richten, sondern auch auf sich selbst.“
(Elbing 1983, S. 110f)

Er meint damit, dass sich Menschen abhebbar von ihrer Umgebung erleben und die eigene Wahrnehmung sowie die Wahrnehmung von anderen unterscheiden. Dies kann laut Elbing (1983, S. 111) „übergewichtet als auch untergewichtet werden“. Im Zusammenhang mit der Lehrerpersönlichkeit ist es von Bedeutung, ein Mittelmaß und eine richtige Balance zu finden.

Das Selbstkonzept des Lehrers

„umfaßt [!] alle Kognitionen, Empfindungen, Bewertungen und Handlungen, die der Lehrer an sich selbst wahrnimmt, sich selbst zuordnet, zu seinem Ich und seinem Selbst integrativ verarbeitet und die dann sein Handeln, seine Interaktion mit der Umwelt und seine Selbstdarstellung im Erziehungsgeschehen mitbestimmen.“
(Elbing 1983, S. 111)

Auch Fremdling beschäftigt sich mit diesem Thema. In ihrer Definition zum Begriff Selbstkonzept werden zwei wichtige Aspekte genannt.

„1. Zum einen die eigene Wirkungskraft, egal ob als Lehrer an sich gesehen oder als Person, die bestimmte Ziele verfolgt, was zum Beispiel als Selbstvertrauen oder auch Selbstwirksamkeit bezeichnet werden kann. ...

2. Zum zweiten gilt die Bewertung der eigenen Person, unter anderem bezeichnet als Selbstwertgefühl [Herv. im Original] oder auch Selbstachtung.“

(Fremdling 2008, S. 23)

Für Aronson, Wilson & Akert (2004, S. 150) ist das Selbstkonzept „der Inhalt unseres Selbst, d. h. das Wissen von dem, wer wir sind“ – sie beschreiben es – zusammengefasst in einem Satz – ähnlich wie Fremdling (2008).

Stein (2000, S. 330) erwähnt das „*berufliche Selbstkonzept*“ als wichtige „Steuervariable“ im Lehrerberuf. Weiters beschreibt er dieses als besondere Facette des allgemeinen Selbstkonzepts eines Menschen. Er betont die enge Verbindung des allgemeinen mit dem beruflichen Selbstkonzept. Nach Stein definiert sich das Selbstkonzept „als die Theorien einer Person über sich selbst“ (Epstein 1979, zit. in Stein 2000, S. 330).

2.2.4 Die Bedeutung des Selbstkonzeptes für den Lehrerberuf

Vor allem im Beruf des Lehrers spielt die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und ihre Entwicklung sowie das Selbstkonzept eine entscheidende Rolle, da das Selbstkonzept eines Pädagogen nicht nur berufsspezifische Facetten umfasst, sondern die Person in ihrer Ganzheit in das berufliche Geschehen mit einfließt und somit auch eine handlungsleitende Rolle übernimmt (vgl. dazu auch Elbing 1983, S. 111).

Für die „pädagogische Relevanz der Lehrerpersönlichkeit ist diese notwendig komplementäre Anlage eines Selbstkonzeptes sehr bedeutsam“ (Elbing 1983, S. 116).

Im Vergleich dazu meint Gudjons (2003, S. 12), jeder Lehrer sei eine Persönlichkeit und wirke auf andere Menschen. Seiner Ansicht nach zählt nicht, ob einer eine echte Persönlichkeit sei, sondern die Tatsache, ob er authentisch sei und nichts verheimlicht, was ihm selbst nicht bewusst ist, was er selbst nicht kennt, nämlich die eigene Person. Er findet es wichtig, dass Lehrer ihre Person kennen, sich ihrer Wirkung bewusst sind und vor allem auch, dass sie ihr Selbstkonzept ständig erweitern und entwickeln. In diesem Zusammenhang beschreibt er die Persönlichkeit als „nichts Statistisches mehr, vor allem kein ‚Endzustand‘ “ (Gudjons 2003, S.12).

Dieser Aussage Gudjons kann zugestimmt werden. Tatsächlich ist der Zustand der Persönlichkeit kein Endprodukt, sondern immer wieder erweiterbar. Die Entwicklung der Persönlichkeit ist niemals abgeschlossen, ganz im Gegenteil, in jeder Phase des Lebens und mit jeder neuen Erfahrung wächst und entwickelt sich die Persönlichkeit weiter: „Die Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstkonzepts erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne des Menschen.“ (Krampen 2002, S. 675).

2.3 DIE LEHRERPERSÖNLICHKEIT UND DAS SELBSTKONZEPT VON SONDERPÄDAGOGEN

Um herauszufinden, ob Sonderpädagogen wirklich „anders“ sind, werden in diesem Kapitel die Lehrerpersönlichkeit und das Selbstkonzept des Sonderpädagogen angesprochen.

2.3.1 Gedanken zur Lehrerpersönlichkeit von Sonderpädagogen

Für Sonderpädagogen gelten vermutlich die im Kapitel „2.1 Zur Lehrerpersönlichkeit“ angeführten Inhalte zum Thema Lehrerpersönlichkeit genauso wie für Lehrer allgemein. Zusätzliche Gedanken, die nach Ermessen der Verfasserin die Lehrerpersönlichkeit von Sonderpädagogen betreffen, werden im vorliegenden Kapitel angesprochen.

Dort wurde die Anschauung von Hartmut von Hentig erläutert.

Der Reformpädagoge hat die Person des Lehrers über das Fachliche gestellt – er könnte davon ausgegangen sein, dass es wichtiger sei, mit seinen Schülern auf der personalen Ebene - auf der Beziehungsebene - zu „arbeiten“ und somit zu seinen Schülern eine stabile Beziehung aufzubauen. Dieser Aspekt der Beziehungsarbeit hat besonders im Sonderschulbereich eine wichtige Bedeutung, da viele Kinder von ihrem Umfeld und ihrer Familie in dieser Hinsicht oft nicht die besten Voraussetzungen haben und oft keine stabile emotionale Bindung oder Beziehung erfahren dürfen.

Aus diesen Aspekten abgeleitet könnte die Annahme aufgestellt werden, dass der Lehrerpersönlichkeit von Sonderpädagogen vielleicht andere Eigenschaften zugeschrieben oder auch abverlangt werden. Dies könnte aus dem unterschiedlichen Tätigkeitsbereich resultieren.

2.3.2 Weisen Sonderpädagogen aufgrund ihres Handlungsfeldes andere Persönlichkeitsmerkmale auf?

Wie bereits im letzten Kapitel erwähnt, liegt die Vermutung nahe, dass Sonderpädagogen andere Persönlichkeitsmerkmale haben. Die Begründung für diese Annahme liegt vor allem im unterschiedlichen Tätigkeitsfeld von Sonderpädagogen und im breit gefächerten Aufgabenverständnis der Sonderpädagogik. Aus diesen Aspekten kann ein Qualifikationsprofil abgeleitet werden, welches die erforderlichen Persönlichkeitsmerkmale für diesen Beruf widerspiegelt.

Dies ist jedoch nur eine Annahme der Verfasserin.

2.3.3 Das Selbstkonzept von Sonderpädagogen

Das Selbstkonzept hat für die Berufsgruppe der Lehrer eine besondere Bedeutung. Für Lehrer ist es wichtig, sich mit der eigenen Identität und Weiterentwicklung auseinanderzusetzen und ein stabiles Selbstkonzept zu entwickeln, da bei Pädagogen die Person in ihrer Ganzheit in die berufliche Tätigkeit mit einfließt (vgl. dazu auch Elbing 1983, S. 111).

Für die „pädagogische Relevanz der Lehrerpersönlichkeit ist diese notwendig komplementäre Anlage eines Selbstkonzeptes sehr bedeutsam“ (Elbing 1983, S. 116).

Weitere Beschreibungen zur Bedeutung des Selbstkonzeptes für den Lehrer sind im Kapitel „2.3.2 Die Bedeutung des Selbstkonzeptes für den Lehrerberuf“ nachzulesen.

Im folgenden Kapitel wird versucht, auf das Selbstkonzept von Lehrern der Sonderpädagogik näher einzugehen.

2.3.4 Das berufliche Selbstkonzept und das sonderpädagogische Handeln

Stein (2000, S. 330) ist der Ansicht, dass es ein allgemeines Selbstkonzept - „Theorien einer Person über sich selbst“ (Epstein 1979, zit. in Stein 2000, S. 330) - sowie ein berufliches Selbstkonzept gibt. Diese sind zwar nicht ident, haben aber eine enge Verbindung. Im Zusammenhang mit dem beruflichen Selbstkonzept der Sonderpädagogen wirft er folgende Fragen auf:

„Was *wird* aus Sicht von Lehrern der Sonderpädagogik von ihnen selbst *erwartet*, was *erwarten* sie von sich – und was von dem *vermögen* sie ihres Erachtens wirklich *zu leisten*?“ (Stein 2000, S. 330)

Weiters nimmt er an, dass die in der Praxis der Sonderpädagogik bestehenden Anforderungen „das berufliche Selbstkonzept prägen“ (Stein 2000, S. 330).

Diese Aussage deutet auf die unterschiedlichen Bedingungen hin, die im Sonderschulbereich vorhanden sind. In weiterer Folge kann sich auch das Selbstkonzept der Sonderpädagogen anders entwickeln – dies ist abhängig von den beruflichen Anforderungen. Diese Schlussfolgerung von Stein ist nachvollziehbar: Aus eigener Erfahrung kann berichtet werden, dass in einer normalen Sonderschulklasse andere Anforderungen bestehen als in einer Schwerstbehindertenklasse. Ebenso verhält es sich mit Integrationsklassen – die Bedingungen hier sind im Vergleich zu Sonderschul- und Schwerstbehindertenklassen wiederum sehr unterschiedlich.

In Zusammenhang mit dem beruflichen Selbstkonzept erwähnt er drei Subtheorien: Er unterscheidet die „Selbsttheorie, Umwelttheorie sowie Theorien über die Wechselwirkung zwischen beiden“ (Stein 2000, S. 331).

Stein (2000, S. 331) spricht auch das berufliche Selbstkonzept von Sonderpädagogen an – im Hinblick auf diese Berufsgruppe sind nicht nur die ausschließlich auf das Selbst bezogenen Theorien bedeutsam, sondern auch die „subjektiven Theorien über maßgebliche Rollen-Partner“ (Stein meint damit Schüler, Kollegen und Eltern [Anm. der Verf.]) und „wahrgenommene Wechselwirkungen oder Bezüge zwischen eigenem Rollenhandeln und den Rollenpartnern“.

Mit dieser Beschreibung könnte gemeint sein, dass Sonderpädagogen bei der Bildung und Weiterentwicklung ihres beruflichen Selbstkonzepts in großem Ausmaß auch von ihren subjektiven Theorien, die sich aus der Zusammenarbeit mit anderen Menschen ergeben und die sie sich selbst bilden, beeinflusst werden.

Diese eigenen Theorien, diese Berufsrollen, die sich Sonderschullehrer bilden, „repräsentieren bestimmte gesellschaftliche Ansprüche an Verhalten, soziale Bezüge zu Rollen-Partnern sowie .. auch das Aussehen“ (Stein 2000, S. 331).

In weiterer Folge werden „diese Ansprüche von der Person aktiv verarbeitet und in interaktiver Aushandlung mit Rollenpartnern über die Konstituierung eines beruflichen Selbstkonzepts in pädagogisches Handeln umgesetzt“ (Stein 2000, S. 331).

Hier wird deutlich, dass die berufliche Umgebung, die Bedingungen und Anforderungen, vor allem aber auch die Menschen, mit denen Sonderpädagogen in ihrem Beruf zu tun haben, das berufliche Selbstkonzept und in weiterer Folge auch das berufliche Handeln beeinflussen.

Stein (2000, S. 331) spricht auch die Problematik der Erforschung des beruflichen Selbstkonzepts von Lehrern der Sonderpädagogik an, da diese eine große Untersuchung über verschiedene Arbeitsbereiche,

Fachrichtungen und Altersgruppen erfordern würde. Außerdem müsste eine solche Untersuchung „verschiedene Aspekte der sonderpädagogischen Lehrerrolle .. berücksichtigen“ (Stein 2000, S. 332).

3 ZU DEN BERUFLICHEN KOMPETENZEN VON PÄDAGOGEN

3.1 DER BEGRIFF „KOMPETENZ“

Girmes (2006, S. 20) beschreibt „Kompetenz als wirksame Tätigkeit“ und ist der Meinung, Kompetenz ist immer dann gegeben ist, „wenn jemand die gemeinten Funktionen von Tätigkeiten für das Lösen von Aufgaben in der Welt aktiv berücksichtigt“.

Heyse, Erpenbeck & Michel (2002, zit. in Schmidt 2005, S. 159f) haben ein Kompetenzkonzept entwickelt:

„Kompetenzen [Herv. im Orig.] als Selbstorganisationsdispositionen, also als Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen, existieren auf den Ebenen von Einzelnen, Teams, Unternehmen, Organisationen und Regionen. Auf individueller Ebene finden wir die grundlegenden Selbstorganisationsdispositionen: uns selbst gegenüber ... Ideale zu entwickeln (personale Kompetenz [Herv. im Orig.]), unsere Werte ... aktiv umsetzen zu können (Aktivitäts- und Handlungskompetenz [Herv. im Orig.]), mit fachlichem und methodischem Wissen ausgerüstet, offene und unscharfe Probleme schöpferisch zu bewältigen (Fach- und Methodenkompetenz [Herv. im Orig.]) sowie mit anderen kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren (sozial-kommunikative Kompetenz [Herv. im Orig.]). [...] Die Entwicklung von Kompetenzen bildet [...] zunehmend den Mittelpunkt einer modernen beruflichen Weiterbildung.“

Schmidt (2005, S. 160) bezeichnet in diesem Zusammenhang Kompetenzen als „Selbstorganisationsleistungen des Individuums“.

Sie betont, dass Kompetenzentwicklung und Kompetenzerwerb Lernprozesse voraussetzen, selbst aber nicht gelehrt werden können. Kompetenzen zeigen sich vor allem erst im situativen Kontext – also in

der konkreten Situation, in der die Kompetenzen angewendet werden müssen (vgl. dazu auch Schmidt 2005, S. 174).

3.2 WELCHE ANSPRÜCHE WERDEN AN DEN LEHRER GESTELLT?

„Seine Tätigkeit setzt neben der Beherrschung des Lehrstoffs und der Lehrmethode pädagogische Fähigkeiten voraus sowie Verständnis für die Führung der ihm anvertrauten Jugendlichen.“

(Begriffsdefinition „Lehrer“, in: Bertelsmann Lexikon 1981, zit. in Fremdling 2008, S. 24)

Fremdling bezeichnet dies als Folge der mangelnden Zeit, die Eltern aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit mit ihren Kindern nicht mehr verbringen (vgl. dazu auch Fremdling 2008, S. 24).

Aus diesem Zitat wird die doppelte Aufgabe des Lehrers deutlich. Nicht nur die Wissensvermittlung und die Beherrschung des Fachwissens werden vom Lehrer gefordert, sondern auch die sich immer komplizierter gestaltende Führung und Erziehung der Kinder.

Diese Veränderungen sind auch Becker (1998, S. 11) aufgefallen:

„Man hat gesagt, die ‚Gratiserziehung‘, die sie [- die Schüler, Anm. der Verf.] früher bereits als Schulanfänger in die Schule mitbrachten, ... sei mittlerweile .. weggefallen ...“.

Hier ist der Wandel der Lebensbedingungen und der Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen zu erkennen. Infolgedessen hat sich auch ganz klar die Aufgabe des Lehrers verändert und um einen wichtigen Aspekt erweitert: die Aufgabe der Erziehung.

Ein Wunsch, der dem Lehrer auf seinem Berufsweg mitgegeben wurde, spiegelt ebenfalls die hohen Anforderungen an den Lehrerberuf wieder. Diesterweg (1834, zit. in Carle 1998, S. 13) wünschte den Pädagogen

„ ... die Gesundheit eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzman, die Kenntnisse eines Leibnitz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi.“

An dieser Stelle muss eingewendet werden, dass diese Fülle an Tugenden ein Gefühl der Beklemmung auslösen kann.

Hier verhält es sich ähnlich wie bei den vielfältigen, aber auch widersprüchlichen Anforderungen Gudjons` (2003) an die Lehrerpersönlichkeit. Auch hier ist zu erwähnen, dass kein Mensch all diese Tugenden in gleicher Ausprägung vereinen kann. Bekanntlich ist kein Mensch mit identen Merkmalen oder auch Tugenden ausgestattet – jede Person hat ihre Stärken und Schwächen (vgl. dazu auch Seiwert & Gay 2003, S. 11).

An dieser Stelle wird folgendes deutlich: die Erwartungen und die Anforderungen, denen Lehrer und Pädagogen gerecht werden sollen, sind sehr breit gefächert sowie anspruchsvoll und können nicht immer erfüllt werden.

3.3 ZU DEN KOMPETENZEN DES PÄDAGOGEN

Im vorherigen Kapitel wurde deutlich, dass Pädagogen den Qualitätsanforderungen nicht oder nur selten gerecht werden können, da Lehrer auch nur Menschen sind und die Fülle der Erwartungen eher erdrückend als bewältigbar wirkt.

In den folgenden Ausführungen wird auf die Kompetenzen und die Qualitätsmerkmale des Lehrers, die von der Gesellschaft gefordert werden und in der Fachliteratur verbreitet sind, eingegangen. Als erstes werden die Kompetenzen des Pädagogen allgemein beschrieben und im Anschluss die des Sonderpädagogen näher betrachtet.

3.3.1 Das allgemeine Kompetenzprofil und die Qualitätsmerkmale des Pädagogen

„Pädagogen sollten sich wieder auf das besinnen, was Pädagogik leisten kann, nämlich flexibel auf individuelle Interessen im jeweiligen Lebenskontext des Menschen zu reagieren. Die Offenheit der Pädagogik ist ja gerade ihre Qualität!“

(Fornfeld 2008, S. 162)

Fornfeld spricht die Offenheit der Pädagogik an. In der Fachliteratur gibt es jedoch im Gegensatz zu ihrer Ansicht strikte Vorgaben, wie ein kompetenter Pädagoge sein sollte.

Auf diese vorgegebenen Profile wird in diesem Kapitel eingegangen.

Girmes (2006, S. 21) zählt folgende Aspekte zu den Lehrerkompetenzen:

- Lernmöglichkeiten der Schüler wahrnehmen und angemessen darauf zu reagieren
- einen Lehrplan zu erstellen und diesen in Aufgaben umzuwandeln
- diese Aufgaben mit der geeigneten Methode darzustellen
- eine korrespondierende Rolle als Lehrer einzunehmen
- fähig zu sein, sich auf alle Tätigkeiten und deren Wirkungen reflektierend einzulassen und sich für das weitere Vorgehen neu einzuschätzen und eventuell zu eigenen Lernprozessen zu kommen

3.3.2 Das Tableau der Kompetenzen

Girmes (2006, S. 27) spricht das „Tableau der Kompetenzen und zugehörigen Aufgaben von Lehrprofessionalität“ an:

Tableau der Kompetenzen und zugehörigen Aufgaben von Lehrprofessionalität
<i>Diagnostische Kompetenz</i> <ol style="list-style-type: none">1. Lernmöglichkeiten der Adressaten wahrnehmen und berücksichtigen2. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die eigene Lehrtätigkeit klären
<i>Institutionelle Kompetenz</i> <ol style="list-style-type: none">3. Arbeitsbedingungen in Lehrorganisationen und Bildungsbereichen von Unternehmen klären und verantwortlich mit gestalten4. Lernumgebungen/Lernräume gestalten
<i>Curriculare Kompetenz</i> <ol style="list-style-type: none">5. Lehrvorhaben sachgerecht und kompetenzorientiert klären und konzipieren (dimensionieren)6. Lernaufgaben adressaten- und sachgerecht formulieren/ Lehr-Lern-Mittel und Medien herstellen
<i>Methodische Kompetenz</i> <ol style="list-style-type: none">7. Lehr- und Lernprozesse (Artikulationen) gedanklich, material, medial und in der Zeit vorplanen; Anfänge/ Inszenierungen finden
<i>Personell-kulturelle Kompetenz</i> <ol style="list-style-type: none">8. In Lernsituationen den eigenen Vorhaben und Prinzipien entsprechend handeln und sprechen9. Prinzipien für die eigene Rolle/ für eine Haltung gegenüber Lernenden finden
<i>Reflexive und evaluative Kompetenz</i> <ol style="list-style-type: none">10. Formen der prozessbegleitenden und ergebnisbezogenen Erhebung von Lern- und Lehrergebnissen zur Reflexion und zum Lernen nutzen und Ergebnisse im Blick auf Kriterien bewerten

Abb. 1: Das Tableau der Kompetenzen

Dieses Tableau ist laut Girmes (2006, S. 27) für ein professionelles, kompetentes Lehrerhandeln von großer Bedeutung.

Dieses Modell ist sehr vielfältig und enthält viele Anforderungen, es ist aber auch realistisch, da diese Erwartungen auch tatsächlich vorhanden sind und der Lehreralltag genügend Herausforderungen bietet.

3.4 DIE KOMPETENZEN DES SONDERPÄDAGOGEN

Für Sonderpädagogen gelten neben den vom Pädagogen geforderten Kompetenzen und Fähigkeiten zusätzlich noch andere, spezialisierte Qualitätsanforderungen. Diese ergeben sich aus einem vom Tätigkeitsbereich von anderen Lehrern abhebenden Handlungsfeld. Sonderpädagogen haben meist aufgrund der differenzierten Arbeitsfelder mit sehr individuellen und zahlreichen Problemstellungen zu tun.

In den folgenden Kapiteln wird auf den spezifischen Tätigkeitsbereich der Sonderpädagogen, ihre Leistungsanforderungen und auf die daraus resultierenden Kompetenzmerkmale eingegangen.

3.4.1 Das Berufsfeld und der Tätigkeitsbereich von Sonderpädagogen

Um den Unterschied zwischen dem Lehrer und dem Sonderschullehrer deutlich zu machen, wird zunächst sein Handlungsfeld beschrieben.

Berufsmöglichkeiten ergeben sich für Sonderpädagogen an Schulen, welche sich einen fachspezifischen Schwerpunkt im Unterrichten und Begleiten von Kindern mit individuellen Beeinträchtigungen gesetzt haben: Es gibt Schulen für Lern- und Verhaltensbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Hörgeschädigtenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Sehbehindertenpädagogik und Schwerstbehindertenpädagogik. Sonderschullehrer arbeiten auch in Integrationsklassen. Dies sind Klassen an einer Volks- oder Hauptschule, die von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht werden.

Sonderpädagogen sind auch in integrativen Kindergärten, in Heimen oder im Bereich der Frühförderung tätig.

Menschen mit dem Lehramt an Sonderschulen finden ihre Tätigkeitsfelder aber oftmals auch in der Arbeit mit Erwachsenen. Diese liegen im Wohnbereich (Heime, betreutes Wohnen), in der stationären

und ambulanten Begleitung, im Arbeitsbereich (Werkstätten, Berufsbildungs- und Berufsförderungseinrichtungen) und in der Erwachsenenbildung für Menschen mit Beeinträchtigungen.

3.4.2 Was müssen Sonderpädagogen leisten? Zu den Kompetenzanforderungen

In Anlehnung an das Handlungsfeld des Sonderpädagogen, welches im vorigen Kapitel angeführt wurde, wird in den folgenden Ausführungen auf die Kompetenzanforderungen, welche aus dem Tätigkeitsbereich abgeleitet werden können und die an den Sonderschullehrer gestellt werden, eingegangen.

Für Sonderpädagogen gilt es, zahlreiche Anforderungen zu bewältigen, da sie mit Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen sowie mit Lern- und Verhaltensbehinderungen zusammenarbeiten. Zudem kommen noch die jeweiligen Bedingungen (Schulart, Ort, Räumlichkeiten) und die unterschiedlichen Arbeitsfelder, die sich aus den Fachrichtungen der Sonderpädagogik ergeben (Lern- und Verhaltensbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Hörgeschädigtenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Sehbehindertenpädagogik, Schwerstbehindertenpädagogik [Anm. der Verf.]) hinzu, die das Berufsfeld und die Anforderungen beeinflussen und erschweren können.

3.4.3 Die Qualifikation von Sonderpädagogen

In Verbindung mit den Aufgaben wird in erster Linie das daraus resultierende Qualifikationsprofil der Sonderpädagogen angesprochen. Anhand der folgenden Beschreibungen sind die enorme Aufgabenfülle und die Bandbreite der Anforderungen an Sonderschullehrer zu erkennen.

Lehrer mit sonderpädagogischer Ausbildung haben grundsätzlich folgende zentrale Aufgaben:

- die schulische und soziale Integration von Schülern mit individuellen Beeinträchtigungen
 - o Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts
 - o Sonderpädagogen müssen ihren Unterricht individuell auf die beeinträchtigten Schüler abstimmen
 - o Sonderpädagogen sollen die Fähigkeiten und die Lernfortschritte ihrer Schüler erkennen und beurteilen
 - o lebenspraktische Angebote zur Unterstützung bieten (Berufsorientierung, Alltagsbewältigung)
 - o Sonderpädagogen müssen über sozialpädagogische, psychologische und soziologische sowie über
 - o diagnostische, methodische und didaktische Kompetenzen verfügen

- die Beratung, Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und ihren Kontaktpersonen in sonderpädagogischen Angelegenheiten
 - o Erstellung und Weiterentwicklung von Förderplänen
 - o informative und beratende Tätigkeit in Verbindung mit den Angehörigen: qualifizierte Beratung bei schulspezifischen Problemen

- die inner- sowie außerschulische Zusammenarbeit
 - o Zusammenarbeit mit dem Kollegium
 - o Kooperation mit verschiedenen Institutionen
 - o Kommunikation mit Bezugspersonen (Eltern, Angehörige, Erzieher, Pflegeeltern, ...)

(vgl. dazu auch Pühr & Feigl 2005, S. 145)

Dies sind die Basisqualifikationen, die sich aus dem Aufgabenbereich des Sonderpädagogen ergeben.

Über diese hinaus gibt es noch weitere Kompetenzen, die erforderlich sind, wenn Sonderpädagogen ihren Beruf in einem anderen Arbeitsfeld der Sonderpädagogik ausüben.

Cloerkes beispielsweise erwähnt eine Studie von Ortmann (1993, in Cloerkes 2001, S. 306), welche die Anforderungen, die in der Integrationspädagogik erforderlich sind, untersucht. Ein solches integrationspädagogisches Qualifikationsprofil umfasst

- eine Einstellung ohne Vorurteile gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen und deren Familien
- die Befähigung zur Zusammenarbeit mit Therapeuten und Spezialisten
- die Teamarbeit mit Kollegen
- Gesprächskompetenz
- Qualifikationen im didaktisch- methodischen Bereich
- Fachwissen über den Umgang mit Menschen mit Behinderungen (soziale Reaktion)
- eine grundlegende Hilfsbereitschaft und Bereitwilligkeit zur Pflege

(vgl. dazu auch Cloerkes 2001, S. 306)

Diese Kompetenzen gehören laut Cloerkes (2001, S. 306) zu den grundlegenden Qualifikationen, die Pädagogen benötigen, „um in der gemeinsamen Erziehung und Bildung von behinderten und nichtbehinderten Kindern kompetent tätig zu sein“.

Während für Cloerkes (2001) die soziale Integration im Vordergrund steht, sind die nächsten Ausführungen von Fornefeld (2008) sehr individuumsbezogen.

Fornefeld (2008) wendet sich den Kompetenzen zu, die für Lehrer, welche im Bereich der Behindertenpädagogik tätig sind, gelten und verbindet diese mit den Aufgaben.

Fornefeld (2008, S. 162) zählt zu den Aufgaben und somit auch zu den Qualifikationen des Sonderpädagogen, der mit Menschen mit körperlichen oder/und geistigen Behinderungen zusammenarbeitet,

„verordnete Einzelmaßnahmen zu organisieren oder auch durchzuführen und sinnvoll in das alltägliche Leben des Menschen mit Komplexer Behinderung zu integrieren“

und diese Einzelmaßnahmen „für den behinderten Menschen zu einem sinnvollen Ganzen zu verbinden“.

Weiters betont sie, dass sich der Sonderpädagoge seiner wichtigen Aufgabe bewusst ist, die sich ihm bietet. Er darf sich keinesfalls als Helfer des Versorgungssystems sehen, da er sonst viele Chancen verpasst. Er muss sich seine eigene Profession immer wieder vor Augen halten und danach sein berufliches pädagogisches Handeln gestalten (vgl. dazu auch Fornefeld 2008, S. 162).

Nach Fornefeld (2008, S. 163) sollen Sonderpädagogen

„mehr Flexibilität im Zuwenden zum behinderten Menschen, im Wahrnehmen, Erkennen, Diagnostizieren und Analysieren seiner Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe, im Werten sowie im Entwickeln und Anwenden nötiger Interventionen“

zeigen und anwenden.

Sonderpädagogen, die in diesem Bereich arbeiten, sollten diese Qualifikationsmerkmale beherrschen und fähig sein, die genannten Aufgaben zu erfüllen. Nur so können sie in den Alltag von Menschen mit Beeinträchtigungen verändernd eingreifen und optimale, verbessernde Lebensbedingungen bewirken.

3.5 ERGEBEN SICH FÜR DEN SONDERPÄDAGOGEN ANDERE KOMPETENZMERKMALE?

Über die Beschreibungen im letzten Kapitel kann zusammenfassend gesagt werden, dass sich sehr wohl aufgrund der Unterschiede im Tätigkeitsfeld zwischen Pädagogen im Regelschulbereich und Pädagogen im Sonderschulbereich andere Kompetenzmerkmale für den Sonderpädagogen ergeben. Sonderpädagogen müssen neben den für die Pädagogen „allgemein geltenden Kompetenzen“ erweiterte, aus der Tätigkeit abgeleitete Qualifikationen mitbringen und Aufgaben bewältigen. Es ergeben sich nicht nur andere sondern vielmehr zusätzliche Kompetenzmerkmale für Sonderpädagogen. Die Vielfältigkeit dieser Anforderungen ist im letzten Kapitel deutlich ausgeführt.

4 ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS VON LEHRERN

4.1 ZUR BEDEUTUNG DES „SELBSTVERSTÄNDNISSES VON LEHRERN“

Das **Selbstverständnis** des Lehrers ist ein umfangreicher Begriff. Es gibt zahlreiche Assoziationen dazu – vor allem aber viele verschiedene. Aus diesem Grund ist es sehr schwierig, „Feststellungen über *den* Lehrer zu machen“ (Fremdling 2008, S. 22). Fremdling meint, das Selbstverständnis dieser Berufsgruppe ist „weder leicht feststellbar, noch scheint es bei den verschiedenen Lehrerkategorien und Lehrergenerationen einheitlich zu sein“ (Scheuerl 1965, zit. in Fremdling 2008, S. 22).

Aus diesem Zitat geht hervor, dass das Selbstverständnis des Lehrers schwer zu definieren ist.

In weiterer Folge beschreibt die Autorin die vielen Einflüsse, die auf den Lehrer wirken und so sein „Handeln, Tun und Wirken“ (Fremdling 2008, S. 22) bestimmen: Es spielt eine Rolle, wie er sich selber in seinem Beruf sieht. Dazu kommen noch der Unterrichtsort, die Schüler, die Zeit und die Strukturierung der Gesellschaft, die er unterrichtet (vgl. dazu auch Fremdling 2008, S. 22).

In den folgenden Kapiteln wird versucht, sich der Bedeutung des „Selbstverständnisses von Lehrern“ anzunähern.

4.1.1 Zum Begriff „Selbstverständnis“

Fremdling versucht, das Wort „Selbstverständnis“ zu definieren. Sie beschreibt die Zusammensetzung aus den Wörtern Selbst und Verständnis und deutet daraufhin, dass es sich um das „Verständnis des Selbst, also eines Teils seines Wesens“ handeln soll (Fremdling 2008, S. 23).

Eine weitere Definition zum Begriff Selbst liefert der Duden: „ein Stück meines Selbst“ (Duden 2006, zit. in Fremdling 2008, S. 23). In diesem

Zusammenhang kann man folgende Bedeutung erkennen: Diese Erklärung weist daraufhin, dass das Selbst „nicht im Ganzen, sondern jeweils nur in Stücken behandelt werden kann“ (Fremdling 2008, S. 23). Fremdlings Schlussfolgerung wirft eine neue Frage auf: Wie lässt sich ein Teil des Selbst definieren, woraus besteht das Selbst?

Nun geht die Autorin auf die Psychologie ein, die dies „auch häufig Selbstkonzept, manchmal auch Selbstgefühl oder schlicht Identität“ nennt (Fremdling 2008, S. 23). In Zusammenhang mit dem „Selbstkonzept“ beschreibt sie zwei Aspekte: Zum einen das persönliche Wirken einer Person und zum zweiten die Beurteilung, die Bewertung der eigenen Person.

Fremdling kommt zu einer mit dem Selbstkonzept zusammenhängenden Definition des Wortes „Selbstverständnis“:

„Die Rede ist ... von der Rolle, die an eine Person von außen herangetragen wird, in die man hineinschlüpft, gepresst wird oder sie schlicht und einfach im Ansehen anderer oder für sich selbst nicht erfüllt. Über diese Erfüllung, oder eben auch Nicht- Erfüllung, und was selbst für einen Menschen zu dieser notwendig ist, definiert sich das Selbstverständnis. Es ist also das Selbst in einem, welches sich gut fühlt, erfüllt es eine an ihn herantragene Rolle, kann es diese ausbauen oder verfeinern. Doch ebenso fühlt sich dieses auch schlecht, wird es in eine Rolle hineingepresst, die es nicht erfüllen kann.“

(Fremdling 2008, S. 24)

Fremdling definiert den Begriff „Selbstverständnis“ über die Persönlichkeit eines Menschen, über das „Selbstkonzept“ und vor allem auch über die Ansprüche, die an eine Person gestellt werden.

4.1.2 Was ist unter dem „Selbstverständnis des Lehrers“ zu verstehen?

Nach Fremdling (2008) definiert sich der Begriff „Selbstverständnis“ über die Persönlichkeit eines Menschen und über die Ansprüche, die an eine Person gestellt werden. Außerdem erwähnt sie die Sichtweise des eigenen Berufs. In ähnlicher Weise formuliert Gerner (1976, S. 9) das „Selbstverständnis von Lehrern“: „Es geht um die Frage, wie Lehrer heute ihren Beruf, wie sie sich selbst ‚als‘ Lehrer sehen.“.

Beide Autoren definieren das „Selbstverständnis des Lehrers“ über die Person des Lehrers, über die Art und Weise, wie sich diese Berufsgruppe in ihrer Tätigkeit sieht und wie sie sich mit ihrer Berufsrolle identifiziert. Dies kann wiederum von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich sein, da viele verschiedene Faktoren zusammenwirken und eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass „die Lehrer und Lehrergruppen ein lebendiges Bewußtsein [!] von ihrem Beruf“ und einen „lebendigen Kontakt mit ihrem Beruf“ haben (Gerner 1976, S. 11). Nur so könne seiner Meinung nach eine „Erstarrung“ vermieden werden und die Entwicklung eines bewussten Selbstverständnisses für den eigenen Beruf stattfinden.

Christiani & Metzger (2007, S. 12) haben ihre eigenen Vorstellungen von einem Selbstverständnis im Lehrerberuf: sie sind der Ansicht, Lehrer zu sein, sei „eine herausgehobene pädagogische Aufgabe“, da Menschen in dieser Position die Schüler prägen und ihnen ein wichtiges Vorbild sind. Über die Vermittlung des Fachwissens hinaus sei es wichtig, Schülern nicht nur oberflächlich zu begegnen, sondern wertvolle, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen, da die Schüler auch Erwartungen an den Lehrer haben. Sie müssen das Gefühl entwickeln, dass ihr Lehrer glaubwürdig und nicht ungerecht ist und Engagement sowie Einsatzvermögen für seine Schüler zeigt.

Zum Selbstverständnis eines Lehrers gehört auch sein Gefühl der Verpflichtung zu gutem Unterricht und die Bereitschaft, „den professionellen Standards entsprechend an der Schule zu arbeiten“ (Christiani & Metzger 2007, S. 12) und das damit verbundene Bewusstsein, verschiedenen, überraschend auftretenden Alltags- und Unterrichtssituationen gerecht zu werden und diese auch bewältigen zu können. Außerdem beinhaltet das Selbstverständnis des Lehrers die Bereitschaft, sich selbst infrage zu stellen und seine Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Nur so ist der Lehrer laut Christiani & Metzger (2007) in der Lage, Krisen und Schwierigkeiten zu überstehen.

4.2 EIN SELBSTVERSTÄNDNIS ENTWICKELN

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Bedeutung des Selbstverständnisses von Lehrern angesprochen. In diesem Kapitel geht es vorwiegend um die Wichtig- und Notwendigkeit, ein positives Selbstverständnis zu entwickeln und darum, welche Aspekte dazu notwendig sind.

Christiani & Metzger (2007) rücken folgende Anschauungsweise in den Mittelpunkt: Um ein eigenes Selbstverständnis für den Beruf des Lehrers zu entwickeln, sei es wichtig, dieses immer wieder zu hinterfragen und die eigenen Werte zu überprüfen. Lehrer müssen ein hohes Maß an Bereitschaft zur Veränderung und Weiterentwicklung zeigen, um somit nicht in Routine zu verfallen. Wer seine Arbeitsbedingungen nicht reflektiert, aktive Selbstreflexion betreibt, seine Rolle differenziert wahrnimmt und seinen Beruf lebendig auslebt, läuft Gefahr, die Freude am Beruf zu verlieren – und dies ist oft das Anfangsstadium der Krankheit Burnout (vgl. dazu auch Christiani und Metzger 2007, S. 12).

Chibici-Revneanu (2007) betont in diesem Zusammenhang ebenfalls die Wichtigkeit, die Freude am Unterrichten zu bewahren, erwähnt aber auch die Schwierigkeiten, die es im Berufsalltag zu bewältigen gilt.

Um sich ein eigenes, positives Selbstverständnis zu entwickeln oder zu bewahren, ist es ihrer Meinung nach von großer Bedeutung, die eigene Weiterentwicklung voranzutreiben sowie die eigenen Methoden und Werte zu reflektieren und so Prozesse der Veränderung in die Wege zu leiten.

Laut Fremdling (2008) hängt das „Selbstverständnis des Lehrers“ stark mit der Persönlichkeit des Lehrers zusammen. Das bestätigt auch Chibici-Revneanu (2007). Die Verbindung zwischen dem Selbstverständnis und der Person des Lehrers ist nicht zu übersehen, da sie meint, um ein Selbstverständnis im Lehrerberuf entwickeln, darin bestehen und sich die Freude an der Tätigkeit erhalten zu können, ist

nur eines von wichtiger Bedeutung: „Die Persönlichkeit der Lehrkraft stärken, stärken, stärken.“ (Chibici-Revneanu 2007, S. 12).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass zur Entwicklung, aber auch zur Erhaltung eines positiven Selbstverständnisses von Lehrern die bewusste Wahrnehmung der eigenen Berufsrolle und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit sowie die Bereitschaft der Veränderung im Handlungsfeld des Lehrers eine entscheidende Rolle spielen.

4.2.1 Welche Rolle spielt die eigene Biografie?

Eng verbunden mit der Persönlichkeit und somit mit dem Selbstverständnis des Lehrers ist seine eigene Biografie. Schmischke (2007, S. 13) erwähnt in diesem Kontext, dass es für Pädagogen wichtig sei, „einen sicheren Standpunkt als Ausgangsbasis für das berufliche Handeln“ zu haben. Dieser erschließt sich aus der eigenen Lebensgeschichte und entwickelt sich aus unterschiedlichen Facetten, Einflüssen und Begegnungen – nicht nur die vergangenen Erlebnisse aus der eigenen Schulzeit sondern auch die gegenwärtige Lebenssituation haben Einfluss auf die Handlungen im Tätigkeitsfeld des Lehrerberufes (vgl. dazu auch Schmischke 2007, S. 13 f).

Eine Auseinandersetzung mit diesen meist unbewussten Facetten kann für die Entwicklung eines Selbstverständnisses im Beruf und in weiterer Folge für etwaige Veränderungen von Nutzen sein: Das eigene Verhalten wird bewusst, unbewusste Aspekte werden „zugänglich und für das aktuelle Handeln nutzbar“ und Lehrer kommen „den Hintergründen des eigenen Verhaltens“ sowie ihrer „Wirkung auf Schülerinnen und Schüler auf die Spur“ (Schmischke 2007, S. 14).

Die Reflexion der eigenen Biografie könnte förderlich für die Entwicklung und Erhaltung eines positiven Selbstverständnisses des Lehrers sein, da sie sich mit der eigenen Geschichte und der Person

auseinandersetzt und in weiterer Folge Anregungen für Veränderungen der eigenen Methode und der eigenen Verhaltensweisen bietet. Außerdem gibt sie Einblick in die gemachten, oft unbewussten Erfahrungen und somit auch in die eigene Persönlichkeit. Dies wiederum können wertvolle Erfahrungen in Hinblick auf die Identifizierung der Berufsrolle sein.

4.2.2 Persönliches Lehrerleitbild

Bei der Reflexion der eigenen Erlebnisse und Biografie geht es um die vergangene Lebensgeschichte – nicht so beim folgenden Aspekt.

Schmischke (2007, S. 16) beschreibt ein persönliches Leitbild, eine persönliche Lebenseinstellung, die jeder Mensch für sein berufliches und privates Leben hat, „denn jeder hat etwas, was ihn trägt und ihn bewegt“.

Eine solche Leitvorstellung kann für den Lehrerberuf sehr hilfreich sein, da es für den Pädagogen bedeutet, nicht jede Situation überdenken zu müssen, sondern auf bereits vorhandene Denkmuster und Lebenseinstellungen zurückgreifen zu können. So ein Leitbild setzt sich aus unterschiedlichen Einflüssen zusammen: aus Werten, Fähigkeiten/Fertigkeiten, individuellen Handlungsmustern und persönlichen Grundeinstellungen (vgl. dazu auch Schmischke 2007, S. 16). Dieses Leitbild kann sich unterschiedlich darstellen: Manche Lehrer finden ihr Leitbild in pädagogischen Haltungen (Montessori, Freinet, ...), andere orientieren sich an Vorbildern und wieder andere versuchen, berühmten Zitaten gerecht zu werden: „die Sachen klären, den Menschen stärken“ (Hentig, zit. in Schmischke 2007, S. 16) oder „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Montessori, zit. in Schmischke 2007, S. 16).

Der Zusammenhang eines solchen Leitbildes mit dem beruflichen Selbstverständnis und mit der beruflichen Identifizierung wird in den folgenden Ausführungen dargestellt. Schmischke (2007, S. 16)

beschreibt das persönliche, entwickelte Leitbild als ein „handlungsleitendes Ziel“ für den Lehrerberuf. Das Leitbild beeinflusst die Handlungen und das Verhalten im Beruf. Um ein Selbstverständnis entwickeln zu können, ist das Bewusstsein des eigenen Lehrerleitbildes von Bedeutung, da es für die individuelle Gestaltung der Lehrerrolle ausschlaggebend ist (vgl. dazu auch Schmischke 2007, S. 16).

Dem kann entgegen gehalten werden, dass das persönliche Lehrerleitbild nicht immer ausgelebt werden kann, da verschiedene äußere Aspekte eine Rolle spielen – wie beispielsweise die pädagogische Haltung der Schule, die der einzelne Lehrer nur schwer oder gar nicht beeinflussen kann.

4.3 ZUR WICHTIGKEIT DER LEHRERGESUNDHEIT

Um ein positives Selbstverständnis für den Lehrerberuf zu entwickeln, ist die Gesundheit ein sehr wichtiger Aspekt. Daher wird die Lehrergesundheit in einem Teilkapitel in dieser Arbeit angesprochen. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Lehrergesundheit, wie im vorigen Kapitel angesprochen, eng mit dem Aspekt „ein Selbstverständnis zu entwickeln“ verbunden ist und die Erhaltung der eigenen Gesundheit in großem Maße für ein positives Berufsselbstverständnis ausschlaggebend ist.

Die folgenden Ausführungen in den einzelnen Unterkapiteln sollen die Bedeutung der Lehrergesundheit darstellen und deren Zusammenhang mit dem Selbstverständnis von Lehrern verdeutlichen.

4.3.1 Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – zu den Belastungsfaktoren

„Wer als Lehrer denkt, er müsse alles wissen und könne immer richtig handeln, macht sich wahrscheinlich selbst krank. Die Gleichzeitigkeit von Beziehungsarbeit und Sacharbeit im Schulalltag stellt jedoch in der Tat unablässig vor neue Aufgaben. Damit niemand dabei ‚ausbrennt‘, muss jeder etwas für’s Gesundbleiben tun.“

(Gudjons 1998, S. 126)

Gudjons bringt es auf den Punkt: Viele Pädagogen meinen, sie sind jeder Anforderung gewachsen und setzen sich damit einer enormen Stresssituation aus. Außerdem spricht er die Arbeit auf zwei verschiedenen Ebenen an. Einerseits muss sich der Lehrer mit seinen Schülern auf der Beziehungsebene auseinandersetzen, andererseits soll er auch auf der Sachebene positive Arbeit leisten und den Schülern das notwendige Sachwissen vermitteln. Diese Art der „Doppelbelastung“, diese Anforderung, stellt den Lehrer auf eine harte Probe und vor Stresssituationen, mit denen er umzugehen lernen muss.

Er spricht die Aspekte, die im Lehrerberuf Schwierigkeiten bereiten, direkt an und erwähnt sie als „*qualitative* Faktoren“ (Gudjons 1998, S. 126). Die Veränderung der Schüler, eine vorherrschende „Diskontinuität in der beruflichen Beanspruchung“ (Arbeit am Wochenende) und viele Konfliktbereiche (Elternarbeit, schwierige Schüler, bürokratische Tätigkeiten, einer Rolle zugeschriebene Normen sowie hohe Ansprüche an den eigenen Beruf und den Druck, immer allen gerecht zu werden) gelten als Faktoren, die den Beruf des Lehrers belastend machen (vgl. dazu auch Gudjons 1998, S. 126).

4.3.2 Belastungsfaktoren in den einzelnen Schultypen

Auch Chibici-Revneanu (2007, S. 101) wendet sich den Schwierigkeiten zu, die der Schulalltag mit sich bringt. Sie betrachtet vor allem die schulspezifischen Facetten, die das Unterrichten schwierig machen.

In der Volksschule zählen zu diesen Facetten der Klassenlärm, die mangelnde Konzentrationsfähigkeit der Kinder und eine fehlende Grundlage an geleisteter Erziehungsarbeit vonseiten der Eltern. Durch diese Faktoren bleibt oft kaum mehr Zeit für die Vermittlung von Lerninhalten.

Lehrer an Hauptschulen haben mit pubertierenden Schülern zu tun, die sich nur sehr schwer für den Unterricht interessieren.

Als nächster Punkt wird die Sonderschule angesprochen. Vor allem in diesem Bereich haben Pädagogen mit erschwerten Bedingungen zu kämpfen. Der Mehraufwand an Vorbereitungstätigkeiten, um die Schüler bestmöglich und individuell fördern zu können, gehört ebenfalls zu den Belastungsfaktoren wie der nicht immer sichtbare Fortschritt bei den Kindern und Jugendlichen, der Sonderpädagogen oft verleitet, sich selbst und ihre Arbeit infrage zu stellen. Chibici-Revneanu spricht auch

die Problematik von fehlendem Pflegepersonal, welches vor allem in Schwerstbehindertenklassen erforderlich ist, an. Oft bleibt diese Arbeit an der Lehrkraft hängen: sie muss die Schüler auch füttern und wickeln (vgl. dazu auch Chibici-Revneanu 2007, S. 101).

Ein weiterer Aspekt ist die zunehmende Zahl von verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen oder solchen, die an ADHS und ADS erkrankt sind. Schüler mit den eben genannten Voraussetzungen erschweren das Unterrichten erheblich und bedeuten auch für die Lehrer eine große Herausforderung.

Chibici-Revneanu (2007, S. 101) spricht auch die für die Schultypen Volksschule und Hauptschule vorhandene Problematik der Integration von Kindern und Jugendlichen an. Laut neuen Studien bewähre sie sich gut und beschere den Klassen ein besseres Klima. Sie wendet sich aber auch den mit der Integration einhergehenden Schwierigkeiten und Herausforderungen an die Lehrer zu. Sie erwähnt die Einsparungen, die in der vergangenen Zeit gemacht wurden und die damit verbundenen schlechteren Bedingungen in den Klassen: Die dringend erforderlichen Sonderpädagogen als Zweitlehrer während der gesamten Unterrichtszeit sind nicht mehr selbstverständlich und somit kann von einer Bedürfnisgerechtwerdung der Schüler nicht gesprochen werden (vgl. dazu auch Chibici-Revneanu 2007, S. 101).

Diese vorangegangene „Bestandsaufnahme“ der Belastungsfaktoren und Schwierigkeiten, mit denen Lehrer im Schulalltag zu kämpfen haben, zeigt wiederum die Wichtigkeit eines positiv entwickelten Selbstverständnisses für den eigenen Beruf um sich in weiterer Folge nicht in einer beruflichen Routine oder gar im Prozess des Burnout wieder zu finden.

4.3.3 Zur Lehrgesundheit und zum Burnout

Laut den Ausführungen im letzten Kapitel wird die Wichtigkeit eines positiven Selbstverständnisses zum eigenen Lehrerberuf deutlich, um dem mittlerweile schon weit verbreiteten Burnout zu entkommen. In den nächsten Kapiteln wird kurz auf das Thema eingegangen. Aufgrund der Bandbreite des Burnout können hier nur oberflächliche Informationen und Aspekte behandelt werden.

4.3.4 Ein kleiner Einblick in das Burnout – Zum Thema

„Ausbrennen“

Gudjons (1998, S. 127) erläutert den Burnout- Prozess, der für viele Berufe im Sozialbereich kennzeichnend ist. Er beschreibt idealistische und enthusiastische Menschen, die voller Tatendrang an eine Aufgabe herangehen. Nach einiger Zeit kommt jedoch die Konfrontation mit der Realität: zu hohe Erwartungen, die enttäuscht wurden oder unvorhersehbare Schwierigkeiten stehen den individuellen Vorstellungen gegenüber. In weiterer Folge kommt es zur „Erschöpfung, schleichend oder abrupt“ und „Begeisterung und Eifer verlieren sich in Zynismus, Reizbarkeit und Depression“ (Gudjons 1998, S. 127). Weitere Stichworte, die Betroffene mit dem Prozess in Verbindung bringen, sind Aversion, Ekel und Fluchtgedanken.

4.3.5 Der Verlauf des Burnout- Prozesses

Der Prozess hat normalerweise einen längerfristigen Verlauf und äußert sich in mehreren Phasen (Fengler 1997, zit. in Gudjons 1998, S. 127):

- „1. Idealismus
2. Überforderung
3. geringer werdende Freundlichkeit
4. Schuldgefühle darüber
5. vermehrte Anstrengungen
6. Erfolglosigkeit
7. Hilflosigkeit
8. Hoffnungslosigkeit („ein Fass ohne Boden“)
9. Erschöpfung, Abneigung gegenüber Schülern und Schülerinnen
10. Burnout: Selbstbeschuldigung, Flucht, Zynismus, Sarkasmus, psychosomatische Reaktionen, Fehlzeiten, große Geldausgaben, Unfälle, Dienst nach Vorschrift, Selbstmord, hastige Liebschaften ohne Liebe, Scheidung, plötzliche, abrupte Kündigungen usw.“

4.3.6 Die Lehrgesundheit als Teil des Selbstverständnisses des Lehrerberufs

Wie eng die Lehrgesundheit mit einem positiv entwickelten Selbstverständnis zusammenhängt, verdeutlicht folgender Satz in Zusammenhang mit dem Burnout- Prozess (Gudjons 1998, S. 127):

„Kennzeichnend für den Prozess ist also die Tatsache, dass die belastenden Außenfaktoren das Selbstbild einer Person beeinflussen und mehr und mehr zu bestimmen beginnen.“

Wird bedacht, dass Fremdling (2008) das Selbstverständnis des Lehrers über dessen Persönlichkeit und Ansprüche, die an ihn gestellt werden, definiert hat, wird durch diesen Satz folgendes deutlich: Lehrer müssen ihre Persönlichkeit und ihr Selbstbild so formen, entwickeln und stärken, dass diese belastenden Außenfaktoren (siehe auch Kapitel

4.3.2 „Belastungsfaktoren in den einzelnen Schultypen“) nicht in der Lage sind, das Selbstbild ihrer Person zu beeinflussen. Die Lehrer selbst sollten sich von den Belastungsfaktoren distanzieren können – nur so sind sie auch befähigt, mit den „Unannehmlichkeiten des Lehrerlebens besser umzugehen“ (Chibici-Revneanu 2007, S. 101).

4.3.7 Maßnahmen für das Gesundbleiben

Um mit diesen Belastungsfaktoren richtig umzugehen bzw. um diese zu umgehen, beschreibt Gudjons (1998, S. 127) „zentrale Bereiche einer Vorsorge für den seelischen Bereich“. Hier kann dann auch mit konkreten Übungen angesetzt werden.

Gudjons (1998, S. 128) ist der Meinung, dass es für Lehrer wichtig ist, sich zu entlasten um den Burnout- Prozess zu umgehen bzw. um ihm vorzubeugen.

Dazu ist ein Überblick über den eigenen Zustand notwendig. Laut Gudjons (1998, S. 128) umfasst eine „umfassende Burnout- Prophylaxe folgende Möglichkeiten“:

- individuelle Symptome abklären, Ursachenforschung (es gibt Tests zum Thema „Burnout“)
- Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung durch gezielte Reflexion und Eigenkonfrontation korrigieren (sich beim Unterrichten filmen oder Rückmeldungen von Kollegen)
- eine vertrauenswürdige Person hinzuziehen – dies kann sowohl der Schulpsychologe als auch ein Kollege oder der Direktor sein
- das Angebot einer Supervision annehmen
- Fortbildungsangebote zum Thema in Anspruch nehmen
- neue Unterrichtsmethoden erproben
- die Schulstufe wechseln

(vgl. dazu auch Gudjons 1998, S. 128)

Eine weitere Auflistung von Punkten, die eine Entlastung im Lehrerberuf bewirken können, beschreibt Ulich (1996, zit. in Gudjons 1998, S. 128):

- „1. Die Grenzen der eigenen Verantwortung bewusst machen.
2. Engagement für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen.
3. Ursachen der Belastungen erkennen und
Möglichkeiten zur Veränderung entwickeln
4. Realistische Erwartungen an die berufliche Arbeit ausbilden.
5. Über Schule sprechen, mit anderen Erfahrungen austauschen.
6. Belastungen präventiv begegnen:
 - a) Unsicherheiten durch Aufklärung verringern;
 - b) Bedrohungen durch überhöhte Ansprüche vermeiden;
 - c) pädagogische Handlungskompetenzen durch Fortbildung verbessern.“

Diese Kernbereiche von Entlastungsmöglichkeiten haben beide Autoren sehr prägnant zusammengefasst. Zu erkennen sind die sich sehr ähnelnden und fast übereinstimmenden Aspekte, die zur Vorbeugung des Burnout- Prozesses möglich und nötig sind.

Gudjons (1998, S. 128) spricht noch etwas Bedeutendes an: Er betont, dass „nicht jeder, der unter Burnout fördernden und unter berufstypischen Belastungssituationen leidet, .. seelisch oder körperlich krank“ wird.

Weiters meint er, dass zwischen den Belastungsfaktoren, die von außen auf jemanden wirken und der Reaktion, die sich durch die Krankheit äußert, die „*individuelle Verarbeitung*“ liegt (Gudjons 1998, S. 128). Aus dieser Annahme zieht er folgenden Schluss: Eine grundlegende Voraussetzung für die Lehrergesundheit ist die Arbeit an der eigenen Einstellung – dies gilt auch für Punkte, die ein Lehrer selbst nicht ändern kann (wie beispielsweise eine sich verändernde

Generation der Schüler mit neuen Problemstellungen) (vgl. dazu auch Gudjons 1998, S. 128).

Eine ähnliche Meinung vertritt Gerner (1976, S. 11): Er findet es wichtig, dass „die Lehrer und Lehrergruppen ein lebendiges Bewußtsein [!] von ihrem Beruf“ haben. Nur so könne seiner Meinung nach eine „Erstarrung“ – damit könnte der Burnout- Prozess gemeint sein [Anm. der Verf.] – vermieden werden und die Entwicklung eines bewussten Selbstverständnisses für den eigenen Beruf stattfinden.

An dieser Stelle muss der enge Zusammenhang der Bedingung für das Gesundbleiben von Lehrern – nämlich die ständige Arbeit an der eigenen Einstellung – und dem Selbstverständnis des Lehrers betont werden.

Das Arbeiten an der Einstellung bedeutet vor allem, sich mit eigenen Denk-, Gefühls- und Verhaltensmustern auseinanderzusetzen, diese zu hinterfragen und neu zu ordnen sowie Veränderungen in Erwägung zu ziehen. Dies beinhaltet auch die Entwicklung eines Selbstverständnisses für den eigenen Lehrerberuf.

Gerner (1976, S. 11) meint dazu, Lehrer sollten einen „lebendigen Kontakt mit ihrem Beruf“ haben, da nur so die Entwicklung eines bewussten Selbstverständnisses für den eigenen Beruf stattfinden kann.

5 SONDERPÄDAGOGIK – EINE BESONDERE ODER EINE AUSGESONDERTE PÄDAGOGIK? – ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS IM SONDERPÄDAGOGISCHEN BERUFSFELD

5.1 SONDERPÄDAGOGIK

Aufgrund der unterschiedlichen Interpretationen und Definitionen von Heilpädagogik wurde in den 1960er Jahren der Begriff Sonderpädagogik häufiger bevorzugt. Er umfasst die Theorie, die Forschung und die Praxis der Erziehung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Innerhalb der Sonderpädagogik haben sich unterschiedliche Fachrichtungen (Lern- und Verhaltensbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Hörgeschädigtenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Sehbehindertenpädagogik, Schwerstbehindertenpädagogik) entwickelt (vgl. dazu auch Fornefeld 2008).

5.1.1 Der Begriff Sonderpädagogik

Für den Begriff Sonderpädagogik gibt es zahlreiche Anschauungsweisen.

Aufgrund ihres breiten Aufgabenbereichs ist es jedoch nicht einfach, eine allgemein gültige Definition zu finden. Dies betonen auch Biermann & Goetze (2005, S. 11): „Schon die Bezeichnung ihres Arbeitsfeldes ist umstritten und die Disziplin trägt unterschiedliche Namen“.

Diese Aussage macht bereits deutlich, dass es bei der Begriffserklärung und der Definition der Sonderpädagogik eine Problematik gibt.

In weiterer Folge sprechen die Autoren die verschiedenen Begriffe, die für viele Menschen als Synonym der Sonderpädagogik gelten, an (Behindertenpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Heilpädagogik und Förderpädagogik) betonen aber, dass der Begriff Sonderpädagogik in den Weltsprachen geläufig ist.

Für Biermann & Goetze (2005, S. 12) geht es in der Sonderpädagogik

„ganz allgemein um Kinder und Jugendliche, die im Lernen und Verhalten hervorstechende Besonderheiten aufweisen, die nicht zwangsläufig als Behinderung zu bezeichnen sind, aber Behinderungen durchaus einschließen“

und es handelt sich

„insgesamt um eine Pädagogik für ‚Kinder und Jugendliche mit Besonderheiten‘, der Zielgruppe der Sonderpädagogik [Herv. im Orig.]“.

Eine weitere – durchaus kritische – Definition liefert Speck.

„Sonderpädagogik ist spezielle Berücksichtigung und Akzeptanz eines besonderen Humanum im Behinderten, aber zugleich Absonderung und Definition von Normabweichungen.“

(Speck 1991, zitiert in Puhr 2005, S. 91)

Speck hat mit dieser Aussage einen kritischen Problempunkt der Sonderpädagogik angesprochen. Dieser wird jedoch in diesem Kapitel nicht diskutiert, da es sich hier rein um eine von Speck gegebene Definition von Sonderpädagogik handeln soll und nicht um die Problematik, die diese Definition wiederum aufwirft. Die Doppelproblematik, die sich aus diesem Zitat ergibt, wird im Kapitel „5.2.1 Sonderpädagogik – eine differentielle oder selektierte Pädagogik“ behandelt.

Dörr & Günther (2003, S. 15) befassen sich ebenfalls mit dem Begriff der Sonderpädagogik und führen zu Beginn den Menschen mit Behinderungen als „Zentrum des Erkenntnisinteresses der Sonderpädagogik“ an.

Weiters meinen sie, dass die Sonderpädagogik als „Integrations- und Handlungswissenschaft“ auf verschiedene Wissenschaften angewiesen ist (Philosophie/Anthropologie, Medizin, Pädagogik, Psychologie, Soziologie), da die Forschungsergebnisse dieser Disziplinen ihren „Erkenntnisgewinn für den behinderten Menschen hinterfragt, Zusammenhänge hergestellt und für die diagnostische und therapeutische Arbeit genutzt“ werden (Dörr & Günther 2003, S. 17).

Haeberlin (2003, S. 58) hat einen eher wissenschaftlichen Zugang zur Sonderpädagogik:

„Heil- und Sonderpädagogik befasst sich in Wissenschaft und Praxis mit Erziehung und Bildung unter stark erschwerenden Bedingungen.“

Für Bach (1975, zitiert in Kleber 1980, S. 32f) ist die Sonderpädagogik „[die Theorie und] Praxis der Erziehung all jener, deren Personalisation und Sozialisation unter erschwerenden Bedingungen erfolgt“. Laut Kleber werden diese erschwerenden Bedingungen als „Beeinträchtigungen“ zusammengefasst.

Er kann damit gemeint haben, dass es keine kategorisierbaren Beeinträchtigungen gibt, sondern diese erschwerenden Bedingungen vielmehr individuell sind und bei jedem Menschen mit Beeinträchtigungen anders auftreten.

5.1.2 Zur historischen Entwicklung der Sonderpädagogik

„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“
(Grundgesetz Art. 3, Abs. 3, zit. in Opp, Kulig & Puhr 2005, S. 9)

Dieses Grundgesetz trat 1994 in Deutschland in Kraft. Damit hat der Gesetzgeber die Stellung von Menschen mit Beeinträchtigung gestärkt. Bevor es zu diesem Schritt kam, ist jedoch auf eine lange historische Entwicklung in der Sonderpädagogik zurückzublicken. Auf diese wird im vorliegenden Kapitel näher eingegangen. Da die historische Entwicklung zugleich die Entwicklung der Sonderpädagogik beschreibt, wird diese Thematik – im Gegensatz zu anderen Themen dieser Bachelorarbeit – etwas ausführlicher beschrieben. Gleichzeitig muss jedoch erwähnt werden, dass es sich trotzdem noch um eine sehr kurze und oberflächliche Beschreibung der geschichtlichen Entwicklung der Sonderpädagogik handelt.

Laut Opp (2005, S. 13) gibt es nur wenig Bekanntes über den Umgang mit Beeinträchtigungen in früheren Kulturen. Er erwähnt Abbildungen und Knochenfunde, die körperliche Missbildungen, angeborene Behinderungen oder Unfallschäden belegen.

Der konkrete Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen war von der jeweiligen Kultur abhängig. Während missgebildete Säuglinge von den Ägyptern und Spartanern ausgesetzt oder getötet wurden, durften diese Kinder in buddhistischen Religionskulturen leben.

Über die Ursache von Beeinträchtigungen hatten sich die Menschen ebenfalls Gedanken gemacht: die Trunkenheit der Götter, ein Fehlverhalten in der Moral oder die Schuld der Eltern.

Es könnte angenommen werden, dass solche „Schuldzuweisungen“ längst der Vergangenheit angehören – an dieser Stelle lässt sich jedoch eine Verbindung zur heutigen Zeit herstellen. Auch in der Gegenwart

sind in der Gesellschaft immer noch ähnliche Schuldzuweisungen verbreitet (im Sinne von „Behinderung als Strafe oder Schuld der Eltern“).

Opp (2005, S. 13) erwähnt auch, dass Menschen mit Behinderungen schon immer als „Gegenstand der Volksbelustigung missbraucht und auf Märkten ausgestellt“ wurden. Das Aufeinanderstoßen der Menschen mit dem Fremden einer Behinderung erzeugte „eine Mischung aus Angst, Abscheu und Faszination“ (Opp 2005, S. 13).

Auch hier findet sich eine Ähnlichkeit zur Gegenwart. Tatsächlich werden Menschen mit Beeinträchtigungen auch heute noch manchmal von anderen Menschen belächelt und zur eigenen Belustigung missbraucht. Viele Menschen wissen auch heute nicht, wie sie dem Fremden einer Behinderung begegnen sollen und empfinden dabei ebenso „eine Mischung aus Angst, Abscheu und Faszination“ (Opp 2005, S. 13).

Im Rahmen der mittelalterlich christlich- caritativen Fürsorge fanden Menschen mit Beeinträchtigungen und Kranke in Hospizen einen Ort, an dem für sie gesorgt wurde – gleichzeitig wurden sie dorthin jedoch „ausgelagert“ (Opp 2005, S. 14).

Diese Auslagerung kann auch mit der „Selektionsproblematik“ heutzutage verglichen werden. Es gibt Einrichtungen, die Menschen mit Beeinträchtigungen fördern und unterstützen wollen – gleichzeitig werden sie aber auch selektiert und dorthin – wie Opp (2005, S. 14) beschreibt, „ausgelagert“.

Die ersten Erziehungsversuche behinderter Kinder wurden im 15. Jahrhundert unternommen und galten der Erziehung gehörloser Kinder. Dabei wurde jedoch kein pädagogisches Interesse verfolgt: im

römischen Reich waren taubstumme Kinder nicht erbberechtigt – „durch die Sprachunterweisung gehörloser Kinder sollte vor allem auch die familiäre Erbfolge abgesichert werden“ (Opp 2005, S. 14).

Weiters wird der Dreißigjährige Krieg (1618 – 1648 [Anm. d. Verf.]) mit Elend und Armut als Folge erwähnt. Die Menschen mit körperlichen Verletzungen mussten in Armen- und Krüppelhäusern dahinvegetieren. Zur gleichen Zeit forderte die protestantische Bewegung eine „inhaltliche, methodische und institutionelle Systematisierung der Erziehung“ und ein „Erziehungsrecht für alle“ (Opp 2005, S. 14).

Im 17. und 18. Jahrhundert wurde im Zusammenhang mit der Industrialisierung eine „Erziehung zur Brauchbarkeit“ angestrebt: durch sie wurden „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ erlernt (Opp 2005, S. 14). Kinder und Jugendliche arbeiteten neben der Schule und dem Gebet in Zuchthäusern, Rettungshäusern, Waisenhäusern und Industrieschulen (vgl. dazu auch Opp 2005, S. 14).

Die Lebensbedingungen dieser Kinder waren laut Pestalozzi (zit. in Opp 2005, S. 15) jedoch sehr drastisch: Die Kinder waren zurückgesetzt, konnten kaum gehen und hatten „aufgebrochene Köpfe, viele mit Hudeln, die mit Ungeziefer beladen waren, viele hager, .., gelb, grinsend mit Augen voll Angst“ und „von Elend erdrückt, duldsam, aber misstrauisch, lieblos und furchtsam“. In Folge der erdrückenden Bedingungen dieser Pädagogik forderte Pestalozzi eine „Wohnstubenpädagogik“ und familienähnliche Bedingungen in den Anstalten. Mit dieser Forderung setzte ein Perspektivenwechsel ein. Auch Menschen mit Behinderungen sollten eine Erziehungschance bekommen. Diese schätzte Pestalozzi folgendermaßen ein:

„... dass auch Kinder von äußerstem Blödsinn, die durch gewohnte Härte dem Tollhaus aufgeopfert werden, durch liebevolle Leitung zu einem ihrer Schwachheit angemessenen, einfachen Verdienst vom Elend eines eingesperrten Lebens errettet und zur Gewinnung ihres

Unterhalts und zum Genuss eines freien und ungehemmten Lebens geführt werden können“.

(Pestalozzi, zit. in Opp 2005, S. 15)

Für die damalige Zeit war Pestalozzi weit voraus in seinen Einschätzungen und Vorstellungen über die Pädagogik der Menschen mit Beeinträchtigung.

In der Epoche der Aufklärung wurde die allgemeine Schulpflicht gefordert und die Pädagogik mit Optimismus verbunden. Laut Opp (2005, S. 16) übertrug sich dieser auch auf die Pädagogik für Kinder mit Behinderungen.

Ende des 19. Jahrhunderts standen wichtige Punkte, die für die zukünftige Entwicklung der Heil- und Sonderpädagogik maßgebend waren, fest:

- Menschen mit Behinderung sind bildungsfähig - ihre Erziehung soll sich an speziellen Methoden orientieren
- Forderung nach Bildungsangeboten in spezifischen Institutionen
- Methodenspezifik: Professionalisierung von Berufen in der Heilpädagogik
- Entwicklung der besonderen Erziehungsmethoden und ihrer wissenschaftlichen Rechtfertigung
- Menschen mit Behinderung wurden ins Zentrum der Wissenschaft gerückt
- Aufgabenschwerpunkt: Menschen mit Behinderung wurden in berufliche Tätigkeiten eingeübt

(vgl. dazu auch Opp 2005, S. 16f)

Wie an fünfter Stelle beschrieben, wurden Behinderungen Objekte der Wissenschaft. Es wurden Symptombilder erstellt und der Verlauf einer Krankheit sowie deren Folgen beobachtet. Dies waren Vorläufer von

den heutigen Klassifikationssystemen von psychischen Störungen. Ungefähr zur gleichen Zeit, im Jahre 1910 stellte Ludwig von Strümpell in seinem Buch „Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder“ über 350 „Kinderfehler“ vor, wobei er auch viele Behinderungsformen beschrieb (Blindheit, Unaufmerksamkeit, hysterische Fehler).

An dieser Stelle ist der Begriff „Kinderfehler“ zu kritisieren, da er sehr diskriminierend und abwertend wirkt.

Nach Strümpell brauchten diese Kinder „einen speziellen, methodisch angeleiteten Unterricht“ (Opp 2005, S. 17).

Opp betont die Widerspiegelung dieses Konzeptes in der modernen Sonder- und Förderpädagogik.

Neben dem medizinischen Aspekt formulierte Strümpell (zit. in Opp 2005, S. 17) auch „hohe ethische und professionelle Standards für die heilpädagogische Praxis“.

Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurden Kinder, die die Bildungsvoraussetzungen nicht erfüllten, weil sie gehörlos, blind, geistig- oder körperbehindert oder „schulschwach“ waren, in Sondereinrichtungen untergebracht und „beschult“. Diese Einrichtungen waren unter dem Namen „Hilfsschulen“ bekannt (vgl. dazu auch Opp 2005, S. 20).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte die Heilpädagogik im deutschsprachigen Raum eine „international führende Rolle“ – dies wurde jedoch schlagartig durch den Beginn der Naziherrschaft beendet: Menschen mit Behinderung waren „gesellschaftlicher Ballast“ (Opp 2005, S. 20). Um deutlich zu machen, wie mit Menschen mit Behinderung in dieser Zeit umgegangen wurde, wird folgendes genannt: Laut Schätzungen wurden ungefähr 200.000 Menschen mit Beeinträchtigung Euthanasieopfer und 300.000 bis 400.000 wurden

ohne ihre Einwilligung sterilisiert um „genetisch deformierten Nachwuchs“ zu verhindern (Opp 2005, S. 21).

Auch Bruns & Fimmen (1912, zit. in Kleber 1980, S. 90) führen die Meinung an, die über Menschen mit Behinderungen und Hilfsschüler im Dritten Reich verbreitet war: Sie waren „für den Volkskörper schädlich“. Doppelbauer (1984, S. 9) hat sich ebenfalls mit dieser Thematik beschäftigt und beschreibt, was Menschen mit Beeinträchtigungen im Zusammenhang mit dem Hitler- Faschismus widerfahren ist: „Behinderte als Opfer von Sterilisation, ‚Euthanasie‘ und Massenvernichtung“.

In der Nachkriegszeit stand die Entwicklung der Heilpädagogik im deutschsprachigen Raum vorerst still. Erst in den sechziger und siebziger Jahren wurden die Entwicklungen wieder vorangetrieben. Speck (1991, zit. in Opp 2005, S. 21) bezeichnet diesen Fortschritt in Zusammenhang mit dem deutschen Wirtschaftswunder als Zeit eines „*Sonderschulwunders*“. Die Öffentlichkeit fühlte sich verantwortlich und verpflichtet für Menschen mit Beeinträchtigungen. Dies war der Beginn eines umfangreichen Aus- und Aufbaus von Sondereinrichtungen (Sonderschulen, Tagesstätten, Werkstätten und Frühförderangebote). Weiters wurde die Hilfsschullehrerausbildung professionalisiert und erweitert. Das „heilpädagogische Selbstverständnis“ verlagerte sich „immer mehr hin zu einer Sonderschulpädagogik“ (Opp 2005, S. 22).

Heute hat die Sonderpädagogik ihren vielfältigen Aufgabenbereich definiert und kann auf große, bedeutsame Entwicklungsschritte zurückblicken.

5.1.3 Zum Aufgabenverständnis der Sonderpädagogik

Die Aufgaben der Sonderpädagogik sind aufgrund ihrer Vielfältigkeit sehr breit gefächert und unterliegen wiederum unterschiedlichen Anschauungsweisen.

Kleber (1980, S. 165) beschreibt beispielsweise die verschiedenen Arbeitsfelder, die die Sonderpädagogik betreffen, folgendermaßen:

„1. Sonderpädagogische Beratung im Früh- und Elementarbereich

- *Hierzu können auch die Prophylaxe, Beratung und Maßnahmen vor und während der Schwangerschaft gerechnet werden*
- *Beratung einschließlich Interventionen im Frühbereich (zwischen 0 und 3 Jahren): hier spielt die Kooperation mit den Eltern eine zentrale Rolle*
- *Beratung einschließlich Interventionen im Elementarbereich (zwischen 3 und 6 Jahren): hier steht die Kooperation mit Kindergärten im Vordergrund*

2. Sonderpädagogische Beratung einschließlich Interventionen im Regelschulbereich

- *Im Vordergrund steht die Kooperation mit Grundschullehrern, die Arbeit in der Grundschule, allerdings bleibt auch die Kooperation mit den Eltern hoch bedeutsam*
- *Kooperation mit Hauptschullehrern und Arbeit in Hauptschulen zum Zwecke von Reintegration, aber auch zum Versuch, desintegrierte (nicht segregierte) Hauptschüler zu reintegrieren und ‚Hauptschulversager‘ doch noch zum Hauptschulabschluß [!] zu führen, sollten hier Aufgaben sein*

3. Rehabilitations- (Rehabilitations-) Maßnahmen und Reintegrationsmaßnahmen durch Sonderbeschulung – Dieses Arbeitsfeld wird durch die Schule für Lernbehinderte abgedeckt

4. Rehabilitations- und Rehabilitationsmaßnahmen im nachschulischen Bereich“.

Dörr & Günther (2003, S. 20) haben eine leicht abweichende Ansicht zu Kleber. Sie sprechen einen wichtigen Aspekt im Kontext mit den Aufgaben der Sonderpädagogik an. Sie sind der Meinung, dass „Fragestellungen, Inhalte, Gegenstände und Methoden“ der Sonderpädagogik immer wieder neu orientiert und weiterentwickelt werden. Dabei unterscheiden sie zwei wichtige Ebenen

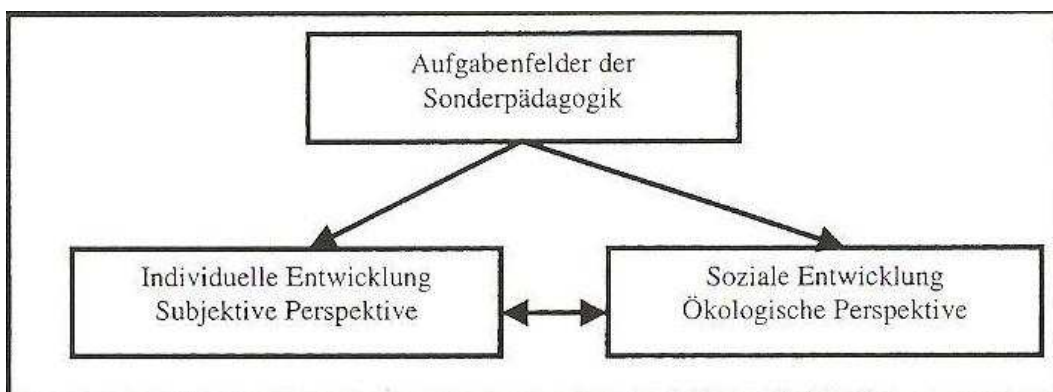


Abb. 2: Aufgabenfelder der Sonderpädagogik

Der erste Aspekt ist die subjektive Ebene. Damit ist die individuelle Entwicklung eines Menschen mit Beeinträchtigung sowie seine persönliche Wahrnehmung und die Art der Verarbeitung von Ereignissen (emotional, psychisch, sozial, kognitiv, sprachlich, motorisch und sensorisch) und Perspektive in unserer Welt gemeint.

Laut Dörr & Günther (2003, S. 21) rückt damit die Sonderpädagogik die „radikale Subjektivität“ ins Zentrum ihrer Anschauungsweise und

„lässt sich weitgehend von einem personalen Menschenbild leiten, das ein .. Vertrauen in die autonome Entwicklungs- und Lernfähigkeit des Kindes setzt und gleichzeitig die Notwendigkeit von individueller Zuwendung und Hilfe einschließt“.

Da die Person in diesem Fall in den Mittelpunkt gestellt wird, wird in weiterer Folge von einer Förderung gesprochen, welche die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigt.

Zum zweiten wird die ökologische Ebene angesprochen: Dabei ist gemeint, dass die Umweltbedingungen eines Menschen mit Behinderungen die Basis für neue Erfahrungen im Lernbereich und somit als Raum für Handlungen im Alltag dient. Die Umwelt von Menschen und Kindern mit Beeinträchtigung unterscheidet sich meist von der Umwelt nichtbehinderter Kinder, da das familiäre Umfeld manchmal nicht die besten Voraussetzungen bietet und oftmals müssen Arztpraxen, Institutionen oder Kliniken verstärkt aufgesucht werden. Dies sind alle Faktoren, die auf das Kind einwirken und zur Wahrnehmung seiner Umwelt beitragen (vgl. dazu auch Dörr & Günther 2003, S. 22f).

In weiterer Folge beschreiben die Autoren die ihrer Meinung nach zentralen Aufgabenbereiche der Sonderpädagogik. Auf diese kann in den nächsten Ausführungen aufgrund der Themenvielfalt, die diese Arbeit beinhaltet, nur mit einer jeweiligen Kurzbeschreibung eingegangen werden.

1. Diagnostik

- Diese umfasst die gesamten Verfahren, die das „Verhalten behinderter und nichtbehinderter Menschen“ erforschen (Dörr & Günther 2003, S. 23).

2. Prävention

- Dabei geht es laut Dörr & Günther (2003, S. 23) nicht nur um die „Therapie und Förderung“, sondern auch um Vorsorgemaßnahmen zur „Verhütung körperlicher, psychischer oder sozialer Störungen“ (Schutzimpfungen, Frühförderungsmaßnahmen).

3. Beratung

- Diese besteht aus unterstützenden, sonderpädagogischen Maßnahmen und Ansätzen, welche „zur Beseitigung individueller und sozialer Probleme in den .. Lebensbereichen geplant und eingesetzt werden“ (Dörr & Günther 2003, S. 24).

4. Therapie

- Darunter werden alle Handlungen verstanden, die auf den Menschen mit Beeinträchtigung heilend oder bessernd wirken.

5. Rehabilitation

- „Mit Rehabilitation meint man die Wiederherstellung grundlegender Fähigkeiten, die Wiedereingliederung eines kranken oder behinderten Menschen in das berufliche und gesellschaftliche Leben“ (Dörr & Günther 2003, S. 25).

6. Erziehung

- Die beiden Autoren beschreiben die Erziehung als einen sehr komplexen Prozess, bei dem das Verhältnis zwischen dem Erzieher und dem Kind im Mittelpunkt steht. Erziehung will laut Dörr & Günther (2003, S. 26) sowohl „die Emanzipation“ (das Selbstständigwerden) als auch die „Personalisation“ (die Eingliederung in die Gesellschaft) erreichen.

7. Unterricht

- Beim Unterricht werden in den Ausführungen von Dörr & Günther (2003, S. 27) verschiedene Elemente unterschieden: Lernziele festlegen, Lerninhalte umsetzen, unterschiedliche Lernmöglichkeiten anbieten,

Lernsituationen gestalten und erzielte Ergebnisse und Lernfortschritte überprüfen und bewerten.

8. Hilfe

- Hilfe wird als „Reaktion auf zunehmende Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung bei behinderten Menschen in allen Altersstufen und Problemlagen“ und als „Tätigkeit, die darauf abzielt, jemanden zu unterstützen“ bezeichnet (Dörr & Günther 2003, S. 28f).

(vgl. dazu auch Dörr & Günther 2003, S. 23ff)

In diesen beschriebenen Aufgabenfeldern ist wieder eine Ähnlichkeit zu Klebers Aufgaben der Sonderpädagogik zu finden.

Die Ausführungen von Dörr & Günther weisen auf einen heilpädagogischen Hintergrund hin. Dieser wird vor allem in Punkt „4. Therapie“ deutlich. Die Autoren betonen heilende Handlungen. Davon müssen sich jedoch Sonderpädagogen differenzieren, da die Schule grundsätzlich keine Therapie anbietet. Sonderschullehrer begleiten und unterstützen Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung und müssen ihre Grenzen definieren. Ihre Aufgabe liegt im pädagogischen Bereich und hört dort auf, wo Mediziner und Physiotherapeuten ansetzen.

5.1.4 Ziele der Sonderpädagogik

„Ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung sind die Ziele der sonderpädagogischen Förderung in Unterricht und Erziehung, die stets als Einheit gesehen werden.“

(Drave et. al 2000, zit. in Puhr 2005, S. 91)

Dieses Ziel der Sonderpädagogik, wobei es sich um die Empfehlungen der Kulturministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland von 1994 handelt, deutet Puhr (2005, S. 91) als „Anspruch auf Eigenständigkeit der Sonderpädagogik“. Damit meint sie

„etwa in dem Sinne, dass für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit individuellen Beeinträchtigungen und/oder sozialen Benachteiligungen sonderpädagogischer Unterricht und sonderpädagogische Erziehung unhintergebar seien“.

(Puhr 2005, S. 91)

Sie beschreibt dies als wichtiges Ziel der Sonderpädagogik, spricht aber auch gleichzeitig die Doppelproblematik, die aus diesem sonderpädagogischen Selbstverständnis resultiert, an (Berücksichtigung/Akzeptanz vs. Absonderung/Stigmatisierung; vgl. dazu auch Kap. 5.2.1 Sonderpädagogik – eine differentielle oder selektierte Pädagogik?).

Eine weitere Zielsetzung der Sonderpädagogik in Zusammenhang mit der Integration sind/sollten laut Kleber (1980, S. 164) sein:

- „1. Desintegration aus Beschulungsgruppen (Beschulungsgruppen sind systematische Konstruktionen, eine Integration von Einzelindividuen in eine Gesellschaft zu erleichtern oder zu ermöglichen) verhindern.*
- 2. Reintegration in allgemeine Beschulungsgruppen wo immer möglich wieder herbeizuführen, wenn Desintegration erfolgt ist.*
- 3. Wenn auch eine Reintegration in allgemeine Beschulungsgruppen mißlingt [!], durch parallele spezielle Maßnahmen (Sonderbeschulung) doch noch eine Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen.*
- 4. Auch bei Desintegration nach der Schulzeit durch spezielle Maßnahmen eine Reintegration zu ermöglichen.“*

5.2 PROBLEMSTELLUNGEN

In der Sonderpädagogik gibt es zahlreiche Problemstellungen, welche immer wieder angesprochen werden. Diese betreffen somit auch den Sonderpädagogen.

Um einen kleinen Einblick zu bekommen, werden hier einige Kernbereiche der Grundproblematik in der Sonderpädagogik angesprochen. Da dieses nur ein Teilkapitel dieser Arbeit darstellt, handelt es sich nur um eine kurze und oberflächliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Diese dient dazu, einen kleinen Einblick in die Problemstellungen der Sonderpädagogik zu geben und dem Titel der Bachelorarbeit gerecht zu werden, da nach Ansicht der Verfasserin auch diese Thematik zum Selbstverständnis des Sonderpädagogen gehört bzw. dieses auch beeinflusst.

5.2.1 Sonderpädagogik – eine inklusive oder selektierende Pädagogik?

Opp et. al (2005, S. 9) legen ihre Betonung auf die enormen Entwicklungsfortschritte der Sonderpädagogik in den letzten Jahrzehnten, gleichzeitig kritisieren sie jedoch, „dass eine echte Chancengleichheit zwischen Behinderten und Nichtbehinderten noch immer in weiter Ferne“ ist.

„Indem Sonderschulen die geforderten Hilfen gewähren, machen sie die Hilfebedürftigkeit ihrer Schüler öffentlich sichtbar und stigmatisieren diese damit“

(Klein 1990, zit. in Opp 2005, S. 23)

Eine ähnliche Anschauungsweise liefert Speck:

„Sonderpädagogik ist spezielle Berücksichtigung und Akzeptanz eines besonderen Humanum im Behinderten, aber zugleich Absonderung und Definition von Normabweichungen.“

(Speck 1991, zitiert in Puhr 2005, S. 91)

Puhr (2005, S. 91f) betont in diesem Zusammenhang die „stigmatisierenden und isolierenden sozialen Folgen“, die aus dieser „sonderpädagogischen Zielsetzung“ deutlich werden. Außerdem kritisiert sie eine weitere Kernaussage, die diese Definition der Sonderpädagogik von Speck beinhaltet. Sie liest daraus, dass Hilfsbedürftigkeit für ein selbstständiges, autonomes Leben vorausgesetzt wird. Weiters vermittelt ein solches sonderpädagogisches Selbstverständnis eine „pädagogische Macht“ (Ricken 1999, zit. in Puhr 2005, S. 92), die sie als negativ bewertet.

Dieser Meinung kann durchaus zugestimmt werden. Sie bringt die doppelte Problematik der Sonderpädagogik auf den Punkt: Zum einen die Stigmatisierung und zum anderen die Akzeptanz und spezielle Berücksichtigung von Menschen mit Behinderungen. Außerdem spricht sie die Voraussetzung der Hilfsbedürftigkeit von Menschen für eine autonome Lebensführung an.

Kleber (1980, S. 163) beschreibt ein ähnliches Problem. Er beschreibt die Integration einzelner Menschen mit Beeinträchtigungen in die Gesellschaft als Ziel der Sonderpädagogik und „zwar gerade aus einer schwierigen Lage heraus“ (Kleber 1980, S. 163), betont aber, dass dies der Ausgliederung der allgemeinen Beschulung widerspricht. In weiterer Folge erläutert er das Auffälligwerden und den Verlauf dieses Prozesses, der „zur Randständigkeit führt“ (Kleber 1980, S. 163): Meist beginnt er mit schulischen Lerndefiziten und der Nicht- Erreichung von Schulaufgaben. In seiner Klasse gerät der Schüler immer mehr an den

Rand, er wird zum Außenseiter – Kleber legt seine Betonung auf „Desintegrationsvorgänge“, die stattfinden und auf die darauf folgende Ausgliederung der Gruppe (Der Schüler muss die Klasse wiederholen [Anm. der Verf.]). Eine Integration in die nächste Gruppe gelingt auch nicht immer reibungslos – die Desintegration schreitet weiter fort.

Nach dem Umschulen in eine Sonderschule spricht Kleber (1980, S. 164) von einer weiteren „Stufe der Desintegration“, die er auch als „Segregation“ bezeichnet. Dies ist meist das Endstadium nach dem erläuterten „Desintegrationsprozess“, mit dem Kleber die Veränderung des Umfeldes, in der sich der Schüler befindet, meint und seiner Meinung nach die zentrale Problemlage (vgl. dazu auch Kleber 1980, S. 163f).

Diese Problemstellung wird gegenwärtig häufig diskutiert. Zum einen werden die einzelnen Schulsparten der Sonderpädagogik und somit die Tätigkeitsbereiche der Sonderschullehrer aufgelöst, zum anderen werden Fachleute mit methodisch didaktischen Spezialkenntnissen in der Integration benötigt. Es kann von einem Dilemma gesprochen werden, da sich die Sonderpädagogik in gewisser Weise „selbst abschafft“. Dieses Dilemma ist zurzeit nicht lösbar – die einzige Lösung wäre eine Neudefinierung und Neuorientierung der Sonderpädagogik!

5.2.2 Aktuelle Problemstellungen der Sonderpädagogik

Auch Opp (2005, S. 24) weist auf die Sonderpädagogik als ein Gebiet hin, welches sehr „spannungsgeladen hinsichtlich der Erreichung widersprüchlicher Zielsetzungen“ ist und auch „unsicher bezüglich der Entwicklung ihrer Zielsetzungen“. Er formuliert in weiterer Folge einige Widerspruchsverhältnisse, die als zentrale und aktuelle Problemstellungen der Sonderpädagogik gelten und zum besseren Verständnis nachfolgend erläutert werden:

„Hilfe versus Selbsthilfe“ (Opp 2005, S. 24)

Opp (2005, S. 24f) meint damit den „Widerspruch zwischen Abhängigkeit und autonomer Lebensführung“, der Menschen mit Behinderungen betrifft.

„Integration versus Selektion“ (Opp 2005, S. 26)

In diesem Zusammenhang geht es um die im deutschsprachigen Raum immer wieder intensiv geführte Selektionsdiskussion. Bei dieser stehen laut Opp (2005, S. 26f) die Fragen der Gerechtigkeit und Gleichbehandlung im Zentrum. Opp (2005, S. 27) spricht auch die Forderung der Begriffsänderung von *Integration* durch *Inklusion* und die damit verbundene Neuorientierung der Sonderpädagogik an: Es wird eine „weiter greifende inklusive Schulkultur des gesamten Schulsystems gefordert“. Die Forderung der Inklusion ist ebenfalls eine Antwort auf die gesellschaftliche Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen und steht für einen Mangel an Lebensqualität für Menschen mit Beeinträchtigungen. Gleichzeitig markiert sie eine sonderpädagogische Zielsetzung (vgl. dazu auch Opp 2005, S. 28).

„Behinderung versus Betroffenheit“ (Opp 2005, S. 28)

Menschen mit Beeinträchtigungen werden auch heutzutage teilweise noch abwertend behandelt – „das Fremde im Anderen löst Angst aus“ (Opp 2005, S. 28). In dieser Hinsicht ist es für den Menschen, der nicht beeinträchtigt ist, wichtig, die eigene Betroffenheit, die Menschen mit Beeinträchtigungen bei ihm auslösen, anzuerkennen und sich mit diesen Ängsten auseinanderzusetzen!

„Die hohe Abwehr gegen die Anwesenheit von Behinderten ... ist zu verstehen als Projektion und Delegation verdrängter Empfindungen des Selbst- Behindert- Seins der so genannten Nichtbehinderten.“

(Prenzel 1993, zit. in Opp 2005, S. 28)

Diese Forderung der Anerkennung ist gut zu verstehen. Prengel meint mit seiner Aussage, dass sich nicht behinderte Menschen mit ihren unsicheren und oftmals auch abwertenden Reaktionen auf behinderte Menschen *selbst behindern*, da diese oft verdrängte und vergessene Gefühle der eigenen Angst widerspiegeln.

In diesem Zusammenhang ist die *Behinderung der Nichtbehinderten* zu erwähnen. Sie haben Vorurteile und meinen, bestimmen zu können, was Normalität ausmacht.

Gleichzeitig ist auch von einer *Nichtbehinderung der Behinderten* zu sprechen. Damit sind die Eigenschaften von Menschen mit Beeinträchtigung gemeint, die sie „nicht behindert“ erscheinen lassen: Menschen mit Beeinträchtigung haben – an dieser Stelle wird aus eigener Erfahrung bzw. aus eigener Wahrnehmung berichtet – oftmals eine offenere, herzlichere Art. Es kann vorkommen, dass sie grundsätzlich keine Vorurteile haben und im Umgang mit fremden Menschen keine Scheu haben.

Um Menschen mit Behinderungen nicht mehr zu *behindern*, fordert Rorty (1993, zit. in Opp 2005, S. 29):

„...nimm wahr, was einer tut, und hör vor allem zu, was andere Menschen sagen. Denn es kann sich dabei zeigen, und es zeigt sich sehr oft dabei, dass diese Menschen versuchen, dir zu sagen, dass sie leiden.“

Opp (2005, S. 29) spricht in diesem Zusammenhang auch von „Maximen des Zusammenlebens, die die Solidarität mit der Not des anderen aus der Perspektive der eigenen Betroffenheit heraus sichern“.

Zusammenfassend kann von der Überwindung der Angst und dem Auseinandersetzen mit der Betroffenheit der nicht behinderten Menschen gesprochen werden, um Menschen mit Beeinträchtigung mitfühlend und mit Solidarität begegnen zu können.

„Profession versus Konfession“ (Opp 2005, S. 29)

Opp (2005, S. 29f) beschreibt die Profession des Sonderpädagogen als widersprüchlich. Einerseits ist er als Person geachtet, welche Kindern in hilfloser Lage hilft. Andererseits gilt er als „weltfremder Mensch, der zwar in der Gesellschaft gebraucht wird, über den man aber gelegentlich den Kopf schüttelt“ (Haerberlin 1992, zit. in Opp 2005, S. 29). In weiterer Folge beschreibt der Autor, dass die Sonderpädagogik Gefahr läuft, Wunsch und Realität zu verwechseln und den Anschluss an gesellschaftliche Wirklichkeiten zu verpassen (vgl. dazu auch Opp 2005, S. 31).

„Behinderungskategorien versus Dekategorisierung“ (Opp 2005, S. 32)

Menschen mit Beeinträchtigungen werden häufig stigmatisiert: Ein Stigma ist eine Eigenschaft, die einer Person zugeschrieben wird (vgl. dazu auch Cloerkes 2001, S. 134). Opp (2005, S. 32) erwähnt die Folgen, die eine solche Kategorisierung haben kann: ein

„Normierungsdruck, der der Überschneidung verschiedener Behinderungsformen .. der Komplexität individueller Hilfebedürfnisse und der Pluralität von Lebenslagen ... widerspricht“.

Die Forderung nach einer Dekategorisierung verknüpft sich jedoch ebenfalls mit einigen Problemen: Die schwierige Stellung von Menschen mit Behinderungen kann in der Gesellschaft nicht einfach abgegrenzt werden.

Im Endeffekt können klassifizierende Begriffe nicht weggelassen werden, da sie auch Ressourcen sichern: Damit sind Förderungsmaßnahmen von *Integrationskinder*, *Rucksackkinder* oder *Diagnosekinder* gemeint (vgl. dazu auch Opp 2005, S. 32f).

5.3 DER SONDERPÄDAGOGE UND SEIN SELBSTVERSTÄNDNIS

Im nachfolgenden Kapitel wird auf die Geschichte, die soziale Herkunft und die Tätigkeit des Sonderpädagogen eingegangen. Zusätzlich ist über sein Berufsselbstverständnis, die Rollenproblematik und über seine Berufszufriedenheit nachzulesen.

5.3.1 Die historische Entwicklung des Berufs Sonderschullehrer

Cloerkes (2001, S. 298) erwähnt die ersten Ansätze für die „Entstehung des deutschen Sonderschulwesens“: Dies war der Unterricht an taubstummen und blinden Kindern von Adelsfamilien im 16. und 17. Jahrhundert. Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts gab es als Vorboten von Schulen für Menschen mit Beeinträchtigungen und Lernbehinderung eine 1778 entstandene Schule für Taubstumme in Leipzig und eine Schule für blinde Menschen in Wien, welche 1804 ihre Pforten öffnete.

Nach einer Phase, Kinder integrativ zu unterrichten (erste Hälfte des 19. Jahrhunderts) führten laut Cloerkes (2001, S. 298) „nachhaltige separierende und differenzierende Tendenzen bis etwa 1920 zur Etablierung“ der heutigen Sonderschulformen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelten sich die so genannten Hilfsschulen. Ein dunkles Kapitel ist das regimetreue Verhalten von vielen Sonderschullehrern in der Zeit des Nationalsozialismus: Sie machten bei den Selektionsmaßnahmen wie Sterilisation, Aussonderung und Vernichtung mit und lieferten damit ihre Schüler aus.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde das Sonderschulwesen ausgebaut und mit Beginn der Integrationsbewegung Anfang der 1990er Jahren wurde die Rolle und Aufgabe der Sonderpädagogik neu bestimmt (vgl. dazu auch Cloerkes 2001, S. 299).

Zur Professionalisierung von Sonderpädagogen lassen sich vier Phasen unterscheiden:

„1. Meisterlehre: Pädagogische Laien als Erzieher gaben ihre praktischen Erfahrungen an geeignete Nachfolger weiter.

2. Meisterlehre auf verbreiteter Grundlage: Ab Anfang des 19. Jahrhunderts wurden vor allem Taubstumm- und Blindenlehrer an bestehenden staatlichen Schulen nach Plan ausgebildet.

3. Lehrgangs- und Kursausbildung: Einführung von Praktika, theoretischen Lehrgängen und Kursen sowie Prüfungsordnungen, zuerst für Taubstummlehrer ... und Blindenlehrer Für Hilfsschullehrer gab es dann ab 1905 kurze Ausbildungskurse ohne Prüfung. Auch nach dem 2. Weltkrieg wurden Hilfsschullehrer lange Zeit in einjährigen Lehrgängen ausgebildet

4. Studium an wissenschaftlichen Hochschulen: Orientierung an der Ausbildung von Volksschullehrern. Widerstand, insbesondere der Taubstummlehrer, gegen eine gleichwertige Ausbildung für alle Fachrichtungen.“

(Cloerkes 2001, S. 299)

5.3.2 Über die soziale Herkunft der Sonderpädagogen

Die soziale Abstammung interessierte in den 1970er Jahren Baier, Fischer & Zimmermann. Sie untersuchten an den Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Reutlingen in Deutschland das soziale Umfeld von angehenden Sonderschullehrern. Baier et. al kamen zum Schluss, dass zum einen die Anzahl der Männer überwog und zum anderen kam ein Großteil der Sonderpädagogen aus ähnlichen gesellschaftlichen Schichten (die Eltern waren von Beruf Angestellte, Beamte, Akademiker), wobei der Arbeiterkinderanteil doppelt so hoch war. Eine problematische Schlussfolgerung ist für Cloerkes (2001, S. 300) die Tatsache, dass Lehrer und Schüler aus „extrem entfernten Sozialschichten“ kommen.

Neuere Ergebnisse, die eine Veränderung erkennen lassen, liegen einer Untersuchung von Schäfer aus dem Jahre 1997 zugrunde. Er befragte ebenfalls angehende Sonderpädagogen und kam zu dem Schluss, dass sich die soziale Abstammung geändert hatte: Fast 40 % von ihnen haben Elternteile, die im pädagogischen Berufsfeld tätig sind oder waren (vgl. dazu auch Cloerkes 2001, S. 300f).

5.3.3 Der Sonderschullehrer und seine Tätigkeit

Stadler (1976, zit. in Cloerkes 2001, S. 298) beschreibt die Tätigkeit des Sonderpädagogen:

„Sonderschullehrer unterrichten und erziehen Kinder und Jugendliche, für deren Bildungsanspruch sich die allgemeinen Schulen nicht zuständig fühlen. ... Der Beruf des Sonderschullehrers wird ... weitgehend von der Schulart her definiert.“

Für Stadler gibt es keine Berufsbeschreibung, kein deutlich zuordenbares Berufsbild für den Sonderschullehrer. Er meint, die Schulart definiert den Beruf. Damit könnte er die äußeren Bedingungen, die jeweilige Schulsituation, die Kollegen und vor allem auch die Schüler, die der Sonderpädagoge zu unterrichten hat, gemeint haben.

Um über den Tätigkeitsbereich und die Berufsanforderungen der Sonderpädagogen mehr zu erfahren, kann im Kapitel „3.4 Die Kompetenzen des Sonderpädagogen“ zur Thematik nachgelesen werden, da diese bereits angesprochen wurde.

5.3.4 Der Sonderpädagoge und sein Berufsselbstverständnis

Stein (2000, S. 330) ist der Meinung, über das Selbstverständnis der Sonderpädagogik sowie über das ihrer Fachrichtungen viel erfahren zu können – beispielsweise in der Fachliteratur oder in Lehrveranstaltungen an Hochschulen. Gleichzeitig stellt er jedoch fest, dass über das Selbstverständnis der Sonderpädagogen, die bereits im Berufsfeld tätig sind – er erwähnt hierbei die schulische Praxis – wenig „dezidiertes und systematisches“ Wissen vorhanden ist.

Für Puhr (2005, S. 89) gestaltet sich das sonderpädagogische Selbstverständnis folgendermaßen: Sie meint, dass Menschen mit Beeinträchtigungen ein Recht auf Unterstützungen haben,

„die sowohl dazu beitragen sollen, soziale Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegen zu wirken, als auch ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am sozialen Leben zu fördern.“

Dieser Anspruch ist in vielen Lebensbereichen erst ansatzweise verwirklicht. Hier rückt Puhr (2005, S. 89) neben anderen Kontaktpersonen und neben der gesetzlichen Grundlage die „Professionellen“, die Sonderpädagogen ins Zentrum. Sie sind neben den anderen Faktoren und Personen hauptsächlich mit der Verwirklichung des Anspruchs „der Selbstbestimmung und gleichberechtigter Teilhabe“ von Menschen mit Beeinträchtigungen beauftragt und gefordert.

5.3.5 Über die Rollenproblematik und das Selbst- und Fremdbild

Cloerkes (2001, S. 301) beschreibt vier „Motivkomplexe“ für das Ergreifen des Sonderschullehrerberufs: „utilitaristische, materialistische und pragmatisch- ökonomische Motive, humanitäre, ethische Motive, karitative, religiöse Motive und pädagogische Motive“.

In Zusammenhang mit diesen Motiven erwähnt er ein vorhandenes überhöhtes Leitbild (Stadler 1976a, zit. in Cloerkes 2001, S. 301):

„Durch das Betonen ihrer ‚besonderen‘ pädagogischen Aufgabe unter ‚erschweren‘ Bedingungen steigerten und überhöhten Sonderschullehrer ihre Erwartungen an die eigene Berufsrolle, um sich dadurch von den Volksschullehrern, aber auch voneinander abzuheben.“

Diese idealisierenden Erwartungen können laut Cloerkes (2001, S. 302) zu einem Ungleichgewicht im „beruflichen und sozialen Selbstverständnis“ führen. Außerdem macht er sie auch für die vielen vorhandenen Rollenkonflikte verantwortlich und spricht in diesem Zusammenhang die verbreiteten Bezeichnungen des Sonderschullehrers an: „Begabungsgutachter“, „Sozialchancenverteiler“, „Sozialchancenvereitler“, „Anti- Rehabilitator“, „Diskriminator“ und „Stigmatisierer“ (Cloerkes 2001, S. 302).

Diese Zuschreibungen der Gesellschaft sind sehr provokativ und negativ. Cloerkes schreibt über die Folgen, die ein solches negatives Bild in der Gesellschaft für den Sonderpädagogen haben können: Es führt bei vielen zu Verunsicherungen des Selbstbewusstseins und in weiterer Konsequenz zum Wechsel des Berufes – meist Berufe mit einem höheren Berufsprestige, um an diesem zu partizipieren (teilzuhaben).

In diesem Zusammenhang erwähnt er das Selbstbild der Sonderpädagogen. Die befragten Sonderschullehrer sahen sich selbst als Lehrer mit den idealtypischen Eigenschaften wie Einfühlungsvermögen, Toleranz, Verständnis, Fachwissen, sozialem Engagement und Nervenstärke (vgl. dazu auch Cloerkes 2001, S. 302f).

Wie werden Sonderschullehrer von außen wahrgenommen? Zum Fremdbild des Sonderpädagogen sind die von der Bevölkerung zugeschriebenen sehr positiven Eigenschaften – laut Cloerkes (2001, S. 303) „ganz im Sinne des idealisierenden Selbstbildes“ – zu erwähnen. Gleichzeitig wird jedoch die nicht prestigefördernde Wirkung kritisiert, da Sonderpädagogen im Ansehen unter den anderen Lehrerguppen das Schlusslicht bilden. Die Ursachen für das geringe Ansehen der Sonderschullehrer dürften die „Güte der Schülerschaft“ und die eingeschränkten Möglichkeiten der Sonderpädagogen bei der „Vergabe von Sozialchancen“ sein (Coerkes 2001, S. 303).

Dem Klientel der Sonderschullehrer, nämlich den Schülern, werden eher negative Eigenschaften zugeschrieben. Sie sind in der Gesellschaft eher wenig angesehen und werden „stigmatisiert“ – dies wird durch eine Befragung von über 700 Elternteilen bestätigt (Cloerkes 2001, S. 303). Mit dem Begriff Stigma „bezeichnet man eine Eigenschaft einer Person, die zutiefst diskreditierend ist“ (Goffman 1967, zit. in Cloerkes 2001, S. 134).

Cloerkes (2001, S. 303) führt das niedrige Ansehen der Sonderpädagogen zum einen auf den beruflichen Umgang mit dem „stigmatisierten Klientel“, zum anderen auf die „apädagogischen Auslese- und nicht Förderfunktionen“ des Sonderschullehrers. Außerdem führt er den geringen „Materialwert“ des Schülers im Sonderschulbereich an und die Wahrnehmung des Sonderpädagogen als „Sozialchancenvereitler“ (Cloerkes 2001, S. 303).

5.3.6 Über die Berufszufriedenheit

Die Zufriedenheit mit dem eigenen Beruf ist sicher in jedem Tätigkeitsbereich von großer Bedeutung. In Zusammenhang mit dem Lehrerberuf spielt sie insofern auch eine große Rolle, da sie maßgeblich zur Lehrgesundheit beiträgt und somit auch – sofern die Berufszufriedenheit gegeben ist – vor dem Burnout bewahrt.

Cloerkes (2001, S. 301) erwähnt eine Befragung an Sonderpädagogen über ihre eigene Berufszufriedenheit. Sie nannten als Störfaktoren solche, die ihre Schüler betreffen: das Herkunftsmilieu und negative Vorbilder, Arbeitsverhalten, Schwierigkeiten mit der Disziplin und Eltern, die keine Interesse an ihren Kindern zeigen. Er erwähnt jedoch auch, dass die genannten Probleme nicht zwingend zu einer niedrigeren Berufszufriedenheit bei Sonderpädagogen führen. Im Vergleich zu dieser Untersuchung ermittelten Willand & Östing (1988, zit. in Cloerkes 2001, S. 301) „lediglich Unzufriedenheit mit der Art der Tätigkeit und dem beruflichen Image“, haben aber eine „höhere Zufriedenheit bezüglich der Schulausstattung, der Bezahlung und der Belastung“.

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen wurde das berufliche Image der Sonderpädagogen angesprochen. Dieses dürfte in der Gesellschaft nicht so gut sein. Auf das Fremdbild des Sonderschullehrerberufs wird auch in Kapitel „5.3.5 Über die Rollenproblematik und das Selbst- und Fremdbild“ eingegangen.

6 DAS DISG- PERSÖNLICHKEITSPROFIL

6.1 FORSCHUNG

6.1.1 Der qualitative Forschungsansatz

Qualitative Methoden sind solche, „bei denen in der Regel Daten durch Messen oder Zählen erfaßt [!] und mit mathematisch-statistischen Methoden analysiert werden“ (Latz 1993, S. 11).

Der qualitative Forschungsansatz wurde gewählt, da er sich für diese Persönlichkeitstypisierung gut eignet.

Es muss jedoch erwähnt werden, dass es sich bei der Durchführung des Tests um eine Pilotuntersuchung handelt – aus diesem Grund wird bei der Auswertung auch keine Signifikanz errechnet. Die Ergebnisse werden ausgewertet und miteinander verglichen.

6.1.2 Forschungsfrage

In Anlehnung an das Thema der vorliegenden Bachelorarbeit (Sind Sonderpädagogen anders? Zum Selbstverständnis von Sonderpädagogen) wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Sind Sonderpädagogen anders?

Gibt es im Persönlichkeitsprofil Unterschiede zwischen Sonderpädagogen und Volksschulpädagogen?

(Was ist der Fall? - Entdeckung)

Wenn ja, warum weisen sie differente Eigenschaften im Persönlichkeitsprofil auf?

(Warum? - Begründung)

Welche Bedeutung haben diese Erkenntnisse für den Unterricht?

(Welche Bedeutung? - Erklärung)

6.1.3 Vorgehensweise

Die empirische Studie wird so aussehen: Es werden von ausgebildeten, bereits unterrichtenden Sonderschul- und Volksschullehrern und von Studierenden der Studienrichtung „Volksschule“ sowie „Sonderschule“ Persönlichkeitsprofile mithilfe des DISG- Modells erstellt, um einen möglichen Unterschied festzustellen.

6.2 ALLGEMEINES ZUM MODELL

6.2.1 Eine Fabel



Abb. 3: Prüfungsaufgabe

„Die Tiere, die etwas Bedeutendes tun wollten

Eines Tages beschlossen die Tiere, dass sie etwas Bedeutendes tun wollten, um die Probleme der neuen Welt zu lösen. Deshalb organisierten sie eine Schule. Es gab Unterrichtsfächer wie Laufen, Bergsteigen, Schwimmen und Fliegen. Um diese Schule einfacher organisieren zu können, sollten alle Tiere an allen Fächern teilnehmen.

Die initiative Ente zeigte im Schwimmunterricht eine außerordentliche Begabung, ja, sie war zu ihrer Freude sogar besser als der Schwimmlehrer. Sie machte aber nur recht langsame Fortschritte beim Fliegen und war im Lauftraining sehr schlecht. Da sie beim Laufen so schlecht war, mußte [!] sie das Schwimmen aufgeben und nachmittags länger in der Schule bleiben, um Wettlaufen zu trainieren. Dabei wurden ihre Schwimmhäute so stark beansprucht, daß [!] sie beim Schwimmen nur noch durchschnittliche Ergebnisse erzielen konnte. Aber eine durchschnittliche Leistung war durchaus akzeptabel, und so machte sich niemand größere Sorgen darüber – außer der Ente.

Der gewissenhafte Hase war beim Laufen der Beste, bekam aber ein nervöses Zucken in seinen Beinmuskeln aufgrund des vielen Sondertrainings im Schwimmen.

Das stetige Eichhörnchen war außerordentlich gut im Klettern, wurde aber immer mehr entmutigt, weil sein Lehrer von ihm verlangte, daß [!] es beim Flugunterricht vom Boden in die Höhe starten sollte, statt von den Baumwipfeln in die Tiefe. Von der Überanstrengung bekam es Muskelkater und erhielt dadurch nur sehr schlechte Noten beim Klettern und Laufen.

Der dominante Adler war ein Problemkind und wurde strengstens dafür bestraft, daß [!] er nicht gehorchte. Im Kletterunterricht war er immer der erste, der den Gipfel erreichte, er bestand aber darauf, auf seine eigene Art und Weise dorthin zu gelangen.“

(frei nach Chuck Swindoll, zit. in Seiwert und Gay 2003, S. 8 - 9)

Eine Gemeinsamkeit weisen diese Lebewesen auf: jedes Tier ist „in der Situation oder Umgebung am effektivsten, für die es geschaffen wurde, und es ist dann ineffektiv, wenn es sich außerhalb dieser Situation oder Umgebung befindet“ (Seiwert & Gay 2003, S 10).

Die Autoren vergleichen auch die Menschen mit den Tieren aus dieser Fabel – sie meinen, dass jeder Mensch seine Stärken und Schwächen hat.

Muss ein Mensch eine Situation meistern, die seinen Stärken entspricht, so wird er keine Probleme haben - befindet er sich jedoch in einer, die außerhalb seiner Stärken liegt und in der er diese nicht einsetzen kann, ist er ausgeliefert und arbeitet weniger wirksam/ weniger effektiv.

Das ist der Grundgedanke dieses Modells: durch einen Test seine Stärken und Schwächen sowie seine Persönlichkeitsmerkmale zu entdecken, um sich selber besser kennen zu lernen und um zu verstehen, warum manche Menschen in denselben Situationen

unterschiedliche Handlungsmuster aufweisen (vgl. dazu auch Seiwert & Gay 2003, S 10).

6.2.2 Die zentrale, wichtige Rolle der Persönlichkeit

Seiwert & Gay (2003, S 11) sind der Meinung, dass die „Frage nach der erfolgreichen *Persönlichkeit*“ seit Menschenbeginn gestellt wird. Eine perfekte, vielseitig begabte und in allen Bereichen des Lebens erfolgreiche Persönlichkeit gibt es bekanntlich nicht – glückliche Menschen, die sich ihrer personalen Kompetenz, ihrer Defizite aber auch ihrer Stärken bewusst sind, haben es jedoch geschafft, ihr „*inneres Potential* und ihr *äußeres Verhalten* miteinander in Einklang zu bringen“ (Seiwert & Gay 2003, S. 11).

Das Bewusstsein der eigenen Persönlichkeit ist wichtig, um nicht in Rollen zu schlüpfen, die nicht zu einem passen. An dieser Stelle ist auch die Rolle einer bewussten Persönlichkeit als Faktor für ein positives Selbstverständnis für den eigenen Beruf zu erwähnen.

Menschen, die ihre Persönlichkeit kennen, wissen um ihre Stärken und Schwächen Bescheid und entwickeln ihren ganz eigenen Stil, wie sie sich verhalten. Infolgedessen sind sie auch in der Lage, kritische Situationen im Privat- als auch im Berufsleben richtig einzuschätzen und souverän zu meistern.

6.2.3 Zur Geschichte

In den 1920er Jahren entwickelte der amerikanische Psychologe William Moulton Marston nach umfassenden Beobachtungen, Verhaltensforschungen und Studien ein einfaches, aber sehr praktikables Persönlichkeitsmodell. Er beschrieb vier grundlegende Persönlichkeitstypen/Verhaltensmuster, die in jedem Menschen vorkommen – jedoch in unterschiedlicher Ausprägung (vgl. dazu auch Seiwert & Gay 2003, S 14).

Ende 1950 entwickelte John Geier PhD, ein Professor für Verhaltenspsychologie und Kommunikation der Universität in

Minnesota, eine Methode, um individuelle Differenzen von Verhaltensmustern zu analysieren: das DISG- Modell mit seinem Kurztest (vgl. dazu auch Gay 2003, S 9).

6.3 DIE VIER VERHALTENSTILE

Nach Seiwert & Gay (2003, S. 14) ist das menschliche Verhalten von zwei wesentlichen Einflüssen abhängig: Je nachdem, ob eine Person ihre äußere Umwelt als eher günstig oder ungünstig wahrnimmt und von ihrer „inneren Einstellung auf dieses Umfeld eher aktiv oder passiv reagiert“. Daraus wurde ein 2- Achsen- Modell mit den Polen „günstige/ungünstige Wahrnehmung und aktive/passive Reaktion“ (Seiwert & Gay 2003, S. 14). Diese „Doppel- Polaritäten“ wurden später in „extrovertiert/introvertiert und aufgaben- /menschenorientiert“ modifiziert (Seiwert & Gay 2003, S. 14):

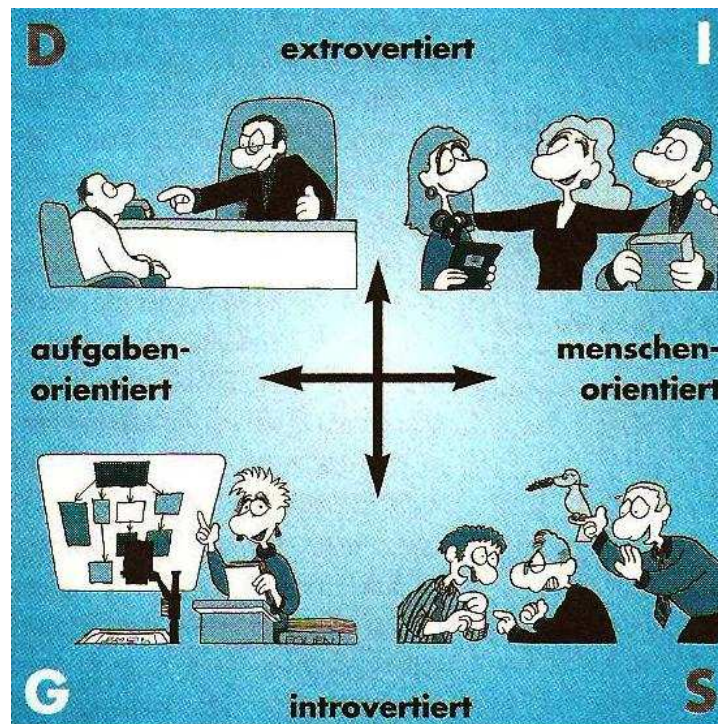


Abb. 4: Achsenmodell

Aus diesen beiden Achsenpolen ergeben sich die vier Grundtypen menschlichen Verhaltens (D I S G), welche in den nächsten Ausführungen kurz beschrieben werden (vgl. dazu auch Seiwert & Gay 2003, S. 14).

6.3.1 Der „dominante“ Verhaltensstil D

Ein Mensch mit „dominantem“ Verhaltensstil „beeinflusst [!] gerne seine Umwelt, fühlt sich durch Widerstände herausgefordert und will Ergebnisse erzielen“ (Seiwert & Gay 2003, S. 23).

Verhaltenstendenzen	Eigenschaften
- übernimmt das Kommando	- Selbstvertrauen
- bewegt Dinge und bringt sie ins Rollen	- mutig
- ist auf sofortige Ergebnisse bedacht	- ergebnisorientiert
- ist entscheidungsfreudig	- bestimmend
- stellt sich Herausforderungen	- wetteifernd
- stellt Situationen in Frage	- setzt sich durch
- löst Probleme sofort	- offene Art
- ist gerne sein eigener Chef	- direkt

Tab. 1: Merkmale des „dominanten“ Verhaltensstils

(vgl. dazu auch Seiwert & Gay 2003, S. 22f)

6.3.2 Der „initiative“ Verhaltensstil I

Personen, die den „initiativen“ Verhaltensstil aufweisen, „fühlen sich herausgefordert, wenn andere für neue Aktivitäten gewonnen werden müssen“ (Seiwert & Gay 2003, S. 25).

Verhaltenstendenzen	Eigenschaften
<ul style="list-style-type: none">- knüpft Kontakte- amüsiert andere- kann andere motivieren- strahlt Begeisterung aus- Mittelpunkt Mensch- kann sich klar ausdrücken- spricht offen über Gefühle- arbeitet gerne in Gruppen	<ul style="list-style-type: none">- beeinflussend- gefühlvoll- gesprächig- spontan- optimistisch- beziehungsorientiert

Tab. 2: Merkmale des „initiativen“ Verhaltensstils

(vgl. dazu auch Seiwert & Gay 2003, S. 24f)

6.3.3 Der „stetige“ Verhaltensstil S

Eine Person mit „stetigen“ Verhaltensmerkmalen „fühlt sich herausgefordert, wenn er/sie mit anderen zusammenarbeiten muß [!], um Ergebnisse zu erreichen“ (Seiwert & Gay 2003, S. 27).

Verhaltenstendenzen	Eigenschaften
- Vermittler	- treu, loyal
- wirkt beruhigend auf andere	- unterstützend
- ist gerne am selben Arbeitsplatz	- geduldig
- schafft sich eine beständige Umgebung	- teamfähig
- kann Arbeitsabläufe einhalten	- verlässlich
- eignet sich spezialisiertes Können an	- anspruchslos
- ein guter Zuhörer	
- Angst vor Veränderung/Entscheidungen	

Tab. 3: Merkmale des „stetigen“ Verhaltensstils

(vgl. dazu auch Seiwert & Gay 2003, S. 26f)

6.4.4 Der „gewissenhafte“ Verhaltensstil G

Ein Mensch, der einen „gewissenhaften“ Verhaltensstil aufweist „fühlt sich herausgefordert, wenn bekannte und bewährte Vorgehensweisen zur Erzielung optimaler Qualität eingesetzt werden“ (Seiwert & Gay 2003, S. 29).

Verhaltenstendenzen	Eigenschaften
- befolgt Normen	- detailliert
- ist auf Details konzentriert	- Selbstdisziplin
- bekommt gerne Anweisungen	- vorsichtig
- akzeptiert Führungskräfte bereitwillig	- analytisch
- braucht ein geregeltes Leben	- genau
- trifft Entscheidungen analytisch und objektiv	- Ansprüche an sich selbst
- prüft Genauigkeit	
- ist ein kritischer Denker	

Tab. 4: Merkmale des „gewissenhaften“ Verhaltensstils

(vgl. dazu auch Seiwert & Gay 2003, S. 28f)

6.4 DER TEST UND DIE AUSWERTUNG

Bei diesem Kurztest, den die Lehrer und Studenten ausgefüllt haben, geht es um die Erhebung ihrer Verhaltensstile nach dem DISG- Modell. Die befragten Lehrer und Studenten erklärten sich bereit, diesen Kurztest (siehe Anhang Blatt 1) auszufüllen. Es handelt sich um einen Selbsteinschätzungstest, für den eine Genehmigung für die Durchführung an den Schulen (VS- Weißkirchen und ASO für individuelle Förderung Diesterweg) vom Landesschulrat Oberösterreich eingeholt wurde (siehe Anhang Blatt 2). Für die Befragung der Studenten an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz wurde ebenfalls eine Erlaubnis von Herrn Rektor Schachl erteilt (siehe Anhang Blatt 3).

Bei diesem Kurztest handelt es sich um eine Pilotuntersuchung. Es wurden insgesamt 48 Personen befragt, da sich dies in Anbetracht der Größe der Seminargruppen und der Anzahl der beschäftigten Lehrer an den genannten Schulen als günstig und durchführbar erwies. Diesen Kurztest haben jeweils acht ausgebildete und beruflich tätige Sonderpädagogen sowie acht Volksschulpädagogen, acht Studenten für das Sonderschullehramt im 3. Semester sowie acht Studenten für das Volksschullehramt im 3. Semester und acht Studenten für das Sonderschullehramt im 1. sowie im 7. Semester ausgefüllt.

In den nächsten Kapiteln werden die dabei ausgewerteten Verhaltensstile dargestellt.

6.4.1 Verhaltensstile der Sonderpädagogen

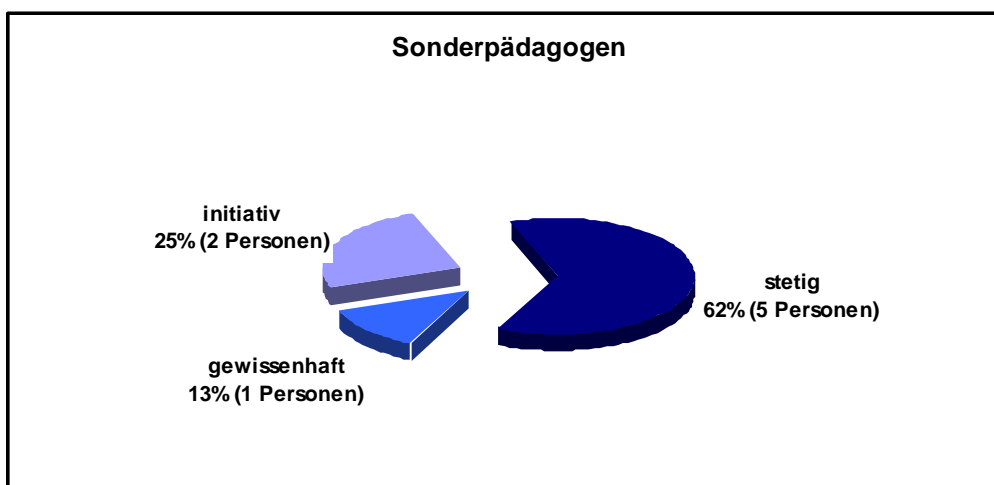


Abb. 5: Verhaltensstile der Sonderpädagogen

Bei den Sonderpädagogen ist der Verhaltensstil „stetig“ eindeutig vorherrschend. Fünf von acht befragten Personen wurden durch ihren ausgefüllten Selbsteinschätzungstest dem Verhaltensstil stetig zugeordnet, zwei Personen weisen einen initiativen, ein Sonderpädagoge weist einen gewissenhaften Verhaltensstil auf.

6.4.2 Verhaltensstile der Volksschulpädagogen

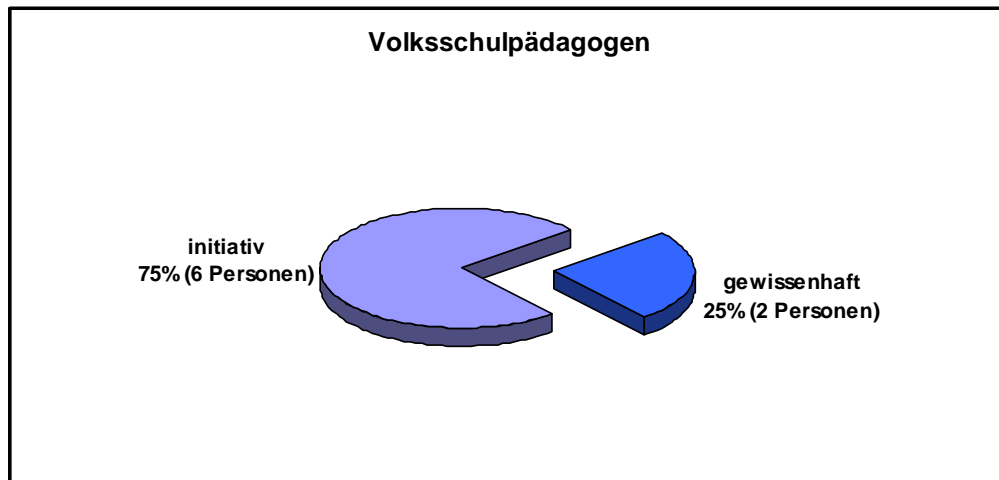


Abb. 6: Verhaltensstile der Volksschulpädagogen

Die Auswertung der befragten Volksschulpädagogen hingegen ergab einen hohen Anteil an initiativen Verhaltensstilen: Sechs von acht Personen sind eher initiativ, zwei Volksschullehrer üben ihre Arbeit gewissenhaft aus.

6.4.3 Verhaltensstile der Studenten für das Lehramt an Sonderschulen (3. Semester)

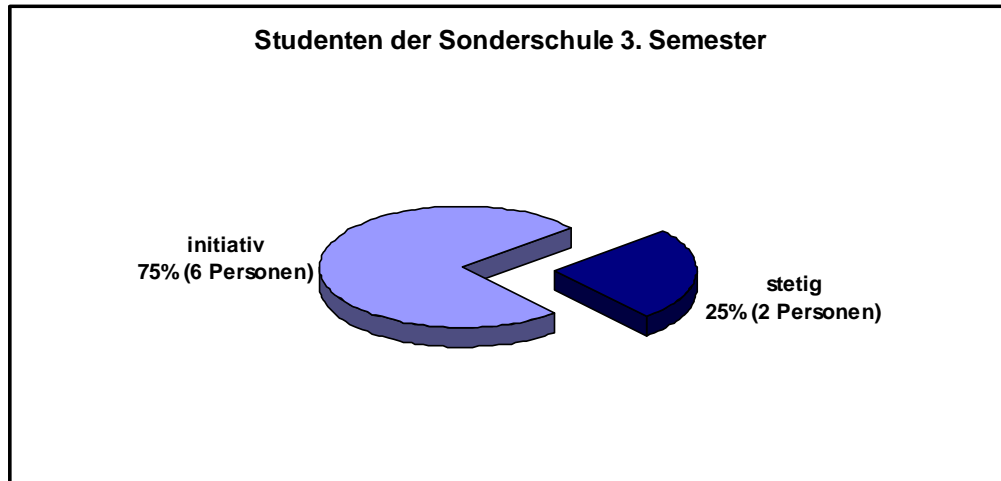


Abb. 7: Verhaltensstile der Sonderschulstudenten im 3. Semester

Bei den Studenten für das Lehramt an Sonderschulen im dritten Semester sieht die Verteilung folgendermaßen aus: Sechs Studenten haben sich laut Auswertung als initiativ erwiesen, zwei Studenten weisen einen stetigen Verhaltensstil auf.

6.4.4 Verhaltensstile der Studenten für das Lehramt an Volksschulen (3. Semester)

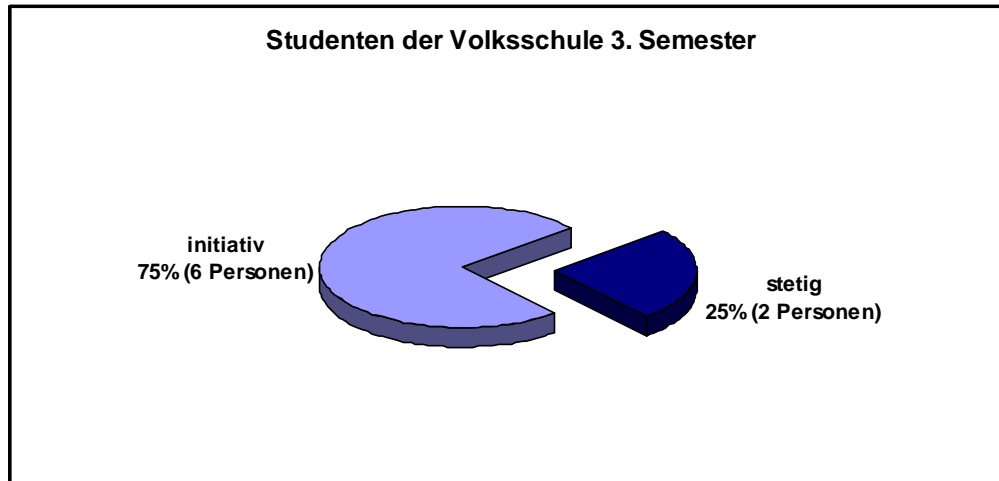


Abb. 8: Verhaltensstile der Volksschulschulstudenten im 3. Semester

Bei den Studenten für das Lehramt an Volksschulen im dritten Semester ergab sich eine völlig idente Auswertung wie bei den Sonderschulstudenten im dritten Semester: Sechs Studenten haben sich laut Auswertung als initiativ erwiesen, zwei Studenten weisen einen stetigen Verhaltensstil auf.

6.4.5 Verhaltensstile der Studenten für das Lehramt an Sonderschulen (1. Semester)

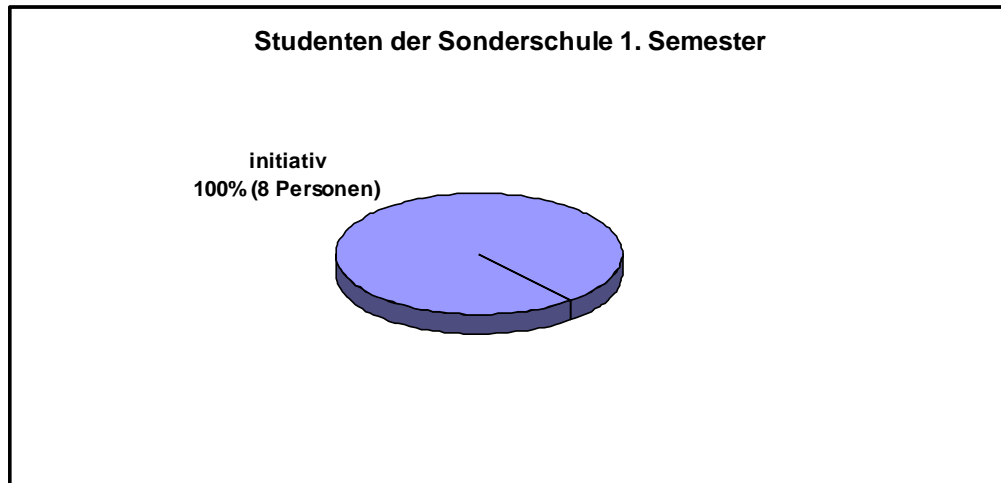


Abb. 9: Verhaltensstile der Sonderschulstudenten im 1. Semester

Die acht befragten Studenten, die sich im ersten Semester für das Lehramt an Sonderschulen befinden, haben laut Auswertung alle einen initiativen Verhaltensstil.

6.4.6 Verhaltensstile der Studenten für das Lehramt an Sonderschulen (7. Semester)

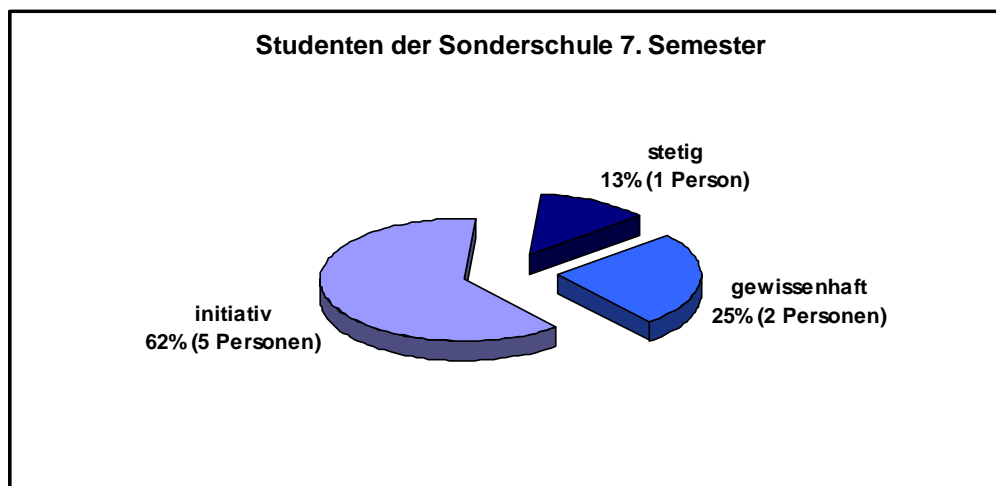


Abb. 10: Verhaltensstile der Sonderschulstudenten im 7. Semester

Die befragten Studenten des siebten Semesters der PH Linz weisen drei verschiedene Verhaltensstile auf: fünf Studenten sind initiativ, zwei Personen gewissenhaft und ein Student hat einen stetigen Verhaltenstil.

6.5 DER VERGLEICH

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden in den nächsten Kapiteln die Verhaltensstile der befragten Lehrer und Studenten miteinander verglichen.

6.5.1 Sonderpädagogen und Volksschulpädagogen im Vergleich

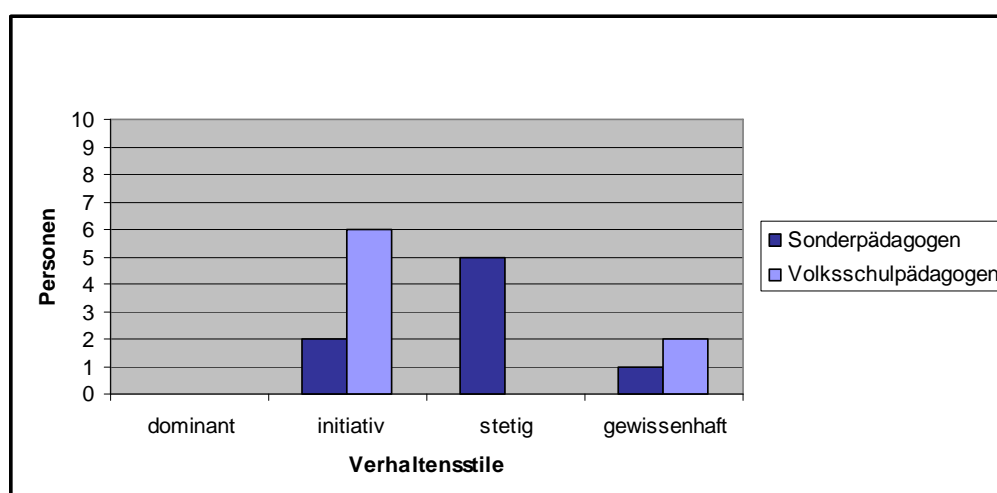


Abb. 11: Vergleich Sonder- und Volksschulpädagogen

Bei der Auswertung der bereits fertig ausgebildeten und im Beruf tätigen Sonder- und Volksschulpädagogen ergab sich der deutlichste Unterschied: Während sechs Volksschulpädagogen einen initiativen Verhaltensstil aufweisen, sind es bei den Sonderpädagogen nur zwei. Stetige Merkmale haben jedoch fünf Sonderpädagogen und kein Volksschullehrer. Der gewissenhafte Stil teilt sich folgendermaßen auf: ein Sonderpädagoge und zwei Volksschulpädagogen.

6.5.2 Studenten für das Lehramt an Sonderschulen und für das Lehramt an Volksschulen (3. Semester) im Vergleich

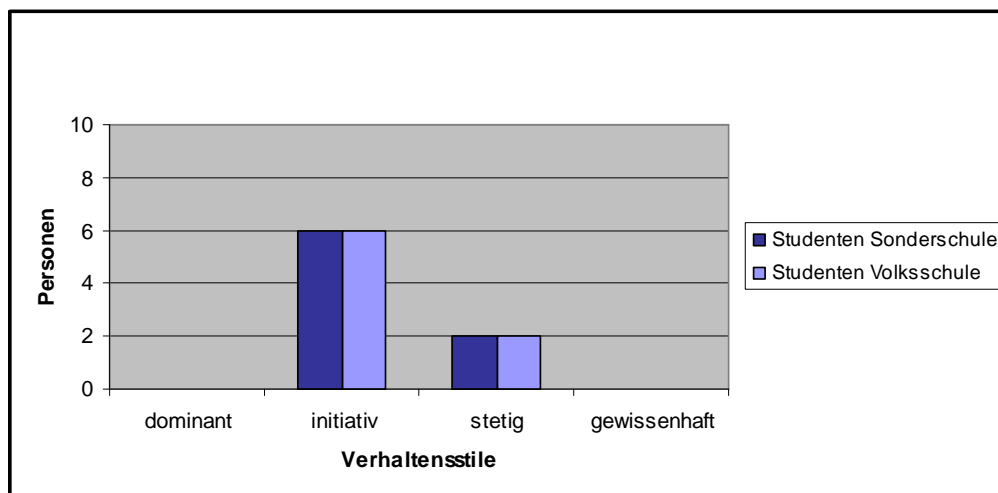


Abb. 12: Vergleich Sonder- und Volksschulstudenten des 3. Semester

Die Studenten der Sonderschule und Volksschule im dritten Semester haben völlig übereinstimmende Verhaltensstile: je sechs Personen erwiesen sich als initiativ und je zwei Studenten als stetig.

6.5.3 Studenten für das Lehramt an Sonderschulen im 1. und 7. Semester im Vergleich

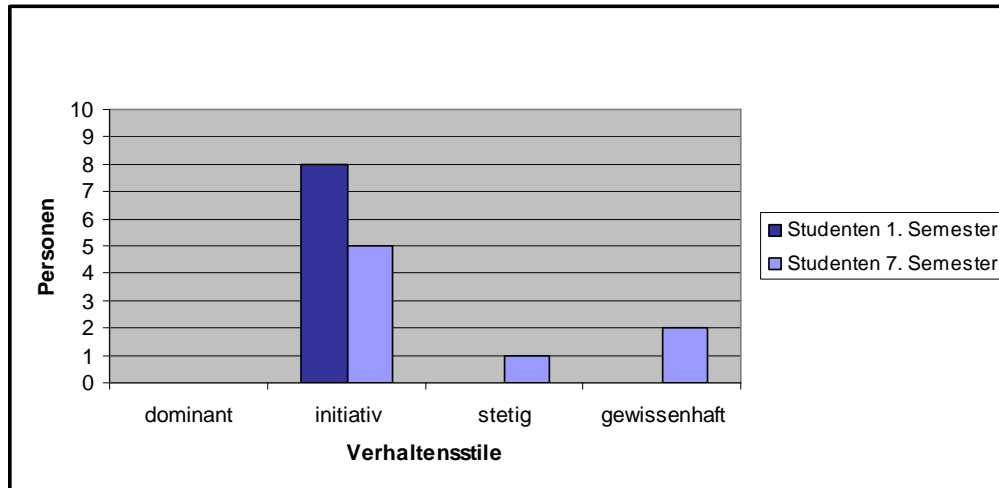


Abb. 13: Vergleich Sonder- und Volksschulstudenten des 1. und 7. Semesters

Auch bei den Studenten der Sonderschule im ersten und im siebten Semester gibt es keine herausragenden Unterschiede.

6.6 VERTEILUNG DER VERHALTENSTILE

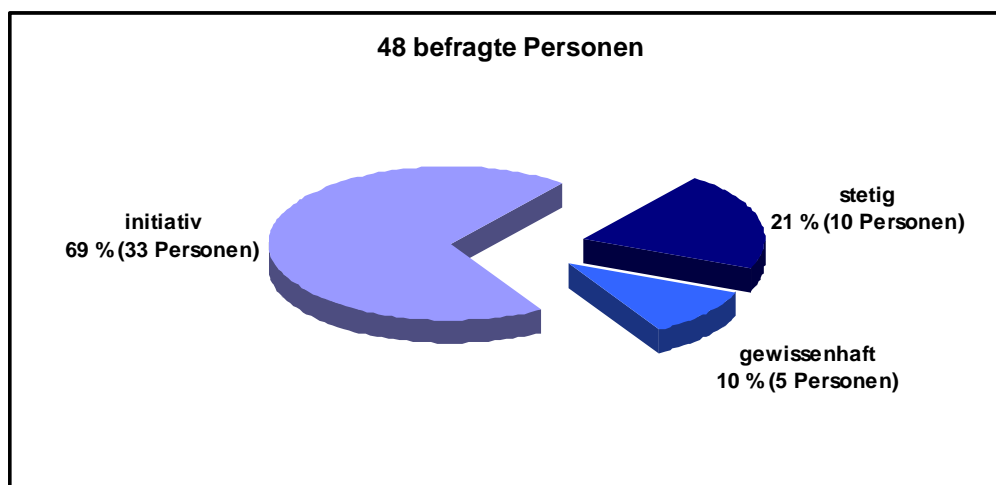


Abb. 14: Verteilung der Verhaltensstile

Insgesamt weisen 33 der 48 befragten Lehrer und Studenten, also 69 % einen initiativen, zehn Personen (21 %) einen stetigen und fünf Personen (10 %) einen gewissenhaften Verhaltensstil auf.

7 WELCHE BEDEUTUNG HABEN DIESE UNTERSCHIEDE FÜR DEN UNTERRICHT?

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es nur zwischen den bereits im Beruf tätigen Sonder- und Volksschulpädagogen erhebliche Unterschiede gibt. Ansonsten gibt es in allen befragten Gruppen Tendenzen zu den verschiedenen Verhaltensstilen. Der vorherrschende Verhaltensstil ist der initiative: 33 von 48 Befragten haben diese Verhaltensmerkmale, die diesem „Persönlichkeitstyp“ (vgl. Seiwert & Gay 2003) zugeschrieben werden.

Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Mehrheit der Pädagogen und angehender Lehrer folgende Persönlichkeitsmerkmale aufweisen: knüpft Kontakte, amüsiert andere, kann gut motivieren, strahlt Begeisterung aus, arbeitet gerne in Gruppen, ist gefühlvoll, gesprächig, beziehungsorientiert und optimistisch.

Diese Merkmale haben eine große Ähnlichkeit mit den Eigenschaften, die eine gute und erfolgreiche Lehrerpersönlichkeit ausmachen:

Eine authentische, gute Lehrerpersönlichkeit soll laut den befragten Menschen bestimmte Eigenschaften wie vielseitig, offen, zupackend, kompetent, flexibel, geduldig, einfühlsam, wohlwollend, verständnisvoll sowie aufrichtig haben. Außerdem werden noch die Adjektive korrekt, konsequent, verantwortungsbewusst, pünktlich und zuverlässig genannt (vgl. dazu auch Jucker 2006, S. 18).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Großteil der befragten Lehrer und Studenten einen für den Lehrerberuf geeigneten Verhaltensstil hat.

Für die Bedeutung des Unterrichts wirken sich diese Ergebnisse positiv aus.

8 RESÜMEE

Die enorme Bandbreite des Themas konnte in dieser Bachelorarbeit nur ansatzweise behandelt werden, da es nicht möglich ist, Bereiche wie die Lehrerpersönlichkeit und das Selbstverständnis des Sonderpädagogen in einer Bachelorarbeit in umfassendem Ausmaß abzudecken. Dies war jedoch von Beginn an kein Ziel der Verfasserin.

Der Theorieteil gibt einen gerafften Überblick über die Inhalte, welche die Autorin nach eigenem Ermessen dem Selbstverständnis des Sonderpädagogen zuordnet.

Es fiel nicht schwer, Sonder- und Volksschulpädagogen zu vergleichen. Im Theorieteil wurde klar, dass es Unterschiede zwischen beiden gibt, welche hauptsächlich aus dem unterschiedlichen Tätigkeitsbereich resultieren. Weiters wurde die Signifikanz eines positiven Selbstverständnisses für den Lehrerberuf deutlich, um daran Freude bewahren zu können und beispielsweise nicht am Burnoutsyndrom zu erkranken.

Der Forschungsteil bestätigte die Annahme nur teilweise, dass Lehrer und Studenten, je nachdem, ob im Sonderschul- oder Volksschulbereich tätig, unterschiedliche Verhaltensstile aufweisen. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Mehrheit der befragten Personen den Verhaltensstil „initiativ“ aufweisen. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass die Verhaltensmerkmale, welche diesem Stil zugeordnet werden, für den Lehrerberuf sehr passend und gut geeignet sind.

Rückblickend kann festgestellt werden, dass sich die Art der Forschung zwar eignete, die Art des Kurztestes jedoch von einigen befragten Sonderschul- und Volksschullehrern in Frage gestellt wurde, da bei den Eigenschaften eine Reihung von 1 bis 4 zwingend notwendig war. Sie kritisierten dies, weil sie der Meinung waren, dass „bei nur einmaliger Vergabemöglichkeit von ‚Noten‘ pro Rubrik“ ihre „tatsächliche

Lehrerpersönlichkeit nicht ‚wahrheitsgetreu‘ dargestellt werden konnte (Originalaussage eines befragten Sonderpädagogen).

In Anbetracht dieser Aussage stellte sich für die Verfasserin die Frage, ob sie diese Art der empirischen Studie noch einmal durchführen würde. Als Antwort ist zu sagen, dass sich dieser Test in Zusammenhang mit den behandelten Themen der Arbeit (Sind Sonderpädagogen anders? Weisen sie unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale auf?) gut bewährte, es wären jedoch auch Interviews oder Fragebögen sehr gut geeignet gewesen!

Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass die Frage nach der guten Lehrerpersönlichkeit und die Aspekte, die wirklich zum Selbstverständnis des Lehrers und des Sonderpädagogen gehören, nur annähernd beantwortet werden konnten. In Wahrheit muss sich dieser Fragen wohl jeder Lehrer selbst stellen und für sich eine passende Antwort finden, um seinen Lehrerberuf befriedigend und authentisch ausüben zu können!

9 LITERATURVERZEICHNIS

Monographien

1. Aronson, E., Wilson, T. & Akert, M. (2004). Sozialpsychologie. (4. Aufl.). München: Person Studium.
2. Biermann, A. & Goetze, H. (2005). Sonderpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
3. Cloerkes, G. (2001). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. (2. Aufl.). Heidelberg: Winter GmbH.
4. Doppelbauer, A. (1984). Behinderte im Dritten Reich. Unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse im heutigen Oberösterreich. Linz: OÖ Landesverlag.
5. Fornefeld, B. (2008). Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
6. Fremdling, J. (2008). Das Selbstverständnis des Lehrers. Ein Berufsstand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Sammlung pädagogischer Beiträge. Bd. 9. Regensburg: Roderer Verlag.
7. Gay, F. (Hrsg.). (2003). DISG- Persönlichkeits- Profil. Verstehen Sie sich selbst besser; Schöpfen Sie Ihre Möglichkeiten aus; Entdecken Sie Ihre Stärken und Schwächen. (31. Aufl.). Offenbach: Gabal.
8. Gerner, B. (1976). Selbstverständnis von Lehrern. Erträge der Forschung. Bd. 45. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

9. Gudjons, H. (2003). Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium, Studienbuch. (8. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
10. Gudjons, H. (2003). Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in- Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
11. Seiwert L. & Gay, F. (2003). Das 1 x 1 der Persönlichkeit. (3. Aufl.). München: mvgVerlag.
12. Kleber, E. (1980). Grundkonzeption einer Lernbehindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co Verlag.
13. Laatz, W. (1993). Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Frankfurt: Harri Deutsch Verlag.
14. Opp, G., Kulig, W. & Pühr, K. (2005). Einführungstexte Erziehungswissenschaft. Einführung in die Sonderpädagogik. Bd. 5. (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
15. Sandfuchs, U. (1994). Lehrerberuf – Lehrerrolle. In R. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Wörterbuch Schulpädagogik*. (S. 192 - 194). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
16. Schmidt, S. (2005). Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl- Auer Verlag.
17. Schulz von Thun, F. (1982). Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
18. Stein, R. (2000). Zum Selbstkonzept von Lehrern der Sonderpädagogik. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 69 (3), S. 330 – 334.

19. Weinert, A. (2004). Organisations- und Personalpsychologie. (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
20. Zimbardo, P. & Gerrig, R. (2003). Psychologie. (7. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.

Beiträge aus Sammelbänden

21. Chibici-Revneanu, E. (2007) Freude am Unterrichten bewahren. In E. Chibici-Revneanu (Hrsg.). *LehrerIn: eine Persönlichkeit mit Klasse. Wie ich meine Freude am Unterrichten bewahre.* (1. Aufl.). (S. 100 - 111). Linz: Veritas Verlag.
22. Christiani, R. & Metzger, K. (2007). Ein Selbstverständnis entwickeln. Was ist ein guter Klassenlehrer und eine gute Klassenlehrerin? In R. Christiani & K. Metzger (Hrsg.). *Fundgrube Klassenführung. Das Nachschlagewerk für jeden Tag.* (1. Aufl.). (S. 12 - 13). Berlin: Cornelsen Verlag.
23. Dörr, G. & Günther, H. (2003). Sonderpädagogik. In R. Arnold & H. Petillon (Hrsg.). *Basiswissen Pädagogik. Pädagogische Arbeitsfelder.* Bd. 5. Hohengehren: Schneider Verlag.
24. Elbing, E. (1983). Das Selbstkonzept des Lehrers und seine erzieherische Bedeutung. In R. Dieterich, E. Elbing, I. Peagitsch & H. Ritscher (Hrsg.). *Studienreihe Pädagogische Psychologie. Psychologie der Lehrer- Persönlichkeit.* (S. 110 - 134). München: Ernst Reinhardt Verlag.
25. Haeberlin, U. (2003). Wissenschaftstheorie für Heil- und Sonderpädagogik. In A. Leonhardt & F. Wember (Hrsg.). *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung, Erziehung, Behinderung.* (S. 58 - 80). Weinheim: Beltz Verlag.

26. Krampen, G. (2002). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. (5. Aufl.). (S. 675 - 710). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
27. Opp, G. (2005). Geschichtliche Entwicklungslinien der Heilpädagogik. In H. Krüger (Hrsg.). *Einführungstexte Erziehungswissenschaft. Einführung in die Sonderpädagogik*. Bd. 5. (1. Aufl.). (S. 11 - 18). Wiesbaden: VS Verlag.
28. Opp, G. (2005). Aktuelle und prospektive Problemstellungen der Heilpädagogik. In H. Krüger (Hrsg.). *Einführungstexte Erziehungswissenschaft. Einführung in die Sonderpädagogik*. Bd. 5. (1. Aufl.). (S. 24 - 33). Wiesbaden: VS Verlag.
29. Pühr, K. (2005). Sonderpädagogisches Selbstverständnis. In H. Krüger (Hrsg.). *Einführungstexte Erziehungswissenschaft. Einführung in die Sonderpädagogik*. Bd. 5. (1. Aufl.). (S. 89 - 95). Wiesbaden: VS Verlag.
30. Schmischke, J. (2007). Ein Selbstverständnis entwickeln. Die eigene Biografie. In R. Christiani & K. Metzger (Hrsg.). *Fundgrube Klassenführung. Das Nachschlagewerk für jeden Tag*. (1. Aufl.). (S. 13 - 15). Berlin: Cornelsen Verlag.
31. Schmischke, J. (2007). Ein Selbstverständnis entwickeln. Persönliches Lehrerleitbild. In R. Christiani & K. Metzger (Hrsg.). *Fundgrube Klassenführung. Das Nachschlagewerk für jeden Tag*. (1. Aufl.). (S. 16). Berlin: Cornelsen Verlag.

Beiträge aus Zeitschriften

32. Becker, G. (1998). Was ist eine gute Lehrerin. Zur Professionalität des Lehrers heute. Friedrich Jahresheft. (16). S. 8 - 11.
33. Carle, U. (1998). Entwicklung- Selbststeuerung – Kooperation. Neue Leitbilder des Lehrens und Lernens. Friedrich Jahresheft. (16). S. 12 - 15.
34. Girmes, R. (2006). Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik. 52, S. 14 – 29.
35. Gudjons, H. (1998). Gesund bleiben. Anleitung für den beruflichen Alltag. Friedrich Jahresheft. (16). S. 126 – 131.
36. Teml, H. & Unterweger, E. (2002). Persönlichkeitsförderung in der LehrerInnenbildung. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2 (2), S. 7-21.
37. Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer?. Pädagogik., 58 (5), S. 42-47.

Beiträge aus dem Internet

38. Jucker, A. (2006). Die gute Lehrperson – ein Wunschbild aus Persönlichkeit und Zeitgeist. www.lch.ch/dms-static/0be59ce3-44a4-4c64-aa6a-01ba06ce7f6a/gesucht_17_19.pdf [Stand 28.10.2008]

10 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1:	Das Tableau der Kompetenzen.....	37
Abb. 2:	Aufgabenfelder der Sonderpädagogik.....	70
Abb. 3:	Prüfungsaufgabe.....	91
Abb. 4:	Achsenmodell.....	95
Abb. 5:	Verhaltensstile der Sonderpädagogen.....	101
Abb. 6:	Verhaltensstile der Volksschulpädagogen.....	102
Abb. 7:	Verhaltensstile der Sonderschulstudenten im 3. Semester.....	103
Abb. 8:	Verhaltensstile der Volksschulstudenten im 3. Semester.....	104
Abb. 9:	Verhaltensstile der Sonderschulstudenten im 1. Semester.....	105
Abb. 10:	Verhaltensstile der Sonderschulstudenten im 7. Semester.....	106
Abb. 11:	Vergleich Sonder- und Volksschulpädagogen.....	107
Abb. 12:	Vergleich Sonder- und Volksschulstudenten des 3. Semesters.....	108
Abb. 13:	Vergleich Sonder- und Volksschulstudenten des 1. und 7. Semesters.....	109
Abb. 14:	Verteilung der Verhaltensstile.....	110

11 TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1:	Merkmale des „dominanten“ Verhaltensstils.....	96
Tab. 2:	Merkmale des „initiativen“ Verhaltensstils.....	97
Tab. 3:	Merkmale des „stetigen“ Verhaltensstils.....	98
Tab. 4:	Merkmale des „gewissenhaften“ Verhaltensstils.....	99

12 ANHANG

12.1.1 Kurztest

12.1.2 Genehmigung vom Landesschulrat Oberösterreich

12.1.3 Genehmigung von Herrn Rektor Schachl

12.1.4 Begleitschreiben an die Lehrer der VS Weißkirchen

12.1.5 Begleitschreiben an die Lehrer der ASO Diesterweg

12.1.6 Begleitschreiben an die Studenten der PH Linz

13 EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

Datum

Unterschrift