

Sonderpädagogische Förderung *heute*
1. Beiheft 2017

Sonderpädagogische Förderung *heute*

1. BEIHEFT

**Pädagogische Professionalität
im Spannungsfeld von
sonderpädagogischer Förderung
und inklusiver Bildung**

Christian Lindmeier | Hans Weiß (Hrsg.)

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Lindmeier/Weiß, Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von
sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung, 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute
ISBN 978-3-7799-3506-1 © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3506-3>

Christian Lindmeier / Hans Weiß

Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusive Erziehung und Bildung (Einleitung)

In neueren Kompendien zur pädagogischen Professionalität/Lehrerprofessionalität (vgl. z.B. Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009; Terhart / Bennewitz / Rothland 2011; Helsper / Tippelt 2011) fehlen theoretisch-reflexive und empirisch-analytische Beiträge zu den Strukturveränderungen professionellen pädagogischen Handelns, die die Umsetzung des (menschrechts-)politischen Bildungsauftrags der Inklusion in den pädagogischen Handlungsfeldern bewirkt. Selbst die inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, die unter dem Gesichtspunkt des pädagogischen Umgangs mit Diversität nur einen Teilaspekt der Realisierung eines inklusiven Bildungssystems darstellt, ist in der jüngeren pädagogischen Professionalitätstheorie und -forschung bislang kaum thematisiert worden. Deshalb ist auch weitgehend ungeklärt, welche Aufgabe einer weiterentwickelten sonderpädagogischen Professionalität in diesem Prozess einer inklusionsorientierten Professionalisierung pädagogischer Berufe zukommen könnte (vgl. Lindmeier / Lindmeier 2012).

Grundannahmen zur pädagogischen Professionalität

Wir folgen in diesem Beiheft dem Plädoyer Helsepers und Tippelts, „die professionstheoretische Perspektive von ‚Profession‘ auf ‚Professionalität‘ zu verschieben“ (2011, 272). Mit einer solchen Perspektivenverschiebung geht zugleich das Votum einher, „Professionalität im Kern über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur zu bestimmen. Nicht Profession als Zustand und Status, sondern als die Spezifik der Handlungsstruktur und ihres Prozessierens wird zum zentralen Bezugspunkt“ (2011, 272).

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden unter Professionalität oder professionellem Handeln ‚gekonnte Beruflichkeit‘ und ‚qualitativ hochwertige Arbeit‘ (Nittel 2000, 15) verstanden. Dieses Verständnis wird auch durch professionstheoretische Ansätze aufgegriffen, die die Handlungsstruktur pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt ihrer Analyse stellen. Zu ihrer Terminologie gehört auch der Begriff der Professionalisierung, allerdings im Sinne der reflexiven Weiterentwicklung professionellen pädagogischen Handelns. Gleichmaßen liegen diese Begriffe denjenigen Ansätzen zu Grunde, die sich auf den Kompetenzbegriff beziehen, und denjenigen, die Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem verstehen (vgl. Lindmeier / Lindmeier 2012, 224 ff.).

Die professionell Handelnden sind ein zentraler Faktor für das Verständnis und die Analyse der gegenwärtigen Bildungsverhältnisse. Sie sind mit Sicherheit jedoch der zentrale Faktor, wenn es um die Fragen der Gestaltung und Umsetzung von Innovationen in Institutionen unseres Bildungswesens geht (vgl. Terhart / Bennewitz / Rothland 2011). Die Beschäftigung mit der pädagogischen Professionalität gehört deshalb zum Grundlagenwissen über innerinstitutionelle Abläufe und die organisatorische Entwicklung dieser Institutionen.

Die Professionalität von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wie auch die Professionalität von allgemeinen Pädagoginnen und Pädagogen wird im Kontext der Weiterentwicklung unseres Bildungssystems zu einem System mit inklusivem Anspruch erheblichen Veränderungen ausgesetzt sein, die – vor dem Hintergrund einer notwendigen Neupositionierung der Sonderpädagogik als (subsidiäres) Unterstützungssystem – ihre Rolle und ihr Aufgabenfeld entsprechend nachhaltig verändern werden.

Diese Veränderungen wirken sich auf verschiedene Bereiche des pädagogischen Handelns aus, insbesondere auf Diagnostik, Kooperation und Beratung etc. Dabei wird sich das Handeln der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen schwerpunktmäßig von der ‚Arbeit mit dem Kind‘ auf die ‚Arbeit für das Kind‘ verlagern (Reiser 1996; 1998; Rauh 2012). Noch ist allerdings wenig darüber bekannt, wie sich die pädagogischen Kompetenzen, die Wertüberzeugungen und das berufliche Selbstverständnis sowie die berufsbezogenen Belastungen dadurch verändern werden.

Zur Konzeption des Beiheftes

In diesem ersten Beiheft der Zeitschrift ‚Sonderpädagogische Förderung heute‘ wird das Thema der pädagogische Professionalität unter der Fragestellung beleuchtet, inwiefern sich durch den Bildungsauftrag Inklusion Strukturveränderungen professionellen pädagogischen Handelns abzeichnen. Die

Beantwortung dieser Fragestellung wird in Form grundlegender theoretischer Beiträge und empirischer Analysen über die Breite der pädagogischen Handlungsfelder hinweg in den Blick genommen. Dabei gehen wir von der Annahme aus, dass sich eine inklusionsorientierte pädagogische Professionalität nicht ohne die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Professionalität entfalten wird.

Im ersten Teil des Beihefts wird eine grundsätzliche historisch-vergleichende und theoretisch-konzeptionelle Bestandsaufnahme von pädagogischer Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Erziehung und Bildung angestrebt.

An diese Bestandsaufnahme schließt sich im zweiten Teil eine Sichtung zentraler pädagogischer Handlungsfelder an. Für die Bereiche der interdisziplinären Frühförderung, der Schule (Primarstufe, Sekundarstufe I) und der Erwachsenenbildung werden die entscheidenden Entwicklungen der letzten Jahre hinsichtlich ihrer Bedeutung und Konsequenz für die pädagogische Professionalität analysiert. In allen Beiträgen wird die Entwicklung der pädagogischen Professionalität unter besonderer Berücksichtigung des Spannungsfeldes von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Erziehung und Bildung bearbeitet.

Im dritten Teil dieses Beiheftes werden ausgewählte Analysen und Forschungsergebnisse zu wichtigen Teilaspekten der Professionalität und Professionalisierung in verschiedenen Handlungsfeldern fokussiert. Nach einer Sichtung zahlreicher Studien zur inklusiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Rahmen der ersten, universitären Phase und der Skizzierung sich daraus ergebender Desiderate werden Einblicke in professionelle Profilaspekte von Förderschullehrerinnen und -lehrern eröffnet: zum einen zu beruflichen Überzeugungen („beliefs“), zum anderen Metaphernanalysen zur Erhellung der Relation zwischen professionellem Wissen einerseits und Handeln andererseits. Zwei weitere Beiträge beziehen sich auf die Fundierung und Gestaltung einer sonderpädagogischen Diagnostik zur Analyse der Bedingungen von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen, dabei speziell auch von Lehr-/Lernprozessen in inklusiven Arbeitsfeldern, sowie auf die Konzipierung einer Sonderpädagogischen Professionsberatung zur Unterstützung von Allgemeinpädagoginnen und -pädagogen im anerkennenden und förderlichen Umgehen mit Heterogenität in inklusiven Bildungssystemen. Ein abschließender Beitrag widmet sich dem Spannungsfeld pädagogischer Professionalität zwischen notwendiger Technologieorientierung und professionsethischen Reflexionserfordernissen.

Dieses erste Beiheft soll einen Beitrag leisten für die (weitere) Entwicklung einer inklusionsorientierten Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern, wobei unter anderem folgende Fragestellungen auch künftig von hohem Interesse sein werden: Was sind die ge-

nerellen Trends in den pädagogischen Handlungsfeldern und welche Bedeutung haben sie für die inklusionsorientierte pädagogische Professionalität? Wo zeigen sich Unterschiede zwischen den Handlungsfeldern, wo lassen sich Gemeinsamkeiten aufzeigen? Welche Bedeutung haben diese Entwicklungen für die Einheit der pädagogischen Berufskultur und Professionalität („inclusiveness“ als zentrale Anforderung professionellen pädagogischen Handelns)?

Literatur

- Helsper, W. / Tippelt, R. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Weinheim/Basel. [= Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft].
- Lindmeier, B. / Lindmeier, C. (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Stuttgart.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Rauh, B. (2012): Sonderpädagogische Professionalität in der inklusiven Schule – ein Szenario für den Förderschwerpunkt Lernen. In: Lehren & Lernen 38, 12, 21–26.
- Reiser, H. (1996): Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47, 5, 178–186.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, 2, 46–54.
- Terhart, E. / Bennewitz, H. / Rothland, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. / Beck, K. / Sembill, D. / Nickolaus, R. / Mulder, R. (Hrsg.) (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel.

Anschrift der Verfasser:

siehe bei den entsprechenden Beiträgen

Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inkluisiver Bildung – eine historische und theoretische Bestandsaufnahme

Siegling Luise Ellger-Rüttgardt

Historische Perspektiven sonderpädagogischer Professionalität

Thematische Rahmung

Seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 zählt die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems zu den aktuellen bildungspolitischen Themen in Deutschland. Auch wenn sich die Forderung nach Inklusion keineswegs allein auf behinderte Schüler beschränkt, so steht doch im Fokus der Debatte die Frage nach dem gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern. Die Forderung nach Einschluss behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher in die allgemeine Schule ist auch eine Herausforderung für die pädagogische Spezialdisziplin Heil- und Sonderpädagogik, aber keineswegs ausschließlich für sie. Es geht wieder einmal um die Justierung des Verhältnisses von allgemeiner und spezieller Pädagogik – oder vielleicht doch um eine Krise der Sonderpädagogik (Möckel 1996)? Diese schwelt bekanntlich seit den 70er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts, als die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats in radikaler Abkehr vom traditionellen separaten Sonderschulwesen für mehr Gemeinsamkeiten zwischen behinderten und nicht behinderten Schülern plädierte und das „Kooperative Schulzentrum“ als zukünftiges Modell aus der Taufe hob (Deutscher Bildungsrat 1973). Seit diesem Zeitpunkt ist nicht nur die Institution Sonderschule in Frage gestellt, sondern auch das Selbstverständnis sonderpädagogischer Disziplin und Profession. Dabei reichen die Positionen von der Forderung nach Auflösung sonderpädagogischer Disziplin und Professionalität (Eberwein 1988; Hänsel 2003; kritisch dazu Ellger-Rüttgardt 2004; Möckel 2004) bis hin zu verschiedenen Versuchen, sonderpädagogische Professionalität vor dem Hintergrund gewandelter Aufgaben neu zu bestimmen, etwa als eine „institutionalisierte systembezogene Service-Leistung“, die durch die Elemente von Kooperation, Beratung und Expertise für Unterrichts- und Erziehungerschwerpunkte gekennzeichnet ist (Reiser 1998).

Auch wenn noch vieles ungeklärt ist im Hinblick auf Selbstverständnis und Funktionsbestimmung sonderpädagogischer Professionalität (vgl. etwa

Lindmeier / Lindmeier 2012; Werning / Baumert 2013), so scheint doch weitgehend Konsens zu herrschen, dass „die Sonderpädagogik als wissenschaftlich begründete Disziplin erhalten bleibt“ (Reiser 1998, 51), und zwar, so wird unisono betont, als Spezialisierung und Teil innerhalb der Erziehungswissenschaft (vgl. C. Lindmeier 1997; Moser 2003; Horster / Hoyningen-Süess / Liesen 2005; Ellger-Rüttgardt / Wachtel 2010).

Seit den ersten PISA-Untersuchungen und dem Aufstieg der empirischen Bildungsforschung wird auch in Deutschland der Frage nach Unterrichtsqualität und deren Verbesserung besondere Aufmerksamkeit geschenkt (Helmke 2012). Damit unweigerlich verknüpft, rückt die Lehrprofessionalität in das Zentrum des Interesses, zumal empirische Studien belegen, dass kompetentes Lehrerhandeln entscheidend ist bei der Lösung der schwierigen pädagogischen Aufgabe, wie mit Heterogenität angemessen umzugehen sei (vgl. Helmke 2012; Terhart / Bennewitz / Rothland 2011; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009). Die neuere Schulforschung (Rolff 2007; Fend 2008) und weiterführend die Modelle von Steuerung im Bildungswesen betonen, dass die Implementierung von Schulreformen weniger durch eine Steuerung des Gesamtsystems gelingt als durch ein Zusammenwirken der einzelnen Ebenen des Systems, wobei der einzelnen Schule mit ihren Akteuren eine zentrale Rolle zufällt. Helmut Fend rückt in seiner „Neuen Theorie der Schule“ das Handeln von Lehrpersonen in der Mittelpunkt seiner Analyse, indem er der Frage nachgeht, wie Akteure und Institutionen, die durch die Makro- und Mesoebene des Bildungssystems vorgegeben sind, interagieren. Lehrer als Akteure in sozialen Ordnungen folgen nach Fend zwar vorgegebenen Regeln, aber sie sind zugleich Schaffende und Gestaltende neuer Ordnungen und Regeln (Fend 2006a, 179).

Die Bedeutung der einzelnen Schule und der in ihr Handelnden findet sich bestätigt durch empirische Untersuchungen zu den Indikatoren für eine erfolgreiche Beschulung von Kindern mit Behinderungen. Auf der Basis der Auswertung von Modellversuchen identifizierten Borchert und Schuck (1992) Kriterien für die Voraussetzungen und Bedingungen von Fördererfolgen in integrativen Settings, und Ellger-Rüttgardt und Wachtel (2002) ermittelten anhand einer Auswertung empirischer Untersuchungen und in Anlehnung an Fends Mehrebenenanalyse für den deutschsprachigen Raum Qualitätsindikatoren für eine erfolgreiche Beschulung von Kindern mit Behinderungen, die anschlussfähig an die von Borchert und Schuck erhobenen Befunde sind.

Die Befunde für die Relevanz pädagogischen Handelns sind erdrückend; sie sagen allerdings nichts darüber aus, welches Selbstverständnis Pädagogen haben, welche Ziele sinnstiftend für die Formulierung pädagogischer und sonderpädagogischer Professionalität sind. Hierzu bedarf es historisch vermittelter und berufsethisch begründeter Entscheidungen.

Die empirische Bildungsforschung hat zweifellos eine Fülle von Erkenntnissen und Details zutage befördert, die geeignet sind, die komplexen Strukturen des Bildungswesens sowie der Handlungsmuster relevanter Akteure transparenter werden zu lassen, sie ist aber in der Gefahr, die geschichtliche Dimension von Bildungs- und Erziehungssystemen, das Gewachsensein dieser Strukturen aus dem Auge zu verlieren und damit eine historisch geleitete, kritisch-reflexive Standortbestimmung in der Gegenwart zu vernachlässigen. So bemerkt Kai Cortina in seiner kritischen Rezension des von Altrichter und Maag Merki verfassten „Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem“ von 2010 zutreffend:

„Wer sich in der Bildungsgeschichte der Bundesrepublik auskennt, muss an einigen Stellen schmunzeln, weil irgendwie das Rad neu erfunden wird. Vieles, was jetzt unter ‚Neuer Steuerung‘ firmiert, hatte der Deutsche Bildungsrat in den 1970er-Jahren bereits ausführlich diskutiert. Aus der Analyse, warum sich bestimmte Dinge nicht haben durchsetzen können, lassen sich die Erwartungen an die Nachhaltigkeit der aktuellen Reformbemühungen ableiten. Die geringe Rolle, die Bildungshistoriker in der heutigen Zeit spielen, ist den Herausgebern fast nicht anzulasten, ist es doch charakteristisch für die gesamte jüngere Reformdebatte“ (Cortina 2012, 900).

Was die Rolle der Sonderpädagogogen schließlich, ihr Selbstverständnis und Funktionsbewusstsein in der inklusiven Schule betrifft, so dürfte die Warnung Fends vor dem Verlust von geschichtlicher Reflexion nicht leichtfertig beiseitezuwischen sein: „Ohne eine historische Sensibilität können Gestaltungsaktivitäten im Bildungswesen schnell zu Vorschlägen und Maßnahmen führen, die an die historisch entstandenen kulturellen Vorgaben nicht anschließbar sind und deshalb vom schulischen ‚Innensystem‘ abgestoßen werden“ (Fend 2006b, 17). Um nicht dem Vorwurf zu erliegen, das „Rad neu zu erfinden“, braucht die Debatte um sonderpädagogische Professionalität den Blick auf die Vergangenheit, braucht sie Erkenntnisse darüber, wie Sonderpädagogik als Disziplin und Profession entstanden ist und wie sie in ihrer Zeit agierte und sich selbst verstand. Dies soll im Folgenden, notgedrungen mehr skizzenhaft und ansatzweise, geschehen.

Der Prozess sonderpädagogischer Professionalisierung

Die ersten Pioniere der Heilpädagogik, die die aufklärerische Idee der Bildbarkeit für behinderte Menschen theoretisch begründeten und in der Praxis erprobten, entwickelten spezifische Methoden, suchten den kollegialen Austausch und strebten nach der Schaffung besonderer Lehrhäuser für ihre

Zöglinge. Ende des 18. Jahrhunderts erschien es völlig illusionär, gehörlose oder blinde mit „normalen“ Schülern gemeinsam zu unterrichten. Sehr nüchtern schreibt Charles Michel de l'Épée, Begründer der französischen Gehörlosenpädagogik, in seinem grundlegenden Werk aus dem Jahre 1776 (deutsche Übersetzung von 1910) ‚Die Unterweisung der Taubstummten durch die methodischen Zeichen‘:

„Die Welt wird niemals lernen, ihre Finger und Augen in größter Eile arbeiten zu lassen, nur um das Vergnügen zu haben, sich mit den Taubstummten unterhalten zu können. Das einzige Mittel, diese der menschlichen Gesellschaft völlig wiederzugeben, ist, sie zu lehren, mit den Augen zu hören und sich mündlich auszudrücken. Bei vielen unserer Schüler gelingt uns das, obgleich sie nicht bei uns wohnen, sondern nur zweimal wöchentlich in unsere Unterrichtsstunden kommen [...]. Diese Fähigkeit sollte man ausbilden, und man würde unfehlbar zu etwas Vollkommenem gelangen, wenn man Erziehungshäuser hätte, die ganz diesem Werke geweiht wären. Es scheint jetzt, daß das erste in Deutschland durch den Herzog von Sachsen-Weimar gegründet werden wird. Als dieser junge Fürst einer unserer Unterrichtsstunden beigewohnt hatte, hat er sogleich den Plan einer solchen Anstalt gefaßt [...]“ (de l'Épée 1910, 76 f.).

Der Gedanke de l'Épées, dass sich die Welt der „Normalen“ nicht jenen anpasst, die anders sind, sondern die Tendenz hat, sie aus der menschlichen Gesellschaft auszuschließen, findet sich auch bei Georgens und Deinhardt, etwa ein Jahrhundert später:

„Was in den Rahmen der Normalität, den die Anlage, die Sitte, das Vorurteil und das Urtheil gebildet haben, nicht hineinpasst, wird von der Gesellschaft überall, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, ausgeschlossen, bei Seite geschoben, verdeckt. Ebenso verfahren die Erziehung und die Heilpraxis, welche an sich die Aufgabe haben, die Abnormitäten und Deformitäten, die sich vorfinden, soweit es möglich ist, zu überwinden und die Normalität herzustellen“ (Georgens / Deinhardt 1861, 30).

Die Trias aus heilpädagogischer Theorie, Profession und Institution bestand für den gesamten Entwicklungsprozess seit mehr als 200 Jahren, aber ihre Elemente veränderten während der Entwicklung immer wieder ihre Gestalt, die zwischen Besonderung, Separierung und Abgrenzung auf der einen sowie Annäherung an und Verbindung zur allgemeinen Pädagogik auf der anderen Seite schwankten. Damit offenbart sich eine Ambivalenz des heilpädagogischen Selbstverständnisses, die bis auf den heutigen Tag besteht und letztlich nicht aufhebbar ist. Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter (Ellger-Rüttgardt / Tenorth 1998) leitete Prozesse ein, die unausweichlich waren: Entwicklung

spezifischer Methoden, Institutionalisierung und Professionalisierung. Indem diese Prozesse auf Besonderung hinausliefen, repräsentierten sie die Kehrseite einer Medaille, die als Ganzes durch Inklusion und Exklusion gekennzeichnet ist. Somit entstand das Paradoxon, dass die Einbeziehung behinderter Menschen in das allgemeine Bildungswesen – bislang, so möchte ich hinzufügen, – nur um den Preis von Exklusionsvorgängen zu realisieren war.

Die enge Verbindung von Disziplin- und Professionsentwicklung mit Institutionalisierungsprozessen verlief auf nationaler und internationaler Ebene in sehr ähnlicher Weise. Die ersten Pioniere wussten nicht nur voneinander, sondern sie pflegten einen engen, international geprägten Kontakt und inspirierten sich nicht selten gegenseitig. Der Franzose Séguin kannte den Schweizer Guggenbühl und den Deutschen Saegert, und so war es auch umgekehrt. Die US-Amerikaner Gallaudet und Howe reisten nach Europa, übernahmen das, was ihnen opportun erschien, und brachten sich sogar eigene Hilfslehrer vom alten Kontinent mit. Der blinde Lehrer Knie aus Breslau bereiste ganz Deutschland und der Taubstummepädagoge Gronewald aus Köln wollte sich ein eigenes Bild von den verschiedenen Unterrichtsversuchen mit Gehörlosen in Deutschland verschaffen und begab sich ebenfalls auf ausgedehnte Reisen.

Es war naheliegend, dass mit einer wachsenden Institutionalisierung auf nationaler Ebene das Bedürfnis nach fachlichen Kontakten stieg; ihren Niederschlag fanden diese Bestrebungen in der Gründung von beruflichen Vereinigungen sowie in der Herausgabe von fachlichen Publikationsorganen. Vorbild für die einzelnen Länder auf dem Felde der Periodika waren zweifellos das 1826 von Bébian in Paris herausgegebene „Journal de l’instruction des sourds-muets et des aveugles“ sowie dessen Nachfolger, die „Circulaires de l’Institut Royal des Sourds-Muets de Paris“ (1827–1836), die von Marie-Joseph Degérando (1772–1842), dem Verfasser des zweibändigen Werkes „De l’éducation des sourds-muets de naissance“ (1827), und dem Pariser Gehörloseninstitut redigiert wurden.

In Deutschland wurden 1838 die „Blätter für das Taubstumm- und Blindenwesen“ ins Leben gerufen, die als Beilage der „Darmstädter Allgemeinen Schulzeitung“ an die Öffentlichkeit traten. Schon bald allerdings empfanden die Gehörlosen- und Blindenlehrer ein regional begrenztes Beiblatt als unbefriedigend, und so kam es 1856 zur Herausgabe des „Organ der Taubstumm- und Blinden-Anstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern“, das bis 1880 erscheinen sollte.

Analog zur weiteren, zunehmend separaten Entwicklung von Taubstumm- und Blindenanstalten entstand der Wunsch nach jeweils eigenen Zeitschriften. Seit 1881 erschien „Der Blindenfreund“ und im selben Jahr rief der Gehörlosenlehrer Johannes Vatter aus Frankfurt a. M. das „Organ der

Taubstummenanstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern“ (bis 1916) ins Leben. Nur sechs Jahre später, 1887, kam eine zweite Zeitschrift der Gehörlosenpädagogik auf den Markt, die „Blätter für Taubstummenbildung“, verantwortlich redigiert von dem äußerst rührigen Berliner Taubstummenpädagogen Eduard Walther.

Ähnliche Entwicklungen lassen sich für das Ausland nachweisen, wo ebenfalls, allerdings in unterschiedlichen Ausprägungen, ein differenziertes heilpädagogisches Zeitschriftenwesen entstand (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, 185 f.).

Die Tatsache, dass sich erst 1884 ein nationaler Gehörlosenverband konstituierte, aber schon seit 1878 internationale Kongresse zur Frage der Bildung und Erziehung hörgeschädigter Kinder stattfanden, belegt für das gesamte 19. Jahrhundert das Festhalten an einer internationalen Kommunikationsstruktur der Gehörlosen- und auch Blindenpädagogen (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, 186 ff.).

Auch die Blindenlehrer folgten in der Vereinsbildung einem ähnlichen Muster wie die Taubstummenlehrer. Am Anfang stand der Besuch regionaler Treffen, dann internationaler Kongresse und erst 1920, anlässlich des 15. Blindenlehrerkongresses in Hannover, wurde der „Deutsche Blindenverein“ gegründet, zu dessen Verbandsorgan der seit 1881 existierende „Blindenfreund“ erklärt wurde. Der erste Kongress der Blindenlehrer fand 1873 in Wien statt und war noch explizit als internationaler Kongress deklariert worden; bereits 1879 in Berlin, vor dem Hintergrund eines deutlich gewachsenen Nationalismus, wurde die Internationalität aufgekündigt, und von nun an handelte es sich nur noch um „deutsche“ Blindenlehrerkongresse.

Vergleichen wir den Professionalisierungsprozess der neuen, aufstrebenden Gruppe der Hilfsschullehrer mit dem der Pädagogen für Sinnesbehinderte, so fallen gravierende Unterschiede ins Auge: Die Hilfsschullehrer waren gerade nicht Repräsentanten einer allseits anerkannten Bildungsinstitution, sondern kämpften für Anerkennung und Ausbreitung einer durchaus umstrittenen neuen Schulform, deren Legitimität durch den Nachweis einer spezifischen Klientel nur schwer zu beschaffen war. Für die Durchsetzung bildungs- und standespolitischer Ziele brauchten die Hilfsschullehrer einen schlagkräftigen Verband, und so war es nur folgerichtig, dass nach einer relativ kurzen Periode der Kontaktaufnahme zur „Conferenz für Idioten-Heilpflege“ und dem Deutschen Lehrerverein sich 1898 ein nationaler Interessenverband gründete, der „Verband der Hilfsschulen Deutschlands“ (Möckel 1998), der erst zehn Jahre später, 1908, auch eine eigene Zeitschrift mit dem programmatischen Titel „Die Hilfsschule“ ins Leben rief.

Die Berufspolitik der Hilfsschullehrer, die auf Eigenständigkeit und Abgrenzung zielte, bewahrte ihren Charakter bis weit in das 20. Jahrhundert hinein; sie wird zu Recht seit Jahrzehnten der Kritik unterzogen (Ellger-

Rüttgardt 1980; 2003), aber es ist historisch nicht korrekt, sie mit dem gesamten Gebiet der Heil- und Sonderpädagogik gleichzusetzen bzw. sie als deren Prototyp auszugeben.

Professionalisierungsprozesse beinhalten stets standespolitische Aspekte wie Ausbildung, Besoldung und Amtsbezeichnung. Die Gehörlosen- und Blindenlehrer erhielten bereits in der frühen Anfangszeit eine zusätzliche Qualifikation durch Fortbildungskurse an den beiden Berliner Anstalten, was in der Folgezeit ausgebaut und fortgesetzt wurde. Bereits 1831 wurde in Preußen erstmals eine Prüfungsordnung für Taubstummenlehrer erlassen, die in den Folgejahren immer wieder revidiert wurde, und schon bald erfolgte eine besoldungsmäßige Gleichstellung der Taubstummenpädagogen mit den Oberlehrern. Bis in die 1870er-Jahre existierte die enge Verbindung zwischen Taubstummenanstalten und Lehrerseminaren in der Weise, dass die Taubstummenanstalten dem Direktor des jeweiligen Lehrerseminars untergeordnet waren. Es war nur eine Frage der Zeit, bis sich aus dieser Verbindung Zündstoff entlud, der zur Loslösung der Taubstummenanstalten von den Seminaren führte.

Friedrich Moritz Hill, Seminardirektor und Vorsteher der Taubstummenanstalt in Weißenfels (damalige preußische Provinz Sachsen), versuchte vergeblich sich dieser Entwicklung entgegenzustellen. Mit Argumenten, die wir aus der gegenwärtigen Debatte kennen, verfocht er sein Ideal einer engen Verbindung von Volksschullehrer- und Taubstummenlehrerbildung:

„Aber so sehr ich auch alle die bereits aufgezählten Vortheile zu schätzen weiss, welche die Verbindung der Tbst.-Anstalten mit Seminararien der Sache der Tbst. gewährt: so liegt doch der Quell meiner, ich kann sagen, pädagogischen Begeisterung für die Verbindung auf einem höheren Gebiete, nämlich in der Beziehung, in welche dadurch die Gesamtheit der Tbst.-Lehrer zur pädagogischen Welt überhaupt, das Tbst.-Bildungswesen zum Elementarschulwesen gesetzt wird [...]. In dem der reiche Strom der allgemeinen Pädagogik vermittelt durch die Seminar-Tbst.-Anstalten anregend, befruchtend und reinigend auf das Störgebiet der Tbst.-Bildung einwirkt, bewahrt er die Lehrer vor der Einseitigkeit, Einschrumpfung und Versteifung, vor der Abgeschlossenheit und Engherzigkeit, vor den Verkehrtheiten und Verschrobenheiten, vor dem Stehenbleiben und der selbstgefälligen Ueberschätzung, denen sie bei der grossen Beschränktheit ihres Gebietes und ihrer Verhältnisse, namentlich bei zunehmendem Alter und der damit eintretenden Bequemlichkeit, Gleichgültigkeit etc., so leicht ausgesetzt sind und denen man in früheren Jahren bei so vielen Vorstehern und Lehrern von Tbst.-Anstalten begegnete“ (Hill 1866, 305 f.).

Die Gehörlosenpädagogen verweigerten Hill ihre Zustimmung. Auf der 5. Versammlung der Taubstummen-Lehrer Nordwest-Deutschlands im August 1871 in Braunschweig nahm die Versammlung einen Antrag an, der die