

Sonderpädagogik und Meta-Reflexivität

Perspektiven auf den Diskurs zu inklusionspädagogischer Professionalität

Ulrich Theobald

Abstract

Vor dem Hintergrund der Diskussion um Professionalität von Lehrpersonen nimmt der sonderpädagogische Diskurs eine Sonderrolle ein. Historisch betrachtet haben sich dort Perspektiven auf Lehrer:innenprofessionalität etabliert, die vom allgemeinen bildungswissenschaftlichen Verständnis abweichen. Durch die Einführung des Begriffs der inklusionspädagogischen Professionalität hat sich die Komplexität dieser Debatte zusätzlich erhöht. In diesem Beitrag werden verschiedene Zugänge zur Professionalität von Sonderpädagog:innen nebeneinandergestellt und durch eine meta-reflexive Perspektive gerahmt.

1. Einleitung

Aus der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdebatte resultieren theoretisch-diskursive und konkret-strukturelle Dynamiken, die sowohl analytische Perspektiven als auch das tagtägliche berufliche Handeln von Sonderpädagog:innen nachhaltig verändern (Grummt, 2019; Lindmeier, 2015a, 2015b; Lindmeier & Weiß, 2017; Moser, 2016a, 2016b, 2018). Die gemeinsame Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung stellt bereits heute den gesellschaftlichen Anspruch an pädagogische Realität dar und ist die Grundlage, an welcher sich zukünftig Lehrer:innenbildung wie auch zugehörige forschungstheoretische Ansätze ausrichten müssen (Lindmeier, 2015b; Redlich et al., 2015).

Betrachtet man vor diesem Hintergrund den Prozess der Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrpersonen, so wird deutlich, dass sich die systembezogene Rolle der Sonderpädagogik historisch betrachtet durch eine Ausdifferenzierung in Bezug auf die Handlungszusammenhänge des allgemeinen Schulsystems konstituiert hat, das Oevermann (1996) als „Normalpädagogik“ (S. 151) bezeichnete (Dlugosch, 2003, 2005; Reiser, 1998, 2005). In diesem Zu-

sammenhang wurde an anderer Stelle bereits erörtert, dass sich im sonderpädagogischen Professionalisierungsdiskurs eigene, kontroverse Argumentationslinien herausgebildet haben, die von der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Debatte über Lehrer:innenprofessionalität abweichen (Theobald & Cramer, 2022). Dabei bietet Meta-Reflexivität – gefasst als „ein Element von Professionalität [...], das auf Grundlage der Durchdringung multipler theoretischer und empirischer Zugänge zu exemplarischen Situationsdeutungen von Schulpraxis führt“ (Cramer et al., 2019, S. 401) – eine Deutungsmöglichkeit an, der zufolge unterschiedliche Perspektiven nicht in inhaltlicher Konkurrenz zueinander stehen, sondern in ihrer theoretischen Betrachtung für die konstruktiv-reflexive Anbahnung eines erweiterten Verständnisses gesellschaftlicher Ambiguitäten genutzt werden können (Cramer et al., 2019; Cramer, 2020a).

Dies ist insofern relevant, als dass die Einführung des Begriffs der inklusionspädagogischen Professionalität (Schildmann, 2015) zur Rahmung des Handelns sonderpädagogischer Lehrpersonen in inklusiven Settings die terminologische und konzeptionelle Auseinandersetzung mit der Professionalität von Sonderpädagog:innen noch diffuser macht, als dies ohnehin schon der Fall war (Grummt, 2019). Sowohl mit Blick auf die Weiterentwicklung theoretischer Ansätze einer inklusionsorientierten sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung (Lindmeier, 2015b) als auch für die Herausbildung zeitgemäßer beruflicher Rollendefinitionen (Grummt, 2019) und für die Anbahnung beruflich relevanter Kompetenzen (Lindmeier, 2015a) erscheinen Zugänge erforderlich, die einen konstruktiven Umgang mit divergierenden Konzepten, Normen sowie mit ambivalenten strukturellen Gegebenheiten ermöglichen (Theobald & Cramer, 2022).

Mit dem Ziel, das wechselseitige Verhältnis der unterschiedlichen Begriffe und Zugänge darzustellen, werden in diesem Beitrag zunächst historische Linien sonderpädagogischer Professionalität dem allgemeinen bildungswissenschaftlichen Zugang gegenübergestellt. Entsprechend der aktuell dominierenden theoretischen Zugriffe auf Professionalität (Cramer, 2020b) wird danach erörtert, welche alternativen Deutungen der Ansatz sonderpädagogischer Professionalität aus kompetenztheoretischer, berufsbiografischer sowie aus strukturtheoretischer Perspektive impliziert und welche Erweiterungen aus der Einführung des Begriffs der inklusionspädagogischen Professionalität resultieren. Zuletzt werden diese Einlassungen aus meta-reflexiver Perspektive gerahmt, um zu verdeutlichen, welches reflexive Potenzial ihre Gegenüberstellung bietet.

2. Konzeptionelle Zugänge zu Professionalität in Sonderpädagogik und Lehrer:innenbildung

Die berufliche Praxis der Sonderpädagogik, deren Inhalte Reiser (1998) mit dem Begriff verschiedenartiger „Service-Leistungen“ charakterisierte, hat sich historisch betrachtet als spezielles pädagogisches Handlungsfeld ausdifferenziert: Durch den Fokus auf die Bearbeitung therapeutischer Aufgaben, wie sie vom allgemeinen Schulsystem weitgehend ausgeblendet werden, konstituierte sich die Disziplin rückblickend betrachtet in Abgrenzung zum pädagogischen Auftrag der allgemeinen Schulen, wodurch die Handlungsperspektive sonderpädagogischer Professionalität (Grummt, 2019) lange Zeit untrennbar mit der individuellen beruflichen Tätigkeit als Lehrperson an einer Förderschule verbunden war (Reiser, 1998).

Wurde diese auf struktureller Separation basierende Differenzierung aufgrund ihres exkludierenden und defizitbezogenen Charakters (Reiser, 2005) sowie mit Blick auf inhaltliche und diagnostische Inkonsistenzen bei der Zuweisung eines individuellen Förderbedarfs (Grummt, 2019) bereits Ende der 1990er Jahre von innerhalb der Sonderpädagogik als professionstheoretische Sackgasse kritisiert, so erforderten spätestens die durch die Ansprüche an eine inklusive Beschulung bedingten Veränderungen im Bildungssystem eine Weiterentwicklung sonderpädagogischer Professionsmodelle (Moser, 2016a; Redlich et al., 2015).

2.1 Konzepte sonderpädagogischer Professionalität

Im Diskurs um Professionalität in der Sonderpädagogik existieren verschiedene und zum Teil inhaltlich konkurrierende Ansätze zur Beschreibung unterschiedlicher Facetten sonderpädagogischer Professionalität (Dlugosch, 2003, 2005; Dlugosch & Reiser, 2009; Grummt, 2019; Junge, 2020; Moser, 2016b, 2018). In einem klassischen Aufsatz rahmt Reiser (1998) vor dem Hintergrund des theoretischen Konzepts von Oevermann (1996) den Prozess der Professionalisierung sonderpädagogischer Lehrpersonen rückblickend mit dem Begriff der „Service-Leistung“ (Reiser, 1998, S. 46). Dabei beschreibt er die Praxis des beruflichen Handelns in der Sonderpädagogik als Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problems, in Ergänzung zum defizitären Angebot der allgemeinen Schulen, wobei er drei Formen von Service-Leistungen unterscheidet:

Die *organisatorisch-separierende Service-Leistung* basiert auf der klaren strukturellen Trennung zwischen allgemeiner Schule und Förderbereich, welchem die Übernahme therapeutischer Aufgaben zugeschrieben wurde (Grummt, 2019). Diese Separation innerhalb des Bildungssystems führte dazu, dass Konzepte sonderpädagogischer Professionalität lange Zeit mit der Tätigkeit als Lehrperson in einer Förderschule verknüpft waren (Dlugosch & Reiser,

2009). Die *personalisiert-additive Service-Leistung* betont die Notwendigkeit inhaltlicher Expertise in Bezug auf die gemeinsame Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf in einem integrativen oder inklusiven Setting (Grummt, 2019; Reiser, 1998), vor deren Hintergrund auf die klar definierte Klientel der potenziell zu inkludierenden Schülerschaft abgestellt wird (Nittel, 2000). Die *institutionalisiert-systembezogene Service-Leistung* fokussiert hingegen den auf systembedingten Defiziten (Stichweh, 1996) basierenden Bedarf an sonderpädagogischem Handeln inner- und außerhalb der Schulen (Reiser, 1998), wobei die Beschreibung konkreter Tätigkeiten im Rahmen dieser Service-Leistung unpräzise bleibt (Dlugosch, 2005; Grummt, 2019).

Zwar können die vorgestellten Formen der Service-Leistungen noch immer als Primat professionellen sonderpädagogischen Handelns betrachtet werden – insbesondere mit Blick auf die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an die Sonderpädagogik gelten sie aus heutiger Sicht jedoch als revisionsbedürftig: „Der dominierende Diskurs, der die Sonderpädagogik sowohl vor den Anspruch einer Transformation als auch den der Professionalisierung stellt, ist der der Inklusion, denn die bisher vorliegenden Formen der Service-Leistung können diesem Anspruch, wie herausgearbeitet, nur bedingt gerecht werden“ (Grummt, 2019, S. 74).

Anhand der Einlassungen Reisers (1998) wird deutlich, dass sowohl prozessorientierte Zugänge zur Beschreibung der Professionalisierung sonderpädagogischen Lehrpersonals (Terhart, 1996) als auch Ansätze zur Definition sonderpädagogischer Professionalität aus der Handlungsperspektive (Reiser, 1998) bzw. mit Blick auf spezifische Kompetenzen (Nittel, 2011) stets eine Bezugnahme auf die Kontexte der Professionalität von Lehrpersonen in den allgemeinen Schulen beinhalten: „Regelpädagogik und Sonderpädagogik gehören zusammen, da letztere aus den Strukturen ersterer resultiert und beide gemeinsam die Konstruktionen von Normalität und Abweichung im Bildungswesen bilden und legitimieren“ (Schildmann, 2015, S. 21).

Vor dem Hintergrund der Bestrebungen, pädagogisches Handeln möglichst evidenzbasiert zu fundieren, konstatiert Moser (2016a) außerdem einen verstärkten epistemologischen Fokus auf die konkreten Aufgaben sonderpädagogischer Lehrpersonen, „ohne dabei durch pointierte Adressierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen diese verstärkt zu ‚verbessern‘“ (Moser, 2016a, S. 159). Obwohl die Untersuchung strukturgebender Rahmenbedingungen des professionellen Handelns nicht an Bedeutung verliert, ist im aktuellen sonderpädagogischen Diskurs eine verstärkte Betrachtung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktionen vor dem Hintergrund der Antinomien pädagogischen Handelns zu erkennen (Moser, 2016b). Dabei spielen im Kontext empirischer Kompetenzmodelle insbesondere die Dimensionen Wissen und Können sowie entsprechend referenzierte Werthaltungen Profes-

sioneller eine Rolle (Baumert & Kunter, 2006), wobei letztgenannte stark durch die berufliche Biografie der Lehrpersonen beeinflusst werden (Moser, 2016b).

Wenngleich sich im sonderpädagogischen Diskurs, wie dargelegt, eigene Linien zur Deutung sonderpädagogischer Professionalität herausgebildet haben, so existieren diese dennoch nicht vollständig losgelöst vom allgemeinen bildungswissenschaftlichen Diskurs (Theobald & Cramer, 2022).

2.2 Schnittmengen der allgemeinen und sonderpädagogischen Diskussion um Professionalität

Betrachtet man die bildungswissenschaftliche Debatte um Professionalität von Lehrpersonen, so lassen sich vielfältige Blickwinkel unterscheiden, von denen häufig drei besonders hervorgehoben werden: Aus *strukturtheoretischer* Perspektive sind professionellem Handeln spezifische gesellschaftlich verankerte Strukturen immanent (Helsper, 2020; Oevermann, 1996), auf welchen die besondere gesellschaftliche Rolle der entsprechenden Berufsgruppe gründet (Grummt, 2019). Die Perspektive des berufsspezifischen *Kompetenzerwerbs* fokussiert Inhalte, Struktur und Ablauf der berufsgruppenspezifischen Ausbildungswege, wie beispielsweise die Tradierung spezifischer Wissensbestände sowie Formen der beruflichen Ausdifferenzierung (Baumert & Kunter, 2006). Die Perspektive der individuellen *Berufsbiografie* beleuchtet Aspekte, die mit einschlägigen Tätigkeiten sowie mit deren gesellschaftlichen Kontexten zusammenhängen (Terhart, 2011).

Werden diese drei bildungswissenschaftlichen Perspektiven auf Professionalität von Lehrpersonen in der allgemeinen Schule neben die entsprechenden Rahmenbedingungen für Lehrpersonen in der Sonderpädagogik gestellt, so eröffnet dies den Blick auf die jeweiligen Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Der Kompetenzerwerb in Studium und Referendariat für das Lehramt an sogenannten allgemeinen Schulen wird hauptsächlich durch die gewählte Schulart sowie die Fächerkombination determiniert. Im Gegensatz dazu ist er im Lehramt für Sonderpädagogik zusätzlich von der/den gewählte(n) sonderpädagogischen Fachrichtung(en) abhängig. Vor diesem Hintergrund wird der Sonderpädagogik aufgrund der ins Studium integrierten therapeutischen und diagnostischen Wissensbestände aus den Bereichen Medizin und Psychologie ein vergleichsweise höherer Professionalisierungsgrad zugesprochen (Lindmeier et al., 2013). Gleichzeitig erschwert dies mit Blick auf die erworbenen akademischen Kompetenzen die Abgrenzung von außerschulischen Studiengängen aus dem Bereich der Sonder-, Heil- und Rehabilitationspädagogik, zumal die Vielfalt der unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, die im Studium in der Regel frei kombinierbar sind, ein insgesamt sehr heterogenes Bild vom jeweiligen inhaltlichen Anforderungsprofil und in der Folge

dem tradierten fachspezifischen Professionswissen der Lehrpersonen erzeugt (Theobald & Cramer, 2022).

Aus Perspektive der berufsspezifischen Biografie ist sonderpädagogische Professionalität sehr eng mit der Tätigkeit als Lehrperson, also der beamtenrechtlichen Ernennung ins Lehramt für Sonderpädagogik sowie der beruflichen Tätigkeit in einem schulischen Arbeitsfeld verbunden (Dlugosch & Reiser, 2009). Zwar ist dieses Verständnis nicht zwangsläufig auf eine Schule im Förderbereich beschränkt, sondern schließt auch inklusive und kooperative schulische Settings ein – aus professionstheoretischer Sicht erzeugt die Inklusionsbedingte Öffnung des institutionellen Bezuges jedoch Abgrenzungsprobleme von der Professionalität anderer Lehrpersonen in der allgemeinen Schule (Theobald & Cramer, 2022).

Strukturtheoretisch betrachtet resultiert aus der zuvor dargestellten Argumentationslinie ein inhaltlicher Bezug sonderpädagogischen Handelns in Form einer institutionalisierten, individualisierten oder strukturell orientierten Kompensationsleistung zu den pädagogischen Arbeitsbündnissen der allgemeinen Schule (Oevermann, 1996), wie sie im Rahmen des gesetzlich geregelten Nachteilsausgleichs rechtlich verankert ist (Bergeest & Boenisch, 2019). Einhergehend mit dem „Aufbau einer neuen Rolle“ (Reiser, 1998, S. 49), die den sich wandelnden strukturellen Rahmenbedingungen eines vom Inklusionsgedanken geprägten Schulsystems Rechnung trägt, wird jedoch von verschiedenen Seiten eine Abkehr von einer solchen Perspektive auf sonderpädagogische Professionalität gefordert: Diese verstehe sich zu sehr im Sinne einer Kompensationsleistung und gerate dadurch auf theoretischer Ebene in ein abgrenzungsbedingtes Abhängigkeitsverhältnis von der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Lehrer:innenprofessionalität (Moser, 2016a, 2016b). Stattdessen wird vorgeschlagen, den Blick auf spezifische Aspekte von Professionalität inklusiver Pädagogik zu richten (Grummt, 2019; Moser, 2018).

3. Professionalität von Sonderpädagog:innen im Kontext von Inklusion

Im Rahmen der Debatte um Professionalität von Lehrpersonen im Zuge der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung lassen sich zwei theoretische Argumentationslinien unterscheiden: Die erste Perspektive referenziert ursprüngliche Ideen der integrativen Pädagogik (Prengel, 1997) und definiert gemeinsame Beschulung als prozessualen Endpunkt einer wünschenswerten Weiterentwicklung des Schulsystems, mit dem Ziel, „dass jedes Kind nach seinen eigenen Voraussetzungen und Möglichkeiten individuell gefördert wird, dies aber im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts mit allen anderen Kindern. Damit ein-

her geht eine positive Wertschätzung aller – in die institutionelle Bildung einbezogenen – Kinder und Jugendlichen“ (Schildmann, 2015, S. 21). Dieser Zugang impliziert eine Verwendung des Professionalitätsbegriffs in prospektiver Form eines Konzepts zur normativen Ausrichtung von zukünftigen, die Berufsgruppe der Sonderpädagog:innen betreffenden Strukturentwicklungen und ist mit den zuvor dargestellten bildungswissenschaftlichen Zugriffen auf pädagogische (Cramer et al., 2020) sowie auf sonderpädagogische Professionalität (Grummt, 2019) im Kontext der Lehrer:innenbildung inkompatibel.

Eine alternative Argumentationslinie nimmt vor dem Hintergrund der ursprünglich von Oevermann (1996) definierten Arbeitsbündnisse pädagogischen Handelns die Differenzlinie Behinderung in den Blick (Moser, 2014). Dabei wird ein sonderpädagogisches Professionsverständnis, welches sich auf das Konstrukt einer kompensatorischen Leistung in Bezug auf Defizite im Kontext pädagogischen Handelns in der allgemeinen Schule stützt, als anachronistisch eingestuft und stattdessen eine grundsätzliche Ausrichtung an Heterogenität bzw. „Prozessen gesellschaftlicher und institutioneller Exklusion“ (Moser, 2014, S. 93) vorgeschlagen. Ein potenzielles Scheitern des „Vermittlungsversprechens“ (Lindmeier, 2015a, S. 138) der Schule wird dabei als genuin konstituierender Teil der Antinomien verstanden, die pädagogischem Handeln immanent sind (Helsper, 2010). Entsprechend dieser Argumentation stellt die gemeinsame Beschulung aller Kinder und Jugendlichen gemäß den ratifizierten Beschlüssen der UN-Behindertenrechtskonvention eine gesetzlich verankerte Notwendigkeit für das deutsche Bildungssystem dar, zu welcher das Verständnis von Professionalität in sonderpädagogischen Handlungsfeldern Bezug nehmen muss. Dabei wird analog zum allgemeinen bildungswissenschaftlichen Diskurs wiederum auf die Dimensionen eines kompetenzorientierten, berufsbiografischen oder strukturtheoretischen Zugangs zur Analyse von inklusionspädagogischer Professionalität zurückgegriffen (Franz, 2014).

Betrachtet man inklusionspädagogische Professionalität aus einer *kompetenztheoretischen Perspektive*, so lassen sich zwei Aspekte voneinander abgrenzen: erstens die Struktur und Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs während Studium und Referendariat (Lindmeier, 2015b) sowie zweitens die Frage nach den notwendigen Kompetenzen mit Blick auf die Übernahme von Aufgaben in inklusiven pädagogischen Settings (Moser, 2016a).

In Bezug auf die Herausforderungen inklusionspädagogischer Ansprüche an die Lehrer:innenbildung in Deutschland arbeitet Lindmeier (2015b) heraus, dass hier – abweichend von internationalen Entwicklungen – kein einheitliches und gemeinsam von Lehrpersonen aus dem Bereich der Sonderpädagogik sowie der allgemeinen Schulen verantwortetes Qualifizierungsmodell zur Vorbereitung angehender Lehrer:innen auf ihre Tätigkeit in inklusiven Settings existiert. Zudem gestalten sich die strukturellen Rahmenbedingungen des Lehramtsstudiums zunehmend heterogen bzw. lassen sich auf einem Kontinuum zwischen

den Lösungen einzelner Bundesländer einordnen, die das spezielle Lehramt für Sonderpädagogik entweder komplett abgeschafft haben (z. B. Berlin) oder in denen die Ausbildungsdauer des sonderpädagogischen Lehramtsstudiums sogar verlängert wurde (z. B. Baden-Württemberg) (Lindmeier, 2015b).

Studien zur Kooperation in inklusiven Settings liefern Indizien dafür, dass nur wenige Unterschiede zwischen Sonderpädagog:innen und anderen Lehrpersonen hinsichtlich der übernommenen schulischen Aufgaben existieren (Grummt, 2019; Moser, 2016a, 2018). Mit Blick auf den Einsatz speziellen Expert:innenwissens konstatiert Moser (2018) sogar: „Insgesamt deuten die bisherigen Überlegungen und Befunde darauf hin, dass sich der Einsatz sonderpädagogischer Expertise offensichtlich nicht grundsätzlich von dem anderer Lehrpersonen unterscheidet, abgesehen vom behinderungsbezogenen Fachwissen“ (Moser, 2018, S. 112).

Differenzierbar scheint hingegen die Einstellung beider Berufsgruppen in Bezug auf die Ausübung ihrer Tätigkeit zu sein: Aufgrund der unterschiedlichen berufsbezogenen Motive bzw. ‚beliefs‘ (Moser, 2016a), die sich in bisherigen Studien zwischen Absolvent:innen sonderpädagogischer und allgemeiner Lehramtsstudiengänge zeigen ließen (Kiel et al., 2015), wird in Kompetenzmodellen für Sonderpädagog:innen in inklusiven Settings die Bedeutung der Anbahnung einer inklusionsbejahenden Selbstkompetenz betont (Grummt, 2019; Moser, 2018).

Jenseits von individueller und fachlicher inklusionsspezifischer Expertise herrscht bislang noch keine Klarheit über die *berufsbiografischen Implikationen*, die sich aus den Dynamiken einer zunehmend inklusiven Beschulung ergeben (Moser, 2016b; Grummt, 2019). Aufgrund der Tatsache, dass zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung noch separierte Förderschulen in Deutschland existieren, gestalten sich die momentan möglichen Verläufe für sonderpädagogische Berufsbiografien durch den potenziellen Einsatz dieser Lehrpersonen in Förderschulen, kooperativen oder inklusiven Settings sehr heterogen. Es ist jedoch zu vermuten, dass sich die beruflichen Laufbahnen aller Lehrpersonen im Rahmen eines inklusiven Schulsystems in Zukunft strukturell immer mehr angleichen werden, weswegen der aktuelle Forschungsdiskurs in diesem Zusammenhang potenziell mögliche (neue) Rollendefinitionen von Sonderpädagog:innen in den Blick nimmt (Grummt, 2019; Lindmeier, 2015a; Moser, 2016b). Vor diesem Hintergrund besteht insbesondere die Herausforderung des Umgangs mit Ambiguitäten, die aus der Bestrebung resultieren, im Kontext eines konsequent geführten Inklusionsdiskurses einerseits ein auf Förderbedarfe bezogenes Labeling der Schüler:innen zu überwinden, dabei andererseits jedoch Bezugspunkte zur Definition der eigenen beruflichen Rolle auszuloten (Grummt, 2019).

Aus *strukturtheoretischer Perspektive* kann eine inklusionspädagogische Position dahingehend ausgelegt werden, die Struktur der Arbeitsbündnisse (Oevermann, 1996) zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen verstärkt auf Basis

des potenziell offenen Ausgangs von Unterrichtsprozessen zu definieren bzw. aufgrund der Tatsache, „dass nämlich Lern- und Erziehungserfolge nicht versprochen werden können“ (Lindmeier, 2015a, S. 139) – ohne dass dies Schuld- oder Fehlerzuweisungen in jedwede Richtung impliziert. Dem theoretischen Potenzial, die eigene berufliche Rolle durch das individuelle Verhalten gegenüber den in pädagogischen Arbeitsbündnissen enthaltenen Dilemmata besser verorten zu können (Lindmeier, 2015a), stehen strukturelle Probleme wie Diffrusität in Bezug auf Zuständigkeiten, auf Praxisanforderungen sowie im Hinblick auf die inhaltlich-fachliche Begründung pädagogischer Entscheidungen gegenüber (Grummt, 2019).

4. Potenziale einer meta-reflexiven Perspektive

Die Gegenüberstellung verschiedener Zugänge zur Professionalität sonderpädagogischen Lehrpersonals zeigt, wie kontrovers die unterschiedlichen Ansätze auf inhaltlicher Ebene sind. Insbesondere mit Blick auf die aus dem Inklusionsdiskurs resultierenden begrifflichen Neuverortungen stehen die Perspektiven auf theoretischer und auch terminologischer Ebene unvereinbar nebeneinander. Nicht zuletzt aufgrund der Normativität, mit welcher der Inklusionsbegriff in der öffentlichen und fachlichen Debatte aufgeladen ist, führt dies zu Unsicherheiten bei der Identifikation der individuellen professionellen Rolle (Grummt, 2019), bei der Auseinandersetzung mit inhaltlich divergierenden theoretischen Ansätzen im Rahmen des berufsspezifischen Kompetenzerwerbs (Lindmeier, 2015a, 2015b) sowie zu terminologischer Unschärfe bei der Erarbeitung fachspezifischer Kompetenzmodelle (Moser, 2014, 2016a, 2018).

Im Zuge der Betrachtung historisch gewachsener Rahmenbedingungen sonderpädagogischen Handelns (Reiser, 1998) sowie aktueller Zugänge zur Analyse sonder- und inklusionspädagogischer Professionalität (Dlugosch, 2005; Grummt, 2019; Lindmeier, 2015b; Redlich et al., 2015) bietet Meta-Reflexivität eine Perspektive an, die es erlaubt, verschiedene Ansätze wertfrei nebeneinanderzustellen, ohne dabei nach einer Auflösung inhaltlicher Spannungsfelder zu suchen oder sich auf einen „korrekten“ Deutungsstrang festlegen zu müssen: „Meta-Reflexivität beschreibt das Vermögen (im Sinne eines meta-kognitiven Nachdenkens über das eigene Denken und Wissen), unterschiedliche Perspektiven auf eine für den Lehrberuf relevante Fragestellung einnehmen zu können, die Grundlagen (z. B. Axiomatik) der Perspektiven ins Verhältnis setzen zu können und so vor dem Hintergrund der theoretischen/empirischen Perspektiven adäquate Deutungen des komplexen Handlungsfeldes vornehmen zu können. Meta-Reflexivität setzt die konsequente Beschäftigung mit mehreren Theorien und empirischen Ansätzen voraus, und zwar dezidiert ohne sie nivellierend integrieren zu wollen“ (Cramer et al., 2019, S. 402). Die Einnahme eines solchen

Blickwinkels ermöglicht auf konstruktive Weise, selbst diametrale Positionen als Potenziale für die Entwicklung von Professionalität zu verstehen, die sich gerade auch durch die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Inkonsistenzen und alternativen Deutungsangeboten vollzieht (Cramer, 2020a).

Dies gilt aus kompetenztheoretischer Perspektive insbesondere in Bezug auf die akademische Ausbildung zukünftigen sonderpädagogischen Lehrpersonals: „Wesentlich für die Entwicklung von Professionalität bei allen Lehramtsstudierenden ist daher fallrekonstruktive Arbeit. Studierenden nahezubringen, dass bestimmte Dilemmata nicht auflösbar, sondern lediglich fallspezifisch zu bearbeiten und auszuhalten sind und ihnen das dazu nötige theoretische und reflexive Rüstzeug zu vermitteln, ist eine aus diesem Ansatz resultierende, anspruchsvolle Aufgabe, die parallel zur Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zu gestalten ist“ (Lindmeier, 2015a, S. 139).

Für die als schwierig beschriebene Umdeutung der beruflichen Rolle von in kooperativ-inklusive Settings tätigen Sonderpädagog:innen bietet Meta-Reflexivität insofern einen Ansatz zur Auseinandersetzung mit der „professionellen Identitätsproblematik“ (Grummt, 2019, S. 430) an, als dass die im Kontext sonderpädagogischen Handelns historisch gewachsenen Rollenzuschreibungen (Reiser, 1998) den attributiven Erfordernissen des Inklusionsdiskurses (Schildmann, 2015) wertfrei – und ohne den Zwang zur Einnahme einer aus normativer Sicht „erwünschten“ Position – gegenübergestellt werden können.

Nicht zuletzt erlaubt der Versuch einer möglichst wertneutralen Rezeption relevanter struktureller Dynamiken eine unpräziosere diskursive Verortung innerhalb des strukturtheoretischen Spannungsfeldes, das Grummt (2019) als „das Grunddilemma einer sonderpädagogischen Professionalisierung für eine inklusive Praxis“ (S. 399) wie folgt beschreibt: Die „diffuse Zuständigkeit verknüpft mit der widersprüchlichen Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung resultieren in hohe diffuse Praxisanforderungen unter dauerhafter Bewährungsdynamik“ (Grummt, 2019, S. 399).

5. Diskussion

Die aktuellen Anfragen an Konzepte zur Beschreibung der Professionalität sonderpädagogischen Lehrpersonals sind durch die normativen Anforderungen des Inklusionsdiskurses bestimmt. Dementsprechend werden Zugänge gesucht, die zur präziseren Definition beruflicher Rollen von sonderpädagogischen Lehrpersonen in kooperativen, inklusiven Settings beitragen können und Perspektiven für den diesbezüglichen Kompetenzerwerb eröffnen, ohne dabei individuelle Hürden und Defizite bezüglich pädagogischer Vermittlungspartnerschaften zu referenzieren (Lindmeier, 2015a).

Dies macht jedoch historisch gewachsene Strukturen und Sinnzuschreibungen im Kontext der Betrachtung sonderpädagogischen Handelns nicht obsolet. Stellt man aus meta-reflexiver Perspektive beispielsweise die von Reiser (1998) als unterschiedliche Service-Leistungen gerahmten Modi sonderpädagogischen Handelns möglichst wertneutral den Dimensionen einer bildungswissenschaftlichen Analyse von Lehrer:innenprofessionalität gegenüber, so lassen sich wechselseitige Bezüge und mögliche Relationierungen erkennen. Dabei wird deutlich, wie eng die organisatorische Separation eines getrennten Förderschulwesens mit der beruflichen Biografie sonderpädagogischen Lehrpersonals verknüpft ist und dabei – genauso wie die institutionalisiert-systembezogene Service-Leistung – über den Bezug auf eine institutionalisiert-kompensatorische Leistung dem akademischen Kompetenzerwerb Vorschub leistet. Die personalisiert-additive Service-Leistung fokussiert zuvorderst auf die spezifische Klientel und besitzt dadurch lediglich einen erkennbaren inhaltlichen Bezug zur kompetenztheoretischen Perspektive auf Professionalität (Theobald & Cramer, 2022).

Genau diesen Bezug kritisiert der Diskurs um inklusionspädagogische Professionalität als exkludierendes Element einer sonderpädagogischen Professionalitätsforschung, die zur Manifestierung der berufsgruppenspezifischen Relevanz an der Differenzlinie der Behinderung festhält (Moser 2016b, 2018). In diesem Zusammenhang verdeutlicht eine Gegenüberstellung der unterschiedlichen Blickwinkel auf die Professionalität sonderpädagogischer Lehrpersonen, dass eine konsequent inklusionspädagogische Betrachtung (momentan noch) definitivische Folgeprobleme in Form einer diffusen Darstellung von Zuständigkeiten und Praxisanforderungen sowie konzeptionelle Schwierigkeiten bei der fachlichen Begründung pädagogischer Entscheidungen mit sich bringt (Grummt, 2019). Gleichwohl werden aus einer traditionellen Perspektive auf sonderpädagogische Lehrer:innenprofessionalität exkludierende Dimensionen auf systemisch-struktureller Ebene, wie sie dem Schulsystem beispielsweise im Kontext der Deutung von gescheiterten Vermittlungssituationen immanent sind (Lindmeier, 2015b), leicht übersehen.

Auch mit Blick auf den tiefgreifenden strukturellen Wandel des Schulwesens, der sich in Form einer zunehmend gemeinsamen Beschulung aller Kinder und Jugendlichen in bislang weitgehend ungeklärten Verhältnissen auf den Verlauf sonderpädagogischer Berufsbiografien auswirken wird, stellt die Fähigkeit zum Umgang mit normativen und institutionellen Ambiguitäten im Kontext pädagogischer Arbeitsbündnisse eine grundlegende Kompetenz angehender Sonderpädagog:innen dar (Lindmeier, 2015a). All dies unterstreicht das qualifikatorische Potenzial einer meta-reflexiven Betrachtung inhaltlicher und institutioneller Bedingungen von zukünftigem beruflichen Handeln im Rahmen der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung – nicht nur zur Kompetenzer-

bahnung, sondern als ein integraler Teil von sonder- und/oder inklusionspädagogischer Professionalität selbst.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bergeest, H., & Boenisch, J. (2019). *Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion* (6. Aufl.). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.36198/9783838551548>
- Cramer, C. (2020a). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Cramer, C. (2020b). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Kuchler, & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45602>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2005). Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 27–51). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4_2
- Dlugosch, A., & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professions- theorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Klinkhardt, utb.
- Franz, E.-K. (2014). Entwicklungsaufgaben der Lehrerverberuflichung im Kontext von Inklusion. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 122–136). Beltz.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Budrich.

- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5840>
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., & Weiss, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(4), 300–319.
- Lindmeier, B. (2015a). Professionstheoretische Hinweise für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung im sonderpädagogischen Lehramt. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 133–143). Klinkhardt.
- Lindmeier, C. (2015b). Herausforderungen einer inklusionsorientierten Erneuerung der deutschen Lehrer*innenbildung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 112–132). Klinkhardt.
- Lindmeier, C., & Weiß, H. (Hrsg.). (2017). *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, Beiheft 1). Beltz Juventa.
- Lindmeier, C., Lütje-Klose, B., & Moser, V. (2013). Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik zur Überarbeitung des Fachprofils „Sonderpädagogik“ der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ der KMK. *Erziehungswissenschaft*, 24(47), 49–55.
- Moser, V. (2014). Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 92–106). Beltz.
- Moser, V. (2016a). Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 159–169). Waxmann.
- Moser, V. (2016b). Professionsforschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 665–693). Klinkhardt.
- Moser, V. (2018). Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung an den Lehrer*innenberuf. In M. Walm, T. H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 105–118). Klinkhardt.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verbesserung in der Erwachsenenbildung*. Bertelsmann.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W.

- Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 40–59). Beltz.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–140). Suhrkamp.
- Prenzel, A. (1997). Integrative Pädagogik – Wegweisend für Schule und Gesellschaft. In Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.), *Fachtagung der Schulen mit gemeinsamem Unterricht in der Sekundarstufe I* (S. 10–19). Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.
- Redlich, H., Schäfer, L., Wachtel, G., Zehbe, K., & Moser, V. (Hrsg.). (2015). *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung*. Klinkhardt.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- beziehungsweise Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(2), 46–54.
- Reiser, H. (2005). Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 133–150). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4_8
- Schildmann, U. (2015). Sonderpädagogische und inklusionspädagogische Professionalität – ein kritischer Vergleich. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 18–24). Klinkhardt.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 41–69). Suhrkamp.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–471). Suhrkamp.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In R. Tippelt & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224). Beltz.
- Theobald, U., & Cramer, C. (2022). Sonderpädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung aus einer meta-reflexiven Perspektive. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.11576/HLZ-4846>