



Sonderpädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung aus einer meta-reflexiven Perspektive

Ulrich Theobald^{1,*} & Colin Cramer^{2,**}

¹ Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

² Eberhard Karls Universität Tübingen

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
ulrich.theobald@ph-ludwigsburg.de

** Kontakt: Eberhard Karls Universität Tübingen,
Wilhelmstr. 31, 72074 Tübingen
colin.cramer@uni-tuebingen.de

Zusammenfassung: Die Diskussion um Professionalität als Zielgröße der Lehrer*innenbildung wurde in den vergangenen Jahren intensiv geführt. Der sonderpädagogische Diskurs stellt in diesem Zusammenhang einen Sonderfall dar. Es haben sich hier eigene und teils kontroverse Vorstellungen davon etabliert, was unter Professionalität verstanden werden kann. Dieser Beitrag stellt sonderpädagogische und allgemeine bildungswissenschaftliche Betrachtungen von Professionalität nebeneinander und bietet durch die Einführung von Meta-Reflexivität eine Sichtweise an, wie diese Perspektiven als sich nicht wechselseitig ausschließend, sondern als synergetische Ergänzungen zur Bestimmung des Kerns sonderpädagogischer Professionalität und zur Modellierung einer entsprechenden Professionalisierungspraxis angesehen werden können.

Schlagwörter: Professionalität, Lehrer*innenbildung, Sonderpädagogik, Meta-Reflexivität



1 Einleitung

Theoretisch gerahmt erweist sich der Prozess der Professionalisierung sonderpädagogischen Personals sowie des Handelns in sonderpädagogischer und inklusiver Praxis als ein spezielles Feld pädagogischer Professionalität, welches sich historisch betrachtet im Oevermann'schen Sinne zunächst durch Ausdifferenzierung der Disziplin von der „Normalpädagogik“ (Oevermann, 1996, S. 151) sowie deren Ausblendung therapeutischer Perspektiven konstituierte (Reiser, 1998). Anders als für Lehrpersonen im Bereich des allgemeinen Schulwesens fokussierte sich die Beschreibung sonderpädagogischer Professionalität lange Zeit stark auf die Tätigkeit von Lehrpersonen im Förderschulbereich, denen „die Bewältigung eines gesellschaftlichen Problems monopolartig zugewiesen worden [war]: die schulische Erziehung der Menschen mit Behinderung und der Schulversager“ (Reiser, 1998, S. 46).

Eine solche, auf Abgrenzung beruhende und defizitbezogene Definition des Aufgabenfeldes verlieh der Sonderpädagogik einen Sonderstatus, der sich in spezifischen Qualifikationswegen (Hochschulstudiengängen) sowie einer scharf abgrenzbaren einschlägigen Berufsbiografie manifestierte (Reiser, 1998; Dlugosch, 2005). Gleichzeitig entstand auf dieser Basis auch das auf Separation beruhende Förderschulwesen, welches sich sowohl aus struktureller als auch aus pädagogischer Perspektive mit einem vom Inklusionsgedanken geprägten Bildungsideal nicht vereinen lässt. Vor diesem Hintergrund plädierte Reiser im Zuge seiner Beschreibung unterschiedlicher Facetten sonderpädagogischer Professionalität bereits 1998 dafür, „den Aufbau einer neuen Rolle“ (Reiser, 1998, S. 49), welcher zufolge die Sonderpädagogik ihr Handeln als strukturgleich zum professionellen Handeln im nicht-sonderpädagogischen bildungswissenschaftlichen Diskurs auffasst, gleichermaßen als Ziel sowie als Gegenstand der akademischen Qualifikation in den Blick zu nehmen (Reiser, 2005).

Neuere Veröffentlichungen unterstreichen den Wandel der inhaltlichen Anforderungen an Professionalität in sonderpädagogischen und insbesondere in inklusiven Handlungsfeldern (Laubner & Lindmeier, 2017; Moser, 2018), die zu einem epistemologischen Perspektivwechsel geführt haben (Dlugosch, 2005; Moser, 2016a): Im Kontext von Professionsforschung in sonderpädagogischen und inklusiven Settings richtet sich der Fokus zunehmend auf den Aspekt individueller und kollektiver fachlicher Expertise – ohne dass die strukturellen, institutionellen und berufsbiografischen Implikationen dieser Dynamik bereits ausgelotet wären (Moser, 2016b; Grummt, 2019). In diesem Zusammenhang werden reflexive Kompetenzen beim Umgang mit einander widersprechenden theoretischen Zugängen und Wertvorstellungen sowie die Fähigkeit zur Toleranz gegenüber konzeptionellen Ambiguitäten zu einer Notwendigkeit bei der Entwicklung einer individuellen beruflichen Identität (Lindmeier, 2014).

Wird Professionalität als Ziel der Lehrer*innenbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen nicht nur als Ergebnis der an fachlichen Kompetenzen orientierten Lehr-Lern-Prozesse bezogen auf wissenschaftliches Wissen verstanden, sondern gerät auch die Herausbildung eines berufsbiografisch professionellen Habitus in den Blick (Helsper, 2018), so rücken Konzepte in den Fokus, welche für die Anbahnung reflexiver Prozesse hilfreich sein können. Eine solche mehrperspektivische Betrachtung der sonderpädagogischen Berufsrolle wird mit einem meta-reflexiven Deutungsangebot eingenommen. Sie ermöglicht nicht, potenzielle Widersprüche theoriegeleitet aufzulösen. Vielmehr liegt im Wahrnehmen von Dissens das produktive Moment (Reichenbach, 2000), die verschiedenen Positionen mit Blick auf deren argumentative Basis zurückzuverfolgen, sie so besser zu verstehen und sie nicht als generell widerstreitend wahrzunehmen. In der Folge könnte ein sonderpädagogisches Rollenbild niemals nur eindimensional gedacht werden, und Meta-Reflexivität kann als eine mögliche Grundfigur für die Bestimmung pädagogischer Professionalität in der sonderpädagogischen und inklusiven Berufspraxis verstanden werden.

2 Professionalität im sonderpädagogischen Lehrberuf

Korrespondierend zum allgemeinen bildungswissenschaftlichen Diskurs über Professionalität im Lehrer*innenberuf (Cramer, 2020b) existieren auch in der Debatte um Professionalität in der deutschsprachigen Sonderpädagogik unterschiedliche Ansätze zur Rahmung dessen, was unter sonderpädagogischer Professionalität verstanden werden kann (z.B. Horster et al., 2005; Dlugosch, 2003, 2005; Dlugosch & Reiser, 2009; Moser, 2016a, 2016b; Grummt, 2019; Junge, 2020). Das Verhältnis dieser sonderpädagogischen und allgemeinen bildungswissenschaftlichen Linien zur Professionalität ist allerdings weitgehend ungeklärt. Nachfolgend werden daher die verschiedenen theoretischen Kontexte aus beiden Diskursen, welche gemeinsam einen Zugang zu Professionalität im sonderpädagogischen bzw. inklusiven Handlungsfeld Schule ermöglichen, unpräzise nebeneinandergestellt. Mit Blick auf den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Diskurs wird vereinfachend zwischen drei unterschiedlichen Perspektiven auf Professionalität unterschieden: einem strukturtheoretischen Blickwinkel, demzufolge sich im professionellen Handeln spezifische und gesellschaftlich verankerte Strukturen manifestieren (Oevermann, 1996; Helsper, 2020), der Perspektive des professionsspezifischen Kompetenzerwerbs (Baumert & Kunter, 2006; König, 2018) und der Fokussierung auf individuelle Berufsbiografien (Terhart, 2011; Fabel-Lamla, 2018).

Reiser (1998) charakterisierte die strukturelle Logik sonderpädagogischen Handelns als eine Service-Leistung, welche sich als „subsidiär, kompensierend oder ergänzend [...] bezogen auf den Normalfall der Pädagogik“ (Dlugosch & Reiser, 2009, S. 95) beschreiben lässt. Dementsprechend ließ sich aus theoretischer Perspektive traditionell zwischen einer organisatorisch-separierenden, einer personal-additiven sowie einer institutionalisierten systembezogenen Service-Leistung unterscheiden (Reiser, 1998). Im Kontext dieser Einteilung lassen sich drei verschiedene Bezugspunkte für sonderpädagogisches Handeln voneinander abgrenzen: der Ort, die jeweilige Handlung und die Klientel – mit je unterschiedlichen professionstheoretischen Implikationen:

(1) Die *organisatorisch-separierende Service-Leistung* (Reiser, 1998) ist traditionell durch die örtliche Abgrenzung von Förderschulen und allgemeinen Schulen gekennzeichnet, wobei die allgemeine Schule als pädagogischer Normbezugspunkt um die „therapeutische[n] Dimension[en] des Lehrerhandelns“ (Grummt, 2019, S. 52) entlastet wird. Durch diese klare strukturelle Trennung fand sonderpädagogisches Unterrichten jahrzehntlang (ausschließlich) in einem eigenen Subsystem innerhalb des Schulsektors statt (Stichweh, 1996), was rückblickend mit dazu beigetragen hat, dass die berufliche Erfahrung als Lehrperson im Förderschulbereich als ein zentraler Aspekt sonderpädagogischer Professionalität verstanden wurde. Außerschulischen sonderpädagogischen Handlungsfeldern wurde hingegen häufig eine randständige institutionelle Bedeutung beigemessen (Dlugosch & Reiser, 2009).

(2) Im Zuge der zunehmenden Integration ehemals separierter Schüler*innen in den sogenannten Regelschulbetrieb entstand ein erhöhtes Bedürfnis an inhaltlicher und unterrichtspraktischer Unterstützung bei deren Beschulung (Grummt, 2019). Der Begriff einer *personalisiert-additiven Service-Leistung* betont vor diesem Hintergrund einerseits den individuell diagnostizierbaren Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung (Reiser, 1998), wodurch aus symbolisch-interaktionistischer Perspektive ein deutlicherer Fokus auf eine klar definierte und auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse begründbare Klientel erkennbar ist (Nittel, 2000). Andererseits entkoppelt der „additive“ Charakter eines sonderpädagogischen Handelns, das nur dann zur Anwendung kommt, wenn individuelle Defizite diagnostizierbar sind (oder scheinen), die Tätigkeiten in der Sonderpädagogik von regelmäßigen Alltagsabläufen im Schulbetrieb (Grummt, 2019). Darüber hinaus existieren auch Settings, die – wie beispielsweise die sonderpädagogische Früh-

förderung – einen schulnahen Charakter besitzen, gleichzeitig aber keine Unterrichtstätigkeit im engeren Sinne beinhalten und auch nicht zwangsläufig von ausgebildeten Lehrpersonen durchgeführt werden (Dlugosch & Reiser, 2009).

(3) Auf die institutionelle Relevanz schulischer und außerschulischer sonderpädagogischer Hilfs- und Beratungsleistungen wird mit dem Begriff der *institutionalisiert-systembezogenen Service-Leistung* abgestellt (Reiser, 1998). Diese rekurriert auf die grundlegende gesellschaftliche Verankerung von sonderpädagogischem Nachteilsausgleich im Rahmen des Bundes-Teilhabe-Gesetzes, wie sie Bergeest und Boenisch (2019, S. 20) exemplarisch für die Körperbehindertenpädagogik als „Teildisziplin umfassender gesetzlich geregelter Habilitation oder Rehabilitation“ definieren. In diesem Ansatz bleibt jedoch vage, was den tatsächlichen Inhalt des professionellen sonderpädagogischen Handelns in einem nicht klar abgegrenzten Praxisfeld zwischen kooperativem Unterrichten in der allgemeinen Schule und außerschulischer Erziehungshilfe ausmachen soll (Grummt, 2019). Stattdessen wird auf systembedingte funktionale Defizite (Stichweh, 1996) der allgemeinen Schulen im Hinblick auf die Beschulung von Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung verwiesen, wodurch der Sonderpädagogik die Aufgabe eines professionellen Handelns „zweiter Ordnung“ (Dlugosch, 2005, S. 38) in Form von Beratungsleistungen an der Schnittstelle zwischen dem sogenannten Regelschulsystem und unterstützungsbedürftigen Schüler*innen zukäme.

Diese drei historischen Linien sonderpädagogischer Professionalität stellen verschiedene Kontexte dar, in denen sonderpädagogische Professionalität in einem realgesellschaftlichen Verständnis herausgefordert wird. Setzt man sie in Relation zum allgemeinen bildungswissenschaftlichen Diskurs um Professionalität, so finden sich dort unter anderem strukturtheoretische, kompetenzorientierte und berufsbiografische Bezüge, die zu einer erweiterten Perspektive auf sonderpädagogische Professionalität herangezogen werden können:

Aus einer *kompetenzorientierten Perspektive* betrachtet erscheinen in diesem Zusammenhang mindestens zwei inhaltliche Aspekte relevant: die Herausbildung und akademische Tradierung eines spezifischen Wissensbestandes sowie die Ausdifferenzierung in spezialisierte Fachrichtungen, welche in die Organisationsstrukturen der Lehramtsstudiengänge eingebettet sind. Die Anbahnung eines speziellen therapeutisch-diagnostischen Wissens im Rahmen des Hochschulstudiums bedingt, dass der Sonderpädagogik im Vergleich zum Lehramt für die allgemeine Schule aus qualifikatorischer Sicht ein höherer Professionalisierungsgrad zugesprochen wird (Lindmeier et al., 2013). Der angesprochene Wissensbestand ist jedoch bedingt durch ein „interdisziplinäres, komplementär orientiertes Arbeitsfeld“ sowie durch die Zusammenarbeit „mit der Medizin, Psychologie, Soziologie und einer Reihe spezifischer therapeutischer Professionen“ (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 28). Die Sonderpädagogik ist also als Konglomerat bereits sehr unterschiedlicher disziplinärer und paradigmatischer Perspektiven zu verstehen, woraus resultiert, dass eine Abgrenzung von den genannten Berufsgruppen sowie von den Absolvent*innen außerschulischer sonderpädagogischer Studiengänge wie etwa der Heilpädagogik allein auf Basis von professionellem Wissen schwierig zu begründen ist. Zudem führt die Aufteilung der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge in unterschiedliche Förderschwerpunkte zwar einerseits zur Herausbildung hochspezialisierter Subdisziplinen, wie etwa der Körperbehinderten- oder Sprachbehindertenpädagogik; gleichzeitig resultiert aus dieser ausdifferenzierten Struktur aufgrund der spezifischen Ausrichtung und der jeweils unterschiedlichen Geschichte und Tradition einzelner Fachrichtungen eine gewisse inhaltliche Zergliederung der Disziplin (Ellger-Rüttgardt, 2019). Ein klar erkennbarer Kanon von fachspezifischem Professionswissen lässt sich schon deshalb nur schwerlich definieren, da die einzelnen Förderschwerpunkte im Rahmen der örtlichen Studienordnung zumeist mehr oder weniger frei kombiniert werden können und die Berufsbezeichnung der Sonderpädagogin bzw. des Sonderpädagogen auf die individuelle berufliche Spezialisierung keinen Rückschluss zulässt.

Die Begründung von sonderpädagogischer Expertise allein durch das Absolvieren eines an der Vermittlung von spezifischen Kompetenzen ausgerichteten Hochschulstudiums wird von Teilen der Disziplin als zu einseitig wissensorientiert und zu praxisfern abgelehnt (Grummt, 2019). Dies bedingt, dass zudem die *berufliche Biografie* zur Vorbereitung auf den sonderpädagogischen Schuldienst – wie auch immer dieser aktuell und in Zukunft ausgestaltet sein mag – eine zentrale Rolle im Hinblick auf die Zuschreibung von Professionalität an Lehrpersonen im Rahmen des späteren beruflichen Handelns einnimmt: „so wird zumeist die Tätigkeit als Lehrer an einer Förderschule mit der sonderpädagogischen Professionalität identifiziert“ (Dlugosch & Reiser, 2009, S. 95). Diese Gleichsetzung von sonderpädagogischer Professionalität mit der Professionalität als Lehrperson insgesamt bedingt, dass der jeweils individuelle Professionalisierungsprozess fundamental mit dem Absolvieren eines Lehramtsstudiums, der Ernennung zur Lehrperson für Sonderpädagogik und der Tätigkeit im schulischen Handlungsfeld verknüpft ist.

Dieses Verständnis von Professionalität führt zu Abgrenzungsproblemen zu derjenigen Professionalität, die in der Professionstheorie und -forschung für Lehrpersonen an allgemeinen Schulen reklamiert wird. Verstärkt wird das Fehlen eindeutiger Bestimmungen durch den diffusen Gebrauch des Inklusionsbegriffes (Cramer & Harant, 2014), der nur durch die Einnahme jeweils spezifischer theoretischer Perspektiven professionstheoretisch schärfer gefasst werden kann (Harant & Cramer, 2015). Diese Diffusität führt letztlich vor dem Hintergrund des Tätigkeitsbereiches der Sonderpädagogik in eine Paradoxie zwischen der pädagogischen Zielsetzung der Vermittlung von Kompetenzen für eine (inter-/multi-)professionelle Anschlussfähigkeit auf der einen sowie der sichtbaren Manifestation der eigenen Profession im Rahmen örtlich abgegrenzter Förderschulen mit einer sehr eng abgegrenzten Schülerschaft auf der anderen Seite (Grummt, 2019; Bergeest & Boenisch, 2019). Die Zuständigkeiten und dadurch letztendlich auch die *Struktur* der Arbeitsbündnisse (Oevermann, 1996) in der Sonderpädagogik befinden sich aufgrund der sukzessiven Inklusion von Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den allgemeinen Schulbetrieb im Wandel. Wie professionelles sonderpädagogisches Handeln daher in einer inklusiven Schule aussehen kann und welche Auswirkungen die Antwort auf diese Frage auf typische Berufsbiografien in der Sonderpädagogik haben wird, ist derzeit weitgehend ungeklärt (Moser, 2016b). Die hier skizzierten Unsicherheiten bezüglich zukünftiger Berufsbiografien im Lehramt Sonderpädagogik unterstreichen die Notwendigkeit der Herausbildung eines (selbst-)reflexiven Umgangs mit unterschiedlichen Konzepten sonderpädagogischer Professionalität (Dlugosch, 2005).

Werden die historischen Kontexte von Professionalität (angehender) Lehrpersonen der Sonderpädagogik synoptisch nebeneinandergestellt, so lassen sich trotz der Unterschiedlichkeit auch Gemeinsamkeiten identifizieren (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Alle drei Ansätze betonen den spezifisch-therapeutischen Wissensbestand, auf welchem der Erwerb fachlicher und auf die Klientel bezogener Kompetenzen beruht. Die Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin in Form einer „Spezialisierung innerhalb der Erziehungswissenschaft“ (Reiser, 1998, S. 51) wird auch im Zuge von Überlegungen nach einer stärkeren Durchlässigkeit verschiedener Qualifikationsphasen der Lehrer*innenbildung im Konzept der institutionalisiert-systembezogenen Service-Leistung nicht aufgegeben (Reiser, 1998).

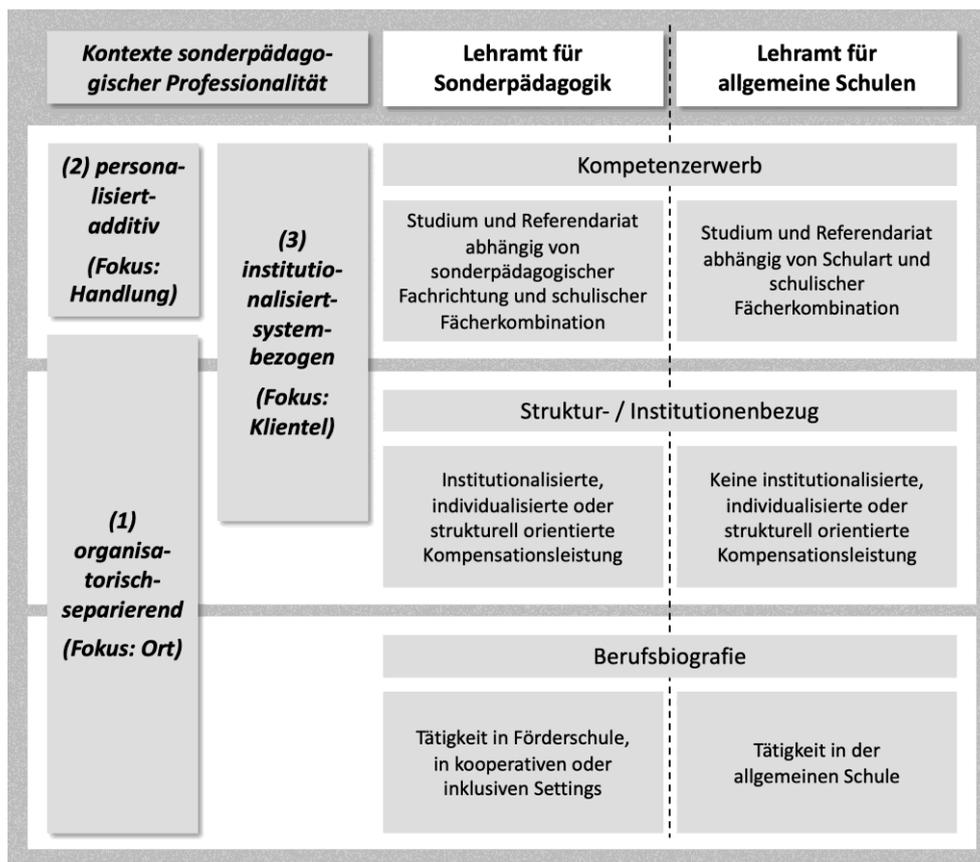


Abbildung 1: Kontexte sonderpädagogischer Professionalität und deren Bezug zu allgemeinen bildungswissenschaftlichen Perspektiven

Als markante und paradigmatische Differenzen bleiben die jeweils unterschiedliche Verzahnung der beruflichen Tätigkeit mit der institutionellen Ebene und hieraus resultierend divergierende Perspektiven auf die Funktion und das professionelle Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Lehrperson bestehen. Die personalisiert-additive Service-Leistung richtet ihren Fokus vollständig auf die jeweils individuelle Bedingtheit von Unterstützungsbedarf im schulischen Kontext, ohne dass institutionelle und strukturelle Gegebenheiten detaillierte Beachtung finden. Dadurch bleibt nicht nur unklar, wie professionelles Handeln konkret ausgestaltet sein soll – es fehlt derzeit auch eine perspektivische Rahmung, wie sich spezifische Qualifikationswege für diesen Beruf in Deutschland gestalten sollten. Letztgenannter Aspekt wird aus Sicht der institutionalisiert-systembezogenen Service-Leistung ebenfalls nicht genauer spezifiziert, aber dennoch inhaltlich aufgegriffen: Durch die Abkehr von einer organisatorisch-separierend erbrachten Service-Leistung entfällt auch der klar umrissene Rahmen einer Tätigkeit als Lehrperson in der Förderschule als Moment der Zugehörigkeit zu einer spezifischen Profession bzw. trägt nicht als das, was von den Professionellen im Sinne von deren Professionalismus (Horn, 2016) geteilt wird. Im Gegensatz zur personalisiert-additiven Service-Leistung wird jedoch der präzise Anspruch formuliert, das professionelle Handeln der Sonderpädagogik institutionell innerhalb des allgemeinen Schulsystems zu verorten (Dlugosch, 2005).

3 Meta-reflexive Perspektive

Die Frage, ob eine bestimmte der hier rekapitulierten allgemeinen bildungswissenschaftlichen Perspektiven bedeutsamer und für die Professionalisierung von (angehenden) sonderpädagogischen Lehrpersonen prägend sein sollte, wäre letztlich nur im Modus eines Paradigmenstreites zu klären, da die Bezugspunkte teils inkommensurabel (theoretisch unvereinbar) sind. Im allgemeinen bildungswissenschaftlichen (Cramer & Drahm, 2019) und fachdidaktischen Diskurs (Brahm et al., 2020; Hapke & Cramer, 2020) wurde angesichts ähnlicher Spannungsfelder, etwa zwischen strukturtheoretischen, kompetenzorientierten und (berufs-)biografischen Ansätzen der Professionalität, in jüngerer Zeit daher vorgeschlagen, nicht die letztlich politische Frage nach dem *richtigen* Ansatz zu diskutieren, sondern vielmehr zu fragen, wie die Ansätze in ihrer Pluralität mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen sich wechselseitig im Professionalisierungsprozess stärken können. Entsprechende professionstheoretische Überlegungen wurden mit der Perspektive der Meta-Reflexivität für die Professionalität im Lehrer*innenberuf (Cramer et al., 2019) sowie für die Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung (Cramer, 2020a) vorgestellt. Meta-reflexiv würde bezogen auf die sonderpädagogischen Ansätze nicht nur angenommen, dass diese potenziell gleichwertig nebeneinanderstehen (können), sondern auch in Rede gestellt, dass eine möglichst angemessene Deutung sonderpädagogischer Professionalität erst dadurch gewonnen wird, dass mehrere Perspektiven zur Betrachtung einer Fragestellung herangezogen werden und die jeweiligen Perspektiven mit Blick auf ihre Potenziale und Grenzen nachvollzogen und im Verhältnis zu den jeweils anderen Ansätzen gedeutet werden.

Meta-Reflexivität ist die

„Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können. Unter Rekurs auf diese exemplarisch-typisierenden Deutungen können in der Schule angemessene situative Deutungen und darauf aufbauend situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt werden. Das Treffen von Handlungsentscheidungen und das Handeln selbst kann unter Rekurs auf diese Handlungsoptionen erfolgen“ (Cramer et al., 2019, S. 410).

Eine in diesem Sinne professionelle (meta-reflexive) Lehrperson nimmt in der institutionalisierten Lehrer*innenbildung und ihren Lerngelegenheiten möglichst viele exemplarisch-typisierende Deutungen ein, *und* unter Rekurs auf diese *oder* in Abgrenzung zu diesen kann sie an der Schule angemessene situative Deutungen gewinnen und auf deren Grundlage Handlungsoptionen abwägen und schließlich Handlungsentscheidungen treffen. Solche meta-reflexiven Elaborationen (Metakognitionen) umfassen die Gewissheit, dass akademisches, deklaratives Wissen nie einfach auf das praktische Handlungsfeld transferiert werden kann. Denn Praxis ist immer mehrdeutig und dem Vorbehalt von Ungewissheit ausgesetzt. Professionalisierung im Modus der Meta-Reflexivität kann daher die Wahrscheinlichkeit angemessener situativer Deutungen erhöhen, weil Deutungen dann nicht beliebig sind, sondern auf exemplarisch-typisierende Deutungen hin fokussiert werden. So wird ein sicherer Umgang mit Ungewissheit angebahnt.

Für die sonderpädagogischen Kontexte bedeutet deren meta-reflexive Betrachtung, dass sie niemals für sich allein sonderpädagogische Professionalität hinreichend konstituieren können und eine finale Entscheidung darüber, welche Modellierung denn abschließend die richtige sei oder sein müsse, nicht getroffen werden muss bzw. kann. Erst in der Zusammenschau und durch die Betrachtung eines schulpraktisch relevanten Falles aus den unterschiedlichen Perspektiven heraus entsteht eine komplexe, reflektierte, nicht voreilige Deutung der Sachlage, die eine professionelle Reaktion ermöglicht. Meta-reflexiv ist demnach nicht die Frage, wie die Berufspraxis in sonderpädagogischen und/

oder inklusiven Handlungsfeldern konkret ausgestaltet ist. Entscheidend ist vielmehr, unter welchen Bedingungen solche Funktionszuschreibungen an die Sonderpädagogik samt den damit einhergehenden Implikationen für die Modellierung von Professionalität von Lehrpersonen tragfähige exemplarisch-typisierende Deutungen des Handlungsfeldes wahrscheinlicher machen und welche Erkenntnisse sich daraus für Handlungsoptionen gewinnen lassen.

4 Diskussion

Charakterisiert man professionelles sonderpädagogisches Handeln als Service-Leistung, so wird deutlich, dass die drei verschiedenen Formen dieser Service-Leistung klar differenzierbare theoretische Bezüge zu unterschiedlichen allgemeinen bildungswissenschaftlichen Perspektiven der Professionalität von Lehrpersonen aufweisen. Die organisatorisch-separierende Service-Leistung (1) vermittelt durch den abgegrenzten Rahmen eines separierten Förderschulwesens strukturelle Geschlossenheit und impliziert eine vergleichsweise klar vorgezeichnete berufliche Biografie, welche mit Blick auf die individuelle fachliche Spezialisierung in Förderschwerpunkte durch die Auswahlmöglichkeiten im Zuge der Qualifikationsphase bedingt ist. Aufgrund der konzeptionellen Fokussierung auf die Klientel lässt die Perspektive der personalisiert-additiven Service-Leistung (2) lediglich einen Bezug zur kompetenztheoretischen Perspektive auf Professionalität erkennen: Die Anforderungen an den Kompetenzerwerb lassen sich aus den Bedürfnissen der Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ableiten. Diese einseitige Referenz löst das Verständnis von sonderpädagogischer Professionalität als einer institutionalisiert-systembezogenen Service-Leistung (3) auf, indem Herausforderungen bei der Beschulung einzelner Schüler*innen als strukturelle Defizite des Schulwesens gedeutet werden – ohne dass momentan Einigkeit besteht, wie diese aus institutioneller Sicht aufzulösen sind.

Die Unterscheidung der verschiedenen Modi sonderpädagogischer Professionalität erscheint historisch gewachsen und mit Blick auf die angestrebte Neukonfigurierung des Handlungsfeldes von hoher disziplin- und bildungspolitischer Relevanz (Lindmeier, 2014). Meta-reflexiv betrachtet können diese Modi in dieser politischen Funktion als hoch relevant angesehen werden; zugleich sind sie aber aus einer professionstheoretischen Warte keineswegs zwingend bzw. könnten sich auch anders konfigurieren. Das unpräzise Nebeneinanderstellen der drei prominenten Modi offenbart auch, dass die Kategorien Ort, Person und Klientel allein kaum hinreichend sind, um den Kern sonderpädagogischer Professionalität zu bestimmen. Die Grenzen sind weder hart noch kann die Frage nach der Klientel ohne die konkrete Anwendung auf eine Person, die an einem bestimmten Ort beschult wird, gedacht werden. Meta-reflexiv wird die politische Frage nach der Entscheidung für einen Ort (bestimmte Schulform) und/oder eine Person (individuelle Zuschreibung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung) und/oder eine Klientel (die als förderbedürftige Gruppe anhand ähnlicher individueller Eigenschaften identifiziert wird) in eine diskursive Frage nach der fortwährenden Verständigung darüber überführt, wer wo, aufgrund welcher Eigenschaften, in den Fokus einer sonderpädagogischen Profession gerät, die an allen Orten (Schulformen), für verschiedene Adressat*innen (mit spezifischem Förderbedarf) und für eine heterogene Klientel (bezogen auf verschiedene Förderschwerpunkte) ihre Berechtigung hat.

Durch Hinzunahme der meta-reflexiven Perspektive lässt sich einer der grundlegenden Forderungen Rechnung tragen, welche Reiser bereits 1998 mit Blick auf zukünftige berufsbiographische Unsicherheiten für die sonderpädagogische Lehrer*innenbildung formuliert hatte, nämlich der Anbahnung einer „Reflexivität, die auch Widersprüche im Selbstbild der Profession thematisiert“ (Reiser, 1998, S. 48) mit dem Ziel, „widersprüchliche Realitätskonstruktionen akzeptieren zu können“ (S. 52). So wird ein Stück deutlicher, welche Facetten des disziplinspezifischen professionellen Selbstverständnisses auf

historisch gewachsenen Strukturen und dadurch bedingten (Eigen-)Zuschreibungen beruhen. Hieraus resultiert die Möglichkeit zur diskursiven Auseinandersetzung mit der Frage, worin die professionsspezifische Problemlösekompetenz für eine Klientel, deren Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung von Erschwernissen beim Lernen bis hin zu einem erheblichen individuellen Pflegebedarf reicht, eigentlich besteht – ohne dass dadurch gleichsam automatisch normativ befeuerte Diskussionen über schulische Inklusion oder Separation evoziert werden (müssen).

Am Beispiel der Kontexte bzw. Modi sonderpädagogischer Professionalität wird zugleich für die theoretische Weiterarbeit an der Perspektive der Meta-Reflexivität einmal mehr deutlich, dass einzelne, meta-reflexiv relationierte Entitäten letztlich nicht scharf voneinander abgegrenzt sein müssen und teils stark miteinander verwoben sind. Damit erhöht sich die Herausforderung einer distanzierten Reflexion einmal mehr, denn trotz begrifflicher Unterscheidungen weisen die betrachteten Entitäten (hier: Ort, Handlung, Klientel) eine starke Interdependenz auf bzw. können nicht ohne die anderen Entitäten als Bezugsgrößen gedacht werden. Dies kann als weiterer Hinweis darauf gedeutet werden, dass gerade in einem bildungs- und sozialwissenschaftlichen Kontext der Versuch einer abschließenden Klärung des Verhältnisses von Zuschreibungen an (sonder-)pädagogische Professionalität scheitern muss und daher eine fortwährende und nur im Diskurs zu erreichende, kontextsensitive Bestimmung angemessen erscheint.

Literatur und Internetquellen

- 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., vollst. überarb., aktual. & erw. Aufl.). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838551548>
- Brahm, T., Ring, M., & Rudeloff, M. (2020). Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (5), 873–893. 10.3262/ZP2006873
- 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. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press.
- Cramer, C. & Drahm, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Klinkhardt.
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 639–659. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0584-4>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahm, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4_2

- Dlugosch, A. & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Klinkhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2019). *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). Reinhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838587653>
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>
- Hapke, J. & Cramer, C. (2020). Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Potential des Ansatzes der Meta-Reflexivität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8 (2), 39–58.
- Harant, M. & Cramer, C. (2015). Inklusion und Bildungswesen. Eine bildungs- und professionstheoretische Analyse. In I. Nord (Hrsg.), *Inklusion im Studium Evangelische Theologie: Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen* (S. 287–313). Evangelische Verlagsanstalt.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- 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>
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68 (2), 153–164.
- Horster, D., Hoyningen-Stuess, U. & Liesen, C. (Hrsg.). (2005). *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4>
- 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>
- König, J. (2018). Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 62–81). Klinkhardt.
- Laubner, M. & Lindmeier, C. (2017). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neueren empirischen Studien zur ersten, universitären Phase. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (S. 154–201). Beltz Juventa.
- Lindmeier, C. (2014). Aktuelle bildungspolitische Bemühungen um eine inklusionsorientierte Erneuerung der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (3), 84–97.
- Lindmeier, C., Lütje-Klose, B., Moser, V. & Seitz, S. (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. (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.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2000). „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“ Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6), 795–807.
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4_8
- 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. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In R. Tippelt & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Theobald, U., & Cramer, C. (2022). Sonderpädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung aus einer meta-reflexiven Perspektive. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 1–12. <https://doi.org/10.11576/hlz-4846>

Eingereicht: 26.10.2021 / Angenommen: 03.12.2021 / Online verfügbar: 17.01.2022

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Professionalism in Teacher Education for Special Needs Education from a Meta-Reflexive Perspective

Abstract: Professionalism as a goal of teacher education has been intensely discussed during the last couple of years. The corresponding academic discourse in special needs education is unique: discrete conceptions of professionalism have been established and debated in controversial ways. This paper juxtaposes special needs education and general education considerations of professionalism. Introducing meta-reflexivity as a theoretical perspective can help to understand these

lines in a way so that they don't mutually exclude each other but can be used as synergetic amendments to define the form and content of professionalism in special needs education more precisely.

Keywords: professionalism, teacher education, special needs education, meta-reflexivity