Daniel Hofstetter und Annette Koechlin

Sonderpädagogische Professionalität als Vermittlungsarbeit zwischen konkurrierenden Wissensordnungen

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet Professionalisierungsprozesse als Aushandlungen zwischen Wissensordnungen. Es wird gezeigt, wie in (diskursiven) Praktiken das Wissensfeld professionellen (sonder)pädagogischen Handelns über die Postulierung unterschiedlicher Wissensordnungen aufgerufen und bewältigt wird. Dabei wird sichtbar, dass sich Professionalisierung als fortlaufender Aushandlungsprozess in actu vollzieht. Im ethnografischen Material treten schulische und wissenschaftliche Logiken als unterschiedliche Modi der Ordnung desselben Handlungsfeldes hervor. Während im Gespräch mit den Ethnograf:innen Begriffe als geteilte Wissensordnung Anerkennung finden, werden sie in der kollegialen Fallbesprechung erklärungsbedürftig und müssen in der Praxisbewährung plausibilisiert werden. Sonderpädagogische Professionalität erscheint dabei als Vermittlungsarbeit zwischen konkurrierenden Wissensordnungen, die Uneindeutigkeiten offenlegt und diese als „Gratwanderung" im Alltag bearbeitbar macht.

Schlagwörter: Fallbesprechung; Performativität; Professionalisierung; Sonderpädagogik; Wissensordnungen

Professionalism in special education as mediating work between competing orders of knowledge

Summary

This article examines processes of professionalisation as multiple negotiations between orders of knowledge. The analysis demonstrates how the field of knowledge of professional practice in special education is invoked and managed through the postulation of different orders of knowledge in discursive practices. It becomes evident that professionalisation unfolds as an ongoing process of negotiation in actu. Within the ethnographic material, school-related and academic logics emerge as different modes of ordering the same field of practice. While concepts are recognized as a shared order of knowledge in the conversation with the ethnographers, they require explanation during collegial case discussion and must be rendered plausible through practical validation. Professionalism in special education thus appears as a form of mediating work that makes ambiguities visible, organises them, and renders them workable in everyday practice as a form of constant balancing.

Keywords: case discussion; orders of knowledge; performativity; professionalisation; special education

1 Einleitung

Im Beitrag thematisieren wir Aushandlungen zwischen dem, was gemeinhin als Wissenschaft und als schulische Praxis verstanden wird und beziehen diese Aushandlungen auf Forschung zu (sonderpädagogischer) Professionalisierung. Wir unterscheiden dabei zwischen zwei differenten Logiken: einer eher schulischen und einer eher wissenschaftlichen Logik (Dewe et al., 1992). Beide Logiken stellen einen je spezifischen Modus der *Bearbeitung von Praxis* dar. Der eine Modus ist eher auf praktisches Tun ausgerichtet („schulische Praxis"), der andere Modus eher auf eine reflexiv-analytische Bearbeitung („Wissenschaftspraxis"). Professionalisierung – so unsere Annahme – vollzieht sich innerhalb des Gefüges dieser Modi der Bearbeitung von Praxis.

Diesen Vollzug beleuchten wir im Beitrag auf der Grundlage empirischen Materials aus unserem Forschungsprojekt INSIGHT.[1] Im Rahmen dieser ethnografischen Studie beobachteten wir einen Absolventen des Masterstudiengangs Sonderpädagogik über ein Schuljahr hinweg im schulischen Alltag als Sonderpädagoge an einer Schweizer Grundschule in einer Vielzahl von Situationen. Außerdem führten wir Gespräche über diese Situationen. Im Fokus unseres Interesses standen Professionalisierungsprozesse der sonderpädagogischen Profession: Uns interessierte die Herausarbeitung derjenigen Praktiken und Prozesse, in denen sich die Profession hervorbrachte. Wir gingen davon aus, dass diese Hervorbringung über das Geltendmachen von Wissensordnungen erfolgte: Spezifische Problematisierungen von Situationen machen diese auf spezifische Art und Weise versteh- und bearbeitbar (Wrana, 2014). Diese Problematisierungen erfolgen als Aushandlungsprozesse, in denen sich beteiligte Akteur:innen gegenseitig zur Anerkennung von Wissensordnungen aufrufen.

Zwei Situationen solcher Aushandlungsprozesse werden wir im Beitrag darlegen: Die erste ist ein Gespräch, das wir mit dem Sonderpädagogen im Anschluss an eine ethnografische Beobachtung führten. Die zweite ist eine Fallbesprechung, welche der Sonderpädagoge mit einem Unterrichtsteam durchführte und die wir ethnografisch beobachteten. In beiden Situationen lassen sich Professionalisierungsprozesse als fortlaufende Aushandlungsprozesse nachzeichnen, während Professionalität als Modus des Einbringens in verschiedene Positionen und Sprechens aus verschiedenen Positionen rekonstruiert werden kann. Unsere Einblicke zeigen: Was als „professionell" verstehbar wird, erfährt immer erst in Abhängigkeit von der Problematisierung von Situationen Gültigkeit und muss interaktiv ausgehandelt werden. Sie zeigen aber auch die (institutionellen) Machtbeziehungen auf, in welche solche Aushandlungen eingelagert sind – etwa dann, wenn wir in unserer doppelten Rolle als ethnografisch Beobachtende und als Angehörige einer Pädagogischen Hochschule adressiert werden.

1 Das Forschungsprojekt INSIGHT („Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität") untersucht ethnografisch, wie sich die Profession Sonderpädagogik im Vollzug pädagogischer Praxis hervorbringt.

2 Theoretischer Rahmen

Unser Blick ist von Foucaults (1978, 2005) Überlegungen zu Machtbeziehungen und Macht-Wissen-Formationen geleitet. Außerdem folgen wir Wranas (2014) Vorschlag, über die Beobachtung und die Analyse (diskursiver) Praktiken einen Zugang zu Professionalisierungsprozessen zu erhalten. Professionalisierung verstehen wir mit Wrana (2014, S. 175) als „Entwicklung von Wissen und Können in Bezug auf ein Handlungs- bzw. Wissensfeld". Solche Wissensfelder sind sozial formiert; sie gehen den Professionalisierungsprozessen nicht einfach voraus. Das heißt, dass sie in diesen Prozessen nicht nur angeeignet, sondern gleichzeitig auch umgedeutet und transformiert werden. Professionalisierungsprozesse sind daher nicht als Einsozialisation oder Hineingleiten in etwas Bestehendes verstehbar. Indem Positionen in einem Handlungsfeld eingenommen werden, wird dieses Feld in dem Sinne transformiert, dass die Vorstellung dessen, was als *professionell* gelten soll, über Äußerungsakte fortlaufend performativ hervorgebracht wird. Wenn wir solche Äußerungsakte als *performativ* bezeichnen, meinen wir damit, dass diejenigen Handlungen, die sprachlich beschrieben werden, gleichzeitig vollzogen werden (Krämer & Stahlhut, 2001). Konkret bedeutet dies, dass ein Bezeichnungsakt immer (subjekt)konstituierenden Charakter hat und deshalb, wie Butler (1993, S. 52) es ausdrückt, „den Körper produziert, selbst wenn er ihn angeblich als aller und jeder Bezeichnung vorgängig vorfindet". Diese Hervorbringungen und Konstituierungen sind nun allerdings weder einmalige noch kontextunabhängige Akte: Performativität besitzt vielmehr „eine eigene gesellschaftliche Zeitlichkeit" (Butler, 2006, S. 96). Äußerungsakte sind daher auf Wiederholbarkeit angewiesen, denn in dieser „Iterabilität" wird „die Wiederholung mit der Andersheit verknüpft" (Derrida, 2004, S. 80): In der Iterabilität liegt somit der Raum, in welchem Transformationen und Bedeutungsverschiebungen möglich werden.

Über Äußerungsakte werden aber nicht nur Welt und andere hervorgebracht; eine Äußerung konstituiert auch das Subjekt, welches die Äußerung vornimmt. Diese „doppelte Performativität" (Wrana, 2014, S. 178) weist darauf hin, dass Akte von Adressierung und Readressierung und darin eingenommene und zugewiesene Positionierungen nicht als singuläre Ereignisse, sondern als soziale Praktiken zu verstehen sind. An diesen Praktiken kann teilgenommen und darin ein Status als „mitspielfähig" anerkanntes Subjekt (Alkemeyer, 2013, S. 34) möglich werden. Solche Formen der Mitspielfähigkeit – hier kommen Foucaults (2005) Hinweise auf Machtbeziehungen, in welche das Subjekt eingebunden ist, ins Spiel – sind nicht unabhängig von Machtverhältnissen. In ihnen wird reguliert, welches Wissen Anerkennung findet und wer unter welchen Bedingungen als kompetent adressierbar wird (Rieger-Ladich, 2026).

Foucault (2005) stellt Machtbeziehungen daher in Verbindung zu dem, was er als „Wissensregime" bezeichnet. Er versteht darunter „die Art und Weise, wie Wissen zirkuliert und funktioniert" (Foucault, 2005, S. 275), und das Verhältnis dieser Art und Weise zur Macht. Die entscheidende Frage lautet demnach nicht, „wie Macht sich manifestiert, sondern wie sie ausgeübt wird, also was da geschieht, wenn

jemand, wie man sagt, Macht über andere ausübt“ (Foucault, 2005, S. 281). Macht ist keine Entität, über die verfügt werden kann. Mit „Macht“ werden vielmehr Relationen beschrieben, weshalb von Machtbeziehungen gesprochen werden sollte. Diese Machtbeziehungen werden maßgeblich über Diskurse strukturiert, denn in Diskursen wird Wissen transportiert und als gültig erklärt. Macht und Wissen sind für Foucault daher immer verschränkt: Wissen, das nicht als legitimer Teil eines Diskurses erscheint, der wiederum durch Macht strukturiert wird, kann gar nicht als Wissen auftreten. Der Begriff „Macht-Wissen-Formationen“ (Waldschmidt, 2008) weist auf diese Verschränkung hin. Alles, was als innerhalb von Wissensdiskursen als wahr betrachtet wird, übt eine Form von Macht aus – und jede Ausübung von Macht verweist auf eine Form von Wissen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich nun auch Diskurse um pädagogische Professionalisierung als Macht-Wissen-Formationen begreifen. Wrana (2014) unterscheidet hierbei zwischen Wissensfeldern und Wissensordnungen. Wissensfelder sind gemäß Wrana nicht „in einer Äußerung präsent“, sondern es wird in Äußerungen auf diese Felder verwiesen. Diese Verweise erfolgen wiederum, indem Wissensordnungen postuliert werden. Das Wissensfeld „professionelles Handeln in der Schule“ (Wrana, 2014, S. 182) wird somit über unterschiedliche mögliche Ordnungen dieses Feldes aufgerufen bzw. referiert. Entscheidend ist, dass diese verschiedenen (Wissens-)Ordnungen als Versuche zu verstehen sind, das Wissensfeld „in den Griff“ zu bekommen (Wrana, 2014, S. 182). Dass davon auszugehen ist, dass sich hierbei verschiedene Ordnungen, über welche das Feld versteh- und sortierbar wird, widerstreitend gegenübertreten, liegt auf der Hand. Zugleich sind diese postulierten Ordnungen in Machtbeziehungen eingelassen, in denen reguliert wird, welche Wissensordnungen als legitim gelten und wie in diesen Ordnungen kompetente Subjekte anerkennbar werden.

3 Methodologisches Vorgehen

Unsere Beobachtungen an einer Schweizer Grundschule vollzogen sich in einem für die Ethnografie kennzeichnenden „dauerhaften Feldaufenthalt“ (Hirschauer, 2001, S. 431). In einer „ausgedehnten Erhebungs*strecke*“ (Breidenstein et al., 2020, S. 38, Hervorhebung im Original) nahmen wir über ein Schuljahr hinweg nicht nur immer wieder am Unterricht, sondern auch an verschiedenen Anlässen außerhalb des Unterrichts teil, so etwa an einer Intervision, an einem Schulischen Standortgespräch, an einem Weiterbildungstag und an einer Fallbesprechung eines Klassenteams. Wir zielten mit dem ethnografischen Zugang auf die Analyse sozialer Phänomene und ihrer Sinnhaftigkeit ab (Breidenstein et al., 2020). Vor dem Hintergrund der Problematisierung einer notwendigen Neuausrichtung der Profession Sonderpädagogik im Zusammenhang mit Inklusion (Helsper, 2021) interessierte uns aus machttheoretischer Perspektive, wie sich die Profession als Dispositiv in einem Netz aus diagnostischen und institutionellen Routinen und Praktiken hervorbringt. Zudem untersuchten wir, wie darüber jeweils hervorgebracht wird, was als professionell gelten soll.

Das nachfolgend verwendete empirische Material stammt aus einem Gespräch mit dem Sonderpädagogen, das wir gemeinsam geführt hatten, sowie aus einer Fallbesprechung im Unterrichtsteam, die der Sonderpädagoge initiiert und geleitet hatte. An dieser Besprechung nahmen wir beobachtend teil. In beiden Situationen erstellten wir Audioaufnahmen. Während wir andere Momente in erster Linie beobachtend protokolliert hatten, lagen uns hier also sprachliche Protokolle in Form von Transkripten vor. In der Analyse folgten wir daher einem auf Adressierungen und Readressierungen (Reh & Ricken, 2012) gerichteten Fokus, der sich auf sprachliche Äußerungen bezog. Diese Perspektivierung sprachlich dichter Sequenzen hatte zur Folge, dass nichtsprachliche Praktiken nur eingeschränkt sichtbar wurden (Hirschauer, 2001). Mit Bezug zu unserer theoretischen Einbettung gingen wir aber davon aus, dass sich über sprachliche Äußerungen Aspekte von Selbstkonstituierungen und solche von Weltkonstituierungen (Wrana, 2014) rekonstruieren lassen. Für die Auswahl der Passagen orientierten wir uns an der Frage, inwiefern darin unterschiedliche Wissensordnungen verhandelt werden.

In unserer Analyse fokussierten wir Folgendes: Erstens fragten wir nach der sonderpädagogischen Professionalität bzw. danach, was als diese behauptet wird. Zweitens fragten wir nach dem Beziehungsgefüge wissenschaftlicher und schulischer Logiken (Dewe et al., 1992). Indem wir sonderpädagogische Professionalität mit Weisser (2005, S. 112) als „von ausgebildeten Personen erbrachte gesellschaftliche Leistung" verstanden, die sich „abhängig von einer besonderen Problemdefinition begreifen und erlernen lässt", stellte sich drittens die Frage, wie solche Problemdefinitionen über die Postulierung von Wissensordnungen erfolgen und was in diesem Sinne als professionell behauptet wird.

4 Gespräch

Ende November führten wir mit dem Sonderpädagogen ein Gespräch. Dieses fand im Anschluss an eine halbtägige Unterrichtsbeobachtung statt und knüpfte an bereits gemeinsam erlebte Situationen im Schulalltag an. Im Verlauf des Gesprächs kam der Sonderpädagoge auf die Mittagstischgespräche in einem der Unterrichtsteams zu sprechen:

Sonderpädagoge:	Wir haben immer die guten Mittagstischgespräche, wo ihr ja auch schon dabei wart […] an diesem Montag haben wir mal herumgefragt, wer Lust hat, zum wirklich mal über die Zusammenarbeit sich eine Stunde Zeit nehmen und mal genau überlegen, (.) wer hat wann welche Rolle und warum und wie wirkt sich das aus. Und dann habe ich angeboten, um eine 10-minütige Zusammenfassung zu machen von dir
Ethnograf:	@@
Sonderpädagoge:	ich muss deine @Videos dann nochmal anschauen@ […] zur Rollentheorie […] und […] wie man es verstehen kann, mit Inklusion und Exklusionsmomenten passieren immer […] unabhängig vom Ort

Ethnograf:	**genau** also operativ, ja genau
Sonderpädagoge:	ja, operativ. Und diese Unterscheidung […] will ich ein bisschen reinbringen.
Ethnograf:	ich glaube, das wäre **mega**spannend
Sonderpädagoge:	Und das machen wir jetzt […] an einem Montagnachmittag […] Und dort habe ich eben überlegt […] vielleicht macht es wirklich Sinn mit dem Fritzsche-Text, weil der ist schon recht gut aufbereitet.
Ethnograf:	**Ja**, und ist auch irgendwie, es fühlt sich wahrscheinlich auch niemand, es ist ein kalter Fall.
Sonderpädagoge:	**Das** ist es.
Ethnografin:	Es ist ein kalter Fall, ja, genau.

Der Sonderpädagoge kündigt an, im Unterrichtsteam zum Thema der Zusammenarbeit eine „Zusammenfassung" zu machen. Das Wissensfeld „Professionelles Handeln in der Schule" wird hier auf die Frage der Zusammenarbeit ausgerichtet. Indem er die Zusammenfassung dem Ethnografen („von dir") zuweist, bringt der Sonderpädagoge Inhalte, welche der Ethnograf in seiner Rolle als Dozent im Studium referiert hat, als relevante Wissensordnungen zur Bearbeitung von Zusammenarbeitsfragen hervor. Gleichzeitig konstituiert sich der Sonderpädagoge – im Sinne einer doppelten Performativität – nicht nur als jemand, der sich dieses Wissen angeeignet hat, sondern auch als jemand, der dieses Wissen umgedeutet hat. In der bekräftigenden Reaktion des Ethnografen erhält die postulierte Wissensordnung Anerkennung und Gültigkeit: Zunächst bestätigt er die Formulierung „wie man es verstehen kann, mit Inklusion und Exklusionsmomenten passieren immer […] unabhängig vom Ort" mit dem Begriff „operativ", dann bewertet er das Vorhaben als „megaspannend". Das geteilte Wissen wird bekräftigt, als der Sonderpädagoge als mögliche Gesprächsgrundlage für sein Vorhaben den „Fritzsche-Text" (Fritzsche, 2014) nennt, der Teil des Studiums war. Mit unserer doppelten Einordnung, dass die Arbeit mit dem Beobachtungsprotokoll aus dem Text ein „kalter Fall" sei, findet eine kollektive Einigung auf eine diskursive Figur und auf deren Relevanz für das Wissensfeld professionellen Handelns statt.

Nicht alle im Gespräch geäußerten Vorhaben wurden von uns als relevante Wissensordnungen bestätigt. Dies wurde deutlich, als der Sonderpädagoge etwas später über eine Situation berichtete, welche das Unterrichtsteam beschäftigte:

Sonderpädagoge:	in dieser Klasse […] ist voll das Thema […] Gleichheit und Gerechtigkeit, es gibt ganz klare Regeln und Normen, und dann gibt es Abweichungen […] die unterschiedlich gehandhabt werden von uns Lehrpersonen […] darum machen wir jetzt […] diese Standardgeschichte […] von der Schule der Tiere, die klassische […] Geschichte, dass […] alle Tiere auf den Baum klettern müssen, das ist ja unfair, und dann mit dem Bild von Gleichheit und Gerechtigkeit, mit der Mauer, wo nicht alle Kinder über die Mauer […] sehen, und dann […] möchten wir das den Kindern ein wenig mitteilen, dass es ganz viele verschiedene Bedürfnisse gibt […]
Ethnograf:	mmh

Der Sonderpädagoge problematisiert den Umgang mit Regeln. Dass diese auf der einen Seite „ganz klar" und auf der anderen Seite etwas sind, wovon es „Abweichungen" gibt, wird deshalb zum Thema der Zusammenarbeit, weil die Lehrpersonen dies unterschiedlich handhaben. Zur Problembearbeitung soll den Schüler:innen nun eine „Standardgeschichte" erzählt werden. Der Sonderpädagoge lässt mit dieser Formulierung die Geschichte nicht nur als unspektakulär, sondern auch als bekannt erscheinen. Im Kontrast zur vorherigen Szene findet hier jedoch kein Anschluss statt: Während die Begriffe „operativ" und „kalter Fall" von uns aufgegriffen und positiv evaluiert wurden, folgt auf die Absichtserklärung, mit den Schüler:innen das Thema „Gleichheit und Gerechtigkeit" anhand von „Standardgeschichte" und Bild der „Mauer" zu thematisieren, ein verhaltenes „mmh". Die Ordnungen des Wissensfeldes erscheinen darüber als ungleich und hierarchisierbar. Die Szene lässt sich als Ausdruck jener machtförmigen Strukturierungen verstehen, in denen geregelt wird, welches Wissen als legitim gilt und wer sich in einer Situation als „mitspielfähig" positionieren kann (Rieger-Ladich, 2026). Professionalität wird hier nicht in der handlungspraktischen Bearbeitung, sondern in der reflexiven Auseinandersetzung verortet.

5 Fallbesprechung im Team

Die Fallbesprechung im Unterrichtsteam fand einige Wochen später statt. Neben dem Sonderpädagogen, der Klassenlehrerin, einem Fachlehrer, der Schulassistenz und einer weiteren Sonderpädagogin, die gemeinsam ein Unterrichtsteam in einer Klasse bilden, nahm der Ethnograf als teilnehmender Beobachter teil. Der Sonderpädagoge begrüßt die anwesenden Kolleg:innen:

Sonderpädagoge: Zuerst einmal megacool, dass ihr […] Lust habt, über solche Sachen zu sprechen. Es ist ja in diesem Sinne nicht einfach […] Unterrichtsplanung, die man unbedingt noch machen muss […] Ich habe [es] in diesem Absprachenordner […] gesplittet auf zwei Themen. Das Eigentliche, das uns, glaube ich, vor allem interessiert, das Handwerk, […] so ein wenig Rollenabsprachen, […] und auch rechtliche Sachen habe ich jetzt mal in einem zweiten Ordner drin.

Zunächst rahmt der Sonderpädagoge die Situation als nicht selbstverständlich: „Solche Sachen" besprechen zu wollen sei „megacool". Der Vergleich mit Aufgaben wie der Unterrichtsplanung, die in ihrer Dringlichkeit hervorgehoben wird, lässt die Fallbesprechung als nicht unmittelbar relevant für den pädagogischen Alltag erscheinen. Diese Nichtrelevanz wird verstärkt und verdeutlicht, als er das Thema der Rollenabsprachen und der rechtlichen Aspekte zwar als das, was „vor allem interessiert" bewertet. Mit der Metapher des „Handwerks" entwirft er ein Bild einer Wissensart, der unmittelbare Praxistauglichkeit zugeschrieben wird, indem damit Praxisprobleme im wahrsten Sinne des Wortes „bearbeitet" werden können. Das tatsächliche Vor-

haben in der Fallbesprechung, welches der Sonderpädagoge anschließend schildert, wird daher vor dieser Folie der Nutzbarkeit entfaltet:

Sonderpädagoge: Aber ich würde wie gerne […] heute den Fokus auf die Frage legen, was sind denn so inkludierende, exkludierende Momente nochmals so ein wenig Hintergrund. Einen Text habe ich da […] der ein Fallbeispiel ist. Es ist ein kalter Fall. Das heißt, es ist ein Fall, den es wirklich so gab, der auch ethnografiert wurde. Er hat jemand dasselbe gemacht wie das, was Daniel macht. Einfach im Unterricht, aufgeschrieben, ziemlich genau, wer macht was. Und dann […] das interpretiert. Was passiert da? Wie werden Kinder adressiert? Wie reden die Lehrpersonen zu den Kindern? Wie reden die Kinder untereinander? Und […] interpretiert, was da alles passiert und wo […] da inkludierende und exkludierende Momente

Fachlehrer: wird der Begriff noch erklärt inkludierend exkludierend oder

Sonderpädagoge: Ja, genau. Das würde ich eben gerne jetzt so einen ersten Input machen und aufgrund von dem lesen wir nachher den Text. […] Wie sehen wir das? […] Was irritiert uns? Das ist eigentlich immer das Spannendste. Und ich finde es über einen kalten Fall, weil ich habe ja gesagt, wir könnten auch irgendein Kind nehmen […] das wir alle kennen. Aber dort ist man dann auch immer ein bisschen gebunden, weil man ist ja selber dann in diesen Rollen.

Während das Thema „Rollenabsprachen" als handwerkliches Tun und damit als konkreter Handlungsmodus dargestellt wird, wird das Thema der Fallbesprechung als „Frage" konzipiert und dem Vorhaben die unmittelbare Praxistauglichkeit entzogen. Die Figur des „kalten Falls", die im Gespräch mit uns als Ausdruck einer geteilten Wissensordnung bestätigt wurde, führt er im Unterrichtsteam als erklärungsbedürftigen Begriff ein. Indem er den anwesenden Ethnografen indirekt anspricht („was Daniel macht"), nutzt ihn der Sonderpädagoge als Verkörperung des Begriffs. Er macht ihn zur Repräsentationsfigur dieser Wissensordnung. Die Fremdheit der begrifflichen Figur wird verstärkt, indem sie einer Person zugeschrieben wird, die dann namentlich benannt wird. Auch die Reaktion des Fachlehrers auf den Ausdruck „inkludierende und exkludierende Momente" markiert die herangezogene Wissensordnung als nicht unmittelbar anschlussfähig.

Der Sonderpädagoge beginnt mit einer Ausführung zum „Beruf Heilpädagogik" und bringt diesen in Verbindung mit dem „Inklusionsbegriff":

Sonderpädagoge: Der Beruf Heilpädagogik hat sich dann so entwickelt auch eben in den Regelschulen, nicht nur in Sonderschulen. […] Und der Inklusionsbegriff, der ist sehr, sehr groß […] weltweit seit 2006, als die Behindertenrechtskonvention unterschrieben worden ist von vielen Staaten. Die Schweiz ist 2014 eingetreten. […] das ist ein Teil der Menschenrechte […] **alle** Menschen, unabhängig von ihren Fähigkeiten, Möglichkeiten haben das Recht auf einerseits Bildung, das ist klar, aber auch […] ihre Fähigkeiten frei zur Entfaltung bringen, wirkliche Teilhabe an der Gesellschaft und an der Bildung. Also eigentlich das, was wir unseren Kindern ja auch in dem Work-

> shop vermittelt haben, oder? Die gleichen **Rechte** […] aber dann vielleicht nicht unter der gleichen Behandlung.

Der Inklusionsbegriff erscheint mit dem Adjektiv „groß" in diffuser, nicht greifbarer Gestalt. Der Diffusität wird auch im Exkurs zur Behindertenrechtskonvention Ausdruck verliehen. Mit der Rückführung auf „unsere Kinder" wird im Anschluss ein kollektiv geteiltes Wissen herangezogen, über welches „Inklusion" als Problem verstehbar wird, das einer pädagogisch-didaktischen Bearbeitung zugeführt werden kann: Es geht um gleiche Rechte bei ungleicher Behandlung. Dieses Problem wird später vom Sonderpädagogen zwar als „etwas Spannendes" eingeordnet, jedoch zugunsten einer „Überlegung", die es auch noch gibt, zurückgestellt:

Sonderpädagoge: Und eben diese Gestaltung von dem, das wäre sicher etwas sehr Spannendes dann auch für uns, um zu überlegen, was heißt das jetzt ganz konkret für die **Praxis**, oder? […] und nachher gibt es eben noch die Überlegung, dass man sagt, […] wir sind alle im gleichen Zimmer. […] Das ist **nur** der **Ort**, topografisch, topologisch gesehen […] das sind die vier Wände, das Schulzimmer, der Ort, wo die Kinder sind. […] Und dort […] bewegen wir uns oft mit der Frage, ob wir jetzt integrativ oder separativ unterrichten. […] im Zimmer, arbeitet es am Gleichen […] oder […] in einem anderen Zimmer, an anderen Lernzielen. […] Die andere Seite ist das Operative, und das ist das, was wir eben nachher auch in diesem Text beobachten können […] wie machen wir es im Alltag.

Erneut referenziert der Sonderpädagoge das Wissensfeld, mit welchem er im Gespräch mit uns als professionell anerkennbar wurde. Wie dort angekündigt, arbeitet er eine Unterscheidung heraus, indem er eine topografische Auffassung von Inklusion einer operativen gegenüberstellt. In der Annahme einer operativen Auffassung wird Inklusion nicht primär als Frage des Ortes oder der organisatorischen Form verstehbar, sondern als etwas, das sich im alltäglichen Vollzug pädagogischer Praxis ereignet. In den Ausführungen erscheint zunächst die topografische Perspektive als vertraute schulische Entscheidungslogik, welche über räumliche Anordnung, Gruppenzugehörigkeit und organisatorische Logiken reguliert wird. Dem stellt der Sonderpädagoge das operative Verständnis von Inklusion als „andere Seite" gegenüber, die beobachtet werden kann, indem inkludierende und exkludierende Momente nicht an formalen Arrangements festgemacht werden, sondern an situativen Praktiken. Der Sonderpädagoge schlägt den Bogen zum Text, indem er darauf weist, dass das Operative nachher auch „in diesem Text beobachtet" werden könne. Was darunter zu verstehen ist, führt er weiter aus:

Sonderpädagoge: Und das sind die (.) exkludierenden und inkludierenden Momente, das heißt, man kann eigentlich, auch wenn man integrativ arbeitet, wenn alle Kinder in diesem Zimmer sind, ganz viele Momente beobachten, wo ein Kind eigentlich exkludiert wird. Also eigentlich wie ausgeschlossen wird, weil es eben nicht **selbstständig […]** sich selber entfalten […] kann.

> Darum hat es dann irgendwie eine Krücke in Form von uns, Nachteilsausgleich, all die Sachen, die wir kennen, damit es möglichst integriert werden kann, aber eigentlich sind dann ganz viel auch exkludierende **Maßnahmen** […] Das ist mal so die Theorie. Ich glaube, nachher wird es wie klarer, wenn wir im Text so Mechanismen suchen. […] Das machen wir […] gerade jetzt.

Mit der Aufzählung von Unterstützungsmaßnahmen („Krücke in Form von uns", „Nachteilsausgleich") führt der Sonderpädagoge das Gespräch erneut der geteilten Praxis des Unterrichtsteams zu. Als relevante Wissensordnung werden unterschiedliche Lösungen zur Problembearbeitung des „möglichst Integrierens" von Schüler:innen herangezogen. Indem er von „Theorie" spricht, entwirft er eine Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis. Die Arbeit am „kalten Fall" und das Suchen von Mechanismen sollen einen praktischen Zugang eröffnen und die als „Theorie" handlungsfremd erörterten Erläuterungen „klarer" werden lassen.

In der Folge lesen die Beteiligten das ethnografische Protokoll einer Unterrichtssituation aus dem Beitrag von Bettina Fritzsche (2014), bis der Sonderpädagoge die Besprechung neu eröffnet, indem er nach „Irritationen" fragt. In der Nennung dieser Irritationen und Auffälligkeiten werden unterschiedliche, widersprüchliche Wissensordnungen herangezogen:

Sonderpädagoge:	Ja, vielleicht einfach ganz offen, was ist euch als Erstes ins Auge gestochen? Ich finde immer Irritationen spannend?
Klassenlehrerin:	Also ich habe die erste Irritation gefunden […] mit dem den Kopf in den Nacken, nachher tut die andere mit der Hand irgendwie da hin und den Kopf irgendwie aufrichten.
Sonderpädagoge:	Das ist zwischen zwei Schüler Schülerinnen, zwei Kinder
Klassenlehrerin:	Ja genau, die Marie, die dann dem Elian so das macht.
Sonderpädagoge:	Und warum hat dich das irritiert?
Klassenlehrerin:	Hei weil ich mir das irgendwie versucht habe vorzustellen […] so hä was @ was machen die da@?
Sonderpädagoge:	Das ist einfach eine Beobachtung, oder? […] Und wie interpretierst du das? Warum? Warum könnte das sein, dass diese Kinder das
Klassenlehrerin:	Also meine Interpretation ist, dass die komplexe Behinderung etwas ist […] dass er wie seinen Kopf nicht halten kann, und sie hat ihm […] geholfen, […] dass er irgendwie seinen Kopf wieder gerade hält […]. Und ich habe mich dann gefragt, irgendwie, wieso weiß das Mädchen das? Oder ist das irgendwie abgemacht, dass sie das mit ihm macht? […]
Schulassistenz:	Für mich ist auch die erste Frage […] was für Behinderungen er wirklich hat. Und das spielt für mich dann wie eine große Rolle […] Eben das mit dem Kopf auch. Ist es wirklich vielleicht etwas, was die Kinder unterstützend schon kennen, dass sie ihm da helfen müssen? Oder, weil sonst wäre es ein wenig eine spezielle @Interaktion, wenn man das einfach macht@ […] aber ja, für mich ist es wirklich so ein wenig, (.) dass ich wie zu wenig weiß über die Situation, wo er wirklich drin ist.
Sonderpädagoge:	Das ist immer so, wir wissen mega wenig über die Situation […]

Schulassistenz: […] es könnte natürlich auch sein, dass es nicht eine Hilfe ist, je nachdem, was der Junge hat. […] So angefasst ist vielleicht nicht unbedingt eine Hilfe.

Sonderpädagogin: Also ich finde jetzt, das ist schon ein Zeichen, dass er integriert ist, wenn es so kleine Interaktionen gibt zwischen Kindern. Also ich sehe das beim Julian, der im Rollstuhl ist, da finde ich das immer ein […] gutes Zeichen, wenn die Kinder mit ihm auf **irgendeine Art** interagieren […] Sie sind da, sie nehmen ihn wahr, er ist so ein wenig ein Teil dieser Klasse.

Die Klassenlehrerin thematisiert zunächst über ihre „Irritation" eine Vorstellung davon, wie Schüler:innen miteinander (nicht) interagieren, welcher die Beobachtung, dass die Schülerin Marie dem Schüler Elian den Kopf aufrichtet, nicht entspricht. Die Legitimation für diese Peer-Interaktion wird schließlich an der „komplexen Behinderung" des Schülers festgemacht und das Helfen an den Körper gekoppelt. Die Schulassistentin schließt sich an und sagt, dass für sie ebenfalls die Frage zentral sei „was für Behinderungen er wirklich hat". Auch in dieser Lesart wird am Körper festmachbar, ob ein Tun als (Nicht-)Hilfe verstanden werden kann. Das Wissensfeld professionellen Handelns wird über medizinisch-diagnostische Wissensordnungen sortiert. Die Sonderpädagogin entwirft eine andere Lesart: Sie liest Interaktionen und sichtbare Nähe zwischen Kindern mit und ohne Behinderung als Zeichen für Integration. Um ihre Lesart zu plausibilisieren, stellt sie einen Bezug zu einem dem Unterrichtsteam bekannten Schüler her. Eine Einigung findet nicht statt. Die Szene verdeutlicht die Vielfalt der Wissensordnungen, mit denen versucht wird, das Wissensfeld des angemessenen Umgangs mit einem Schüler „in den Griff" zu bekommen.

Dass sich diese postulierten Wissensordnungen zur Lösung von Handlungsproblemen widerstreitend gegenüberstehen, wird später deutlich, als der Sonderpädagoge fragt, welche weiteren Interaktionen den Kolleg:innen aufgefallen seien:

Sonderpädagogin: Was mir **extrem** aufgefallen ist, ist, dass die Lehrerin sagt, „ah, ihr müsst gerade herausgehen". Dann fragt sie, ob Elian noch ein Bild zuordnen könnte. Und dann gibt aber die Helferin eine Antwort. […] Das finde ich **ganz**

Sonderpädagoge: das ist ein spannendes Dreieck

Sonderpädagogin: **@ja, wirklich@ […]** Zuerst fragt sie, „ach, ihr müsst gerade herausgehen", und dann fragt sie aber trotzdem noch, *ob der Junge vorher noch ein Bild zuordnen könne, was dann die Schulhelferin bejaht*. […] @.@ das ist sehr eigenartig.

Sonderpädagoge: Warum?

Sonderpädagogin: @…@ ich glaube, es ist nicht so ganz geklärt, wer da den Lead hat und wer mit wem eigentlich kommuniziert […] Weil wenn die Lehrerin ja den Bub fragt, aber die Helferin Antwort gibt, das ist ein @krasser Fall@, wo eben nicht Inklusion @stattfindet@. Wo eigentlich […] guter Wille da ist, aber es ist überhaupt @nicht@ im Sinn der Sache […]

Fachlehrer: Ich habe es anders interpretiert […] wie so „ah, müsst ihr rausgehen?" […] Man hat das vielleicht mal abgemacht, irgendwie nimmt die Assistenz das

> Kind raus […] Und da ist es dann so, ich […] habe schon gestartet […] und dann sieht man, ah stimmt, ihr hättet noch rausgehen wollen […] wäre es okay, wenn er noch ein wenig da bleibt […] So mehr das […] da ist mehr so ein bisschen […] die Zeit vergessen gegangen von der Lehrerin […] Darum habe ich das gar nicht so speziell gefunden die Interaktion.

Die Gesprächssequenz macht deutlich, wie unterschiedlich dieselbe Situation beobachtet, gedeutet und normativ gerahmt werden kann. Es stehen sich zwei konträre Lesarten gegenüber: Die Sonderpädagogin liest sie als strukturell problematisches Interaktionsdreieck zwischen Lehrerin, Assistenz und Schüler. Ihre Irritation richtet sich auf die kommunikative Ordnung: Wer spricht mit wem? Wer antwortet für wen? Wer hat den Lead? Exklusion entsteht in dieser Lesart nicht durch räumlichen Ausschluss, sondern durch Stellvertretung im Sprechen. Der Fachlehrer hingegen bietet eine unterrichtspragmatische Lektüre an. Er rahmt die Szene als „nicht speziell", indem er organisatorische Unschärfe, Momente des „Im-Flow-Seins" und Unterrichtsvergessenheit als alltäglich entdramatisiert. Auf diese Weise wird die Szene in schulische Erfahrungslogiken integriert, in welchen Komplexität reduziert wird, um Handlungsfähigkeit zu sichern.

Die Schulassistenz lenkt die Diskussion über Interaktionen, die aufgefallen sind, auf eine andere Situation:

Schulassistenz:	Ganz am Anfang sagt die Lehrerin, jedes Kind darf sich selber ein Wort […] auswählen, und dann wählt sie für ihn Salat. […] Da ist für mich wieder die Frage, könnte er es selber? Oder weiß die Lehrerin schon, dass das vielleicht für ihn entweder uh stressig wäre oder es einfach in dem Moment nicht geht. Und dann wäre es eine Hilfestellung. Und sonst wäre es einfach eine Bevormundung eher.
Klassenlehrerin:	Ich habe das so interpretiert, also die Lehrerin wählt aus, einfach, dass er jetzt auch noch die Aufgabe, dass er das auch noch gemacht hat […] weil es jedes Kind irgendwie macht, dass er das auch noch gemacht hat. Und so geht es natürlich wie schneller, sie wählt das Wort aus, flüstert es ihm nachher zu […]
Sonderpädagoge:	Das wäre ja eigentlich megaintegrativ […] alle sollen die Möglichkeit haben, über die Mauer zu sehen. […] der Vergleich mit unserer Geschichte, oder? Und das ist wirklich das Ziel, das **will** man, […] dass alle Kinder über die Mauer sehen. Aber weil das halt bei diesem Elian nicht geht, hebt man ihn noch auf den zweiten Hocker hoch […] Dann ist wie die Frage, **ist** es das wirklich?
Sonderpädagogin:	Also, ich finde es ganz übel, muss ich sagen. Also, mir kommt das jetzt sehr @ schräg@ rein […] **Obwohl** mir das sicher auch passiert, aber ich finde es jetzt wirklich […]
Fachlehrer:	Aber es könnte auch sein […] wenn sie schon weiß, okay, das Kind ist überfordert, wenn man irgendwie die freie Wahl lässt zwischen allen Wörtern […] es gibt Kinder wo das einfach […] wir haben auch ein paar Kinder […] die manchmal einfach […] ich muss einfach entscheiden […]
Sonderpädagoge:	Und ich glaube, das ist genau die Gratwanderung, die uns sicher sehr, sehr oft im Alltag bekannt vorkommt.

Die Szene dreht sich um die Problematisierung der Frage, inwiefern Inklusion über Unterstützung angestrebt wird und dabei zugleich in Bevormundung kippen kann. Die Schulassistentin rahmt die Handlung der Lehrerin, die für Elian das Wort „Salat" auswählt, als doppeldeutig, während die Klassenlehrerin eine unterrichtspragmatische Logik der Organisation von Unterricht und der sichtbaren Gleichförmigkeit in Anschlag bringt. Der Sonderpädagoge hingegen ruft mit dem Verweis auf die in der Klasse thematisierte Geschichte und die Mauer-Metapher erneut ein geteiltes Erfahrungswissen auf. Dieses dient als gemeinsamer Referenzrahmen für die gleichzeitige Problematisierung und Bearbeitbarkeit der Herausforderung „Inklusion": Alle sollen über die Mauer sehen, ein Kind wird dazu auf einen Hocker gehoben. Diese Lösung wird vom Sonderpädagogen jedoch als nur vordergründig „megaintegrativ" eingeordnet: Mit der Frage: „Ist es das wirklich?" stellt er deren Angemessenheit sogleich selbst infrage. Die Sonderpädagogin bringt affektiv zum Ausdruck, wie diese Lösung bewertet werden soll: „ganz übel", „sehr schräg". Sie entlastet die geteilte Praxiserfahrung aber gleichzeitig durch das Eingeständnis, dass ihr das „sicher auch passiert". Der Fachlehrer verschiebt die Problematisierung auf die mögliche Überforderung durch freie Wahl. Als pädagogisch-pragmatische Lösung erscheint dann die angemessene Unterstützung bei der Auswahl von Aufgaben.

Der Sonderpädagoge deutet die konfligierenden Lesarten und heterogenen postulierten Wissensordnungen mit dem Ausdruck „Gratwanderung" um. Er erklärt die Uneindeutigkeit zum Normalfall professionellen Handelns und bietet so eine vergemeinschaftende Lesart an. Wissensordnungen werden nicht hierarchisiert, sondern als egalitäre und mögliche Deutungen nebeneinandergestellt. Der Anspruch an eine alleingültige Richtigkeit wird ihnen darüber entzogen.

6 Diskussion

Wir haben zwei ethnografierte Situationen genutzt, um zu analysieren, welche Formen von (sonder)pädagogischer Professionalität darin hervorgebracht werden und mit welchen Problemdefinitionen und Wissensordnungen diese einhergehen. Das vom Sonderpädagogen im Gespräch mit uns – in der ersten ethnografierten Situation – explizit benannte Thema war die Zusammenarbeit des (Lehr-)Personals in einer Schule, die sich in dem Sinne als inklusiv versteht, dass sie die Aufforderung, Inklusion zu „machen", aufgreift. Der Sonderpädagoge fragt in diesem Zusammenhang nach inkludierenden und exkludierenden Momenten, die er im Team thematisieren möchte. In beiden ethnografierten Situationen lassen sich Professionalisierungsprozesse beobachten: Es wird sichtbar, wie (im Studium) angeeignetes Wissen und Können in Bezug auf ein Handlungs- bzw. Wissensfeld (Wrana, 2014) umgedeutet und transformiert wird und wie dieses Wissen in der interaktionalen Aushandlung bestätigt werden muss, um Gültigkeit zu erlangen. In den beiden Konstellationen zeigen sich allerdings unterschiedliche Formen der Aushandlung von Wissensordnungen.

6.1 Gesprächskonstellation: Anerkennung und Hierarchisierung

Im Gespräch mit uns steht das gemeinsame Verstehen als geteilte institutionelle Anschlussfähigkeit an Wissensordnungen im Vordergrund. Während die wissenschaftlichen Begriffe „operativ" und „kalter Fall" hier als gemeinsame Lesart fungieren, erscheinen sie später in der Aushandlung mit dem Unterrichtsteam als erklärungsbedürftig. So wird im Unterrichtsteam das Sprechen des Sonderpädagogen nicht nur als Praxis der Legitimation, sondern auch als Praxis der Übersetzung und der Vermittlung sichtbar. Gleichzeitig wird im Gespräch mit uns eine asymmetrische Verteilung der Anerkennung von Wissensordnungen im Sinne eines Machtverhältnisses sichtbar: Begriffe aus dem Studium, welche der wissenschaftlichen Logik entsprechen, stoßen auf Zustimmung und Resonanz. Beim Aufrufen pädagogischen Handlungswissens bleiben bestätigende Reaktionen aus. Diese Reaktionen lassen sich als Macht-Wissen-Formationen lesen: Wissen muss, um als relevant anerkennbar zu werden, als legitimer Teil eines Diskurses erscheinen. Wir vertreten auch als Forschende die Hochschulinstitution und wirken als dozierende Instanzen, die durch Zustimmung und Nichtreaktion Wissensordnungen hierarchisieren und als gültig postulieren.

6.2 Teamkonstellation: Übersetzung und Praxisbewährung wissenschaftlicher Logiken

In der Fallbesprechung steht der Sonderpädagoge in einer anderen Konstellation. Die Figur des „kalten Falls" verdeutlicht dies. Sie wird nicht als geteilte Wissensordnung vorausgesetzt und so als erklärungsbedürftig eingeführt. In diesem Gefüge wird der Ethnograf jedoch nicht etwa als bewertende Instanz adressiert, sondern als Repräsentationsfigur der Figur des „kalten Falls", welche wiederum stellvertretend für eine wissenschaftliche Logik steht. Der Sonderpädagoge nutzt die Anwesenheit des Ethnografen, um Ethnografie als Praxis des genauen Aufschreibens und Interpretierens anschaulich zu machen, ohne den Ethnografen jedoch in die Fallbesprechung einzubeziehen. Er übernimmt damit die Deutung des Wissens aus dem Studium und transformiert es so, dass es an die Logik des Feldes anschließbar ist. Diese „Übersetzungsarbeit" zwischen dem Verhältnis von Wahrheit und Angemessenheit (Dewe et al., 1992) wird auch im Input des Sonderpädagogen sichtbar. Er bindet den Inklusionsbegriff an die Behindertenrechtskonvention, markiert ihn als diffus und führt ihn dann einer schulischen Logik zu. Die Differenz „topografisch/topologisch" versus „operativ" nutzt er dabei als Instrument. Er erzeugt damit eine Ordnung, in welcher er schulische Routinen als geteilte (gemeinsame) Wissensordnungen aufruft: integrativ, separativ, gleiches Zimmer, anderes Zimmer, individuelle Lernziele. Die operative Perspektive knüpft er als neue Beobachtungsebene an. Indem er diese pragmatisch rahmt („das ist mal so die Theorie", „nachher wird es klarer"), führt er die wissen-

schaftliche Logik zwar als hilfreich ein, aber nur unter der Bedingung ihrer Praxisbewährung.

Das Unterrichtsteam wird darüber als der Praxis verpflichtete Gemeinschaft hervorgebracht; die Logik der Wissenschaft erscheint nicht als hierarchisch übergeordnet, sondern als Angebot: zur Irritation und zum Suchen von Mechanismen. Mit dieser Vermittlungsgeste wird „das Eigentliche, das Handwerk, das vor allem interessiert", das der Sonderpädagoge in seiner Ankündigung auf später verschoben hat, implizit mitgeführt, und zwar in der Form einer Rechtfertigungs- und Legitimationsfolie, vor welcher die wissenschaftliche Logik fortlaufend geprüft wird.

6.3 Sonderpädagogische Professionalität als Vermittlungsarbeit und Gratwanderung

In den Diskussionssequenzen der Fallbesprechung wird deutlich, wie unterschiedliche Wissensordnungen postuliert werden. Das Handlungsfeld erscheint darüber als uneindeutig – die unterschiedlichen Problematisierungen der gemeinsam gelesenen protokollierten Unterrichtssequenz bringen unterschiedliche und widersprüchliche Modi der Bearbeitbarkeit mit sich. So wird in der Orientierung am Körper ein klinischer Blick (Foucault, 1988) aufgerufen, der (medizinische) Diagnostik zur Begründung angemessenen pädagogischen Handelns heranzieht. Zu dieser wird eine Orientierung an der Machtförmigkeit pädagogischer Interaktionen in Konkurrenz gesetzt, während sich ein dritter Strang an der organisationalen Ordnung des Unterrichts und an pädagogischen Routinen orientiert. Diese Konkurrenz macht sichtbar, dass das Handlungsfeld des professionellen Handelns in der inklusiven Schule nicht eindeutig „in den Griff" zu bekommen ist. Dieselben Situationen werden unterschiedlich gelesen und normativ gerahmt. Exklusion erscheint je nach Wissensordnung als körperlich begründetes Phänomen, als Bevormundung oder als unvermeidbare Folge schulischer Routinen.

Der Sonderpädagoge agiert vermittelnd: Er nimmt keine Wissensordnung auf, sondern fragt nach, fordert Interpretationen ein und führt auf die gemeinsame Praxis zurück. Mit der mehrfach eingebrachten sprachlichen Figur der „Gratwanderung" deutet er Konflikt in Dilemma und als eindeutig behauptete Normalität in Uneindeutigkeit um. Die Vermittlungsgesten erscheinen hier als Ausdruck eines professionellen (sonder)pädagogischen Handelns, welches darin besteht, in einem Aushandlungsprozess widersprüchliche und konkurrierende Wissensordnungen offenzulegen und offenzuhalten. Diese Vermittlungsarbeit lässt sich zugleich als fortlaufende Herstellung von Mitspielfähigkeit verstehen, indem ausgehandelt wird, welche Wissensordnungen als legitim gelten und wie man sich in diesen als kompetent positionieren kann (Rieger-Ladich, 2026). Sonderpädagogische Professionalität zeigt sich somit auch darin, in machtförmig strukturierten Gefügen anschlussfähig zu bleiben.

7 Schluss

Im Beitrag haben wir beleuchtet, wie (sonder)pädagogische Professionalität als diskursive Praxis performativ erzeugt wird, wie dabei unterschiedliche Wissensordnungen aufgerufen werden und wie diese zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. In der Analyse haben wir gezeigt, dass in den von uns ethnografierten Situationen zwar dasselbe Handlungsfeld – professionelles Handeln an der inklusiven Schule – referenziert wird, dieses jedoch über das Heranziehen unterschiedlicher Wissensordnungen jeweils anders problematisiert und bearbeitbar gemacht wird. Ausgehend von der Annahme, dass Professionalisierung weder als bloßer Aneignungsprozess noch als Prozess der Anpassung an festgelegte Ordnungen zu verstehen ist (Wrana, 2014), lassen sich in den ethnografierten Szenen Professionalisierungsprozesse beobachten: Diese zeigen sich darin, dass über sprachliche Äußerungen Positionen in einem Handlungsfeld eingenommen werden und dieses Handlungsfeld über die Äußerungen strukturierbar, lesbar und bearbeitbar wird. Unser Blick hat sich dabei vor allem auf den Sonderpädagogen bezogen und wir haben gefragt, als was (sonder)pädagogische Professionalität in den Aushandlungsszenen erscheint. Während sie im Gespräch mit uns als Ethnograf:innen primär als reflexives Tun erscheint, wird professionelles Handeln in der Fallbesprechung als situativ zu bewältigende Praxis hervorgebracht, die von Uneindeutigkeiten und widersprüchlichen Anforderungen geprägt ist. Vor diesem Hintergrund erscheint (sonder)pädagogische Professionalität als die Fähigkeit, widersprüchliche Wissensordnungen, über welche ein Wissensfeld konstituiert wird, in actu zu ordnen, zwischen wissenschaftlichen und schulischen Logiken zu vermitteln und Bedingungen von Uneindeutigkeit aufrechtzuerhalten. Über diese mehrfachen und changierenden Problemdefinitionen (Weisser, 2005) erscheint die Profession Sonderpädagogik in einer vermittelnden Konstellation unterschiedlicher Wissensordnungen.

Die Analyse verdeutlicht zugleich, dass sich wissenschaftliche und schulische Logiken nicht als Verhältnis von Theorie und Anwendung beschreiben lassen. Vielmehr treten sie als unterschiedliche Modi der Ordnung desselben Handlungsfeldes in Erscheinung. Während wissenschaftliche Logiken auf Begriffsbildung, Distanzierung und analytische Durchdringung zielen, sind schulische Logiken auf Situationsbewältigung und Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit ausgerichtet. In den beobachteten Situationen wird dieses Beziehungsgefüge performativ hervorgebracht. Ihr Verhältnis erscheint nicht hierarchisch und stabil, sondern situativ verschiebbar. Wissenschaftliche Begriffe gewinnen dort Geltung, wo sie als anschlussfähig anerkannt werden, müssen diese jedoch unter Beweis stellen, wo sie erklärungsbedürftig werden oder auf ihre Praxisrelevanz hin geprüft werden. Umgekehrt erscheinen schulische Wissensordnungen als Gegenpole, die theoretische Angebote auf ihre praktische Bedeutung hin befragen. Professionalität zeigt sich damit in der Vermittlungsarbeit zwischen diesen Logiken. Deren Beziehungsgefüge erscheint als Modus Operandi inklusiver Schulentwicklung in ihrer Widersprüchlichkeit.

Wenn wir Professionalisierung als Entwicklung von Wissen und Können in Bezug auf ein Handlungs- bzw. Wissensfeld (Wrana, 2014) verstehen, dann erlaubt unsere Analyse einen näheren Blick auf die Mehrschichtigkeit von Professionalisierungsprozessen im Geflecht der Aushandlung von Hochschulpraxis und schulischer Praxis. Besonders deutlich wird, dass wir als Angehörige einer Hochschule nicht außerhalb von Macht-Wissen-Formationen stehen, sondern in dem Sinne am Diskurs um Professionalisierung beteiligt sind, dass wir Wissensordnungen und Lesarten nicht nur postulieren, sondern immer auch zur Anerkennung dieser Wissensordnungen aufrufen.

Literatur

Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken: Umrisse einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Praktiken der Subjektivierung* (S. 33–68). Transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.33

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (3., überarbeitete Auflage). UVK. https://doi.org/10.36198/9783838552873

Butler, J. (1993). Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne". In S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell & N. Fraser (Hrsg.), *Der Streit um Differenz: Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart* (S. 31–58). Fischer.

Butler, J. (2006). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Suhrkamp.

Derrida, J. (2004). *Die différance. Ausgewählte Texte* (Nachdruck). Reclam.

Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen" von Pädagogen. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_5

Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.

Foucault, M. (1988). *Die Geburt der Klinik: Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Fischer.

Foucault, M. (2005). Subjekt und Macht. In M. Foucault (Hrsg.), *Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden, Band IV, 1980–1988* (S. 269–294). Suhrkamp.

Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktion im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329–345). Transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422458.329

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838554600

Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, *30*(6), 429–451. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602

Krämer, S. & Stahlhut, M. (2001). Das ‚Performative' als Thema der Sprach- und Kulturphilosophie. *Paragrana*, *10*(1), 35–64.

Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.),

Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie (S. 35–56). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5

Rieger-Ladich, M. (2026). Zurichtung und Ermächtigung im wissenschaftlichen Feld. Praxistheorie als Machtkritik. In M. Rieger-Ladich, R. Casale, F. Petrik, P. Rojahn & W. Meseth (Hrsg.), *Rhetorik der Inklusion, Praxis der Exklusion: Selbstbeobachtungen der Erziehungswissenschaft* (S. 20–35). Beltz Juventa.

Waldschmidt, A. (2008). „Wir Normalen" – „die Behinderten"? Erving Goffman meets Michel Foucault. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 5799–5809). Campus.

Weisser, J. (2005). Sonderpädagogische Probleme formulieren: Konzepte und die Logik sonderpädagogischen Wissens. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität: Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 97–115). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4

Wrana, D. (2014). Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 175–198). Velbrück.

11 Schulpraktische Studien und Professionalisierung

Sebastian Ruin
Georg Geber-Knop
Corinna Maulbetsch
Silvia Greiten (Hrsg.)

Aushandlungen zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis als Bezugspunkt von Professionalisierungsforschung

WAXMANN

Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 11

ISSN 2509-3185
Print-ISBN 978-3-8188-0214-1
E-Book-ISBN 978-3-8188-5214-6
https://doi.org/10.31244/9783818852146

Waxmann Verlag GmbH, 2026
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E.Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Sebastian Ruin, Georg Geber-Knop, Corinna Maulbetsch und Silvia Greiten
Aushandlungen zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis als Bezugspunkt von Professionalisierungsforschung – Einführung 7

Teil I: Theoretische Überlegungen: Aushandlungsprozesse zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis im Kontext von Professionalisierung

Christian Brühwiler
Evidenzbasiert, evidenzorientiert, evidenzinformiert
Wie kommt Evidenz in die Bildungspraxis? 19

Daniel Scholl, Thomas Rey, Simon Küth und Valentin Unger
Planung als Artefakt?
Für eine empirische Unterrichtsplanungsforschung mit Relevanz für die Professionalisierung von Lehrpersonen 37

Teil II: Empirische Einblicke: Schulpraktische Professionalisierungsprozesse als Reflexions- und Dialogräume

Daniel Hofstetter und Annette Koechlin
Sonderpädagogische Professionalität als Vermittlungsarbeit zwischen konkurrierenden Wissensordnungen 53

André Meyer, André Brandhorst, Christoph Vogelsang, Sabine Schlag und Viola Hartung-Beck
Transfer in Eigenverantwortung
Wie gestalten studentische Vertretungslehrkräfte Transferprozesse zwischen Studium und schulischer Tätigkeit? 71

Aline Loew, Anja Winkler und Sarah-Jane Conrad
Das Lehramtsstudium der Primarstufe und der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Bern
Zwischen schulpraktischer Ausbildung und vorgezogenem Berufseinstieg 93

Norman Reppel, Dana Bergmann und Robert W. Jahn
Die Rollen von Mentor:innen im Rahmen schulpraktischer Studienphasen an berufsbildenden Schulen 113

Eva Frauscher und Jana Sitte
Die Transfer_Werkstatt als Raum der Forschung-Praxis-Interaktion
Empirische Begleitforschung eines partizipativen Fortbildungsformats 133

Kris-Stephen Besa, Luise Paulina Recker, Jan Haurand, Vivien Bernhardt, Pascal Schaldach, Lilly Heussen, Tamika Vomberg, Sabrina Zinner und Matthias Wilde
Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Gesamtschule Lippstadt (EviLipP)
Praxisnahe Forschung am Beispiel des Lehrkräfte-Echos 149

Katharina Resch und Claudia Fahrenwald
Professionalisierung im Dialog: Wissenstransfer im demokratiepädagogischen Schulnetzwerk „Lernen durch Engagement Oberösterreich“ 167

Susanne Wöller
Theorie-Praxis-Transfer in der Grundschuldidaktik Mathematik
Professionelle Reflexionsfähigkeiten von Studierenden an der Schnittstelle von Universität und Vorbereitungsdienst 185

Agnes Gmoser und Wolfgang Weirer
Religionsunterricht im Teamteaching
Erkenntnisse aus einem interreligiösen Unterrichtsforschungsprojekt und Thesen für die Professionalisierung von Religionslehrpersonen 203

Teil III: Perspektiven: Transfer und schulpraktische Professionalisierungsprozesse im Kontext von Digitalität

Emanuel Nestler
Eine Frage der Verantwortung
Eine Analyse zu KI und Mentoring für angehende Lehrkräfte 225

Nadine Schallenkammer
Über die subjektive Relevanz digitaler Beratungsräume im Bildungs- und Gesundheitswesen
Möglichkeiten und Grenzen digitaler kollegialer Fallberatung am Beispiel von SuRe online 243

Autor:innenverzeichnis 259