

Katzenbach, Dieter

## Die Frage nach der sonderpädagogischen Expertise in der inklusiven Bildung. Der Barrierebegriff als Orientierung

*Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 173-185*



Quellenangabe/ Reference:

Katzenbach, Dieter: Die Frage nach der sonderpädagogischen Expertise in der inklusiven Bildung. Der Barrierebegriff als Orientierung - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 173-185 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262258 - DOI: 10.25656/01:26225

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262258>

<https://doi.org/10.25656/01:26225>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Dieter Katzenbach*

## **Die Frage nach der sonderpädagogischen Expertise in der inklusiven Bildung. Der Barrierebegriff als Orientierung**

### **Abstract**

In diesem Beitrag wird unter Rückgriff auf den Barrierebegriff versucht, die Spezifik sonderpädagogischer Expertise theoretisch begründet zu modellieren. Dabei wird auf Habermas' Universalpragmatik und auf Oevermanns Professionalisierungstheorie als Heuristiken zurückgegriffen, um die Komplementarität der Expertisen von Regelschullehrkräften und Förderlehrer\*innen zu entwerfen. In deren Kooperation ergibt sich daraus die Chance einer produktiven Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven, aber auch die Gefahr des gegenseitigen Missverstehens und der wechselseitigen Entwertung. Auf diese Problematik wäre in der Qualifizierung beider Berufsgruppen vorzubereiten.

### **1 Einführung**

In vielen ihrer Arbeiten hat sich Vera Moser mit der – im Titel dieses Beitrags genannten – Frage nach der sonderpädagogischen Expertise in der inklusiven Schule auseinandergesetzt. Dazu hat sie eine Reihe empirischer Untersuchungen durchgeführt und daraus konzeptionelle Überlegungen abgeleitet (z. B. Moser et al. 2007; Moser et al. 2010; Moser et al. 2012; Moser et al. 2014; Brodesser et al. 2019; Brodesser et al. 2020). Ausgangspunkt ihrer Arbeiten ist dabei die Beobachtung, dass zwar die Unverzichtbarkeit sonderpädagogischer Expertise für das Gelingen inklusiver Bildung immer wieder postuliert wird, dabei aber systematisch im Dunkeln bleibt, wie denn nun diese sonderpädagogische Expertise genau zu fassen wäre. Selbst die scheinbar einfache Frage, welche Tätigkeiten die Sonderpädagog\*innen an der inklusiven Schule überhaupt übernehmen, war lange Zeit kaum zu beantworten. Hierzu haben die Arbeiten von Vera Moser wichtige Erkenntnisse geliefert (Wolf et al., 2020).

Freilich bleibt, trotz der intensiven Bemühungen zur Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung (so das gleichnamige Förderprogramm des BMBF, vgl. Döbert & Weishaupt 2013; Buchhaupt et al. 2022; Lutz et al.

2022), die Sachlage bestehen, dass die sonderpädagogische Expertise äußerst unscharf definiert ist (Grummt 2019). Hervorzuheben bleibt der Befund aus Mosers Untersuchungen, dass sich das berufliche Handeln von Sonderpädagog\*innen offensichtlich nicht substanzuell von dem der Regelschullehrkräfte unterscheidet, allenfalls seien unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb prinzipiell ähnlicher Tätigkeiten auszumachen (Moser 2016; Moser et al. 2014).

„Die vorliegende Studie konnte an vorhandene Erkenntnisse zur sonderpädagogischen Aufgabenwahrnehmung in inklusiven Settings im Wesentlichen anknüpfen: So konnten die zentralen Arbeitsbereiche Diagnostik, Beratung, Kooperation und individuelle Förderung bestätigt werden, nicht jedoch ließ sich nachweisen, dass diese Bereiche ausschließlich in die Aufgabenwahrnehmung von Förderschullehrkräften fallen.“ (Moser et al. 2014, 139)

Unsere eigenen Studien (Katzenbach & Buchhaupt 2014; Buchhaupt et al. 2019) zeigen zudem, dass die Aufgabenwahrnehmung von Förderlehrkraft<sup>3</sup> zu Förderlehrkraft extrem variiert. Die folgende Aufstellung zeigt die Bandbreite der aufgewendeten Arbeitszeit von Förderschullehrkräften, die an inklusiven Grundschulen desselben Schulamtsbezirks eingesetzt waren.

**Tab. 1:** Tätigkeiten und regelmäßiger Arbeitsaufwand von Sonderpädagog\*innen an inklusiven Grundschulen (Buchhaupt et al., 2019, 97)

<b>Bandbreite der aufgewendeten Arbeitszeit pro Woche in Stunden</b> (in Klammern: Zahl der Personen, die angeben, diese Aktivität nicht ausüben (n = 17))	
Einzelförderung/-arbeit	1–22 (2)
Unterrichtliche Angebote	2–26 (4)
Team-Teaching	2–14 (3)
Kleingruppenförderung/-arbeit	1–18 (3)
Vor- und Nachbereitung meiner Aktivitäten an den Schulen	1–12
Diagnostik und Förderplanung	1–10
Beratung von Lehrkräften	1– 8
Elternarbeit	1– 8 (1)
Fallbesprechungen	1– 6 (1)
Konferenzen oder Teamsitzungen in ihrem sonderpädagogischen Kompetenzzentrum	1– 4
Kooperation mit anderen Fachkräften und Diensten	1– 5 (1)
(gemeinsame) Unterrichtsvorbereitung	1– 4 (2)
außerunterrichtliche Gruppenangebote	1 (7)

Zusammengefasst: (1) Als relativ gesichert gilt, dass sich Aufgaben und Tätigkeiten von Regel- und Förderlehrkräften qualitativ nicht unterscheiden, dass diese

3 Ich verwende die Bezeichnungen Sonderpädagog\*in, Förderschullehrer\*in bzw. Förderlehrkraft im Folgenden synonym.

aber mit unterschiedlichen Gewichtungen wahrgenommen werden. (2) Nach wie vor ist die Spezifik sonderpädagogischer Expertise nur schwer zu fassen. (3) Die Aufgabenwahrnehmung von Förderlehrkräften erfolgt hochgradig individuell. Aus all dem lässt sich meines Erachtens der Schluss ziehen, dass es – zumindest aktuell – nicht möglich ist, detailgenaue Qualifikationsanforderungen an Förderlehrkräfte aus deren tatsächlichen Aufgaben empirisch gesichert abzuleiten. Ich möchte daher den von Vera Moser (2018, 105) geäußerten Gedanken aufgreifen, dass es angesichts fehlender empirischer Evidenzen geboten ist, ein *theoretisch begründetes* Modell der Professionalisierung sonderpädagogischer Fachkräfte zu formulieren. Das habe zudem den Vorteil, die sich aus der UN-Behindertenrechtskonvention ergebenden normativen Anforderungen mit berücksichtigen zu können. Ich greife dazu einen von mir schon vor längerer Zeit vorgetragenen Vorschlag erneut auf (vgl. Katzenbach 2005) und versuche diesen hier – auch im Blick neuerer empirischer Erkenntnisse – weiter auszuformulieren.

## 2 Der „andere Blick auf das Kind“: professionstheoretisch gedeutet

Den oben genannten Beitrag eröffnet Vera Moser mit der Kritik an der häufig geführten Rede von einem besonderen „sonderpädagogischen Blick“, der die sonderpädagogische Expertise auszeichnen solle, der dann aber auch nicht präziser bestimmt werde (Moser 2018). In einer unserer Begleitforschungen zur Einführung inklusiver Strukturen an Grundschulen ist uns dieser Topos ebenfalls sehr prominent begegnet (vgl. Katzenbach & Buchhaupt 2014, 42ff.): In der Fragebogenerhebung mit Grundschullehrkräften aus vier Schulen, die an einem inklusiven Schulversuch teilnahmen, wurde nach den neuen Möglichkeiten gefragt, die sich durch die Zusammenarbeit mit den Förderkräften für den Unterricht ergeben hätten. Das Item „Unterschiedliche Blickwinkel auf die Schüler\*innen“ hatte dabei durchgängig die höchsten Zustimmungswerte: Vor, während und am Ende des Schulversuchs stimmten nahezu alle befragten Lehrkräfte dieser Aussage zu. Kein anderes Item (neue Unterrichtsmethoden, Diagnostik) verzeichnete auch nur eine annähernd hohe Zustimmung. Gestützt wurde dieser Befund durch die Ergebnisse der von uns mit den Grundschullehrer\*innen durchgeführten Interviews:

„Also ich glaube, dass die Förderung noch mal eine wesentlich intensivere ist, dadurch dass einfach eine Förderschullehrerin mit drin ist und noch mal einen ganz anderen Blick hat. Ich glaube grade für mich als junge Lehrerin, aber auch für erfahrene Lehrerinnen, fehlen da einfach so die Blicke für gewisse Probleme von Kindern mit Schwierigkeiten beim Lernen.“ (Katzenbach & Buchhaupt 2014, 43)

Eine weitere Lehrkraft präzisiert, dass hier der unmittelbare Fallbezug im Vordergrund stehe:

„Der Austausch zwischen Förderlehrkraft und Grundschullehrkraft ist ganz intensiv über gewisse Schülerinnen und Schüler. Also da geht es dann vor allem um einzelne, die Gespräche sind selten auf die ganze Klasse gemünzt, sondern es geht tatsächlich immer um einzelne Kinder.“ (Katzenbach & Buchhaupt, ebd.)

Auch wenn die Zusammenarbeit mit den Förderlehrkräften von 88 % der Grundschullehrer\*innen als „positiv“ (und den restlichen 12 % als „ziemlich positiv“) bewertet wurde, scheint diese nicht völlig reibungsfrei zu verlaufen (ebd., 42). So geben in der Mitte des Schulversuchs 73 % der befragten Grundschullehrkräfte an, dass sich aus dieser Zusammenarbeit auch „Schwierigkeiten ergeben können“ (ebd., 47). Einen Einblick, worin diese Schwierigkeiten bestehen könnten, geben wiederum die Interviewdaten. Eine Lehrkraft gibt zu bedenken:

„Es gibt schon Probleme im Kollegium, wenn die Förderschullehrer mit den Grundschullehrern zusammentreffen. Da merkt man immer wieder Diskrepanzen, wo wir als Grundschullehrer nicht das Niveau runterbrechen wollen für alle und die Förderschullehrer halt einfach vom Niveau her teilweise runterstecken, [...]. Das ist so ein bisschen immer eine Schwierigkeit, wo wir merken, dass wir ein anderes Denken als die Förderschullehrer haben, die dann einfach auch ein bisschen komplett runter gehen. Die halt vielleicht auch den Vergleich nicht haben und wir immer Angst haben, wir wissen wo wir hin müssen. Nach der vierten Klasse gehen die ab und dann haben wir eine Verantwortung, die abzugeben. Also das ist so ein bisschen schwierig, ansonsten ergänzt sich das ja schon toll.“ (ebd., 44)

Das in diesem Zitat zu beobachtende Ringen um die richtigen Worte – „ein bisschen immer eine Schwierigkeit“, „ein bisschen komplett runter gehen“ – mag ein Hinweis darauf sein, dass hier ein latenter Konflikt benannt wird, für den die passenden Begriffe allerdings zu fehlen scheinen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die hinter der Metapher des „anderen Blicks“ stehende spezifische Kompetenz der Förderlehrkräfte sich aus der Perspektive der Grundschullehrkräfte durch den stark individualisierenden Fallbezug auszeichnet. Dieser könne aber in Konflikt geraten mit der, die Schule eben auch prägenden, Orientierung an überindividuellen Leistungs- und Verhaltens-Normen. Oevermann (1996, 2009) bezeichnet als Kern pädagogischer Professionalität die Fähigkeit zur situationsangemessenen Balance zwischen dem Handeln als Rollenträger\*in und dem Handeln als ganze Person. Die vorgelegten Befunde lassen sich meines Erachtens so interpretieren, dass sich auch hier das berufliche Handeln von Grundschullehrer\*innen und Sonderpädagog\*innen zwar nicht prinzipiell unterscheidet, dass aber gerade im Hinblick auf die besagte Balance unterschiedliche Schwerpunktsetzungen von den beiden Berufsgruppen vorgenommen werden: Diese Balance scheint bei den Grundschullehrer\*innen tenden-

ziell eher zum Pol der Rollenträgerschaft, bei den Sonderpädagog\*innen eher zum Pol des Handelns als ganze Person austariert zu werden. In der Kooperation der beiden Berufsgruppen ergeben sich daraus die besagten unterschiedlichen Perspektiven, die produktiv genutzt werden können, die aber auch das Potenzial für Missverständnisse und wechselseitige Entwertung bergen. Darauf sind beide Berufsgruppen vorzubereiten.

### 3 Notwendigkeit und Ertrag des Barrierebegriffs zur Bestimmung sonderpädagogischer Expertise

So überzeugend die Fallorientierung zur Bestimmung sonderpädagogischer Expertise auch sein mag, so ist diese nicht ohne Risiken. Die Fallorientierung könnte ja gerade jenen vielfach beschriebenen Delegationstendenzen Vorschub leisten, die von Reiser schon 1998 als „Sonderschule in der Westentasche“ kritisiert wurden und die gegenwärtig häufig mit dem Terminus „Exklusion in der Inklusion“ belegt werden. Mit der Zuschreibung einer „besonderen“ Expertise für „besondere“ Schüler\*innen geht leicht die weitgehende (oftmals auch vollständige) Verantwortungsübergabe für eben diese Schüler\*innen an die sonderpädagogischen Fachkräfte einher, mit der Folge einer weitreichenden Besonderung der Schüler\*innen auch in Schulen, die sich als inklusiv bezeichnen.

Es ist daher geboten, noch einmal einen Schritt zurück zu treten und sich die Frage nach der sonderpädagogischen Expertise vor diesem Hintergrund erneut zu stellen. Ursprünglich war diese Expertise ja relativ einfach zu bestimmen und schlichtweg an eine bestimmte Schulform gebunden:

- (1) Sonderpädagogische Expertise bezieht sich auf eine *besondere Institution, die Sonderschule*

Mit dem Aufkommen des gemeinsamen Unterrichts hat sich ein anderes Bestimmungsmoment eher naturwüchsig entwickelt und dürfte in der Praxis heute bestimmend sein:

- (2) Sonderpädagogische Expertise bezieht sich auf *besondere Schüler\*innen, Kinder und Jugendliche mit attestiertem oder drohendem sonderpädagogischem Förderbedarf*

Da mit dieser Bestimmung sonderpädagogischer Expertise aber zwangsläufig die oben beschriebenen aussondernden Delegationsmomente einhergehen, schlage ich eine weitere, der inklusiven Programmatik hoffentlich besser entsprechende Beschreibung vor:

- (3) Sonderpädagogische Expertise bezieht sich auf *besondere Situationen, nämlich auf Barrieren im Lern- und Entwicklungsprozess und bei der Teilhabe von Schülerinnen und Schülern*

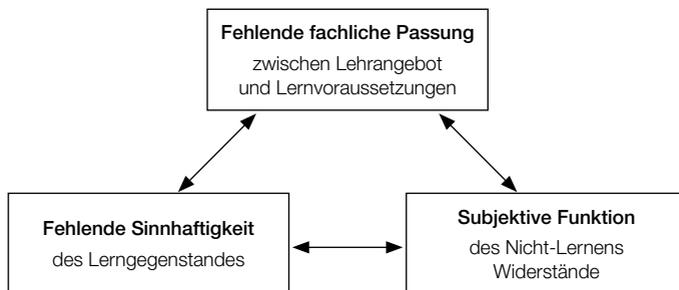
Der Verweis auf Barrieren im Lern- und Entwicklungsprozess hat meines Erachtens den Vorteil, zum einen anschlussfähig zu sein an den Behinderungsbegriff der UN-Behindertenrechtskonvention, und zum anderen das Qualitätsmerkmal einer starken Fallorientierung nicht aufzugeben, allerdings ohne dabei einer individualisierenden Defizitzuschreibung Vorschub zu leisten. Der Gewinn des Barrierebegriffs liegt ja gerade darin, ein relationales Verständnis von Behinderung bzw. allgemeiner gesprochen von Lern-, Entwicklungs- und Teilhabeproblemen zu forcieren. Mit anderen Worten: Es ist eben nicht nur der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin in den Blick zu nehmen, sondern die Schüler\*innen im Verhältnis zu ihrem Lernumfeld, in erster Linie also zunächst einmal zu Schule und Unterricht.

Der Barrierebegriff ist freilich noch weiter aufzuschlüsseln:

Eine *erste Ebene* von Barrieren betrifft die Frage nach der fachlichen Passung des Lernangebots zu den Lernvoraussetzungen des Kindes. Diese Ebene beschreibt fachdidaktisch zu behandelnde Aneignungsprobleme. Sie betrifft das Kerngeschäft von Schule, auch wenn eine große Herausforderung bleibt, diese Passung für alle Kinder einer Klasse zu gewährleisten.

Die *zweite Ebene* betrifft die Frage nach der subjektiven Sinnhaftigkeit des Lehrangebots in Bezug auf die Lebenswelt und Lebenswirklichkeit des Kindes. Oftmals trifft die Schule mit ihren Normalitätstsvorstellungen auf Kinder in sehr belasteten Lebenssituationen. So stellt die Schule – üblicherweise gut begründete und vernünftige – Erwartungen an die Schüler\*innen und ihre Familien, die diese aber in ihrer besonderen Lebenslage oftmals nicht (oder zumindest nicht vollständig, und damit für die Schule zufriedenstellend) erfüllen können. Wenn z. B. die Abschiebung droht, ist verständlicherweise der regelmäßige Schulbesuch oder auch das Erlernen einer speziellen Rechtschreibregel aus nachvollziehbaren Gründen doch nachrangig gegenüber der Frage, ob man nächste Woche überhaupt noch hier lebt. Damit ist zwar die Frage nicht beantwortet, wie mit dieser und anderen belastenden Lebenslagen pädagogisch angemessen umzugehen ist. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass man die Situation überhaupt erst einmal wahr- und ernstnimmt.

Davon ist meines Erachtens noch eine *dritte Ebene* von Barrieren zu unterscheiden: Hinter der oftmals zu beobachtenden manifesten oder latenten Verweigerung des Lernens, d. h. hinter dem Widerstand kann sich eine für die Schüler\*in subjektiv sinnvolle Funktion verbergen. Diese Form des Widerstands kann häufig als eine Schutzstrategie verstanden werden, wenn Schüler\*innen realisieren, dass sie den schulischen Anforderungen nicht entsprechen können. Die wiederholte Erfahrung des Scheiterns, und vor allem die damit verknüpften Erfahrungen der Kränkung und Demütigung, führen zu einer unbewussten Weigerung, sich dem Risiko des Lernens weiterhin zu stellen (vgl. hierzu ausführlicher Katzenbach 2004, 2006; Katzenbach & Ruth 2008).



**Abb. 1:** Barrieren in Lern- und Entwicklungsprozessen (eigene Darstellung)

Meine zentrale These ist, dass nicht allen Lernproblemen, vor allem dann, wenn sie sich bereits verfestigt haben, allein auf didaktischer Ebene mittels einer immer ausgefeilteren Unterrichts-Methodik beizukommen ist. Ein Lernproblem kann auf allen drei dieser Ebenen verortet sein; vor allem werden sich auch Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Ebenen einstellen. Gleichzeitig ist eine gewisse Zurückhaltung geboten, allzu flott jedwedes Lernproblem gleich in der Biographie und/oder in der Lebenswelt der Kinder zu verorten. Das kann leicht zu einer Immunisierungsstrategie gegenüber den eigenen methodisch-didaktischen Entscheidungen (und möglicherweise Versäumnissen) geraten. Mit anderen Worten: Zunächst ist immer sicherzustellen, dass das fachliche Lernangebot zu den Lernvoraussetzungen des Kindes passt. Aber wenn diese Passung nach bestem Dafürhalten hergestellt ist, dürfen die anderen Ebenen nicht aus dem Blick geraten.

Im Hinblick auf die sonderpädagogische Expertise und die Kooperation zwischen Förder- und Regellehrkräften ergibt sich aus diesem Modell, dass es unterschiedliche Formate des multiprofessionellen Sich-Beratens braucht:

- Die Frage der (fehlenden) fachlichen Passung ist in der Sachstruktur des Lerngegenstands verankert. Hier ist ein Austausch auf der fachdidaktischen Ebene notwendig.
- Wenn es um Lebenslagen geht, um Lebensentwürfe, um (sub-)kulturelle Normen und Selbstverständlichkeiten, die sich häufig mit den Mittelschichtserwartungen der Schule nicht decken, dann ist der Ort des Austauschs die Fallbesprechung.
- Und wenn Widerstände und persönliche Verstrickung in die Konfliktodynamik mit einem\*r Schüler\*in thematisch werden, dann ist der Ort der Reflexion die Supervision.

**Tab. 2:** Ebenen von Lern- und Entwicklungsbarrieren – Formate der Reflexion

Problem-bereich	Gegenstand der Reflexion	Format/Ort der Reflexion	„Traditionelle“ disziplinäre Verortung	Geltungsanspruch
Fehlende fachliche Passung	Sachstruktur und (typische) Aneignungsprobleme	Fachkonferenz Fachberatung	Schulpädagogik/ Fachdidaktik	Wahrheit
Fehlende subjektive Sinnhaftigkeit	Schule als Teil der Lebenswelt von Schüler*innen	Fachkonferenz Runder Tisch	Sozialpädagogik	Richtigkeit
Subjektive Funktion der „Störung“	Interaktions- Beziehungsdynamiken	Intervision Supervision	Erziehungs- beratung/ Therapie	Wahrhaftigkeit

Selbstverständlich setzen sich auch Regellehrkräfte mit Aneignungsproblemen ihrer Schüler\*innen auseinander; natürlich sind auch sie interessiert an der Lebenswelt ihrer Schüler\*innen und auch Regellehrkräfte reflektieren (konfliktreiche) Interaktions- und Beziehungsdynamiken. Die hier vorgeschlagene Systematik könnte allerdings dazu beitragen, den fachlichen Austausch zwischen den verschiedenen an der Schule tätigen Berufsgruppen besser zu strukturieren. Bezogen auf die sonderpädagogische Expertise zeigt sich auch hier das oben beschriebene Bild, dass sich diese Expertise nicht vollständig von derjenigen der Regellehrkräfte unterscheidet. Dennoch ließe hier die Fokussierung auf Barrieren eine Spezifik des Berufsbildes erkennen, die im Verhältnis zu den Regellehrkräften vermutlich auf den beiden unteren Ebenen ausgeprägter sein wird als auf der ersten Ebene der Fachdidaktik. Und damit werden natürlich die in der Spalte „Traditionelle‘ disziplinäre Verortung“ genannten Dienste bzw. Unterstützungssysteme nicht überflüssig gemacht. Die Sonderpädagog\*innen mit ihrer größeren fachlichen Nähe zu diesen Disziplinen könnten aber eine wichtige, weil unterrichtsnahe, Brückenfunktion zwischen der Schule und den genannten Diensten übernehmen.

Die Befunde aus der Untersuchung von Moser et al. (2012) zu „Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung“ zeigen eine zumindest partielle Übereinstimmung mit dem hier formulierten Modell: In einer Fragebogenerhebung mit Studierenden und bereits berufstätigen Förderschullehrkräften wurden in einer Faktoren-Analyse vier grundlegende Orientierungen bei den Befragten herausgearbeitet: (1) Individuell förderbezogen; (2) Biographisch-lebenslagenbezogen; (3) Psychiatrisch-therapeutisch; (4) Selektiv (vgl. Moser et al. 2012, 231). Zumindest die beiden ersten Orientierungen wären mit dem hier vorgeschlagenen Modell kompatibel. Eine von den Autor\*innen aus theoretischen Überlegungen abgeleitete dialogisch-psychotherapeutische Orientierung, die tendenziell der dritten Ebene des Modells korrespondieren würde, wurde allerdings im Datenmaterial nicht gefunden. Dagegen laufen die stattdessen vorgefundenen

Orientierungen (3) und (4) als professionelle Beliefs dem hier vorgeschlagenen Modell diametral entgegen. Die hier befragten Sonderpädagog\*innen wären also nur teilweise bereit (bzw. in der Lage), im Sinne dieses Modells zu arbeiten.

Welche Konsequenzen sich hieraus für die Aus- und Weiterbildung ergeben, muss an dieser Stelle offenbleiben. Ich möchte stattdessen noch auf einen anderen, qualifizierungsrelevanten Aspekt hinweisen: Die hier idealtypisch skizzierte Komplementarität der Berufsrollen von Regel- und Förderlehrkräften birgt zweifellos Chancen, aber auch das Risiko von Missverständnissen und wechselseitiger Entwertung in der alltäglichen Zusammenarbeit. Dies mag zwar auch mit den institutionskulturell verankerten ungleichen Machtverteilungen der verschiedenen an einer Schule tätigen Berufsgruppen zusammenhängen, wie vor allem die Befunde zur Schulsozialarbeit nahelegen (Maykus 2004). Darüber hinaus könnten aber auch tieferliegende Gründe hierfür geltend gemacht werden, wie ich in dem folgenden Exkurs abschließend darlegen möchte.

#### 4 Exkurs zur Universalpragmatik und den Geltungsansprüchen der Rede: Basis interprofessioneller Verständigungsprobleme?

In der oben abgebildeten Tabelle 2 zu den „Drei Ebenen von Barrieren“ findet sich die letzte Spalte „Geltungsanspruch“. Damit wird auf Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* und die ihr zugrundeliegende Universalpragmatik verwiesen (Habermas 1976). Habermas unterscheidet in seiner Theorie des kommunikativen Handelns bekanntlich zwischen erfolgs- und verständigungsorientiertem (eben kommunikativem) Handeln; und er fundiert den Glauben an die menschliche Vernunft in der Fähigkeit zur zwischenmenschlichen Verständigung. Die Bedingungen der Möglichkeit zur Verständigung analysiert er wiederum am Beispiel der Sprache und er kommt zu dem Schluss:

„Ein Kommunikationsteilnehmer handelt nur unter der Bedingung verständigungsorientiert, dass er unter Verwendung verständlicher Sätze mit seinen Sprechakten drei Geltungsansprüche auf eine akzeptable Weise erhebt: er beansprucht *Wahrheit* für einen ausgesagten bzw. für die Existenzpräsuppositionen eines erwähnten propositionalen Gehalts; sodann *Richtigkeit* (bzw. Angemessenheit) für Normen (bzw. Werte), die eine performativ herzustellende interpersonale Beziehung im gegebenen Kontext rechtfertigen; schließlich *Wahrhaftigkeit* für die geäußerten Erlebnisse. Zwar können einzelne Geltungsansprüche thematisch hervorgehoben werden, [...] in jeder Äußerung kommt aber das System aller [...] Geltungsansprüche ins Spiel – diese sind universal, d. h. sie müssen stets gleichzeitig erhoben werden, obwohl sie nicht alle zugleich thematisch sein können.“ (Habermas 1976, 436; Herv. d. Verf.)

Diese Figur erinnert an das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (1992), ist aber anders hergeleitet. Im vorliegenden Zusammenhang scheint es

mir vor allem deshalb bedeutsam, weil es Hinweise darauf geben kann, warum es in der Interaktion der pädagogischen Fachkräfte an der Schule zu – strukturell angelegten – Missverständnissen und Konflikten kommen kann. Dies ist genau dann der Fall, wenn Sprecher\*innen beim gleichen Sachverhalt – unbemerkt – unterschiedliche Geltungsansprüche thematisieren bzw. in den Vordergrund rücken. Da aber keinem der Geltungsansprüche a priori ein höherer Stellenwert zukommt, sind in diesem Fall Unverständnis und wechselseitige Entwertung vorprogrammiert. Vogel (2006) hat die Relevanz dieser Heuristik am Beispiel der Schulsozialarbeit empirisch dargelegt. Es spricht vieles dafür, dass diese auch geeignet ist, um das mitunter spannungsreiche Kooperationsverhältnis zwischen Regel- und Förderlehrkräften besser zu verstehen – und günstigenfalls professioneller zu handhaben. Auch hierauf wären Regel- und Förderlehrkräfte in ihrer Qualifizierung vorzubereiten. Dies gilt umso mehr, als es eben wahrscheinlich ist, dass sich die Regellehrkräfte eher auf die (Ebene der) Wahrheit beziehen, die Förderlehrkräfte möglicherweise eher die Ebenen von Richtigkeit und Wahrhaftigkeit fokussieren.

## 5 Fazit

Die Rede des „anderen“, des „sonderpädagogischen“ Blicks auf das Kind als fachlichem Beitrag der Sonderpädagogik für das Gelingen inklusiver Bildung wird hier aufgegriffen und dabei der Spur gefolgt, dass dieser Beitrag aber nicht immer in einem harmonischen Ergänzungsverhältnis zur Perspektive der Regelschullehrkräfte steht bzw. stehen kann. Vielmehr ist hier auch von Diskrepanzen und Spannungen auszugehen, die nur dann produktiv ausgetragen werden, wenn die Akteure für diese Differenzen fachliche und nicht persönlich motivierte Gründe annehmen können. Dazu braucht es aber eine entsprechende Konzeptualisierung der Komplementarität der Berufsrollen, wie sie hier versuchsweise vorgelegt wurde.

Ob diese, oder auch andere, Modelle der Aufgabenteilung zwischen den verschiedenen an Schulen tätigen Akteuren und Berufsgruppen in der Praxis dann tatsächlich greifen, hängt allerdings nicht allein von deren fachlichen Überzeugungskraft ab. Mit Vera Moser sei abschließend darauf hingewiesen, dass es hierzu eben auch den Raum und die Zeit für konkrete Aushandlungsprozesse an der Einzelschule braucht:

„Allerdings fehlt bisher auch eine Aufklärung darüber, in welchem Kontext überhaupt welche Expertise welcher Lehrkraft in inklusiven Settings anerkannt wird und inwiefern hier auch die gefundenen Beliefs möglicherweise relevant werden.“ (Moser 2018, 110)

Unter Verweis auf die berufsgruppenkomparativen Untersuchungen von Nittel et al. (2014) führt sie aus,

„[...] dass in professionellem pädagogischem Handeln nicht nur der jeweilige akademische Abschluss (Lizenz) entscheidend ist, sondern auch das von den Organisationen vertretene Mandat für die Ausübung spezifischer Tätigkeiten. Insofern ist für professionelles Handeln nicht nur die individuelle (Berufs-)Biographie, sondern auch ein sozialer Ort, an dem ein Mandat zum beruflichen Handeln erteilt bzw. verhandelt wird, relevant, sowie zugleich Personen, die die berufliche Expertise (wechselseitig) anerkennen, denn: Die Entfaltung pädagogischer Professionalität ist auf die (teil-)autonome Mitgestaltung der Arbeitstätigkeit und deren wechselseitige Anerkennung angewiesen (vgl. Nittel et al., 2014). Somit vollziehen sich die Anerkennung von Fachlichkeit sowie die Übernahme von Aufgaben und Funktionen nicht nur strukturell, sondern auch kommunikativ auf der Ebene konkreter Aushandlungsprozesse.“ (Moser 2018, 110)

Vera Mosers aktuelle Governance-analytische Untersuchungen zeigen deutlich, dass diese Aushandlungsprozesse – zumindest derzeit – weder durch administrative Vorgaben noch durch formalisierte Absprachen zu ersetzen sind (vgl. Wolf et al., 2022) und insofern auf Dauer gestellt sein werden. Auch hierauf sollten die pädagogisch Handelnden in Aus- und Fortbildung vorbereitet werden.

## Literatur

- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Klinkhardt.
- Brodesser, E., Simon, T., Schmitz, L. & Moser, V. (2019). Inklusiver Unterricht aus der Sicht angehender Lehrer\*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 158–170). Klinkhardt.
- Buchhaupt, F., Becker, J., Katzenbach, D., Lutz, D., Strecker, A. & Urban, M. (Hrsg.) (2022). *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung: Bd. 2. Qualifizierung für Inklusion: Grundschule*. Waxmann.
- Buchhaupt, F., Hahn, L., Katzenbach, D., Klein, A., Landhäußer, Sandra & Silkenbeumer, M. (2019). *Evaluation der Modellregion Inklusive Bildung Frankfurt am Main. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft: Bd. 21*. Book on Demand.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Waxmann.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer Fachmedien.
- Habermas, J. (1976). Was heißt Universalpragmatik? In J. Habermas (Hrsg.), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (3. Aufl., S. 353–440). Suhrkamp.
- Katzenbach, D. (2004). Wenn das Lernen zu riskant wird: Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In F. Dammasch & D. Katzenbach (Hrsg.), *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule* (S. 83–104). Brandes & Apsel.
- Katzenbach, D. (2005). Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz? In U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs: Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* (S. 86–89). Klinkhardt.
- Katzenbach, D. (2006). „Es schnackelt nicht ...“: Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Pffor & H. Voss-Davies (Hrsg.), *Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung* (S. 85–107). Psychosozial-Verlag.

- Katzenbach, D. & Buchhaupt, F. (2014). *Evaluation des Schulversuchs Begabungsgerechte Schule im Landkreis Offenbach*. Frankfurt am Main. Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung. [http://www.uni-frankfurt.de/61301238/2014\\_Evaluation\\_Schulversuch\\_Begabungsgerechte\\_Schule.pdf](http://www.uni-frankfurt.de/61301238/2014_Evaluation_Schulversuch_Begabungsgerechte_Schule.pdf) (13.6.2022).
- Katzenbach, D. & Ruth, J. (2008). Lernen – Lernstörung – Triangulierung: Zum Zusammenspiel von Emotion und Kognition bei Lernprozessen. In F. Dammasch, D. Katzenbach & J. Ruth (Hrsg.), *Triangulierung: Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht* (S. 59–81). Brandes & Apsel.
- Lutz, D., Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Strecker, A. & Urban, M. (2022). *Qualifizierung für Inklusion: Sekundarstufe*. Waxmann.
- Maykus, S. (2004). Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur? In B. Hartnuss, S. Maykus & B. Hartnuß (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen* (S. 349–370). VSTP Verlag Soziale Theorie & Praxis.
- Moser, V. (2016). 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. (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.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2012). Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In Seitz (Hrsg.), *Ist Inklusion gerecht? Inklusions-Forschung in leichter Sprache* (S. 228–234). Klinkhardt.
- Moser, V., Saalow, M., Loeken, H. & Windisch, M. (2007). Zum Stand sonderpädagogischer Professionsforschung. In F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeiten: Der Tagungsband zum Sonderpädagogischen Kongress 2007* (S. 447–457). Verband Sonderpädagogik e. V.
- Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010). Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In A.-D. Stein, Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen* (S. 235–244). Klinkhardt.
- Moser, V., Schäfer, L. & Kropp, A. (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 124–143). Klinkhardt.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Beltz Juventa.
- Overmann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1230. Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl., S. 70–182). Suhrkamp.
- Overmann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113–142). Springer VS.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49(2), 46–54.
- Schulz von Thun, F. (1992). *Miteinander Reden 1: Störungen und Klärungen*. Rororo. Rowohlt.
- Vogel, C. (2006). *Schulsozialarbeit: Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation*. Springer VS <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90201-2>

- Wolf, L. M., Dietze, T., Kuhl, J. & Moser, V. (2020). Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen: Erste Ergebnisse zu Einsatz und Aufgaben in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N.C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 164–170). Klinkhardt.
- Wolf, L. M., Dietze, T., Moser, V. & Kuhl, J. (2022). „Sie wissen ja, welche Schätze sie im Kollegium haben“: Der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen aus der Perspektive der Educational-Governance, *Zeitschrift für Grundschulforschung*. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00131-w>