

# **Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität und die Transformation habitualisierter Denk- und Handlungsgewohnheiten**

Daniel Hofstetter, Annette Koechlin

„aber der Prozess [...] ich bin mir überhaupt nicht bewusst gewesen, was alles passiert“

## **Die Verstrickung von Heilpädagogik in die Reproduktion sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten**

Studien belegen, dass die soziale Selektivität in der Schweiz sehr hoch ist: Der Schulerfolg hängt stark von der sozialen Herkunft ab und weitaus weniger von sogenannten Leistungen und Begabungen, wie man vielleicht vermuten würde (Becker & Schoch, 2018; Kronig, 2007). Ethnografische Untersuchungen zeigen eindrücklich, wie das Schulpersonal an der Reproduktion sozialer Ungleichheiten beteiligt ist, indem etwa beim Übergang von der Primar- in die Oberstufe Schüler:innen mit gleicher Leistung je nach sozialem Status der Eltern in mehr oder weniger prestigeträchtige Abteilungen empfohlen werden (Hofstetter, 2017). Soziale Ungleichheiten werden im Bildungssystem also in schulische Leistungen überführt und es gelingt der Schule nicht hinreichend, ihren Auftrag, sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken, zu erfüllen. Dass auch die Heil- und Sonderpädagogik an der Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten beteiligt ist, bleibt in den Diskursen um Ungleichheit und Professionalität weitgehend unbeleuchtet. Heilpädagogische Fachpersonen, darunter insbesondere Schulische Heilpädagog:innen als Teil des Schulpersonals, waren jedoch in der Vergangenheit in die (Re-)Produktion der sozialen Ordnung verstrickt und sind es nach wie vor (Weisser, 2017; Dannenbeck, 2015). So galt ‚Lernbehinderung‘ bis in die 1970er Jahre als genetisch bedingtes Defizit. Diese Vorstellung wirkt in den Denk- und Handlungsgewohnheiten Schulischer Heilpädagog:innen bis heute nach. Die Auffassung, dass ‚Lernbehinderung‘ eine Eigenschaft und ein individuelles Merkmal von Schüler:innen ist – eine Auffassung, die auf biologischen, medizinischen oder psychologischen Annahmen beruht – bleibt virulent. ‚Lernbehinderung‘ als kollektive soziale Konstruktion wird nicht hinterfragt. Diese stillschweigende Annahme bleibt nicht ohne Folgen: Soziale Ungleichheiten werden weitgehend unreflektiert in individuelle Defizite umgedeutet, die den Schüler:innen als Merkmal zugeschrieben werden.

Zitieren als: Hofstetter, D. & Koechlin, A. (2022). Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität und die Transformation habitualisierter Denk- und Handlungsgewohnheiten. In C. Stalder & W. Burk (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel*. (S. 90-101). Weinheim: Beltz Juventa.

Die daraus resultierenden Etikettierungen als ‚lernbehinderte Schüler:innen‘ führen in der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen zu nicht weiter begründungspflichtigen Einschränkungen im Sinne einer „wohlwollenden Debilisierung“ (Kossmann, 2019, S. 212). Herabsetzungen von Bildungsangeboten werden demnach als notwendige und wünschenswerte Massnahmen aufgrund der unterstellten Merkmale der Schüler:innen gedeutet, während Unterricht als Ort der Herstellung verringerter Bildungs- und Entwicklungsangebote aus dem Blick gerät. Professionelles heil- und sonderpädagogisches Handeln wird auf ein Spezialwissen im Umgang mit einer spezifischen Gruppe von Schüler:innen reduziert, denen besondere Bedürfnisse unterstellt werden. Die sozialen Zuschreibungsprozesse in pädagogischen Interaktionen, die immer wieder zur Konstruktion von Schüler:innen als ‚förderbedürftig‘ führen, werden in einer solchen Vorstellung von Professionalität nicht als relevante Aspekte einbezogen.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde gehen wir im Beitrag zunächst der Frage nach, warum es eine heil- und sonderpädagogische Professionalität braucht und wie sie beschaffen sein muss, um das eigene Involviertsein in die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten erkennen und reflektieren zu können. Wir schlagen eine inklusionsorientierte Professionalität vor, die den Fokus auf die pädagogische Kommunikation als Ort der Herstellung von Differenz richtet und diese Kommunikation als mögliches Hindernis für Bildungsprozesse und als mögliches Moment von Marginalisierung und Exklusion versteht. Den Weg hin zu einer solchen Professionalität ordnen wir als Prozess der Habitusbildung ein. Wir nehmen dabei transformationsorientierte Bildungsprozesse statt eines Erwerbs von Kompetenzen in den Blick. Anhand erster Ergebnisse aus unserem Forschungsprojekt INSIGHT legen wir empirisch dar, wie Studierende in ihrem habitualisierten Denken und Handeln irritiert werden können und argumentieren, weshalb wir solche Irritationen als relevante Momente für transformationsorientierte Bildungsprozesse verstehen.

## **Warum es eine inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität braucht und was wir darunter verstehen**

Wir haben mit Bezug zu empirischen Befunden argumentiert, dass Heilpädagogik ebenso wie andere pädagogische Professionen in die Reproduktion sozialer Verhältnisse verstrickt ist, dass sie dieses Involviertsein aber bislang nur marginal reflektiert hat. Die Heil- und Sonderpädagogik ist demnach gefordert, ihr Verhältnis zur Regelpädagogik neu zu bestimmen (Reiser, 1998; Hänsel, 2018; Grummt, 2019). Damit geht einher, dass sie sich mit tradierten Kategorisierungen zur Legimitation des eigenen Handelns und der damit einhergehenden Konstruktion von Differenzen auseinandersetzen muss. Gefordert ist eine Professionalität, die gesellschaftlichen, bildungspolitischen und disziplinären Ent-

wicklungen und Bedingungen Rechnung trägt und imstande ist, soziale Ein- und Ausschlussprozesse in den Blick zu nehmen. Besondere Praktiken sind kritisch-reflexiv zu bearbeiten und zu transformieren, um Behinderungen so als Benachteiligungen zu erkennen und wenn immer möglich zu vermeiden.

Auf diese Weise zu handeln verstehen wir als „inklusionsorientierte Professionalität“ (Hofstetter, 2020, 2021; Koechlin, 2021).

Eine solche Professionalität ist fähig, sich kritisch-analytisch mit gesellschaftlichen Diskursen und dominanten Deutungsangeboten auseinanderzusetzen. Professionell sein heisst fähig sein, das eigene Involviertsein in die Konstruktion sozialer Wirklichkeiten in den Blick zu nehmen. Eine inklusionsorientierte Professionalität versteht deshalb Inklusion operativ und nicht topografisch, denn Ein- und Ausschlussprozesse zeigen sich unabhängig vom Ort. Es geht vielmehr darum, in konkreten Situationen hinzuschauen, wie kommuniziert und wie Differenz hergestellt wird. Eine inklusionsorientierte Professionalität ist in der Lage, festzustellen, wo pädagogische Kommunikation (insbesondere auch die eigene) zum Ausschluss und zur Behinderung von Bildungsprozessen führt und diese Praxis im Lokalen zu transformieren.

Einer inklusionsorientierten Professionalität gelingt also zweierlei: Erstens ist sie fähig, alle Differenzlinien in den Blick zu nehmen, die in der Gesellschaft und in Schule und Unterricht im Modus von Inklusion und Exklusion kommunikativ berücksichtigt werden. Dazu gehören beispielsweise körperliche Bedingungen, soziale und ethnische Herkunft, Geschlechterrollen. Zweitens kann eine inklusionsorientierte Professionalität das Verhältnis der verschiedenen Differenzlinien zu sozialer Ungleichheit beständig mitdenken und befragen (Hofstetter & Duchêne, 2010; Weisser, 2017; Dederich, 2020).

Gefragt ist eine Professionalität, die Distanz zur eigenen Praxis nehmen kann. Wir bezeichnen ein solches Distanzierungsvermögen mit Bezug zu Kneer und Nassehi (2000), Dlugosch (2005), Reiser (2005) und Weisser (2005) als ‚Perspektive zweiter Ordnung‘. Die Einnahme einer Perspektive zweiter Ordnung durch Distanzierung erlaubt es Schulischen Heilpädagog:innen, durch eigene und fremde Routinen und Praktiken verursachte Teilhabebarrieren und Diskriminierungssituationen zu identifizieren und zu überwinden und so zu einer inklusionsorientierten Praxis beizutragen.

## **Professionalisierung als Prozess der Habitusbildung**

Mit unserer Perspektive auf Heilpädagogik als Pädagogik zweiter Ordnung sind Konsequenzen für die Professionalisierung verbunden. Die an eine inklusionsorientierte Professionalität gerichtete Forderung, habitualisierte Denk- und Handlungsgewohnheiten in der (eigenen) pädagogischen Kommunikation in den Blick zu nehmen, verlangt aus unserer Sicht ein Verständnis von Professio-

nalisation, das diese performativitätstheoretisch und als Prozess der Habitusbildung (Bohnsack, 2020) einordnet.

Der Habitus wirkt als „strukturiert-strukturierende Struktur“, die das Denken und Handeln auf impliziter, inkorporierter und vorbewusster Ebene (Budde, 2017, S. 36) und dadurch in regelhafter Art und Weise hervorbringt. Strukturiert-strukturierend meint, dass es sich einerseits um strukturierte, implizite Denk- und Handlungsgewohnheiten handelt, die andererseits strukturierend auf das individuelle und kollektive Handeln wirken. Mit ‚in regelhafter Weise‘ ist gemeint, dass man sich nicht um den Habitus bemühen muss, weil dieser wirkt, ohne dass man etwas von ihm wissen muss. Bourdieu (1993) beschreibt den Habitus als „Produkt der Geschichte“, das individuelle und kollektive Praktiken erzeugt: „über den Habitus regiert die Struktur, die ihn erzeugt hat, die Praxis“ (S. 102). Der Habitus verweist also immer auch auf kollektive Phänomene (Rieger-Ladich, 2015) und stellt als „gesellschaftlicher Orientierungssinn“ (Bourdieu, 1987, S. 728) einen geteilten, unbewussten praktischen Sinn dar.

Habitualisierte Denk- und Handlungsgewohnheiten lassen sich demnach nicht einfach abschütteln oder über die Vermittlung expliziter Wissensbestände zielgerichtet verändern. Vielmehr braucht es Gelegenheiten, in denen habitualisierte Praktiken irritiert und dadurch als solche reflexiv verfügbar gemacht werden. Bei solchen Momenten der Irritation geht es im Wesentlichen darum, Wirklichkeitsbeschreibungen als soziale Konstruktionen zu erkennen und zu hinterfragen. Professionalisierungsprozesse können folglich als Entwicklung eines kritisch-reflexiven Zugangs zum habitualisierten pädagogischen Handeln verstanden werden. Die Entwicklung einer inklusionsorientierten Professionalität stellt für uns daher einen Bildungsprozess im Sinne der Entwicklung eines kritisch-reflexiven Habitus dar. Entwicklung ordnen wir hierbei als Transformation ein – wir sprechen im Folgenden deshalb von Transformationen statt von Entwicklung.

Es geht uns also in Anlehnung an Koller (2012) um eine transformationsorientierte Bildung. Indem wir Bildungsprozesse in den Fokus stellen, schlagen wir vor, das Paradigma der Kompetenzorientierung zu erweitern. Eine Ausrichtung an Kompetenzerwerbsmodellen greift für uns vor dem Hintergrund der im ersten Abschnitt geschilderten Problematik der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten zu kurz. Solche Modelle mögen zwar hinsichtlich der Frage, welches (mess- und abgrenzbare) Wissen für eine kompetente Bewältigung beruflicher Aufgaben notwendig sein kann, scheinbare Klarheit schaffen. Allerdings blenden sie dabei sowohl soziale Rahmenbedingungen als auch den bedeutenden Anteil impliziter, erfahrungsbasierter Wissensbestände, die dem pädagogischen Handeln zugrunde liegen, aus (Helsper, 2021). Demgegenüber erlaubt uns der Bezug zur Theorie des Habitus (Bourdieu, 1993), solche erfahrungsbasierten Wissensbestände ebenso in den Blick zu nehmen wie gesell-

schaftliche Bedingungen des pädagogischen Handelns und die Eigenlogik der Praxis und darüber hinaus eine gesellschaftskritische Perspektive mitzuführen.

Für Ausbildungsinstitutionen stellt sich die Frage, ob und wie solche transformationsorientierten Bildungsprozesse angeregt werden und inwiefern sich Schulische Heilpädagog:innen eine inklusionsorientierte Professionalität, wie wir sie skizziert haben, aneignen können. Aus einer wissenschaftlichen Perspektive interessiert, ob und wie diese Prozesse empirisch beobachtet werden können. Im nachfolgenden Abschnitt stellen wir erste Ergebnisse aus unserem Forschungsprojekt vor, in welchem wir uns mit diesen Fragen befassen.

## **Die Untersuchung transformationsorientierter Bildungsprozesse: Forschungsprojekt INSIGHT**

Die im Folgenden referierten Daten stammen aus dem INSIGHT-Teilprojekt „Während des Studiums im Studium“.<sup>1</sup> Anhand dieser ersten Erkenntnisse diskutieren wir, inwiefern durch die Distanzierung von der Praxis und die Auseinandersetzung damit habitualisierte Denk- und Handlungsgewohnheiten irritiert und transformationsorientierte Bildungsprozesse angestossen werden. In dem Fall, den wir zur Veranschaulichung ausgewählt haben, bringt eine Studentin (Studentin Hug)<sup>2</sup> eine kurze transkribierte Situation aus ihrem Unterricht mit ins Studium und analysiert sie gemeinsam mit zwei Mitstudierenden (Studentin Gut und Student Engel) aus einer Perspektive zweiter Ordnung. Wir stellen zunächst die transkribierte Sequenz aus der Praxis von Studentin Hug vor und erläutern anschliessend anhand ausgewählter Ausschnitte, wie die Studierenden die Sequenz verhandeln.

*Lehrerin Hug blickt zu Schüler Sven und lächelt. Ein Rumpeln ist zu hören. Als Sven sein Material unter der Schulbank hervornehmen will, fallen verschiedene Dinge zu Boden.*

Lehrer Arni: Es ist gut, es ist Freitag

Sven: Hä?

Lehrer Arni (klickt mit dem Kugelschreiber): Es ist gut, dass es Freitag ist

---

<sup>1</sup> Das Projekt INSIGHT (**In**klusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität) am Institut für Professionalisierung und Systementwicklung der Hochschule für Heilpädagogik HfH Zürich untersucht Aneignungsprozesse und Nutzbarmachung einer inklusionsorientierten Professionalität ethnografisch. Ziel ist es, transformationsorientierte Bildungsprozesse von Studierenden des Masterstudiengangs *Sonderpädagogik* in vier Teilprojekten (TP1: *Während des Studiums im Studium*, TP2: *Während des Studiums im Berufsfeld*, TP3: *Nach dem Studium im Berufsfeld*, TP4: *Rekonstruktion der Habitustransformation über die Projektphasen hinweg*), von Beginn des Studiums bis ein Jahr nach Studienabschluss im Rahmen der Berufstätigkeit zu beobachten und zu beschreiben.

<sup>2</sup> Alle Namen sind anonymisiert.

Sven: Ich finde nicht  
 Lehrer Arni: Ich schon  
 Martina: Wieso?  
 Lehrer Arni: Ja, das ist ein Insider  
 Lehrerin Hug (blickt zu Martina): @die Bank platzt fast@<sup>3</sup>  
 Martina: @aha@  
 Lehrer Arni (zu Sven): Du darfst das Tagesziel mit Lehrerin Hug machen heute  
 Sven: @ou nein@

Die Studierenden beginnen die Rekonstruktion damit, dass Studentin Hug nochmals die Situation erläutert und einordnet. Sie beteuert, schon viele Schüler:innen mit ADHS „gesehen“ zu haben, aber einen wie Sven noch nicht.

Studentin Hug: [...] eben das Transkript ist, dass Sven ähm an seinem Tisch sitzt und sein Schulmaterial versucht hervorzunehmen und dann fällt halt alles unten raus weil er ist wirklich ich habe noch nie so einen ADHS-ler gesehen ich habe schon viele gesehen @.@<sup>4</sup> aber so einen habe ich noch nie gesehen @ein Riesenghetto hat er @jedes Mal @.@ und das ist natürlich auch ein wenig ein Running-Gag oder  
 Student Engel: mhm @das merkt man@

Die Verhandlung der Sequenz in der Gruppe beginnt mit einem festschreibenden Blick, der den Schüler Sven im Konstrukt ADHS fixiert: Sven ist ein typischer ‚ADHS-ler‘<sup>5</sup>. Damit wird an einen dominanten Diskurs angeschlossen, gemäss dem es als Merkmal von Professionalität gilt, die Diagnose der Schüler:innen zu kennen. Die Zuschreibung wird von der Gruppe nicht als Wirklichkeits*konstruktion* verhandelt. Das Etikett scheint nicht weiter begründungspflichtig. Die Studierendengruppe thematisiert hier nicht, dass die Differenz kommunikativ hergestellt wird. Vielmehr wird sie als Eigenschaft aufgefasst, die sich an der Person festmachen lässt. Hug fährt fort:

Studentin Hug: es ist nicht das erste Mal dass das passiert @.@ sondern es passiert eigentlich jede Woche dasselbe heute morgen auch wieder ähm dass er ein Riesenpuff hat und er muss es immer am Freitag muss er es aufräumen weil dann schaue ich es an  
 Student Engel: mmh

---

<sup>3</sup> @der Bank platzt fast@ = lachend gesprochen

<sup>4</sup> @.@ = Lachen

<sup>5</sup> Schüler, dem eine sogenannte Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit Hyperaktivität (ADHS) zugeschrieben wird.



auch was für ein Chaos das manchmal ist oder und er sagt es auch ein bisschen ironisch irgendwie oder so ein bisschen ja ja es hat ein bisschen eine Adressierung auch drin  
 Studentin Hug: ja [...] es hat mega Adressierung drin finde ich schon auch  
 Student Engel: mmh  
 Studentin Hug: Eben durch die selbsterfüllende Prophezeiung wird Sven ja als eben wird schon als unfähig hingestellt dass er das gemacht haben könnte bis am Freitag sondern es ist klar dass er am Freitag (.) er hat sicher ein Puff

Das Kollektive bei der Hervorbringung von Sven rückt an dieser Stelle abermals in den Fokus. Die Studierenden erkennen, dass nicht nur Lehrerin Hug von Sven ein ‚Riesenghetto‘ erwartet, sondern dass auch Lehrer Arni davon ausgeht, dass Sven ein ‚Puff‘ hat. Es wird rekonstruiert, wie Sven an dieser Stelle als ‚unfähig‘ hervorgebracht wird. Die Studierenden weisen darauf hin, dass hier eine Differenz produziert wird. Dies führt dazu, dass sie eine Eigenschaftszuschreibung dekonstruieren. Mit der nächsten Einordnung gerät die bislang kollektiv kritisch-reflexiv erarbeitete Rekonstruktion jedoch wieder in den Hintergrund. Student Engel fährt fort:

Student Engel: [...] ich finde Humor bietet auch viel Beziehungsebene an und ich finde Humor [...] ich finde wenn das Kind mitlacht [...] bietet es auch ein bisschen Hand für ja für irgendwie Wohlwollendes

Die Szene wird nun unter dem Aspekt ‚Humor‘ verhandelt. Durch die Einordnung von Humor als pädagogisches Mittel und von Lachen als intentional wohlwollendes Lachen werden die zuvor rekonstruierten Einsichten bagatellisiert. Die Auseinandersetzung mit der Szene aus einer Perspektive zweiter Ordnung wird zugunsten einer pädagogischen Vergemeinschaftung im Modus einer wohlwollenden und dadurch nicht kritisierbaren Absicht suspendiert. Studentin Gut schliesst jedoch nicht an diese Bagatellisierung an. Sie möchte wissen:

Studentin Gut: [...] ja aber meine Frage ist dann einfach auch immer inwiefern möchtest du dass Sven eine Ordnung hat unter dem Pult? [...] wenn [...] man sich drüber lustig macht [...] wäre es noch interessant wie der Schüler das aufnimmt [...] es wäre interessant wie er das interpretiert  
 Studentin Hug: also was ich mache ich mache dann noch einen lauten Witz [...] ich sage die Bank platzt fast

Student Engel: ja  
Studentin Hug: Sven wird ja von Anfang an gerade einfach klar positioniert und auch adressiert oder

Die Entproblematisierung wird aufgelöst, indem Studentin Gut den Fokus wieder auf die Involviertheit von Studentin Hug in die pädagogische Kommunikation zurückführt. Humor wird nicht mehr als pädagogisches Mittel verhandelt. Dass ‚man sich darüber lustig macht‘, wird als pädagogische Kommunikation identifiziert, die Prozesse der Exklusion und Marginalisierung beinhaltet. Auch der ‚laute Witz‘ ‚die Bank platzt fast‘ wird als pädagogische Kommunikation erkannt, wodurch die habitualisierte Praktik, Humor positiv zu konnotieren, irritiert wird. Die kollektive Mitbeteiligung an der Hervorbringung der Situation kommt mit dem Eingeständnis von Studentin Hug, dass Sven von Anfang an als Nicht-Ordnung-halten-Könnender hervorgebracht wird, wieder in den Blick.

Die dargelegten Einblicke erlauben es, angehende Schulische Heilpädagog:innen im Vollzug ihrer Professionalität zu beobachten. Mit der Beobachtung, wie die Studierenden das Transkript verhandeln, werden uns habitualisierte Praktiken vor Augen geführt. Wir verstehen solche Denk- und Handlungsgewohnheiten nicht einfach als individuelle Ausgangslagen im Sinne von Kompetenzen, sondern als Ausdruck von gesellschaftlichen Norm- und Machtverhältnissen. Sie spiegeln immer auch dominante Diskurse wider.

Es zeigt sich ein Phänomen der *Festschreibung und Fixierung*: Der Schüler Sven wird zu Beginn der Rekonstruktion als ‚typischer ADHS-ler‘ hervorgebracht. Der vorherrschende Diskurs um Professionalität wird deutlich, dass sich nämlich Professionalität in spezifischem Wissen oder einem sogenannten ‚heilpädagogischen Blick‘ zeigt. Es zeigen sich auch die erwartungsleitenden Nebenwirkungen eines solchen heilpädagogischen Blicks, die zu Marginalisierung und Exklusion beitragen.

In der Rekonstruktion wird den Studierenden die *Performativität* pädagogischer Praxis bewusst. Sie realisieren, dass pädagogische Alltagswirklichkeiten kollektiv hervorgebracht und sprachlich, körperlich und gegenständlich inszeniert werden. Die sprachlichen und sprachbegleitenden Handlungen werden ihnen im Vollzug zugänglich. Was passiert, hat etwas mit den Anwesenden zu tun und ist nicht als Merkmal an Sven festzumachen.

Es zeigt sich in der rekonstruierten Sequenz, dass bei den Studierenden durch den gemeinsamen distanzierten Blick auf die Praxis *Irritationen* von Denk- und Handlungsgewohnheiten ausgelöst und dass diese bewusst gemacht bzw. reflexiv zugänglich werden. Zunächst wird die Praxis von den Studierenden als *kommunikative* Praxis erkannt. In der Folge gerät das eigene Involviertsein in die Konstruktion von Differenz und deren Folgen in Form von Marginalisierung und Exklusion in den Blick. In solchen Momenten der Irritation

werden Wirklichkeitsbeschreibungen als soziale Konstruktionen erkannt und hinterfragt.

Die Einblicke zeigen allerdings auch, dass Irritationen durch *Bagatellisierungen* vernebelt werden können. Durch die Verhandlung des Lachens als wohlwollender Humor gerät die zuvor erarbeitete kritisch-reflexive Rekonstruktion aus dem Blick, dass das Lachen von Frau Hug und die Bemerkung von Lehrer Arni mit negativen Erwartungshaltungen an Sven verknüpft sind. Die verhandelte Praxis wird damit nicht mehr kritisch-reflexiv, sondern affirmativ betrachtet und dominante Denk- und Handlungsgewohnheiten werden nicht mehr hinterfragt, sondern gerechtfertigt. Dennoch: Irritationen können – so interpretieren wir unsere Daten – zu *Transformationen* von habitualisierten Denk- und Handlungsgewohnheiten führen. Natürlich: Nicht jede einzelne Irritation führt für sich zu einer Transformation. Irritationen durch den distanzierten Blick auf eigene und fremde pädagogische Kommunikation sind jedoch notwendig, damit transformatorische Bildungsprozesse angestoßen werden können.

## **Einsichten und Aussichten**

Wir haben in unserem Beitrag anhand erster Daten aus dem Forschungsprojekt INSIGHT aufgezeigt, wie wir eine Studierendengruppe im Vollzug ihrer Professionalität bei einer rekonstruktiven Fallbearbeitung beobachten. In den von uns rekonstruierten Denk- und Handlungsgewohnheiten werden Festschreibungen und Fixierungen ersichtlich, die als soziale Prozesse Differenz und Ungleichheiten hervorbringen. An einzelnen Stellen der gemeinsamen Auseinandersetzung der Studierenden kommt es zu Irritationen habitualisierter Praktiken, aber auch zu Bagatellisierungen, mit denen zuvor irritierte Routinen entproblematisiert und wieder stabilisiert werden.

Die im Eingangszitat referierte Einsicht von Studentin Hug „aber der Prozess [...] ich bin mir überhaupt nicht bewusst gewesen, was alles passiert“ deutet dennoch darauf hin, dass durch die Irritation transformationsorientierte Bildungsprozesse angestoßen wurden. Durch die Einnahme einer Perspektive zweiter Ordnung, das heisst durch den ungewohnten, distanzierten Blick, scheinen die Studierenden heil- und sonderpädagogische Praxis zunächst als kommunikative Praxis zu erkennen, die sie in der Folge ‚mit anderen Augen‘ sehen. Anders formuliert: Habitualisierte Denk- und Handlungsgewohnheiten werden von den Studierenden als solche identifiziert und dadurch reflexiv verfügbar. Die Irritation dieses Bewusstwerdens – so unsere Annahme – ist Ausgangspunkt von und Anzeichen für Prozesse der Habitustransformation. Solche Prozesse stellen für uns eine Bedingung für eine inklusionsorientierte Professionalität im Sinne eines kritisch-reflexiven Zugangs zu eigenen und fremden habitualisierte Denk- und Handlungsgewohnheiten dar. Eine inklusions-

orientierte Professionalität ist in der Lage, gesellschaftliche und soziale Kräfte, die Rolle institutioneller und organisationaler Strukturen und das eigene Involviertsein in den Blick zu nehmen und durch eigene und fremde pädagogische Kommunikation verursachte Ein- und Ausschlussprozesse zu identifizieren.

Der weitere Verlauf transformationsorientierter Bildungsprozesse im Zusammenhang mit einer inklusionsorientierten Professionalität wird Gegenstand unserer Untersuchungen im Forschungsprojekt INSIGHT sein. In vier Teilprojekten beobachten wir heil- und sonderpädagogische Professionalität im Studium und in der beruflichen Praxis *in situ* respektive *in actu* und erhalten somit Einblick in den Vollzug heil- und sonderpädagogischer Professionalität. Dies ermöglicht uns, Einsichten in die Binnenlogik heilpädagogischen Handelns zu gewinnen: Wir blicken also nicht mit einer vorgefertigten Theorie und einer konkreten Vorstellung, wie Praxis sein sollte, auf unterrichtliche Routinen und Praktiken. Ein solches Vorgehen erlaubt es uns, die sozialen Prozesse zu untersuchen, die Differenz und Ungleichheiten hervorbringen und sie in Bezug zu inklusionsorientierter Professionalität zu setzen. Diese Relationierung ist von zentraler Wichtigkeit, weil die Heilpädagogik ebenso wie andere schulische Professionen in die Reproduktion sozialer Wirklichkeiten verstrickt ist. Dass die Beteiligung an der Herstellung von Differenz und Ungleichheit in den Diskursen um Professionalität und Professionalisierung thematisiert wird, ist entscheidend, um sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken.

## Literatur

- Becker, R. & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität*. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des SWR.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Budde, J. (2017). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Grenzen. In S. Barsch, N. Glutsch, M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 34–50). Waxmann.
- Dannenbeck, C. (2015). Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen Inklusionsdiskurs. In K. Bräü & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 235–247). Barbara Budrich.
- Dederich, M. (2020). Inklusion. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 527–536). Springer VS.
- Dlugosch, A. (2005). Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess, C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 27–51). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer VS.
- Hänsel, D. (2018). Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik an die Grundschule. In S. Miller et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Jahrbuch Grundschulforschung, 22*. Springer.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Beltz Juventa.

- Hofstetter, D. (2020). *Professionalitätstheoretische Begründung des Kompetenzprofils und der Studienbereiche Master Sonderpädagogik 2020*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Hofstetter, D. (2021). Inklusionsorientierte Professionalität. *Heilpädagogik aktuell*, 32 [Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich].
- Hofstetter, D. & Duchêne, A. (2010). Für eine kritische Pädagogik der Vielfalt. Zur Konzeption einer sozialtheoretischen gestützten Pädagogik der Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(10), 41–46.
- Kneer, G. & Nassehi, A. (2000). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung* (4. Aufl.). Fink.
- Koechlin, A. (2021). Ich muss doch irgendwie zeigen, dass ich da bin. *Heilpädagogik aktuell*, 32 [Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich].
- Koller, H.-C. (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–33). Barbara Budrich.
- Kossmann, R. (2019). *Schule und „Lernbehinderung“*. *Wechselseitige Erschliessungen*. Julius Klinkhardt.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(2), 46–54.
- Reiser, H. (2005). Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess, C. Liesen, (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 133–150). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2015). Habitus. In S. Jordan & M. Schlüter (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*. Reclam.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Transcript.
- Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert: Eine Diskursgeschichte*. Beltz Juventa.