

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Wer hilft wem, wie, wann, warum, es selbst zu tun?

Zur Reflexion der Antinomie von Autonomie und Heteronomie
in der Tätigkeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften

Christine Demmer,^{1,*} Anika Lübeck¹ & Martin Heinrich¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
christine.demmer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Unterstützung durch eine Schulbegleitung vollzieht sich – wie jegliches pädagogisches Handeln – im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie. In der Zusammenarbeit mit professionalisierten Lehrkräften besteht insbesondere in Teamgesprächen das Potenzial, die (gemeinsame) Arbeit zu reflektieren und auch für pädagogische Spannungsfelder zu sensibilisieren. Der Beitrag stellt einen Ausschnitt aus einem solchen Teamgespräch zur Verfügung, der in Aus-, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrkräften und Schulbegleitungen eingesetzt werden kann.

Schlagwörter: Schulbegleitung, Antinomien, Kooperation, Teamgespräch, Professionalisierung



1 Einleitung

Wenngleich sich die Schulbegleitung in den letzten Jahren zunehmend als populäres Instrument für die Beschulung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf in den Regelschulen etabliert hat, so existieren bis heute keine Standards zu deren genauen Aufgabenbereichen in Schule und Unterricht (Meyer, 2017). Dies hängt mit stark variierenden organisatorischen Rahmenbedingungen und Unterstützungsbedarfen der begleiteten Kinder zusammen, sodass eine fallübergreifende und grundlegende Festlegung von Aufgaben der komplexen Tätigkeit von Schulbegleiter*innen tatsächlich nicht gerecht werden würde (vgl. Lübeck & Demmer, 2017, S. 19).

Ein scheinbares konsensuelles Minimum mit Blick auf ihre Tätigkeit besteht jedoch darin, dass den jeweils begleiteten Schüler*innen im Schulalltag „zu helfen“ sei – ein zusätzlicher Unterstützungsbedarf ist schließlich Ausgangspunkt und Legitimation ihrer Tätigkeit. Wie diese Hilfe und Unterstützung jedoch genau gestaltet sein sollen und vor allem in welchem Ausmaß Hilfe geleistet werden soll, ist eine offene Frage, die im Zentrum dieses Beitrags steht. Angesprochen ist damit ein Grundphänomen pädagogischen Handelns, beispielsweise gefasst als Kultivierung der „Freiheit bei dem Zwange“ (Kant, 1978/1803, S. 711), als Hilfe zur Selbsthilfe (Montessori) oder als Bearbeitung der Autonomie-Heteronomie-Antinomie (Helsper, 1996). Lern- und Entwicklungsprozesse aller werden dabei stets als vulnerable Prozesse gesehen, denen das Moment des (noch) Nicht-Verfügens über etwas, das angeeignet werden will/soll, innewohnt. Zugleich entfaltet die Frage nach dem „richtigen Helfen“ mit Blick auf Schulbegleitungen und im Kontext der Beschulung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf eine hervorgehobene Bedeutung. Denn die der pädagogischen Hilfe zur Selbsthilfe innewohnende Aufforderung, immer im Medium einer kontrafaktischen Unterstellung von Mündigkeit zu agieren, um das Gegenüber zu jener Mündigkeit zu führen, droht im Rahmen inklusiver Beschulung immer schon zu Lasten der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf einseitig ausgelegt zu werden. Denn einhergehend mit der Kategorisierung des besonderen Förderbedarfs geht systematisch ein reduziertes Zutrauen in die Fähigkeiten der Schüler*innen einher. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass pädagogische Hilfestellung in inklusiven Settings oftmals als Automatismus gedacht wird, da sie sich aus einem Selbstverständnis der Förderung ergibt und häufig implizit erfolgt.

Empirische Studien zum Einsatz von Schulbegleitungen oder vergleichbarem Assistenzpersonal belegen allerdings, dass, entgegen jenen fördernden Absichten, ein unreflektierter Einsatz von Schulbegleitung der fachlichen und persönlichen Entwicklung des begleiteten Kindes durchaus auch im Wege stehen kann. So zeigt etwa eine britische Studie, dass sich die Häufigkeit direkter Unterstützung durch die Assistenz negativ auf akademische Leistungen des begleiteten Kindes auswirkt: „The more support pupils received over the year, the less progress they made.“ (Blatchford et al., 2009, S. 8) Eine US-amerikanische Studie illustriert das Phänomen, dass Assistent*innen bei Schwierigkeiten zu schnell eingreifen oder ihre Schützlinge zu sehr von deren schulischen Aufgaben entlasten:

“[...] the participants’ most common recollections included paraprofessionals intervening while the student was still attempting to complete their work. [...] The most common recollection across study participants was that of the paraprofessional doing the work for them. ‘I didn’t even have to do anything. She pretty much did it all for me.’” (Broer, Doyle & Giangreco, 2005, S. 424)

Durch einen nicht professionell angeleiteten und unreflektierten Einsatz von Schulbegleitungen besteht demnach das Risiko, dass die Unterstützung der Entwicklung von Eigenständigkeit des begleiteten Kindes im Wege steht. Dies mag insbesondere dann der Fall sein, wenn Schulbegleitungen, die ja oft auch als „Integrationshilfen“ bezeichnet werden, ihre Aufgabe verkürzt als „dem Kind zu helfen“ wahrnehmen und dabei außer

Acht lassen, dass pädagogische Assistenzleistungen, genau wie jedes pädagogische Handeln, von Paradoxien geprägt ist: „Assistieren bedeutet unterstützen und hat gleichzeitig das Ziel, Unterstützung zu minimieren und die Selbstbestimmung einzelner Schülerinnen und Schüler zu erhöhen“ (Prammer-Semmler & Prammer, 2014, S. 209). Insbesondere sehr engagierte Schulbegleiter*innen laufen Gefahr, bei Schwierigkeiten zu früh einzugreifen und dem begleiteten Kind bei der Bewältigung einer Aufgabe unter die Arme zu greifen, obwohl es mit etwas mehr Zeit oder indirekter Unterstützung vielleicht selbst die Aufgabe hätte bewältigen können. Die für die persönliche Entwicklung wertvolle Erfahrung der Selbstwirksamkeit, aber auch die Entwicklung von Frustrationstoleranz und ein bewusster Umgang mit Fehlern und Scheitern bleiben den begleiteten Schüler*innen in einem solchen Fall verwehrt. Dementsprechend stehen Schulbegleitungen und Lehrkräfte vor der Herausforderung, mit diesem Spannungsverhältnis von unterrichtlichen Zwängen einerseits und der Förderung von Eigenständigkeit andererseits reflexiv umzugehen.

Im BMBF-geförderten Forschungsprojekt „ProFiS – Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“¹ (vgl. ausf. Demmer & Lübeck, 2019; Heinrich et al., 2019) konnten wir empirisch zahlreiche Konstellationen von Zuständigkeitsaushandlungen beobachten, innerhalb derer Lehrkräfte und Schulbegleitungen ihre jeweiligen Vorstellungen von Unterstützung verhandeln. In dem im Folgenden dargestellten Material werden das Helfen und die damit verbundene Antinomie explizit thematisch, sodass das Phänomen damit einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich gemacht wird.

2 Didaktischer Kommentar

Ausgangspunkt für das vorliegende Material sind Gespräche zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen, die im Rahmen des ProFiS-Projekts aufgezeichnet wurden. Im Fokus der Erhebung standen Fragen der Aushandlung von Deutungshoheiten und Zuständigkeiten in dieser Kooperationsbeziehung, da Schulbegleitungen eine relativ neue Akteursgruppe in der (allgemeinen) Schule darstellen, deren Rolle in der Praxis erst gemeinsam erarbeitet werden muss (Lübeck, 2019). In diesen Aushandlungen, die häufig konkrete schulische oder unterrichtliche Situationen zum Ausgangspunkt haben, werden zugleich aber auch zentrale pädagogische Strukturprobleme wie die zuvor benannte Autonomie-Heteronomie-Antinomie (Helsper, 1996) thematisiert. Die Situation, die im Material beschrieben wird, kann im Rahmen von Lehrer*innenfortbildungs- und/oder Lehrer*innenausbildungsveranstaltungen dazu einladen, sich in das Gespräch selbst „einzuschalten“ und über die eigenen Erfahrungen und die eigene Position nachzudenken. Damit dient der Fall dazu, ein klassisches Phänomen der Pädagogik im Medium einer aktuellen und authentischen schulischen Situation mit besonderer Herausforderung artikulierbar zu machen.

Für die Arbeit mit dem Material schlagen wir vor, das Gespräch gemeinsam zu lesen und in der Mitte der Passage (s. Markierung im Material) das Lesen zu unterbrechen, um eine Reflexionspause einzulegen. Da der Fortgang des Gesprächs den Rezipient*innen an dieser Stelle noch unbekannt ist, kann nun im Sinne der Selbstpositionierung zunächst ergebnisoffen und gedankenexperimentell überlegt werden, welche unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten die in der Besprechung geschilderte Situation grundsätzlich bietet und wie diese verschiedenen Handlungsmöglichkeiten aufgrund unterschiedlicher Implikationen gewertet werden. Erst danach wird das Material zu Ende gelesen, und es zeigt sich, für welche Bearbeitungsform sich die tatsächlichen Akteur*innen entschieden haben. Zur weiteren Diskussion greifen wir auf Reflexionsfragen (s.u.) zurück, die

¹ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01NV1702A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

selbstverständlich an den jeweiligen inhaltlichen Kontext der Lehr- oder Fortbildungsveranstaltung angepasst und/oder ergänzt werden können. Weiterführend bietet sich die Hinzunahme einer Textlektüre an, vor deren Hintergrund das Material diskutiert und theoretisiert werden kann (vgl. Kap. 4: Theoretischer Hintergrund).

3 Das Material

Bei dem im Folgenden vorgestellten Material handelt es sich um einen verschriftlichten und leicht gekürzten Mitschnitt einer Besprechung zwischen einer Schulbegleiterin (abgekürzt mit SB) und einer Lehrerin (abgekürzt mit L). Beide arbeiten in einer inklusiven Klasse an einer Grundschule; das der Situation zugrundeliegende pädagogische Phänomen ist jedoch für alle Schulstufen von Relevanz. Im Rahmen seiner Teilnahme am Projekt ProFiS hat dieses Team über mehrere Wochen hinweg seine Besprechungen mithilfe eines Diktiergeräts eigenständig aufgezeichnet. Das hier vorgestellte Material entstammt dem laufenden Unterrichtsgeschehen, bei dem sich Schulbegleitung und Lehrkraft in einem Seitengespräch unterhalten. Anlass der Besprechung sind das Arbeitsverhalten und die Lernentwicklung des begleiteten Schülers Jonas sowie die Frage, wie damit umzugehen sei. Die im Material genannten Namen sind selbstverständlich zu Anonymisierungszwecken verändert. Das Material findet sich für den konkreten Einsatz in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen auch als Kopiervorlage im Online-Supplement 1.

SB: 17. April 2018. Anwesend Frau Berndt, Klassenlehrerin; Frau Hopf, I-Helferin. Also was mir eben aufgefallen ist, Marie, du hast den Kindern ja eine ganz klare Aufgabe in Kunst gegeben, was sie machen sollen und was sie mal/ wie sie das lösen können das Problem. Und sie sollten selber noch mal überlegen.

L: Hm (bejahend).

SB: Was mir bei Jonas aufgefallen ist, der hat nur geguckt. Der hat sich auf seinen Platz konzentriert, ähm ist nicht aufgestanden. Für mich war ganz eindeutig, der hat die Aufgabe gar nicht verstanden. //Er ähm so diese/ //

L: //Hat aber auch// nicht nachgefragt, //ne?//

SB: //Nein,// die sollen ja einen Schmetterling/ Die eine Hälfte ist vorgegeben, die andere Hälfte sollen sie dazumalen.

L: Genau.

SB: Und es gab verschiedene Möglichkeiten. Und alle Kinder sind doch losgegangen vor die Fen/ Haben sich an die Fenster gestellt, um das zu kopieren, durchzupauschen.

L: Oder selbstständig, //freihand zu zeichnen.//

SB: //Ja// und er hat/ ich weiß jetzt gar nicht was das soll. Was/ was denn jetzt? Soll ich ihm jetzt helfen, wo ich denke, das ist nicht der richtige Weg?

L: Eigentlich müsste man warten bis er selbst kommt, weil das ist ja das große Problem. Was wir jetzt bei ihm hatten.

SB: Das kennt er so, man hilft ihm ja //automatisch.//

L: //Genau// man hilft ihm automatisch.

Reflexionspause: Was würden Sie der Schulbegleiterin antworten?

L: Von daher wäre es jetzt die Überlegung, dass wir ihn hier hin holen und er soll dir mal ganz klar den Arbeitsauftrag UND die Möglichkeiten, die er für sich sieht, dieses/ diese Aufgabe zu erfüllen, erklären. Dass wir schon mal wissen, wo es hakt. An sich würde ich sagen, wir sitzen es aus und er kommt erst dann/ (.) er kommt, wenn er meint, dass er fertig ist. Aber mir wäre es jetzt mal wichtig zu wissen, he, was ist los?

SB: Also sehen konnte er es. Er ist ja durch das Auge behindert und hören, er hat ja ein Hörgerät, hören kann er es auch.

L: Hm (bejahend)

SB: Also das kann es nicht //sein.//

L: //Und die// Kinder hatten alle Zeit nachzufragen.

SB: Und er konnte die anderen Kinder beobachten, was die denn machen. Das guckt/ macht er ja sonst immer. Dass er guckt, was die anderen machen und schließt sich dem dann an.

L: Genau. Wir fragen ihn mal selbst.

SB: Ja.

L: Und dann besprechen wir das Ergebnis noch mal/ //ob das/ //

SB: //Ja, schauen wir mal, // wie es sich entwickelt.

Zur weiteren Bearbeitung des Materials können sich nun folgende mögliche Reflexionsfragen anschließen:

- Was ist das vermeintliche Problem, das in der Situation bearbeitet werden muss? Wer „hat“ welches Problem?
- Wir erfahren hier etwas aus der Perspektive der pädagogischen Professionellen. Was könnte Jonas' Perspektive auf die Situation sein?
- In der Reflexionspause haben Sie verschiedene Handlungsmöglichkeiten für Schulbegleitung und Lehrkraft entwickelt. Wie beurteilen Sie den tatsächlichen Fortgang des Gesprächs und die darin eröffnete Handlungsperspektive?
- Wenn Sie Ihre bisherigen Praxiserfahrungen Revue passieren lassen: Sind Ihnen dort Situationen begegnet, die Ihnen vor dem Hintergrund dieses Beispiels wieder in den Sinn kommen? Weshalb? Wie haben Sie (oder andere) in dieser Situation gehandelt?
- Erleben Sie selbst im Rahmen Ihrer Universitätsausbildung die Antinomie von Autonomie und Heteronomie? Wie erleben Sie dort das Wechselspiel zwischen Zwang und Freiheit für Ihren eigenen Bildungsverlauf?

4 Theoretischer Hintergrund

Für die im Vorangegangenen zitierte Sequenz liegt eine Interpretation im Rahmen eines Beitrags zur Thematik: „Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion“ vor (Blasse et al., 2019). In der kurzen Passage zeigt sich eindrücklich, dass nicht nur das als problematisch eingeschätzte Lernverhalten von Jonas von den Akteur*innen in den Fokus gerückt wird. Vielmehr werden die dem pädagogischen Geschehen aufgrund seines Technologiedefizits (Luhmann & Schorr, 1982) inhärente Vorläufigkeit von Deutungen und Handlungen sowie die ihm eingeschriebenen Antinomien (Helsper, 1996) wahrgenommen und als Problemhorizont mitverhandelt. In diesem Balance-Akt zwischen dem

Gewähren von Unterstützung und Anleitung und dem Gewähren von Freiräumen des Ausprobierens, des Scheiterns und des selbständigen Entdeckens spiegelt sich ein grundlegendes Spannungsfeld professionellen pädagogischen Handelns wider, das sich auf die Selbstermächtigung des Subjekts bezieht:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen.“ (Kant, 1978/1803, S. 711)

Die Frage danach, wie die Freiheit bei dem Zwang zu kultivieren sei, stellt dabei eine klassische Problemstellung dar, die in der sprichwörtlich gewordenen reformpädagogischen Maxime in Anschluss an Maria Montessori: „Ich helfe Dir, es selbst zu tun!“ ihren Ausdruck fand. Die in dieser Aufforderung für Pädagog*innen liegende Handlungsanweisung ist aber im konkreten Einzelfall gar nicht so einfach zu realisieren. So wird das Phänomen in der strukturtheoretischen Professionstheorie auch als Antinomie von Heteronomie und Autonomie (vgl. Helsper, 1996, S. 535f.) beschrieben. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass alle Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Praxis lernen müssen, mit dieser ambivalenten Herausforderung umzugehen. Unser Material zeigt darüber hinaus, dass sich auch Schulbegleitungen mit jener Antinomie konfrontiert sehen.

Für sie gestaltet sich dieses Spannungsfeld noch einmal in zugespitzter Weise, da sie selbst als ein personifizierter Marker von unzureichender Autonomie des von ihnen begleiteten Kindes angesehen werden können („I-Helfer*in von Kind XY“). Wie die eingangs zitierten Untersuchungen zeigen, können ein unreflektierter Umgang mit dem Spannungsfeld und der Versuch eines einseitigen Auflösens in Richtung einer zu engagierten Hilfe die Entwicklung von schulbegleiteten Kindern hemmen.

Innerhalb der Professionstheorie gilt die reflexive Bearbeitung dieser Antinomien hingegen als zentraler Ansatz zur Professionalisierung (Helsper, 2001), wobei die Auseinandersetzung mit Fällen hier einen besonderen Stellenwert einnimmt:

„Im Wissen um die Standardisierungs- und Routinisierungsgrenzen von Lehrer_innenhandeln avancieren kasuistische Arbeitsformen zu einem Kernbestandteil der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Insbesondere mit Blick auf den Anspruch, eine professionelle Urteilskraft vorzubereiten, die es erlaubt, situationsangemessen, kontextsensibel und fallbezogen zu handeln, wird der handlungsentlasteten Reflexion und Analyse von Fällen aus der Praxis eine Schlüsselstellung beigemessen.“ (Kunze, 2016, S. 97)

Professionalisierungstheoretische Ansätze gehen davon aus, dass sich Unterrichtsgeschehen in spezifischen Konstitutionsbedingungen und Anforderungsstrukturen vollzieht, die von den Akteur*innen gleichermaßen bearbeitet werden müssen und zwangsläufig miterzeugt werden (vgl. Kunze, 2020, S. 29). Im Fallbeispiel scheint dies in der Frage der Schulbegleitung auf, wenn sie sich einerseits dem Dilemma ausgesetzt sieht, sich für die Unterstützung von Jonas zuständig zu zeichnen, und ihr andererseits das Eingreifen in die Situation Unbehagen bereitet, weil Jonas' Bedarf an Unterstützung damit möglicherweise fortgeschrieben wird.

Während Lehrer*innen für einen kompetenten, reflektierenden Umgang mit solchen und ähnlichen Spannungsfeldern des pädagogischen Handelns durch ein mehrjähriges Studium und ein Referendariat, u.a. durch die Arbeit mit Fällen, ausgebildet werden, können Schulbegleiter*innen in der Regel auf keine spezifische Vorbereitung für ihre Tätigkeit zurückgreifen (Geist, 2017). Umso wichtiger werden dadurch Kooperationsgespräche zwischen den in Schule und Unterricht Tätigen, innerhalb derer diese Antinomien expliziert und der eigene Umgang mit ihnen reflektiert werden können. Die Darstellung eines solchen Kooperationsgesprächs, wie im vorliegenden Material skizziert,

eignet sich besonders für den reflexiven Nachvollzug von Professionalisierungsprozessen im Seminar oder in der Lehrerfortbildung.

5 Erfahrungen

Erfahrungen zum Einsatz des Materials liegen im Rahmen eines Seminars zur sequenzanalytischen Analyse von multiprofessionellen Besprechungen in inklusiven Schulen sowie im Rahmen einer Vorlesung zur Schultheorie und Allgemeinen Didaktik, und somit zum Einsatz in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, vor. In letzterer erfolgte die Erschließung des Materials eigenständig in Kleingruppen, denen zusätzlich zum Besprechungstext ein Video zur Verfügung gestellt wurde. In diesem Video erfolgt eine kurze theoretische Hinführung zum Einsatz von Schulbegleitungen, bevor das Material mit samt Reflexionsfragen vorgestellt wird. Dieses Video findet sich im Online-Supplement 2. Anhand der Reflexionsfragen waren die Studierenden aufgefordert, zu diskutieren und den Gehalt ihrer Diskussion in Reflexionsprotokollen niederzuschreiben. Einige Studierende stellten uns diese Protokolle zu Evaluationszwecken zur Verfügung. Auch im Seminar fand die Auseinandersetzung mit dem Material zunächst eigenständig in Kleingruppen statt, orientierte sich aber stärker an dem zuvor erlernten sequenzanalytischen Auswertungsverfahren nach Kruse (2015). Die Erkenntnisse der Studierenden wurden anschließend im Plenum zusammengetragen und diskutiert.

Den Rückmeldungen zufolge wird das Arbeitsverhältnis von Schulbegleitung und Lehrkraft unterschiedlich eingeschätzt: Während einige der Auffassung sind, es mangle den Akteur*innen an klaren Zuständigkeiten und Absprachen, betonen andere den umsichtigen Umgang mit der Situation als Team, in dem sich beide tastend dem „Problem“ nähern. Während ersterer Perspektive die Vorstellung einer klar zu gestaltenden Aufgabenteilung in der Zusammenarbeit zugrunde liegt, kommt in letzterer ein weiterer Aspekt zum Tragen, der ebenfalls thematisiert wurde: die Nicht-Standardisierbarkeit und potenzielle Kontingenz von pädagogischen Situationen, die stets ein individuelles Vorgehen erforderlich macht („Es gibt nicht die *eine* Lösung“). Besprechungen werden dabei als Möglichkeit gesehen, Handlungsentscheidungen fall- und situationspezifisch abzuwägen und mit der Unabsehbarkeit des weiteren Verlaufs und der Auswirkungen des eigenen Handelns umzugehen („Würde Jonas doch noch von sich aus die Aufgabe bearbeiten, wenn Lehrkraft und Schulbegleitung nicht eingegriffen hätten?“).

Ein weiterer Aspekt, der die Studierenden bei der Bearbeitung des Materials umtreibt, ist, den Rückmeldungen zufolge, das Vermeiden von sozialen und leistungsbezogenen Etikettierungen oder Bloßstellungen. So werden alternative Handlungsszenarien vor allem vor dem Hintergrund dieses Anliegens ermittelt und begründet: Wie kann individuelle Förderung gelingen, ohne einzelne Schüler*innen hervorzuheben und abzuwerten? „Etwas nicht zu verstehen“ oder „etwas nicht zu können“ scheint daher als grundlegende Gefährdung von Anerkennung im schulischen Raum wahrgenommen zu werden, wohingegen es keine Blickrichtung gibt, die diese auch als grundlegend inhärente und produktive Momente von Lernprozessen betrachtet.

Die Rückmeldungen lassen darauf schließen, dass das Material eine sehr hohe Anregungskraft für die Auseinandersetzung mit zentralen Fragestellungen mit Blick auf pädagogische Spannungsfelder allgemein und im Speziellen im Kontext von Inklusion aufweist. Liegen bereits eigene Praxiserfahrungen vor, wird von den Studierenden daran angeknüpft und das Gelesene mit diesen Erfahrungen abgeglichen und bewertet. Unterstützt werden kann dieser Prozess, indem von der Moderation die Brücke zu theoretischen Reflexionsfolien wie der in diesem Beitrag fokussierten Autonomie-Heteronomie-Antinomie geschlagen wird, vor deren Hintergrund dann auch die eigenen Erfahrungen noch einmal anders verstanden und eingeordnet werden können.

Literatur und Internetquellen

- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., et al. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 1 (1). Zugriff am 31.01.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20938.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A., et al. (2009). *Deployment and Impact of Support Staff in Schools. The Impact of Support Staff in Schools (Results from Strand 2, Wave 2)*. London: Department for Children, Schools and Families. Zugriff am 08.06.2018. Verfügbar unter: <http://maximisingtas.co.uk/assets/content/diss2w2r.pdf>.
- Broer, S.M., Doyle, M.B., & Giangreco, M.F. (2005). Perspectives of Students with Intellectual Disabilities about their Experiences with Paraprofessional Support. *Council for Exceptional Children*, 71 (4), 415–430.
- Demmer, C., & Lübeck, A. (2019). Zur (Neu-)Verhandlung pädagogisch-professioneller Rollen. *Soziale Passagen*, 11 (1), 199–204. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00306-4>
- Geist, E.-M. (2017). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (Pädagogik) (S. 50–65). Weinheim: Beltz.
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, A., et al. (2019). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Kant, I. (1778/1803). Über Pädagogik. In I. Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Hrsg. von W. Weischedel (2. Aufl.) (S. 695–767). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–121). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6
- Kunze, K. (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Inklusion*, 60 (31), 27–36.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>
- Lübeck, A., & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (Hrsg.). (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. Göttingen: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.17875/gup2017-1029>

Prammer-Semmler, E., & Prammer, W. (2014). Pädagogische Assistenz ist keine billige Lehrerarbeit! *Gemeinsam Leben*, 4, 206–214.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Demmer, C., Lübeck, A., & Heinrich, M. (2021). Wer hilft wem, wie, wann, warum, es selbst zu tun? Zur Reflexion der Antinomie von Autonomie und Heteronomie in der Tätigkeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3), 28–36. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4138>

Online-Supplements:

- 1) Fall
- 2) Video zur Einführung

Online verfügbar: 12.02.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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