

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Zwischen Unterricht und Unterstützung

Fortbildung zur Reflexion von Rollenvorstellungen und Zielsetzungen in der Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen

Anika Lübeck^{1,*} & Christine Demmer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Erziehungswissenschaft,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

anika.luebeck@uni-bielefeld.de; christine.demmer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Vielfach werden Schulbegleitungen im inklusiven Unterricht eingesetzt, ohne dass ihre Rolle oder auch das Ziel ihrer Unterstützung hinreichend geklärt sind. Gleichzeitig haben diese Unbestimmtheiten Auswirkungen auf die Rollen derjenigen, die mit ihnen zusammenarbeiten. Dieser Beitrag rückt das Dreieck in den Blick, das sich zwischen den individuellen Bedürfnissen der begleiteten Schülerin bzw. des begleiteten Schülers, der noch ungeklärten Rolle der Schulbegleitung und der sich im Rahmen der Zusammenarbeit verändernden Rolle der Lehrkraft aufspannt. Ein Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen einer Lehrkraft und einer Schulbegleitung, in dem die wechselseitigen Rollen thematisch sind, kann für Aus-, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrkräften und Schulbegleitungen eingesetzt werden und zur Reflexion von Rollen- und Zielvorstellungen einladen.

Schlagwörter: Schulbegleitung, Rollen, Professionalisierung, Teamgespräch, Kooperation



1 Einleitung

Schulbegleitungen sind im System Schule eine vergleichsweise neue und noch wenig erforschte Gruppe (vgl. Arndt, Blasse, Budde, Heinrich, Lübeck & Rohrmann, 2017; Lübeck & Demmer, 2017). Empirisch gesichert ist jedoch die Erkenntnis, dass ihre Rolle (i.S.v. Rechten und Pflichten sowie Erwartungen, die legitim von ihr und an sie gestellt werden können; vgl. Dreitzel, 1968) in vielerlei Hinsicht ungeklärt oder sogar widersprüchlich ist (vgl. Lübeck, 2019). Ein hoch relevanter Widerspruch für die Rolle von Schulbegleitungen besteht etwa in Hinblick auf den pädagogischen Gehalt ihrer Tätigkeit. Aufgrund ihrer Verortung als Einzelfallhilfe und aufgrund mangelnder Qualifikation darf eine Schulbegleitung aus rein rechtlicher Perspektive nicht pädagogisch tätig werden, sondern muss sich ausschließlich auf pflegerische Unterstützung beschränken. Diese Anforderung an die Rolle der Schulbegleitung ist jedoch in der Praxis kaum einzuhalten – selten ist eine eindeutige Trennung von pädagogischen und nicht-pädagogischen Aufgaben möglich (vgl. Dworschak, 2012; Henn, Thurn, Besier, Künster, Fegert & Ziegenhain, 2014), insbesondere, da auch vermeintlich „nur“ unterstützende Tätigkeiten bei Schüler*innen mit besonderen Lernausgangslagen häufig einen spezifischen pädagogischen Gehalt haben (vgl. Kremer, 2012). Sowohl deutschsprachige als auch internationale Studien kommen zu dem unmissverständlichen Schluss, dass „Schulbegleitungen [...] als Pädagog/innen tätig [werden]“ (Blasse, 2017, S. 112; vgl. auch Blatchford, Russell & Webster, 2012, S. 125; Heinrich, Blasse, Budde, Demmer, Gasterstädt & Lübeck, 2019).

Bereits an diesem Beispiel wird deutlich, dass die Ungeklärtheiten und Widersprüchlichkeiten in der Rolle von Schulbegleitungen zwangsläufig auch Auswirkungen auf die sie umgebenden Akteure haben. So kann die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleitungen nicht auf der Prämisse beruhen, dass erstere für „alles Pädagogische“ und letztere für „alles Nicht-Pädagogische“ zuständig sind (vgl. den Beitrag von Rißler, Blasse & Budde, S. – in diesem Heft). Vielmehr obliegt es dem in der Schulklasse tätigen Personal, Zuständigkeiten im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Geschehen neu zu verhandeln. Die Ungeklärtheit der Rolle der Schulbegleitung bringt folglich mit sich, dass auch die Rollen der Lehrkräfte, sowohl der allgemeinen als auch der sonderpädagogischen, hinterfragt werden müssen.

In den Blickpunkt rückt damit ein Dreieck, das sich zwischen den individuellen Bedürfnissen des begleiteten Kindes, der noch ungeklärten Rolle der Schulbegleitung und der sich im Rahmen der Zusammenarbeit verändernden Rolle der Lehrkraft aufspannt. Das vorliegende Material – ein Mitschnitt aus einer Besprechung zwischen einer sonderpädagogischen Lehrkraft und einer Schulbegleitung – thematisiert dieses Gefüge für eine konkrete Situation im Schulalltag. Im Rahmen von Lehrveranstaltungen oder Fortbildungen kann dieses Material für Fragen der wechselseitigen Rollenklärung sensibilisieren und dazu einladen, die jeweils eigenen Vorstellungen zu den Beziehungen innerhalb dieses Dreiecks zu explizieren und zu thematisieren. Darüber hinaus bietet der Fall Anlass, grundlegende Fragen einer inklusiven Schulgestaltung zu diskutieren.

Wenngleich sich selbstverständlich unterschiedliche Herangehensweisen an das aus empirischer Forschung gewonnene Material anbieten (vgl. auch die übrigen Beiträge in diesem Heft), beziehen wir uns auf das Verfahren der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik (vgl. Heinrich & Klenner, 2021, in Vorbereitung; Schmidt & Wittek, 2020), bei dem eine gemeinsame, sequenzanalytische Erarbeitung mit den Teilnehmer*innen stattfindet.

Wichtig zu beachten ist, dass in unserer Fortbildungskonzeption keine unterrichtspraktischen Hilfestellungen oder Konzepte angeboten bzw. erarbeitet werden, die am Ende aufzeigen, wie eine optimale Rollenverteilung und Zusammenarbeit aussähen und wie sich diese erzielen ließen. Vielmehr steht in der Fortbildungsveranstaltung eine reflexive Auseinandersetzung mit der im Material geschilderten Situation im Mittelpunkt,

um darüber Professionalisierungsprozesse anzustoßen (vgl. Kap. 4). Unserer Erfahrung nach formulieren Lehrkräfte und andere Pädagog*innen, mit denen wir den Workshop erprobt haben, durchaus konkrete Schlussfolgerungen, die sie für ihre eigene Praxis aus dem Workshop ableiten (vgl. Kap. 5). Das muss aber nicht das erklärte Ziel der Fortbildung sein, die sich vor allem als Reflexionsangebot und -folie für die eigene (ggf. zukünftige) Praxis versteht.

Im Folgenden (Kap. 2) stellen wir grundsätzliche Überlegungen zum Einsatz des konkreten Fortbildungsmaterials vor, der sich an der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik orientiert. Daraufhin skizzieren wir in Kapitel 3 das Fortbildungsmaterial, das wir zum Nacherfinden gerne als Online-Supplement bereitstellen. Der anhand des Materials zu diskutierende Gegenstand, die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleitungen, wird in Kapitel 4 beschrieben, bevor wir diesen Beitrag mit einer kurzen Fokussierung unserer bisherigen Erfahrungen zu den Fortbildungen, die mit diesem Setting und diesem Material durchgeführt wurden, abschließen (Kap. 5).

2 Didaktischer Kommentar

2.1 Aufbau des Workshops¹

Die Fortbildung, zu der wir hier das Material vorstellen, ist als Workshop konzipiert, in dem sich die Teilnehmenden anhand der Auseinandersetzung mit dem authentischen Fallmaterial dem Gefüge zwischen begleitetem bzw. begleiteter Schüler*in, Schulbegleitung und Lehrkraft nähern. Das Material entstammt dem durch das BMBF geförderten Projekt ProFiS² und ist ein Mitschnitt einer Besprechungssituation zwischen einer sonderpädagogischen Fachkraft und einer Schulbegleitung.³

Der Workshop ist in sich phasiert. Im Mittelpunkt steht die angedeutete sequenzanalytische Fallarbeit; ebenfalls von Bedeutung ist zudem eine Diskussionseinheit, in der ausgehend vom Fall (weitere) Reflexionsprozesse angestoßen werden. Konkret lassen sich folgende Phasen des Workshops ausweisen:

- Einführung in die sequenzanalytische Methode zur Fallarbeit (ausführlich vgl. Kap. 3 und 4),
- sequenzanalytische Fallarbeit (s.u.),
- Diskussion zu grundlegenden Fragen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen im Kontext von Inklusion (ausführlich vgl. Kap. 4);
- je nach Kontext (z.B. im Rahmen eines Seminars) kann in einer darauffolgenden Sitzung die Lektüre von Fachliteratur hinzugenommen werden, die dann die Diskussion des Falls vertiefen kann.

Der inhaltliche Verlauf der Fallarbeit in der Fortbildung wird von mehreren Faktoren beeinflusst. Dies hängt auch damit zusammen, dass der Fall (hier: der Auszug aus einer Besprechung) nicht als Ganzes präsentiert, sondern Schritt für Schritt entfaltet wird (vgl.

¹ Die hier vorgeschlagene Strukturierung des Workshops mit seiner spezifischen sequenzanalytischen Herangehensweise wird ebenfalls in Fortbildungen zum Spannungsfeld von Inklusion und Leistung vorgestellt. Diese Fortbildungen werden in einem weiteren Themenheft der Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt* (3. Jg., H. 2) beschrieben („Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung“; verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339>). Textteile dieses Abschnitts wurden daher sinngemäß mit freundlicher Genehmigung der Autor*innen übernommen.

² 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 Autorinnen.

³ Für eine Beschreibung des Projekts ProFiS vgl. Demmer & Lübeck (2019) und Heinrich et al. (2019). Die erhobenen Daten wurden für den Einsatz als Material für Hochschulveranstaltungen sowie Fortbildungen lediglich gekürzt und an die Anforderungen der sequenzanalytischen Fallarbeit (vgl. Kap. 4) angepasst.

Kap. 4). Die Gruppe schreitet gemeinsam mit der bzw. dem Moderator*in in der Aufdeckung des Falls fort (vgl. zur Veranschaulichung der Fallarbeit das Video in Online-Supplement 3 unter: <https://doi.org/10.11576/dimawe-4126>). Diese Herangehensweise ist dabei hoch adaptiv in Bezug auf die Teilnehmenden, denn im Zuge dieses Vorschreitens entwickeln sich je nach deren Vorwissen, Erfahrungen bzw. Haltungen zum Themenfokus unterschiedliche Analysestränge, denen die bzw. der Moderator*in nachfolgt. Da sich Fortbildungsgruppen in ihrer personellen Zusammensetzung immer unterscheiden, ist auch jede durchgeführte Fortbildung anders und kann auch für die Moderator*innen zu unterschiedlichen und neuen Erkenntnissen am gleichen Material führen.

2.2 Die Arbeit mit Irritationen als Reflexionsimpuls

Eine Fortbildung, die auf die Professionalisierung insbesondere von bereits in Schule Berufstätigen zielt, muss individuelles Anschlussdenken bzw. -lernen in der heterogenen Workshopgruppe ermöglichen. Um dem gerecht zu werden, wurde das Fortbildungsmaterial von uns so ausgewählt, dass es Irritationspotenzial in sich trägt. Das ist deshalb so bedeutsam, weil eine Irritation im Sinne einer Grenzerfahrung ein Lernanlass sein kann (Schäffter, 1997). In der konkreten Fortbildung ist es entsprechend wichtig, dass das möglicherweise Erstaunende, das möglicherweise Verstörende, das Infragestellen von bisher als sinnvoll erachteten Handlungsroutrinen thematisiert wird. Damit wird die subjektiv empfundene Irritation kognitiv fassbar und kann, wenn individuell Bereitschaft besteht, einen Lern- bzw. Entwicklungsprozess anregen (vgl. Schäffter, 1997, S. 701ff.). Dies gilt auch für die Auseinandersetzung mit den Irritationen von anderen Teilnehmenden. Wesentlich ist darüber hinaus, dass die Teilnehmenden individuell entscheiden, ob und in welcher Form sie sich an einer Reflexion zu einem angebotenen Impuls beteiligen und ihre Position zur Sache thematisieren wollen (Siebert, 2009). Von Seiten der Moderator*innen ist deshalb besonders wichtig hervorzuheben, dass es keine „richtige“ Lösung oder Meinung zum Fall gibt, sondern dass verschiedene Sichtweisen besprochen und begründet werden dürfen und in ihrer Relevanz ernst genommen werden. Die Fortbildungsveranstaltung wird darauf aufbauend ein Proberaum: Gedankenexperimente sind möglich und sinnvoll; es können Handlungen theoretisch ausprobiert, für sinnvoll erachtet oder verworfen werden (vgl. Siebert, 2009, S. 153).

2.3 Das Vorgehen: Die sequenzanalytische Erarbeitung eines Falls

Damit Irritationen wie bspw. überraschende Wendungen als solche überhaupt wahrgenommen werden können, wird der betrachtete Fall mit einer sequenzanalytischen Methode in den Mittelpunkt gerückt. Auf diese Weise wird der Fall nicht von seinen Ausgangs- und Endpunkten her interpretiert, sondern immer in einzelnen Sinn- oder Handlungsabschnitten. Zunächst wird der Text mit einem Blatt Papier abgedeckt, und im Folgenden werden kleine Abschnitte (z.T. kurze Halbsätze) Schritt für Schritt aufgedeckt. Nach der Aufdeckung eines solchen Sprechakts oder Sinnabschnitts wird pausiert, und die Teilnehmenden interpretieren gemeinsam, was hier passiert. Es werden alle denkbaren, anschlussfähigen „Lesarten“ aufgestellt. So wird in der Gruppe eine möglichst große Perspektivenvielfalt aktiviert, und es können auf diese Weise überraschende Wendungen unmittelbar deutlich werden. Würde die Situation in einem fort bis zum Ende gelesen, so könnte sie anschließend auch nur noch vom Ausgang her gedacht werden. Dann stünde beispielsweise fest, ob eine Situation weiter eskaliert oder z.B. eine vorgestellte Unterrichtsstörung konsensuell beigelegt werden kann. Durch die schrittweise Erarbeitung hingegen kann die Situation ganz unterschiedlich gedacht und gedeutet werden, ohne, vom Ende der Schilderung beeinflusst, bereits vorschnelle Rückschlüsse zu ziehen (zur sequenzanalytischen Methode ausführlich vgl. Lau, Heinrich & Lübeck, 2019). Damit diese Methode als solche gut erfasst und selbstständig eingesetzt werden kann, finden sich – neben dem Handout mit dem Fall, das dem hier vorliegenden

Beitrag als Online-Supplement beigefügt ist – unter dem Link <https://doi.org/10.11576/dimawe-4126> weitere Materialien, die im bereits erwähnten *DiMawe*-Themenheft zum „Spannungsfeld von Inklusion und Leistung“ aus dem Projekt ReLLink veröffentlicht wurden, zur Einarbeitung. Dazu zählen ein Handout zur Methode (das dortige Online-Supplement 1), erklärende verbalisierte Präsentationsfolien (das dortige Online-Supplement 2) sowie ein kleines Videobeispiel zu einer sequenzanalytischen Interpretation (das dortige Online-Supplement 3).

Während die Schilderung des Vorgehens auf den ersten Blick komplex wirken mag, erweist dieses sich in der Praxis unserer Erfahrung nach bereits nach den ersten Analyseschritten als intuitiv (siehe Kap. 5). Vielfach entwickelt die Veranstaltung eine eigene Dynamik. Der Moderation kommt vor allem eine steuernde Funktion zu. Steuerung bedeutet hier z.B., dass aufgeworfene Diskussionsaspekte akzentuiert werden und/oder dass die Interpretation von Fallsequenzen beschleunigt oder verlangsamt wird. Am Ende der sequenziellen Analyse, in der übergreifenden Falldiskussion, greift die Moderation Themen und Fragen auf, bündelt sie und hilft ggf., sie zu theoretisieren.

2.4 Rahmenbedingungen für die Fortbildungsveranstaltung

Eine besonders lebhafte und kontroverse Diskussion, die eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema impliziert, ergibt sich unserer Erfahrung nach in einer Teilnehmer*innengruppe, die heterogen bezüglich ihrer Profession zusammengesetzt ist. Außerdem empfehlen wir eine begrenzte Gruppengröße (nicht mehr als zwölf Personen; ab drei Teilnehmenden ist die Fortbildung durchführbar) sowie ein Zeitfenster von ca. drei bis vier Stunden zuzüglich Pausen.⁴

Wichtig ist darüber hinaus, dass bereits in der Ankündigung zum Workshop deutlich darauf hingewiesen wird, dass es in der Fortbildungsveranstaltung darum geht, das (individuelle) pädagogische Handeln in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen zu reflektieren, und nicht z.B. darum, Handreichungen und „Rezepte“ für diese Thematik zu erhalten.

3 Das Material

Bei dem im Folgenden vorgestellten Material handelt es sich um einen verschriftlichten und gekürzten Mitschnitt einer Besprechung zwischen einem Sonderpädagogen und einer Schulbegleiterin, wenngleich im gewählten Materialausschnitt ausschließlich der Sonderpädagoge spricht. Beide arbeiten in einer inklusiven Klasse in einer Grundschule; das der Situation zugrundeliegende pädagogische Phänomen ist jedoch für alle Schulstufen von Relevanz. Im Rahmen ihrer Teilnahme am Projekt ProFiS hat dieses Team über mehrere Wochen hinweg seine Besprechungen mithilfe eines Diktiergeräts eigenständig aufgezeichnet. Das hier vorgestellte Material ist ein Ausschnitt aus einer etwa fünfminütigen Besprechung während einer Pause. Anlass der Besprechung ist der begleitete Schüler Max und die Frage, wie die Rollen von Lehrkraft und Schulbegleitung in Bezug auf ihn und seine Lernentwicklung gestaltet werden können. Die im Material genannten Namen sind selbstverständlich zu Anonymisierungszwecken verändert. Das Material findet sich als Kopiervorlage für den konkreten Einsatz in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen auch als Online-Supplement zu diesem Beitrag.

⁴ Wer bislang noch nicht sequenzanalytisch gearbeitet hat, den mag es vielleicht überraschen, doch in unseren Workshops haben wir die Erfahrung gemacht, allein für die ersten 13 Sequenzen etwa eine bis anderthalb Stunde(n) Zeit veranschlagen zu müssen; wenn sich die Teilnehmenden besonders auf die Methode einlassen und sehr differente berufliche Vorerfahrungen haben, kann die gemeinsame Erarbeitung sogar noch mehr Zeit benötigen.

*Und zwar habe ich mir am Wochenende Gedanken gemacht
wegen Max.
Also wenn er einen guten Tag hat,
ist ja alles in Ordnung,
dann kriegt man ihn.
Aber wenn du schwierige Tage hast,
ist halt mehr oder weniger unmöglich für Fremde.
Jetzt wäre meine Idee,
dass wir es probieren phasenweise mal ein bisschen zu tauschen.
Das heißt, ich übernehme mal die Rolle der I-Kraft,
du übernimmst die Rolle der Lehrkraft,
guckst bei den anderen in der Lernplanzeit.
Wir müssen gucken, dass er möglichst an vielen Leuten arbeiten kann, ne?*

Je nach Zeitressourcen kann das Material an dieser Stelle gekürzt werden.

*Wenn wir jetzt merken, oh es wird brenzlig, bist du ja da.
Dann tauschen wir halt wieder zurück.
Das wäre für mich eine Lösung,
wie man so ein bisschen da ran kommen kann.*

Zusätzlich zu diesem Material, das für den konkreten Einsatz als Supplement zu diesem Beitrag bereitgestellt wird, stehen, wie bereits erwähnt, auch weitere Materialien zum methodischen Vorgehen zur Verfügung, die unter dem Link <https://doi.org/10.11576/dimawe-4126> abrufbar sind. Es handelt sich um:

- ein überblicksartiges Handout zur Einführung in die Methode der sequenzanalytischen Fallarbeit (das dortige Online-Supplement 1);
- audiokommentierte Präsentationsfolien, die eine weiterführende Erklärung der methodischen Prinzipien der Sequenzanalyse liefern und die zusätzlich genutzt werden können (das dortige Online-Supplement 2);
- ein Video mit einem konkreten Interpretationsbeispiel, das dazu dienen kann, einen Einblick in die sequenzanalytische Arbeit zu bekommen. Die Erklärung und das Beispiel stehen auch in einer Kombination zur Verfügung (das dortige Online-Supplement 3).

Weiterführende theoretische Inputs, in denen die Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen thematisiert wird, sowie grundlegende Spannungsfelder und Implikationen ihres Einsatzes, z.B. mit Blick auf die begleiteten Kinder, liefern beispielsweise die Texte Blasse (2017), Demmer, Heinrich & Lübeck (2017) sowie Laubner, Lindmeier & Lübeck (2017).

4 Theoretischer Hintergrund: Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und (sonderpädagogischen) Lehrkräften im Anspruch von Inklusion

Der Fall beinhaltet Anknüpfungspunkte für verschiedene thematische Schwerpunktsetzungen im Kontext der (Zusammen-)Arbeit von und mit Schulbegleitungen. Ein in der Praxis brisantes Phänomen ist die hier thematisierte unterrichtliche und pädagogische Tätigkeit von Schulbegleitungen, die im Fallmaterial von der Lehrkraft vorgeschlagen wird. Wie in der Einleitung skizziert, haben Schulbegleitungen den Auftrag zu unterstützen, sind aber keinesfalls dazu legitimiert, Unterricht zu übernehmen. Empirische Studien zeigen hingegen, dass Schulbegleitungen durchaus Aufgaben übernehmen, die üblicherweise Lehrkräften und sonderpädagogischen Fachkräften zukommen (Dworschak, 2012; Henn et al., 2014). Sie zeigen auch, dass ein übermäßiger Rückgriff auf Schulbegleitungen sowohl der Lernentwicklung als auch der sozialen Entwicklung der Kinder hinderlich sein kann (vgl. Blatchford et al., 2009; Lindmeier & Ehrenberg, 2017; Radford et al., 2011) und somit die Gefahr von Deprofessionalisierungstendenzen im Sinne einer verringerten Qualität des Bildungsangebots für Schüler*innen mit Behinderungen besteht (Blasse et al., 2019; Lübeck & Heinrich, 2016). Gleichwohl zeigt sich auch, dass Schulbegleitungen in ihrer Tätigkeit nicht nur grundlegenden pädagogischen Spannungsfeldern ausgesetzt sind, sondern diese auch wahrnehmen und in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften bearbeiten, was durchaus Professionalisierungsmomente impliziert (vgl. den Beitrag von Demmer, Lübeck & Heinrich, S. – in diesem Heft; Blasse et al., 2019). Lässt sich also unter dem Verweis auf die Anbahnung eines zunehmend selbstständigen bzw. personenunabhängigen Lernens des Kindes legitimieren, von dieser Regelung abzuweichen? Während im Kontext des Einsatzes von Schulbegleitungen die Gefahr besteht, dass Lehrkräfte ihre Verantwortung für einzelne Kinder sukzessiv delegieren (vgl. Lübeck, 2019, S. 44ff.), bringt sich die Lehrkraft im vorliegenden Fallbeispiel dezidiert ein. Wie ist eine Balance zwischen „geteilter“ und „besonderer“ Verantwortung zwischen Lehrkräften, sonderpädagogischen Fachkräften und Schulbegleitungen zu denken und zu gestalten?

Ebenfalls klingen in diesem Fall Antinomien aus der strukturtheoretischen Professionstheorie an (Helsper, 1996), so etwa die Antinomie von Autonomie und Heteronomie (expliziter hierzu vgl. den Beitrag von Demmer, Lübeck & Heinrich in diesem Heft) sowie von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen, die ähnlich wie für Lehrkräfte auch für die Tätigkeit von Schulbegleitung grundlegend sind und die je nach Rahmung der Fortbildung und Teilnehmendengruppe ausführlicher thematisiert werden können.

Ein weiterer Aspekt aus dem Material, der innerhalb der Fortbildung fokussiert werden kann, betrifft das Dilemma zwischen der für die individuelle Unterstützung notwendigen Kategorisierung des begleiteten Kindes und der in der Inklusion geforderten Dekategorisierung (Boger, 2017).

Hilfreiche Impulsfragen für die sich an die Fallarbeit anschließende Diskussionsrunde können demnach folgende sein:

- Was ist das verhandelte Problem? Wer hat welches Problem?
- Wie mag die Perspektive des begleiteten Kindes auf das hier verhandelte „Problem“ sein?
- Wie eng kann und soll die Beziehung zwischen Schulbegleitung und begleitetem Kind sein?
- Welches langfristige Ziel soll der Einsatz einer Schulbegleitung haben?
- Welche Rollenverständnisse von Lehrkräften und Schulbegleitungen haben die Teilnehmenden?

- Wie deuten die Teilnehmenden das Kooperationsverhältnis, das im Material geschildert wird – und welche Vorstellung von Kooperation möchten sie für sich beanspruchen?
- Wo liegen die Grenzen pädagogischen und unterrichtlichen Handelns, wie lassen sich diese sinnvoll bestimmen?
- Wie sähe diese Situation ohne Schulbegleitungen aus? Lassen sich alternative Settings denken, in denen diese Situation anders ausfallen würde?

5 Erfahrungen

Unsere Erfahrungen mit dem Fortbildungssetting und -material beziehen sich auf drei Einsatzbereiche: erstens als Workshop im Rahmen eines multiprofessionell besetzten Fachtags, bei dem neben Lehrkräften auch Schulbegleitungen, Schulleitungen und Fachkräfte aus der Schulsozialarbeit anwesend waren; zweitens als Workshop im Rahmen einer wissenschaftlichen Tagung, die jedoch nicht nur von (Erziehungs-)Wissenschaftler*innen, sondern auch von vielen Praktiker*innen besucht wurde; drittens im Rahmen von hochschulischen Lehrveranstaltungen für angehende Lehrkräfte sowie Erziehungswissenschaftler*innen.

In allen durchgeführten Workshops konnten sich die Teilnehmenden sehr schnell auf die für sie neue Methode der sequenzanalytischen Arbeit einlassen. Einzelne kritische Rückmeldungen bezogen sich auf die punktuell sehr kleinschrittige Analyse des Materials, die allerdings von der großen Mehrheit gerade aufgrund ihres entschleunigten und detaillierten Charakters als überaus gewinnbringend erlebt wurden. So erst werde eine gewisse Tiefe der Auseinandersetzung erreicht. Besonders bedeutsam war dafür die theoretische Einführung in die Methode und dabei der wichtige Hinweis darauf, dass alles gedankenexperimentell gesagt werden kann, auch das, was nicht der eigenen Meinung entspricht. In der Analysephase lassen Äußerungen keine Rückschlüsse zu auf die eigene Haltung zum Geschehen. Uns wurde rückgemeldet, dass die Teilnehmenden die Aktivierung, die durch die sequenzanalytische Arbeit induziert wurde, deutlich positiv empfanden.

Ebenfalls als wichtig hat sich die übergreifende Diskussion zum Fall im Anschluss an die sequenzanalytische Fallerfassung herausgestellt. Spätestens in dieser Workshopphase können die ggf. angeregten Irritationen durch die Teilnehmenden expliziert werden; außerdem werden in dieser Phase theoretische Klärungen durch die Workshopleiter*innen vorgenommen, wenn es denn passend erscheint. Was die Diskussionsphase darüber hinaus charakterisiert, sind zum einen individuelle Implikationen des besprochenen Falls („Was nehme ich daraus für mich mit?“), die die Teilnehmenden kommunikativ explizieren: Sie erzählen von bekannten Umgangsweisen, vergleichen und reflektieren die eigene Praxis mit dem Fall und untereinander, denken prospektiv über alternative Handlungs- und Organisationsformen nach und wie diese im Kollegium verankert werden könnten. Folglich: Sie konsolidieren sich und entwickeln ggf. alternative Perspektiven. Darüber hinaus wurden in der übergreifenden Falldiskussion auch grundlegende Fragen nach der Sinnhaftigkeit von Schulbegleitung aufgeworfen, etwa Fragen der Gestaltung von Inklusion und von (multiprofessioneller) Zusammenarbeit. Damit ist eine über den Fall hinausgehende und teils auch systemische Perspektive angesprochen, die – im Fall eines Einsatzes des Materials in fortlaufenden Veranstaltungen wie Seminaren – weiterführend bearbeitet werden könnten.

Unserer Beobachtung gemäß liegt ein sehr hoher Bedarf an Austausch unter den Akteur*innen vor. Die gemeinsame Analyse des Falls macht es möglich, diesem hohen Bedarf gerecht zu werden, indem immer wieder eigene Erfahrungen, Unsicherheiten und Fragen einbezogen werden können, gleichzeitig aber ein gemeinsames Thema vorliegt, auf das fokussiert und das sukzessiv weiterentwickelt wird, sodass eine Zielperspektive sichergestellt ist und sich ein Gespräch nicht zu sehr verästelt.

Diese kurzen Hinweise zu unseren Erfahrungen mit dem Fortbildungssetting und -material verdeutlichen, dass individuelle und oft implizite Annahmen und Haltungen zur Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen sowie zu deren grundsätzlichem Einsatz bewusst gemacht werden können. Der hier vorgestellte Workshop ist dazu geeignet, individuelle Positionen zu thematisieren und zu hinterfragen und dabei Perspektiven für künftige Handlungen zu entwickeln, mit anderen Worten: sich zum Themenfeld zu professionalisieren. Diese Professionalisierung ist ein wesentlicher Baustein, um auf die Herausforderungen zunehmend multiprofessionell geprägten Arbeitens reagieren zu können.

Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A., & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Bd. 5) (S. 225–240). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bz9.17>
- Blasse, N. (2017). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (Pädagogik) (S. 107–117). Weinheim: Beltz.
- 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 05.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/15>.
- 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: Institute of Education, University of London. Zugriff am 05.02.2021. Verfügbar unter: <http://maximisingtas.co.uk/assets/content/diss2w2r.pdf>.
- Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants. How Research Challenges Practice and Policy*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203151969>
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 20 (1). Zugriff am 05.02.2021. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Demmer, C., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 28–42.
- 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>
- 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), –. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4138>
- Dreitzel, H.P. (1968). *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens* (Göttinger Abhandlungen zur Soziologie unter Einschluss ihrer Grenzgebiete, Bd. 14). Stuttgart: Enke. <https://doi.org/10.1037/009746>
- Dworschak, W. (2012). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. *Gemeinsam leben*, 20 (2), 80–94.
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & S.

- Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*. (S. 159–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2021, in Vorbereitung). Sequenzanalytische Praxisreflexion. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. Manuskript, Univ. Bielefeld. Erscheint in *Dimawe – Die Materialwerkstatt*. Verfügbar unter: <http://www.dimawe.de/index.php/dimawe>.
- 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.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A.K., Fegert, J.M., & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42 (6), 397–403. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000318>
- Kremer, G. (2012). „Wer passt denn heute auf mich auf?“ Chancen und Probleme des Einsatzes von Integrationshelfern in der Schule. *Systema*, 2 (26), 152–161.
- Lau, R., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Laubner, M., Lindmeier, B., & Lübeck, A. (Hrsg.). (2017). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, B., & Ehrenberg, K. (2017). „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind.“ – Schullassistenten aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (Pädagogik) (S. 137–149). Weinheim: Beltz.
- 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* (Pädagogik) (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A., & Heinrich, M. (Hrsg.). (2016). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung* (Pädagogik im Widerspruch, Bd. 14). Münster: MV-Wissenschaft.
- Radford, J., Blatchford, P., & Webster, R. (2011). Opening Up and Closing Down: How Teachers and TAs Manage Turn-Taking, Topic and Repair in Mathematics Lessons. *Learning and Instruction*, 21 (5), 625–635. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.01.004>
- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.-H. Krüger & J.H. Olbertz (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (S. 691–708). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63
- Schmidt, R., & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: ZIEL.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lübeck, A., & Demmer, C. (2021). Zwischen Unterricht und Unterstützung. Fortbildung zur Reflexion von Rollenvorstellungen und Zielsetzungen in der Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3), 17–27. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4143>

Online-Supplement:

Fall

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>