

**Rollenklärung in der inklusiven Schule.
Konzepte und Materialien für
die Aus- und -fortbildung
des an Schulen tätigen Personals**

**Hrsg. von Julia Gasterstädt, Natalie Geese,
Anika Lübeck, Georg Reißler, Alica Strecker,
Nina Blasse, Jürgen Budde, Christine Demmer,
Martin Heinrich, Albrecht Rohrman,
Michael Urban & Hanna Weinbach**

**Themenheft der Zeitschrift
DiMawe – Die Materialwerkstatt**

Jahrgang 3 | 2021, Heft 3

DiMawe
Die Materialwerkstatt
Jahrgang 3 | Heft 3 | 2021

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Julia Schweitzer, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk 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>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2021. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5598

Inhalt

Editorial

*Martin Heinrich, Julia Gasterstädt, Natalie Geese, Anika Lübeck,
Georg Rißler, Alica Strecker, Nina Blasse, Jürgen Budde, Christine
Demmer, Albrecht Rohrmann, Michael Urban & Hanna Weinbach*
Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für
die Aus- und -Fortbildung – eine Einführung in das Themenheft 1

Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Georg Rißler, Nina Blasse & Jürgen Budde
Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht 8

Anika Lübeck & Christine Demmer
Zwischen Unterricht und Unterstützung.
Fortbildung zur Reflexion von Rollenvorstellungen und Zielsetzungen
in der Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen 17

Christine Demmer, Anika Lübeck & Martin Heinrich
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 28

Natalie Geese & Hanna Weinbach
„Dann gehe ich sie jetzt zurückholen.“
(Nicht-)Zuständigkeit im Alltag außerhalb des Unterrichts in inklusiven
Settings mit Schulassistenz als Gegenstand von Fallarbeit.
Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte
zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen 37

Julia Gasterstädt, Alica Strecker, Michael Urban & Juliane Wolf
„Informationsdreieck“? Zum Verhältnis zwischen Lehrkräften,
Familie und Schulbegleitungen 46

Editorial

Rollenklärung in der inklusiven Schule

**Konzepte und Materialien für die Aus- und -Fortbildung –
eine Einführung in das Themenheft**

Martin Heinrich^{1,*}, Julia Gasterstädt³, Natalie Geese⁴,
Anika Lübeck¹, Georg Reißler², Alica Strecker³,
Nina Blasse², Jürgen Budde², Christine Demmer¹,
Albrecht Rohrmann⁴, Michael Urban³ & Hanna Weinbach⁴

¹ Universität Bielefeld

² Europa-Universität Flensburg

³ Goethe-Universität Frankfurt am Main

⁴ Universität Siegen

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Entwicklung des Schulsystems hin zu einem inklusiveren System ist durch eine hohe Komplexität der Wahrnehmungs- und Abstimmungsprozesse in der pädagogischen Praxis geprägt. Diese Komplexität wird durch die angestrebte Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams zudem noch gesteigert. Ausgehend von dieser Beobachtung wird in diesem Editorial dargelegt, mit welchem Aus- und Fortbildungskonzept im vorliegenden Themenheft auf diese Entwicklungen konstruktiv reagiert werden soll. Hierzu werden zunächst das Phänomen der Komplexitätssteigerung und die damit immer herausfordernder werdende Aufgabe der Rollenklärung im multiprofessionellen Team thematisiert (Kap. 1). Anhand eines kurzen Einblicks in das Forschungsdesign des dem Themenheft zugrunde liegenden BMBF-Verbundprojekts ProFiS (Kap. 2) sowie einer Darlegung der didaktischen und professionalisierungsbezogenen Ansprüche an die Aufbereitung der Projektergebnisse und Befunde (Kap. 3) wird schließlich ein Überblick über die im Themenheft versammelten Materialien für die Aus- und Fortbildung gegeben (Kap. 4).

Schlagwörter: Rollenklärung, Professionalisierung, Kooperation, Zuständigkeit, Teamgespräch, Schulbegleitung, Lehrkräfte, Sonderpädagogik, Soziale Arbeit, Elternarbeit, inklusive Schulentwicklung, Grounded Theory, Ethnographie, Antinomien, Teilhabe



1 Komplexitätssteigerung im multiprofessionellen Team als Ausgangspunkt für Aus- und Fortbildungskonzepte

Die Schwierigkeiten bei der Transformation eines hoch selektiven hin zu einem inklusiven Schulsystem (Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2019) zeigen, wie stark die bildungspolitischen Setzungen der Homogenisierung in den letzten Jahrzehnten zu einer Komplexitätsreduktion in der Wahrnehmung (inklusive) pädagogischer Praxis beigetragen haben (Gasterstädt, 2019). Solche Komplexitätsreduktion erscheint aus Steuerungssicht zunächst funktional, weil sie das Handeln vereinfacht. Mit Blick auf den menschenrechtlich verbürgten Anspruch aller Kinder und Jugendlichen auf ein inklusives Schulsystem (Rohrmann, 2018) wirkt sie aber dysfunktional (Budde, Panagiotopoulou & Sturm, 2019). Analog gilt dies für das pädagogische Handeln vor Ort, i.e., dass die höhere Heterogenität der Schülerschaft (Blasse et al., 2019) und die neuen daraus emergierenden Akteurskonstellationen in der inklusiven Schule die Komplexität steigern (Bender & Heinrich, 2016) und oft in unmittelbarer Reaktion Versuche einer Komplexitätsreduktion, zumeist mit unzulässigen Generalisierungen oder Simplifizierungen, nach sich ziehen.

Wenn aber die auf Komplexitätsreduktion zielenden Homogenisierungen pädagogisch zum Problem werden, muss – so die den Materialien dieses Themenheftes zugrunde liegende These – in der Aus- und Fortbildung des in der Schule tätigen Personals umgesteuert werden, indem eben jene daraus resultierenden Spannungsfelder (Budde, Blasse, Rißler & Wesemann, 2019) dezidiert in den Blick genommen werden. Dies stellt dann eine eher offensive Bearbeitungsform der Irritationen und der daraus resultierenden Handlungsunsicherheiten dar, wenn traditionelles Orientierungswissen durch äußere Transformationen infrage steht. Angesichts der für pädagogisches Tun konstitutiven wechselseitigen Abhängigkeit aller Akteur*innen der Praxis (Arndt, Bender, Heinrich, Lübeck & Werning, 2018) besteht ansonsten die Gefahr, dass alte Handlungsrouninen unreflektiert bestehen bleiben und das System damit nicht-inklusiv bleibt. Ausgehend von den zwei BMBF-Verbundprojekten ProFiS (s.u.) und ReLink¹ haben wir ein Fortbildungskonzept entwickelt (Lau, Heinrich & Lübeck, 2019), in dem anhand empirischer Fälle Ambivalenzen und Nicht-Selbstverständlichkeiten der „neuen Praxis“ aufgearbeitet werden können.

2 Das Verbundforschungsprojekt „ProFiS“ als Basis des vorliegenden Materials

Bevor der didaktische und professionalisierungstheoretische Anspruch des Materials für die Aus- und Fortbildung kurz erläutert wird, soll das Forschungsprojekt skizziert werden, in dem die Inhalte für die Aus- und Fortbildungseinheiten entwickelt wurden. Eine ausführliche Projektdarstellung findet sich andernorts (Heinrich et al., 2019).

Im BMBF-Verbundprojekt „ProFiS: Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“ (FKZ: 01NV1702A-D) wird die Transformation des Schulsystems durch die UN-Behindertenrechtskonvention nicht nur mit Perspektive auf die Heterogenität der Schüler*innen in den Blick genommen, sondern die Tatsache reflektiert, dass

¹ Das Aus- und Fortbildungskonzept wurde in Zusammenarbeit mit Lehrerforscher*innen der Bielefelder Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und in enger Kooperation mit dem BMBF-Verbundprojekt ReLink (FKZ: 01NV1710A-C) zum Thema „Reflexion, Leistung & Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018) entwickelt. Anders als im Projekt ProFiS (s.u.) stand im ReLink-Projekt nicht die multiprofessionelle Kooperation im Mittelpunkt, sondern die Frage, wie Lehrkräfte den gesellschaftlich vermittelten „doppelten Bildungsauftrag“ von Leistungsorientierung einerseits und einer individuell angemessenen inklusiven Bildung für alle andererseits in ihrer pädagogischen Praxis bewältigen können (Arndt et al., 2019). Die Materialien des ReLink-Projektes zur Aus- und Fortbildung sind ebenfalls in der Zeitschrift DiMawe im Open Access veröffentlicht (Arndt et al., 2021).

im Zuge dieser Reformmaßnahmen auch das an Schule tätige Personal zunehmend heterogen wird.

Dies gilt einmal mehr angesichts der Tatsache, dass die Anlässe für Aushandlungsprozesse zunehmen, indem nicht nur quantitativ die Anzahl des aus weiteren traditionsreichen Professionen wie der Sozialen Arbeit (Heinrich, Faller & Thieme, 2014) oder der Sonderpädagogik (Heinrich, Arndt & Werning, 2014) stammenden Personals zunimmt, sondern indem auch in qualitativer Hinsicht in besonders irritierender Weise die Infragestellung der eigenen Professionalität durch eine neue Berufsgruppe erfolgt: die Schulbegleitungen (Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017). Diese haben selbst keinen Professionsstatus inne, sind aber im Schulalltag inzwischen derart präsent (Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2017), dass sie, auch wenn sie sich monetär und strukturell in einem „Rollenprekariat“ (Lübeck, 2019) befinden, die Akteurskonstellation in der inklusiven Schule (Bender & Heinrich, 2016) doch erheblich prägen.

Das BMBF-Verbundprojekt (Verbundkoordination: Martin Heinrich) hat es sich zum Ziel gesetzt, diese bislang im Vergleich zu den anderen Personalgruppen innerhalb der Schule noch wenig erforschte Gruppe (vgl. Arndt, Blasse, Budde, Heinrich, Lübeck & Rohrman, 2017; Lübeck & Demmer, 2017) in den Blick zu nehmen. In einer ersten Projektphase setzten sich die Teilprojektstandorte aus unterschiedlichen disziplinären und forschungsmethodischen Perspektiven mit dem Einsatz von Schulbegleitungen auseinander:

- das Teilprojekt Flensburg (Leitung: Jürgen Budde & Nina Blasse) mithilfe von ethnografischen Beobachtungen auf den Unterricht der „heterogenen Lehrgruppe“ (Blasse, 2015);
- das Teilprojekt Bielefeld (Leitung: Christine Demmer) sequenzanalytisch mit der Rekonstruktion von Teamgesprächen von Lehrkräften und Schulbegleitungen;
- das Teilprojekt Frankfurt am Main (Leitung: Michael Urban) anhand einer auf der Grounded-Theory-Methodologie basierenden Perspektiventriangulation zum Kooperationsdreieck Lehrkräfte – Eltern – Schulbegleitung; sowie schließlich
- das Teilprojekt Siegen (Leitung: Albrecht Rohrman & Hanna Weinbach) ebenfalls mit ethnografisch-teilnehmenden Beobachtungen, um Aufschluss über das alltägliche soziale Miteinander im außerunterrichtlichen Schulgeschehen in inklusiven Settings zu gewinnen.

In der zweiten Projektphase dienten die empirischen Befunde und Protokolle als Grundlage für die Konzeption der Aus- und Fortbildungsmaterialien für das pädagogisch-professionelle Personal, die im vorliegenden Themenheft versammelt sind. Bevor abschließend überblicksartig die einzelnen Beiträge vorgestellt werden, möchten wir zunächst noch kurz die – jenseits der jeweils in den Beiträgen noch einmal für sich ausbuchstabilten gegenstandsbezogenen detaillierteren Zielsetzungen – übergreifenden Professionalisierungsüberlegungen darstellen, die der Auswahl und der Aufbereitung der Materialien zugrunde lagen.

3 Didaktische und professionalisierungstheoretische Ansprüche an die Materialien

Die aus der Praxis stammenden Falldarstellungen dienen dem Ziel, die Teilnehmenden der Aus- und Fortbildungsveranstaltungen dazu anzuregen, ihre eigenen Rollen, Zuständigkeitsbereiche und Erwartungen innerhalb des Teams und der Gesamtorganisation zu reflektieren. Die Falldarstellungen aus der Praxis als Ausgangspunkt haben den Zweck, die lebensweltliche Verankerung sicherzustellen, die es den Professionellen ermöglichen soll, sich authentisch in ihnen wiederzufinden, ohne zugleich in einer spezifisch persönlichen Form betroffen zu sein. Dies könnte sonst die Offenheit für die Reflexion behindern, wenn etwa durch das Setting der Veranstaltung oder die Materialien selbst ständige

Rechtfertigungszwänge oder sogar Befürchtungen vor einem Gesichtverlust entstünden. Das Material folgt damit der Logik einer praxisreflexiven Kasuistik, innerhalb derer die Teilnehmer*innen an den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen einer vom unmittelbaren Handlungsdruck, wie er sonst in pädagogischer Praxis typischerweise gegeben ist, entlasteten „Reflexionspause“ im Sinne eines gedankenexperimentellen Probehandeln über Handlungsalternativen nachdenken können. Andernorts (Lau, Heinrich & Lübeck, 2019) haben wir die diesem Vorgehen zugrundeliegende professionalisierungstheoretische Positionierung ausführlicher beschrieben. Im Kern zielt diese darauf ab, dass durch Reflexion eine Infragestellung der eigenen Routinen und der damit verbundenen Deutungsmuster erfolgen kann, wenn im Veranstaltungssetting und im Material die Möglichkeiten für individuelles Anschlussdenken bzw. -lernen gegeben werden.

Das Material zielt daher auf die exemplarische Darstellung von Phänomenen mit Irritationspotenzial (Schäffter, 1997), um allerdings – in einer argumentatorischen Volte – genau über die reflexive Auseinandersetzung mit diesen irritierenden Phänomenen wiederum Handlungssicherheit zu erhalten. Wenn Teilnehmende sehen, dass die Kolleg*innen aus den unterschiedlichen Professionen mit vergleichbaren Spannungsfeldern und Uneindeutigkeiten umgehen müssen, die sich nicht vereindeutigen lassen und die auch die anderen Professionellen dazu zwingen, die eigene Positionierung immer wieder neu diskursiv auszuhandeln, dann kann dies wiederum individuell als professioneller „Normal“-Zustand neu gerahmt werden.

Für diejenigen, die das im vorliegenden Themenheft dokumentierte Material für ihre Veranstaltungen nutzen möchten, sei erwähnt, dass es sich auch für uns bei der Erprobung dieses Fortbildungskonzeptes als Herausforderung erwies, Lehrkräfte und andere Professionelle der Schule (Schulsozialarbeit, Sonderpädagog*innen, Erzieher*innen etc.) für dieses Format zu gewinnen. Das Versprechen einer Komplexitätssteigerung ist nicht aus sich heraus werbewirksam, da erst auf den zweiten Blick für die Teilnehmenden ersichtlich ist, dass man im Durchgang durch die Irritation ein Orientierungswissen auf einem höheren Niveau erhalten kann (vgl. die positive Evaluation des Konzepts im Rahmen des ReLink-Projektes bei Lübeck & Lau, 2021). Dieses zeichnet sich dann eben nicht durch die Regelbefolgung spezifischer Maßnahmen aus oder erschöpft sich gar in dem Abarbeiten an Rezepten. Vielmehr entsteht im Durchgang durch die Reflexion am Fall von der Handlungsunsicherheit durch Komplexitätsentfaltung letztlich wiederum eine innere Orientierung, die es erlaubt, dann zu einer eigenen, letztlich klareren Positionierung zu gelangen. Da sich – wie eingangs beschrieben – die Komplexität in der inklusiven Schule sowohl durch die zunehmende Heterogenität der Schüler*innen als auch durch die immer zahlreicher werdenden Bezugspunkte in der Zusammenarbeit der multiprofessionellen Teams permanent steigert, halten wir diese Professionalisierungsvorstellung für umfassender, zeitgemäßer und letztlich auch pädagogisch angemessener.

4 Überblick über die Beiträge im Themenheft

Zu Beginn des Themenheftes nehmen Georg Rißler, Nina Blasse und Jürgen Budde von der Europa-Universität Flensburg aus ethnographischer Perspektive die „*Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht*“ in den Blick. Mit ihrem praktikertheoretischen Verständnis von Kooperation als Aktivitätenchoreographierung, also dem Fokus auf konkrete Handlungsabläufe und das Zusammenspiel aller am Unterricht Beteiligten, fordern sie zu einer Reflexion von Kooperationsverständnissen heraus. Indem sich hier viele Akteur*innen aus multiprofessionellen Teams wiederfinden werden, aber auch reflexiv dazu angehalten sind, die beschriebene Gesamtkonstellation als eine die pädagogische Praxis strukturierende Aktivitätenchoreographierung zu fassen, wird zugleich mit dem inhaltlich damit einhergehenden Irritationspotenzial eine neue, orientierende Analyseperspektive angeboten.

Im Beitrag „*Zwischen Unterricht und Unterstützung*“ illustrieren Anika Lübeck und Christine Demmer von der Universität Bielefeld anhand eines Gesprächsausschnitts die wechselseitigen Rollenzuschreibungen einer Lehrkraft und einer Schulbegleitung. Das Material provoziert Zielklärungsprozesse zwischen der unklaren Unterstützungsfunktion der Schulbegleitung und der damit einhergehenden Transformation der Rolle der Lehrkraft. Der Fall zeigt, dass in solchen Aushandlungsprozessen zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft auch die individuellen Bedürfnisse der begleiteten Schüler*innen leicht aus dem Blick geraten können, sodass im Material für die Aus- und Fortbildungsveranstaltungen Gelegenheit zur Reflexion von Rollen- und Zielvorstellungen liegt.

Ebenfalls ausgehend von einem solchen Teamgespräch von Schulbegleitung und Lehrkraft thematisieren Christine Demmer, Anika Lübeck und Martin Heinrich, wie grundlegende pädagogische Antinomien sich auch im Zusammenspiel von Schulbegleitungen und Lehrkräften als nicht lösbares, sondern nur beständig zu bearbeitendes Spannungsfeld beschreiben lassen. Im Beitrag „*Wer hilft wem, wie, wann, warum, es selbst zu tun?*“ wird dementsprechend zur Reflexion der Antinomie von Autonomie und Heteronomie aufgefordert. Wie bereits übergreifend angedeutet, liegt hier in der Diskussion von „fremden“ Teamgesprächen ein besonderes Potenzial für Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, da die (gemeinsame) Arbeit reflektiert werden kann, ohne dass die Teilnehmenden in eine Verteidigungshaltung gehen müssten. Am Beispiel des hier dargestellten Teams können sie sowohl Abgrenzungen als auch Identifikationsbekundungen vornehmen, ohne sich notwendig in der Diskussion bereits „outen“ oder ad hoc positionieren zu müssen. Vielmehr kann die Reflexion hier noch fluide gehalten werden, um zunächst den gesamten Möglichkeitsraum auszuloten, noch bevor es in gegebenenfalls bereits festgezurrten Positionierungen zur unreflektierten Abwehr kommt.

Die Frage nach dem Möglichkeitsraum für die eigene Positionierung erweitert sich nochmals, wenn nicht nur die Unterrichtssituation in den Blick genommen wird, sondern das gesamte Schulleben, zu dem dann auch außercurriculare Anteile gehören und somit auch die in ihnen stattfindende Beziehungsarbeit thematisch wird. Gerade indem der Bildungsauftrag hier dezidiert über fachliche Fragen hinausgeht, entsteht ein Feld, in dem die im Klassenraum oftmals reklamierte Deutungshoheit der Lehrkräfte einmal mehr fraglich wird. Dies zeigt sich, wenn Natalie Geese und Hanna Weinbach von der Universität Siegen in ihrem Beitrag „*Dann gehe ich sie jetzt zurückholen*“ auf das Potenzial von Professionswissen von Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen und Erzieher*innen in inklusiven ganztägigen Settings und Fragen von (Nicht-)Zuständigkeit abheben. In der durch das Fortbildungsmaterial induzierten Fallarbeit erweitert sich dadurch nochmals die Perspektive auf das Verhältnis von Schüler*innen, Schulbegleitungen und Lehrkräften.

Ebenfalls eine Erweiterung erfährt dieses Verhältnis von Schüler*innen, Schulbegleitungen und Lehrkräften, wenn Julia Gasterstädt, Alica Strecker, Michael Urban und Juliane Wolf von der Goethe-Universität Frankfurt am Main mit der Chiffre „*Informationsdreieck*“ das Verhältnis zwischen Lehrkräften, Familie und Schulbegleitungen thematisieren. Vor dem Hintergrund der herausragenden Bedeutung der Familie für Schulerfolg oder -misserfolg (i.S. der Reproduktion sozialer Ungleichheit) wird das Desiderat einer heterogenitätssensiblen Elternarbeit formuliert. In der Auseinandersetzung mit Eltern bzw. dem familiären System geraten gerade durch diese Überschreitung der Systemgrenzen die besonderen Herausforderungen inklusiver Schulentwicklungsprozesse in den Blick.

Mit dem empirischen Material aus unserem Forschungsprojekt hoffen wir, für den Kontext von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen Anlässe zur expliziten Auseinandersetzung mit Erwartungen, Vorbehalten und Positionen von Seminarteilnehmer*innen zu bieten, um so die eingangs formulierte „Orientierung durch Irritation“ in dem durch die UN-BRK nachhaltig irritierten und aus pädagogischer Sicht auch immer wieder (zu) irritierenden Schulsystem zu bieten.

Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J.M., Urban, M., & Werning R. (Hrsg.). (2021). Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenausbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2). <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339>.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M., & Werning, R. (2019). „Regelschüler“ und „Inklusionskinder“. Zur Frage nach leistungsbezogenen Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 239–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Bender, S., Heinrich, M., Lübeck, A., & Werning, R. (2018). Gemeinsam individualisieren? Akteurkonstellation im inklusiven Unterricht. In K. Rabenstein, I. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel & M. Proske (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht: Transformationen, Wirkungen, Reflexionen* (S. 77–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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>
- Bender, S., & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft) (S. 90-104). Weinheim & Basel: Beltz Juventa. Zugriff am 10.02.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17183.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven* (Edition Erziehungswissenschaft) (S. 275–301). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M., & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 1 (1), Zugriff am 10.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/15/7>.
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, G., & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, 13 (3). Zugriff am 10.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512>.
- Budde, J., Panagiotopoulou, J.A., & Sturm, T. (2019). Bildungspolitische Steuerung des Diskursfeldes zu Inklusion. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J.A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 19–28). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvsv1qxz.4>
- Demmer, C., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *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>
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern in*

- Deutschland* (Rekonstruktive Bildungsforschung). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Heinrich, M., Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/inn/en in der inklusiven Schule. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3 (1), 48–71. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15484>
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrmann, A., Urban, M., Weinbach, H., & Wolf, J. (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., Faller, C., & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (1), 30–49.
- 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*. 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 Praxis* (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A., & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Lehrer*innenfortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Rohrmann, A. (2018). Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention für ein „inklusives SGB VIII“. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 49 (1), 4–14.
- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.H. Krüger (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691–708). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J.M., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 84–105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Reißler, G., Strecker, A., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Rohrmann, A., Urban, M., & Weinbach, H. (2021). Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und -Fortbildung – eine Einführung in das Themenheft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3), 1–7. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4166>

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>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht

Georg Rißler^{1,*}, Nina Blasse^{1,*} & Jürgen Budde¹

¹ Europa-Universität Flensburg

* Kontakt: Europa-Universität Flensburg,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg
georg.rissler@uni-flensburg.de; nina.blasse@uni-flensburg.de

Zusammenfassung: Die Kooperation in heterogenen Lehrgruppen stellt eine zentrale Herausforderung im Kontext der Entwicklung und Umsetzung schulischer Inklusion dar. Der Beitrag entfaltet ein praktikentheoretisches Verständnis von Kooperation als Aktivitätenchoreographierung und stellt ethnographisches Material als Anlass zur Reflexion von Kooperationsverständnissen in Aus-, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen für Akteur*innen multiprofessioneller Teams zur Verfügung.

Schlagwörter: interprofessionelle Kooperation, heterogene Lehrgruppe, Praktikentheorie, Ethnographie



1 Kooperation der heterogenen Lehrgruppe¹ als Herausforderung von Unterricht: Lehren und Lernen im Anspruch von Inklusion

Kooperation in multiprofessionellen Teams wird als eine der zentralen Herausforderungen markiert, die sich im Zuge der Entwicklung und Umsetzung schulischer Inklusion stellen. Inklusion ist mit der Forderung nach gemeinsamer Unterrichtung heterogener Schüler*innenschaften verbunden. Diese sind vor dem Hintergrund eines breiten Inklusionsverständnisses (Budde & Hummrich, 2013) gekennzeichnet durch unterschiedliche kognitive, psychische und körperliche Voraussetzungen, die sich zum Teil in sonderpädagogischen Förderbedarfen niederschlagen, und durch weitere (intersektionale) Differenzkategorien wie Geschlecht, Klasse/Milieu, Ethnie etc.

In Anbetracht der bildungspolitischen Forderung nach Inklusion für Regelschulklassen verändert sich die historisch etablierte Zusammenstellung der teilnehmenden Akteur*innen an Schule, Unterricht, Lehren und Lernen. Zusätzlich zur allgemeinpädagogischen Lehrkraft nehmen nun weitere Akteur*innen an Schul- und Unterrichtspraktiken teil. Unterricht im Anspruch von Inklusion zeichnet sich damit nicht alleine durch heterogene Lerngruppen aus, sondern zudem durch heterogene Lehrgruppen (Blasse, 2015). Zu den Akteur*innen der heterogenen Lehrgruppen zählen: allgemeinpädagogische Lehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte sowie Schulbegleitungen (auch Integrationshelfer*innen). Zum Teil wird auch sozialpädagogisches Personal im Unterricht eingesetzt.

Die heterogene Lehr-Lerngruppe stellt Unterricht im Anspruch von Inklusion im Tun her. Die Aktivitäten, verstanden als die „doings and sayings“ (Schatzki, 1996, S. 106), die „Menge des Tuns und Sprechens“ (Schatzki, 2016, S. 33), der heterogenen Lehrgruppe können sich auf die Lernenden und auf die Lehrenden selbst in hochgradig komplexen, aber dennoch bestimmten und bestimmbar normativen Arten und Weisen beziehen. Dieses gemeinsam prozessierte Vollzugsgeschehen „Unterricht“ lässt sich als intra- und inter- bzw. multiprofessionelle² Zusammenarbeit bzw. Kooperation (Harting, 2014; Kunze, 2016) perspektivieren. Praktikentheoretisch sind diese Arten und Weisen der Zusammenarbeit bzw. Kooperation als Aktivitätenchoreographierungen (Budde, Blasse, Rißler & Wesemann, 2019) bestimmbar. Choreographierungen von Aktivitäten, verstanden als ein Schritt-für-Schritt im praktischen Vollzug des Sich-aufeinander-Beziehens der Aktivitäten von Akteur*innen der heterogenen Lehrgruppe, sind erstens durch (Nicht-)Zuständigkeitsunsicherheiten gekennzeichnet (Kunze, 2016) und zweitens durch Aushandlungen entlang der professionellen Selbstverständnisse (Lütje-Klose & Urban, 2014). Beide Kennzeichen können für bereits etablierte wie für im Entstehen befindliche und zukünftige Formen der Aktivitätenchoreographierung bei einer gemeinsamen Umsetzung von Inklusion in multiprofessionellen Teams von hoher Bedeutung sein.

Entsprechend sind Fragen im Zusammenhang von Choreographierungen der Unterrichtsaktivitäten multiprofessioneller Teams sowohl für angehende Lehrkräfte, respektive Studierende und Referendar*innen, als auch für (multi-)professionelle Teams der schulischen Praxis relevant.

¹ Ob die Schulbegleitungen tatsächlich „lehren“, ist unseres Erachtens eine empirisch zu klärende Frage. Entsprechend verstehen wir die Lehrgruppe als eine Heuristik, die sich aus dem für Unterricht konstitutiven Verhältnis von Lehren und Lernen ergibt. Die Lehrgruppe ist entsprechend als Pendant der Lerngruppe zu verstehen, auch deshalb, weil Unterricht als eine Zusammenkunft verschiedener Generationen verstanden wird (vgl. Blasse, in Vorbereitung).

² Damit ist nicht gesagt, wie allgemein- und sonderpädagogische Lehrkräfte sowie Schulbegleitungen professionstheoretisch zu fassen sind. Fest steht jedoch, dass für (pädagogisches) Tun der Erwachsenen im Unterricht die Anforderung an Professionalität und professionalisiertes Handeln besteht (vgl. Blasse, in Vorbereitung; Lübeck, 2019, S. 55–82).

2 Didaktischer Kommentar

Der für den vorliegenden Beitrag ausgewählte Materialauszug ist Bestandteil eines ethnographischen Beobachtungsprotokolls, welches im Rahmen des Forschungsprojekts „Kooperationspraxis im inklusiven Unterricht“ (KoPra) der Europa-Universität Flensburg entstanden ist. Als Teilprojekt gehört KoPra zum Projektverbund „Professionalisierung durch Fallarbeit in inklusiven Settings“ (ProFiS), welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) drei Jahre lang (2017–2020) gefördert wurde.³ KoPra erhebt seine Daten ethnographisch (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013) und stellt dabei vor allem die Teilnehmende Beobachtung der Choreographierungen von Aktivitäten heterogener Lehrgruppen und damit den Vollzug ins Zentrum. Teil der durchgeführten Teilnehmenden Beobachtung ist die Erzeugung von Daten. Zunächst werden handschriftlich Notizen gemacht und Skizzen angefertigt, Video- und Tonmitschnitte aufgezeichnet sowie Bilder gemacht und Textartefakte (z.B. Arbeitsblätter) gesammelt. Vor allem die Notizen dienen als Erinnerungsstützen für die Erstellung von Protokollen. Diese wiederum sind das Ergebnis einer erinnernden Schreibe, die nicht im Feld selbst, sondern idealerweise direkt im Anschluss an die Beobachtung am Schreibtisch stattfindet.

Für eine wissenschaftliche Analyse des vorgestellten Materials, die sowohl handlungsentlastet als auch abstrahierend und systematisierend ist, ist eine Einführung in Grundlagen der ethnographischen Forschungshaltung und daran anschließend in die Voraussetzungen und Möglichkeiten einer „Befremdung der eigenen Kultur“ (vgl. Amann & Hirschauer, 1997, S. 7–51) notwendig. Ebenso unterstützt eine Einführung in die Methode(n) der ethnographischen Teilnehmenden Beobachtung sowie in Orientierungshilfen für das Erstellen von Beobachtungsprotokollen (Diegmann, 2013; Breidenstein, 2012) dabei, den Materialauszug als wissenschaftliches Material einzuordnen.

Der vorliegende Materialauszug entstand im Jahr 2017 im Kontext einer Teilnehmenden Beobachtung⁴ des Unterrichtsgeschehens an einer Gemeinschaftsschule in einer fünften Klasse und fokussiert auf die Anfangssequenz einer Schulstunde, an deren Vollzug die heterogene Lehrgruppe beteiligt ist. Er eignet sich für mehrere Zielgruppen und Zusammensetzungen und kann sowohl in Fortbildungen für allgemein- oder sonderpädagogische Lehrkräfte eingesetzt werden als auch für solche, in denen die verschiedenen Akteur*innen multiprofessioneller Teams zusammenkommen. Da sich Fallarbeit entlang von Auszügen und Sequenzen aus ethnographischen (Unterrichts-)Protokollen in universitären Seminaren – sowohl im lehramtsbezogenen Master als auch im bildungswissenschaftlichen, lehramtsvorbereitenden Bachelor – bei der Anbahnung eines reflexiven Habitus und gleichsam als praxisbezogen bewährt hat (Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016), eignet sich das Material auch für solche Zusammenhänge. Eine Verwendung in weiteren Phasen des berufsbegleitenden Professionalisierungsprozesses ist ebenso denkbar.

Für Annäherungen an das ethnographische Material werden im Folgenden zwei Varianten vorgeschlagen. Es kann entweder ein sequenzanalytisches Vorgehen gewählt werden oder ein Vorgehen, in dem das vorgestellte Material in seiner „Ganzheit“ betrachtet wird. In der ersten Variante, der Sequenzanalyse, wird der Schritt-für-Schritt-Entfaltung von Praktiken – und damit einer Form ihrer Zeitlichkeit – durch ein Schritt-für-Schritt-

³ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01NV1702B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

⁴ Unter Teilnehmender Beobachtung wird dabei nicht lediglich eine auf die visuelle Wahrnehmung verengte Beobachtung verstanden. Vielmehr umfasst diese grundsätzlich die Nutzung der kompletten Körpersensorik der Forscher*innen, also das Hören, Riechen, Erasten und Schmecken genauso wie das Sehen und ebenso den sozialen Sinn. Letzterer bezieht sich auf die Fähigkeit der Forscher*innen zu verstehen, d.h., sich mit den Praktiken und ihrer normativen Organisation vertraut zu machen (vgl. Breidenstein et al., 2013, S. 71f.).

Vorgehen entsprochen und versucht, die Entfaltung nachzuvollziehen. Die einzelnen Sequenzen dieses Schritt-für-Schritts der Praktiken werden dabei jeweils möglichst exakt beschrieben. Dabei kann z.B. ein „Schritt“ von einer bzw. einem (Seminar-/Fortbildungs-)Teilnehmer*in laut vorgelesen werden, bevor alle Teilnehmer*innen gemeinsam sammeln, was ihnen auffällt, was irritiert bzw. auch was geradezu als selbstverständlich erscheint. Als Orientierungshilfe für eine solche gemeinsame Sammlung und den beschreibenden Nachvollzug kann folgende Frage dienen: „Wer tut und spricht was-wie-mit wem-wann-wo-warum-wozu?“ Diese kann in weitere Teilfragen zerlegt werden:

- Welche Aufgaben stellen sich den Akteur*innen?
- Wie werden die Aufgaben im Vollzug bewältigt?
- Welche*r Akteur*in tut/spricht dabei was?
- In Bezug auf wen oder was wird etwas getan/gesprochen?
- Welches Wissen der Akteur*innen und über die Akteur*innen organisiert die Aktivitäten, mit denen die Aufgaben bewältigt werden?
- Welche Ziele organisieren die Aktivitäten?
- Welche Verständnisse von Zuständigkeiten in Bezug auf was und/oder wen kommen im Material zum Ausdruck?
- Wie stellt sich die Zuständigkeitsordnung der heterogenen Lehrgruppe im Materialauszug dar?

In einem so angelegten sequenzanalytischen Vorgehen ist es hilfreich, das Protokoll zunächst vollständig abzudecken und nach und nach aufzudecken. Vor jedem weiteren Aufdecken und Voranschreiten im Protokoll besteht dabei die Möglichkeit, dass die Teilnehmer*innen zunächst Überlegungen darüber anstellen, in welchen Vollzugsvarianten es weitergehen könnte, also welche „Wer-was-wie-mit wem-wann-wo-warum-wozu-Tun-und-Sprechen“ auf das vorhergehende „Wer-was-wie-mit-wem-wann-wo-warum-wozu-Tun-und-Sprechen“ folgen könnten.

Bei der zweiten Variante, welche den Materialauszug in seiner Ganzheit betrachtet, wird der gesamte Protokollauszug komplett gelesen. Die Teilnehmer*innen können dann z.B. dazu angehalten werden, das Material eher daraufhin zu befragen, welche Erwartungen bezüglich der (Nicht-)Zuständigkeit der jeweiligen Akteur*innen der heterogenen Lehrgruppe im Tun und Sprechen zum Ausdruck kommen oder welche Verständnisse einer normativen, d.h., einer „richtig-akzeptablen“ Choreographierung sich zeigen.

In beiden Varianten geht es explizit nicht darum, die Schritte und schließlich das Ganze zu beurteilen und zu bewerten, sondern darum, die Entstehung und damit Hervorbringung einer normativen Ordnung selbst zu beschreiben und dabei und darüber in einen Reflexionsprozess zu gelangen. Orientierungsfragen können sein:

- Welche Verständnisse organisieren die Aktivitäten der unterschiedlichen Akteur*innen im Material?
- Welchen Schritt oder welche Schritte haben die Teilnehmer*innen selbst gewählt?
- Welche Verständnisse von Kooperation/Zusammenarbeit/Aktivitätenchoreographierung organisieren die eigenen Tätigkeiten?

Ziel der Analyse des Materialauszugs ist dementsprechend eine detaillierte Beschreibung der Hervorbringung der Aktivitätenchoreographierung im Vollzug von Praktiken sowie ihrer impliziten normativen Organisation bzw. der zum Ausdruck kommenden Zuständigkeitsordnung im Zusammenhang mit Professionsverständnissen. Zentral sind damit ein reflexives Verständnis der Organisation der Choreographie bzw. eine Klärung und der reflexive Nachvollzug der weitgehend impliziten normativen Organisation der Aktivitätenchoreographie.

Auf diesem Wege und vor diesem Hintergrund kann ebenso eine Reflexion der „eigenen“, subjektiven Kooperationsverständnisse, (Nicht-)Zuständigkeitsvorstellungen und Professionsverständnisse erfolgen. Auch kann eine Perspektivübernahme angeregt werden, wenn z.B. allgemeinpädagogische Lehrkräfte sich mit Kooperationsverständnissen von sonderpädagogischen Lehrkräften und/oder Schulbegleitungen auseinandersetzen und umgekehrt.

Als weitere Variation der Arbeit mit dem Material könnten zusätzlich (entweder vorab oder im Analyseprozess selbst) Kontextinformationen zum professionellen Status, zur Schulform oder etwa zur Jahrgangsstufe bereitgestellt werden. Entfallen solche Informationen, ergibt sich ein größerer Interpretationsspielraum, und die Konzentration liegt auf der detailreichen Analyse der zunächst gering erscheinenden Informationen. Es besteht jedoch dabei das Risiko, dass die Interpretationen spekulativer werden. Beim Vorliegen von Kontextinformationen wiederum fallen die Analysen oftmals praxisbezogener und subsumptionslogischer aus; allerdings können hier die Kontextinformationen als kausale Begründungen herangezogen werden und so das „Fragwürdige“ des Falles minimieren. Entsprechende Kontextinformationen zum vorliegenden Material wären etwa: Allgemeinpädagogische Lehrkraft: Fr. Petersen; Sonderpädagogin: Frau Krüger; Schulform: Gemeinschaftsschule; Jahrgangsstufe: 5, Fach: Naturwissenschaft.⁵

Schließlich kann eine theoretische Erarbeitung unterschiedlicher Inklusionskonzepte (Werning, 2014) im Spannungsfeld von engem und weitem Inklusionsverständnis (Budde & Hummrich, 2013) genauso wie solcher der Kooperation (Urban & Lütje-Klose, 2014; Harting, 2014; Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012; Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020) zur Vorbereitung einer praxisreflexiven Analyse der Protokolle dienen. Dabei kommt dem Material dann eher illustrierender Charakter für die abstrakte Auseinandersetzung zu, und es kann zur Basis von Reflexionen der Choreographierungsmodi unter den Teilnehmer*innen werden. Als weitere Variante ist eine der Fallbesprechung nachgelagerte theoretische Auseinandersetzung möglich. Hier hat das Material weniger illustrierenden Charakter. Vielmehr bilden das Material und seine Analyse den Ausgangspunkt für theoretisch bestimmte Auseinandersetzungen.

3 Das Material⁶

*Vor Beginn des eigentlichen Unterrichts sprechen Frau Petersen und Frau Krüger vor dem Pult; es scheint um eine Aufgabenverteilung zu gehen. [Im Gespräch erzählt Frau Krüger später, dass die Absprachen im günstigen Fall – „wenn wir es schaffen“⁷ – abends telefonisch erfolgen; auch gebe es private Treffen am Wochenende; die Regel sei es aber, dass sie die Stundenentwürfe oder Hinweise weniger als eine Stunde vorher bekommt. Dies sei der Arbeitsbelastung geschuldet, die oft eine längerfristige Planung verhindere. Reguläre Zeitfenster für gemeinsame Vorbereitung gebe es nicht. Alle Zwischenräume wie die Pausen und Begegnungen auf dem Flur seien mit wachsenden Anforderungen der Schüler*innen und notwendigen Absprachen komplett gefüllt, sodass sie in der Schule auch nie zur Ruhe kommen.]*

*Frau Petersen und Frau Krüger stehen vorn vor dem Pult. Die Schüler*innen stehen. Frau Petersen: „Einen wunderschönen ...“. Die Klasse antwortet im Chor: „... guten Morgen.“ Frau Petersen eröffnet den Unterricht: „Was wisst ihr alles über Luft? Sprecht mit eurem Partner.“ Frau Krüger beteiligt sich am Gespräch*

⁵ Alle personenbezogenen Daten wurden anonymisiert.

⁶ Der folgende Auszug aus einem ethnographischen Beobachtungsprotokoll steht auch als Online-Supplement zum Download zu Verfügung.

⁷ Anführungszeichen markieren wörtliche Zitate, die so während der Beobachtung notiert wurden. Die Verwendung der indirekten Rede hingegen ist sinngemäß paraphrasiert, gibt aber nicht die genaue Wortwahl der Sprechenden wieder.

*zwischen Schüler 1 und Schüler 2. Nach einer Minute folgt ein Unterrichtsgespräch zwischen Frau Petersen und Schüler 1 sowie weiteren Schüler*innen. [...]*

*Frau Krüger erläutert die Aufgabenstellung für die Klasse. Frau Petersen: „Gut, ihr wisst schon eine ganze Menge. Wir machen jetzt einen Versuch. Ihr müsst kein Protokoll schreiben, ihr bekommt eins von mir, und da sind FEHLER drin, das sollt ihr korrigieren.“ Mehrere Schüler*innen rufen: „Oh nein!“ Frau Petersen schaut ganz kurz verunsichert zu Frau Krüger. Frau Krüger wirft ein: „Ist doch super, ihr dürft heute Lehrer spielen.“ Die Proteste klingen ab, und Frau Petersen teilt ein Arbeitsblatt aus.*

4 Theoretischer Hintergrund und Analysevorschlagn

4.1 Schule & Unterricht im Anspruch von Inklusion aus praktikentheoretischer Perspektive

Das Forschungsprojekt KoPra rückt Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion und Kooperation aus einer praktikentheoretischen Perspektive (Schatzki, 1996; Reckwitz, 2002) in den Blick. Aus dieser heraus werden soziale Praktiken als zentrale theoretische wie analytische Kategorie gesetzt (Schäfer, 2016). Praktikentheoretisch sind Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion und Kooperation als Vollzugsgeschehen zu verstehen, d.h. als ein Prozessieren von Praktiken, in deren Schritt-für-Schritt-Vollzug u.a. Kooperations-, Zuständigkeits- genauso wie Differenzordnungen generiert und prozessiert werden. Im Anschluss an Theodore R. Schatzki (1996, 2002) lässt sich die theoretisch-analytische Kategorie der Praktik(en) definitorisch bestimmen als eine „raum-zeitlich verteilte Menge des Tuns und Sprechens [...] die organisiert ist“ (Schatzki, 2016, S. 33). Praktiken sind damit raum-zeitlich verstreute und verflochtene Aktivitäten, d.h. über eine normative Organisation zueinander relationierende Aktivitätszusammenhänge. Diese normative Organisation – hier als richtiger bzw. akzeptabler Vollzug – kann als durch unterschiedliche Elemente gestaltete fokussiert werden. Unterscheiden lassen sich weitgehend implizite praktische und allgemeine Verständnisse, eine Ziel-Zweck-Emotionsstruktur sowie explizite Regeln (vgl. Schatzki, 2019, S. 27ff.). Praktiken relationieren mit weiteren Praktiken zu ausgreifenderen Konstellationen und sind damit nicht als isolierte Einheiten zu denken.

An ein solches Verständnis von Praktiken anschließend nähert sich das Projekt KoPra der „Kooperation in multiprofessionellen Teams“ bzw. der Zusammenarbeit der heterogenen Lehrgruppe über ein Verständnis von „Kooperation“ und „Zusammenarbeit“ als ein Schritt für Schritt sich entwickelndes, gleichermaßen routiniertes wie überraschungsoffenes Choreographierungsgeschehen von (in Zeit und Raum) verstreut-organisierten wie organisiert-zusammenhängenden Aktivitäten (Tun und Sprechen) der heterogenen Lehrgruppe an. Die Akteur*innen (re-)produzieren im Vollzug von Unterricht bzw. bringen durch ihre in situ konkret prozessierten Aktivitäten sowie in deren Choreographierungen je bestimmte und bestimmbar pädagogische Ordnungen der Kooperation hervor, in denen u.a. Verständnisse von (Nicht-)Zuständigkeiten wie auch professionelle Selbstverständnisse zum Ausdruck kommen. Anders ausgedrückt: Im Vollzug werden Ordnungen des „Wer-mit wem-was-wie-wann-wo-warum-wozu“ hervorgebracht und zur Aushandlung gestellt.

4.2 Analysevorschlag für das vorgelegte Material

In der Analyse des vorgelegten Materials zeigt sich ein normatives Verständnis der Choreographierung von Aktivitäten (z.B. bezüglich von (Nicht-)Zuständigkeiten), welches sich durch ein „Verhältnis auf Augenhöhe“ einerseits, bei gleichzeitiger Aufgabenteilung (hier in Form der alleinigen Unterrichtsgestaltung einer Person) bezüglich der Unterrichtsvorbereitung andererseits auszeichnet. So findet ein Co-Planning, verstanden als gemeinsame vorherige Planung des Unterrichts, in diesem multiprofessionellen Team in der Regel nicht statt – was hauptsächlich einer hohen Arbeitsbelastung angelastet und über diese begründet wird. Vor diesem Hintergrund zeigt sich die allgemeinpädagogische Lehrkraft als für die Planung zuständige und nimmt entsprechend eine „leitende“ Position ein, während die Sonderpädagogin die Position der „Empfängerin“ der fertigen Planungen einnimmt. Dies scheint – vor dem Hintergrund der angeführten Arbeitsbelastung und fehlender gemeinsamer Vorbereitungszeiten – auch für die Sonderpädagogin ein akzeptables Prozessieren von Zusammenarbeit und Positionen im Zusammenhang mit Planung zu sein. Die explizite Aussage über die Kooperationsformen und Abspracheweisen bezüglich der Unterrichtsplanung verweisen einerseits auf eine von der heterogenen Lehrgruppe als zeitlich prekär wahrgenommene Lage, andererseits aber auch auf ein Verhältnis, dass über den institutionellen Kontext hinausgeht. Wenngleich kein Co-Planning stattfindet und diesbezüglich in der Choreographierung eine „leitende“ Position erzeugt wird, erscheinen beide Lehrkräfte in ihrer Performanz als ebenbürtige Akteur*innen eines Teams: Beide haben Sprechrecht, beide begrüßen gemeinsam, und beide binden unterschiedliche Schüler*innen ein, ohne dabei eine spezifische (Nicht-)Zuständigkeit etwa entlang von sonderpädagogischem Förderbedarf erkennen zu lassen.

5 Erfahrungen

Der vorgestellte ethnographische Materialauszug wurde in Seminaren sowie einer Vorlesung an verschiedenen Universitäten als Fall eingebracht und von Studierendengruppen entlang der dargestellten Verfahren auf den Modus und das Verständnis der Kooperation der heterogenen Lehrgruppe hin analysiert. Einige der Analysen liegen in schriftlicher Form vor. Eine Besonderheit besteht darin, dass nicht alle Analysen in Präsenz be- und angeleitet wurden, sondern auf Grund der coronabedingten Herausforderungen in Studierendengruppen digital durchgeführt wurden. Entlang der orientierenden Fragen entstanden dabei erstens detaillierte Beschreibungen des im Materialauszug dokumentierten Modus der Choreographie genauso wie Reflexionen und Entwürfe über alternative Varianten von Choreographien. Ebenso wurden zweitens vor dem Hintergrund theoretischer Modelle Reflexionen des Choreographierungsmodus angestellt. Dabei vermischen sich in den Analysen beide Ebenen häufig, was durch eine intensivere Begleitung durch Dozent*innen aufgefangen werden könnte. Auffallend ist zudem, dass sowohl Beschreibungen als auch theoriebasierte Reflexionen mit bewertenden Kommentaren (besser vs. schlechter) oder mit anderen wertenden Beurteilungen einhergehen, welche die Analyse einschränken. Folgender Auszug zeigt beispielhaft eine solchermaßen wertende Beurteilung: *„In diesem [...] Besprechungssetting sollte [...] die gesamte Planung gemeinsam übernommen werden. Somit kann eine bessere Aufgabenteilung und -verteilung stattfinden [...].“* Auch hier bedürfte es einer entsprechenden Rückmeldung der Dozent*innen, etwa indem der wertende Kommentar aufgegriffen wird, um die jeweiligen Verständnisse von „besser vs. schlechter“ selbst zu reflektieren und dabei die Bewertung in eine neutralere Formulierung zu überführen (z.B.: „Eine weitere Alternative wäre, die Gesamtplanung als gemeinsames Projekt zu verstehen und die Aufgaben dabei so zu verteilen, dass [...]“). Da wertende Urteile auf Vergleichen basieren (Variante x ist besser als Variante y), könnten zudem noch weitere Beurteilungen als Ver-

gleichshorizonte angefragt werden, um ein Bewusstsein für Möglichkeitsräume zu erzeugen und diese gleichsam zu erweitern. Vor diesem Hintergrund ist für angeleitete Fallbesprechungen in Lehrkontexten und Fortbildungsveranstaltungen in jedem Fall eine Sensibilität und eine Sensibilisierung für diese Punkte gefordert. Gleichsam zeigt sich daran das Irritations- und Professionalisierungspotenzial des Materials.

Literatur und Internetquellen

- Ahlgrimm, F., Krey, J., & Huber, S.G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17–29). Münster: Waxmann.
- Amann, K., & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–51). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung* (S. 275–301). Weinheim: Beltz Juventa.
- Blasse, N. (in Vorbereitung). *Die heterogene Lehrgruppe. Unterricht im Anspruch von Inklusion*. Dissertationsschrift.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, G., & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Zugriff am 15.09.2020. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512>.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 06.05.2020. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- Diegmann, D. (2013). Die Beobachtung. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer* (S. 182–226). Stuttgart: UTB.
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (4), 461–478.
- Harting, A. (2014). Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht. In A.-K. Arndt, A. Harting, P. Katzer, M. Laubner, S. Stenger & R. Werning, R. (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation* (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 152) (S. 36–95). München: Oldenbourg.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., & Meier, M. (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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>

- Lütje-Klose B., & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *VHN – Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Reckwitz, A. (2002). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Schäfer, H. (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9–27). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839424049-001>
- Schatzki, T.R. (1996). *Social Practices: A Wittgenstein Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge, MA: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schatzki, T.R. (2002). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T.R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 33–44). Bielefeld: transcript.
- Schatzki, T.R. (2019). *Social Change in a Material World*. Milton Park: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429032127>
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rißler, G., Blasse, N., & Budde, J. (2021). Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3), 8–16. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4141>

Online-Supplement:

Auszug aus einem ethnographischen Beobachtungsprotokoll

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>

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 Voranschreitens 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 Handlungsrouninen 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, wengleich 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>

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>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

„Dann gehe ich sie jetzt zurückholen.“

**(Nicht-)Zuständigkeit im Alltag außerhalb des Unterrichts
in inklusiven Settings mit Schulassistenz als Gegenstand von Fallarbeit**

Natalie Geese¹ & Hanna Weinbach^{1,*}

¹ Universität Siegen

* Kontakt: Universität Siegen,

Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste,

Hölderlinstr. 3, 57068 Siegen

sekretariat@zpe.uni-siegen.de

Zusammenfassung: Dass Schule nicht nur ein Ort ist, an dem Kinder curricular vorgegebene Inhalte lernen, ist eine grundlegende Einsicht, die zur biographischen Erfahrung all derjenigen gehört, die selbst einmal in der Schule waren (Zinnecker, 1978). Sie bildet den Ausgangspunkt für die Arbeit mit dem in diesem Beitrag vorgestellten Material, das den Fokus darauf richtet, wie Schüler*innen und pädagogisches Personal das alltägliche soziale Miteinander im schulischen Geschehen in inklusiven Settings mit Schulassistenz außerhalb des Unterrichts gestalten. Das Material ist für die Fallarbeit im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von derzeitigen oder zukünftigen Angehörigen multiprofessioneller Teams konzipiert. Im Horizont der Diskussionen um die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen und Assistent*innen in inklusiven Ganztagschulen (Werning & Urban, 2014; Demmer & Hopmann, 2020) kann es insbesondere zur Reflexion von Fragen der (Nicht-)Zuständigkeit schulischer Akteursgruppen (Kunze, 2018; Kunze & Silkenbeumer, 2018) eingesetzt werden.

Schlagwörter: Kooperation, Zuständigkeit, Inklusion, Assistenz, Schulische Peer-Kultur, Ethnographie



1 Hinführung zum Thema

Die „alltägliche Ordnung der Schule“ vollzieht sich, darauf hat im deutschsprachigen Raum in den 1970er-Jahren Jürgen Zinnecker (vgl. Zinnecker, 1978, S. 29) aufmerksam gemacht, sowohl auf der Vorderbühne des Unterrichts als auch auf seiner Hinterbühne, deren Geschehen sich wesentlich auf Schulwegen, in Pausen, beim Mittagessen, auf Fluren, Ausflügen und Klassenfahrten abspielt (vgl. Rose & Seehaus, 2019, S. 137f.). Schule ist ein sozialer Raum neben anderen, in dem Kontakte geknüpft und Freundschaften gepflegt werden, an dem aber auch um Statuspositionen gerungen wird und gesellschaftliche Normalitäts- und Leistungsvorstellungen, Machtverhältnisse, Hierarchien und Konflikte (re-)produziert, sich angeeignet, umgedeutet und subversiv herausgefordert werden (vgl. Zinnecker, 1978; Bennewitz, Breidenstein & Meier, 2016).

Zinnecker hat konstatiert, dass es sich „[b]eim pädagogischen Handeln der Lehrer in der Institution [...] um eine besondere Form der Machtausübung [handelt]“ (Zinnecker, 1978, S. 36). Auf der Vorderbühne sei das Geschehen von der machtvollen Durchsetzung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags präfiguriert (vgl. Zinnecker, 1978, S. 36). Die Schüler*innenrolle erfordere es, „sich diesem Macht-Zugriff gegenüber zu verhalten und die eigene biographische Identität trotz dieser sozialen Zumutung in der Institution aufrechtzuerhalten“ (Zinnecker, 1978, S. 36). Damit ist eine Orientierung peer-kulturellen Handelns auf der schulischen Hinterbühne beschrieben. Zinnecker stellt des Weiteren fest:

„Gegenüber der Gruppe der Schüler fällt dem pädagogischen Personal die Rolle des Orts- und Situationswächters zu. Die Lehrer sind verpflichtet, darüber zu wachen, daß die Schüler und deren Verhalten im Kontext des Regelsystems der Institution bleibt“ (Zinnecker, 1978, S. 36; Hervorh. i.O.).

Nun hat sich seit dieser mittlerweile geradezu klassischen Beschreibung der sozialen Antriebsfedern und Dynamiken, die sich in Interaktionsprozessen zwischen Personen vollziehen, wenn sie gemeinsam Schule *machen*, einiges gewandelt (vgl. auch Rose & Seehaus, 2019, S. 138). Im Zuge des Ausbaus von Ganztagsangeboten und der Entwicklungen in Richtung eines inklusiven Bildungssystems hat sich nicht zuletzt die Zusammensetzung der an Schulen anwesenden Akteursgruppen grundlegend erweitert. Schüler*innen mit unterschiedlichen körperlichen, kognitiven und psychischen Voraussetzungen lernen zusammen, und das Personal an Schulen arbeitet zunehmend in multiprofessionellen Teams, die aus Lehrkräften, Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen und weiterem pädagogischen Personal bestehen. Immer mehr Kinder und Jugendliche werden zudem im schulischen Alltag von Assistenzpersonen begleitet, die in der Regel bei Trägern der Freien Wohlfahrtspflege angestellt sind und deren Einbindung in schulische Teams schon von daher strukturell fragil ist und praktisch sehr unterschiedlich ausgestaltet wird.

Aus professionalisierungstheoretischer Sicht wird die veränderte Zusammensetzung des an Schulen tätigen Personals insbesondere unter dem Aspekt der Zuständigkeitsunsicherheit diskutiert. Für pädagogische Berufe scheint diese kennzeichnend zu sein (vgl. Kunze, 2018, S. 72). Nimmt man „„Zuständigkeitsunklarheit“ als Ausgangspunkt“, (Kunze, 2018, S. 72), erschließt sich die Bedeutsamkeit der Frage, welche Aufgaben im schulischen Alltag überhaupt als solche identifiziert werden, welche Aufgaben eine bestimmte Akteursgruppe für sich beanspruchen kann, welche Aufgabenbereiche sich überlagern und welche Aufgaben von Schüler*innen im Sinne autonomen Handelns gerade keine Aktivitäten von anderen Akteursgruppen erfordern.

Der Fokus von Diskussionen um (Nicht-)Zuständigkeit richtet sich zumeist auf das Zusammenwirken von Lehrkräften, Sonderpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen, während Schulassistent*innen unberücksichtigt bleiben. Dass die Anwesenheit von Schulassistent*innen, die häufig über keine pädagogische Ausbildung verfügen, jedoch

maßgeblich zu Zuständigkeitsunsicherheiten beiträgt, darauf weisen einige Autor*innen hin (vgl. z.B. Heinrich & Lübeck, 2013).

Unserem Eindruck nach wird auch die Akteursgruppe der Schüler*innen in der Literatur bislang selten berücksichtigt, wenn es um die Beschäftigung mit Fragen von (Nicht-)Zuständigkeit geht. Schüler*innen deklarieren bestimmte Aufgaben für sich und haben bestimmte Erwartungen, wofür die unterschiedlichen Akteursgruppen in multiprofessionellen Teams zuständig sind. Dies zeigt das in diesem Beitrag vorgestellte Material anhand einer Episode aus dem Schulgeschehen außerhalb des Unterrichts, in deren Verlauf sich eine Auseinandersetzung zwischen Schüler*innen entwickelt.

2 Didaktischer Kommentar

Bei dem im nächsten Kapitel präsentierten Material handelt es sich um den Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll, das im Rahmen einer ethnographischen Studie an einer Offenen Ganztagsgrundschule im Jahr 2018 erstellt wurde.¹ Der Forschungszugang ist inspiriert von ethnographischen Ansätzen aus der Kindheits- und Schüler*innenforschung, die den Blick auf die Agency von Kindern und peerkulturelle Praktiken richten und diese nicht unter Entwicklungs- oder Sozialisationsaspekten und damit tendenziell als defizitär, sondern in ihrer Eigenständigkeit untersuchen (vgl. Bollig & Kelle, 2014, S. 264). Die Ethnographin ist keine neutrale Beobachterin, sondern deutet das Geschehen vor einem bestimmten kulturellen Hintergrund (u.a. ihrer pädagogischen Ausbildung). Ihre im Protokollauszug dokumentierten Reflexionen und subjektiven Erfahrungen, ihr Unbehagen und ihre Zweifel sind, als ein weiteres Kennzeichen des in der Studie gewählten Forschungszugangs, ein expliziter Teil davon, da sie auch als Ausdruck pädagogischer Normen gelesen werden können und diese sichtbar machen (vgl. Munsch, 2015). Wir setzen dabei ein Verständnis von Normen als „Maßgaben dessen, was sein darf und sein soll – oder umgekehrt, was nicht sein darf und nicht sein soll, was gut und was schlecht ist und was erwartet werden darf oder gar muss“ (Idel & Schütz, 2016, S. 63) voraus. Normen sind auch Teil des impliziten Wissens, das dem Handeln zugrunde liegt. Auch die Frage nach der (Nicht-)Zuständigkeit bestimmter an Schulen anwesender Akteursgruppen für bestimmte Aufgaben wird durch solche impliziten Maßgaben geregelt.

Das Material eignet sich für den Einsatz in Fort- und Weiterbildungen, an denen beispielsweise Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen und Schulassistent*innen gemeinsam teilnehmen. Es kann aber auch gut in der ersten Phase der Lehrerbildung, in Fortbildungen für Lehrkräfte oder in Aus- und Fortbildungen anderer pädagogischer Fachkräfte verwendet werden. Sowohl in digitalen Veranstaltungsformaten als auch in Präsenzveranstaltungen kann es zum Einsatz kommen. Sollten Teilnehmendengruppen anhand von schriftlichen Reflexionsfragen eigenständig an dem Material arbeiten, ohne dass ein*e Moderator*in die Diskussion steuert, so sollten die Fragen nicht zu offen gestellt werden. Bei offenen Fragen besteht unserer Erfahrung nach das Risiko, dass die Teilnehmenden relevante Phänomene übersehen. Ist ein*e Moderator*in anwesend, so kann es hingegen sinnvoll sein, zunächst offene Reflexionsfragen zu stellen, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, eigene Entdeckungen in dem Material zu machen. Im Anschluss kann die bzw. der Moderator*in konkretere Fragen stellen, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden gezielt auf noch nicht thematisierte interessante Aspekte zu lenken.

¹ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben „ProFiS – Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule (Teilprojekt: Außerunterrichtliches Schulgeschehen)“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01NV1702D gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Der Fall kann von den Teilnehmenden entweder als Ganzer betrachtet oder es kann eine Sequenzanalyse durchgeführt werden. Bei einer Sequenzanalyse wird Sequenz für Sequenz beschrieben, „wer was wie tut und wer daraufhin wie anschließt [...] um dann zu überlegen, wie es weitergehen könnte“ (Idel & Schütz, 2016, S. 77). Wird der Fall als Ganzer betrachtet, können die Teilnehmenden beispielsweise dazu angeregt werden, die verschiedenen Erwartungen der unterschiedlichen Akteursgruppen in Bezug auf (Nicht-)Zuständigkeit vergleichend gegenüberzustellen. Dies kann dazu beitragen, die Teilnehmenden für Perspektivenvielfalt zu sensibilisieren (vgl. Idel & Schütz, 2016, S. 77). Folgende Reflexionsfragen können den Teilnehmer*innen an die Hand gegeben werden:

- Welche Akteur*innen sind in der Situation anwesend?
- Welches vermeintliche Problem entsteht in der Situation, das bewältigt werden muss?
- Wie verhalten sich die unterschiedlichen Akteur*innen in Bezug auf das vermeintliche Problem?
- Welches Wissen ist in den Reaktionen der unterschiedlichen Akteur*innen in Bezug auf die Frage enthalten, wen sie für zuständig bzw. nicht zuständig für die Lösung des Problems halten? Wie begründen sie dies?
- Versuchen Sie anschließend, die Situation aus der Perspektive der unterschiedlichen Akteur*innen zu betrachten. Hätten Sie genauso gehandelt? Bitte begründen Sie Ihre Position.
- Welche Handlungsalternativen hätte es für die unterschiedlichen Akteur*innen gegeben?

Grundsätzlich geht es nicht darum, bestimmte Normen an den Fall heranzutragen und herauszustellen, ob das Handeln der verschiedenen Akteursgruppen den Normen entspricht. Vielmehr sollen die sich im Feld prozessierenden Normen beschrieben werden. Ziel der Fallarbeit ist es, bei den Teilnehmenden Reflexionsprozesse in Gang zu setzen. So bietet das Material ihnen die Möglichkeit, sich selbst zu positionieren. Auf diese Weise können sie sich bewusst machen, welche Normen die eigene subjektive Theorie pädagogischen Handelns kennzeichnen (vgl. Idel & Schütz, 2016, S. 76). Auch sollen die Teilnehmenden dazu eingeladen werden, die Perspektiven der anderen Akteursgruppen zu übernehmen und nachzuvollziehen, um das wechselseitige Verständnis zu fördern (vgl. Idel & Schütz, 2016, S. 76). Möglicherweise entwickeln die Teilnehmenden auch unterschiedliche Lesarten der von den Akteursgruppen vollzogenen Praktiken, sodass im Rahmen der gemeinsamen Interpretation des vorliegenden Falls ersichtlich wird, wie Deutungen von Situationen variieren können. Da Auseinandersetzungen zwischen Schüler*innen an Schulen alltäglich sind, ist zu vermuten, dass die verschiedenen Akteursgruppen eine ähnliche Situation wie die in dem Material dargestellte bereits selbst erlebt haben oder zukünftig erleben werden. Während der Beschäftigung mit dem Fall in einer Fortbildung sind sie jedoch nicht gezwungen, handelnd in die Situation einzugreifen. Dies erlaubt es ihnen, sich reflexiv mit der Situation auseinanderzusetzen.

3 Das Material²

Die Situation ereignet sich auf dem Schulhof, während des Wartens auf den Beginn einer AG, und somit an einem „jene[r] schulischen Orte, an denen sich Kontrolle und Disziplinauflagen für die Schüler deutlich lockern. Die erwachsenen Ortswächter treten in den Hintergrund, Arbeitsauflagen verschwinden, Verhaltensstandards entspannen sich“ (Rose, 2012, S. 240). Die Schüler*innen warten vor einem Gebäude darauf, dass dieses aufgeschlossen wird, sodass sie Zutritt zum AG-Raum erlangen. Zunächst erzählt ein Mädchen einem anderen Mädchen und der Ethnologin von einem traurigen Ereignis in ihrer Familie. Dann geht die Situation, in der alle Namen anonymisiert worden sind, folgendermaßen weiter:

Immer mehr Kinder sind hergekommen und warten nun darauf, dass die Tür zum AG-Raum aufgeschlossen wird. Die Stimmung ist gereizt. Einige ärgern sich gegenseitig. Phil schreit laut rum. Naima ist nun auch dabei. Irgendwann kreist der ganze Ärger um sie. Sie tritt einem Jungen kräftig von hinten gegen den Ranzen. Er kommt zu mir, schaut ganz traurig und sagt: „Die Naima hat mir gegen den Ranzen getreten, hoffentlich ist nichts kaputt“. Ich gucke ihn an und hoffe, er merkt, dass ich mitfühle. Naima ist längst wieder weg, sie ist um die Hausecke gesaust, mit anderen Kindern, jetzt haben Phil und sie Zoff. „Hurensohn“, höre ich Phil rufen. Zwischendurch kommt er immer wieder zu mir und beschwert sich über Naima und provoziert sie gleichzeitig. Naima sehe ich aus dem Augenwinkel heraus kräftig austeilen, oder sich wehren? Ich spüre Unbehagen in mir aufkommen. Soll ich eingreifen? Es wäre echt gut, wenn jetzt mal jemand kommen würde, der hier nicht als Forscherin sitzt, die krampfhaft bemüht ist, nicht pädagogisch in Erscheinung zu treten, um nicht von den Kindern als eine, die ihr Verhalten bewertet, wahrgenommen zu werden. Neben mich hat sich inzwischen Milan gesetzt, der mit einem anderen Jungen, der sich über ihn beugt und die Faust in die Luft hält, rangelt. Das fällt mir auf, da ich Milan (ein Kind mit Schulassistent) sonst noch nie mit anderen Kindern habe rangeln sehen. Der Junge lässt ab von ihm. Mittlerweile herrscht hier echt eine aggressiv-aufgekratzte Stimmung. Wann kommt bloß mal einer? denke ich. Als Phil noch mal „Hurensohn“ zu Naima sagt und sich dann hier immer mehr Kinder gegenseitig anzublaffen scheinen und kein Lehrer/Personal weit und breit zu sehen ist, entscheide ich mich, meine neutrale Position aufzugeben. Ich sage, sie sollten mal friedlich bleiben und sich nicht gegenseitig ärgern. Ich vermeide aber, stärker einzugreifen, d.h., irgendjemanden jetzt hier zur Rechenschaft zu ziehen o.ä., und hoffe doch, dass gleich mal jemand von den Erwachsenen und autorisierten Personen hier vorbeikommt. Meine zögerliche „Ansage“ ist ohne jede Wirkung in der Luft verpufft. In einiger Entfernung sehe ich dann die Schulassistentin Britta über den Schulhof auf das Gebäude zukommen. Sie ist auf dem Weg hierher. Ich bin ganz erleichtert. Jetzt entwickelt sich hier ein Streit zwischen Naima und dem Mädchen, das mir vorhin von dem traurigen Ereignis in seiner Familie erzählt hat. Es regt sich sehr auf. Naima läuft weg, „dann gehe ich halt“, an Britta vorbei, Richtung Schulhofausgang, ein paar Kinder laufen hinterher. Ein Glück, denke ich, dass Britta da ist. Ich gehe langsam von meinem Platz weg in dieselbe Richtung. Britta geht hinter Naima (einem Mädchen, das keine Schulassistent hat) her, die schon vom Schulhof verschwunden ist, um sie zurückzuholen. Ihre Taschen lässt sie stehen. Die ganze Situation ist mir hier zu verworren, ich weiß nicht, was ich tun soll, versuche aber, nach außen cool und gelassen zu bleiben. Da kommt einer der Jungen, die beim letzten Mal in der AG voller Begeisterung mitgemacht haben, auch in unsere Richtung, er war bisher noch nicht dabei. Das eine Mädchen erzählt ihm, dass Naima gekichert habe, als es ihr von dem traurigen Ereignis in seiner

² Die folgenden Kontextinformationen sowie der Ausschnitt aus einem ethnographischen Beobachtungsprotokoll sind auch als Online-Supplement zum Download verfügbar.

Familie erzählt habe. Daher sei sie so außer sich. Nun sei Naima weggelaufen. Ein anderes Mädchen steht daneben. Der Junge stellt seine Tasche ab und sagt: „Dann gehe ich sie jetzt zurückholen“. Er will gerade los, als Britta mit Naima um die Ecke kommt. Auch der Lehrer Manfred kommt jetzt dazu. Zur Begrüßung nicken wir uns zu. „Hier ging es ganz schön ab gerade“, sage ich zu ihm. „Wegdrehen und lassen“, erwidert Manfred. Alle gehen nun in Richtung Eingang des AG-Raums, ich trage Brittass Taschen und gebe sie ihr, als sie mit Naima, die eine Träne unter dem Auge hat, wiederkommt.

4 Theoretischer Hintergrund und Anregungen zur Reflexion

Nicht vorgelagerte Systeme determinieren schulische Ordnung, sondern schulische Ordnung entsteht im Vollzug von Praktiken (vgl. Idel & Schütz, 2016, S. 67). (Nicht-)Zuständigkeiten der an Schulen anwesenden Akteursgruppen werden demnach im Rahmen von Praktiken hervorgebracht, beispielsweise durch konkrete Interaktionen der an Schulen anwesenden Akteursgruppen. Praktiken liegt ein implizites Wissen zugrunde, das beispielsweise Vorstellungen darüber beinhaltet, von wem Auseinandersetzungen zwischen Schüler*innen wie bearbeitet resp. gelöst werden sollen. Jene Wissensordnungen werden im Vollzug von Praktiken bestätigt oder modifiziert (vgl. Idel & Schütz, 2016, S. 67). In dem vorliegenden Fall werden konfligierende Wissensordnungen der verschiedenen Akteursgruppen erkennbar. Im Mittelpunkt der Situation stehen Auseinandersetzungen zwischen Schüler*innen im außerunterrichtlichen Schulgeschehen. Die einzige anwesende erwachsene Person ist zu Beginn die Ethnographin. Mehrere Schüler*innen bringen ihre Erwartung zum Ausdruck, dass die anwesende erwachsene Person die Situation nicht nur beobachten, sondern handelnd in die Auseinandersetzungen eingreifen soll. Die Schüler*innen, die nicht nur angegriffen worden sind, sondern auch selbst angegriffen haben, erzählen ihr, was Mitschüler*innen ihnen angetan haben. Die in der Situation involvierten erwachsenen Personen haben unterschiedliche Auffassungen darüber, welche Akteursgruppe die Auseinandersetzungen zwischen den Schüler*innen wie lösen soll. Die Ethnographin sieht es als grundsätzlich notwendig an, dass eine erwachsene Person in die Auseinandersetzungen zwischen den Schüler*innen regulierend eingreift, sieht sich selbst in ihrer Rolle als Forscherin jedoch nicht in der Lage dazu. Ihre Unsicherheit macht die Herausforderungen deutlich, die eine Positionierung im Spannungsfeld von „[g]eduldige[m] Zuwarten vs. sofortige[r] Intervention“ (Schütze, 1992, S. 150) erfordert. Mit Blick auf die Soziale Arbeit hat Schütze diese Paradoxie professionellen Handelns in der Weise beschrieben, dass „in geeigneten Stadien der Problementfaltung jede Klientenproblemlage aber auch ihre eigenen ‚Heilungskräfte‘ [hat]; es ist dann in bestimmtem Ausmaße möglich abzuwarten, wie der Klient mit der Problemlage selbst fertig werden wird.“ (Schütze, 1992, S. 150) Auf die im Material dokumentierte konflikthafte Auseinandersetzung zwischen den Kindern ließe sich dies übertragen. Nachdem die Ethnographin das Geschehen eine Zeit lang beobachtet hat, in der sie zwischen verschiedenen Handlungsoptionen hin- und hergependelt ist, delegiert sie die Zuständigkeit für eine Intervention an das an der Schule tätige Personal und hebt in diesem Zusammenhang die Lehrkräfte hervor. Damit reproduziert sie die schulischen Machtverhältnisse abseits des Ideals multiprofessioneller Teams. Sie wünscht sich, dass eine Lehrkraft interveniert.

Als ein Mädchen schließlich das Schulgelände verlässt, kommt eine Schulasistentin hinzu. Diese übernimmt, ohne zu zögern, die Aufgabe, das Mädchen zurückzuholen, obwohl sie für dieses Kind nicht in der Rolle als Assistenzperson zuständig ist. Sie sieht sich also in dieser Situation als zuständig dafür an, dass die Regel „Schüler*innen verlassen das Schulgelände nicht“ eingehalten wird. Diskutiert werden kann, ob sie genauso gehandelt hätte, wenn beispielsweise Lehrkräfte anwesend gewesen wären. Welche Handlungsalternativen hätte es für sie gegeben? Später informiert die Ethnographin den

hinzukommenden Lehrer, dass es Auseinandersetzungen zwischen Schüler*innen gegeben habe, wobei sie darauf verzichtet, Details zu nennen. Seine Reaktion auf das Informieren der Ethnographin, „Wegdrehen und lassen“, macht deutlich, dass er es nicht als notwendig ansieht, dass die Erwachsenen in die Auseinandersetzungen zwischen Schüler*innen auf der Hinterbühne eingreifen. Dies gilt für ihn für alle an der Schule anwesenden Akteursgruppen, da er in seiner Aussage keine Akteursgruppe gesondert benennt. Es gibt mehrere mögliche Motive, die ihn zu dieser Aussage veranlasst haben könnten: Er geht eventuell davon aus, dass es nichts bringt, in die Auseinandersetzungen einzugreifen. Sein Ziel könnte aber auch sein, die Autonomie der Schüler*innen zu stärken. Möglicherweise traut er es ihnen zu, die Auseinandersetzungen eigenständig zu lösen.

Dies würde nicht zuletzt dem Befund von Rose & Seehaus (2019) zu Peer-Konflikten beim Mittagessen entsprechen, die konstatieren:

„Schülerinnen und Schüler zeigen sich nach unseren Beobachtungen in der Lage, die meisten konfliktträchtigen Situationen unter sich erfolgreich zu bewältigen und wieder aufzulösen. Sehr selten nur werden Erwachsene in die Vorfälle als helfende Streitschlichter mit einbezogen“ (Rose & Seehaus, 2019, S. 222).

Die Auffassung, dass Schüler*innen dazu beitragen können, Auseinandersetzungen zu lösen, vertritt auch ein Schüler, der später zu der Situation hinstößt. Er sieht es als seine Aufgabe an, das Mädchen zurückzuholen, das vom Schulgelände gelaufen ist. Allerdings hatte die Schullehrerin diese Aufgabe, gewissermaßen als „Hilfswächter[in]“ (Zinnecker, 1978, S. 63) auf der Hinterbühne zu diesem Zeitpunkt schon übernommen.

Anhand des vorliegenden Materials wird also erkennbar, wie die Auffassungen darüber, wer dafür (nicht) zuständig ist, regulierend in Auseinandersetzungen zwischen Schüler*innen einzugreifen, zwischen verschiedenen Akteursgruppen, aber auch innerhalb einer Akteursgruppe variieren können. Die verschiedenen Sichtweisen können zu Diskussionen in Formaten der Aus-, Fort- und Weiterbildung anregen, und die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, sich selbst zu positionieren. Ausgehend von dem Material lassen sich darüber hinaus weiterreichende Implikationen mit Blick auf intendierte und nicht-intendierte Folgen (vgl. Weinbach, Coelen, Dollinger, Munsch & Rohrman, 2017) von Schullehrer*innen für das alltägliche soziale Miteinander von schulischen Akteursgruppen diskutieren.

5 Erfahrungen

Eine ursprünglich geplante Fortbildungsveranstaltung für das an Schulen tätige Personal, in der das Material verwendet werden sollte, konnte aufgrund der Corona-Pandemie nicht durchgeführt werden. Es wurde bisher in der digitalen Lehre an Universitäten eingesetzt. Studierende eines Seminars zum Thema Schullehrer*innen haben sich in Arbeitsgruppen, bestehend aus drei bis fünf Personen, mit dem Material beschäftigt. An dem Seminar nahmen sowohl Lehramtsstudierende als auch Studierende der Sozialen Arbeit teil. Einige Teilnehmer*innen verfügten zudem über praktische Erfahrungen als Schullehrer*innen. In jeder Arbeitsgruppe waren Studierende aus unterschiedlichen Studiengängen vertreten. Es gab insgesamt neun Arbeitsgruppen, die sich mit dem Material auseinandersetzten. Sie erhielten eine kurze Einführung in Form einer PowerPoint-Präsentation und die Reflexionsfragen, die im didaktischen Kommentar dieses Beitrags aufgelistet sind. Ihre Ergebnisse zu den Reflexionsfragen stellten die Arbeitsgruppen in ein Forum auf einer E-Learning-Plattform. Die Ergebnisse waren für alle Gruppen einsehbar.

Aus der Art und Weise, wie die Arbeitsgruppen das Material diskutiert haben, lassen sich folgende Rückschlüsse für die Arbeit mit dem Material in Aus-, Weiter- und Fortbildungen ziehen: Alle Arbeitsgruppen diskutierten das Thema Zuständigkeitsordnungen in Auseinandersetzungen zwischen Schüler*innen. Daher erwies sich das Material

als geeignet, um im Rahmen der Beschäftigung mit dieser Thematik eingesetzt zu werden. Außerdem fiel ihnen auch auf, dass die anwesenden Erwachsenen mit dem vermeintlichen Problem (den Auseinandersetzungen zwischen den Schüler*innen) auf eine unterschiedliche Art und Weise umgehen, und sie arbeiteten heraus, dass Zuständigkeitsunsicherheiten bei den verschiedenen Akteur*innen bestehen. Allerdings war die Arbeit mit dem Material durch die Studierenden sehr normativ geprägt. Sie bewerteten das Verhalten der Beteiligten und kamen alle überwiegend zu dem Schluss, dass der Lehrer sich falsch verhalten und die Schulbegleiterin richtig gehandelt habe. In den Rückmeldungen von Studierenden finden sich nur in Ansätzen Hinweise darauf, dass die eigenen Überzeugungen von dem, was richtig oder falsch ist, hinterfragt wurden. Auch das Handeln des Jungen, der das weggelaufene Kind zurückholen wollte, thematisierten die Studierenden nur am Rande. Ihr Fokus lag auf dem Handeln der Erwachsenen. Aus unserer Sicht legen es diese Erfahrungen nahe, in der Hinführung zum Material ausführlicher auf den Herstellungsprozess von Normen einzugehen und noch deutlicher dazu einzuladen, die eigenen normativen Vorstellungen im Umgang mit dem Material zu reflektieren. Wenn dies geschieht, kann das Material noch gewinnbringender in Formaten der Aus-, Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden.

Literatur und Internetquellen

- Bennewitz, H., Breidenstein, G., & Meier, M. (2016). Peerkultur in der Schule. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 413–426). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8m2.31>
- Bollig, S., & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (3), 263–279.
- Demmer, C., & Hopmann, B. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1469–1479). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108
- Heinrich, M., & Lübeck, A. (2013). Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91–110.
- Idel, T.-S., & Schütz, A. (2016). Praxistheoretische Kasuistik. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 2) (S. 63–80). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_4
- Kunze, K. (2018). „Niemandem die Scheibe Brot vom Teller ziehen.“ Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperationsbeziehungen. *Friederich Jahresheft*, 10–12.
- Kunze, K., & Silkenbeumer, M. (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In M. Walm, T.H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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>
- Munsch, C. (2015). Subjektive Erfahrungen der im Feld verstrickten Forschenden. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 13 (4), 420–440.

- Rose, L. (2012). Essen in der Schule. *Soziale Passagen*, 4 (2), 231–246. <https://doi.org/10.1007/s12592-012-0111-5>
- Rose, L., & Seehaus, R. (2019). Das Mittagessen als Spielarena. In L. Rose & R. Seehaus (Hrsg.), *Was passiert beim Schulessen? Ethnographische Einblicke in den profanen Verpflegungsalltag von Bildungsinstitutionen* (S. 111–144). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07304-6_5
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Opladen: Leske + Budrich.
- Weinbach, H., Coelen, T., Dollinger, B., Munsch, C., & Rohrman, A. (Hrsg.). (2017). *Folgen sozialer Hilfen: Theoretische und empirische Zugänge*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Werning, R., & Urban, M. (2014). Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In S. Maschke & W. Böttcher (Hrsg.), *Inklusion: Der pädagogische Umgang mit Heterogenität (Jahrbuch Ganztagschule)* (S. 11–32). Schwalbach i. Ts.: Debus Pädagogik.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb: Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (rororo-Sachbuch, Bd. 7181) (S. 29–121). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Geese, N., & Weinbach, H. (2021). „Dann gehe ich sie jetzt zurückholen.“ (Nicht-)Zuständigkeit im Alltag außerhalb des Unterrichts in inklusiven Settings mit Schulassistenz als Gegenstand von Fallarbeit. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3), 37–45. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4140>

Online-Supplement:

Auszug aus einem ethnographischen Beobachtungsprotokoll

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>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

„Informationsdreieck“?

Zum Verhältnis zwischen Lehrkräften, Familie und Schulbegleitungen

Julia Gasterstädt^{1,*}, Alica Strecker¹,
Michael Urban¹ & Juliane Wolf¹

¹ Goethe-Universität Frankfurt am Main

* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a.M.
gasterstaedt@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule wird einerseits eine hohe Bedeutung für den Schulerfolg, andererseits aber auch für die Reproduktion sozialer Ungleichheit zugemessen. Im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse wird die Entwicklung einer heterogenitätssensiblen Elternarbeit im Anschluss an Konzepte wie die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gefordert. Der Beitrag stellt empirisches Material als Anlass zur expliziten Auseinandersetzung mit Erwartungen, Vorbehalten und Positionen von Seminarteilnehmer*innen im Kontext von Aus-, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen zu Elternarbeit bereit. Dabei wird auch die Akteursgruppe der Schulbegleitungen berücksichtigt, die häufig zwischen Schule und Familie steht.

Schlagerwörter: Elternarbeit, Schulbegleitung, inklusive Schulentwicklung, Grounded Theory



1 Hinführung zum Thema

Dem Verhältnis zwischen Familie und Schule wird einerseits in Hinblick auf den Bildungserfolg von Schüler*innen große Bedeutung zugeschrieben (vgl. z.B. OECD, 2018), andererseits wird dessen Bedeutung für eine „sozial gerechte Bildung“ (Gomolla, 2009, S. 21; auch Urban, Meser & Werning, 2012) betont. Wie die Relation zwischen Familie und Schule gestaltet ist, hat das Frankfurter Teilprojekt „Elterneinbindung“¹ im BMBF-geförderten Verbund „Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“ am Beispiel solcher Fälle untersucht, in denen die Schule-Familie-Relation durch Schulbegleitungen erweitert wird. Anhand von teilnehmenden Beobachtungen, Interviews sowie Gruppendiskussionen mit den beteiligten Akteur*innen in drei sich als inklusiv verstehenden Gesamtschulen wurden umfangreiche empirische Daten erhoben und im Stil der Grounded-Theory-Methodologie analysiert (vgl. u.a. Strauss & Corbin, 1996). Das hier vorgestellte Material ist ein kurzer Auszug aus diesen Daten, der im Rahmen von kasuistischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zur Professionalisierung unterschiedlicher Akteur*innen genutzt werden kann, um sowohl die Relation zwischen Familie und Schule allgemein als auch in Hinblick auf eine heterogenitätssensible Elternarbeit und die Einbeziehung von Schulbegleitungen zu thematisieren.

Zuvor soll ein kurzer Einblick in das komplexe Verhältnis zwischen Schule und Familie gegeben werden. Für die Leitung von Seminaren in Aus-, Fort- und Weiterbildungen wird eine vertiefende Lektüre der Sekundärliteratur empfohlen.

Die Schule-Familie-Relation kann als Binnendifferenzierung des Erziehungssystems verstanden werden (vgl. Luhmann & Schorr, 1982; Tyrell & Vanderstraeten, 2007; Kramer & Helsper, 2000). Dieser Differenzierung folgen sowohl räumliche (Schulgebäude, Zuhause, Schulweg) und zeitliche (Stundenplan, Alltagsorganisation) Unterscheidungen als auch Unterschiede in Hinblick auf Verhaltenserwartungen, auf die sich das (Schul-) Kind im schulischen oder familiären Umfeld einzustellen hat. Darüber hinaus ergibt sich aus der regulären Abwesenheit der Familie im Schulischen ein strukturelles Informationsdefizit für beide Seiten. Die damit verbundene Intransparenz ist mit der Eigendynamik der Beziehungen der Schüler*innen untereinander verbunden, die sowohl für Eltern als auch für Lehrkräfte kaum zu kontrollieren ist. Insgesamt wird der Familie eine exklusive Intimität zugesprochen, in welcher die Individualität der einzelnen Person einen großen Stellenwert habe und ein partikulares Interesse am Schulerfolg des Kindes zu erwarten sei. Der Schule wird hingegen eine universalistische Haltung gegenüber Lernenden zugesprochen (vgl. Tyrell & Vanderstraeten, 2007).

In der Alltagspraxis zeigt sich die funktionale Differenzierung zwischen Schule und Familie als spannungsreich. So wird die Rolle bzw. Leistung von Eltern als „Partner, Zulieferer oder Kunden“ (Killus & Paseka, 2016, S. 151) diskutiert und in Bezug auf Ganztagsangebote die Familialisierung von Schule hinterfragt (vgl. Fritzsche et al., 2009). Programmatisch wird die Entwicklung von „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ (Sacher, 2012) gefordert, während sich das Verhältnis zwischen Familie und Schule als machtförmige Konstellation (vgl. Vincent & Tominson, 1997) erweist. Dabei spielen auch die Mittelschichtorientierung (z.B. Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2019; Broomhead, 2014) sowie die „monokulturell und monolingual ausgerichtete Kultur“ (Fürstenau & Hawighorst, 2008, S. 175; siehe auch Kotthoff, 2012; Betz & Kayser, 2016) der Schule eine Rolle, welche in Hinblick auf schulbiographische Passungsverhältnisse zwischen Familie und Schulkultur befragt werden (Kramer & Helsper, 2000).

In Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten sollte eine Auseinandersetzung mit diesen strukturellen Barrieren in der Relation zwischen Familie und Schule ermöglicht werden, um einen reflexiven Umgang mit sozialer Ungleichheit – auch in Hinblick auf die

¹ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01NV1702C gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Entwicklung einer heterogenitätssensiblen bzw. inklusiven Elternarbeit (vgl. z.B. Eylert, 2012; Wild & Lütje-Klose, 2017) – anzuregen.

Dabei sei noch angemerkt, dass der Begriff der „Elternarbeit“ insofern problematisch ist, als dass er auf eine Normalvorstellung kindlichen Aufwachsens in bestimmten familiären Verhältnissen verweist, die die Diversität familiärer Konstellationen vernachlässigt; statt Elternarbeit im Sinne der Arbeit der Schule mit Eltern geht es um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten oder/und anderen (familiären) Beziehungspersonen der Schüler*innen.

Das hier zur Verfügung gestellte Material soll Anreize zur Auseinandersetzung mit der Relationierung zwischen Schule und Familie schaffen. Es nimmt insbesondere die Situation in den Blick, wenn Schulbegleitungen Teil dieser Relation sind. Dieser Fall ist dahingehend interessant, weil immer mehr Schüler*innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung von Schulbegleitungen unterstützt werden, diese als Maßnahme des Sozialsystems aber von Eltern beantragt und beauftragt werden und häufig ein enger Kontakt zwischen Eltern und Schulbegleitung besteht (vgl. Heinrich et al., 2019).

2 Didaktischer Kommentar

Die Auseinandersetzung mit empirischem Material fordert Teilnehmende der Aus-, Fort- und Weiterbildungsseminare dazu auf, eine eigene Position zu den Sachverhalten zu entwickeln und dabei selbst die angesprochenen Fragestellungen bzw. pädagogischen Grundprobleme zu verhandeln. Als Vorgehen für die Arbeit mit den folgenden Sequenzen schlagen wir dazu ein Verfahren vor, das in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie (GTM) (Strauss & Corbin, 1996) versucht, ein „Öffnen“ der Daten und daran anschließend der Positionen und Perspektiven der Teilnehmenden zu ermöglichen. Mit „Öffnen“ der Daten ist innerhalb der GTM der Gedanke verbunden, vielfältige Perspektiven auf und im Material zu Wort kommen zu lassen, um so einzelne Phänomene und ihre Eigenschaften aus den Daten analytisch herauszuarbeiten (vgl. Strübing, 2014, S. 16). Zur Interpretation werden insbesondere Strategien wie das Bilden von Lesarten und das Stellen von Fragen an das Material genutzt. Dabei ist es nicht Ziel zu identifizieren, was die „wahre“ Bedeutung einer Zeile oder die ‚echten‘ Motive des Interviewten sind“ (Strauss, 1998, S. 58). Es geht vielmehr darum, vielfältige Interpretationen zu entwickeln und so heterogene Perspektiven und Positionen der Seminarteilnehmenden auf das Material zu verdeutlichen. Denn bei der gemeinsamen Interpretation müssen sich Teilnehmende vom Material entfernen und das zunächst offensichtlich Erscheinende hinterfragen. Als Vergleichshorizonte werden dabei die Erfahrungen, Perspektiven und das Wissen der Teilnehmenden thematisch und so der Reflexion zugänglich. Als konkretes Vorgehen schlagen wir folgende Schritte bzw. Arbeitsanweisungen für die Teilnehmenden vor:

(1) Die Teilnehmenden lesen allein oder in Kleingruppen die Sequenzen des Materials (vgl. Kap. 3). Nach jeder Sequenz findet eine Interpretationsphase in Kleingruppen statt, um die Positionierungen in den Sequenzen herauszuarbeiten und miteinander zu vergleichen. Folgende Fragen können dabei als Orientierung für die Teilnehmenden hilfreich sein:

- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulbegleitung und Eltern? Welche Vor- und Nachteile können mit den Ausgestaltungsformen verbunden sein?
- Wer trägt in dieser Konstellation Verantwortung wofür? Und wer gibt wem Verantwortung wofür?

Zentrale Aspekte der Interpretation sollten schriftlich (z.B. Flipchart, Mindmap, Diagramm) festgehalten werden.

- (2) Nach der schrittweisen Interpretation der Sequenzen kommen die Teilnehmenden im Plenum zusammen, um zuerst die Ergebnisse der Interpretationen vorzustellen und anschließend das Material im Gesamtzusammenhang zu diskutieren. Hilfreich kann hierbei der Hinweis auf die Differenz zwischen den Positionen aus dem Material und den Positionen der Seminarteilnehmenden sein, um zu einer Distanz zwischen Material und eigener Praxis hinzuleiten. Dabei können folgende Fragen unterstützen:
- Welche unterschiedlichen Positionen der Teilnehmenden in der Gruppendiskussion lassen sich im Vergleich der einzelnen Sequenzen herausarbeiten?
 - Welche Erwartungen der Seminarteilnehmenden an Eltern bzw. an ein gutes Schule-Familie-Verhältnis werden deutlich?
 - Welche Unterschiede der Relation Schule-Familie im Vergleich zu Schule-Schulbegleitung-Familie sind erkennbar? Welche Vor- und Nachteile ergeben sich Ihrer Meinung nach jeweils?
- (3) Die Diskussionsergebnisse sollten gesammelt, strukturiert und verschriftlicht werden.
- (4) Abschließend sollte diskutiert werden, welche Möglichkeiten für die Elternarbeit in Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen die Teilnehmenden sehen und wie sie diese konkret in ihrer jeweilige Praxis entwickeln können.

3 Das Material

Das vorliegende Material stellt den Beginn einer Gruppendiskussion an einer integrativen Gesamtschule mit langjähriger Tradition im sogenannten Gemeinsamen Unterricht dar. Die an dieser Diskussion teilnehmenden Sonderpädagoginnen und Schulbegleitungen verhandeln im Verlauf des Dialogs Varianten von Elternarbeit in Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen. Die Diskussion wurde aufgezeichnet, verschriftlicht und für die Verwendung im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sprachlich geglättet sowie in vier Sequenzen unterteilt. Die Kontextinformationen sowie der nachfolgende Materialausschnitt sind auch als Online-Supplement zum Download verfügbar.

Teilnehmerinnen: I = Interviewerin, SP1 = Sonderpädagogin1, SP2 = Sonderpädagogin2, SB = Schulbegleiterin.

Sequenz 1

I: Okay. Ja wunderbar. Also, wenn Sie jetzt keine Fragen mehr haben, dann würde ich doch einfach einsteigen und ja, berichten Sie uns doch mal von Ihren Erfahrungen, die Sie mit Eltern im Kontext von Schulbegleitungen hatten. Was fällt Ihnen dazu so ein?

SP1: Also, ich habe da gar keine Erfahrung drin, weil die Elternarbeit über mich läuft. Ich weiß jetzt gar nicht, was da genau gemeint ist.

Sequenz 2

I: Die Elternarbeit läuft über Sie, aber die Schulbegleitungen müssen ja auch irgendwie Kontakt zu den Eltern haben.

SP1: Mhm. Also, im Bereich, wie wir es organisiert haben, ist es nicht so, oder äußerst selten. Klar werden die Telefonnummern ausgetauscht und es gibt Kontakt, wenn mal was abzusprechen ist. Das sind ja auch ganz organisatorische Sachen. Aber pädagogisch-inhaltliche Sachen gehen über mich oder gemeinsam dann.

Sequenz 3

SP2: Es ist immer sehr unterschiedlich. Ich denke, das hängt halt einfach von den Kindern ab, die betroffen sind. Und auch ein Stückweit vom Hintergrund der Eltern. Ja, also jetzt in unserem Fall, die Eltern von [Name Schülerin], oder die Mutter, mit der wir hauptsächlich zu tun haben, da würde ich sagen, ist der Kontakt sehr regelmäßig. Sowohl was [Name SB] angeht, die ist im engen Austausch mit der Mutter – ähm – ich auch regelmäßig. Und das, ja also, ist dann so ein Informationsdreieck im Prinzip, was wir bilden. Weil die pädagogischen Inhalte, also die abzustimmen mit der Mutter, ist dann eher mein Part. Und das, und das auszugestalten, vorzubereiten und die Ausgestaltung dann der pädagogischen Inhalte – ähm – und die kurzen Rückmeldungen, auch über Befindlichkeiten beispielsweise, die der Schülerin, ist dann eher der Part von der Frau [Name SB].

Sequenz 4

SB: Irgendwie muss ich auch sagen, ich denke, wie die Elternarbeit sich gestaltet, hängt bestimmt auch sehr von den Voraussetzungen der Schulbegleitung ab. Also, ich kann ja jetzt erstmal nur meine Erfahrungen damit einbringen und ich weiß natürlich nicht, wie Eltern reagieren würden auf jemand anderen. Aber ich denke, wenn die Eltern den Eindruck haben, dass ein Kind qualifiziert betreut wird, dann ist man natürlich der erste Ansprechpartner. Dadurch, dass wir jeden Tag und jede Stunde mit dem Kind zusammen sind, und je nach Situation, wie neugierig Eltern sind, wie das Kind betreut wird, also ist da schon ein enger Draht da. Das setzt natürlich voraus, das ist vielleicht auch gleichzeitig die Thematik und die Krux, dass man sich rückkoppelt mit den Lehrern. Also, man kann's gar nicht so genau trennen. Man kann nicht sagen, pädagogische Arbeit ist Lehrersache. Das sollte natürlich so vorbereitet sein, aber die Umsetzung ist ja nicht nicht-pädagogisch, also es gibt da einfach Überschneidungen. Also, bestenfalls ergänzt es sich, wenn die Lehrerin zum Beispiel eine Beobachtung macht, da kann ich sagen: „Ja das stimmt. Die Mama hat aber auch gesagt, dass heute Morgen das und das war“. Also, das ergänzt sich dann toll. Im schlimmsten Fall entsteht eine Konkurrenzsituation.

4 Theoretischer Hintergrund und Interpretationsvorschlag

Der nachfolgende Interpretationsvorschlag – das soll an dieser Stelle ausdrücklich betont werden – sollte keinesfalls als Musterlösung missverstanden werden, sondern kann als Impuls für die Arbeit im Seminar genutzt werden. Die Theoriebezüge und Literaturhinweise können als inhaltliche Erweiterung des Aus-, Fort- oder Weiterbildungsangebotes dienen.

4.1 Sonderpädagogin 1

Aus der ersten Sequenz geht hervor, dass für SP1 kein trianguläres Verhältnis zwischen Lehrkräften, Familie und Schulbegleitung existiert. Sie persönlich habe damit „keine Erfahrung“ gemacht und „weiß jetzt gar nicht was da genau gemeint ist“. Dass SP1 Schulbegleitungen nicht als eine Akteur*innengruppe ansieht, welche in Elternarbeit einbezogen werden könnte, wird nochmals deutlich, wenn sie in Sequenz 2 erklärt, dass in ihrem Konzept von Elternarbeit „nicht“ bzw. „äußerst selten“ ein Kontakt zwischen Schulbegleitung und Eltern vorgesehen ist. SP1 sieht demnach die Verantwortung für Elternarbeit bei sich und nicht bei den Schulbegleitungen. Elternarbeit wird als ein binäres Verhältnis zwischen ihr als Lehrkraft und der Familie dargestellt („die Elternarbeit [läuft] über mich“).

In der zweiten Sequenz relativiert SP1 diese Einschätzung und verweist darauf, dass ein Telefonkontakt zwischen Schulbegleitungen und Eltern bestehe, wenn diese „organisatorische Sachen“ abzusprechen haben. Was unter Organisatorischem genau zu verstehen ist, wird nicht ersichtlich. Deutlich wird aber, dass sich dieser Bereich von „pädagogisch-inhaltliche[n]“ Dingen, die SP1 mit den Eltern bearbeitet, unterscheidet.

Damit wird eine klare Trennung zwischen dem Pädagogischen als Verantwortungsbereich der Lehrkräfte und dem Organisatorischen als Verantwortungsbereich der Schulbegleitungen deutlich. Im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen kann diesbezüglich spannend sein, folgende Anschlussfragen zu reflektieren:

- (1) Was genau zählt für Sie (die Seminarteilnehmenden) in den Bereich des Pädagogischen? Wie unterscheidet sich Organisatorisches davon?
- (2) Kann man in der pädagogischen Praxis einen pädagogischen von einem „nicht-pädagogischen“ Bereich abstecken? Allgemeiner lässt sich hier auch nach Standardisierbarkeit pädagogischer Prozesse und der Möglichkeit einer „streng funktionale[n] Arbeitsteilung“ (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 105 sowie Arndt, Blasse, Budde, Heinrich, Lübeck & Rohrmann, 2017 und Kuper & Kapelle, 2012) in Schule fragen.
- (3) Warum läuft die Elternarbeit über die Sonderpädagogin und nicht über die oder in Zusammenarbeit mit der Regelschullehrkraft?

Darüber hinaus lässt sich diskutieren, warum SP1 Schulbegleitung nicht oder nur geringfügig als Teil von Elternarbeit ansieht. Es zeigt sich eine eher universalistische denn einzelfallbezogene Orientierung der Lehrkraft auch in Hinblick auf Elternarbeit, die am Regelfall des Schulkindes ohne Schulbegleitung ausgerichtet ist. Hier werden Entwicklungspotenziale im Sinne einer heterogenitätssensiblen Elternarbeit deutlich, die im Seminar am Beispiel von Schulbegleitungen, aber auch hinsichtlich weiterer Heterogenitätsdimensionen (z.B. sozioökonomischer Hintergrund oder sprachliche Barrieren) diskutiert werden können.

4.2 Sonderpädagogin 2

SP2 nimmt eine gegenläufige Position ein und stellt zunächst fest, dass die Ausgestaltung der Elternarbeit im Kontext von Schulbegleitung nicht so eindeutig ist, wie es SP1 beschreibt. Elternarbeit könne „*sehr unterschiedlich*“ ausfallen; sie sei zum einen „*von den Kindern [...] die betroffen sind*“² und zum anderen „*vom Hintergrund der Eltern*“ abhängig. Was hier gemeint ist, wird zwar nicht ausgeführt; weitere Projektergebnisse weisen allerdings darauf hin, dass Lehrkräfte damit insbesondere auf die Zugänglichkeit und Mitwirkung von Eltern an schulischen Belangen anspielen, die durch die Bildungsnähe oder -ferne häufig in Verbindung mit einem zugeschriebenen Migrationshintergrund von Eltern begründet wird. Der Verweis auf den familiären Hintergrund kann damit als Indiz auf Phänomene struktureller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009) verstanden werden.

Anschließend beschreibt SP2 ein Beispiel aus ihrem Schulalltag und erläutert, dass in diesem Fall sie, vor allem aber auch die SB „*im engen Austausch mit der Mutter*“ stehe. In diesem „*Informationsdreieck*“ gebe es – ganz den Ausführungen von SP1 folgend – auch eine Aufgaben-/Verantwortungsbereichstrennung. SP2 macht diese Trennung zum einen ebenfalls am Begriff des Pädagogischen, genauer gesagt der „*pädagogischen Inhalte*“ fest, welche sie mit der Mutter abstimme. Zum anderen bezieht sie sich auf „*kurze[] Rückmeldungen*“ und „*Befindlichkeiten [...] der Schülerin*“, welche den Part der Elternarbeit von Schulbegleitungen ausmachen. Daran anschließend können folgende Fragen weiterführend besprochen werden:

- (1) Wieso lassen sich „*Befindlichkeiten*“ in diesem Fall vom Pädagogischen unterscheiden? Können Sie (die Seminarteilnehmenden) diese Unterscheidung nachvollziehen?
- (2) Warum fühlen sich die Lehrkräfte nicht für Befindlichkeiten verantwortlich?
- (3) An dieser Stelle kann der zur ersten Position (SP1) angeführte Diskussionspunkt (2) erneut aufgegriffen werden.
- (4) Welche Erwartungen an Eltern haben Lehrkräfte?

4.3 Schulbegleiterin

Die Schulbegleiterin schließt sich der Ausführung von SP2 zunächst an und hebt mit den „*Voraussetzungen der Schulbegleitung*“ – im Gegensatz zu den Lehrkräften – die eigene Person als relevanten Faktor hervor. Damit thematisiert sie anschließend die Qualifizierung von Schulbegleitungen („*ein Kind qualifiziert betreut wird*“), die entscheidend dafür sei, dass Eltern Schulbegleitung als „*erste[n] Ansprechpartner*“ ansehen. Im Gegensatz zu Lehrkräften müssen sich Schulbegleitungen gegenüber Eltern also beweisen, können dann aber eine zentrale Position in der Schule-Familie-Relation einnehmen. Das ist insbesondere im Hinblick auf das strukturelle Informationsdefizit zwischen Schule und Familie zu diskutieren, welches über die häufig alltägliche Kommunikation von Lehrkräften und Familien mit Schulbegleitungen verändert wird. Schulbegleitungen erweitern dabei die Beobachtbarkeit sowohl von Familie und Schule als auch der Schüler*innen. Damit können Potenziale der Bearbeitung schulischer Probleme einhergehen. So thematisiert SB hier beispielsweise, dass eine Konsequenz ihres engen Austausches mit Eltern die Rückkopplung mit Lehrkräften sei. SB sieht darin den Vorteil einer Ergänzung der Beobachtungen der Lehrkräfte durch Informationen, die sie durch ihren engen Draht zum Elternhaus habe. Dieser Wissensvorsprung könne zu einer „*Konkurrenzsituation*“ mit Lehrkräften führen – ein Aspekt, welcher im Seminarkontext ausführlicher diskutiert werden kann. Ebenfalls zu diskutieren wäre hier, wie sich die erweiterte

² Hinterfragt werden könnte an dieser Stelle auch die Umschreibung der Schüler*innen als „*betroffen*“, was negative Konnotationen in Differenz zu den nicht betroffenen Schüler*innen mit sich bringt (z.B. von einer Krankheit betroffen).

Beobachtbarkeit auf die im strukturellen Informationsdefizit liegenden Spielräume zur sozialen Integration und Individuation der Schüler*innen auswirken kann.

Interessanterweise vertritt SB nicht die Position einer eindeutig abzugrenzenden Arbeitsteilung zwischen Lehrkräften und Schulbegleitung. Sie reflektiert, dass im schulischen Alltag eine strikte Trennung von pädagogischen und nicht-pädagogischen Arbeitsbereichen schwierig vorzunehmen sei. Denn auch wenn Lehrkräfte Unterricht vorbereiten und didaktisch ausgestalten, sind alle (auch Schulbegleitungen) bei der praktischen Umsetzung von Unterricht beteiligt. Und diese Umsetzung wiederum ist für SB eindeutig „*nicht nicht-pädagogisch*“. In diesem Kontext können folgende Fragen diskutiert werden:

- (1) Inwiefern gibt es „nicht Nicht-Pädagogisches“ im schulischen Kontext? Und wer hat dafür die Verantwortung?
- (2) Wie kann eine Konkurrenzsituation zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen entstehen? Welche Gegebenheiten/Einstellungen/Verhaltensweisen aller Beteiligten spielen dabei eine Rolle?
- (3) Welche Potenziale, aber auch Gefahren sehen Sie (die Seminarteilnehmenden) in der Einbindung von Schulbegleitung in Elternarbeit?

Es ist davon auszugehen, dass in der Auseinandersetzung mit dem Material unterschiedliche Positionen der Teilnehmenden zur Relationierung zwischen Schule und Familie, insbesondere auch im Fall der Einbindung von Schulbegleitungen, deutlich werden. Daran kann eine abschließende Debatte anschließen, die Kernelemente einer tragfähigen Schule-Familie-Relation herausstellt und konkrete Überlegungen zu einem schulinternen Gesamtkonzept heterogenitätssensibler Elternarbeit in Verbindung mit Schulbegleitungen entwickelt. Orientierung können dabei die *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit* (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) bieten.

5 Erfahrungen

Eine Erprobung und Evaluation der Materialien in universitären Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehramtsausbildung sowie in Veranstaltungen im Rahmen von Angeboten der Fort- und Weiterbildung schulischer Akteure waren für das Sommersemester 2020 geplant, konnten aber aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie nicht stattfinden. Über Rückmeldungen zu Erfahrungen mit dem Material würden wir uns daher sehr freuen.

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* (S. 225–240). Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bz9.17>
- Betz, T., & Kayser, L.B. (2016). Herkunftsspezifische Orientierungen von Eltern im Umgang mit Lehrkräften. Grundlagen einer ungleichheitssensiblen Zusammenarbeit. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 109–114). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11944-7_18
- Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G.J., & Blossfeld, P.N. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for Educational Research Online*, 11 (1), 16–30.

- Broomhead, K. (2014). 'A Clash of Two Worlds'; Disjuncture Between the Norms and Values Held by Educational Practitioners and Parents of Children with Behavioural, Emotional and Social Difficulties. *British Journal of Special Education*, 41 (2), 136–150. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12058>
- Eylert, A. (2012). Vielfalt als Chance – Elternschaft als heterogenes Gebilde. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 286–296). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_29
- Fritzsche, B., Idel, T.-S., Reh, S., Labede, J., Altmann, S., Breuer, A., et al. (2009). Legitimation des Ganztags an Grundschulen – Familiarisierung und schulisches Lernen zwischen Unterricht und Freizeit. In F.-U. Kolbe, S. Reh, T.-S. Idel, B. Fritzsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Analysen und Falldarstellungen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 83–106). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91354-4_5
- Fürstenau, S., & Hawighorst, B. (2008). Gute Schulen durch Zusammenarbeit mit Eltern? Empirische Befunde zu Perspektiven von Eltern und Schule. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 170–186). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_11
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21–49). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_2
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Heinrich, M., Budde, J., Gasterstädt, J., Lübeck, A., Urban, M., Weinbach, H., et al. (2019). Professionalisierung und 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., & Lübeck, A. (2013). Hilflose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelferinnen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91–110.
- Killus, D., & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (2), 151–168. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0157-0>
- Kotthoff, H. (2012). „(Un)common ground“ zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen. *Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik (FRAGIL)*, 2. Zugriff am 11.08.2020. Verfügbar unter: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.2>.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2000). SchülerInnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung* (S. 201–234). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85150-5_12
- Kuper, H., & Kapelle, N. (2012). Lehrkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 41–51). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_3
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1982). Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 224–261). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 232–243). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_24
- Strauss, A.L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl.). München: Fink.
- Strauss, A.L., & Corbin, J.M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Tyrell, H., & Vanderstraeten, R. (2007). Familie und Schule: Zwei Orte der Erziehung. In J. Aderhold & O. Kranz (Hrsg.), *Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme* (S. 159–174). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90627-0_8
- Urban, M., Meser, K., & Werning, R. (2012). Parental Involvement in All-Day Special Schools for Learning Disabilities. In M. Richter & S. Andresen (Hrsg.), *The Politicization of Parenthood* (S. 235–247). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2972-8_18
- Vincent, C., & Tomlinson, S. (1997). Home-School Relationships: ‘The Swarming of Disciplinary Mechanisms’? *British Educational Research Journal*, 23 (3), 361–377. <https://doi.org/10.1080/0141192970230308>
- Vodafone Stiftung Deutschland (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Zugriff am 11.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/qualitaetsmerkmale-schulischer-elternarbeit/>.
- Wild, E., & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 129–139). Münster: Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gasterstädt, J., Strecker, A., Urban, M., & Wolf, J. (2021). „Informationsdreieck“? Zum Verhältnis zwischen Lehrkräften, Familie und Schulbegleitungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3), 46–55. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4139>

Online-Supplement:

Auszug aus einer Gruppendiskussion

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>