

Professionalisierung zwischen Zumutung und Begrenzung – Zum pädagogisch-didaktischen Handeln von Schulbegleiter:innen in multiprofessionellen Settings

Isabel Kratz & Matthias Martens

Abstract: Mit der Etablierung und Entwicklung inklusiver Schulen ist die Erwartung der multiprofessionellen Zusammenarbeit pädagogischer Akteur:innen verbunden. Die Schulbegleitung wird in diesem Zusammenhang insbesondere hinsichtlich ihrer stabilisierenden Wirkung exklusiver Unterrichtspraktiken sowie der Gefahr einer Deprofessionalisierung der Sonderpädagogik diskutiert, wobei die Eigenlogik ihrer Praxis durch ihre doppelte organisationale Zugehörigkeit in Schule und Träger bisher nicht ausreichend berücksichtigt wird. In unserem Beitrag gehen wir aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive der Frage nach, inwiefern die Tätigkeit der Schulbegleitung in multiprofessionellen Settings ein Erfahrungsraum für Professionalisierung sein kann. Die empirische Rekonstruktion einer Gruppendiskussion mit Schulbegleiter:innen verweist auf ein Spannungsverhältnis von Zumutung und Begrenzung, das den Beteiligten die Entwicklung einer pädagogisch-didaktischen Agency ermöglicht und in dem sich eine Dynamik der Asymmetrie in der Interaktion mit anderen pädagogischen Akteur:innen dokumentiert.

Stichwörter: Schulbegleitung, Professionalisierung, Deprofessionalisierung, Multiprofessionalität, Inklusion

Zitation: Kratz, I. & Martens, M. (2024): Professionalisierung zwischen Zumutung und Begrenzung – Zum pädagogisch-didaktischen Handeln von Schulbegleiter:innen in multiprofessionellen Settings. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(5), 43-64. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/813>

Zusammenfassung in Einfacher Sprache:

Schul·begleitung an inklusiven Schulen

Inklusive Schulen sind für alle Kinder und Jugendlichen da. Alle Schüler*innen werden so akzeptiert wie sie sind. An inklusiven Schulen arbeiten verschiedene Fachkräfte. Das Fachwort dafür ist: Multi·professionelle Zusammenarbeit. Die verschiedenen Fachkräfte sollen gut zusammenarbeiten.

Im Text geht es um die Schul·begleitung. Schul·begleiter*innen helfen Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Sie begleiten und unterstützen diese Kinder im Schulalltag. Die Autor*innen vom Text haben mit mehreren Schul·begleiter*innen gesprochen.

Manchmal ist die Arbeit von den Schul·begleiter*innen schwierig. Zum Beispiel:

- Schul·begleiter*innen sind keine Lehrer*innen. Aber manchmal übernehmen sie vielleicht trotzdem Aufgaben von Lehrer*innen.
- An inklusiven Schulen sollen alle Kinder gemeinsam lernen. Schul·begleiter*innen arbeiten aber vielleicht manchmal alleine mit Kindern.
- Manchmal klappt die Zusammen·arbeit zwischen der Schul·begleitung und den Lehrer*innen nicht so gut.
- Schul·begleiter*innen arbeiten in der Schule. Aber sie bekommen ihr Gehalt vom Träger. Der Träger ist eine Organisation. Er kümmert sich um Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Darum gehören Schul·begleiter*innen manchmal nicht richtig zur Schule.

In Einfache Sprache übersetzt von Maria Calow

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	45
1. Schulbegleiter:innen in multiprofessionellen Settings	46
1.1. Forschungsstand.....	46
1.2. Professionstheoretische Grundlegung.....	49
2. Forschungsdesign: Methode und Sampling.....	51
2.1. Dokumentarische Methode.....	51
2.2. Sampling und Fallbeschreibung	51
3. Ergebnisse	52
4. Zusammenfassung und Diskussion	56
Literatur	59
Appendix	63
Kontakt.....	64

Einleitung

Im Zuge bildungspolitischer Veränderungen wie der Entwicklung inklusiver Ganztagschulen „sieht sich das deutsche Bildungssystem einem beachtlichen Veränderungsdruck ausgesetzt“ (Kunze 2016, S. 261), der sich unter anderem in der Erwartung einer intensiveren Zusammenarbeit unterschiedlicher schulischer Akteur:innen niederschlägt. Die Berufsgruppe Schulbegleitung¹ wird dabei im schulpädagogischen Diskurs als eine „neue Akteursgruppe im Unterricht“ (Blasse et al., 2019, o. S.) und „weitgehend noch ‚unbekannte Spezies‘“ (Czempiel 2019, S. 259) in den Blick genommen und insbesondere hinsichtlich ihrer bislang ungeklärten Rolle sowie der durch sie entstehenden Irritation etablierter Unterrichtsstrukturen diskutiert (vgl. Lübeck, 2019; Blasse et al., 2019). Gleichzeitig hat die Anwesenheit von Schulbegleiter:innen nach Dworschak (2022) Konsequenzen für die durch Inklusion angestoßenen Veränderungsprozesse in der Schule: Durch die individuelle Begleitung von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf werde die in Schule immer schon bestehende Erwartung bestärkt, dass sich die Schüler:innen an das System Schule anpassen. Eine Anpassungsnotwendigkeit der Schule an veränderte gesellschaftliche Bedingungen und die durch Inklusion erhöhte Heterogenität der Lernvoraussetzungen werde hingegen abgemildert oder aufgehoben. So sei nach Dworschak und Markowetz (2019) die Schulbegleitung kein „Motor für inklusive Schulentwicklung“, sondern berge durch Zuständigkeitsdelegationen vielmehr die Gefahr einer „Deprofessionalisierung sonderpädagogischer Förderung“ (S. 200). Im Kontext der erwarteten multiprofessionellen Zusammenarbeit ist die Schulbegleitung Teil „neue[r] Klärungs- und Aushandlungsbedarfe“ (Kunze 2016, S. 262) zwischen schulischen Akteur:innen in Bezug auf die sich zum Teil überlagernde pädagogische Verantwortung und führt somit zu einer „neuartigen Unübersichtlichkeit des Zusammenwirkens der multiprofessionellen Teams“ (Heinrich et al., 2019, S. 162).

Der Forschungsdiskurs zur Schulbegleitung ist bislang stark auf ihre Anwesenheit und ihr Handeln im Unterricht fokussiert. Insgesamt ist in der Forschung ein eher defizitorientierter Blick auf Schulbegleiter:innen zu beobachten, der von einer mangelnden Qualifikation als Unterrichtsakteur:innen ausgeht. Dabei unterliegt dieser Einschätzung ein Professionsverständnis, mit dem das Handeln von Schulbegleiter:innen unter bestehende lehrer:innenbezogene unterrichts- und professionstheoretische Paradigmen subsumiert wird (vgl. z. B. Lübeck & Heinrich, 2019). In unserem Beitrag versuchen wir diese Perspektive in zweifacher Hinsicht zu weiten: (1) Die empirische Studie von Isabel Kratz zur Professionalisierung von Schulbegleiter:innen adressiert diese nicht ausschließlich als Unterrichtsakteur:innen, sondern befragt sie zu ihren beruflichen Erfahrungen in der Schule allgemein. Die Anwesenheit im Unterricht ist in den Gesprächen ein Thema unter anderen. (2) Die Fokussierung der schulpädagogischen Forschung auf Schulbegleitungen als Unterrichtsakteur:innen vernachlässigt, dass die Schulbegleiter:innen in der Regel bei einem außerschulischen Träger angestellt sind. Fragen nach der Professionalisierung und ihren Bedingungen müssen daher die doppelte Einbindung in Träger und Schule empirisch einfangen. Dies geschieht zum einen dadurch, dass in den Gesprächen mit den Schulbegleitungen auch nach den Erfahrungen mit dem Träger gefragt wird, zum anderen durch die Aufzeichnung und Auswertungen von Mitarbeiter:innentreffen des Trägers.

¹ In der schulischen Praxis und Forschungsliteratur finden sich alternative Bezeichnungen wie *Integrationshilfe*, *Inklusionsbegleitung*, *Schulassistenz* etc. (zur Diffusität und Diskussion der Begrifflichkeiten vgl. Dworschak & Reuter 2019, S. 234-235).

Ziel der Arbeit ist es, weniger eine professionstheoretische Bewertung des unterrichtlichen Handelns und Reflexionsvermögens der Schulbegleiter:innen vorzunehmen, als vielmehr die interaktiven Erfahrungsräume aus Perspektive der Schulbegleitungen in den Blick nehmen. So gehen wir der Frage nach, *inwiefern die Tätigkeit von Schulbegleiter:innen in multiprofessionellen Settings ein Erfahrungsraum sein kann, der eine Professionalisierung ermöglicht.*

Hierzu werden wir zunächst die Berufsgruppe Schulbegleitung charakterisieren sowie den Forschungsstand zu ihrer Rolle in multiprofessionellen Settings darstellen (1.). Zugleich versuchen wir eine grundlagentheoretische Verortung bzw. Neuordnung der Professionalisierung von Schulbegleitung aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive. Nach einer kurzen methodisch-methodologischen Rahmung (2.) erfolgt die dokumentarische Interpretation von Ausschnitten einer Gruppendiskussion mit fünf Schulbegleiter:innen einer inklusiven Gesamtschule, in der über Erfahrungen der Zusammenarbeit mit (sonderpädagogischen) Lehrpersonen gesprochen wird (3.). Schließlich werden wir die Ergebnisse professionstheoretisch diskutieren (4.).

1. Schulbegleiter:innen in multiprofessionellen Settings

1.1. Forschungsstand

Als sozialrechtliche Maßnahme zur Eingliederungshilfe für „behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche“ (Thiel, 2022, S. 30) fungiert die Schulbegleitung als Überbrückung der Kluft „zwischen den Unterstützungsbedürfnissen einzelner Kinder und dem, was die Schule derzeit an Unterstützung leisten kann“ (Laubner et al., 2022, S. 7). Die Besonderheit dieser Berufsgruppe liegt in ihrem oftmals externen Anstellungsverhältnis bei einem sozialen Träger und ihrer gleichzeitigen Dauerpräsenz in Schule und Unterricht (vgl. Lübeck, 2019). Formal sind sie nicht Teil des schulischen Personals, sondern je nach Art des Unterstützungsbedarfs der Schüler:innen über die Kinder- und Jugendhilfe (nach SGB VIII) oder die Sozialhilfe (nach SGB XII) angestellt und finanziert (vgl. Laubner et al., 2022). Die Schulleitung ist den Schulbegleiter:innen gegenüber darum auch nicht weisungsbefugt. Während zur Einbindung von Schulbegleiter:innen erste programmatische Entwürfe existieren (vgl. Geist, 2019), besteht zur Frage, inwiefern ihre Einbindung und Anerkennung in der Einzelschule stattfindet und wie sich das auf ihr berufliches Selbstverständnis und die professionellen Entwicklungsmöglichkeiten auswirkt, derzeit noch ein weitgehendes Forschungsdesiderat.

Die Schulbegleitung gilt aktuell als in der Forschung nach wie vor als selten fokussierte Berufsgruppe, wenngleich die Anzahl an erziehungswissenschaftlichen und insbesondere schulpädagogischen Studien in den letzten Jahren zugenommen hat. Letzteres ist möglicherweise auf die weiterhin stark ansteigende Anzahl der Beantragung und Bewilligung von Schulbegleitungen sowohl in Förderschulen als auch in Regelschulen zurückzuführen (vgl. Lübeck & Demmer, 2022). Studienergebnisse zur Schulbegleitung ergeben hier noch kein systematisches Bild, da sich die rechtlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Beantragungs- und Bewilligungsverfahren, der Organisation von Einzelfallhilfe bzw. Poollösungen, der Finanzierung etc. je nach Region und Bundesland unterscheiden (vgl. Lübeck & Demmer, 2022). Übereinstimmend zeigt sich jedoch eine große Heterogenität der Tätigkeitsbereiche von Schulbegleiter:innen, die sich an den individuellen Bedürfnissen der begleiteten Schüler:innen orientieren und sich somit in einem Spektrum von assistierend-pflegerischem bis pädagogisch-unterrichtlichem Tun bewegen (vgl. Dworschak & Reuter, 2019). Entgegen formal-rechtlicher Vorgaben, nach denen die Schulbegleitung explizit als

„nicht-lehrendes Personal“ (KMK, 2011, S. 18) in der Schule kategorisiert wird, weisen Forschungsbefunde auf die Häufigkeit didaktisch-unterrichtlicher Tätigkeiten von Schulbegleiter:innen hin (vgl. u. a. Meyer, 2017; Lübeck, 2019; Blasse, 2022). Diese Diskrepanz zwischen rechtlicher Norm und tatsächlicher Praxis wirft die Frage nach den definitorischen Grenzen pädagogisch-didaktischen Handelns auf und verweist auf das genuin Spannungsvolle in den Anforderungen der beruflichen Praxis der Schulbegleitung. Die schulpädagogische Forschung betont, dass im didaktischen Handeln der Schulbegleitung die Gefahr einer „Deprofessionalisierung in der Bildung von Menschen mit Behinderungen“ (Lübeck, 2022, S. 75) sowie eine „Abwertung von Sonderpädagogik insgesamt“ (Heinrich, 2019, S. 19) liege. Dies wird z. B. in Bezug auf die soziale Positionierung von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf deutlich. Dworschak und Reuter (2019) heben hervor, dass es durch den Einsatz der Schulbegleitung zum sogenannten *pull out effect* kommen kann, der sich in der Isolation von begleiteten Schüler:innen außerhalb der Klasse(ngemeinschaft) niederschlägt. Blasse et al. (2019) können ebenfalls zeigen, dass der Einsatz von Schulbegleitungen in der inklusiven Schule eher zur „Stabilisierung einer integrativen und nicht inklusiven Logik“ (S. 200) beiträgt. Damit verbunden ist eine Verantwortungsabgabe der Regelschullehrperson an die Schulbegleitung: „Besonders in inklusiven Bildungssettings gibt die Lehrkraft der allgemeinen Schule nicht selten ein großes Stück der Verantwortung an die Schulbegleitung (als Expertin für Sonderpädagogik) ab.“ (Dworschak & Reuter 2019, S. 238). Demmer, Heinrich und Lübeck (2017) zeichnen den mit der Verantwortungsdelegation verbundenen „Deprofessionalisierungseffekt“ (S. 35) nach, der sich insbesondere aus einer fehlenden professionellen Rollenklärung der Schulbegleitung in der multiprofessionellen Zusammenarbeit ergibt.

Empirische Studien, die Schulbegleiter:innen als Akteur:innen multiprofessioneller Zusammenarbeit untersuchen, stellen im Vergleich zum Interesse an intraprofessioneller Lehrer:innenkooperation (vgl. u. a. Arndt & Werning, 2016) und interprofessioneller Kooperation im schulischen Ganztag (vgl. u. a. Olk, Speck & Stimpel, 2011) insgesamt noch ein weitgehendes Desiderat dar. Wie die Interaktion von Schulbegleiter:innen mit anderen Berufsgruppen in Schule und Unterricht empirisch zu beschreiben und theoretisch zu kategorisieren ist, ist eine insgesamt intensiv diskutierte Frage. Zunehmend wird dabei in der Forschungsliteratur von der Verwendung der Begriffe *Team* und *Kooperation* aufgrund ihrer „normativen Setzungen“ (Blasse, 2024, S. 64) abgesehen (vgl. auch Lübeck, 2019), weshalb auch wir im Folgenden von der *Zusammenarbeit pädagogischer Akteur:innen* als einer *gemeinsamen Interaktion* sprechen werden. Schließlich handelt es sich um eine „empirisch zu bestimmende“ (Heinrich et al., 2019, S. 164) Frage, ob es sich bei solchen Praktiken um Kooperation im Sinne einer gemeinsamen und auf Vertrauen beruhenden Zielverfolgung handelt. Insgesamt wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulbegleiter:innen von beiden Akteur:innengruppen positiv bewertet (vgl. Zwosta & Zauner, 2015; Czempiel & Kracke, 2019), wobei die Klassenleitungsperson aus Sicht der Schulbegleiter:innen die wichtigste Kontaktperson darstellt (vgl. Meyer, 2017). Gleichzeitig betonen Dworschak und Reuter (2019), dass eine gelingende multiprofessionelle Kooperation mit Schulbegleiter:innen stark von deren individuellen Kompetenzen abhängt. Aufgrund ihrer fehlenden strukturellen Verankerung in Schule und einer fehlenden einheitlichen Professionalisierung für diese Berufsgruppe wird der Einsatz der Schulbegleitungen im multiprofessionellen Team als ein Wagnis dargestellt, das eine zunehmende Belastung für die Schulen darstelle. Auch Lübeck (2022) stellt eher defizitbehaftete Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit der Berufsgruppen in Schule heraus: „Das Verhältnis zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften eines Schulkollegiums

ist häufig ein schwieriges“ (S. 69). In Wissenschaft und Praxis wird daher gefordert, „die Schulbegleitung trotz ihrer formellen Nicht-Zugehörigkeit in die schulische Gemeinschaft einzubinden“ (Lübeck, 2022, S. 69), um die ganzheitliche Förderung von Schüler:innen zu ermöglichen, Konflikte vorzubeugen und Schulbegleiter:innen durch Anleitung für die pädagogische Praxis zu sensibilisieren. Insgesamt überwiegen nach Meyer (2017) bisher allerdings einfache Kooperationsniveaus zwischen Schulbegleitung und anderen Berufsgruppen in Form von Koordinationstätigkeiten. Diese Einordnung erfolgt mit Rückgriff auf das Kooperationsmodell nach Gräsel et al. (2006), das ursprünglich die Zusammenarbeit von Lehrpersonen entlang der Kategorien Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion beschreibt. An derartigen modellhaften Ordnungsversuchen (multi-)professioneller Zusammenarbeit wird inzwischen kritisiert, dass sie der Fluidität und Verschränktheit sozialer Praktiken nicht gerecht werden (vgl. Blasse, 2024).

In der schulpädagogischen Forschung ist insgesamt eine eher kritische bis defizitorientierte Sicht auf die Berufsgruppe Schulbegleitung dominant, die sich, selbst in den empirischen Auswertungen (vgl. Lübeck & Heinrich, 2019), stets an einer per se angenommenen fehlenden pädagogischen Qualifikation orientiert, obwohl für die Unterstützung bestimmter Förderbereiche ein Fachkräftegebot vorliegt (vgl. SGB VIII, Art. 1, § 72). Etwa 50% der Schulbegleiter:innen sind als solche angestellt und damit medizinisch-pflegerisch, pädagogisch oder therapeutisch qualifiziert (vgl. Czempiel & Kracke, 2019; Meyer, 2017). Hier sei allerdings anzumerken, dass sich kaum Unterschiede in den Tätigkeitsbereichen von Fach- und Assistenzkräften zeigen und es „fraglich ist, ob grobe Kategorien wie Fachkräfte vs. Nicht-Fachkräfte genügend differenzierte Informationen liefern, um die Realität valide abzubilden“ (vgl. Czempiel & Kracke, 2019, o. S.). Diese Schwierigkeiten bei der Kategorisierung der Schulbegleitung als Berufsgruppe zeigt sich in empirischen Studien zur unklaren Rollenstruktur im beruflichen Handeln mit anderen pädagogischen Akteursgruppen (Lübeck & Heinrich, 2019): Heinrich und Lübeck (2013) stellen ein „massives Qualifikationsgefälle“ (S. 94) in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen fest. Die Schulbegleiter:innen hingen der Vorstellung einer Technologisierbarkeit von Unterricht an, die auf ihren „unreflektierten eigenen Erfahrungen von Schule als Schüler:in“ (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 99) beruhe. Dieses Unterrichtsverständnis führen Lübeck und Heinrich auf die fehlende akademische Qualifikation² zurück. Auch Lübeck (2019) kommt in ihrer Rekonstruktion von Interviews mit einem Schulbegleiter und einer Sonderpädagogin zu der Erkenntnis, dass sich die Schulbegleitung in einem ständigen prekären Aushandlungsprozess ihrer Rolle befindet und wechselhaft die bereits etablierten Rollen von Lehrperson und Schüler:in einnimmt. In der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen kann der Schulbegleiter, so Lübeck (2019), die „Ansprüche professionellen Handelns“ (S. 211) nicht erfüllen. Daraus folgt für die Forscherin die Unmöglichkeit einer Positionierung und stabilen Rollenfindung der Schulbegleitung in den Systemen Schule und Unterricht. Dem entgegen stehen Befunde aus einer Interviewstudie, die Czempiel (2019) mit Schulbegleiter:innen durchgeführt hat. Sie zeigt, dass Schulbegleiterinnen wertvolle sozialpädagogische Perspektiven in die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen einbringen können. Mit dem Verweis auf die hoch ausgeprägte fachliche Qualifikation der Interviewpartner:innen ordnet Czempiel deren Differenzierungs- und Reflexionskompetenz allerdings als nicht repräsentativ ein. In der neusten Studie zur multiprofessionellen Zusammenarbeit von Schulbegleiter:innen und anderen pädagogischen Akteur:innen zeigt Blasse (2024) Praktiken der Haupt-, Semi- und Nicht-Verantwortung (in Bezug auf das Geschehen Unterricht) sowie Praktiken der All-, Teil-

² Die in der Studie fokussierte Schulbegleiterin ist ausgebildete Heilerziehungspflegerin.

und Nicht-Zuständigkeit (in Bezug auf Schüler:innen) auf. Für die gesamte Gruppe pädagogischer Akteur:innen zeigt sich ein konstitutiv hierarchisches Verhältnis, in dem allerdings „damit verbundene Positionen der Unter- und Überordnung nicht fixiert sind, sondern die Praktiken sich ständig zwischen Hierarchie und Eigenständigkeit hin- und herbewegen“ (Blasse, 2024, S. 15; vgl. auch Blasse et al., 2019). Blasse versteht die Bestimmung von Professionalität als ein Gemeinsames der zusammenarbeitenden Gruppe, wodurch sich auch nicht mehr nur der Bedarf der Professionalisierung des Einzelnen, sondern der Anspruch einer „ständige[n] Professionalisierung der Gruppenprofessionalität“ (S. 222) ergibt.

Insgesamt kommen alle Studien zur Rolle der Schulbegleitung in multiprofessionellen Settings zu dem Schluss, dass es einer Weiterentwicklung bzw. Neustrukturierung der Maßnahme bedarf. Zudem attestieren alle Autor:innen den Schulbegleiter:innen einen dringenden Professionalisierungsbedarf (vgl. u. a. Lübeck, 2019; Dworschak, 2010). Einige fordern ebenfalls eine Professionalisierung der Lehrpersonen, um sie für die Zusammenarbeit mit Schulbegleiter:innen zu sensibilisieren (vgl. u. a. Brunner, 2019). Mit Ausnahme von Blasse (2024) begründen die vorliegenden Studien das (nicht-)professionelle Handeln der Schulbegleiter:innen stark entlang ihrer formalen Qualifikation sowie der individuellen (Nicht-)Eignung für die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Während Lübeck (2022) Schulbegleiter:innen aufgrund ihrer mangelnden Professionalisierung aus dem Verständnis multiprofessioneller Kooperation ausschließt (vgl. S. 89), integriert Blasse (2024) sie aufgrund ihrer faktischen Lehrtätigkeit in die heterogene Gruppe der Lehrenden. Nach Kunze (2016) lassen sich diese beiden unterschiedlichen Entwicklungsperspektiven in der Überlagerung von Zuständigkeitsbereichen durch multiprofessionelle Kooperation einerseits als eine zunehmende Differenzierung, andererseits als eine Angleichung der pädagogischen Berufsgruppen beschreiben. Beide Modelle tragen aus ihrer Sicht zur Reproduktion des Zuständigkeitsproblems bei, weshalb sie eine dialektische Perspektive „auf das empirisch rekonstruierbare spannungsvolle Amalgam aus Differenzbestrebungen und Entdifferenzierungstendenzen“ (Kunze, 2016, S. 261) fordert.

1.2. Professionstheoretische Grundlegung

Eine übergreifende Fragestellung im Forschungsdiskurs ist, inwiefern die Berufsgruppe Schulbegleitung überhaupt als *Profession* oder *professionelle* Gruppe bezeichnet werden kann. So finden sich in den einschlägigen Studien Bezeichnungen wie „Paraprofessionelle“ (Heinzel, 2020, S. 278), „(semi-)professionelle Akteur:innen“ (Blasse et al., 2021, S. 189) oder „Laien“ (Billerbeck, 2022, S. 57). In diesen unterschiedlichen Begriffen deutet sich bereits eine grundlegende Schwierigkeit an, diese nach den formalen Qualifikationen und Berufserfahrungen hochgradig heterogene Gruppe mit einer Kategorie zu belegen. Insbesondere im Vergleich zu Lehrpersonen gelten Schulbegleiter:innen bislang als professionstheoretisch „unbestimmte Gruppe“ (Arndt et al., 2017, S. 227) unter den schulischen Akteur:innen. Es dominieren Perspektiven rund um die Qualifikation bzw. Qualifizierung von Schulbegleiter:innen, die stärker ihre Professionalisierung im Sinne eines *Professioneller-Werdens* und damit verbundene Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklungen in den Blick nehmen (vgl. zur Übersicht Billerbeck, 2022). Sie sind somit kompetenzorientierten Professionsansätzen zuzuordnen (vgl. zum Verhältnis (berufs)biografischer, strukturtheoretischer und kompetenzorientierter Professionstheorien Wittek & Jacob, 2020). Wenige andere Perspektivierungen rücken stärker das *Spannungsvolle* der pädagogischen Praxis von Schulbegleiter:innen in den Fokus der professionstheoretischen Diskussion. Nach Blasse et al. (2019) kann die Schulbegleitung eine Irritation und Provokation darstellen, die auf das ohnehin spannungsvolle Verhältnis von

(De-)Professionalisierung und (De-)Kategorisierung im inklusiven Unterricht dynamisierend einwirkt. Mit Rückgriff auf Helsper (1996) halten die Autor:innen aus strukturtheoretischer Perspektive fest, dass sich Schulbegleiter:innen in den gleichen pädagogischen Antinomien wie Lehrpersonen bewegen (vgl. auch Schulze, 2022 zur Nähe-Distanz-Antinomie und Demmer, Lübeck & Heinrich 2021 zur Autonomie-Heteronomie-Antinomie in der Schulbegleitung), deren reflexive Bearbeitung in der multiprofessionellen Zusammenarbeit grundsätzlich möglich sei (Blasse et al., 2019, o. S.). Auch Lübeck und Heinrich (2019) diskutieren ihre empirischen Ergebnisse strukturtheoretisch. Demnach können Konkurrenzen in der Kooperation zwischen Lehrperson und Schulbegleitung nur vermieden werden, wenn es ihnen gelingt, das Strukturproblem (Oevermann 1996) der De-Autonomisierung von Schüler:innen durch die Schulpflicht gemeinsam als Team zu transzendieren und professionelles Handeln für alle Akteur:innen zu ermöglichen.

Bisherige professionstheoretische Verortungen und Reflexionen der beruflichen Praxis von Schulbegleiter:innen wenden bestehende lehrer:innenbezogene Professionsparadigmen zu Strukturebenen und Antinomien unterrichtlichen Handelns, das in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen besonders virulent und spannungsvoll aufscheint, auf die Berufsgruppe Schulbegleitung an. So zeigt sich nach Lübeck und Demmer (2021), „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“ (S. 23). Die Professionalisierung der Schulbegleitung scheint aus strukturtheoretischer Perspektive eine Ausnahme zu sein, da ihnen das Bewusstsein für pädagogische Spannungsverhältnisse und das für ihre Bearbeitung erforderliche Reflexionsvermögen aufgrund ihrer fehlenden akademischen Qualifikation nicht zugänglich sei. Wenngleich diese Anlehnungen und Bezüge eine wertvolle Reflexionsfolie zur Frage der Professionalität und Professionalisierbarkeit von Schulbegleiter:innen anbieten, verengen sie den Blick auf diese Personengruppe unserer Ansicht nach durch eine stark professions- und lehrpersonenbezogene Sichtweise. Wir wollen diese professionstheoretische Verortung um eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive ergänzen, die sich stärker dem Verhältnis von Profession und Organisation widmet. Sie fokussiert auf die spezifische „Eigenlogik der Praxis im professionellen Handeln“ (Bohnsack, 2020, S. 19), die für die Schulbegleitung insbesondere hinsichtlich der Bedeutung ihrer *kollektiven Erfahrung* in der Einzelschule als Erfahrungsraum noch nicht hinreichend rekonstruiert wurde, sondern bislang vordergründig vor dem Hintergrund ihrer formalen (Nicht-)Qualifikation interpretiert wird. Professionelles Handeln wird dabei aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive als organisationales und damit möglicherweise professionalisierendes Handeln verstanden. Sie nimmt gleichsam das Spannungsvolle pädagogischer Praxis in den Blick, wobei die Bearbeitung bzw. Bewältigung der rekonstruierten Spannungen im Zentrum der Analyse stehen und die formal-rechtliche Trennung zwischen Fachkraft und Assistenzperson zweitrangig wird. Grundlage für ein solches Verständnis ist die analytische Unterscheidung von zwei Wissenssebenen, die in Anlehnung an Karl Mannheim (1980, zit. n. Bohnsack, 2017) einerseits einer *propositionalen Logik* (kommunikatives Wissen) und andererseits einer *performativen Logik* (konjunktives Wissen) folgt. Dabei hat das kommunikative Wissen einen imaginativen Charakter und umfasst jene normativen Entwürfe von gesellschaftlichen bzw. institutionalisierten Erwartungen, Rollen, Identitäten und Common-Sense-Theorien, die Personen zu explizieren vermögen. Das konjunktive Wissen dagegen ist jenseits des eigenen Bewusstseins und nicht abrufbar, sondern vereint habituelle Orientierungen, die für unser Tun handlungsleitend sind (vgl. Bohnsack, 2017). Die beiden Wissenssebenen stehen als „Doppelstruktur“ (Bohnsack, 2017, S. 117) des alltäglichen Handelns in einem

notorischen Spannungsverhältnis zueinander, durch dessen Bewältigung sich im gemeinsamen oder strukturidentischen Erleben von Personen ein *konjunktiver Erfahrungsraum* konstituiert. Das professionalisierte Handeln in pädagogischen Organisationen wie der Schule und dem Sozial- bzw. Jugendhilfeträger erweist sich dann für ihre Mitglieder als doppelt spannungsvoll: „Die Handlungspraxis in Organisationen hat sich nicht nur zu den *gesellschaftlichen* Normen, den Rollen- und Identitätserwartungen der *Institution* ins Verhältnis zu setzen, sondern auch zu den kodifizierten Normen und Programmen [...] der *Organisation* selbst“ (Bohnsack, 2022, S. 39). Die Bewältigung der Diskrepanz zwischen organisationalen Normen und der interaktiven Handlungspraxis wird dann zur zentralen und ständigen Aufgabe von Professionalisierung, aus der sich ein sich professionalisierendes Milieu konstituiert (vgl. Bohnsack, 2020). Sie vollzieht sich vordergründig im Modus der impliziten praktischen Reflexion in der interaktiven Praxis. Bohnsack unterscheidet drei Kategorien konjunktiver Erfahrungsräume in Organisationen, die nach Luhmann (1978, zit. n. Bohnsack, 2017) als selbstreferentielle Systeme verstanden werden: diejenigen zwischen Professionellen und ihrer Klientel, diejenigen unter den Mitarbeiter:innen sowie solche zwischen den Mitarbeitenden und anderen Organisationen (vgl. Bohnsack 2017). In Anlehnung an unsere Frage nach Erfahrungen von Schulbegleiter:innen in multiprofessionellen Settings fokussieren wir in diesem Beitrag auf die interaktive Praxis unter Mitarbeiter:innen, in der die Interaktion zwischen Professionellen und Klientel zum Gesprächsgegenstand wird.

2. Forschungsdesign: Methode und Sampling

Das für diesen Beitrag genutzte empirische Material stammt aus einem laufenden Promotionsprojekts, das die Ermöglichung und Verhinderung der Professionalisierung von Schulbegleiter:innen in Schule und Träger aus einer interorganisationalen Perspektive erforscht und diskutiert. Dabei interessiert insbesondere die Perspektive der Schulbegleiter:innen auf ihr eigenes berufliches Handeln und inwiefern die Einzelschule und der Träger professionalisierende Erfahrungsräume für die Berufsgruppe darstellen.

2.1. Dokumentarische Methode

Um die mögliche Kollektivität bzw. Konjunktivität der beruflichen Erfahrungen von Schulbegleiter:innen und ihre gemeinsame und/oder strukturidentische Sozialität in Schule und Träger jenseits einer Einzelfallbetrachtung herausarbeiten zu können, wurde als Erhebungsmethode zum einen das Verfahren der Gruppendiskussion (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 118-134) zum anderen die Aufzeichnung natürlicher Kommunikation in der Organisation (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 183-189) gewählt und die Daten mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021; Przyborski, 2004) interpretiert. Diese ist grundlagen- und metatheoretisch in der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) verortet und zielt auf die Rekonstruktion des *kommunikativen Wissens* (Norm und Identitäten) sowie des *konjunktiven Wissens* (Habitus) der beforschten Akteur:innen, wobei zweiteres als für die Praxis handlungsleitend gilt. Die analytische Trennung von *Norm* und *Habitus* erfolgt durch einen Zweischritt, in dem zunächst das explizit Gesagte formulierend und daraufhin das implizit Verborgene reflektierend interpretiert wird (vgl. Bohnsack, 2021). Die in den Transkriptausschnitten verwendeten Transkriptionsregeln folgen den Prämissen des TiQ (Talk in Qualitative Social Research) (vgl. Bohnsack, 2021, S. 255-257).

2.2. Sampling und Fallbeschreibung

Im Rahmen des Promotionsprojekts wurden an zwei Grundschulen und zwei Gesamtschulen insgesamt 14 Gruppendiskussionen mit jeweils vier bis sechs Schulbegleiter:innen erhoben.

Sie bilden die empirische Basis der Untersuchung und werden mit audioaufgezeichneter Alltagskommunikation außerhalb des Unterrichts (u. a. vom Träger ausgerichtete Teamsitzungen) relationiert. Alle Teilnehmenden sind bei demselben Träger angestellt, der mit ausgewählten inklusiven Ganztagschulen eng kooperiert und mit wenigen Ausnahmen alle pädagogischen Fachkräfte und Schulbegleiter:innen dieser Schulen beschäftigt. Die Sampling-Schulen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Unterrichtsorganisation (z. B. jahrgangsübergreifend vs. jahrgangsbezogen) und in der Organisation der Schulbegleitung (Einzelfallhilfe vs. Poolmodell).

Die folgenden Sequenzausschnitte stammen aus einer Gruppendiskussion mit fünf Schulbegleiter:innen im Alter von 21 bis 35 Jahren der Gesamtschule Vanille. In der vierzügigen städtischen Gesamtschule lernen Schüler:innen jahrgangsübergreifend und in lernzielgemischten Gruppen, wobei die Diskussionsteilnehmenden im Jahrgang 5/6 eingesetzt sind. Die Lerngruppen werden in unterschiedlichen Formaten von verschiedenen pädagogischen Akteur:innen (Regelschullehrkräften, Sonderpädagog:innen, pädagogischen Fachkräften, externen Pädagog:innen und Schulbegleiter:innen) im Lernen begleitet, wobei auch sonderpädagogische Lehrkräfte die Funktion der Klassenleitungsperson innehaben. An Gesamtschule Vanille ist die Schulbegleitung als Einzelfallhilfe organisiert (Eins-zu-eins-Betreuung eines Schülers bzw. einer Schülerin). Von den fünf Teilnehmenden sind laut Abfrage (berufs-)biografischer Daten zwei als Assistenzkräfte (Cf und Dm) und eine als Fachkraft (Af) angestellt, Bf und Ef machen hierzu keine Angabe. Zwei Schulbegleiter:innen studieren gleichzeitig in einem Studiengang mit pädagogischer Ausrichtung, eine Teilnehmende hat ein solches bereits abgeschlossen.³ Diese Zusammensetzung der Gruppe ist fallvergleichend im Rahmen des Gesamt-samplings als typisch einzuordnen. Die Länge der Gruppendiskussion beträgt eine Stunde und sieben Minuten.

3. Ergebnisse

Im Gesprächsimpuls der Gruppendiskussion fragt die Interviewerin nach dem alltäglichen Erleben der Schulbegleiter:innen in Gesamtschule Vanille, wobei sie in einer Reihung die Themen Unterricht, Pausen, Schüler:innen, anderes pädagogisches Personal, Schulleitung und Schulentwicklung anspricht. Die im Impuls verwendete Formulierung „für mich sind da @alle Themen interessant@ ähm ja die für euch wichtig sind“ (Z. 3-5) fordert die Teilnehmenden zu einer Bewertung und Hierarchisierung ihrer Erfahrungen auf. Es folgt ein dichter und von Lachen durchzogener Diskurs, in dem sich zunächst das Thema *Inklusion* bzw. *Exklusion* („so nur physisch da zu sein ist auch nicht inklusiv so“, Z. 49-53) entfaltet. Die Schulbegleiter:innen beschreiben ihre „verzweifelte“ (Z. 47) Suche nach Räumen, in denen die begleiteten Schüler:innen ungestört und konzentriert arbeiten können, da die Lernatmosphäre im Klassenraum „furchtbar“ (Z. 70) sei. Im Vergleich zu anderen Fällen (z. B. aus der Grundschule Flieder), in denen im direkten Anschluss an den Impuls das Thema *Teamarbeit* relevant wird und eine professionsübergreifende geteilte Zuständigkeit für alle Schüler:innen unmittelbar als positiver Horizont entworfen wird, wird pädagogisch-unterrichtliches Handeln in dieser Gruppendiskussion von Anfang an stärker als isoliertes Arbeitsbündnis zwischen Schulbegleiter:in und Schüler:in mit Unterstützungsbedarf entworfen („und dann sind wir öfters auch einfach zu zweit. oder mit nem anderen Kind und ner anderen Schulbegleitung nochmal.“, Z. 33-34). Die durch die Schulbegleiter:innen initiierte Separation von den anderen rahmen sie als ein Privileg für die begleiteten

³ Aus Anonymisierungsgründen wird auf die (berufs-)biografischen Hintergründe der Personen nicht weiter eingegangen, die Informationen zu ihren Profilen liegen den Forschenden jedoch vor.

Schüler:innen, ist der alltägliche Zustand in der Klasse doch für alle Anwesenden (Schüler:innen wie Pädagog:innen) aus ihrer Sicht herausfordernd und teilweise nicht zumutbar.

Die Teilnehmenden arbeiten sich im Verlauf der Gruppendiskussion weiter an der Bewertung der schulischen Strukturen und der Unterrichtspraxis in Gesamtschule Vanille ab, wobei sie vordergründig entlang der Themen *Räume*, *fehlender Informationsaustausch* und *fehlendes Material* ihre Position im System verhandeln. Sie erinnern eine Situation, in der eine Diskussionsteilnehmerin auf Bitte einer Lehrperson mit sechs Schüler:innen allein das Schulgelände zu einem Ausflug verlassen sollte, obwohl sie rechtlich nicht für die Aufsichtspflicht zuständig ist („du bist nicht einmal dazu berechtigt“, Z. 321-324). Es entfaltet sich sodann ein Diskurs über die formalen (Nicht-)Zuständigkeiten der Schulbegleiter:innen:

Transkriptausschnitt 1

- Af: Ich find das ist auch irgendwie so viel Aushalten. also es ist so- man- man hat ne
?f: Ja.
- Af: Kenntnis darüber dass hier irgendwie viele Menschen an ihren Grenzen kratzen so, und dass der Alltag super herausfordernd ist, ähm ne? und immer diese- diese Situation wo halt klar wird so keine Ahnung wie bei dir in Kunst (.) ich bin ja da, kann ich nicht irgendwie helfen? aber nein. eigentlich ist es nicht in meinem
- Ef: Mhm.
- Dm: Voll
- Af: Aufgabenbereich. und wir hatten auch gestern noch die Situation dass ne
Dm: Ja.
- Af: Sowi-Stunde total schlecht gelaufen ist, und dann hat die Lehrerin die im Raum war eben zwei Schüler ähm (.) in andere Klassen gebracht, und ich stand dann da und wusste nicht okay. geh ich jetzt in den Raum und versuch für Ruhe zu sorgen? was sich irgendwie nicht richtig angefühlt hat, o- oder bleib ich jetzt draußen außerhalb des Raumes mit meinem Schüler der gerade auch irgendwie überfordert ist, und dann irgendwie zu wissen, da sitzen dann irgendwie auch ne Handvoll Schüler denen es gerade auch nicht gut geht, mit mit der Situation, es ist schwierig dieses Aushalten
- Dm: Ja ich find man wird oft irgendwie durch Fehlinformation oder auch durch mangelnde Information handlungsunfähig gemacht. weil auf der einen Seite hat man keine
- Af: Ja.
- Dm: Ahnung was man machen soll, und wenn man dann von- aus eigenem Impuls was übernehmen möchte, darf man's wiederum nicht. und das ist irgendwie ganz oft dass
- Bf: Mhm.
- Af: Mhm.
- Dm: ich einfach keine Ahnung hab was darf ich, was darf ich nicht. wo kann ich unterstützen, wo kann ich nicht unterstützen.
- Af: Und das ist ja auch dann für die Kinder voll verwirrend.
- Dm: Ja total.
- ?f: Mhm.
- (Z. 376-417)

Auf expliziter Ebene bleiben die zuvor beschriebenen herausfordernden Zustände an Gesamtschule Vanille, die nicht nur die Schulbegleiter:innen, sondern gleichermaßen auch alle anderen pädagogischen Akteur:innen betreffen, weiter spürbar. Das Wissen um die Belastung der anderen und die gleichzeitige Handlungslimitation der Schulbegleiter:innen sorgen für einen Zustand des alltäglichen „Aushaltens“ (Z. 376). Neben dem Belastungserleben der Erwachsenen werden auch die Schüler:innen als Leidtragende des Geschehens dargestellt („ne Hand voll Schüler denen es gerade auch nicht gut geht“, Z. 395-396). In dem Ausschnitt explizieren die Teilnehmenden die Konfusion über an sie gerichtete Handlungserwartungen („was man machen soll“, Z. 401), ihre Handlungswünsche („was man übernehmen möchte“, Z. 402) und die formalen Handlungsrechte („was darf ich, was darf ich nicht“, Z. 406), aus der eine Handlungsunfähigkeit resultiert und die gleichsam auf die Schüler:innen diffus einwirkt.

In dem Diskurs spannt sich ein positiver Horizont auf, der in der Involviertheit (im Sinne eines Informiert-Seins) der Schulbegleiter:innen in die Unterrichtsplanung liegt. Demgegenüber zeigt sich ein negativer Horizont der Exklusion von Unterricht(splanung), in dem die Schulbegleitung mit dem begleiteten Schüler im Hintergrund verbleibt. Es dokumentiert sich eine Trennung von zwei Sphären bzw. Arbeitsbündnissen (die Lehrperson und die Klasse vs. die Schulbegleitung und der/die Schüler:in), wobei das Verlassen der Sphäre „mein Schüler“ (Z. 393) zugunsten der Verantwortungsübernahme für die ganze Klasse zu einer prekären Situation für die Schulbegleiter:innen wird. Sie bleiben Beobachter:innen einer scheiternden Praxis, in die sie nicht eingreifen dürfen, es aber in ihrem eigenen imaginären Entwurf könnten und in der Lehrpersonen als hilfebedürftige Protagonist:innen des Unterrichts konstruiert werden. In der Spannung zwischen selbstzugeschriebener pädagogischer Kompetenz und gleichzeitiger eingeschränkter Zuständigkeit dokumentiert sich eine Orientierung an einem pädagogischen Ethos, das im Verantwortungserleben für das Wohlbefinden und Lernen der Schüler:innen liegt. Das pädagogisch-unterrichtliche Handeln der Schulbegleiter:innen zeigt sich hier als situative Abwägungsfigur, die ihnen ein intuitiv-reflexives Entscheiden abverlangt und gleichzeitig einer starken Fremdbestimmung unterliegt. Im Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Heteronomie verbleibt das Moment der Selbstermächtigung („geh ich jetzt in den Raum und versuch für Ruhe zu sorgen?“, Z. 390-391) an dieser Stelle noch in Form einer erinnerten gedanklichen Selbstansprache. Die Schulbegleitung tritt nicht auf die Bühne, vielmehr wird ihre Exklusion bzw. Isolation mit dem begleiteten Schüler durch das Scheitern von Unterricht aufrechterhalten.

Ein weiteres dominantes Thema der Gruppendiskussion ist *Fehlendes Material* („wenn du überhaupt erst zum Arbeiten kommst und Material kriegst [...] ich bekomm einfach absolut kein Fördermaterial“, Z. 107-108), zu dem die Teilnehmenden immer wieder zurückkehren („das größte Problem ist Material“, Z. 612). Dabei beziehen sie sich sowohl auf Förderpläne und formulierte Lernziele als auch auf differenzierte Aufgaben, die ihnen selbst nach wiederholtem Nachfragen nicht (oder im Sinne der Synchronizität des Lernens der Schüler:innen zu spät) zur Verfügung gestellt werden. Eine Ursache für die beschriebenen Missstände finden sie in der schulspezifisch ausgestalteten „Rolle der Sonderpädagogik“ (Z. 698). Diese sind zugunsten einer unterrichtlichen und multiprofessionellen Dekategorisierung an Gesamtschule Vanille als Klassenlehrpersonen eingesetzt. Aus Sicht der Schulbegleiter:innen können die Sonderpädagog:innen dadurch aber der individuellen Förderung von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf nicht mehr nachkommen. Nach erneuter Betonung, dass Material fehlt, stellt die Interviewerin in Minute 27 die erste immanente Nachfrage: „Ähm ihr habt jetzt ganz viel darüber gesprochen dass kein Material

da ist und äh das quasi der Zustand ist ähm (.) aber also wie kann ich mir das vorstellen, was macht ihr denn dann?“ (Z. 748-751), auf die die Teilnehmenden mit gemeinschaftlichem Lachen reagieren. Sie schildern nacheinander ihren individuellen Umgang mit dem von der Interviewerin implizit formulierten spannungsvollen Widerspruch zwischen Handlungsnotlage (fehlendes Material) und Handlungsdruck (Erwartung der Begleitung des Lernens). Die Wahrnehmung der fehlenden didaktischen Differenzierung verorten sie zunächst auf systemischer Ebene der Unterrichtsplanung, die an Gesamtschule Vanille in wechselnden „Teams“ (Z. 819) organisiert ist. Die Schulbegleiter:innen fragen sich, ob bei dieser Planung immer eine sonderpädagogische Lehrkraft dabei ist, vermuten aber das Gegenteil. Sie sprechen den Regelschullehrkräften die Kompetenz ab („Aber bei jeder Planung muss doch ein Sonderpädagoge dabei sein? weil die Lehrkräfte die können das nicht“, Z. 822-823) und stellen eine eindeutige Differenz zwischen Regelschul- und Sonderpädagog:innen her: „Die müssen das eigentlich auch nicht wissen ne? also von der Profession her.“ (Z. 827-828). Die Folgen der fehlenden didaktischen Differenzierung für die begleiteten Schüler:innen zeigen sich in der folgenden Erzählung von Bf, in der es um ein mehrwöchiges Projekt zum Thema Wasser im Fach Naturwissenschaften geht:

Transkriptausschnitt 2

- Bf: Ich hab so ein Experiment gemacht mit Clara und Nele, das war super schön, ähm und als ich ähm (.) Achim davon erzählt hab, war er so (.) **wow**. das ist ne tolle Idee. das hast du super gut gemacht. (.) ((seufzt)) danke. @ @
- Dm: @ @
- ?f: @ @
- Ef: @ @
- Cf: @Ja@ aber das war eigentlich deine Aufgabe warum hast du dich nicht drum gekümmert

[Auslassung: Rudimentär skizzieren die Teilnehmenden fachliche Inhalte aus dem Wasserprojekt, unter anderem „Formeln“ im Zusammenhang der Aggregatzustände von Wasser.]

- Bf: Ich war so (.) okay. **was-** w- @wozu sollen Clara und Nele diese Info haben@ wa- das
- Ef: @ @
- Bf: sind gar keine Alltagsachen, und die verstehen das nicht, und das ist auch nicht praktisch für die. und dann haben wir öh und ich hab das dann gesagt, nichts ist passiert. und dann hab ich gesagt okay wir machen Experimente, wir waren hier, und dann äh haben wir einfach so ä:h mit nem Wasserkocher, ä:h haben wir so Eis genommen, und dann heißes Wasser drüber gegossen, (.) und die haben dann verstanden okay. Dampf kann gefährlich sein, ich hab dieses Ofen- äh beispiel genommen, und Nele meinte ja:: meine Mama hatte einen Unfall äh die hat mal den Ofen geöffnet und dann war da Dampf und so, und dann haben wir festgestellt aus diesem Eis hier wird Wasser und so, solche Sachen. und das war super. und die haben
- ?f: Mhm.
- Bf: das alles verstanden, und dann hab ich das @Achim erzählt@ er so das ist super. ich
- Ef: @ @
- Bf: meinte so ja:: können wir vielleicht an deren Alltag denken? wenn wir ein- so es gibt ein neues Projekt, dann denk doch bitte an den Alltag von diesen Kindern.
- ?f: Mhm.
- Dm: Ja
(Z. 835-876)

Auf expliziter Ebene schildert Bf detailliert eine von ihr begleitete Lernsituation mit zwei Schülerinnen, die Gegenstand des erinnerten Dialogs mit dem Sonderpädagogen Achim ist. Das beschriebene Experiment zu den Aggregatzuständen von Wasser findet räumlich außerhalb des Unterrichtsgeschehens⁴ statt und löst in ihrer Darstellung bei den Schülerinnen Verknüpfungen mit Erlebnissen im familiären Alltag und einen Lernzuwachs („die haben das alles verstanden“, Z. 869) aus. Im Dialog mit Achim reagiert dieser auf die Erzählung mit Bewunderung („**wow**. das ist ne tolle Idee“, Z. 837) und Lob („das hast du super gut gemacht“, Z. 837-840). Bf fordert in der Unterrichtsplanung eine Berücksichtigung des Alltags „von diesen Kindern“ (Z. 874). Auch in diesem Ausschnitt wird Unterricht als zwei Sphären mit isolierten Arbeitsbündnissen konstruiert, in dem die Schulbegleiterin mit ausgewählten Schülerinnen autonom didaktisch tätig wird, während die Fachlehrperson für die übrigen Schüler:innen zuständig bleibt. Aus der Planung von Unterricht für alle Schüler:innen bleiben Schulbegleiter:innen ausgeschlossen, gleichzeitig sind sie von ihr jedoch in ihrer pädagogischen Praxis abhängig. Ihre Abwesenheit im Unterricht sowie ihre Exklusion von pädagogisch-didaktischer Reflexion mit anderen Professionen zeigt sich auch in den imaginären Ansprachen an den Sonderpädagogen Achim, dem von dem didaktischen Erfolgserlebnis erst erzählt werden muss, um es sichtbar zu machen. Sie stellen sich als fähig dar, die Nicht-Passung zwischen Lernstand und Anforderungsniveau des unterrichtlichen Gegenstands einzuschätzen. In der Erzählung, die auch eine Formulierung konkreter Lernziele enthält, dokumentiert sich einerseits eine Sach- und Lebensweltorientierung im unterrichtlichen Handeln der Schulbegleiter:innen, andererseits eine angenommene Limitation in den mathematisch-physikalischen Zugangsmöglichkeiten der Schülerinnen. Das pädagogische Ethos der Beteiligten wird an dieser Stelle in Form eines ausgeprägten Verantwortungsgefühls für die begleiteten Schülerinnen deutlich, und sie entwickeln aus der Not eine didaktische Agency, die jedoch unsichtbar bliebe, würde sie nicht aus eigener Initiative zum Gegenstand im Gespräch mit der Lehrperson gemacht. Der Hinweis auf die fehlende Differenzierung verdeutlicht die von der Schulbegleiterin wahrgenommenen Handlungszwänge durch die fehlende Verantwortungsübernahme der Lehrpersonen („ich hab das dann gesagt, nichts ist passiert“, Z. 860-861). In dem nacherzählten Dialog mit Achim dokumentiert sich ein offen asymmetrisches Verhältnis, in dem die Schulbegleiterin durch das anerkennende Lob der sonderpädagogischen Lehrperson machtvoll untergeordnet wird. Gleichzeitig deutet sich eine im Unterricht bzw. in der Interaktion mit den Lehrpersonen verdeckte Asymmetrie an, in der die Schulbegleiter:innen sich selbstermächtigend über die Lehrpersonen positionieren, und in der die offensichtliche Verantwortungsdiffusion nicht in der sozialen Beziehung mit der Lehrperson, sondern nur verdeckt und in Form einer imaginären Ansprache im Kreis der Schulbegleiter:innen sagbar bleibt („das war eigentlich deine Aufgabe warum hast du dich nicht drum gekümmert“, Z. 842-843).

4. Zusammenfassung und Diskussion

Die Dichte der Interaktion sowie das gemeinschaftliche Lachen der Schulbegleiter:innen der Gruppendiskussion aus der Gesamtschule Vanille weisen auf das Erlebte als konjunktive Erfahrung im Spannungsverhältnis von Zumutung und Begrenzung hin, in dem sich ihr alltägliches pädagogisch-didaktisches Handeln in der Zusammenarbeit mit anderen Professionen bewegt. Auf der einen Seite wird ihre Handlungspraxis durch die formale Nicht-

⁴ Kontextinformation: Das „hier“ (Z. 862) bezieht sich auf die Teeküche in dem Raum, in dem die Gruppendiskussion stattfindet.

Zuständigkeit und Exklusion von Unterrichtsplanung und -reflexion eingeschränkt, auf der anderen Seite ermöglicht das als von den Schulbegleiter:innen krisenhaft erlebte Unterrichtsgeschehen einen Zugewinn an Autonomie, in der sie sich selbst als pädagogisch Professionelle entwerfen und sich ein für ihre Zielgruppe adäquates pädagogisch-didaktisches Handeln zumuten. Gleichsam erfolgt diese Zumutung in ihrer Darstellung durch andere Professionen, die sich ihrer eigenen pädagogischen Verantwortung entziehen. Das Verhältnis zwischen Schulbegleiter:innen und Lehrpersonen erweist sich in zweifacher Hinsicht als asymmetrisch: in ihrer Interaktion untereinander verarbeiten sie zum einen eine gemeinschaftlich als offen erlebte Asymmetrie im Umgang mit den Lehrpersonen (Lehrperson über Schulbegleitung). Gleichzeitig wird im Sprechen über das Erlebte eine im Schulischen Alltag mit den Lehrpersonen verdeckte umgekehrte Asymmetrie (Schulbegleitung über Lehrperson) deutlich. Im Modus der Selbstermächtigung und orientiert am Ethos der pädagogischen Verantwortung bewältigen die Schulbegleiter:innen die Spannung zwischen normativer Begrenzung und habitueller Zumutung im pädagogisch-didaktischen Handeln, die im schulischen Alltag unsichtbar bleibt: „ich glaub niemand würde das ähm merken, wenn wir den ganzen Tag gar nichts machen mit dem Kind“ (Z. 970-971). Gemeinschaftlich nehmen sie eine begründete kritische Bewertung der beobachteten Praxis innerhalb und außerhalb des Unterrichts vor, worin sich in Hinblick auf das professionelle Selbstverständnis der Schulbegleiter:innen ein Qualitätsanspruch an pädagogisches Handeln sowie eine individuelle Kindorientierung dokumentieren.

Wenngleich die Datenauswertung im Rahmen des Promotionsprojekts derzeit noch nicht abgeschlossen ist, lassen sich erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ergebnisse mit anderen Fällen aus dem Sampling rekonstruieren. So zeigt sich der Akt des Kritisierens der pädagogischen Praxis von Lehrpersonen und die Selbstpositionierung als professionell Handelnde homolog in allen anderen bisher interpretierten Fällen. Das Differenzverhältnis zu anderen Professionen erhält dauerhaft eine Bedeutung im Sprechen über die eigenen Erfahrungen, allerdings haben die verschiedenen Berufsgruppen ((sonderpädagogische) Lehrpersonen, Pädagogische Fachkräfte, externe Pädagog:innen, Praktikant:innen etc.) fallbezogen eine unterschiedlich hohe Relevanz.

Einen Kontrast zu dem obigen Fall stellen bisher insbesondere die Fälle aus Grundschule Flieder dar, in der die Schulbegleitung jahrgangsübergreifend (1-4) im Poolmodell (flexible Zuständigkeiten der Schulbegleiter:innen für Schüler:innen innerhalb einer Lerngruppe) organisiert ist. Aus den Beschreibungen der Diskussionsteilnehmenden lässt sich dort eine stärkere Involviertheit in die multiprofessionell organisierte Unterrichtsplanung in den Klassenteams rekonstruieren. Während sich in Gesamtschule Vanille eine Distanzierung gegenüber den Lehrpersonen dokumentiert, zeigt sich in Grundschule Flieder eine deutlichere Vergemeinschaftung und interaktive Entscheidungspraxis mit den anderen pädagogischen Akteur:innen sowie unter den Schulbegleiter:innen selbst. Das Phänomen der Verantwortungsdelegation an die Schulbegleiter:innen durch die Lehrpersonen, das aus dem Forschungsstand heraus als gängige Praxis eingeordnet werden kann (s. Kapitel 1.1.), erweist sich im Fall der Gruppendiskussion aus der Gesamtschule Vanille als besonders ausgeprägt und spannungsvoll zu der Begrenzung, die die Schulbegleiter:innen gleichzeitig in der formalen Nicht-Zuständigkeit und der fehlenden Reflexion pädagogisch-didaktischer Entscheidungen mit den Lehrpersonen erfahren. Diese Rahmenbedingungen führen in Gesamtschule Vanille dazu, dass die Schulbegleiter:innen eine pädagogisch-didaktische Agency entwickeln können, die zum Routinehandeln wird und Professionalisierungstendenzen für die Handlungspraxis aufzeigt. Es deutet sich an, dass die Professionalisierung der Schulbegleiter:innen stets im Verhältnis zu ihren

organisationalen Erfahrungsräumen (über die Interaktion mit Lehrpersonen hinaus) steht. Diese gilt es in weiteren Analysen fallvergleichend aufzuschlüsseln, wobei die Besonderheit der Berufsgruppe Schulbegleitung als Akteur:innen in zwei pädagogischen Organisationen zu berücksichtigen ist.

Das Merkmal der „doppelten Doppelstruktur“ (Bohnsack, 2017) von Organisationen – also der zweifach gelagerten Diskrepanz zwischen Praxis und gesellschaftlichen sowie organisationalen Normen (vgl. Kapitel 1.2.) – erhält in der Betrachtung des beruflichen Handelns von Schulbegleiter:innen eine weitere Dopplung: Wenn wir die Organisationen Schule und Träger nach Luhmann (2020) als soziale Systeme begreifen, besitzt die Schulbegleitung eine zweifache organisationale Zugehörigkeit in zwei unterschiedlichen organisationalen Erfahrungsräumen. Es handelt sich allerdings um eine empirisch zu beantwortende Frage, inwiefern Schulbegleiter:innen als Mitglieder der Organisation Schule gelten können, wie sie als solche selbst- und fremdidentifiziert werden und in welchem Verhältnis diese Zugehörigkeit zur Mitgliedschaft in der Organisation des Trägers steht. In jedem Fall bildet mit der Anstellung bei einem Sozial- bzw. Jugendhilfeträger neben der schulischen Sozialisation gleichsam das sozialpädagogische Feld eine für das berufliche Handeln von Schulbegleiter:innen potenziell bedeutsame Größe. Berufe der Sozialpädagogik bzw. Sozialen Arbeit⁵ weisen eine besondere strukturelle Abhängigkeit von anderen Organisationen, Personensorgeberechtigten und sozialstaatlichen Institutionen auf, aus der sich eine „Notwendigkeit der situativen Auslegung von Regeln und damit Professionalität als Umgang mit konfligierenden gesellschaftlich verankerten Erwartungen und Logiken“ (Dahmen et al., 2023, S. 80) ergibt. So gehören nach Chiapparini et al. (2023) „Fragen der Abgrenzung, Verhältnisbestimmung und Kooperation [...] seit jeher zum Kerngeschäft sozialpädagogischer Professionalisierung“ (S. 128), insbesondere im Kontext der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schulpädagogik. Kubisch und Franz (2022) blicken mit einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf die Eigenlogik des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit, die eine Unterscheidung von Professionellen und Laien jenseits ihrer formalen Qualifikation zulässt: „Während sowohl Professionelle als auch Laien über konjunktives Erfahrungswissen verfügen, ist empirisch zu klären, inwiefern Konstruktionen (bspw. der Adressat:innen) der *Logik der Common Sense* verhaftet bleiben oder darin *fachliche Perspektiven* zum Ausdruck kommen“ (S. 425). Das „wissende Nicht-Wissen“ (Wimmer, 1997, S. 423, zit. n. Kubisch & Franz, 2022) erhält damit eine zentrale Bedeutung für die (sozial-)pädagogische Professionalisierung. Wir erachten eine empirisch fundierte professionstheoretische (Neu-)Bestimmung der Schulbegleitung durch eine Verhältnissetzung schulpädagogischer und sozialpädagogischer Theorien sowie die Verknüpfung von Professions- und Organisationstheorien als zielführend, um die Eigenlogik der Praxis von Schulbegleitungen und die (Un-)Möglichkeiten ihrer Professionalisierung rekonstruieren zu können. Hier sehen wir auch das Potenzial, die Stabilisierung exkludierender Unterrichtspraktiken durch die Schulbegleitung neu zu reflektieren und Veränderungsperspektiven in Hinblick auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit zu ermöglichen.

⁵ *Sozialpädagogik* und *Soziale Arbeit* werden an dieser Stelle in Anlehnung an Schütze (2021), der mit den Begriffen *Sozialarbeit* und *Soziale Arbeit* alle Formen und Felder der Sozialpädagogik mitdenkt, synonym verwendet.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62)* (S. 160-174). Beltz Juventa.
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A. & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Duglosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 225-239). Verlag Barbara Budrich.
- Billerbeck, E.-M. (2022). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis* (S. 53-68). Beltz.
- Blasse, N. (2022). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis* (S. 110-120). Beltz.
- Blasse, N. (2024). *Die heterogene Lehrgruppe. Unterricht im Anspruch von Inklusion*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M. & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.15>
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A. & Urban, M. (2021). Lehrpersonen und Schulbegleitungen als multiprofessionelle Teams in der ‚inkluisiven‘ Schule – Zwischen Transformation und Stabilisierung. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 189-208). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. utb.
- Bohnsack (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. durchgesehene Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Verlag Julius Klinkhardt.
- Brunner, K. (2019). Inklusion und Jugendhilfe – Vom Einzelfall zur systemischen Lösung. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czemieli & S. Sommer (Hrsg.), *Schulische Inklusion in der Kommune* (S. 185-200). Waxmann.

- Czempiel, S. (2019). „So unspektakulär das auch ist, was ich da mache, so wichtig ist das auch“ – Tätigkeiten und Rollenverständnis von Schulbegleiter/innen im inklusiven Unterricht. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czemieli & S. Sommer (Hrsg.), *Schulische Inklusion in der Kommune* (S. 259-270). Waxmann.
- Czempiel, S. & Kracke, B. (2019). Kann das jeder? – Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. In *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.16>
- Dahmen, S., Henn, S., Mohr, S. & Ritter, B. (2023). Forschungsperspektiven auf organisational kontextualisierte Professionalität. In A. Böhmer, Z. Clark, M. Engelbracht, D. Höblich, B. Hünersdorf, K.-P. Sabla, V. Täubig & U. Voigtsberger (Hrsg.), *Sozialpädagogische Professionalisierung in der Krise?* (S. 71-98). Beltz Juventa.
- 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. In *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(1), 28-42.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (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. In *Die Materialwerkstatt*, 3, 28-36.
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. In *Teilhabe*, 3(49), 131-135.
- Dworschak, W. & Markowetz, R. (2019). Professionalisierung von Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Ausgangsbedingungen und Qualifizierungscurriculum. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 195-211). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dworschak, W. & Reuter, U. (2019). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In H. Schäfer, S. Bauernschmitt & A. Fröhlich (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen, Spezifika, Fachorientierung, Lernfelder* (S. 234-242). Beltz.
- Geist, S. (2019). Wie wir Schulbegleiterinnen und -begleiter konzeptionell in die Schule einbinden – Darstellung eines Entwicklungsprozesses. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S.103-120). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fußnagel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- 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). Suhrkamp.
- Heinrich, M. (2019). Professionalisierbarkeit von Schulbegleitung? In A. Lübeck & M. Heinrich (Hrsg.), *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung* (S. 5-32). epubli.

- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilflös häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. In *bildungsforschung*, 10(1), 91-110.
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrman, 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). Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinzel, F. (2020). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Grundschulen. Sozialpädagog*innen, Sonderpädagog*innen und Schulbegleiter*innen in der Unterrichtspraxis. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 273-284). Springer VS.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kubisch, S. & Franz, J. (2022). Professionalisierung in der Sozialen Arbeit aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 413-442). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenzen einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen der Sekundarstufe* (S. 261-277). Verlag Julius Klinkhardt.
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (2022). Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Einführung in das Herausgeberwerk. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis* (S. 7-11). Beltz.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Springer VS.
- Lübeck, A. (2022). Außen vor und doch dabei? Zur Einbindung der Schulbegleitung im schulischen Kollegium. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis* (S. 69-76). Beltz.
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2022). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis* (S. 12-29). Beltz.
- Lübeck, A. & Heinrich, M. (2019). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung*. epubli.
- Luhmann, N. (2020). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (7. Auflage). Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. <https://www.doi.org/10.17875/gup2017-1029>

- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Suhrkamp.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 63-80.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch* (5. überarbeitete und erweiterte Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- Schütze (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. utb.
- Schulze, K. C. (2022). Schulbegleitung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz – eine Einzelfallanalyse zum Umgang mit paradoxen Strukturen pädagogischen Handelns. In Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis* (S. 100-109). Beltz.
- SGB XII. Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch. Sozialhilfe. <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbxii/1.html>
- SGB VIII. Sozialgesetzbuch Aachtes Buch. Kinder- und Jugendhilfe. <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html>
- Thiel, S. (2022). Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenz. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis* (S. 30-39). Beltz.
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196-203). Verlag Julius Klinkhardt.
- Zwosta, M. & Zauner, M. (2015). Effektstudie zu Schulbegleitungen. In *Heilpädagogik.de*, 4, 25-27.

Appendix

Transkriptausschnitt 1:

Af sagt: ich find das ist auch irgendwie so viel Aushalten. Also es ist so, man hat eine Kenntnis darüber, dass hier irgendwie viele Menschen an ihren Grenzen kratzen so, und dass der Alltag super herausfordernd ist, ähm ne? Und immer diese, diese Situation wo halt klar wird so keine Ahnung wie bei dir in Kunst. Ich bin ja da, kann ich nicht irgendwie helfen? Aber nein. Eigentlich ist es nicht in meinem Aufgabenbereich. Andere Teilnehmer:innen stimmen zu, Dm sagt voll. Af spricht ohne Pause weiter und sagt: Und wir hatten auch gestern noch die Situation, dass ne Sowi-Stunde total schlecht gelaufen ist, und dann hat die Lehrerin, die im Raum war, eben zwei Schüler ähm in andere Klassen gebracht, und ich stand dann da und wusste nicht, okay. Geh ich jetzt in den Raum und versuch für Ruhe zu sorgen? Was sich irgendwie nicht richtig angefühlt hat, oder bleib ich jetzt draußen außerhalb des Raumes mit meinem Schüler, der gerade auch irgendwie überfordert ist. Und dann irgendwie zu wissen, da sitzen dann irgendwie auch ne Hand voll Schüler denen es gerade auch nicht gut geht mit der Situation. Es ist schwierig dieses Aushalten. Dm sagt: Ja ich find man wird oft irgendwie durch Fehlinformation oder auch durch mangelnde Information handlungsunfähig gemacht. Weil auf der einen Seite hat man keine Ahnung, was man machen soll, und wenn man dann aus eigenem Impuls was übernehmen möchte, darf man's wiederum nicht. Und das ist irgendwie ganz oft, dass ich einfach keine Ahnung hab was darf ich, was darf ich nicht. Wo kann ich unterstützen, wo kann ich nicht unterstützen. Andere Teilnehmer:innen stimmen Dm zu, während er spricht. Af sagt: Und das ist ja auch dann für die Kinder voll verwirrend. Dm sagt: Ja total. Eine Person stimmt zu.

Transkriptausschnitt 2:

Bf sagt: Ich hab so ein Experiment gemacht mit Clara und Nele, das war super schön, ähm und als ich ähm Achim davon erzählt hab, war er so wow. Das ist ne tolle Idee. Das hast du super gut gemacht. Bf seufzt sagt danke. Andere Teilnehmer:innen und Bf lachen gleichzeitig. Cf sagt lachend: Ja. Dann sagt sie: Aber das war eigentlich deine Aufgabe, warum hast du dich nicht drum gekümmert? Es folgt eine Auslassung im Transkript, in der die Teilnehmenden rudimentär fachliche Inhalte aus dem Wasserprojekt skizzieren, unter anderem sogenannte Formeln im Zusammenhang der Aggregatzustände von Wasser. Bf sagt: Ich war so okay. Sie sagt lachend: Wozu sollen Clara und Nele diese Info haben? Ef lacht auch. Bf spricht weiter: Das sind gar keine Alltagssachen und die verstehen das nicht. Und das ist auch nicht praktisch für die. Und dann haben wir öh und ich hab das dann gesagt, nichts ist passiert. Und dann hab ich gesagt okay wir machen Experimente. Wir waren hier, und dann äh haben wir einfach so äh mit nem Wasserkocher äh haben wir so Eis genommen, und dann heißes Wasser drüber gegossen. Und die haben dann verstanden okay. Dampf kann gefährlich sein. Ich hab dieses Ofen äh Beispiel genommen, und Nele meinte jaaaa meine Mama hatte einen Unfall äh die hat mal den Ofen geöffnet und dann war da Dampf und so, und dann haben wir festgestellt, aus diesem Eis hier wird Wasser und so. Solche Sachen. Das war super. Und die haben das alles verstanden, und dann hab ich Achim erzählt. Bf und Ef lachen. Bf spricht weiter: Er so das ist super. Ich meinte so jaaa können wir vielleicht an deren Alltag denken? Wenn wir, so es gibt ein neues Projekt, dann denk doch bitte an den Alltag von diesen Kindern. Zwei Teilnehmende stimmen zu.

Kontakt

Isabel Kratz, Universität zu Köln, Med., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

E-Mail: isabel.kratz@uni-koeln.de

Dr. Matthias Martens, Universität zu Köln, Professor für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

E-Mail: m.martens@uni-koeln.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Isabel Kratz ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung und im Team der Wissenschaftlichen Leitung der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Schulbegleitung, Schulentwicklung, Inklusion.

Matthias Martens ist Professor für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung und Wissenschaftlicher Leiter der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung in den Bereichen fachliches Lernen, Inklusion, Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, Digitalisierung, Lernprozessbegleitung.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).