

Fabel-Lamla, Melanie; Meyer-Jain, Cara

Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht. Eine videobasierte Analyse von Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen

Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 247-268



Quellenangabe/ Reference:

Fabel-Lamla, Melanie; Meyer-Jain, Cara: Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht. Eine videobasierte Analyse von Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen - In: Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 247-268 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304242 - DOI: 10.25656/01:30424; 10.35468/6098-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304242>

<https://doi.org/10.25656/01:30424>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Melanie Fabel-Lamla und Cara Meyer-Jain

Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht. Eine videobasierte Analyse von Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen

Abstract

Für die Gestaltung inklusiver Schulen wird der multiprofessionellen Kooperation zwischen Angehörigen verschiedener Professionen bzw. Berufsgruppen eine zentrale Bedeutung zugesprochen. In diesen Konstellationen müssen neue Formen der Bearbeitung gefunden sowie Zuständigkeiten, Aufgaben und Verantwortungen neu bestimmt, ausgehandelt und erprobt werden. Der Beitrag richtet einen empirischen Blick auf das körperlich-materiell konstituierte Interaktionsgeschehen zwischen Angehörigen verschiedener pädagogischer Berufsgruppen im inklusiven Unterricht und analysiert, welche Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen sich zwischen ihnen im Unterricht zeigen. Exemplarisch wird auf der Grundlage einer videographierten Unterrichtsstunde rekonstruiert, wie Regelschullehrerin, Förderschullehrerin und Schulbegleiter ihre multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht gestalten. Dabei wird auf einen interaktionsanalytischen Ansatz videobasierter Unterrichtsforschung zurückgegriffen. Im untersuchten Fall dokumentiert sich eine Interaktions- und Zuständigkeitsordnung, die durch eine deutliche Hierarchisierung zwischen den multiprofessionellen Akteur*innen sowie Zuständigkeitsdiffusion insbesondere auf Seiten der Förderschullehrerin gekennzeichnet ist.

1 Einleitung

Multiprofessionelle Kooperation zwischen Akteur*innen verschiedener (pädagogischer) Berufsgruppen ist in den letzten Jahren im Zuge bildungspolitischer Reformen, wie dem Ausbau von Ganztagsschulangeboten und der Gestaltung eines inklusiven Schulsystems, zu einer neuen Anforderung an das professionell-pädagogische Handeln avanciert. Waren Regelschulen lange Zeit weitgehend monoprofessionelle Einrichtungen, sind nun mit Förderschullehrkräften, Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen, Schulbegleiter*innen bzw. Inklusionshelfer*innen sowie anderem (pädagogischen) Personal weitere Be-

rufsgruppen an Schulen präsent. Multiprofessionelle Zusammenarbeit gilt als zentrale Gelingensbedingung für die Gestaltung inklusiver (Ganztags-)Schulen und insbesondere von Seiten der Bildungspolitik werden hohe Erwartungen an die Kooperation geknüpft (vgl. Fabel-Lamla & Gräsel 2022).

In diesen neuen multiprofessionellen Konstellationen vor Ort greifen etablierte Ordnungen des Mit- und Nebeneinanders der verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen vielfach nicht mehr. Die Akteur*innen stehen somit vor der Herausforderung, gemeinsam andere und neue Formen zur multiprofessionellen Bearbeitung der Anforderungen zu entwickeln und in diesem Zusammenhang Zuständigkeiten, Aufgaben, Verantwortungen und Autonomiespielräume (neu) zu bestimmen, auszuhandeln und zu erproben (vgl. Idel et al. 2019; Kunze et al. 2021).

Im Folgenden soll ein empirischer Blick auf die Praxis der multiprofessionellen Kooperation im inklusiven Unterricht gerichtet werden. Dabei betrachten wir multiprofessionelle Kooperation nicht allein als sprachgebundene Interaktion, sondern als eine körperlich-materielle soziale Praxis, die insbesondere über einen videographischen Zugang empirisch erschlossen werden kann. Im Folgenden werden wir zunächst professionstheoretische Überlegungen zu Fragen pädagogischer Multiprofessionalität sowie ausgewählte Forschungsergebnisse zur multiprofessionellen Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht skizzieren (2). Im Anschluss wird der videographiegestützte qualitative Forschungszugang zur Kooperationspraxis vorgestellt (3). Daran schließt sich eine exemplarische Analyse von Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen multiprofessioneller Akteur*innen im inklusiven Unterricht an (4). Abschließend ziehen wir ein kurzes Fazit (5).

2 Multiprofessionelle Kooperation im gemeinsamen inklusiven Unterricht – professionstheoretische Perspektiven und empirische Befunde

In Forschungen zur multiprofessionellen Kooperation an inklusiven (Ganztags-)Schulen wird an unterschiedliche theoretische Ansätze, u. a. auch an professionstheoretische Überlegungen angeknüpft. Dabei werden vor allem das (Spannungs-)Verhältnis von Autonomie und Kooperation, die Hierarchisierung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Professionen bzw. Berufsgruppen sowie Fragen der Zuständigkeit untersucht (vgl. Fabel-Lamla & Gräsel 2022). So wird aufgezeigt, dass Kooperation mit anderen zwar in die Gestaltungsautonomie des einzelnen eingreift (z. B. Absprachen für pädagogische Maßnahmen oder Besprechungszeiten), doch bleibt die *professionelle Handlungsautonomie* des*der einzelnen, also das selbstverantwortete Entscheiden und die Gestaltung zentraler Vollzüge des professionellen Tuns nach *professionsinternen* Kriterien, davon weitgehend unberührt

(vgl. Idel 2016; Fabel-Lamla et al. 2021). Aus systemtheoretischer Perspektive liegt es nahe, dass Lehrkräfte als „Leitprofession“ (Stichweh 2005, 41) im bisher monoprofessionellen Funktionssystem Schule weiterhin ihre Zentralstellung bezüglich der Aufgabe der Wissens- und Wertevermittlung zu sichern versuchen. Mit der Präsenz anderer Professionen und Berufsgruppen vor Ort an den Schulen werden tradierte Formen und Muster der Handlungskoordination zwischen den verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen und ihren Handlungsfeldern jedoch irritiert. Bei der (Re-)Organisation arbeitsteiliger Prozesse und der Entwicklung neuer Formen multiprofessioneller Zusammenarbeit an Schulen etablieren sich (*neue*) *hierarchische Ordnungen* zwischen den Angehörigen der verschiedenen Professionen und Berufsgruppen, was zu Konflikten in der Zusammenarbeit führen kann (vgl. Bauer 2014; Idel et al. 2019; Fabel-Lamla et al. 2019b). Bei diesen (Neu-)Ordnungsprozessen geht es vielfach um Fragen nach den jeweiligen Rollen, Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten. Im wissenschaftlichen Diskurs lassen sich hier unterschiedlich argumentierende Positionen ausmachen (vgl. Kunze 2016). So findet sich die Vorstellung einer Verzahnung und Angleichung der Aufgaben- und Tätigkeitsprofile der verschiedenen pädagogischen Akteur*innen, also einer *Entdifferenzierung* beruflicher Zuständigkeiten. Andere wiederum gehen von einer Ausdifferenzierung und Diversifizierung pädagogischer Zuständigkeiten aus und betonen die *Differenz* der unterschiedlichen Expertisen. Kunze, Bartmann und Silkenbeumer (2019) hingegen gehen von einer *strukturell angelegten Zuständigkeitsproblematik* der pädagogischen Berufe aus, so dass Fragen der Zuständigkeiten, Aufgaben und Verantwortlichkeiten von den Akteur*innen letztlich nur kontinuierlich bearbeitet, aber nicht ‚gelöst‘ werden können.

Empirische Studien zu multiprofessioneller Kooperation in inklusiven Schulen liegen vor allem für die Kooperationsbeziehungen zwischen Regel- und Förderschullehrkräften vor (vgl. Arndt & Werning 2013; Gollub et al. 2021), doch inzwischen auch für Schulleitungen und ihre Rolle bei der Gestaltung kooperativer Prozesse (vgl. Lütje-Klose et al. 2016), für Schulsozialarbeiter*innen (vgl. Fabel-Lamla et al. 2019a) und Schulbegleiter*innen (vgl. Laubner et al. 2017; Blasse et al. 2021). Die auf Selbstauskünften basierenden Befunde verweisen darauf, dass gerade eine enge und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit durchaus ausbaufähig ist (vgl. Lütje-Klose & Miller 2017; Grosche et al. 2020) und viele Lehrkräfte und zwar insbesondere Förderschullehrkräfte die Zusammenarbeit in inklusiven Settings eher als problematisch einschätzen. So sehen sich Förderschullehrkräfte in einer untergeordneten Position gegenüber den Regelschullehrkräften, sie werden als Hilfslehrkräfte für eine Spezialgruppe von Schüler*innen adressiert bzw. übernehmen assistierende Tätigkeiten im Unterricht und sind zu wenig in das Kollegium integriert (vgl. Arndt & Werning, 2013; Gebhard et al. 2014; Gollub et al. 2021). Für die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulbegleiter*innen wurde aufgezeigt, dass eine hohe Unbestimmtheit des Arbeitsfeldes der Schulbe-

gleitung und unklare Abhängigkeitsbeziehungen und Zuständigkeiten zwischen den gleichzeitig im inklusiven Unterricht anwesenden unterschiedlichen Erwachsenen bestehen (vgl. Arndt et al. 2017; Lübeck 2019; Blasse et al. 2021).

Bisher liegen nur wenige Studien vor, die sich mit dem *interaktiven Vollzug* von multiprofessionellen Kooperationsprozessen befassen. Hierzu gehören zum einen Untersuchungen, die z. B. auf der Basis von ethnographischen Beobachtungen bzw. Aufzeichnungen von Teamgesprächen oder Kollegialen Fallberatungen die multiprofessionelle Praxis untersuchen (vgl. Kunze et al. 2019; Labhardt 2019; Arndt 2021). Andere Studien fokussieren die Zusammenarbeit direkt im inklusiven Unterricht, wobei hier ethnographische Methoden bzw. videographische Aufzeichnungen zum Einsatz kommen, um verbale und non-verbale Interaktionen sowie Praktiken multiprofessioneller Zusammenarbeit erfassen zu können. So rücken Budde und Kolleg*innen (2019) in ihrem praxistheoretischen Zugang die Aktivitäten der multiprofessionellen Akteur*innen in materiellen Arrangements in den Fokus und rekonstruieren auf der Basis ethnographischer Beobachtungen „Choreographien der Aktivitäten“ (Budde et al. 2019, o. S.) von Regelschullehrkräften, Sonder- und Sozialpädagog*innen sowie Schulbegleiter*innen im inklusiven Unterricht. In einer exemplarischen Analyse zeigen sie eine „routinierte, wechselseitig anerkannte Trennung von Aufgabenbereichen und (...) ein weitgehend interaktionsbefreites Nebeneinander“ (Blasse et al. 2021, 202), was auf die Stabilisierung der Differenzierung in einen sonder- und einen regelschulischen Bereich verweist und weniger auf kooperative Aushandlungen und neue Gestaltungsformen gemeinsamen Unterrichtens (vgl. Budde et al. 2019; Blasse et al. 2021). Die Potentialität eines videobasierten Zugriffs zur Rekonstruktion von Aushandlungsprozessen und Markierung professioneller Autonomie auf nonverbaler Ebene illustriert Krol (im Beitrag von Fabel-Lamla et al. 2021) am Beispiel einer Unterrichtssequenz, in der Regel- und Förderschullehrkraft gemeinsam vor der Klasse agieren. Die Analyseperspektive richtet sich auf räumliche Positionierungen, Bewegungen der beiden Akteure zueinander sowie Aushandlungsdynamiken und es wird aufgezeigt, wie in der Sequenz die Anwesenheit eines potentiell bewertenden Kollegen bearbeitet wird.

Die folgende exemplarische Analyse knüpft an diese Studien an und untersucht die Interaktions- und Zuständigkeitsordnung zwischen multiprofessionellen Akteur*innen anhand einer videographierten Unterrichtsstunde.

3 Zum methodischen Vorgehen der erziehungswissenschaftlichen videographischen Interaktionsanalyse

Videographie eröffnet einen Zugang zu Interaktionen, räumlichen Positionierungen, Ausrichtungen der Anwesenden, Gesten und Dingen und ermöglicht somit, multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht auch in ihrer

materiell-leiblichen Dimension zu erschließen. Neben Sprecherpositionen und Adressierungen können somit die Teilnahmepositionen der multiprofessionellen Akteur*innen, die „im körperlich situierten wechselseitigen Bezugnehmen aufeinander“ (Dinkelaker 2020, 33) hervorgebracht werden, betrachtet und je nach Kameraeinstellung Aktivitäten der multiprofessionellen Akteur*innen auch in ihrer simultanen Sequenzialität festgehalten werden (vgl. ebd.).

Für die vorliegende exemplarische Analyse wurde auf vorhandenes Unterrichtsvideodatenmaterial zurückgegriffen, das im Rahmen des Projekts „Inklusive Lehrer_innenbildung (iLeb)“¹ an der Universität Hildesheim erhoben wurde und im Fallarchiv HILDE² zugänglich ist. Die kompletten Unterrichtsstunden wurden mit mindestens zwei Kameras aufgezeichnet, zudem wurden Transkripte der verbalen Kommunikation erstellt.

Für die Unterrichtsvideoanalyse haben wir den Ansatz der erziehungswissenschaftlichen videographischen Interaktionsanalyse nach Dinkelaker und Herrle (Dinkelaker & Herrle 2009; Herrle et al. 2013; Herrle & Dinkelaker 2016) herangezogen, da dieser insbesondere für lehr-lernbezogene Interaktionszusammenhänge entwickelt wurde und die Multimodalität von Interaktion als räumlich situiertes Geschehen unter körperlich anwesenden Personen berücksichtigt. Für die methodische Bearbeitung stellen Dinkelaker & Herrle (2009) vier Verfahrensweisen zur Rekonstruktion des Interaktionsgeschehens vor, die jeweils unterschiedliche Aspekte fokussieren. Drei dieser Verfahrensweisen wurden von uns aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Fragestellung nach Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen in der multiprofessionellen Kooperation im inklusiven Unterricht modifiziert. Als erster Schritt erfolgte eine *Segmentierungsanalyse* der ausgewählten videographierten Unterrichtsstunde. Anhand der Beobachtung von Veränderungen der Positionierung und Ausrichtung der multiprofessionellen Akteur*innen im Klassenraum sowie von Sprecher*innenwechseln wurden Segmente unterschieden, diese mit weiteren Merkmalen wie Thema und Unterrichtsphase verknüpft und auf dieser Basis verschiedene Interaktionsmuster identifiziert. Dieser Schritt diente dazu, einen Gesamtverlauf über das Kooperationsgeschehen in der Unterrichtsstunde zu erhalten und Segmente mit differierenden Interak-

1 In dem vom MWK Niedersachsen und der Universität Hildesheim geförderten Lehr- und Entwicklungsprojekt „Inklusive Lehrer_innenbildung“ (iLeb) wurden zwischen 2016 und 2021 Konzepte Forschenden Lernens und videobasierter Fallarbeit zu inklusionsbezogenen Themen erarbeitet und erprobt.

2 Das videobasierte Fallarchiv HILDE der Universität Hildesheim umfasst derzeit mehr als 100 authentische Unterrichtsaufzeichnungen verschiedener Fächer, Schulformen und Klassenstufen, dazugehörige pseudonymisierte Begleitmaterialien (z. B. vollständige Transkripte der Unterrichtsinteraktion, Sitzpläne, Stundeninformationen, Unterrichtsmaterialien, Informationen zu Schüler*innen) sowie aufbereitete Sequenzen, die für Forschung und Lehre zugänglich sind. Hinweise zum Fallarchiv HILDE sowie zu den Nutzungsmöglichkeiten und zur Registrierung sind unter folgendem Link zu finden: <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>.

tionsmustern für die Konfigurations- und Sequenzanalyse auszuwählen. Im Rahmen der *Konfigurationsanalyse* wurden für die ausgewählten Segmente Fotostills sowie Skizzen über die räumliche Situation erstellt. Leitend bei der Analyse der aktuellen Interaktionssituation, die sich in der räumlichen Anordnung und Ausrichtung der Personen abbildet, waren die Dimensionen „Positionen und Ausrichtungen der Beteiligten“ und „Aufmerksamkeitszentren“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 68). Es schloss sich die *Sequenzanalyse* einzelner Ausschnitte aus den ausgewählten Segmenten und Interaktionsmustern an, wobei angesichts der multimodal strukturierten Interaktion im Unterrichtsgeschehen zu entscheiden ist, welcher „Textstrang“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 78) als Abfolge verbaler und/oder nonverbaler Äußerungen bzw. visueller Aufmerksamkeitsstrukturen verfolgt wird. Ziel ist es, entlang der Abfolge aufeinander bezogener Äußerungen exemplarisch Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen zwischen multiprofessionellen Akteur*innen im inklusiven Unterricht zu rekonstruieren. Im Folgenden werden an ausgewählten Sequenzen aus einem Unterrichtsvideo die *Schritte der Konfigurations- und Sequenzanalyse* skizziert und die rekonstruierten Strukturmuster der Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen zwischen den beteiligten multiprofessionellen Akteur*innen aufgezeigt.

4 Interaktionsordnungen und Zuständigkeiten von multiprofessionellen Akteur*innen im inklusiven Unterricht – Analysen ausgewählter Sequenzen einer videographierten Unterrichtsstunde

Aus den Aufzeichnungen verschiedener Unterrichtsstunden, in denen neben einer Regelschullehrkraft Angehörige anderer Berufsgruppen tätig sind, wurde eine videographierte Unterrichtsstunde (90 Minuten) in einer 9. Klasse einer Gesamtschule im Fach Englisch ausgewählt, die im Januar 2022 mit drei Kameraeinstellungen³ aufgezeichnet wurde (Fallarchiv Hilde 2023, Video Nr. 137 Reporting on hurricane Irma). Alle Teilnehmenden tragen aufgrund der Covid 19-Pandemie eine Gesichtsmaske. Neben der Regelschullehrerin, Frau Mancini⁴, befinden sich eine Förderschullehrkraft, Frau Hoffmann, und ein Schulbegleiter, Herr Julian, im Klassenzimmer. Für die folgende Analyse der Interaktionsordnung und Zuständigkeiten im multiprofessionellen Setting wurden auf der Basis der Segmentierungsanalyse drei Szenen ausgewählt, die hinsichtlich der räumlichen

3 LK steht für Lehrkraft-Kamera, FLK für Förderschullehrkraft-Kamera und SK für Schüler*innen-Kamera.

4 Alle Namen wurden durch Pseudonyme ersetzt, die in Namenslänge und Herkunft den Originalnamen entsprechen.

Positionierungen und Ausrichtungen *unterschiedliche Konfigurationen* im Interaktionsgeschehen zwischen den drei multiprofessionellen Akteur*innen zeigen.

4.1 Begrüßung zu Unterrichtsbeginn⁵

a) Kurzbeschreibung der ausgewählten Szene

Der Unterricht hat noch nicht begonnen, letzte Schüler*innen treffen ein und nehmen Platz. Die Regelschullehrerin Frau Mancini und die Förderschullehrerin Frau Hoffmann stehen beide vorne, während der Schulbegleiter (SB), Axel Julian, neben einer Schülerin sitzt. Frau Mancini bittet die Fenster zu schließen, begrüßt die Schüler*innen und bittet diese, auch Frau Hoffmann sowie die anwesenden Gäste, das Kamerateam, zu begrüßen. Anschließend beginnt Frau Mancini mit dem Unterricht.

b) Konfigurationsanalyse

Um einen Überblick über die Interaktionssituation und -ordnung zum Zeitpunkt der ausgewählten Unterrichtssequenz zu erhalten, die durch die räumliche Präsenz der anwesenden Personen und Objekte erzeugt wird, werden nun die Positionierungen der beiden Lehrkräfte und des Schulbegleiters genauer betrachtet.

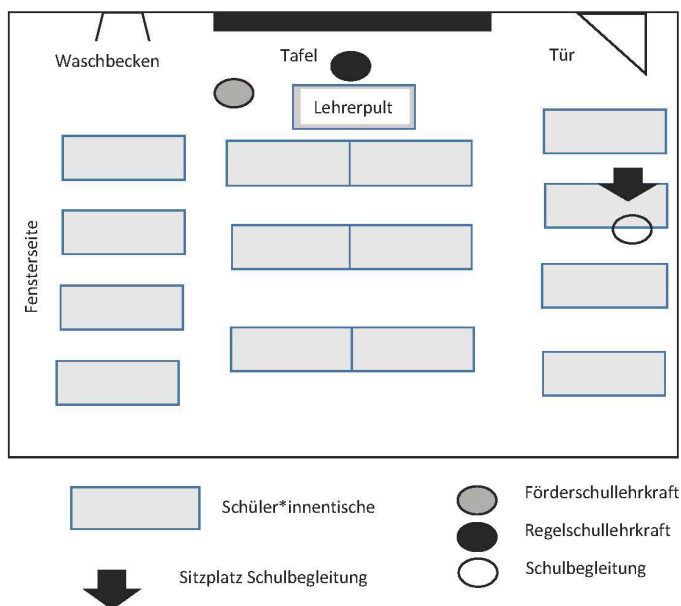


Abb. 1: Räumliche Konfiguration des Klassenraums Szene 1 (Vogelperspektive)

⁵ Es handelt sich um den Zeitraum von 00:00:00-00:00:35 des Videos 137_LK.

Die Skizze des Klassenraums (Abb. 1) und die Fotogramme (Abb. 2-4) zeigen die räumliche Positionierung und Ausrichtung der multiprofessionellen Akteur*innen während der Begrüßung aus verschiedenen Perspektiven.⁶



Abb. 2: Video 137_LK (00:00:06)

Frau Mancini, die hinter dem Lehrer*innenpult steht, hat ihren Körper und ihren Blick auf die Schüler*innen ausgerichtet. Sie hat ihre Jacke, Tasche etc. auf dem sich hinter dem Pult befindlichen Stuhl sowie weitere Utensilien auf dem Tisch abgelegt und damit gewissermaßen ihr Territorium markiert. Ihr Platz wird nach hinten durch die Tafel bzw. vorne durch das Pult begrenzt. Somit beschränkt sich ihr Bewegungsraum auf eine kleine Fläche, die jedoch zentral im kollektiven Aufmerksamkeitszentrum der Schüler*innen liegt. Die Förderschullehrerin, Frau Hoffmann, steht links neben ihr, hat die Arme im Rücken verschränkt. Sie hat einen größeren Aktionsradius, der sich allerdings nicht mittig im Klassenraum befindet. Ihre Positionierung ist Frau Mancini zugewandt und ihre Blickrichtung auf die mittlere und linke Seite des Klassenraumes ausgerichtet. Der Schulbegleiter, Herr Julian, sitzt an einem Schüler*innentisch auf der rechten Seite neben einer

⁶ Leider ist der Schulbegleiter zunächst nicht zu sehen, da zu diesem Zeitpunkt die linke Ecke im Klassenraum aufgrund der Kameraposition noch ein ‚toter Winkel‘ war. Dies wurde vorab so entschieden, da jene Schüler*innen, die nicht einverstanden waren, aufgenommen zu werden, in dieser Ecke sitzen sollten. Im Laufe der Aufzeichnung wurde dann entschieden, diese Ecke trotzdem zu filmen und die Schüler*innen später zu verpixeln.

Schülerin. Damit ist er durch seine Positionierung nicht von den Schüler*innen zu unterscheiden. Sein Interaktionsraum erstreckt sich auf die unmittelbar neben und umliegend sitzenden Schüler*innen. Alle Schüler*innen sitzen in Reihen, so dass ihr Aufmerksamkeitsfokus frontal zum Lehrer*innenpult und zur Tafel hin ausgerichtet ist.

c) Sequenzanalyse

In der sequentiellen Analyse richtet sich der Fokus auf die verbalen und nonverbalen Äußerungen sowie auf die wechselseitige Bezugnahme aufeinander, um das Interaktionsgeschehen in seiner Sinnstrukturiertheit zu rekonstruieren. Der entsprechende Transkriptauszug (Video 137_FLK, Zeile 5-15)⁷ lautet:

- RLK: shut the windows please?
 FLK: ((goes to one of the windows and closes it, then goes back to the front and stands next to RLK))
 RLK: (5.0) <<inquiring> you tell me when i can start?>
 Kameraperson: you can start.
 RLK: ah perfect so stand up please ((makes a hand gesture to underline her statement, LLs stand up)); hello everybody.
 Klasse and FLK: hello: misses mancini
 RLK: please say also hello to misses Hoffmann and to our guests
 Klasse: hello:
 FLK: hello
 RLK: okay sit down please.

Zwar stehen beide Lehrkräfte als Tandem bei der Begrüßung vor der Klasse, doch es ist die Regelschullehrkraft, die sich ermächtigt, die Schließung der Fenster zu fordern und die Unterrichtsstunde zu eröffnen. Mit dieser Aufforderung adressiert sie niemanden gezielt, doch sieht sich Frau Hoffmann, die Förderschullehrkraft, zuständig. Nachdem sie das hintere Fenster geschlossen hat, kehrt sie an ihre Ausgangsposition links von Frau Mancini zurück und positioniert sich zu dieser hingewandt. Die Hände hat sie hinter dem Rücken verschränkt und beobachtet das Geschehen (s. Abb. 3).⁸ Sowohl in der Übernahme der Aufgabe des Fensterschließens als auch in der passiv abwartenden, der Regelschullehrkraft zugewandten Körperhaltung dokumentiert sich eine *assistierende Funktion*. Für den Bedarfsfall steht die Förderschullehrkraft bereit, um zu unterstützen.

⁷ RLK = Regelschullehrkraft, FLK = Förderschullehrkraft

⁸ Hier könnte sich das vierte Verfahren, die Konstellationsanalyse, anschließen, die die Körperhaltung der Förderschullehrkraft und ihre Handhaltung als Äußerung analysiert und mögliche Sinngehalte näher bestimmt (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, 93ff.).



Abb. 3: Video 137_FLK (00:00:30)

Nach der Bitte an das Kamerateam, ihr Bescheid zu geben, wann sie mit der Unterrichtsstunde beginnen kann, und der erfolgten ‚Freigabe‘ bittet Frau Mancini die Schüler*innen von ihren Sitzplätzen aufzustehen („so stand up please“) und unterstreicht diese Bitte mit einer entsprechenden händischen Geste. Danach tritt sie einen Schritt zurück, ebenso fast synchron Frau Hoffmann, so dass die Positionierung zueinander und die flankierende, abwartende Ausrichtung der Förder-schullehrkraft gewahrt bleiben (s. Abb. 4).



Abb. 4: Video 137_FLK (00:00:32)

Als alle Schüler*innen stehen, begrüßt Frau Mancini mit „*hello everybody*“ und adressiert damit nicht nur die Schüler*innen, sondern ihre Begrüßungsformel schließt alle Anwesenden mit ein. Die Schüler*innen antworten mit „*Hello*“, einige wenige auch mit „*Hello Misses Mancini*“. Auch die Förderschullehrkraft antwortet mit „*Hello*“. Frau Mancini fordert die Schüler*innen nun auf, auch Frau Hoffmann und das Kamerateam zu begrüßen und unterstreicht dies mit einer jeweils hinweisenden Handbewegung auf die genannten Personen. Durch diese Aufforderung wird eine irritierende Fremdpositionierung erzeugt: die Förderschullehrkraft wird dem Kamerateam gleichgestellt, die als Gäste begrüßt werden sollen, obgleich sie kein Gast ist. Zudem positioniert Frau Mancini die Förderschullehrkraft als jemanden, dem die Schüler*innen eine gesonderte Begrüßung und Höflichkeitsbezeugung zukommen lassen sollen und fordert diese entsprechend dazu auf, da diese es versäumt haben, neben Frau Mancini auch die Förderschullehrkraft zu begrüßen. Der Schulbegleiter, der neben der ihm zugeordneten Schülerin sitzt, wird hingegen nicht eigens begrüßt – er wird als Teil der Schulklasse behandelt.

d) Konklusion

Die Konfigurations- und Sequenzanalyse verweist auf unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche und eine spezifische Interaktionsordnung zwischen den drei pädagogischen Akteur*innen. Der Schulbegleiter nimmt den vorgesehenen Sitzplatz neben der von ihm betreuten Schülerin ein und ist in das Klassenleitungsgeschehen nicht involviert. Die beiden Lehrkräfte treten zwar beide nebeneinanderstehend vor der Klasse als Tandem auf, doch zeigt sich zwischen den beiden eine klare Interaktions- und Zuständigkeitsordnung, nach der die Regelschullehrkraft die Leitung übernimmt, das Rederecht innehat, den Unterricht eröffnet und die Begrüßung gestaltet, während die Förderschullehrkraft attestierend Aufgaben für die Regelschullehrkraft übernimmt und abwartend bereitsteht. Dies verweist auf einen eingeschränkten Zuständigkeitsbereich der Förderschullehrkraft, die der Regelschullehrkraft zuarbeitet, und eine deutliche Hierarchisierung zwischen beiden Lehrpersonen in Bezug auf die Unterrichtsverantwortung zu Beginn der Stunde.

4.2 Verteilung von Spielmaterialien⁹

a) Kurzbeschreibung der ausgewählten Szene

Frau Mancini hat das anstehende Vokabel-Spiel anhand des bereits ausgeteilten Spielplans erläutert, das jeweils zu zweit gespielt werden soll. Im Anschluss verteilen sie und die Förderschullehrkraft die Spielmaterialien an die Schüler*innen. Ein Schüler erscheint verspätet zum Unterricht.

⁹ Es handelt sich um den Zeitraum von 00:04:28-00:05:29 des Videos 137_FLK.

b) Konfigurationsanalyse

Zunächst steht die Regelschullehrkraft vorne rechts neben dem Lehrerpult in zentraler Position im Klassenraum und nimmt dann vom Pult die Kiste mit den Spielmaterialien (Tüten mit Spielfiguren und Würfel). Die Förderschullehrkraft sitzt zu diesem Zeitpunkt neben dem Schüler Bassam auf der rechten Seite des Klassenzimmers und hat den Spielplan wie die Schüler*innen vor sich liegen. Sie sitzt schräg auf dem Stuhl, hat Körper und Beine zum Gang hin ausgerichtet und die Unterarme auf der Stuhllehne bzw. dem Tisch liegen. Ihre Sitzposition und ihr Blick sind auf Frau Mancini ausgerichtet, damit folgt sie der kollektiven Aufmerksamkeitsrichtung der Schüler*innen. Die Aufmerksamkeit ist also nicht auf den neben ihr sitzenden Schüler gerichtet, der ggfs. ihrer Unterstützung und Hilfe bedarf (s. Abb. 5).



Abb. 5: Video 137_FLK (00:04:29)

Das nächste Fotogramm (Abb. 6) zeigt, dass die Förderschullehrkraft im hinteren Bereich des Klassenraumes zwischen der hinteren und der mittig gelegenen Tischreihe steht und dort die Spielmaterialien verteilt. Sie ist dem stehenden Schüler Jannes zugewandt, der kurz zuvor das Klassenzimmer betreten hat. Die Regelschullehrerin gibt das Material an die Schüler*innen der vorderen Tischreihe aus und bleibt damit in Reichweite ihres Territoriums rund um das Lehrer*innenpult.



Abb. 6: Video 137_FLK (00:04:59)

c) Sequenzanalyse

Die sequentielle Analyse richtet zunächst den Fokus auf die Interaktion zwischen den beiden Lehrkräften und dann auf das Agieren der Förderschullehrkraft. Im Folgenden der entsprechende Auszug aus dem Transkript (Video 137_FLK, Zeile 110-137):

- RLK: so; ((takes a box from her desk)) can you help me a little bit misses Hoffmann?
 FLK: ((stands up immediately and helps)) yes
 RLK: ((gives a bag with dices and game pieces to FLK, they start giving them out to the students)) and you can start immediately okay? ((gives some dices and game pieces to James and Hassan))
 FLK: ((gives dices and game pieces to Bassam)) spielen wir zusammen ne,
 Bassam: ja,
 FLK: ((goes to Elena and Abdul and gives dices and game pieces to them))
 Abdul: thank you;
 FLK: ((starts to go to the next table but stops when she sees Jannes walking somewhere in the back of the classroom)) oder- (.) ehm- (.) jannes,
 Jannes: ((turns to her))
 FLK: du kannst- (.) eh: mit bassam spielen. (---) ja, (.) setz dich kurz dahin,
 FLK: ((points at the seat next to Bassam, then turns to Luisa and Dana and gives them dices and game pieces))

Frau Mancini wendet sich an die Förderschullehrkraft und formuliert – dem fremdsprachendidaktischen Prinzip der Einsprachigkeit folgend – ihre Bitte auf Englisch, ihr „a little bit“ zu helfen. Die Förderschullehrkraft kommt dieser Bitte nach und

beide beginnen mit der Verteilung des Spielmaterials. Frau Hoffmann verteilt Spielfiguren und Würfel zunächst an den Schüler Bassam, mit dem sie an einem Tisch gesessen hat, und kündigt ihm an: „*spielen wir zusammen ne*“, was Bassam bejaht. Damit führt sie das Prinzip der Einsprachigkeit im Englischunterricht nicht fort. Im Anschluss händigt sie an einem Tisch in der mittleren Reihe den Schüler*innen Elena und Abdul das Spielmaterial aus (letzterer bedankt sich) und wendet sich einem Tisch in der letzten Reihe zu. Sie hält inne und spricht Jannes an, der dabei ist, seinen Sitzplatz ganz rechts in der hintersten Reihe einzunehmen. Das „*oder- (.) ehm- (.)*“ markiert, dass sie für den zu spät kommenden Schüler nach einer Möglichkeit sucht, ihn in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Sie fordert ihn auf, für das anstehende Spiel neben Bassam Platz zu nehmen. Sie unterstreicht diesen Hinweis mit ihrem rechten ausgestreckten Arm, der auf den freien Platz zeigt, auf dem sie zuvor saß. Dann verteilt sie am nächsten Tisch das Spielmaterial.

d) Konklusion

Die Konfigurations- und Sequenzanalyse bestätigen zunächst die Beobachtung, nach der Frau Hoffmann eine der Regelschullehrkraft assistierende Funktion zukommt und sie auf Ansprache durch Frau Mancini Unterstützungsleistungen übernimmt. Gleichzeitig zeigt sich in dieser Situation, in der die beiden Lehrkräfte der gleichen Tätigkeit nachgehen (das Verteilen der Spielmaterialien), auch ein gewisser Handlungsspielraum der Förderschullehrkraft. So bindet sie den zu spät kommenden Schüler, der in ihrem ‚Verteilungsbereich‘ im Klassenraum seinen Sitzplatz hat, in das Unterrichtsgeschehen mit ein, indem sie ihm den Platz neben dem alleinsitzenden Schüler Bassam zuweist, so dass beide gemeinsam am anstehenden Vokabelspiel teilnehmen können. Die Förderschullehrkraft trifft diese Entscheidung eigenständig, ohne sich mit der Regelschullehrkraft abzustimmen oder sich rückzuversichern, was auf eine partielle Gestaltungsautonomie verweist. Ihre Intervention sichert den effizienten und reibungslosen Unterrichtsablauf, dessen Leitung weiterhin in der Hand der Regelschullehrkraft liegt.

Im weiteren Verlauf der Stunde eröffnen sich während Schüler*innenarbeitsphasen weitere Handlungsspielräume der Förderschullehrkraft. Ebenso wie die Regelschullehrkraft geht sie im Klassenraum herum, beobachtet und unterstützt ggfs. Schüler*innen. Dabei lässt sich zwischen den beiden Lehrkräften keine professionelle Abgrenzung zwischen einem regel- und einem sonderpädagogischen Bereich und eine Zuständigkeit für entsprechende Schüler*innengruppen erkennen. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass die Förderschullehrkraft Schüler*innen nur bedingt fachlich unterstützen kann. Darauf verweist etwa, dass sie sich an die Regelschullehrerin mit dem Hinweis wendet, sie habe nicht zu tun, („*I have nothing to do*“, Z. 910), oder sie die Regelschullehrerin hinzuruft, wenn sie Schüler*innen fachlich nicht weiterhelfen kann. Die Entfaltung einer eigenen professionellen Handlungsautonomie als (Förderschul-)Lehrkraft ist hier kaum erkennbar.

4.3 Fremdsprachendidaktisches Prinzip der Einsprachigkeit¹⁰

a) Kurzbeschreibung der ausgewählten Szene

Die Regelschullehrkraft hat soeben die anstehende Aufgabe erläutert und zwar sollen die Schüler*innen auf der Basis eines gemeinsam erarbeiteten Schulbuchtextes jeweils einen Bericht in Einzel- oder Partner*innenarbeit über den Hurrikan Irma verfassen und diesen im Anschluss vor der Klasse präsentieren. Sie erinnert daran, dass sie alle da seien, um ihnen zu helfen, kündigt die zur Verfügung stehende Bearbeitungszeit an und setzt sich an das Lehrer*innenpult. Die Schüler*innen beginnen mit der Bearbeitung der Aufgabenstellung.

b) Konfigurationsanalyse

Die Förderschullehrkraft steht vorne rechts im Gang zwischen der rechten und mittleren Schüler*innentischreihe. Ihr Blick ist zu Boden gerichtet. Die Regelschullehrkraft sitzt auf dem Stuhl hinter dem Lehrer*innenpult mit Blickrichtung zu den Schüler*innen. Sie hat den linken Arm erhoben und zeigt mit ausgestrecktem Arm und Zeigefinger auf jemanden oder etwas im linken hinteren Bereich des Klassenraumes, wo sich der Schulbegleiter aufhält (s. Abb. 7).



Abb. 7: Video 137_FLK (00:37:23)

Der Schulbegleiter sitzt nicht mehr neben der Schülerin, für die er zuständig ist, sondern hat sich mit seinem Stuhl vor dem Tisch von zwei Schüler*innen in der letzten Reihe mit dem Rücken zu den Lehrpersonen positioniert. Sein Aufmerk-

¹⁰ Es handelt sich um den Zeitraum von 00:37:20-00:37:35 des Videos 137_FLK bzw. 00:37:00-00:37:20_LK und 00:37:20-00:37:35_SK.

samkeitsfokus ist auf die beiden Schüler*innen gerichtet, zu denen er sich gesetzt hat (Abb. 8).

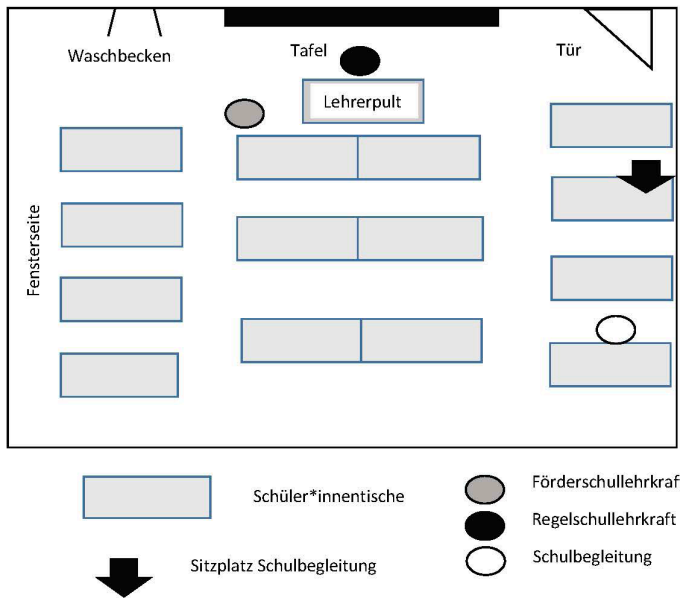


Abb. 8: Räumliche Konfiguration des Klassenraums Szene 3 (Vogelperspektive)

c) Sequenzanalyse

Für die Sequenzanalyse richtet sich der Fokus auf die Interaktion zwischen Regelschullehrkraft und Schulbegleiter. Im Transkriptauszug heißt es (Video 137_LK, Zeile 785-789):

RLK: julian, (---) they must speak english okay, (--) no german.

SB: (???)

RLK: no; (.) first you explain in english and maybe then you can explain it in german.

Die Regelschullehrperson spricht den Schulbegleiter während der Einzel- und Partnerarbeitsphase namentlich vor der Klassenöffentlichkeit von ihrem Sitzplatz hinter dem Lehrer*innenpult an („julian“) und weist ihn darauf hin, er habe dafür Sorge zu tragen, dass die Schüler*innen, die er unterstützt, Englisch sprechen („they must speak english okay, (--) no german“). Diesen Hinweis unterstreicht sie mit einer zeigenden bzw. ermahnenden Zeigefingergeste in Richtung der Schüler*innengruppe rund um den Schulbegleiter (s. Abb 7). Es fällt auf, dass der Schulbegleiter von Frau Mancini zwar mit seinem Nachnamen („julian“) ange-

prochen wird, doch ohne die Anrede ‚Mr.‘. Der an ihn gerichtete Hinweis unterstreicht, dass die Lehrperson hier eine Position innehat, in der sie dem Schulbegleiter Anweisungen geben darf, zumindest wenn diese das unterrichtsbezogene Lernen betreffen. Dass Frau Mancini sitzend am Lehrer*innenpult den Schulbegleiter quer durch das Klassenzimmer hinweg anspricht, unterstreicht diese Position, gleichzeitig ruft sie damit für alle Schüler*innen das Gebot der Einsprachigkeit im Englischunterricht in Erinnerung.

Die daraufhin folgende Antwort des Schulbegleiters ist leider unverständlich. Die sich anschließende Reaktion der Lehrperson auf das Gesagte mit „no“ markiert aber, dass der Schulbegleiter wohl einen Einwand formuliert hat. Der Gegenentwurf des Schulbegleiters wird abgewiesen und Frau Mancini bekräftigt ihre Aussage und schließt nun explizit auch den Schulbegleiter in diese von ihr vorgegebene Sprachregelung mit ein. Er müsse zunächst Schüler*innen Sachverhalte in englischer Sprache erklären und dürfe erst im Anschluss daran, falls nötig, die deutsche Sprache nutzen („*first you explain in english and maybe then you can explain it in german*“). Damit wird ihm zwar die Expertise zugesprochen, Schüler*innen die Inhalte auch auf Englisch erklären zu können. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Regelschullehrkraft als jemand auftritt, die bei unterrichtlichen Belangen gegenüber dem Schulbegleiter Weisungsbefugnis reklamiert und auch ihn hier auf das fremdsprachendidaktische Prinzip der Einsprachigkeit zu verpflichten versucht. Mit der schriftlichen Fixierung an der Tafel („*Speak English!*“) wird diese Sprachregelung sichtbar und bindend für alle am Whiteboard fixiert.

d) Konklusion

Innerhalb dieser Videosequenz werden Handlungsrahmen, Autonomie und Zuständigkeit des Schulbegleiters verhandelt. Dieser hat seinen angestammten ‚Platz‘ und festgelegten Handlungsrahmen qua beruflichen Auftrag – die Zuständigkeit für eine Schülerin – verlassen und sich zu einer Gruppe von Schüler*innen gesetzt, um diese bei der Bearbeitung der von der Regelschullehrkraft gestellten Aufgabe zu unterstützen. Diese Ausweitung seines Handlungsradius auch auf andere Schüler*innen wird von der Regelschullehrkraft toleriert. Die Verletzung der Norm der Einsprachigkeit wird klassenöffentlich von der Regelschullehrkraft thematisiert. Der Schulbegleiter wird von ihr darauf hingewiesen, dass er sich bestimmten Normen, die von ihr für die Hilfestellung bei Schüler*innen festgelegt werden, beugen muss. Damit begrenzt und reguliert sie seinen Autonomie- und Handlungsspielraum.

Die Förderschullehrkraft hält sich in der Unterrichtsstunde wiederholt nicht an das Prinzip der Einsprachigkeit. Bei der Begleitung von Einzel- und Partnerarbeitsphasen der Schüler*innen greift sie häufig bei ihren Erläuterungen und Nachfragen auf die deutsche Sprache zurück, wobei hier ihre begrenzte englische

Sprachkompetenz und weniger pädagogische Überlegungen ursächlich zu sein scheinen. Damit verletzt sie die im Unterricht geltende Regel „Speak English!“, doch anders als der Schulbegleiter wird sie von Frau Mancini nicht zum Englischsprechen angehalten.

5 Fazit

Die vorgestellte exemplarische Analyse untersucht aus einer professionstheoretischen Perspektive Positionierungen und Hierarchien, Autonomiespielräume sowie Zuständigkeiten der im inklusiven Unterricht agierenden multiprofessionellen Akteur*innen. Dabei eröffnet die videographische Interaktionsanalyse neben der sprachgebundenen Interaktion auch einen Zugang zu nonverbalen Praktiken sowie zu räumlichen Positionierungen und Ausrichtungen und zeigt, dass multiprofessionelle Kooperation gewinnbringend als Praxis sozio-materiell situierter körpergebundener Interaktionen betrachtet und untersucht werden kann.

Im vorliegenden Fall dokumentiert sich eine Interaktions- und Zuständigkeitsordnung, die durch eine *klare Hierarchisierung* zwischen den multiprofessionellen Akteur*innen gekennzeichnet ist. Die Verantwortung für das unterrichtliche Geschehen und die Leitung liegen allein bei der Regelschullehrerin, während die Förderschullehrkraft eigenständig oder auf Zuruf assistierende Aufgaben übernimmt, wie die Verteilung von Spielmaterialien und Arbeitsblättern oder die Bedienung technischer Geräte. Diese assistierende Rolle trifft punktuell auch auf den Schulbegleiter zu, der regelmäßig für das Lüften des Klassenzimmers sorgt. Zudem wird er durch die Regelschullehrkraft klassenöffentlich auf die Regel der Einsprachigkeit verpflichtet, womit er in eine Abhängigkeitsbeziehung gerückt wird. Zwar treten die zwei Lehrkräfte phasenweise performativ als Team auf, z. B. wenn beide zu Beginn des Unterrichts vor der Klasse stehen, doch liegen Rede-recht vor der Klasse und Gestaltung des Unterrichts allein in der Verantwortung der Regelschullehrkraft.

Die hierarchische Beziehungsstruktur zwischen Regelschullehrerin und den beiden anderen multiprofessionellen Akteur*innen hat auch Auswirkungen auf die *Handlungs- und Autonomiespielräume* letzterer sowie die Zuständigkeitsordnung. Die Regelschullehrkraft, die das gesamte Unterrichtsgeschehen steuert, kann ihre professionelle Gestaltungs- und Handlungsautonomie zur Entfaltung bringen und reklamiert für sich eine weitgehende Allzuständigkeit für den Unterricht und alle Schüler*innen. Von ihr wird zwar in gewissem Maße toleriert, wenn der eigentlich nur für eine Schülerin zuständige Schulbegleiter seinen Handlungsspielraum auch auf die Unterstützung anderer Schüler*innen ausweitet, doch verpflichtet sie ihn dabei auf die Einhaltung ihrer Vorgaben im Englischunterricht. Der Handlungs- und Autonomiespielraum der Förderschullehrerin ist in unterrichtlichen In-

struktions- und Plenumsphasen deutlich begrenzt, da sie hier weitgehend auf eine Zuschauerrolle verwiesen ist und lediglich assistierende Routinedienstleistungen übernimmt. In Arbeitsphasen der Schüler*innen scheint ihr Handlungs- und Autonomiespielraum auf den ersten Blick größer, da sie neben der Regelschullehrkraft bei der Lernunterstützung von Schüler*innen gleichrangig und frei agieren kann. Hierbei übernimmt sie punktuell auch Aufgaben, die einen reibungslosen Ablauf der Unterrichtsstunde gewährleisten, doch zeigen sich insgesamt deutliche Begrenzungen der eigenen professionell-pädagogischen Handlungsautonomie, nicht zuletzt aufgrund fehlender fachbezogener Kompetenzen.

Während sich für den Schulbegleiter und die Regelschullehrkraft recht klare Zuständigkeiten abzeichnen, zeigt sich bei der Förderschullehrkraft eine deutliche *Zuständigkeitsdiffusion*. So wird sie von der Regelschullehrkraft allein in der Rolle einer Unterrichtsassistentin adressiert und scheint in die Unterrichtsplanung und die Entwicklung (differenzierter) Arbeitsmaterialien nicht weiter eingebunden zu sein. Auch lässt sich keine besondere Zuständigkeit und Verantwortlichkeit für Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf erkennen, vielmehr wendet sich Frau Hofmann verschiedenen Schüler*innen zu, ohne aber ihre Expertise als Sonderpädagogin erkennbar einbringen zu können. Bestätigt wird diese Diffusion in Bezug auf Zuständigkeit und Aufgaben im inklusiven Unterricht auch durch die Beobachtung, dass die Förderschullehrkraft im Klassenraum ‚heimatlos‘ ist. Im Gegensatz zum Schulbegleiter und der Regelschullehrkraft hat sie keinen festen Sitzplatz und kein eigenes Territorium, sondern muss sich auf freie Plätze von Schüler*innen setzen oder mitten im Klassenraum oder am Rand stehen. Häufig bewegt sie sich eher ziellos und Aufgaben suchend im Klassenzimmer, was die ‚Heimatlosigkeit‘ und Diffusität der eigenen Rolle unterstreicht.

Die Ergebnisse dieser exemplarischen Analyse reihen sich damit in die inzwischen vielfach vorgelegten Befunde in Bezug auf die Kooperation zwischen Regel- und Förderschulkräften im inklusiven Unterricht ein, die auf eine fehlende Kooperation ‚auf Augenhöhe‘, Hierarchisierungen zwischen multiprofessionellen Akteur*innen und assistierende Rollen seitens der Förderschulkräfte verweisen. Allerdings dokumentiert sich im vorliegenden Falle keine klare Abgrenzung von Zuständigkeiten für Schüler*innen ohne bzw. mit sonderpädagogischen Förderbedarf wie etwa in den Studien von Arndt und Werning (2013) oder Budde et al. (2019; Blasse et al. 2021). Vielmehr führt die Zuständigkeitsdiffusion hinsichtlich der Rolle der Förderschullehrkraft dazu, dass zwar der inklusive Anspruch eines gemeinsamen Unterrichts für alle erfüllt scheint. Doch letztlich zeigt sich, dass die physische Anwesenheit multiprofessioneller Akteur*innen im inklusiven Unterricht kein Garant für die Entfaltung der je spezifischen professionell-pädagogischen Expertise ist.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 12-40.
- 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*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 225-240, <https://doi.org/10.2307/j.ctvd0fbz9.17>.
- Arndt, A.-K. (2021): Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse in einem Teamgespräch: Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. 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 (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157-167.
- Bauer, P. (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.): *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 273-286, https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_21.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A. & Rißler, G. (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 (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189-208.
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, G. & Wesemann, V. (2019): Inklusion als Professionalisierungsdilemma? In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 3. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512> (Abrufdatum: 31.10.2023).
- Dinkelaker, J. (2020): Potentiale und Erträge der Theorieentwicklung durch erziehungswissenschaftliche Videographie. In: M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis (Hrsg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 18-38.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022): Professionelle Kooperation in der Schule. In: T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*, Band 2. Wiesbaden: Springer VS, 1189-1209, https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1.
- Fabel-Lamla, M., Haude, C. & Volk, S. (2019a): Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen: (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 225-246.
- Fabel-Lamla, M., Lux, A.-L., Schäfer, A. & Schilling, Carina (2019b): Multiprofessionalität und Konflikt. In: S. Karic, L. Heyer, C. Hollweg & L. Maack (Hrsg.): *Multiprofessionalität weiterdenken: Dinge, Adressat*innen, Konzepte*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 100-124.
- Fabel-Lamla, M., Kollmeier, A., Krol, L., & Reinisch, R. (2021): Autonomie in der multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen. Perspektiven aus unterschiedlichen methodischen Forschungszugängen. 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 (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 48-70.

- Fallarchiv HILDE (2022): Reporting on hurricane Irma. Universität Hildesheim. Online unter: <https://hildata.uni-hildesheim.de/search/137>. (Abrufdatum: 31.03.2023).
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014): Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6 (1), 17-32, <https://doi.org/10.25656/01:9243>.
- Gollub, P., Besa, K.-S., Gräsel, F. & Welling, L. (2021): Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: *Empirische Pädagogik* 35 (4), 396-417.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020): Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (4), 461-479, <https://doi.org/10.25656/01:25803>.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: T. Engartner, M. Herrle & U. Rauin (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 76-129.
- Herrle, M., Kade, J. & Nolda, S. (2013): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: B. Friebershäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, 599-619.
- Idel, T.-S. (2016): Zusammenarbeit als Aufgabe von Lehrkräften. Professionstheoretische Überlegungen zu Erfordernissen, Zumutungen und Grenzen von Kooperation. In: C. Lähmann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.): *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung: Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung*. Münster: MV-Wissenschaft 23-46.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Mayer, A. (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 34-52.
- 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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261-277.
- Kunze, K., Bartmann, S. & Silkenbeumer, M. (2019): Teamgespräche als Adressierungsgeschehen. Methodische Überlegungen zur Rekonstruktion pädagogischer Zuständigkeitsformationen. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 133-153.
- Kunze, K., Petersen, D., Bellenberg, G., Fabel-Lamla, M., Hinzke, J.-H., Moldenhauer, A., Peukert, L., Reintjes, C. & te Poel, K. (Hrsg.) (2021): *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Labhart, D. (2019): *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. Bielefeld: transcript, <https://doi.org/10.25656/01:17855>.
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (Hrsg.) (2017): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A. (2019): *Schulbegleitung im Rollenpraktikat. 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., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2016): Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Ergebnisse von Schulleitungsinterviews im Rahmen der BiLieF-Studie. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.): *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster/New York: Waxmann, 109-125.

- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. 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. Münster/New York: Waxmann, 203-213.
- Stichweh, R. (2005): Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In: T. Kaletzki & V. Tacke (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: Springer VS, 31-44, https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6_2.

Autor*innenangaben

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr.

Universität Hildesheim, Fachbereich 1: Erziehungs- & Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbiographieforschung,
Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schule, Lehrer*innenbildungsforschung
fabellam@uni-hildesheim.de

Meyer-Jain, Cara, M. A.

Berufsbildungszentrum Neustadt am Rübenberge

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation im Rahmen von inklusiven
Unterrichtsettings, Bildungsbiografien
meyer-jain.cara@bbs-nrue.de