

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

„Dann gehe ich sie jetzt zurückholen.“

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

Natalie Geese¹ & Hanna Weinbach^{1,*}

¹ Universität Siegen

* Kontakt: Universität Siegen,
Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste,
Hölderlinstr. 3, 57068 Siegen
sekretariat@zpe.uni-siegen.de

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

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



1 Hinführung zum Thema

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Didaktischer Kommentar

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

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

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

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

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

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

3 Das Material²

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

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

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

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

4 Theoretischer Hintergrund und Anregungen zur Reflexion

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

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

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

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

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

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

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

5 Erfahrungen

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

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

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

Literatur und Internetquellen

- Bennewitz, H., Breidenstein, G., & Meier, M. (2016). Peerkultur in der Schule. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 413–426). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8m2.31>
- Bollig, S., & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (3), 263–279.
- Demmer, C., & Hopmann, B. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1469–1479). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108
- Heinrich, M., & Lübeck, A. (2013). Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91–110.
- Idel, T.-S., & Schütz, A. (2016). Praxistheoretische Kasuistik. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 2) (S. 63–80). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_4
- Kunze, K. (2018). „Niemandem die Scheibe Brot vom Teller ziehen.“ Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperationsbeziehungen. *Friederich Jahresheft*, 10–12.
- Kunze, K., & Silkenbeumer, M. (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In M. Walm, T.H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>
- Munsch, C. (2015). Subjektive Erfahrungen der im Feld verstrickten Forschenden. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 13 (4), 420–440.

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

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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

Online-Supplement:

Auszug aus einem ethnographischen Beobachtungsprotokoll

Online verfügbar: 12.02.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>