



Prozesse der Herstellung von Rollen in multiprofessionellen Teams

**Sensibilisierung angehender Regelschullehrkräfte und
Sonderpädagog_innen durch Fallarbeit und Rollenspiel**

Kathrin te Poel^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
kathrin.te_poel@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Multiprofessionelle Kooperation in inklusionsorientierten Schulen macht Prozesse der interaktiven Herstellung und Aushandlung von Rollen erforderlich, die für die beteiligten Professionellen zur Herausforderung werden können. Der Beitrag stellt Möglichkeiten vor, Studierende mithilfe der Methoden Fallarbeit und Rollenspiel für solche Prozesse zu sensibilisieren. Im Fokus steht eine Lehrveranstaltungssitzung, die das Ziel verfolgt, die Wahrnehmung von Studierenden für solche oftmals auch beiläufig und latent sich vollziehenden Prozesse zu schärfen, um davon ausgehend Handlungsspielräume der Ausgestaltung der eigenen professionellen Rolle zu erkennen. Das praktische und spielerische Erproben solcher Aushandlungsprozesse bildet ein zweites Ziel der Lehrveranstaltungssitzung.

Schlagwörter: multiprofessionelle Kooperation, Rollenaushandlung, Adressierung, Fallarbeit, Rollenspiel



1 Herausforderung multiprofessionelle Kooperation in inklusionsorientierten Schulen

Mit der fortschreitenden Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. Löser & Werning, 2013, S. 21) wird multiprofessionelles Zusammenarbeiten im Kontext Schule vermehrt erforderlich (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 90; Reh & Breuer, 2012, S. 185). Multiprofessionelles Zusammenarbeiten meint ein Zusammenarbeiten von Professionellen verschiedener fachlicher Disziplinen (vgl. Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017, S. 95), wie bspw. eine Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkräften, Sonderpädagog_innen und Schulsozialarbeiter_innen. Verschiedene Autor_innen sehen die schulpädagogische Debatte zu diesem Thema insgesamt als durch eine Hervorhebung positiver und erwartungserzeugender Aspekte der Zusammenarbeit geprägt (vgl. Breuer & Reh, 2010, S. 34; Idel, Ullrich & Baum, 2012, S. 9). Andere Autor_innen verweisen auf Aushandlungs- und Klärungsprozesse um Zuständigkeiten und Vorgehensweisen, die mit der verstärkten Zusammenarbeit verschiedener Professionen nahezu unabdingbar einhergehen (vgl. Bauer, 2011, S. 349; Haude, Volk & Fabel-Lamla, 2018, S. 45) und sich bis zum Streit steigern können (vgl. Bauer, 2011, S. 349). Hürden und Herausforderungen einer Zusammenarbeit vergrößerten sich (vgl. Reh & Breuer, 2012, S. 185) und die Zusammenarbeit werde umso seltener (vgl. Idel, Ullrich & Baum, 2012, S. 14), je unmittelbarer sie das konkrete Unterrichtsgeschehen betreffe (vgl. Reh & Breuer, 2012, S. 185; Werning, 2018, S. 5).

Die Ausgestaltung der unterrichtlichen Zusammenarbeit von Sonderpädagog_innen und Regelschullehrkräften beschreiben Friend & Cook (2010) anhand von sechs möglichen „Co-teaching Approaches“ (S. 132). Unter Rückgriff auf diese Formen kommen Arndt & Werning (2013) anhand von empirischen Daten aus Gruppendiskussionen, ethnographischen Beobachtungen und Interviews, die an einer integrierten Gesamtschule durchgeführt wurden, zu dem Schluss, dass die Form „one teach, one assists“ (Friend & Cook, 2010, S. 139f.) in der Praxis gängig anzutreffen sei (vgl. S. 36), wenngleich sich in unterschiedlichen Unterrichtsphasen und -situationen auch andere Formen der Zusammenarbeit zeigen (vgl. ebd., S. 25ff.). Auch bereits Scruggs, Mastropieri & McDuffie (2007, S. 412) resümieren, dass sich trotz Co-Teaching das instruktionale Geschehen im Klassenraum kaum verändert habe, und fassen zusammen: „it can be stated that the ideal of true collaboration between two equal partners [...] has largely not been met“ (ebd.). Wie Arndt & Werning (2013) empirisch gestützt zeigen, werten vor allem Sonderpädagog_innen das Assistieren im gemeinsamen Unterricht eher negativ, wenn dieses die primäre Form der Kooperation darstellt. Auch Unklarheit über die Rollenverteilung im Unterricht stelle sich als Problematik heraus (vgl. S. 27). Diese Negativwertung scheint nicht verwunderlich, wenn Arndt & Gieschen (2013, S. 52) mittels qualitativer Interviews mit Schüler_innen als Konsequenz ausmachen können, dass der bzw. die Sonderpädagog_in unter den Bedingungen dieser assistierenden Kooperationsform von den Schüler_innen eher als „Hilfslehrkraft“ wahrgenommen wird. Dass das wiederum zum Erschwernis der beruflichen Identitätsentwicklung werden und schließlich Tendenzen einer Deprofessionalisierung nach sich ziehen kann, die in einer Nicht-Ausübung der sonderpädagogischen Expertise Ausdruck findet, machen Heinrich, Arndt & Werning (2014) anhand einer Fallrekonstruktion deutlich. Arndt & Werning schließen aus den Befunden auf eine Notwendigkeit, „Strukturen für die Kooperation zu schaffen, welche die Klärung der Rollen- und Aufgabenverteilung unterstützen“ (Arndt & Werning, 2013, S. 36; vgl. ebd., S. 33).

An der multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Schulen sind neben den Regelschullehrkräften und Sonderpädagog_innen auch Schulsozialarbeiter_innen beteiligt. Haude et al. (2018, S. 38, 45) beschreiben den Auftrag und das Arbeitsprofil von Schulsozialarbeit ausgehend von empirischen Erhebungen als noch offen. Holtbrink (2015, S. 37) sieht die Zuständigkeit und Rolle der Schulsozialarbeit im multiprofessi-

onellen Team einer inklusionsorientierten Schule als noch gänzlich ungeklärt und fasst als Herausforderung zusammen, dass „sich nun drei Berufsgruppen [Sonder- und Sozialpädagog_innen und Regelschullehrkräfte; Anm. KtP.] um die gleichen Kinder kümmern und damit zuweilen ein ‚Konkurrenzkampf‘ entstehen kann“ (Holtbrink, 2015, S. 37; Herv. i. Orig.). Formen der Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Schulsozialarbeiter_innen beschreiben u.a. Wagner & Kletzl (2013).

Aus aktuellen Forschungsbefunden zur multiprofessionellen Zusammenarbeit an inklusiven Schulen leiten Heinrich, Urban & Werning (2013, S. 91) als Konsequenz für die Lehrer_innenbildung ab, (angehende) Lehrpersonen bereits ab der ersten Phase der Ausbildung auf Teamarbeit als eine anspruchsvolle Aufgabe vorzubereiten und sie für diese Aufgabe auszubilden. Auch der Monitor Lehrerbildung verweist auf die Relevanz und Notwendigkeit des Erlernens der Fähigkeit, in multiprofessionellen Teams und mit Professionellen anderer Disziplinen zu arbeiten (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2015, S. 13). Dieses Erfordernis bildet den Anstoß für die Gestaltung des Seminars „*Vom Klassenlehrer zum Klassenteam. Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Schulen*“, aus dessen Kontext die Sitzung „*Die professionelle Rolle im multiprofessionellen Team bewusst gestalten – rollentheoretisch gestützte Fallanalysen und Rollenspiele*“ in diesem Artikel thematisiert wird. Im Fokus des Seminars wie auch der vorzustellenden Sitzung stehen die drei Professionen der Sonderpädagog_innen, Regelschullehrkräfte und Sozialpädagog_innen. Während die zwei erstgenannten Professionen Berufsziele der im Seminar anwesenden Studierenden darstellen (konkretere Informationen zur Zusammensetzung der Seminargruppe enthält Kap. 3), wurde die Profession der Schulsozialarbeiter_innen aufgrund ihrer gleichsam hohen Präsenz an (inklusive) Schulen ebenfalls mit in das Seminar einbezogen. Sowohl Lehrkräfte als auch Sonderpädagog_innen sind in Kooperationsprozesse mit Schulsozialarbeiter_innen involviert, und da laut Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper (2017, S. 104) ein Seminar zur Thematik der multiprofessionellen Zusammenarbeit Reflexionsprozesse hinsichtlich der eigenen wie auch der gegenüberstehenden Professionen anstoßen und Positionierungen vorbereiten kann, verspricht die thematische Auseinandersetzung mit auch dieser Profession relevante Kenntnisse für eine spätere Zusammenarbeit.

Wie der Sitzungstitel erkennen lässt, liegt der Fokus der vorzustellenden Seminarsitzung auf der Aushandlung und Herstellung von (professionsspezifischen) Rollen in der Interaktion, konkret in der unterrichtlichen Interaktion. Solche Aushandlungsprozesse bleiben in der alltäglichen multiprofessionellen Interaktion und Zusammenarbeit oftmals eher latent, d.h., sie werden i.d.R. nicht explizit zum manifest greifbaren Gegenstand der Kommunikation, sondern vollziehen sich eher implizit im Zuge der alltäglichen beruflichen Interaktion und Kommunikation mit. Wie Arndt & Werning (2013, S. 23) darlegen, mangelt es noch an schulischen Strukturen, die eine entsprechende Kommunikation auf Meta-Ebene ermöglichen würden. Die für diese Seminarsitzung begründet ausgewählten (Kap. 4) und didaktisch aufbereiteten Seminarinhalte und -materialien (Kap. 5) werden mit dem Ziel eingesetzt, angehende Sonderpädagog_innen und Regelschullehrkräfte für solche, ihre Berufstätigkeit begleitenden Aushandlungsprozesse zu sensibilisieren. Ihre Wahrnehmung für Gestaltungsspielräume des eigenen professionellen Selbstverständnisses und der eigenen professionellen Rolle im Kontext Schule soll erweitert und (kommunikative) Handlungsoptionen sollen erprobt werden.

Im Fokus des folgenden, zweiten Kapitels stehen zunächst die fachliche Verortung der Seminarinhalte und die theoretische Begründung ihrer Auswahl. Davon ausgehend werden die in dieser Einleitung genannten Ziele der Seminarsitzung konkretisiert und ausdifferenziert (Kap. 2). Anschließend wird eine Einordnung der ausgewählten Seminarsitzung in die Gesamtkonzeption der Lehrveranstaltung vorgenommen (Kap. 3), bevor die Seminarsitzung detailliert begründet in ihrem Ablauf und ihrem inhaltlichen wie methodischen Vorgehen vorgestellt wird (Kap. 4). Im Anschluss werden Erfahrungen mit der Umsetzung der Seminarsitzung reflektiert (Kap. 5).

2 Fachliche Verortung der Seminarinhalte und Begründung ihrer Auswahl

Den theoretischen Begründungsrahmen für die in den Kapiteln 4 und 5 vorzustellende Seminarsitzung bilden anerkennungs- und rollentheoretische Grundlagen. Diese machen – didaktisch reduziert und aufbereitet – gleichsam einen Teil der Inhalte dieser Seminarsitzung aus, was in Kapitel 4 konkretisiert wird. In diesem Kapitel werden wesentliche Kernaussagen dieser Theorien knapp zusammengefasst (Kap. 2.1), um danach die Relevanz der Thematisierung von Praktiken der Rollenherstellung und -aushandlung im multiprofessionellen Team vor diesem fachlich-theoretischen Hintergrund fundiert zu beleuchten. Die kritisch-reflexive Thematisierung solcher Aushandlungsprozesse und Herstellungspraktiken erfolgt im Seminar mithilfe einer Analyse einschlägiger empirischer Daten, die – neben den theoretischen Grundlagen – den zweiten inhaltlichen Gegenstand der Seminarsitzung bilden. Die für diesen Zweck ausgewählten empirischen Fallsituationen werden im Anschluss an die theoriebezogenen Ausführungen vorgestellt (Kap. 2.2), um das darin liegende Potenzial mit Blick auf die Seminarthematik und die seminarbezogenen Lernziele zu konkretisieren. Folgend zunächst zur theoretischen Verortung.

2.1 Rollen- und anerkennungstheoretische Grundlagen als fachlicher Gegenstand und theoretische Begründungsbasis

In der Seminarsitzung wird mit dem Ansatz von Balzer & Ricken (2010) ein subjektivationstheoretisches Konzept von Anerkennung aufgegriffen, das Anerkennung als Adressierungsgeschehen fasst, auf dessen Basis (Unterrichts-)Praxis analytisch betrachtet werden kann. Balzer & Ricken bringen einen sehr wesentlichen Grundgedanken ihrer subjektivationstheoretisch ausgerichteten Anerkennungstheorie auf den Punkt, wenn sie schreiben: „Man ist nicht erst jemand, der dann auf andere stößt, sondern man wird erst jemand durch andere und von anderen her“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 63). In diesem Sinne verstehen sie Anerkennung nicht als normative Richtschnur, sondern als Akt der Konstitution dessen, was ist (vgl. ebd., S. 37f.). Das Subjekt sei demnach als etwas durch den Akt der Anerkennung Hervorgebrachtes aufzufassen. Es sei das bzw. werde zu dem, als was oder wer es anerkannt bzw. adressiert werde (vgl. ebd., S. 60). Anerkennung ist also im Sinne von Ricken und Balzer als konstituierende Adressierung zu verstehen, die von normativen Ansätzen der Anerkennungstheorie zu unterscheiden ist.

Neben dieser konstituierenden Facette von Anerkennung könne das Subjekt durch den Akt der Anerkennung gleichzeitig auch in seinem So-Sein bestätigt werden. Diese Facette bezeichnen Ricken und Balzer als konstitutives Moment von Anerkennung (vgl. Balzer, 2007, S. 60; Ricken, 2009, S. 83f.). Das Anliegen der genannten Autorin bzw. des genannten Autors besteht darin, Handlungspraktiken auf der Folie dieses Adressierungsansatzes analytisch in den Blick zu nehmen (vgl. Balzer & Ricken, 2010, S. 37f.). Analyseleitend sei die Frage, „als wer jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert wird und zu wem er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltungen gemacht wird“ (ebd., S. 73).

Ausgehend von diesen theoretischen Annahmen lassen sich die im Fokus der Seminarsitzung stehenden multiprofessionellen Aushandlungsprozesse auch als Prozesse verstehen und analysieren, in denen (latente) gegenseitige Adressierungen stattfinden. Die Positionen, Rollen oder Zuständigkeiten, die im multiprofessionellen Team zur Geltung kommen, lassen sich nach diesem Ansatz als durch gegenseitige Adressierungen und Anerkennungspraxen immer erst konstituierte bzw. hergestellte verstehen. Das bedeutet, Rollen, Positionen und Zuständigkeiten werden ausgehend von dieser Theo-

rie gerade nicht als per se gegebene aufgefasst, die lediglich verteilt werden (müssen). Das wirft die Frage auf, welche Adressierungen im kommunikativen Handeln zwischen den verschiedenen Professionellen stattfinden und wie bzw. welche Rollen, Zuständigkeiten und Positionen damit in der Interaktion hervorgebracht werden. Auch verweist dieser Ansatz auf Möglichkeitsspielräume und damit auf Chancen, eigene Zuständigkeiten, Rollen und Positionen grundsätzlich interaktiv (mit) zu definieren. Sie werden als etwas Konstituiertes nicht lediglich ein- bzw. angenommen, sondern entstehen erst im Zuge der wechselseitigen, interaktiven Adressierung. Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich das in der Einleitung bereits genannte Ziel der Sensibilisierung für multiprofessionelle Aushandlungsprozesse konkretisieren. Und zwar sollen die Studierenden in die Lage versetzt werden, auch nicht manifest geäußerte Adressierungen in der multiprofessionellen Zusammenarbeit wahrzunehmen und ihr Bedeutungsausmaß bzw. ihre Konsequenzen zu reflektieren. Nicht manifest geäußerte Adressierungen können bspw. im nonverbalen kommunikativen Handeln bzw. in der Performance der Kommunikation zum Ausdruck kommen, wie weiter unten in diesem Kapitel noch zu zeigen sein wird.

Weiterhin ist im Seminar ein rollentheoretischer Blickwinkel bedeutsam. Diese Perspektivierung spitzt die oben bereits genannten Aushandlungsgegenstände auf die jeweils auszuhandelnden Rollen im Team zu. Tillmann definiert Rolle in Anlehnung an Parsons unter Berücksichtigung von zwei Perspektiven:

„Vom Gesichtspunkt des gesellschaftlichen Systems ist die Rolle ein erstes ordnendes Element der sozialen Struktur – aus der Perspektive des Handelnden ist sie eine normative Erwartung anderer Personen, denen (sic!) man möglichst nachkommen sollte“ (Tillmann, 2007, S. 120).

Prägend für eine pädagogisch-rollentheoretische Perspektive ist die Rollentheorie Meads (1973). Laut Tillmann betrachtet auch Mead Rollen als Ergebnis von Aushandlungsprozessen, also als etwas interaktiv Entstehendes (vgl. Tillmann, 2007, S. 139). Dabei unterscheidet Mead die Prozesse des „role-taking“ und des „role-making“. Unter „role-taking“ versteht Mead Tillmann zufolge das Sich-Hineinversetzen von „Ego“ in die Erwartungen einer ihr gegenüberstehenden anderen Person und das damit verbundene Erfüllen dieser Erwartungen. Letztgenannte, „Ego“ gegenüberstehende Person bezeichnet Mead als „Alter“ (vgl. Tillmann, 2007, S. 139). Durch die Einnahme der Perspektive des (generalisierten) Gegenübers entsteht auch das „Me“ als Facette des Selbst, so Stojanov zur Theorie Meads. Dieses „Me“ verstehe Mead als intersubjektiv geprägtes Selbstbild (vgl. Stojanov, 2001, S. 138; siehe auch Mead, 1973, S. 216ff.). Unter „role-making“ sind bei Mead laut Tillmann die Facetten der Rollenausgestaltung zu verstehen, die „Ego“ jenseits der Erwartungen von „Alter“ der Rolle selbst hinzufügt. Auf diesen Eigenanteil müsse „Alter“ wiederum Bezug nehmen. Ein fehlendes Einvernehmen über die interaktive Rollenausgestaltung führe – wenn die Bedingungen dieses erlaubten – zur Beendigung der Kommunikation (vgl. Tillmann, 2007, S. 139f.). In dieser Abgrenzung von den Erwartungen anderer Menschen entstehe jene Facette des Selbst, die Mead als „I“ kennzeichnet (vgl. Stojanov, 2001, S. 138; siehe auch Mead 1973, S. 216ff.). Mit Blick auf die Facetten der Selbstbeziehung bei Mead fasst Stojanov zusammen, „dass die jeweilige Selbstbeziehung zwar durch interaktive Spiegelung ermöglicht wird, aber diese Selbstbeziehung über den Inhalt und die Grammatik dieser Spiegelung hinausgeht“ (Stojanov, 2006, S. 124).

Es wird deutlich, dass beide Ansätze die Interaktion in den Fokus rücken und als Ausgangspunkt der Herstellung von sozialer Wirklichkeit, aber auch von Identität fassen: In der Interaktion als einer Art schaffendem Prinzip entsteht erst das, was ist. Aufgrund dieser paradigmatischen Basis wurden die beiden Ansätze als Seminarinhalte ausgewählt, wobei der Ansatz der Adressierungstheorie nicht in der vorzustellenden Sitzung erarbeitet, sondern bereits eine Sitzung zuvor thematisiert und in dieser Sitzung erneut aufgegriffen wird. Die Rollentheorie wird in der vorzustellenden Seminar-

sitzung unter Rückgriff auf einen zur Sitzung vorzubereitenden Text zunächst erarbeitet (weitere Details zur Didaktisierung der Seminarinhalte enthält Kap. 4). Übertragen auf die Thematik der Seminarsitzung erlauben beide Ansätze, Rollen im Team als nicht per se vorgegebene zu verstehen und zu erkennen, dass Prozesse der (Rollen-)Aushandlung trotz organisatorischer Rahmung immer auch Gestaltungsspielräume eröffnen. Aufbauend auf dieser Grundlegung kann das Ziel der in den folgenden Kapiteln vorzustellenden Seminarsitzung angestrebt werden, die Wahrnehmung für solche Gestaltungsspielräume bei den Seminarteilnehmer_innen zu schärfen und Möglichkeiten zu erproben, diese Spielräume in der Interaktion bewusst gemäß eigener Rollenvorstellungen auszufüllen, das heißt, das eigene Rollenverständnis gezielt einzubringen. Das erfordert wiederum eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Verständnis von der eigenen professionellen Rolle, da dieses zunächst für die angehenden Professionellen selbst geklärt sein muss, bevor es bewusst in die Interaktion eingebracht werden kann. Diese Klärungsprozesse gehen in der Gesamtkonzeption des Seminars der in Kapitel 4 vorzustellenden Seminarsitzung voraus; sie sind dieser Sitzung im Gesamttablauf des einsemestrigen Seminars vorgelagert (vgl. Tab. 1). Die Verknüpfung der vorzustellenden Seminarsitzung mit den ihr vor- und nachgelagerten Seminarsitzungen wird in Kapitel 3 skizziert, bevor Kapitel 4 detailliert auf die Sitzung zum Thema „*Die professionelle Rolle im multiprofessionellen Team bewusst gestalten – rollentheoretisch gestützte Fallanalysen und Rollenspiele*“ eingeht. An dieser Stelle ist zunächst der empirische Gegenstand der Seminarsitzung als weiterer fachlicher Inhalt vorzustellen.

2.2 Ethnographische Unterrichtsprotokolle als fachlicher Gegenstand

Zwei Ausschnitte aus ethnographischen¹ Feldprotokollen bilden als Analysegegenstand einen weiteren fachlichen Inhalt der Seminarsitzung.² Um dem Leser bzw. der Leserin den Einsatz dieser Ausschnitte in Lehrveranstaltungen zu erleichtern, werden in diesem Kapitel nicht nur die Ausschnitte vorgestellt, sondern auch die Interpretationen dieser Ausschnitte zusammengefasst. Die Interpretationen erfolgten an den Stellen, an denen wörtlich gesprochen wird, unter Zuhilfenahme der Objektiven Hermeneutik, da diese Methode gemäß Wernet (2009) ein Erschließen latenter Sinngehalte erlaubt. Die ethnographischen Beschreibungen der non-verbalen Interaktionen werden adressierungsanalytisch (siehe Kap. 2.1) und auf der Folie der vorangehend dargestellten rollentheoretischen Grundlagen (Kap. 2.1) als Analysefolie interpretiert.

Inhaltlich geben die Feldprotokolle verschriftliche Beobachtungen aus Unterrichtsstunden wieder, an denen neben den Schüler_innen auch jeweils zwei der drei in Kapitel 1 benannten Professionellen (Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog_innen und Schulsozialarbeiter_innen) beteiligt sind. Sie enthalten – wie bereits angedeutet – auch mit-geschriebene verbale Äußerungen der Professionellen. Die Auswahl der beiden Ausschnitte wurde einerseits entlang dieser beteiligten Professionellen getroffen. Andererseits gründet die Auswahl in der Fokussierung der Ausschnitte auf konkrete *unterrichtliche* Praktiken des multiprofessionellen Zusammenarbeitens. Im Seminar werden die drei Berufsgruppen Regelschullehrer_innen, Sonder- und Sozialpädagog_innen explizit bereits in unterschiedlichen, vorausgehenden Sitzungen thematisiert (siehe Kap. 3). Diese Fokussierung soll sich in den zu analysierenden Protokollauschnitten spiegeln, damit das vor dieser Sitzung erworbene Wissen über diese Professionen kritisch-reflexiv transferiert werden kann. Die Analyse praktischer Handlungen aller drei Professionen macht es erforderlich, mit zwei Protokollauschnitten zu arbeiten, da jeder Ausschnitt Daten über nur jeweils zwei der drei Professionen enthält. Die Proto-

¹ Wesentlich für das ethnographische Arbeiten ist laut Rosenthal die „teilnehmende Beobachtung“ (Rosenthal, 2008, S. 106). Es gehe beim Ethnographieren um das „leibliche und psychische[] Erleben[] des zu beobachtenden Alltags“ (ebd., S. 108).

² Die Feldprotolle wurden im Rahmen des vom BMBF geförderten Projektes FallKo (FKZ: 01NV1705B) erstellt.

kollausschnitte werden folgend abgebildet (siehe auch M4 und M5 im Online-Supplement) und knapp in wesentlichen Facetten unter rollentheoretischen Gesichtspunkten interpretiert, um das in ihnen enthaltene Potenzial für die Thematik der Seminarsitzung sichtbar zu machen. Der erste Ausschnitt stammt aus dem Erdkundeunterricht einer fünften Klasse:³

Frau Maier [Erdkundelehrerin in Ausbildung] steht vorne vor der Klasse, Frau Brendl, die Sonderpädagogin, sitzt mit den Schüler_innen an einem Gruppentisch. Frau Maier fragt die Klasse, welche Regeln zum Stationenlernen die Schüler_innen schon hatten. Sie sollen sich bei der Beantwortung der Frage gegenseitig drannehmen. Die Sonderpädagogin meldet sich. Als Frau Maier sie ansieht, fragt sie: „Kommt auf das Blatt das Datum?“

Zunächst verdeutlicht der Ausschnitt, dass die Sonderpädagogin und die Fachlehrkraft gemeinsam im Unterricht anwesend sind, was auch auf ein Gemeinsames Lernen der Kinder dieser Klasse schließen lässt. Es findet keine Unterteilung der Klasse in zwei Gruppen – Kinder mit und ohne Förderbedarf – statt. Es ist anzunehmen, dass beide Professionen durch die Organisationsstruktur dieser Schule als Verantwortliche für den Ablauf des Gemeinsamen Unterrichts adressiert werden. Durch ihre gemeinsame Anwesenheit im Gemeinsamen Unterricht erfüllen die Professionellen diese Erwartung zunächst, was als *role-taking* verstanden werden kann. Offen bleibt die Frage der konkreten, interaktiven Ausgestaltung ihrer Rollen und Zuständigkeiten in dieser Situation, also die Frage des *role-making*. In dieser Hinsicht fällt zunächst die unterschiedliche Positionierung beider Professionellen im Klassenraum auf. Während „*Frau Maier [...] [vorne] steht*“ und über diese Position in eine räumliche Distanz zu den sitzenden Schüler_innen tritt, sitzt „*die Sonderpädagogin [...] mit den Schüler_innen an einem Gruppentisch*“. Ihre räumliche Position wie auch ihre Position gegenüber der Fachlehrkraft ist also mit der Position der Schüler_innen vergleichbar. Sie bewegt sich entsprechend räumlich in einer Position der Nähe zu den Schüler_innen und der Distanz zur Fachlehrkraft. Auch indem die Sonderpädagogin die für die Schülerrolle und die Organisationslogik von Schule typische Meldepflicht für sich annimmt und praktiziert, nähert sie sich dieser, der Fachlehrkraft konträr gegenüberstehenden Schüler_innenrolle an. Die von der Sonderpädagogin gestellte Frage könnte gleichsam eine Schüler_innenfrage sein. Auch wenn sie – wie im Fortgang der Beobachtung deutlich wird – darauf zielt, auf ein an der Tafel stehendes, nicht zum Tag passendes Datum aufmerksam zu machen, ähnelt die Performance der Sonderpädagogin bis hierher einer Schüler_innenhandlung. Ihre Frage unterbricht darüber hinaus den Unterrichtsprozess, da sie eine unmittelbar an die Lehrerfrage anknüpfende Antwort der Schüler_innen unterbindet. Es wird insgesamt deutlich, dass die Sonderpädagogin in dieser Sequenz zwischen der Schüler_innen- und einer die Fachlehrkraft ergänzenden Rolle schwankt (Meldepflicht vs. Aufmerksam-Machen auf einen zu korrigierenden Sachverhalt, was eine Lücke im Lehrer_innenhandeln schließt). Sie findet sich damit zwischen den zwei typischen Rollen des klassischen Regelschulunterrichts ein und damit in das traditionelle Rollengeschehen der Regelschule, anstelle ein eigenes Zuständigkeitsprofil im Unterricht geltend zu machen. Die Fachlehrkraft hingegen scheint von ihrer klassischen Rolle nicht abzuweichen. Hypothetisch kann vermutet werden, dass die Anpassung der Sonderpädagogin an die klassischen Rollen der Regelschule mit der Nicht-Abweichung der Lehrperson von ihrer traditionellen Zuständigkeit interaktiv verknüpft ist – beides bedingt sich gegenseitig (ausf. te Poel, 2019).

Der zweite Protokollausschnitt gibt Einblick in den Sportunterricht einer sechsten Klasse. Es sind neben den Schüler_innen ein Schulsozialarbeiter und der Sportlehrer beteiligt:

„Heute wird Völkerball gespielt“, verkündet Herr Sumk (Sportlehrer). Herr Prakke (Schulsozialarbeiter) kommt hinzu: „Gut wir machen einen Halbkreis.“ Alle machen das

³ Zum Zweck der Anonymisierung wurden minimale Facetten des Feldprotokolls leicht abgewandelt.

Ruhezeichen und dann wird die Klasse begrüßt. Herr Prakke weist einzelne Schüler_innen auf ihre Position außerhalb des Halbkreises hin. Sie rutschen rein. Herr Sumk berichtet, dass Lars Geburtstag hatte. Herr Prakke gratuliert ihm. Nun sollen die Schüler_innen die Spielregeln erklären. Ein Schüler fängt an. Herr Sumk stoppt ihn: „Nicht zu viel auf einmal.“ Die Schüler_innen sammeln die Regeln. Herr Prakke zu Schüler_innen, die leise miteinander reden: „Mitarbeiten! Franco, mitarbeiten!“ Kurzzeitig moderieren Herr Sumk und Herr Prakke beide das Unterrichtsgespräch. Herr Sumk erklärt den heutigen Ablauf. Die Schüler_innen sollen sich nun warmlaufen. Während sie im Kreis an der Hallenseite entlanglaufen, wendet sich eine Schülerin an Herrn Prakke. Der sagt ihr, sie solle erst mal mitmachen und laufen. Nach wenigen Minuten pfeift Herr Sumk. Die Schüler_innen sollen in 10 Sekunden sitzen. Herr Prakke achtet darauf, dass die Schüler_innen einen Kreis bilden; das müsse automatisch gehen, sagt er.

Auch Herr Prakke als Schulsozialarbeiter scheint durch die institutionelle Organisationslogik der Schule als Mitverantwortlicher für den Unterricht adressiert zu werden und nimmt diese Rolle an (*role-taking*). Er gestaltet diese Rolle aus, indem er auf Ruhe und Ordnung achtet, wenn er bspw. die Ermahnung ausspricht mitzuarbeiten oder auf die Bildung eines „runden“ Sitzkreises achtet (*role-making*). Er unterstützt damit einen reibungslosen Unterrichtsablauf und somit die Rolle der Regelschullehrkraft. Als eine Schülerin ihn als Ansprechpartner adressiert, reagiert er ebenfalls unterrichtsorientiert, wenn er dafür sorgt, dass der von der Lehrkraft vorgegebene Ablauf eingehalten wird. Er grenzt sich damit nicht nur deutlich von der Schüler_innenrolle, sondern auch von der Adressierung als besonderer Ansprechpartner ab. Herr Sumk, der Sportlehrer, wird von der Schülerin nicht angesprochen. Gleichzeitig nähert sich Herr Prakke der Lehrerrolle an, wenn er gemeinsam mit Herrn Sumk das Unterrichtsgespräch moderiert. Es stellt sich die Frage, ob an dieser Stelle das professionelle Selbstverständnis des Schulsozialarbeiters durch ein stark unterrichts- und schulbezogenes *role-making* überlagert wird.

Mithilfe der Fallanalysen können die Studierenden erkennen, dass sich die Rollenausgestaltungen der Sonderpädagogin und des Schulsozialarbeiters beide den typischen Rollenlogiken des tradierten Regelschulsystems annähern. In diesem tradierten System gibt es die zwei dominierenden Rollen der Lehrpersonen und der Schüler_innen. Beide, die Sonderpädagogin und der Schulsozialarbeiter, bewegen sich im Zuge ihrer Mitgestaltung des Unterrichts auf eine dieser beiden Rollen zu. Beide praktizieren innerhalb des Unterrichts kein „eigenes“, von diesen klassischen Rollen abweichendes, professionelles Zuständigkeitsprofil. Das bedeutet, es liegt eher ein Anpassungsverhalten an die Organisationslogik des klassischen Regelschulsystems vor, und der Bereich des *role-makings* scheint durch die Dominanz des tradierten Systems stark begrenzt zu sein.

Mit dem Einsatz der beiden Ausschnitte in der Seminarsitzung wird das Ziel der Theorie-Praxis-Verknüpfung verfolgt. Indem die Studierenden die empirischen Fallbeispiele ausgehend von rollentheoretischen Fragestellungen und Hintergründen analysieren, kann der Blick für multiprofessionelle Praktiken in ihrem Zusammenspiel und für entsprechende Gestaltungsspielräume dieser Interaktionen und Praktiken geschärft werden. Gleichzeitig können die Studierenden die Theorie im Licht ihrer Praxisbedeutsamkeit erschließen. Die Konfrontation mit Fallbeispielen, die eine Anpassung an typische Rollenlogiken der Regelschule erkennen lassen, soll über die Irritation eine kritisch-reflexive und damit sehr bewusste Wahrnehmung des beruflichen Alltag unterstützen, was dem in Kapitel 1 genannten Ziel förderlich ist, angehende Sonderpädagog_innen und Regelschullehrkräfte für Aushandlungsprozesse, die ihre Berufstätigkeit im Alltag begleiten, zu sensibilisieren. Für die Sonderpädagog_innen steht dabei im Vordergrund, sowohl Möglichkeiten zu erkennen, die eigene professionelle Expertise einzubringen, als auch (eigene) Praktiken zu erkennen, die dieses Einbringen der eigenen Expertise möglicherweise verhindern. Die Regelschullehrkräfte können (eige-

ne) Praktiken erkennen, die den Sonderpädagog_innen möglicherweise das Einbringen ihrer professionellen Expertise erschweren.

3 Einordnung der Seminarsitzung in die Gesamtkonzeption des Seminars

Das Seminar richtet sich im Rahmen des Moduls „Kooperation, Profession, Beratung“ (Universität Bielefeld, 2019a) an Studierende der Universität Bielefeld, die anknüpfend an einen ersten Masterabschluss eines Regelschullehramtes (Grundschule oder Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamtschule) den zweiten Masterabschluss „Integrierte Sonderpädagogik mit dem Berufsziel Lehramt für sonderpädagogische Förderung“ anstreben. Dieser zweite Masterabschluss kann nach dem oder aber parallel zum ersten Masterabschluss absolviert werden. Die Zielgruppe des Moduls strebt entsprechend beide Professionen, jene der Regelschullehrkraft und der Sonderpädagogin bzw. des Sonderpädagogen, an. Zugleich richtet sich das Seminar im Rahmen des Moduls „Schulentwicklung und Professionelle Kooperation“ (Universität Bielefeld, 2019b) auch an Studierende im Masterstudium des Lehramts Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule und damit an angehende Regelschullehrkräfte, die (noch) keinen zweiten Masterabschluss im Bereich der sonderpädagogischen Förderung anstreben. Alle teilnehmenden Studierenden verfügen demnach mindestens über den Bachelorabschluss.

Die thematisierte Seminarsitzung liegt mittig im einsemestrigen Gesamtseminar und ist die zweite von zwei anwendungsorientierten Sitzungen mit dem Schwerpunkt „Fallarbeit“. Die Funktion der Sitzung besteht einerseits darin, theoretisches wie auch personenbezogen-reflexives Wissen, das in den vorausgehenden Sitzungen erarbeitet wurde, mit Blick auf den konkreten Fall aufzugreifen und zu vertiefen. Andererseits soll die Fallarbeit am empirischen Material das Interesse der Studierenden für die noch folgenden Sitzungen wecken, in denen ausgewählte empirische Studien zur Seminarthematik im Fokus stehen. Nicht zuletzt gibt die Sitzung Anregungen und Orientierungen für die eigenständig von den angehenden Professionellen durchzuführenden Mini-Forschungsstudien. Diese Mini-Forschungsstudien sind Bestandteil des seminarbegleitenden, angeleiteten Selbststudiums, auf das ich in diesem Kapitel noch eingehen werde. Die Zusammenhänge werden folgend näher dargestellt.

Konkret kommen in den zu analysierenden Fällen der vorzustellenden Sitzung neben Regelschullehrkräften auch die Professionen der Sonderpädagogin und des Schulsozialarbeiters vor. Damit knüpfen die Fälle inhaltlich unmittelbar an die in den Sitzungen sechs und sieben jeweils im Einzelnen thematisierten beruflichen Selbstverständnisse letztgenannter Professionen an. Die vorangegangene Auseinandersetzung mit diesen beiden Professionen auf inhaltlicher Ebene erleichtert den Studierenden nicht nur das Sich-Hineinversetzen in die verschiedenen, im Analysefall vorkommenden Professionsperspektiven, sondern auch die reflexiv-kritische Betrachtung der konkreten Ausgestaltung dieser Rollen im Analysefall. Auch ist der Sitzung eine inhaltliche Erarbeitung verschiedener wissenschaftlicher Kooperationsmodelle und -formen (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Bonsen & Rolff, 2006; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006; Friend & Cook, 2010) vorausgegangen (Seminarsitzung vier), die die Fallanalyse in Sitzung zehn insofern rahmt, als die Studierenden bereits über ein erstes Gespür für verschiedene Komplexitätsgrade und Intensitäten von Kooperation verfügen. Dieses Gespür kann hilfreich bei der Einschätzung der Kooperationsausgestaltung im Analysefall sein. Ebenso lässt sich der zu analysierende Fall an den Kompetenzbereichen und Merkmalen inklusiver Bildungsarbeit messen, die ganz grundlegend bereits Gegenstand der dritten Seminarsitzung sind.

Die Seminarsitzungen fünf, acht und dreizehn geben den Studierenden Raum für die Arbeit an den und den gegenseitigen Austausch über die seminarbegleitend durchzuführenden Mini-Forschungsstudien. Im Fokus steht hier das Forschende Lernen der

Studierenden. Diese Art des Lernens beschreibt Fichten als „Lernen im ‚Medium‘ von Forschung“ (Fichten, 2010, S. 133; Herv. i. Orig.). Im Seminar wird auf diese Art des Lernens rekurriert, weil laut Wiemer die Ermöglichung von „Bildung durch Wissenschaft“ (Wiemer, 2017, S. 48; ohne Herv.) ein wesentliches Ziel dieses Vorgehens darstellt (vgl. ebd.). Um dieses Ziel im Seminar anzustreben, führen die Studierenden ausgehend von einer eigenen Forschungsfrage zur Seminarthematik jeweils zu dritt entweder ein qualitatives Interview durch, das sie transkribieren, oder sie beobachten ethnographisch eine Unterrichtsstunde, über die sie eine dichte Beschreibung anfertigen. Ziel ist es, diese selbst erhobenen Forschungsdaten anschließend unter eigenen Fragestellungen zu analysieren und zu reflektieren, so dass die Studierenden forschungsbasiert zu für sie neuen Erkenntnissen gelangen können. Im Sinne des Forschenden Lernens verfolgen die Mini-Studien das Ziel, den Studierenden ausgehend von ihren jeweiligen themenbezogenen Erkenntnisinteressen neue subjektiv relevante Erkenntnisse zu ermöglichen. Es geht nicht um einen forschungsbasierten Beitrag zur wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung. Die Erkenntnisse der Studierenden werden in ihren Grenzen reflektiert. Die folgend vorzustellende Sitzung gibt Anregungen für Frageimpulse, die an solches empirisches Material gerichtet werden können bzw. unter deren Fokus empirische Daten erhoben werden können, und sie gibt Hilfestellungen hinsichtlich möglicher Analyseschritte und -perspektiven, mit denen sich die Studierenden dem Material nähern können. Damit können die Studierenden in dieser Sitzung fallanalytische Kompetenzen aufbauen, die sie in ihren Mini-Forschungsstudien festigen.

Die dieser Sitzung unmittelbar vorausgehende, neunte Sitzung beinhaltet ebenfalls eine Fallanalyse. Den heuristischen Rahmen der Fallanalyse in der neunten Sitzung bilden anerkennungs- bzw. adressierungstheoretische Grundlagen nach Ricken und Balzer (siehe Kap. 2.1). Auf diese kann bei der Fallanalyse in der zehnten Sitzung gleichsam inhaltlich zurückgegriffen werden wie auf die für diese Sitzung heuristisch vorgesehenen rollentheoretischen Grundlagen.

Schließlich folgen der zehnten Sitzung noch zwei Sitzungen (Sitzung elf und zwölf), in denen ausgewählte empirische Studien sowie ein multiprofessionelles Handlungskonzept im Fokus stehen, die Fragestellungen der Seminarthematik aufgreifen bzw. diesen nachgehen. Das eigenständige Analysieren empirisch einschlägiger Materialien verfolgt mit Blick auf diese noch folgenden Sitzungen zum einen das Ziel, das Interesse der Studierenden für empirische Arbeiten zu wecken, indem der Prozess der Erkenntnisgenerierung aktiv (nach)vollzogen wird. Zum anderen verfolgt die Sitzung das Ziel, explizit auch das Interesse für qualitativ-empirische Fragestellungen zur Thematik zu wecken, die es ermöglichen, multiprofessionelle Prozesse der Aushandlung und Herstellung bspw. durch Beobachtung zum Gegenstand der näheren Betrachtung zu machen.

Tabelle 1: Seminarablaufplan

Sitzung	Thema
1	Konstituierende Sitzung
2	Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule – Erfahrungen reflektieren, Alltagsbegriffe klären
3	Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule? Kompetenzbereiche und Merkmale inklusiver Bildungsarbeit
4	Wissenschaftliche Annäherungen an den Begriff der Kooperation
5	Vorbereitung der eigenständig durchzuführenden Mini-Forschungsstudien
6	Zur professionellen Rolle der Sonderpädagogik in der inklusiven Schule

7	Zur professionellen Rolle von Schulsozialarbeit in der inklusiven Schule
8	Individuelle Beratung zur Umsetzung der eigenständig durchzuführenden Mini-Forschungsstudien
9	Adressierungsprozesse im multiprofessionellen Team wahrnehmen – theoretische Grundlagen und fallanalytische Übungen
10	Die professionelle Rolle im multiprofessionellen Team bewusst gestalten – rollentheoretisch gestützte Fallanalysen und Rollenspiele
11	Aktuelle empirische Studien zur multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Bildungssettings
12	Aktuelle empirische Studien zur multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Bildungssettings
13	Analysen am eigenen empirischen Material – Analysen und Peeraustausch zu den eigenständig durchzuführenden Mini-Forschungsstudien
14	Zusammenfassender Rückblick und Ausblick

4 Sensibilisierung angehender Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog_innen für Möglichkeiten einer bewussten Rollengestaltung mithilfe von Fallarbeit und Rollenspiel

Im Folgenden wird die Durchführung der ausgewählten Seminarsitzung zum Thema „Die professionelle Rolle im multiprofessionellen Team bewusst gestalten – rollentheoretisch gestützte Fallanalysen und Rollenspiele“ beschrieben, wobei inhaltliche Schwerpunkte wie didaktisch-methodische Arbeitsschritte detailliert begründet werden und der Einsatz der Materialien (siehe Online-Supplement) konkretisiert wird. Wie vorangehend angedeutet, bilden eine theoriegeleitete Analyse qualitativ-empirischer Daten sowie ein daran anschließendes Rollenspiel den Kern dieser Sitzung. Inhaltlich stehen Fragen der Rollenausgestaltung im Vordergrund, weil sie – wie in Kapitel 1 und 2 beschrieben – von besonderer Relevanz für die multiprofessionelle Berufspraxis der angehenden Lehrer_innen bzw. Sonderpädagog_innen sind.

Damit die rollentheoretische Fokussierung auf die in dieser Sitzung zu analysierenden empirischen Materialien gelingt, lesen die Studierenden vorbereitend auf die Sitzung einen thematisch einschlägigen Text. Laut Wernet ist es notwendig, einen Fall vor seiner Analyse zu bestimmen, indem das Forschungsinteresse und die theoriegeleiteten Fragestellungen an das Material geklärt werden (vgl. Wernet, 2009, S. 53). Diesem Zweck der „Fallbestimmung“ (ebd.) und der theoretischen, zuspitzenden Wissensgrundlegung dient der zu lesende Text. Er ist vorbereitend zu lesen, damit die Zeit der Seminarsitzung weitestgehend für die Analyse und das Rollenspiel zur Verfügung steht. Konkret beinhaltet der ausgewählte Textauszug die in Kapitel zwei dargestellten rollentheoretischen Grundlagen der Rollentheorie Meads. Er ist dem Buch *Sozialisations-theorien* von Klaus-Jürgen Tillmann entnommen und umfasst die Seiten 137 unten (ab Kapitel 3.3.1) bis 142 mittig der 15. Auflage des Buches (siehe M1 im Online-Supplement). Dieser Textausschnitt wurde ausgewählt, weil er sehr wesentliche Facetten der Rollentheorie Meads prägnant und anschaulich zusammenfasst, etwa die Prozesse des *role-making* und *role-taking* und die Unterscheidung zwischen *Ich-Identität*, *personaler* und *sozialer Identität* (siehe Tillmann, 2007, S. 137–142). Anerkennungstheoretische Grundlagen kennen die Studierenden bereits aus der vorhergehenden Sitzung (siehe Tab. 1).

Die Seminarsitzung beginnt mit einer Aufgabenstellung (siehe M2 im Online-Supplement) zum Text, die zunächst in Einzelarbeit gelöst wird. Die Aufgabenstellung erfüllt die Funktion, das angelesene Wissen zu reaktivieren und zugleich auf das We-

sentliche zu fokussieren. Durch die Einzelarbeit wird sichergestellt, dass jede_r Studierende ihr bzw. sein eigenes Wissen reaktiviert. Weil der Text vorab gelesen wurde, kann die Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben knapp angesetzt werden (ca. fünf Minuten). Da das Verbalisieren von Wissen laut Mietzel ein vertieftes Verstehen und Verarbeiten von Wissensinhalten ermöglicht (vgl. Mietzel, 2007, S. 399), schließt sich an die Einzelarbeit ein kurzes Seminargespräch an. Dieses dient auch der Klärung von Verständnisfragen und der Ergebnissicherung. Es ermöglicht der dozierenden Person zu erkennen, was möglicherweise noch nicht verstanden wurde, und darauf Bezug zu nehmen. So kann die dozierende Person an dieser Stelle der Seminarsitzung auch zusammenfassende Folien einbringen, wenn die Situation dieses erfordert.

Damit einerseits das theoretische Wissen nicht „träge“ bleibt und die Studierenden seine Relevanz für die Berufspraxis erschließen können und damit die Studierenden andererseits lernen, ihren Blick auf die angehende berufliche Handlungspraxis im Spiegel von Theorie perspektivisch anzureichern, schließt sich an die theoriebezogene Aufgabe eine Fallanalyse an. Nach Krüssel ermöglichen Fallanalysen ein praxisorientiertes und exemplarisches Lernen durch die Anwendung von Wissen auf den konkreten Fall aus dem beruflichen Handlungsfeld (vgl. Krüssel, 2010, S. 202f.). Unter dem Begriff „pädagogische[] Fallstudie“ (ebd.) definiert er solch ein fallanalytisches Vorgehen unter Anknüpfung an Beyer als

„Entfaltung der pädagogischen Perspektive auf eine raum-zeitlich begrenzte Gegebenheit, die unmittelbar erlebt oder über eine Fallwiedergabe zur Kenntnis gebracht wird. Sie zielt auf eine Analyse, Reflexion und Bewertung pädagogischen Handelns“ (ebd., S. 203, unter Rückgriff auf Beyer, 1997, S. 109).

Auch in dieser Seminarsitzung geht es um einen wiedergegebenen Fall, den die Studierenden nicht selbst erlebt haben. Die Fallwiedergabe erfolgt – wie in Kapitel 2 detailliert inhaltlich beschrieben – in Form von Ausschnitten aus ethnographischen Feldprotokollen, also mithilfe realen empirischen Materials.

Anders als im Zitat Krüssels, der das Thema *Fallanalyse* unter Bezugnahme auf Unterricht in sozialpädagogischen Bildungsgängen thematisiert (vgl. Krüssel, 2010, S. 204), nehmen die Studierenden gegenüber dem Fall in dem Sinne keine pädagogische Perspektive ein, da nicht der Fall eines Kindes, eines bzw. einer Schüler_in oder eines bzw. einer Klientin im Vordergrund steht, mit dem bzw. der hinsichtlich pädagogischer Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren wäre, sondern stellvertretend für die je eigene Berufsrolle thematisieren die Fälle Situationen Professioneller, durch die die Studierenden praxisorientiert für Möglichkeitsräume das eigene professionellen Handeln sensibilisiert werden sollen (siehe Ziele Kap. 2 und 3). Im Vordergrund der Fallanalyse in diesem Seminar stehen entsprechend die von Krüssel genannten Facetten der Analyse und Reflexion der Fälle, auf die das theoretische Wissen bezogen wird. Das heißt, die Studierenden analysieren und reflektieren das Material anstelle mit dem Ziel einer Bewertung pädagogischen Handelns mit dem Ziel der tieferen Erschließung dessen, was in der protokollierten Situation unter Adressierungs- und Rollengesichtspunkten überhaupt vor sich geht.

Dieses analytische Vorgehen setzt voraus, dass die Studierenden mit Verfahren der Interpretation empirischen Materials vertraut sind. Weil dieser Sitzung eine fallanalytische Seminarsitzung zum Thema *Adressierungsprozesse* im Team unmittelbar vorausgegangen ist, die ebenfalls an theoretische Grundlagen anknüpfte, kann auf ein adressierungsanalytisches Wissen aus der vorhergehenden Sitzung rekuriert werden. Da aber an der Hochschule nicht davon ausgegangen werden kann, dass in allen Seminarsitzungen alle tatsächlich am Seminar teilnehmen und damit immer die gleichen Studierenden anwesend sind und da auch die rollentheoretisch geprägte Fallbestimmung neu ist, empfiehlt es sich, das interpretative Vorgehen auch in dieser Sitzung erneut anzuleiten. Das geschieht, indem hilfreiche Regeln, Schritte und Leitfragen interpretativen Arbeitens noch einmal kurz von der Dozentin bzw. dem Dozenten präsentiert

werden, so dass die Studierenden ggfs. Rückfragen stellen können. Für die Studierenden, die einzelne der Regeln bereits kennen, kann die erneute Kurzdarstellung als Wissensreaktivierung dienen. Neu sind für alle Studierenden die Leitfragen zur Verknüpfung von Rollentheorie und Fall. Die Studierenden erhalten die wesentlichen Regeln, Schritte und Leitfragen zugleich visualisiert auf einem Handzettel (siehe M3 im Online-Supplement).

Neben non-verbale Interaktionen enthalten die Fallausschnitte auch wörtliche Redeanteile. Da Adressierungen auch in der wörtlichen Rede nicht unbedingt manifest, d.h., explizit benannt sind, können konkrete Regeln zum Umgang mit wörtlichen Sequenzen eine Hilfestellung bieten, diese latenten Anteile der wörtlichen Rede zu erfassen. U.a. hat Wernet im Kontext der Darstellung der interpretativen Methode der Objektiven Hermeneutik solche Regeln und Schritte anschaulich und übersichtlich zu Prinzipien zusammengefasst (Wernet, 2009), die ein kontrolliertes Analysieren empirischer Daten ermöglichen. Bei der Zusammenstellung der Regeln und Schritte wird daher u.a. auf seinen Prinzipienkatalog rekurriert. Die Prinzipien werden mit Blick auf den Analysegegenstand der Seminarsitzung und ausgehend von den Zielen der Veranstaltung konkretisiert und um Leitfragen, die sich auf die Verknüpfung von Theorie und Fall beziehen, ergänzt. Auch wenn in der Sitzung also ein analytischer Blick auf die Fälle im Vordergrund steht, geht es nicht vorrangig um die Methode und Methodologie der Objektiven Hermeneutik selbst, was in seinem Umfang ein methodisch ausgerichtetes eigenes Seminar begründen würde. Im Vordergrund steht der subjektive Erkenntnisgewinn der Studierenden in Hinsicht auf praxisbedeutsames Wissen. Die Prinzipien stellen ein Werkzeug und eine Hilfe dar, in systematischer Weise auf das Material zuzugreifen, um darüber ggfs. noch „mehr“ im Material zu sehen.

Die Studierenden analysieren zunächst den ersten Ausschnitt (siehe M4 im Online-Supplement) in Kleingruppen. Gegenüber einer Analyse im Seminarplenum bietet die Kleingruppenarbeit den Vorteil einer größeren Aktivierung der Studierenden. Gegenüber einer Einzelarbeit kann über die Kleingruppenarbeit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretationen sichergestellt werden. An die Kleingruppenarbeit schließt sich ein Seminarsgespräch an. Dieses erfüllt die Funktion, Raum für die Besprechung der Interpretationen aus den Kleingruppen zu geben, so dass unterschiedliche Kleingruppen-Interpretationen mit der Großgruppe in ihrer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ausgehandelt werden können. Über das Seminarsgespräch kann sichergestellt werden, dass wesentliche Analyseergebnisse der Gesamtgruppe zugänglich werden. Es dient der Ergebnisdiskussion und -sicherung.

Im Anschluss an das Seminarsgespräch analysieren die Studierenden – erneut in den gleichen Kleingruppen – den zweiten Protokollausschnitt (siehe M5 im Online-Supplement). Auch an diese Kleingruppenarbeit schließt sich ein Seminarsgespräch an. Neben der Ergebnisdiskussion wird in diesem Seminarsgespräch auch das Ziel verfolgt, beide Ausschnitte vergleichend zu betrachten. Die Studierenden werden mit den Fragen konfrontiert, welche übergreifenden Gemeinsamkeiten sie in den Ausschnitten wahrnehmen und welche übergreifenden Annahmen sie ausgehend von der Analyse beider Ausschnitte formulieren würden. Darüber hinaus wird in diesem Seminarsgespräch das Ziel verfolgt, die Analyseergebnisse auf der Basis des bisher im Seminar erarbeiteten Wissens über die drei Professionen und über inklusiven Unterricht begründet kritisch zu diskutieren.

An die Phase des Seminarsgesprächs schließt sich ein Rollenspiel an. Mattes versteht unter einem Rollenspiel, „in die Haut einer anderen Person [zu schlüpfen] und [...] eine vorgegebene Situation in spielerischer Art und Weise [zu gestalten]“ (Mattes, 2011, S. 162). Es besteht aus den Phasen der Vorbereitung, des Spiels und der Reflexion bzw. Spielauswertung (vgl. ebd.; Kolbe-Peythieu, 2010, S. 259). In diesem Rollenspiel sollen die Studierenden sich nach einer kurzen Vorbereitungszeit (Vorbereitungsphase) in jeweils eine der vier an den Fallsituationen beteiligten Personen versetzen

und somit in jeweils eine der drei an den Fallsituationen beteiligten professionellen Rollen schlüpfen. Ausgehend von der fiktiven, aber praxisnahen Situation einer Teamsitzung führen die Beteiligten ein Gespräch über Vorstellungen der künftigen Ausgestaltung des gemeinsamen, interprofessionell besetzten Unterrichts (Spielphase).

Die Verknüpfung des Rollenspiels mit der realen, empirischen Situation und die damit einhergehende Beibehaltung der beteiligten Rollen im Fall tragen dazu bei, das Rollenspiel trotz der Fiktion der Teamsitzung an tatsächliche, berufsalltägliche Gegebenheiten anzuschließen. Die Gegebenheiten werden zum Gesprächsgegenstand und dabei weitergedacht. Zugleich eröffnet die Verknüpfung der Analyse eher latenter, in der alltäglichen Kommunikation und Interaktion impliziter Prozesse mit deren expliziter Thematisierung im Rollenspiel einen Übungsraum, Latentes und Implizites nicht nur stärker wahrzunehmen, sondern auch manifest und damit auf einer Meta-Ebene anzusprechen und auszuhandeln. Implizite interaktive Aushandlungsprozesse können also über die Methodenverknüpfung expliziert werden.

Die Studierenden versetzen sich im Rollenspiel in eine der vier konkreten Rollen, wobei das auch eine Profession sein kann, die nicht der jeweils eigenen zukünftigen Profession entspricht. Über die Einnahme einer der eigenen Profession nicht äquivalenten Rolle kann einerseits Empathie für die Sichtweise und Anliegen dieser jeweils anderen Profession gestärkt und darüber die eigene professionsbezogene Perspektive erweitert werden. Mattes zufolge bieten gerade Rollenspiele die Chance, das Denken aus einer anderen als der eigenen Perspektive nachzuvollziehen (vgl. Mattes, 2011, S. 163). Andererseits setzt das Vorgehen eine gewisse Empathiefähigkeit und Perspektivübernahme voraus. Die Perspektivübernahme wird gestützt durch das in den vorhergehenden Sitzungen erarbeitete Wissen über die Selbstverständnisse und Aufgaben der verschiedenen Professionellen und über Merkmale inklusiver Schulen und inklusiven Unterrichts, das an dieser Stelle spielerisch und praxisnah angewendet werden kann.

Versetzen sich die Studierenden in eine Rolle, die ihrer jeweils eigenen Profession entspricht, werden die Kompetenzen der Studierenden geschult, Vorstellungen von der Ausgestaltung der eigenen Rolle im interprofessionellen Team situativ zu artikulieren und auch zu verhandeln. Nach Kolbe-Peythieu sind Rollenspiele in besonderer Weise geeignet, Handlungsfähigkeit wie auch Flexibilität zu fördern (vgl. Kolbe-Peythieu, 2010, S. 257, 263); so sind im Rollenspiel als realitätsnaher simulierter Praxissituation die Reaktionen und Aktionen der Gesprächspartner_innen gleichsam wie in der realen Praxis nicht vorhersehbar. Das macht ein spontanes und flexibles Agieren erforderlich, dessen Übung hier im Vordergrund steht.

Sowohl die Perspektivübernahme als auch das Vertreten der je eigenen berufsbezogenen Perspektive sind im Rollenspiel nur möglich, wenn die Spieler_innen zuvor das eigene Selbstverständnis oder das der Profession, die sie im Rollenspiel spielen, für sich geklärt haben. Die Vorbereitungsphase des Spiels dient diesem Klärungsprozess. Der Prozess wird mithilfe orientierender Aufgabenstellungen angeleitet (siehe M6 im Online-Supplement), die von allen Seminarteilnehmer_innen jeweils rollenbezogen bearbeitet werden. Das heißt, bereits vor der Vorbereitungsphase ist festzulegen, wer sich für welche Rolle interessiert bzw. wer die Rolle welcher Profession übernimmt. Die Rollen werden jeweils mehrfach vergeben. Das Wissen aus den vergangenen Sitzungen ist in dieser Phase zu reaktivieren.

Da nicht alle Studierenden zugleich am Rollenspiel teilnehmen können, beobachten die jeweils nicht spielenden Studierenden das Geschehen. Mithilfe von Beobachtungsaufträgen (siehe M7 im Online-Supplement) machen sie sich Notizen. Je nach Länge können ein bis zwei Rollenspiele (mit je unterschiedlichen Studierenden) gespielt und beobachtet werden. Die Notizen der Beobachter_innen bieten Anknüpfungspunkte für die Auswertungsphase des Spiels. Thömmes zufolge ist es unerlässlich, im Anschluss an ein Spiel die Erfahrungen damit zu reflektieren (vgl. Thömmes, 2009, S. 11). Die reflexive Auswertung eines Rollenspiels ermögliche die bewusste Auseinandersetzung

mit Handlungsalternativen, das Einholen neuer Sichtweisen und den Austausch über spielbegleitende Emotionen (vgl. Kolbe-Peythieu, 2010, S. 261). Entsprechend beendet diese Phase der Auswertung das Rollenspiel und auch die Seminarsitzung. Sie verfolgt die Ziele, Lern- und Erkenntnisprozesse, die während des Spiels stattgefunden haben, reflexiv einzuholen und das Spiel in seinem Ablauf kritisch zu rekonstruieren, wobei ggfs. Handlungsalternativen entworfen und diskutiert werden können. Es kommen zunächst die Spielenden selbst, dann die Beobachter_innen zu Wort. Laut Klenck & Schneider bleibt der Abschluss einer Sitzung mehr als alle anderen Phasen im Gedächtnis und ist daher bewusst zu gestalten (vgl. Klenck & Schneider, 2006, S. 69). Der abschließend noch einmal sehr hohe Reflexions- und Aktivierungsgrad der Studierenden in der Spiel- und Auswertungsphase des Rollenspiels soll entsprechend nachhaltige Lernprozesse ermöglichen.

Tabelle 2: Ablaufplan der Seminarsitzung

Phasen	Didaktischer Kommentar	Medien
Begrüßung	<ul style="list-style-type: none"> Die Dozentin begrüßt die Studierenden und führt zum Thema der Sitzung hin. 	
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Reaktivierende Aufgabe zum vorbereiteten Text Einzelarbeit 	M1, M2
Seminargespräch	<ul style="list-style-type: none"> Besprechung der Ergebnisse zu den Aufgaben Falls notwendig, ergänzende Folien 	
Überleitung	<ul style="list-style-type: none"> Inhaltliche und methodische Überleitung zur Fallanalyse Wiederholung Analyseprinzipien und Austeilung der Handzettel Gruppenbildung 	M3
Erarbeitung 1 Fallanalyse in Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> Die Studierenden analysieren in Kleingruppen den ersten Ausschnitt aus einem ethnographischen Protokoll. 	M3, M4
Ergebnissicherung im Seminargespräch	<ul style="list-style-type: none"> Die Studierenden stellen ihre Analyseergebnisse im Seminargespräch vor und diskutieren diese ggfs. aus. 	M4
Erarbeitung 2 Fallanalyse in Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> Die Studierenden analysieren in Kleingruppen den zweiten Ausschnitt aus einem ethnographischen Protokoll. 	M5, M3
Ergebnissicherung im Seminargespräch	<ul style="list-style-type: none"> Die Studierenden stellen ihre Analyseergebnisse im Seminargespräch vor und handeln diese ggfs. aus. Die Studierenden betrachten die Fallanalysen im Vergleich und stellen übergreifende Annahmen auf. 	M5, M4
Vertiefung I	<ul style="list-style-type: none"> In Einzelarbeit bereiten sich die Studierenden auf ein Rollenspiel vor, das inhaltlich an die Analysen anknüpft. 	M6
Vertiefung II	<ul style="list-style-type: none"> Die Studierenden führen im Rollenspiel eine Teamsitzung durch, deren Gesprächsgegenstand die Rollenaufteilung im Unterricht ist. Die nicht spielenden Studierenden beobachten das Geschehen und machen sich Notizen. 	Notizen der Studierenden M7
Ab- schluss/Lernproz essicherung	<ul style="list-style-type: none"> Im Seminargespräch reflektieren die Studierenden den Verlauf des Spiels und ihren Erkenntnisgewinn. Verabschiedung 	

5 Erfahrungsbericht: Reflexion der Seminarsitzung

Die in den vorangehenden Kapiteln im Einzelnen dargestellte und begründete Seminarsitzung beinhaltet leichte Modifikationen gegenüber der erstmaligen Durchführung der Sitzung. Die Konzeption wurde also nach einer bisher erstmaligen Durchführung an ausgewählten Stellen weiterentwickelt. Im Folgenden werden mögliche „Knackpunkte“, die auf Erfahrungen basieren, und auch mögliche Variationen der Sitzung geschildert. Die Variationsvorschläge beruhen auf einer Einschätzung der Dozentin.

Zunächst birgt der notwendigerweise bis zur Sitzung zu lesende Text die Hürde, möglicherweise nicht von allen Studierenden gelesen zu werden. Tritt dieser Fall ein, verzögert sich der zeitliche Ablauf in großem Maße, da die Einstiegsaufgabe keine Reaktivierung mehr darstellt, sondern zur Erarbeitungsphase wird. Dem ist vorzubeugen, indem die dozierende Person sowohl in der vorangehenden Seminarsitzung als auch mithilfe des Mailverteilers vorab alle Seminarteilnehmer_innen auf die unbedingte Notwendigkeit hinweist, den Text vor der Sitzung zu lesen. Da der Text in seiner Länge überschaubar ist, ist es wahrscheinlich, dass die Studierenden dem Leseauftrag bis zur Sitzung nachkommen. Die Einstiegsaufgaben zum Text konnten die Studierenden im ersten Durchlauf der Sitzung ohne größere Schwierigkeiten bearbeiten. Die durch diese Aufgaben angestrebte Fokussierung auf wesentliche Textinhalte kann mittels der Aufgaben also erreicht werden.

Sofern die Studierenden oder ein Großteil der Studierenden erstmalig interpretativ an empirischen Materialien arbeiten, kann es möglicherweise hilfreich sein, die erste Fallanalyse gelenkt durch die dozierende Person im Plenum vorzunehmen. Dieses wurde in der ersten Durchführung der Sitzung so gehandhabt, da den Studierenden das sequenzielle Vorgehen zunächst nicht leicht zu fallen schien. Es bestand die Neigung, direkt auf den Ausschnitt als Ganzes zu schauen und dabei vereinzelt Stellen „herauszupicken“. Bei diesem Vorgehen werden möglicherweise wichtige Facetten der Fall-situation übersehen oder übersprungen. Im gelenkten Gespräch kann die dozierende Person den Auszug in Sequenzen unterteilen und den Studierenden diese Sequenzen jeweils nach und nach vorgeben. So können sie im Einzelnen vertieft interpretiert werden.

Auch wenn die Studierenden bereits erste Erfahrungen in der Textinterpretation haben, erweist sich ein Handzettel, der die Vorgehensprinzipien noch einmal zusammenfassend abbildet, als hilfreich. Mithilfe einer solchen Orientierung schaffen es die Studierenden erfahrungsgemäß, eine entsprechende Interpretationstiefe durch ein sequenzielles Vorgehen zu erreichen. Das In-Beziehung-Setzen von Theorie und empirischem Material gelang den Studierenden im Rahmen dieser Thematik gut, was sich an der großen Anzahl an Interpretationsergebnissen zeigt, die im Seminarsgespräch der durchgeführten Sitzung zusammengetragen werden konnten. Es gelang den Studierenden, situationenübergreifende Gemeinsamkeiten beider Fälle zu erschließen, da sie das Material dahingehend interpretieren konnten, dass die Sonderpädagogin wie auch der Sozialpädagoge sich jeweils einer der klassischen Rollen des tradierten Regelschulsystems – der Schüler_innen- oder der Lehrer_innenrolle – annähern. Da diese Interpretation das Erkennen impliziter Adressierungen und Rollenaushandlungen in der Interaktion voraussetzt, kann ausgehend von diesem Ergebnis darauf geschlossen werden, dass die Studierenden sich dem genannten Ziel einer sensibleren Wahrnehmung von Aushandlungsprozessen, die die Berufstätigkeit im Alltag implizit begleiten, angenähert haben. Die bewusste Wahrnehmung dieser Prozesse bildet wiederum die Grundlage für das Erkennen und damit für das Nutzen möglicher interaktiver Gestaltungsspielräume sowie für die bewusste Meta-Kommunikation über die Ausgestaltung als bedeutsame Grundlage für Veränderungen (siehe zu letztgenanntem Aspekt Kap. 1).

Im Rollenspiel gehen die Studierenden – den Erfahrungen in der Seminarsitzung zufolge – sehr behutsam und harmonisch miteinander um. Das heißt, sie neigen dazu, ein

Rollenspiel zu spielen, in dem jede_r ihre bzw. seine Vorstellungen einbringt und dann eine Lösung entworfen wird, die allen Vorstellungen gerecht wird. Dabei werden Ziele vereinbart, die in der schulischen Praxis möglicherweise nicht umsetzbar sind, bspw. ein gemeinsames Treffen oder mehrere in dieser Teamkonstellation pro Woche. Hier zeigen sich die Grenzen des fiktiven Spiels. Die Studierenden sind jedoch in der Lage, den im Spiel gern gespielten Idealzustand in der Auswertungsphase als einen solchen Idealzustand kritisch zu reflektieren. Sie erkennen Schwierigkeiten, die mit der von ihnen entworfenen Lösung für die einzelnen Beteiligten einhergehen können. Dem kann entnommen werden, dass es den Studierenden trotz harmonischer Kommunikation gut gelingt, sich in die unterschiedlichen Rollen und Professionellen hineinzuversetzen und deren Prioritäten auch zu artikulieren. Die dem Rollenspiel vorausgehende, an einer realen Situation orientierte Fallanalyse trägt zu dieser kritischen Einschätzung des Rollenspiels möglicherweise ebenso bei wie die in der Verbindung von Rollenspiel und Fallanalyse angelegte Ganzheitlichkeit (kognitiver und nachempfindender wie handelnder Zugang) zu dieser Perspektivübernahme. Eine kritische Reflexion kann alternativ von der dozierenden Person durch Nachfragen angestoßen werden, wenn die Studierenden sie nicht von sich aus vollziehen.

Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K., & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Bildung und Gerechtigkeit* (S. 49–76). Paderborn: Schöningh.
- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Bauer, P. (2011). Multiprofessionelle Kooperation in Teams und Netzwerken – Anforderungen an Soziale Arbeit. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 4, 341–361.
- Benner, D. (2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform* (3. Aufl.). Weinheim & München: Juventa.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Breuer, A., & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, 2, 29–46. <https://doi.org/10.1007/s12592-010-0043-x>
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhard (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Friend, M.P., & Cook, L. (2010). *Interactions. Collaboration Skills for Professionals* (6. Aufl.). Boston, MA: Pearson.
- Gräsel, U., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.

- Haude, C., Volk, S., & Fabel-Lamla, M. (2018). *Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701931>
- Heinrich, M., Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptungen von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3 (1), 58–71. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj91.7>
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weißhaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Holtbrink, L. (2015). Neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit im Rahmen des Inklusionsprozesses. *Sozialmagazin*, (11/12), 30–38.
- Hopmann, B., Demmer, C., & Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungs- und Reflexionsfeld angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. *Neue Praxis*, Sonderheft 14, 95–106.
- Idel, T.S., Ullrich, H., & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule. Zur Einleitung in den Band. In E. Baum, T.S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9–25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_1
- Klenck, W., & Schneider, S. (2006). Den Unterricht nicht vor dem Ende loben. Plädoyer für die stärkere Beachtung der Schlussphase. *Pädagogik*, 58 (7/8), 68–71.
- Kolbe-Peythieu, J. (2010). Rollenspiel im sozialpädagogischen Unterricht. In R. Jaszus & H. Küls (Hrsg.), *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht* (S. 253–268). Stuttgart: Holland + Josenhans.
- Krüssel, H. (2010). Linear-zielgerichteter Unterricht. In R. Jaszus & H. Küls (Hrsg.), *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht* (S. 184–210). Stuttgart: Holland + Josenhans.
- Löser, J.M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (1), 21–33.
- Mattes, W. (2011). *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.
- Mead, G.H. (1973). *Identität, Geist und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens* (8. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.). (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität!?* Zugriff am 29.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/inklusion/index.html>.
- Reh, S., & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–202). Münster: Waxmann.
- Ricken, N. (2009). Über Anerkennung – Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen*. Festschrift für Käte Meyer-Drawe (S. 75–92). München: Wilhelm Fink.
- Rosenthal, G. (2008). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim & München: Juventa.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392–415. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>

- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkoopeation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204.
- Stojanov, K. (2001). Bildung in multikulturellen Kontexten zwischen kulturinvarianter Deliberation und Differenzierung. In E. Tschernokosheva & D. Kramer (Hrsg.), *Der alltägliche Umgang mit Differenz. Bildung – Medien – Politik* (S. 135–141). Münster: Waxmann.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Springer.
- te Poel, K. (2019). Multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht – neue Praxis oder tradierte Praktiken in neuer Konstellation? Ethnographische Einblicke. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 155–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thömmes, A. (2009). *Religion und Ethik. Spiele zur Unterrichtsgestaltung*. Mülheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.
- Tillmann, K.-J. (2007). *Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (15. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Universität Bielefeld (2019a). *Modulhandbuch: Erziehungswissenschaft Integrierte Sonderpädagogik mit dem Berufsziel Lehramt für sonderpädagogische Förderung / Master of Education* (FsB vom 31.07.2015 mit Änderung vom 02.10.2017). Zugriff am 28.08.2019. Verfügbar unter: https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuch_ma_edu_ewisp_60929106.pdf.
- Universität Bielefeld (2019b). *Modulhandbuch: Bildungswissenschaften / Master of Education* (FsB vom 02.05.2014 mit Berichtigung vom 01.09.2014 und Änderung vom 02.10.2017). Zugriff am 29.08.2019. Verfügbar unter: https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuch_ma_edu_biwi_45042235.pdf.
- Wagner, P., & Kletzl, J. (2013). Schulsozialarbeit: Wie kann Kooperation im schulischen Umfeld gelingen? *soziales_kapital*, 10. Zugriff am 29.06.2019. Verfügbar unter: <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/282/465>.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Werning, R. (2018). Gemeinsam inklusiv unterrichten. Grundlagen zur Kooperation von Lehrkräften im inklusiven Unterricht. *SCHULE inklusiv*, 2 (1), 4–8.
- Wiemer, M. (2017). Forschend Lernen – Selbstlernen. Selbstlernprozesse und Selbstlernfähigkeiten im Forschenden Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 47–55). Frankfurt a.M.: Campus.

Die Feldprotokolle wurden im Rahmen des vom BMBF geförderten Projektes FallKo (Förderkennzeichen: 01NV1705B) erstellt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

te Poel, K. (2019). Prozesse der Herstellung von Rollen in multiprofessionellen Teams. Sensibilisierung angehender Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog_innen durch Fallarbeit und Rollenspiel. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 275–295. <https://doi.org/10.4119/hlz-2463>

Online-Supplement:

Materialien zur Seminarsitzung

Eingereicht: 30.01.2019 / Angenommen: 16.07.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Negotiation and Production of Roles in Multi-Professional Teams. Possibilities to Sensitize Future Teachers and Special Needs Educators by Casework and Role Playing

Abstract: Multi-professional cooperation in inclusive schools requires interactive negotiation and production of roles. This processes may be a challenge for the involved professions. This contribution wants to show possibilities to sensitize students for such processes by casework and role playing. It focusses on a lecture session, that aims to train the perception of students to recognize casual and latent processes auf role-negotiation and role-production in order to enable them to develop possibilities for arranging the own professional role. The playful practice of such negotiations of roles is the second aim of the lecture session.

Keywords: multi-professional cooperation, negotiation of roles, processes of addressing, casework, role playing

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: Erziehungswissenschaft

Ausbildungsphase: Master

Durchführungshinweise: Fallanalyse, Rollenspiel (s. Text)

Evaluation: Erfahrungsbericht

Schulfachspezifik: keine

Schulformspezifik: keine

Lehrmethoden/-medien: empirisches Fallmaterial, Rollenkarten

Lernziel: Sensibilisierung der Studierenden für Prozesse interprofessioneller Rollenherstellung und für Gestaltungsspielräume der eigenen professionellen Rolle

Lerninhalte: rollentheoretische Grundlagen, hermeneutisch interpretative Fallarbeit zu (latenten) Prozessen der Rollenherstellung

Oberthemen: Kritisch-reflexive Praxisorientierung; Inklusionssensible Lehrer_innenbildung

Prüfungsformen: Mini-Forschungsstudien

Prüfungsinhalte: Reflexion und Aufarbeitung eigenen Datenmaterials

Sozialformen: Kleingruppen, Einzelarbeit, Seminargespräch

Studentischer Beitrag: ja

Studentischer Beitrag, Art des: Rollenspiel, Fallanalysen
Veranstaltungsart: Seminar
Zielgruppe: Studierende im Master
Zielgruppe, Umfang: ca. 30 Personen
Zeitlicher Umfang: ein Semester