

*Daniel Hofstetter, Annette Koechlin*

# Kooperation als Bearbeitung von Un-/Gleichzeitigkeit

Journal für Psychologie

34. Jahrgang - 2026 - Heft 1

## Zeiterleben und Zeitpraktiken

Herausgegeben von Ralph Schöter  
und Alexander Necker-Wendt

**Patric Lauth**: Vorstellung in Biographienquartetten, Datenkollagen, Zeitkollagen und in der Zeit form zwischen Raum und Platz • **Frank Ehrhart**: Biografischer Stilstand. Zur Zelleführung von Annabellströfen aus sozial epistemologischer Perspektive • **Mark Bering**: Intra- und intergenerationaler Zeitdruck. Eine Untersuchung von Zeitkonstruktionen von Frauen einer trans-generationalen Elitefamilie • **Anna Ehrhart**: Was, das vor untermassig eigentlich schon immer die Normalität und Diskursivitäten in späteren trans-Biografien • **Elisabeth Fritzsche**: Temporale Ordnungen und Narrative alterer Genies • **Matthias Gehr**: Vom Zeit für die Wissenschaft zu Zeitkollagen und Zeitpraktiken in digitalen Medienangeboten aus autobiografischer Perspektive • **Daniel Hofstetter & Annette Koechlin**: Kooperation als Bearbeitung von Un-/Gleichzeitigkeit. Zur relationalen und sozialpsychologischen Zeitpolitik • **Ulrich Bauer & Robin Ritz**: Zu wenig Zeit für eine Aufgabe. Zeitkonzepte als Strategien von Schichtarbeit • **Bettina Saben-Berling**: Gefühl, Zeitlichkeit und Zeitpraktiken. Professionalität und transgenerationalen Beziehungen • **Heide Mauer**: Anlegende Kontingenzen. Zur zeitlich-normalen Orientierung von Fridays for Future

ISSN 0942-2285

Psychosozial-Verlag

## Journal für Psychologie

34. Jahrgang, Nr. 1, 2026, Seite 132–151

DOI: 10.30820/0942-2285-2026-1-132

Psychosozial-Verlag



# Impressum

## Journal für Psychologie

Theorie – Forschung – Praxis

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

ISSN (Online-Ausgabe): 2198-6959

ISSN (Print-Ausgabe): 0942-2285

Das *Journal für Psychologie* wird gefördert von der Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten ([suttneruni.at](http://suttneruni.at)) und vom Hans Kilian und Lotte Köhler-Centrum (KKC) für sozial- und kulturwissenschaftliche Psychologie und historische Anthropologie an der Ruhr-Universität Bochum ([kilian-koehler-centrum.de](http://kilian-koehler-centrum.de)).

34. Jahrgang, 2026, Heft 1

Herausgegeben von Ralph Sichler  
und Alexander Nicolai Wendt

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1>

ISBN der Print-Ausgabe: 978-3-8379-8580-1

## ViSDP

Die HerausgeberInnen; bei namentlich gekennzeichneten Beiträgen die AutorInnen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen nicht in jedem Fall eine Meinungsäußerung der HerausgeberInnen, der Redaktion oder des Verlages dar.

## Herausgebende

Mag. Andrea Birbaumer, Wien · Prof. Dr. Martin Dege, New York City · Dr. Peter Mattes, Berlin · Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg-Stendal/Berlin · Prof. Dr. Aglaja Przyborski, St. Pölten · Paul Sebastian Ruppel, Bochum · Prof. Dr. Ralph Sichler, St. Pölten

## Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Molly Andrews · Prof. Dr. Thea Bauriedl · Prof. Dr. Jarg Bergold · Prof. Dr. Klaus-Jürgen Bruder · Prof. Dr. Stefan Busse · Prof. Dr. Tanja Eiselen · Prof. Dr. Jörg Frommer · Prof. Dr. Heiner Keupp · Prof. Dr. Carlos Kölbl · Prof. Dr. Helmut E. Lück · PD Dr. Günter Rexilius · Prof. Dr. Dr. h.c. Wolff-Michael Roth · Prof. Dr. Christina Schachtner · Prof. Dr. Rudolf Schmitt · Prof. Dr. Ernst Schraube · Prof. Dr. Margrit Schreier · Prof. Dr. Hans-Jürgen Seel · Dr. Michael Sonntag · Prof. Dr. Hank Stam · Prof. Dr. Irene Strasser · Prof. Dr. Dr. Wolfgang Tress · Prof. Dr. Jaan Valsiner · Dr. Barbara Zielke · Prof. Dr. Dr. Günter Zurhorst

## Erscheinen

Halbjährlich als digitale Open-Access-Publikation und parallel als Print-Ausgabe.

## Verlag

Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG  
Gesetzlich vertreten durch die persönlich haftende  
Gesellschaft Wirth GmbH,  
Geschäftsführer: Johann Wirth  
Walltorstraße 10, 35390 Gießen, Deutschland  
[info@psychosozial-verlag.de](mailto:info@psychosozial-verlag.de)  
[www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

## Druck und Bindung

Books on Demand GmbH, In de Tarpen 42  
22848 Norderstedt, Deutschland  
Printed in Germany

## Abonnentenbetreuung

[aboservice@psychosozial-verlag.de](mailto:aboservice@psychosozial-verlag.de)

## Bezug

Jahresabonnement 49,90 € (zzgl. Versand)

Einzelheft 29,90 € (zzgl. Versand)

Studierende erhalten gegen Nachweis 25% Rabatt auf den Preis des Jahresabonnements.

Das Abonnement verlängert sich um jeweils ein Jahr, sofern nicht eine Abbestellung bis acht Wochen vor Beendigung des Bezugszeitraums erfolgt.

## Anzeigen

Anfragen richten Sie bitte an den Verlag:

[anzeigen@psychosozial-verlag.de](mailto:anzeigen@psychosozial-verlag.de)

## Datenbanken & Repositories

Das *Journal für Psychologie* wird u.a. indiziert/gelistet in: DOAJ, google scholar, PsychArchives, PsycINFO, PSYINDEX



Die Beiträge dieser Zeitschrift sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter: [creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

# Kooperation als Bearbeitung von Un-/Gleichzeitigkeit

## Zur zeitlichen Konstitution sonderpädagogischer Zuständigkeit

*Daniel Hofstetter & Annette Koechlin*

Journal für Psychologie, 34(1), 132–151

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-132>

CC BY-NC-ND 4.0

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Der Beitrag leuchtet aus, inwiefern Kooperation im Unterricht über zeitliche Ordnungen beschrieben werden kann und wie unterschiedliche Modi von Zeitlichkeit (Chronos, Rhythmus) sonderpädagogische Zuständigkeit hervorbringen. Anhand des Stundenplans eines Sonderpädagogen sowie einer ethnografischen Unterrichtsbeobachtung an einer Grundschule wird herausgearbeitet, dass sich Kooperation als geteilte Ausrichtung an einer Gleichzeitigkeit verstehen lässt. Indem über personelle Zuständigkeiten Eigenzeiten einzelner Schüler:innen berücksichtigt werden, erscheint Kooperation auch als Bearbeitung von Ungleichzeitigkeit. Mit Blick auf die sonderpädagogische Zuständigkeit zeigt sich Zeit als knapp bemessene und über Klassen hinweg zu verrechnende Größe, welche in der zeitlichen Kopplung an bestimmte Schüler:innen, Fächer und Klassen entsteht. Diese im Stundenplan festgelegten Kopplungen werden nicht als starre Vorgaben gedeutet, sondern im unterrichtlichen Vollzug fortlaufend aktualisiert und neu abgestimmt.

*Schlüsselwörter:* Kooperation, Sonderpädagogik, Inklusion, zeitliche Ordnung, sonderpädagogische Zuständigkeit

### Cooperation as Dealing with Non-/Simultaneity

#### On the Temporal Constitution of Special Education Responsibility

This paper explores the extent to which cooperation in classroom settings can be described in terms of temporal orders and how different modes of temporality (Chronos, Rhythmus) produce forms of special educational responsibility. Drawing on the timetable of a special education teacher as well as an ethnographic classroom observation in a primary school, cooperation is reconstructed as a shared orientation toward simultaneity. At the same time, by addressing individual responsibilities and attending to the specific temporalities of individ-

ual students, cooperation appears as the management of non-simultaneity. With regard to special educational responsibility, time emerges as a scarce resource to be allocated across different classes, constituted through temporal couplings with particular students, subjects, and classes. These couplings, as set out in the timetable, are not interpreted as fixed prescriptions but are continuously re-enacted and renegotiated in the course of classroom practice.

*Keywords:* cooperation, special education, inclusion, temporal order, special educational responsibility

## 1 Problemaufriss

Dass die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungssystem zu Veränderungen geführt hat, wird nunmehr seit längerem ebenso diskutiert wie die Schwierigkeit der empirischen Beforschung dieser Veränderungen aufgrund der theoretischen Unschärfe des (schulischen) Inklusionsbegriffs (Grosche et al. 2017). Eine dieser diskutierten Veränderungen betrifft den schulischen Unterricht: Dieser ist zunehmend durch die gleichzeitige Anwesenheit mehrerer pädagogischer Akteur:innen geprägt. So agieren etwa Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen, Sonderpädagog:innen und Schulassistenten gleichzeitig im Unterrichtsgeschehen und müssen ihr Handeln dementsprechend aufeinander abstimmen (Lütje-Klose et al. 2024). In einer ethnografischen Untersuchung stellt Blasse (2024) in diesem Zusammenhang nicht nur eine Pluralisierung und Parallelisierung der Lehrtätigkeiten fest, sondern auch eine ständige Aufteilung der Zuständigkeiten für Schüler:innen im Unterrichtsverlauf. Während diese als multiprofessionelle Kooperation (Widmer-Wolf 2018; Kunze 2016) gераhmete Konstellation bildungspolitisch gewollt und Kooperation als wesentliches Merkmal bzw. Erfordernis inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung verstanden wird (Lütje-Klose und Urban 2014; Quante und Urbanek 2021), so stellt sie zugleich eine Anforderung dar, welche als Aufgabe für die Professionalisierung von Lehrkräften diskutiert wird (Arndt und Werning 2016), insbesondere für die sonderpädagogische Profession. Diese sieht sich, wie Helsper (2021, 265) konstatiert, mit der Anforderungskonfrontiert, sich »als professionelle Expert:innen neu zu erfinden und dies zugleich in Abstimmung mit Fach- und Klassenlehrer:innen«. Wenngleich die Relationierung der Sonderpädagogik zur Regelschule seit jeher Bestandteil deren professioneller Ausrichtung war (Reiser 1998; Grummt 2018), wird sie in der kooperativen Ausgestaltung von gemeinsam vollzogenem Unterricht neu akzentuiert. Sie bewegt sich, wie Grummt (2019, 457–62) zeigt, in unterschiedlichen Formen der Relationierung professioneller Zuständigkeit, vom beratenden Arbeitsbündnis mit hierarchischer Struktur bis hin zu kollegialer Zusammenarbeit ohne klar festgelegte Zuständigkeiten. Im Kern erscheint

Kooperation als eine Frage der Zuständigkeit (Kunze 2016). Sie ist in der Verhältnisbestimmung der Sonderpädagogik zur Regelschule häufig in Form personalisiert additiver Serviceleistungen (Reiser 1998; Grummt 2018) organisiert. Diese dienen primär der Entlastung der Regellehrperson (Grummt 2019) und sind gleichzeitig stark kindbezogen und therapeutisch gerahmt. Im Diskurs um Inklusionsorientierung wird daher eine institutionalisiert-systemische Serviceleistung (Reiser 1998) favorisiert (Willmann und Bärmig 2020). Blasse (2024, 224) beobachtet in der multiprofessionellen Gestaltung von Unterricht hinsichtlich dieser Relationierung trotz einer Diffusion der Zuständigkeiten »auch im Anspruch von Inklusion eine gewisse Stabilität«. Diese drückt sich in der »kategorisierenden Aufteilung von Schüler:innen«, aber auch in der Übernahme der Hauptverantwortung in der unterrichtlichen »Federführung« aus (ebd.). Widmer-Wolf (2018, 302) weist darauf hin, dass die gemeinsame Gestaltung von Unterricht zu Stigmatisierungs- oder Ausschlussprozessen führen kann. Kooperation, so lässt sich mit Blick auf diese Befunde festhalten, erscheint in ambivalenter Gestalt: Als »wesentliche Problemlösung« einerseits und als zu lösendes Problem andererseits (Arndt und Werning 2016, 161).

Mit unserem Beitrag schließen wir an diese Erkenntnisse und Diskurse an und erweitern sie um die Perspektive auf die zeitliche Bedingung. Unser Interesse richtet sich auf die Verbindung von (sonderpädagogischer) Zuständigkeit und Zeit. Wir wollen dazu einerseits beleuchten, inwiefern und wie Zeit strukturierend auf die Organisation und Koordination professioneller Zuständigkeiten wirkt. Andererseits interessiert uns, wie sich anwesende pädagogische Akteur:innen im zeitlich strukturierten Vollzug des Unterrichts zueinander und zu Schüler:innen ins Verhältnis setzen und darüber Zuständigkeit situativ herstellen. Nach einer begrifflichen und empirischen Rahmung beleuchten wir diese Aspekte anhand empirischen Materials aus einem ethnografischen Forschungsprojekt.

## 2 Begriffliche und empirische Rahmung

Ausgangspunkt unserer begrifflichen Rahmung bildet die soziologische Annahme, dass Zeit ein gesellschaftliches Konstrukt und veränderbares Phänomen ist (Elias 2021). Trembl (1999) spitzt diesen Gedanken zu, wenn er feststellt: »Wir finden die Zeit nicht in der Welt vor, aber alles was in der Welt vorkommt, kommt im Modus der Zeit vor« (ebd., 15).

Indem Zeit eine grundlegende Ordnung entlang der Unterscheidung »vorher – nachher« erlaubt, stellt sie eine grundlegende Bedingung »der Möglichkeit menschlichen Erlebens und Handelns« (ebd.) dar. Trembl unterscheidet in einer systemtheoretischen Lesart drei Zeitbegriffe: Rhythmus (die Zeit von Körper/Leib), Chronos (die

Zeit des sozialen Systems/der Gemeinschaft) sowie Kairos (die Zeit von Geist/Seele). Für den vorliegenden Beitrag greifen wir auf die Zeitbegriffe *Chronos* und *Rhythmus* zurück.

Bei der Temporalstruktur des *Chronos* handelt es sich um eine lineare und abstrakte Zeit, welche von Inhalten unabhängig ist. Sie ist eine Einteilung von Abständen eines »durch die Unterscheidung ›vorher-nachher‹ bestimmten Zeitraums« (ebd., 19) und dient der Kommunikation und daher der Koordination und Synchronisation des sozialen Zusammenlebens. Die Zeitstruktur des Chronos ist in sozialen Kontexten relevant, denn durch die »gleichzeitige Anwesenheit [...] menschlicher Körper« (ebd., 20f.) müssen unterschiedliche Voraussetzungen durch Bezug auf eine gemeinsame Zeit koordiniert werden. Ohne eine gleiche Temporalstruktur können also keine »Verabredungen getroffen, Voraussetzungen geplant und Prozesse synchronisiert werden« (ebd., 21). Mit dem Begriff des *Rhythmus* bezeichnet Trembl (ebd., 17) die Zeit des biologischen Systems und verweist so auf körperlich-leibliche Vollzugsformen, welche keiner linearen und abstrakten Zeitstruktur folgen. Aufmerksamkeitsschwankungen, Ermüdung oder Erregung verlaufen vielmehr in wiederkehrenden, jedoch variierenden Mustern. Rhythmus beschreibt somit eine zeitliche Struktur, die nicht durch Terminierung, sondern beispielsweise durch körperliche Belastbarkeit oder durch Aufnahmefähigkeit bestimmt ist. Die Temporalstrukturen von Chronos und Rhythmus sind lose gekoppelt. Sie operieren über Eigenzeiten in einem unterschiedlichen Zeithorizont und daher »immer ein Stück weit gleichzeitig und ein Stück weit ungleichzeitig« (ebd., 16).

Aus dieser begrifflichen Rahmung lässt sich nun erstens ableiten, dass die Organisation von Schule den Gebrauch einer chronologischen Zeitstruktur, aber auch »zusätzlicher Operationen der Terminierung« impliziert (ebd., 21), um die Anwesenheit von Schüler:innen zu koordinieren. Der Stundenplan verdeutlicht dies, indem er Anfangs- und Endzeiten von Lektionen im Voraus festlegt.

Zweitens wird über die Rahmung deutlich, dass über solche Terminierungen jeweils auch Dringlichkeit erzeugt wird, denn durch die Unterteilung in »Vorher-nachher« können zukünftige Zeitpunkte antizipiert werden. Wenn Aufgaben wichtig sind, so entsteht durch den immer kürzer werdenden Zeitraum bis zum nächsten Zeitpunkt ein Zeitdruck. Zeit kann also als »knapp« erscheinen. Darüber wird ein spezifisches Gefühl von Wichtigkeit transportiert (ebd.). Im Modus des Chronos erscheint Zeit also als knappes Gut.

Drittens lässt sich mit dem Begriff der *Eigenzeiten* konstatieren, dass im Kontext von Schule und Unterricht unterschiedliche Zeitlichkeiten aufeinandertreffen: So treffen »sozial geschaffene Strukturen [...] auf subjektiv erlebte Zeitlichkeiten« (Schmidt-Lauff 2012, 19f.), aber auch auf je eigene Rhythmen der anwesenden Schüler:innen, welche keiner linearen Struktur folgen. Unterricht wird also über eine chronologische Struktur konstituiert, welche eine Synchronisation mit den Eigenzeiten von Schü-

ler:innen erforderlich macht. Dies lässt sich als Bearbeitung von Un-/Gleichzeitigkeit beschreiben.

Im folgenden Abschnitt erweitern wir die begriffliche Rahmung um empirische Befunde zur Zeit als Strukturmerkmal von Unterricht und zu Effekten zeitlicher Ordnungen.

## Zeit als Strukturmerkmal von Unterricht

Breidenstein und Rademacher (2013) zeichnen anhand ethnografischer Beobachtungen individualisierten Unterrichts empirisch nach, wie Unterricht über Zeit konstituiert wird. Mit ihrer praxistheoretischen Justierung wird Unterricht als soziale Praxis konzeptualisiert, also als »in pädagogischen Praktiken (re)produzierte Ordnung« (Reh et al. 2011, 210). Praktiken gelten als »routinisierte Handlungen, denen ein implizites sowie kollektiv verfügbares Wissen zugrundeliegt« (Fuhrmann und Wolf 2024, 44) und stellen eine »routinisierte Ausdrucksgestalt tieferliegender sozialer Ordnungen« (Budde 2018, 138) dar.

Zeit wirkt als grundlegendes Strukturmerkmal von Unterricht, wie Breidenstein und Rademacher (2013) zeigen: Vorgaben des Schultages wie Stundenpläne und Schulstunden, welche den zeitlichen Rahmen des Unterrichts bilden, sind Ausdruck dieser zeitlichen Strukturiertheit. Wernet (1999) beschreibt diese Struktur als *rigides Zeitregime*, wie er anhand des Klingelzeichens ausführt: Während sich auch die Stunde einer therapeutischen Sitzung durch eine zeitliche Restriktion auszeichnet, welche in der Hand der Anwesenden liegt, so liegt diese »Eröffnungs- und Beschließungsmarkierung« in der Schule »außerhalb des Zugriffs der Unterrichtsgemeinschaft [...]: Das Klingelzeichen wartet nicht, bis eine Aufgabe gelöst ist oder ein Satz zu Ende gesprochen ist« (ebd., 222). Breidenstein und Rademacher zeigen nun, dass diese »Indifferenz der zeitlichen Vorgaben gegenüber den [...] Arbeitsprozessen« (2013, 353) auch im individualisierten Unterricht wirksam bleibt und die Tätigkeiten von Schüler:innen mittels Signalen, Glöckchen oder Aufräummusik terminiert werden.

Die zeitliche Strukturiertheit des Stundenplans bildet daher nicht nur Fächer oder die Anwesenheit von Lehrpersonen in der Klasse ab (ebd., 347). Sie bringt Unterrichtszeit über definierte Zeitabschnitte auch als »Arbeitszeit« hervor, die von den Akteur:innen »sinnvoll verbracht werden muss« (ebd., 351f.).

## Effekte zeitlicher Ordnungen

Dass über zeitliche Ordnungen nicht nur Rahmungen geschaffen werden, sondern dass diese auch Effekte zeitigen, beschreibt Budde (2013), indem er den Blick auf unterricht-

liche Praktiken richtet. Am Beispiel von Arbeitsblättern zeigt er, wie über Zeitvorgaben Differenzen erzeugt werden: Die Festlegung einer Bearbeitungszeit (»6 Minuten Zeit«) und das Bereithalten zusätzlicher Aufgaben »für die Schnellen« (ebd., 172) erzeugen Unterscheidungen zwischen Schüler:innen. Zeit (im Sinne des Chronos) wird hier zum Kriterium, entlang dessen Schüler:innen als schneller oder langsamer, als leistungsfähig oder leistungsschwach unterscheidbar und positionierbar werden (ebd., 180).

Aber auch in Gesprächen sind Effekte zeitlicher Ordnungen beschreibbar. So zeigt Niediek (2022) in einer empirischen Untersuchung zu temporalen Besonderheiten in Gesprächen mit Talkernutzung (ebd., 282), wie Gespräche impliziten Erwartungen an Sprechgeschwindigkeit und Turn-Timing unterliegen, welche auch unter der Anwendung Unterstützter Kommunikation geltend gemacht werden. Niediek stellt fest, dass die zeitliche Organisation unterstützter Kommunikation mit derjenigen »regulärer Gespräche« bricht, »so dass die Beiträge von unterstützter kommunizierenden Jugendlichen aus der Zeit zu fallen scheinen« (ebd., 291). Nur im Modus von Zeit (im Sinne des Chronos) können also schnelle oder (zu) langsame Sprecher:innen unterscheidbar werden.

Weil auf Eigenzeiten (im Sinne des Rhythmus) keine Rücksicht genommen werden kann, führt zu knapp bemessene Zeit zu verstärktem Zeitdruck bei Beteiligten (Görtler 2022, 390). In den Disability Studies werden solche Zeiterfahrungen mit dem Konzept der *Crip Time* beschrieben. Crip Time gilt als Gegenentwurf zu neoliberal-normativer Zeit<sup>1</sup> und problematisiert deren konstitutive Wirkung auf die Hervorbringung und Deutung behinderter Körper (Samuels 2017) und die Formierung individuellerer Erfahrungen über (dominante) Zeitlogiken.

## Zwischenfazit: Unterricht, Zeitlichkeit und Kooperation

Mit Bezug zu den dargelegten Temporalstrukturen von Chronos und Rhythmus lässt sich vorläufig konstatieren, dass in gemeinsam verantwortetem Unterricht die Bearbeitung von Un-/Gleichzeitigkeit akzentuiert wird. Für unser Interesse, die gemeinsame Gestaltung von Unterricht bzw. die Kooperation vor dem Hintergrund von Zeit auszu-leuchten, führen die begriffliche Rahmung und die empirischen Befunde zu folgenden Konkretisierungen: Wenn Kooperation als zu lösendes Problem (Arndt und Werning 2016, 161) verstanden wird, so stellt sich erstens die Frage, inwiefern das »Problem Kooperation« über die chronologische Eigenlogik der zeitlichen Strukturiertheit von Unterricht (Breidenstein und Rademacher 2013, 336) beschrieben werden kann und wie zweitens, sofern Kooperation als Organisation von Zuständigkeiten (Kunze 2016) zu verstehen ist, die beiden Modi von Zeitlichkeit (Chronos und Rhythmus) für Ko-

operation konstitutiv sind bzw. inwiefern »Zuständigkeit« an Zeitlichkeit gebunden oder über diese hervorgebracht wird.

### 3 Methodologische Verortung und empirischer Zugang

Wir greifen auf Datenmaterial aus unserem ethnografischen Forschungsprojekt<sup>2</sup> zurück, in welchem wir in einer Schweizer Grundschule die Profession Sonderpädagogik während eines Schuljahres in unterschiedlichen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen beobachtet<sup>3</sup> haben. Zur Ausarbeitung des einleitend hergeleiteten Erkenntnisinteresses und vor dem Hintergrund der begrifflichen Rahmung richtet sich unsere Analyse im vorliegenden Beitrag auf die Frage der Konstitution von Kooperation als Problem der Bearbeitung von Zuständigkeiten in den beiden unterschiedlichen Modi von Zeitlichkeit. Wir arbeiten dazu mit zwei Datensorten: 1. Mit einem institutionellen Dokument (dem Stundenplan des Sonderpädagogen) und 2. mit Ausschnitten aus dem ethnografischen Feldprotokoll aus der Beobachtung einer Unterrichtslektion, in welcher drei pädagogische Fachkräfte anwesend sind.

Das empirische Material steht idealtypisch für diejenigen Daten, die im Rahmen ethnografischer Untersuchungen interessieren: »People's actions and accounts [...] in everyday contexts, rather than under conditions created by the researcher – such as in experimental setups or in highly structured interview situations« (Hammersley und Atkinson 2010, 3).

Feldforschung, also das »persönliche Aufsuchen von Lebensräumen« (Breidenstein et al. 2020, 37) über einen längeren Zeitraum, bildet eine zentrale Prämisse der Ethnografie. Dass diese Bedingungen zur sogenannten Datenerhebung nicht von Forschenden geschaffen und strukturiert sein sollen/müssen, wie Hammersley und Atkinson in oben genanntem Zitat beschreiben, lässt sich am Gegenstandsbezug ethnografischer Forschung kennzeichnen: Diesen verortet sie in sozialen Praktiken (Breidenstein et al. 2020). Sie will daher »die Prozesse kartografieren, in und mit denen Menschen ihre Welt *machen*« (Dellwing und Prus 2012, 53, Herv. i. O.). Diese Prämisse impliziert nun nicht nur eine Methodenoffenheit oder gar einen gewissen Methodenopportunismus (Breidenstein et al. 2020, 38). Sie bedingt vor allem eine grundlegende Offenheit ethnografischer Forschung gegenüber dem, was im Feld geschieht. Wenngleich diese Erfordernis spontaner Entscheidungen die Ethnografie zu einer »kreativen Tätigkeit« (Dellwing und Prus 2012, 54) werden lässt, welche sich auch in einer methodischen Nicht-Rigidität bei der Datenanalyse ausdrückt, so erfordert der Anspruch einer analytischen Leistung eine konsequente Ausrichtung an (theoretischer) Begriffsbildung (Hirschauer 2001, 449).

Die Nutzung des empirischen Materials (bestehend aus dem Stundenplan eines Sonderpädagogen sowie ethnografischen Beobachtungsprotokollen aus dem Unterricht) eröffnet uns also unterschiedliche Perspektiven auf das Feld. Ziel ist es, mit diesen unterschiedlichen Blicken die Komplexität des untersuchten Phänomens – in unserem Fall: die Verwobenheit des Phänomens der multiprofessionellen Kooperation mit Modi der Zeit – zu erhöhen. Mit der Analyse der Bedeutungen und Funktionen von schulischen und unterrichtlichen Praktiken (Reh et al. 2011) wollen wir deren Einbettung in einen größeren Kontext (Hammersley und Atkinson 2010) und das ihnen zugrundeliegende implizite und kollektiv verfügbare Wissen (Fuhrmann und Wolf 2024) herausarbeiten.

Anschließend an Hirschauers Feststellung, dass das methodologische Bezugsproblem in der »Schweigsamkeit des Sozialen« (2001, 437) liegt, geht es uns in der Analyse also darum, das Soziale zum Sprechen zu bringen. In einem iterativen Prozess haben wir daher das empirische Material entlang unserer Fragestellungen zu theoretischen Konzepten und zueinander in Beziehung gestellt. Dabei sind wir in dem Sinne theoretisch sensitiv vorgegangen, als wir die empirischen Daten nicht mit theoretischen Konzepten überformen und Erkenntnisse forcieren wollten (Kelle 2005), sondern sie als »material to think with« (Hammersley und Atkinson 2010, 158) verstanden haben.

## 4 Ergebnisse

Im Folgenden legen wir die Ergebnisse entlang der beiden Datensorten dar. Nach der Analyse des Stundenplans wenden wir uns einer unterrichtlichen Situation zu. Der Stundenplan<sup>4</sup> des Sonderpädagogen, den wir zu Beginn des Schuljahres erhalten haben, bildet die Ausgangslage unserer Analyse. Wie wir mit Bezug auf Breidenstein und Rademacher (2013) dargelegt haben, ist der Stundenplan Ausdruck der zeitlichen Strukturierung von Schultagen. Entsprechend strukturiert der Stundenplan des Sonderpädagogen dessen Schultage, indem er festlegt, wann Zeit für welche Lektion vorgesehen ist. Im Plan wird dies durch die Angabe des Fachs<sup>5</sup>, etwa MA für Mathematik, D für Deutsch oder BS für Bewegung und Sport, als relevante Kopplung bekräftigt. Das heißt, dass auch im Stundenplan des Sonderpädagogen in einer schulüblichen Logik Zeitintervalle und Schulfächer verbindlich aufeinander bezogen werden.

Dass dies nicht die einzige (und vermutlich auch nicht die zentrale) Kopplung ist, wird im Stundenplan daran deutlich, dass die Fächerbezeichnungen eingeklammert sind, während davor mit den Kürzeln IF (Integrative Förderung), ISR (Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule) und TT (Teamteaching) eine pädagogische Zuständigkeit codiert wird.

## Stundenplan Schuljahr 2024/25

Lehrperson: [Name des Sonderpädagogen]

|               |  | Dienstag | Mittwoch                                 | Donnerstag                               | Freitag                                 |
|---------------|--|----------|--|--|---|
| 08:10 – 08:55 | IF (NMG)<br>Minze (KLP)<br>Zimmer 6/7    |          | ISR (D)<br>Lavendel (KLP)<br>Zimmer 3/7  | ISR (MA)<br>Lavendel (KLP)<br>Zimmer 3/2 | ISR (BS)<br>Lavendel (FLP)<br>Turnhalle |
| 09:00 – 09:45 | IF (MA)<br>Minze (KLP)<br>Zimmer 6/7     |          | ISR (MA)<br>Lavendel (KLP)<br>Zimmer 3/7 | IF (MA)<br>Salbei (FLP)<br>Zimmer 5/2    | ISR (MA)<br>Salbei (KLP)<br>Zimmer 5/2  |
| 10:15 – 11:00 | ISR (MU)<br>Lavendel (KLP)<br>Zimmer 3/7 |          | IF (D)<br>Salbei (KLP)<br>Zimmer 6/7     | IF (NMG)<br>Salbei (FLP)<br>Zimmer 5/2   | IF (D)<br>Minze (KLP)<br>Zimmer 6/2     |
| 11:05 – 11:50 | ISR (MA)<br>Lavendel (KLP)<br>Zimmer 3/7 |          | ISR (MA)<br>Salbei (KLP)<br>Zimmer 5/7   | ISR (D)<br>Salbei (FLP)<br>Zimmer 5/2    | IF (MA)<br>Minze (KLP)<br>Zimmer 6/2    |
| <b>Mittag</b> |  |          |  |  |   |
| 13:30 – 14:15 | TT (NMG)<br>Salbei (KLP)<br>Zimmer 5/7   |          |  | Mi/MU<br>Salbei (FLP)<br>Zimmer 2        | TT (RKE)<br>Salbei (KLP)<br>Zimmer 6/2  |
| 14:20 – 15:05 | ISR (NMG)<br>Salbei (KLP)<br>Zimmer 5/7  |          |  | Mi/MU<br>Salbei (FLP)<br>Zimmer 2        | TT (MU)<br>Salbei (KLP)<br>Zimmer 5/2   |

| Klasse Salbei (5./6. Klasse) |                  | Klasse Minze (5./6. Klasse) |  | Klasse Lavendel (3./4. Klasse) |                  |
|------------------------------|------------------|-----------------------------|--|--------------------------------|------------------|
| Vorname/Name KLP             | Vorname/Name FLP | Vorname/Name KLP            |  | Vorname/Name KLP               | Vorname/Name FLP |

Abb. 1: Stundenplan des Sonderpädagogen bei Schuljahresbeginn

Die Codes IF und ISR sind Ausdruck eines bildungspolitischen Diskurses in der Schweiz, in welchem »besonderer Bildungsbedarf« hierarchisiert wird, indem zwischen »Regelschulangeboten und Sonderschulangeboten« unterschieden wird<sup>6</sup>. Während die *Integrative Förderung* als allgemeines Angebot der Regelschule gilt, wird mit der Kategorie *Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule* eine institutionelle Differenzordnung tradiert. Diese unterscheidet zwischen Regelschüler:innen und Sonderschüler:innen, welche die Regelschule besuchen und knüpft im zweiten Fall sonderpädagogische Zuständigkeit direkt an einzelne Schüler:innen. Implizit wird mit diesen begrifflichen Unterscheidungen aber nicht nur eine Trennung zwischen Regel- und Sonderschüler:innen erzeugt. Auch die soziale Kategorie Behinderung wird verfestigt und perpetuiert (Dederich und Tervooren 2024, 74).

Über den Stundenplan des Sonderpädagogen wird dessen »Unterrichtszeit« also auch im Sinne einer Relationierung zu (spezifischen) Schüler:innen und darüber zur Klassen- bzw. Fachlehrperson festgelegt. Teamteaching (TT) drückt dabei eine symmetrische Kooperationsform aus, in welcher zwei Lehrpersonen sich auf die Klasse beziehen, ohne dass spezifische Zuständigkeiten für Schüler:innen vorstrukturiert wären. Mit den Begriffen Integrative Förderung (IF) und Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) wiederum wird eine Unterscheidung hinsichtlich der Zuständigkeit für Klassen bzw. Schüler:innen markiert.

Mit der Angabe der *Klassen* Salbei, Lavendel oder Minze einschließlich der *Klassenräume* wird im Stundenplan eine weitere Unterscheidung als relevant gesetzt. Darüber wird zum Ausdruck gebracht, dass die Unterrichtszeiten des Sonderpädagogen auch an die drei Klassen gekoppelt sind. Im Gegensatz zu einer Klassenlehrperson erfolgt die

Kopplung von Unterrichtszeit und Klasse über einzelne Lektionen: Die Zeit, welche der Sonderpädagogin in einer Klasse verbringt, ist also auf einzelne, zum Teil wenige Lektionen begrenzt, deren (auf die Klassen ungleich verteilte) Gesamtzahl wird im Stundenplan explizit ausgewiesen. Eine gewisse Zeitknappheit (Görtler 2022) scheint also in der strukturellen Rahmung bereits angelegt. Insofern zur Verfügung stehende Unterrichtszeit als Arbeitszeit gedeutet wird, welche sinnvoll genutzt werden muss (Breidenstein und Rademacher 2013), weist der Stundenplan des Sonderpädagogen auf eine Verdichtung dieser Anforderung hin.

Im nächsten Abschnitt leuchten wir die Aspekte der Zeitknappheit und der im Stundenplan festgemachten unterschiedlichen Kopplungen der sonderpädagogischen Zeit, über welche eine (nicht)Zuständigkeit ausgedrückt wird, aus. Wir greifen dazu auf Ausschnitte aus einem Beobachtungsprotokoll zu einer Sportlektion zurück.

## Sport – Nutzung der Unterrichtszeit

In der ersten Woche des Schuljahres folgen wir dem Sonderpädagogen am Freitagmorgen in die Turnhalle und nehmen als Beobachtende an derjenigen Lektion teil, welche auf dem Stundenplan als Fach *Bewegung und Sport* und als *ISR* gekennzeichnet ist. Die Zuständigkeit des Sonderpädagogen ist an die Schülerin Miranda geknüpft, wie uns der Sonderpädagogin auf dem Weg zur Halle erklärt. Es sei allerdings, fügt er hinzu, noch unsicher, ob er im Turnunterricht dabei sein solle, eigentlich sei es ja ein wenig eine Verschwendung. Er habe es aber mit Mirandas Eltern besprochen und sie hätten vereinbart, dass es zumindest am Anfang »schon sinnvoll« sein könnte, weil es »vom Sozialen her schon auch noch interessant« sei. Was es mit der »Verschwendung« auf sich haben kann, erhellt folgende Szene aus dem Unterricht:

Ein paar Jungen haben einen Ball geholt und kicken, andere Kinder stehen herum. Die Fachlehrperson kommt in die Halle und pfeift dreimal mit einer Trillerpfeife, die sie um den Hals gehängt hat. »Bälle versorgen, in den schwarzen Kreis kommen«, ruft sie und geht zum Geräteraum. Sie zieht einen mit blauen Sportmatten beladenen Wagen hervor, dann noch einen zweiten. Die Kinder sitzen im Kreis, eine Frau kommt herein, in Turnkleidern, sie grüßt uns freundlich. Es ist die Schulassistentin, wie uns später klar wird. Sie setzt sich auch in den Kreis. Der Sonderpädagoge sitzt neben Miranda und unterhält sich mit ihr. Sie lacht.

Die Szene lässt sich zunächst idealtypisch dafür lesen, wie Unterricht durch die Anwesenheit mehrerer pädagogischer Akteur:innen geprägt ist: So sind neben der Fachlehrperson für Sport auch eine Schulassistentin<sup>7</sup> und der Sonderpädagoge in der Turnhalle anwesend.

Der Verweis des Sonderpädagogen darauf, dass seine Anwesenheit »ein wenig eine Verschwendung« sei, kann sich daher auf die Anzahl Erwachsener im Verhältnis zur Anzahl Kinder beziehen – ein Verhältnis, das vor dem Hintergrund eines ökonomischen Denkens als unverhältnismäßig bewertet wird. Eine solche ökonomische Norm wird im bildungspolitischen Diskurs (in der Schweiz) auch dann geltend gemacht, wenn auf die Entlohnung von Sonderpädagog:innen hingewiesen und, damit verbunden, infrage gestellt wird, ob sich deren teurer Einsatz tatsächlich lohne<sup>8</sup>.

Der Ausdruck »Verschwendung« könnte aber auch darauf hindeuten, dass es offenbar nicht beliebig ist, in welchem Fach der Sonderpädagoge seine Zeit verbringt. Die Anwesenheit in einer Sportlektion scheint hier begründungspflichtig. Die Möglichkeit der Verschwendung ergibt sich aus der impliziten Hierarchisierbarkeit der Fächer sowie aus der strukturellen Knappheit der Ressource Zeit. Wenn insgesamt nur vier Lektionen zur Verfügung stehen, wird Zeit zum begrenzten Gut, das möglichst sinnvoll eingesetzt werden muss.

Die Nutzung der Zeit wird zu Beginn der Lektion über die Positionierung im Raum sichtbar gemacht, indem sich der Sonderpädagoge im Kreis neben Miranda setzt. Mit der Auflösung der Kreisformation durch die Fachlehrperson löst sich jedoch diese räumliche Nähe auf:

»Inselhüpfen« heiße das Spiel, sagt die Fachlehrperson und bestimmt einen Jungen als Fänger. Die Kinder rennen. Die Schulassistentin und Miranda stehen etwas außerhalb der Matten, die Schulassistentin spricht mit Miranda, sie zeigt mit dem Arm in Richtung der Matten, Miranda zeigt auch. Der Sonderpädagoge steht etwas weiter weg an der Wand, die Arme hinter dem Rücken verschränkt. Ein lauter Pfiff ertönt. »Fngerwechsel«, ruft die Fachlehrperson. Miranda hpft und rennt nun auch mit, die Schulassistentin auch. Sie stehen zusammen auf einer Matte, die Schulassistentin sagt etwas zu Miranda und hpft dann zur nächsten Matte. Miranda hpft ihr hinterher.

Die Ankündigung, dass nun ein Fangspiel mit dem Namen Inselhpfen gespielt werde, markiert einen neuen Zeitabschnitt. In diesem, so wird aus dem Feldprotokoll deutlich, ist es die Schulassistentin, welche mit Miranda interagiert. Indem sie auf die im Raum verteilten Matten zeigt, die im Spiel Inseln und Schutzräume vor dem »Fänger« darstellen, setzt sie sich im Modus des Zeigens in ein pädagogisches Verhältnis zu Miranda. Dies lässt sich als kompensatorisches Agieren lesen und – in der Relationierung zur Klassenlehrperson – als additive Serviceleistung im Sinne Reisers (1998) interpretieren, allerdings nur bis zum nächsten Pfiff der Fachlehrperson, der das Ende des Zeitabschnitts markiert.

Dann fügen sich Schulassistentin und Miranda in einer Dyade ins Spielgeschehen, sodass auch die Schulassistentin als Teil der Schüler:innengruppe agiert. Sie bringt

sich als zuständig für die Schülerin Miranda hervor: Über die exklusive Adressierung Mirandas zunächst außerhalb der Zeitstruktur des Spiels, dann aber auch als »Schatten«, welcher Miranda in einem zweiten Schritt in diese Struktur hineinführt und sich mit ihr darin bewegt. Wenn also, wie wir mit Bezug auf Budde (2013) dargelegt haben, Differenzen (zwischen Schüler:innen) mögliche Effekte zeitlicher Ordnungen sind, so deutet sich im hier stattfindenden Fangspiel eine Differenz zwischen mitspielfähigen und nicht mitspielfähigen Schüler:innen an: Wer (wie Miranda) den »Startschuss« verpasst und nicht ins Spiel findet, bleibt wortwörtlich draußen. Die Koordination von Schulassistentz und Fachlehrperson lässt sich als Koordination von Eigenzeiten (Tremml 1999) lesen: Die durch die Pfliffe markierte Zeitstruktur des Spiels als »Synchronisierung des Ungleich« (ebd., 19) und die exklusive Zuwendung zu Miranda als Berücksichtigung ihrer individuellen Temporalstruktur.

Die »gleichzeitige Anwesenheit [...] menschlicher Körper« (ebd., 20f.) erfordert eine Koordination unterschiedlicher Voraussetzungen, was durch Bezug auf eine gemeinsame Zeit geschieht. Diese gemeinsame Zeit, so zeigt sich im Feldprotokoll, erschöpft sich nicht in der Struktur der »Lektion«: Innerhalb der Lektion werden fortlaufend neue Zeitabschnitte eingerichtet, wobei das Ende des einen Abschnitts jeweils den Beginn des nächsten markiert, wie dies etwa am Pfliff der Fachlehrperson Sport deutlich wird.

Jede dieser Zeiten erfordert neue koordinative Abstimmungen, wie sich mit Blick auf den Sonderpädagogen zeigt: Dieser steht in diesem Gefüge etwas außerhalb an der Wand, die Arme hat er hinter dem Rücken verschränkt. Anders als die Fachlehrperson zeigt er sich hier nicht als zuständig für die Verantwortung des Unterrichts und anders als die Schulassistentz und im Gegensatz zur Kreissituation, zu Beginn der Lektion, auch nicht für Miranda. Die Position am Rande des Geschehens lässt ihn in der Orchestrierung der pädagogischen Zuständigkeiten als nicht unmittelbar Intervenieierenden erscheinen, sondern als Beobachter des »Sozialen«, wie er es uns gegenüber auf dem Weg zur Turnhalle ausgedrückt hat. Als die Fachlehrperson das Spiel für beendet erklärt und die Schüler:innen auffordert, Geräte aufzustellen, löst sich der Sonderpädagoge aus dieser Position und beteiligt sich beim Tragen und Aufstellen von Langbänken und Matten.

Der nächste Zeitabschnitt, der mit der Aufforderung der Fachlehrperson beginnt, dass die Schüler:innen nun in Gruppen einen Bewegungsposten nach dem anderen absolvieren sollen, markiert das Ende der Anwesenheit des Sonderpädagogen im Unterricht:

Der Sonderpädagoge geht zur Fachlehrperson und tippt ihr auf den Rücken, sagt etwas zu ihr. Dann kommt er durch die Turnhalle mit zügigen Schritten auf uns zu, geht zur Türe und macht mit dem Arm eine ausschweifende Bewegung. »Wir

gehen, ich habe genug gesehen.« Er öffnet die Hallentüre und deutet mit einer Geste an, dass er sich umziehen gehe.

Indem der Sonderpädagoge vor dem Verlassen der Turnhalle die Fachlehrperson anspricht, bestätigt er deren Zuständigkeit für die Hauptverantwortung des Unterrichts. Gleichzeitig erscheint diese Verabschiedungsgeste als Ausdruck einer gemeinsamen Verpflichtung für den Unterricht, welche das vorzeitige Ausbrechen aus der unterrichtlichen Zeitordnung erklärungsbedürftig macht. Uns gegenüber sagt er: »Ich habe genug gesehen«.

Mit dieser Äußerung wird die Zuständigkeit des Sonderpädagogen für die Beobachtung des Sozialen bekräftigt und gleichzeitig das Ende einer sinnvollen Zeitnutzung signalisiert. Die Beobachtung des Sozialen wird im Sinne eines »Doing« (Bennewitz 2015) nicht nur ausgeführt, sondern auch im Hinblick auf sinnvolle Zeitnutzung gedeutet.

Die Arbeitszeit, die es sinnvoll zu nutzen gilt, ist jedoch an dieser Stelle nicht deckungsgleich mit der Lektionszeit, wie sich im vorzeitigen Verlassen der Turnhalle zeigt. Anders gesagt: Die vorgesehene Zeit (Lektion) muss nicht vollständig ausgenutzt werden. Für den Sonderpädagogen ist die Lektionszeit nicht bindend, sondern sie wird unterschritten.

Dass die Gültigkeit der Schulstunde als Ordnungsprinzip jedoch nicht grundsätzlich infrage gestellt wird, zeigt sich im zügigen Schritt des Sonderpädagogen aus der Turnhalle zurück ins Schulhaus:

Er habe gemerkt, dass es ihn nicht brauche, erklärt uns der Sonderpädagoge etwas später auf dem Weg über den Pausenplatz zum Schulhaus, aber das habe man ja nicht wissen können. Miranda und die Schulassistenten seien aber halt ein eingespieltes Team und Miranda mehr auf die Assistenten ausgerichtet. Dann gehen wir zur Klasse Salbei. Es sei grade in Ordnung, dass wir etwas früher seien, meint der Sonderpädagoge. Gestern sei er länger bei der Klasse Lavendel geblieben, daher gleiche sich das jetzt gerade aus. Es ist 8.47 Uhr. Die nächste Lektion beginnt um 9.05 Uhr.

In der Erläuterung des Sonderpädagogen wird die Unterschreitung der Lektionszeit doppelt gerahmt: Zunächst wird die vorzeitig beendete Präsenz im Unterricht auf die Dyade »Schulassistenten – Miranda« bezogen, sie erscheint darüber als sachlich begründbar. Damit wird die im Stundenplan in der Nomenklatur der Integrierten Förderung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) festgeschriebene Kopplung von Sonderpädagoge und Schülerin als gültige Rahmung aufgerufen. Diese behält ihre Gültigkeit, auch wenn sie durch eine andere kindbezogene Kopplung ersetzt wird. Die in der Lektion zum Ausdruck gebrachte Zuständigkeit der Schulassistenten für Miranda ist daher nicht nur Anlass, sondern auch Bedingung dafür, dass der Sonderpädagoge sich zurückzieht.

Die Kopplung ans Schulfach, welche im Stundenplan ja ebenfalls markiert ist, gerät in den Hintergrund, indem sie nicht thematisiert wird. Die Kopplung an die Klasse hingegen wird als relevante Ordnungsstruktur bestätigt: Der Sonderpädagoge geht nicht nur früher zur nachfolgenden Klasse, sondern begründet dies damit, dass auf diese Weise ein Ausgleich passieren könne, da er am Vortag später zur Klasse gekommen sei. Die Bindung an die Klassen wird als verbindlich verhandelt: Auch wenn die Lektionszeit also situativ unter- oder überschritten werden kann, ist sie nicht beliebig nutzbar und muss letztlich gerecht verteilt werden.

## E-Mail

Einige Wochen später erhalten wir vom Sonderpädagogen eine E-Mail. Dort schreibt er, dass er in der ersten Lektion am Freitag »neu bei der Klasse Salbei und nicht mehr in der Klasse Lavendel« sei. Er führt aus, dass er Miranda in der ersten Lektion am Freitag »bei der Schullassistentin gut aufgehoben« sehe. Er fühle sich daher »überflüssig«. Die frei gewordene Lektion werde in einer anderen Klasse eingesetzt, entsprechend verschoben sich nun auch weitere Lektionen im Wochenverlauf. Er schicke uns daher seinen neuen Stundenplan zu.

## 5 Diskussion

Ausgangspunkt unseres Beitrags war die empirische Feststellung einer zunehmenden gleichzeitigen Anwesenheit mehrerer pädagogischer Akteur:innen im schulischen Unterricht (Lütje-Klose et al. 2024). Diese als multiprofessionelle Kooperation gerahmte Konstellation wird als wesentliches Merkmal inklusiver Schulentwicklung beschrieben (Lütje-Klose und Urban 2014) und stellt zugleich eine Anforderung an die Koordination von Zuständigkeiten (Kunze 2016) beziehungsweise ein zu lösendes Problem für die Lehrkräfte dar (Arndt und Werning 2016). Dieses wird insbesondere dann in der Relationierung von Regel- und Sonderpädagogik verortet, wenn diese als personalisiert-additive Serviceleistung (Reiser 1998) in Form einer kindbezogenen Zuständigkeit als Entlastung gerahmt wird (Grummt 2019), da einer solchen Organisation der Zuständigkeit stigmatisierendes und exkludierendes Potenzial zugeschrieben wird (Widmer-Wolf 2018). Wir haben vor diesem Hintergrund empirisch ausgeleuchtet, inwiefern Kooperation über die chronologische Eigenlogik der zeitlichen Strukturiertheit von Unterricht beschrieben werden kann, inwiefern unterschiedliche Modi von Zeitlichkeit (Chronos und Rhythmus) für Kooperation konstitutiv sind und inwiefern »Zuständigkeit« an Zeitlichkeit gebunden oder über diese hervorgebracht wird.

## Kooperation und Zeit

Für die Beschreibung von Kooperation aus zeitperspektivischer Sicht haben wir, anlehnd an Tremlys (1999) systemtheoretischer Auslegung, begrifflich mit unterschiedlichen Temporalstrukturen gearbeitet: Der Begriff Chronos bildet eine lineare und terminierte Zeitstruktur ab. Durch die Unterscheidung »vorher-nachher« werden Zeiträume festlegbar, die der Koordination und Synchronisierung dienen. Der Begriff Rhythmus bezeichnet die Eigenzeit des biologischen Systems und verweist etwa auf unterschiedliche Tempi und Aufmerksamkeitsverläufe.

Die Organisation von Schule und Unterricht impliziert den Gebrauch einer chronologischen Zeitstruktur. Diese ermöglicht und erfordert eine Koordination und Synchronisation der Eigenzeiten anwesender Akteur:innen. In unserem empirischen Material wird dies im Stundenplan des Sonderpädagogen sichtbar: So sind in diesem nicht nur die Stundenzeiten und Fächer, sondern auch die Namen von Klassen und Lehrpersonen vermerkt. Es werden also die Eigenzeiten von Sonderpädagoge, Klasse und von Fach- und Klassenlehrperson koordiniert. Über den Code ISR sind die Eigenzeiten spezifischer Schüler:innen sowohl an die Lektionsstruktur als auch an die Eigenzeit des Sonderpädagogen gekoppelt.

Diese Koordination und Synchronisation lassen sich auch im Hinblick auf Kooperation als gemeinsame Anwesenheit mehrerer Lehrpersonen im Unterricht beleuchten. Unterricht findet unter der Bedingung eines gemeinsamen Chronos statt, der zunächst über das Zeitfenster der Lektion festgelegt wird und die Anwesenheit aller pädagogischen Akteur:innen sicherstellt. Innerhalb der Lektion werden weitere Zeitfenster eingerichtet. Wie wir beschrieben haben, markiert die Fachlehrperson im Sportunterricht weitere Anfangs- und Endpunkte, indem sie durch Pfliffe Beginne und Ende von Spielphasen signalisiert. Diese Zeitsegmente erfordern eine fortlaufende Aktualisierung der Koordination. Kooperation im Unterricht erscheint in unserem empirischen Material daher als geteilte Orientierung an einem gültigen Chronos. Die anwesenden pädagogischen Akteur:innen setzen sich so zueinander ins Verhältnis, dass dessen Gültigkeit nicht infrage gestellt wird.

Trotz dieser Ausrichtung an einer Gleichzeitigkeit erscheint Kooperation auch als Bearbeitung von Ungleichzeitigkeit: Dies wird an der Interaktion der Schullassistentin mit Miranda deutlich, in welcher diese Mirandas Eigenzeit (Rhythmus) berücksichtigt. Mit Bezug auf das Konzept der Crip Time lesen wir diese Interaktion als temporäre Suspendierung des hegemonialen unterrichtlichen Chronos und als Bearbeitung dessen konstitutiver Wirkung auf die Hervorbringung und Deutung von kindlichen Eigenzeiten als normabweichende.

Als Bearbeitung von Ungleichzeitigkeit lässt sich auch das vorzeitige Verlassen der Turnhalle des Sonderpädagogen deuten. Indem der Sonderpädagoge seine zeitliche

Kopplung an die Klasse situativ löst, verschiebt er seine Arbeitszeit innerhalb des schulischen Chronos und ordnet sie neu zu.

### **(Sonderpädagogische) Zuständigkeiten**

Der Stundenplan macht Zuständigkeiten deutlich, indem er die Eigenzeit des Sonderpädagogen an Klassen, Fächer oder Personen koppelt. Damit bekräftigt unsere Analyse die Relevanz der Klärung von Zuständigkeiten für Kooperation (Kunze 2016). In unseren Daten zeigt sich aber auch, dass im Unterricht eine weitere Aufteilung der Zuständigkeiten für Schüler:innen zu beobachten ist (Blasse 2024). Die im Stundenplan festgelegten Kopplungen werden im Unterricht in verschiedenen Zeitsegmenten aktualisiert und neu abgestimmt. Kooperation wird in der Folge auch über eine gewisse Variabilität der Zuständigkeiten konstituiert, indem die im Stundenplan fixierten Kopplungen nicht strikt beibehalten werden.

Wenngleich die Relationierung von Sonder- und Regelpädagogik in der Lektionsstruktur des Stundenplans des Sonderpädagogen als personalisiert additiv angelegt ist, zeigt sich im unterrichtlichen Vollzug eine zeitliche Rejustierung dieser Kopplung: In den beobachteten Zeitsegmenten wird die kindbezogene Zuständigkeit situativ flexibilisiert und nimmt Züge einer stärker institutionalisiert-systemischen Serviceleistung an (Reiser 1998; Grummt 2018; Willmann und Bärmig 2020).

In Bezug auf die sonderpädagogische Zuständigkeit und deren zeitliche Bedingtheit wird im ethnografischen Material eine strukturelle Zeitknappheit sichtbar: Die zur Verfügung stehende Arbeitszeit des Sonderpädagogen ist im Stundenplan ausgewiesen. Die Angabe der Lektionen im Plan macht ihre ungleiche Verteilung auf Klassen und ihre Begrenzung sichtbar. Zeit erscheint so nicht nur als knappe Ressource (Görtler 2022), sondern zugleich als verrechenbare und verteilbare Größe. Im vorliegenden Fall wird sie vom Sonderpädagogen über Klassen hinweg bilanziert und gerecht zu verteilen versucht.

In der Feldbeobachtung wird die Orientierung an einer sinnvollen Nutzung von Zeit (Breidenstein und Rademacher 2013) deutlich, indem die für das Fach »Sport« vorgesehene Zeit zunächst als mögliche »Verschwendung« einer ohnehin begrenzten Ressource problematisiert wird. In der in der E-Mail kommunizierten späteren Verschiebung der Lektion zeigt sich dann, wie die fachliche Orientierung an einem Fach gegenüber der personenbezogenen, im Modus von ISR codierter Zuständigkeit als weniger bindend gewichtet wird. Die Nutzung von Zeit ist an hierarchisierbaren Fächern orientiert, welche auf eine Beschränkung der fachlichen Zuständigkeit des Sonderpädagogen hinweisen.

Zur von Helsper festgestellten Notwendigkeit, dass sich die sonderpädagogische Profession »als professionelle Expert:innen neu zu erfinden« (2021, 265) habe, lässt sich auf der Grundlage unseres fokussierten, beobachtenden Einblicks in den gemein-

samen Vollzug von Unterricht und der Analyse des Stundenplan allenfalls vorsichtig festhalten: Für die Profession ist nach wie vor das Verhältnis zur Regelpädagogik konstitutiv. Dies zeigt sich in der zeitlichen Kopplung an Klassen und an Fächer, deren Hauptverantwortung jedoch bei Klassen- und Fachlehrpersonen liegt, während die sonderpädagogische Zuständigkeit nach wie vor an Schüler:innen (deutlich am Code ISR) gekoppelt ist. In der beobachteten Sportlektion wird aber auch eine situative Überschreitung und Rejustierung dieser Relationierung sichtbar. Die im Stundenplan festgelegte und über Zeit bindend gemachte Kopplung an eine Schülerin wird durch die Interpretation von Zuständigkeit als »Beobachtung des Sozialen« nicht-personenbezogen interpretiert. Dennoch verbleibt sie in der sonderpädagogischen Verantwortung. In der Sportlektion und auch in der Aussage des Sonderpädagogen, dass seine Anwesenheit dort eine Verschwendung sei, deutet sich außerdem an, dass gewisse Fächer ein- und andere ausgeschlossen werden. Dies lesen wir vor dem Hintergrund der im Beitrag eingenommen zeitsoziologischen Perspektive als Ausdruck dessen, dass sich die Neuerfindung der »professionellen Expertise« auch im Zusammenhang mit Zeitstrukturen vollzieht und nicht unabhängig davon zu denken ist.

Unser Anliegen war es, Kooperation nicht nur als soziales Geschehen von anwesenden Akteur:innen zu beleuchten, sondern auch deren Eingebundenheit in zeitliche Ordnungen herauszuarbeiten. Dabei haben wir das Soziale insofern »zum Sprechen gebracht« (Hirschauer 2001), als wir nicht ausschließlich Gesprochenes zum Gegenstand der Analyse gemacht haben, sondern auch im Stundenplan und in räumlichen Positionierungen als »stumme« Marker des Sozialen aufgeführte Relationierungen herausgearbeitet haben.

Unsere Analyse basiert auf einem begrenzten Zeitausschnitt und auf einer spezifischen Konstellation multiprofessioneller Kooperation. Die hier entwickelten Ergebnisse sind daher als vorläufige Anhaltspunkte für eine Theoretisierung der zeitlichen Konstitution von Kooperation zu verstehen. Ihre analytische Tragfähigkeit bedarf der weiteren Ausarbeitung und Überprüfung in vergleichenden und kontrastierenden Fallanalysen.

## Anmerkungen

- 1 <https://dista.uniability.org/glossar/crip-time/>.
- 2 Das Forschungsprojekt INSIGHT (Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität) untersucht ethnografisch, wie sich die Profession Sonderpädagogik im Vollzug pädagogischer Praxis hervorbringt.
- 3 Die Teilnahme erfolgte auf informierter Grundlage und mit Zustimmung der Beteiligten.
- 4 Um die Anonymität zu gewährleisten, haben wir folgende Änderungen am Originaldokument vorgenommen: Namen der Klassen- und Fachlehrpersonen ersetzt durch ihre Funktionen (KLP und FLP), Klassennamen anonymisiert, im Stundenplan am Dienstag markierte schulexterne Verpflichtungen gelöscht.

- 5 NMG: Natur Mensch Gesellschaft; MU: Musik; MI: Medien und Informatik; RKE: Religion, Ethik, Kultur.
- 6 <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-besonderer-bildungsbedarf.html#-1294703765>.
- 7 Während Schulbegleitungen in Deutschland in der Regel als sozialrechtliche Maßnahme gelten und als Einzelfallhilfe gewährt werden, welche ausschließlich kindbezogen sind (Thiel 2017), ist die Funktion der Klassen- oder Schulassistenten in der Schweiz eine von den Schulen organisierte pädagogische Maßnahme. Diese kann einzelfallbezogen oder – wie im hier vorliegenden Fall – auf die ganze Klasse ausgerichtet sein.
- 8 <https://www.tagblatt.ch/ostschweiz/wil/schule-sonderpaedagogik-wird-immer-teurer-wiler-und-toggenburger-kantonsraete-fordern-alternativen-zur-regelklasse-lid.2788471>.

## Literatur

- Arndt, Ann-Kathrin, und Rolf Werning. 2016. »Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung«. In *Schulische Inklusion*, hrsg. v. Vera Moser und Birgit Lütjke-Klose. Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 62). Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:17178>.
- Bennewitz, Hedda. 2015. »Doing School. Akteure, Unterricht und Organisation in praxistheoretischer Perspektive«. In *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, hrsg. v. Karin Bräu und Christine Schlickum, 35–47. Opladen: Barbara Budrich.
- Blasse, Nina. 2024. *Die heterogene Lehrgruppe: Unterricht im Anspruch von Inklusion. Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. 2020. *Ethnografie: die Praxis der Feldforschung. UTB Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften 3979, 3.*, überarb. Aufl. Tübingen/München: UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838552873>.
- Breidenstein, Georg, und Sandra Rademacher. 2013. »Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht«. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (3): 336–56. <https://doi.org/10.25656/01:11941>.
- Budde, Jürgen. 2013. »Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung«. In *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, hrsg. v. Jürgen Budde, 169–85. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_8).
- Budde, Jürgen. 2018. »Differenzierungspraktiken im Unterricht«. In *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*, hrsg. v. Matthias Prose und Kerstin Rabenstein, 137–52. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dederich, Markus, und Anja Tervooren. 2024. »Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. Prolegomena eines un/bekanntenen Forschungsfelds«. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70 (1): 59–79. <https://doi.org/10.3262/ZP2401059>.
- Dellwing, Michael, und Robert Prus. 2012. *Einführung in die interaktionistische Ethnografie: Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elias, Norbert. 2021. *Über die Zeit*, 13. Aufl. Arbeiten zur Wissenssoziologie 2. Berlin: Suhrkamp.
- Fuhrmann, Laura, und Eike Wolf. 2024. »Zur Konstitution der Schulklasse. Praxis- und strukturelle Perspektiven auf Aggregatzustände der Klasse zwischen Organisation und Interaktion«. In *Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische*

- Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse*, hrsg. v. Kerstin Rabenstein und Lars Wicke. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6128-02>.
- Görtler, Michael. 2022. »Zeit als (knappe) Ressource sozialpädagogischen Handelns am Beispiel der Erziehung: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 17 (3): 387–92. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i3.09>.
- Grosche, Michael, Anne Piezunka und Tina Schaffus. 2017. »Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden«. *Unterrichtswissenschaft* 45 (4): 207–22.
- Grummt, Marek. 2018. »Kritische Sonderpädagogik in inklusionsorientierten Schulen«. In *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*, hrsg. v. Ewald Feyerer, Wilfried Prammer, Eva Prammer-Semmler, Christine Kladnik, Margit Leibetseder und Richard Wimberger, 169–75. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grummt, Marek. 2019. *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Studien Zur Schul- und Bildungsforschung Ser.*, v. 78. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Hammersley, Martyn, und Paul Atkinson. 2010. *Ethnography. Principles in Practice. An Informa Business*, 3. ed., reprinted. London: Routledge.
- Helsper, Werner. 2021. *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Bd. 1, hrsg. v. Cathleen Grunert. Opladen Toronto: Barbara Budrich.
- Hirschauer, Stefan. 2001. »Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung«. *Zeitschrift für Soziologie* 30 (6): 429–51.
- Kelle, Udo. 2005. »Emergence« vs. »Forcing« of Empirical Data? A Crucial Problem of »Grounded Theory: Reconsidered«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 6 (2). <https://doi.org/10.17169/FQS-6.2.467>.
- Kunze, Katharina. 2016. »Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion.« In *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, hrsg. v. Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein, Anna Schütz, 261–77. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lütje-Klose, Birgit, und Melanie Urban. 2014. »Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung«. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83 (2): 112–23. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>.
- Lütje-Klose, Birgit, Elke Wild, Sandra Grüter et al. 2024. *Kooperation in Inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. Bielefeld: transcript.
- Niediek, Imke. 2022. »Time – Timing – Out of Time? Auswirkungen temporaler Herausforderungen auf die sozialen Beziehungen unterstützt kommunizierender Jugendlicher«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 17 (3): 281–95. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i3.02>.
- Quante, Alina, und Claudia Urbaneck. 2021. »Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften«. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* 3 (1). <https://doi.org/10.21248/qfi.61>.
- Reh, Sabine, Kerstin Rabenstein, und Till-Sebastian Idel. 2011. »Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive«. In *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*,

- hrsg. v. Wolfgang Meseth, Matthias Proske, und Frank-Olaf Radtke, 209–22. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reiser, Helmut. 1998. »Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49 (2): 46–54.
- Samuels, Ellen. 2017. »Six Ways of Looking at Crip Time«. *Disability Studies Quarterly* 37 (3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v37i3.5824>.
- Schmidt-Lauff, Sabine. 2012. »Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung«. In *Zeit und Bildung: Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*, hrsg. v. Sabine Schmidt-Lauff, 11–60. Münster, New York, München Berlin: Waxmann.
- Thiel, Sylvia. 2017. »Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenten«. In *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis*, 1. Aufl., hrsg. v. Marian Laubner, Bettina Lindmeier, und Anika Lübeck. Pädagogik, 28–36. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tremel, Alfred K. 1999. »Rhythmus, Chronos, Kairos. Formen pädagogischer Zeiterfahrung«. In *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Pädagogische Anthropologie* 8, hrsg. v. Johannes Bilstein, Gisela Miller-Kipp, und Christoph Wulf. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wernet, Andreas. 1999. »Zeit als schulischer Handlungsrahmen: Befunde und schultheoretische Implikationen«. In *Das Schulfach als Handlungsrahmen: vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Bildung und Erziehung Beiheft* 7, hrsg. v. Ivor Goodson, Stefan Hopmann, und Kurt Riquarts, 209–28. Köln Weimar Wien: Böhlau.
- Widmer-Wolf, Patrik. 2018. »Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen«. In *Handbuch schulische Inklusion: utb Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik 4959*, 1. Aufl, hrsg. v. Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi, 298–318. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838549590>.
- Willmann, Marc, und Sven Bärmig. 2020. *Inklusionshilfe – Exklusionsrisiko: Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

## Der Autor und die Autorin

*Daniel Hofstetter*, Prof. Dr., ist Professor für Professionalisierung und Kompetenzentwicklung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen inklusionsorientierte Professionalität sowie im Zusammenspiel schulischer Differenzkonstruktionen und sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten. Weitere Informationen unter: <https://www.hfh.ch/person/daniel-hofstetter>

*Kontakt:* Prof. Dr. Daniel Hofstetter, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Institut für Professionalisierung und Systementwicklung, Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich; E-Mail: [daniel.hofstetter@hfh.ch](mailto:daniel.hofstetter@hfh.ch)

*Annette Koechlin*, MSc, ist Senior Lecturer an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind kasuistische Formate Berufspraktischer Studien sowie Videographie pädagogischer Praktiken. Weitere Informationen unter: <https://www.hfh.ch/person/annette-koechlin>

*Kontakt:* Annette Koechlin, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Institut für Professionalisierung und Systementwicklung, Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich; E-Mail: [annette.koechlin@hfh.ch](mailto:annette.koechlin@hfh.ch)