

Christine Demmer/Martin Heinrich/Anika Lübeck

Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion

Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen

Zusammenfassung

Ausgehend von dem diagnostizierten Bedarf an professioneller Rollenklärung für die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team der inklusiven Schule wird herausgestellt, inwiefern Fallstudien zur Rollenunklarheit von Schulbegleitungen strukturell besonders geeignet sind, um zum Ausgangspunkt für Lehrerfortbildungskonzepte zu werden, die sich sowohl auf praxisnahes Material stützen können als auch selbst im Modus der multiprofessionellen Aushandlung über Rollen und Zuständigkeiten erfolgen sollen. Anhand einer kurzen Fallstudie zu einer misslungenen Form der Kooperationsentwicklung seitens einer Schulleitung gegenüber einer Schulbegleitung wird das Potenzial solcher Fallstudien für Fortbildungskonzepte illustriert.

Schlüsselwörter: schulische Inklusion, Rollenklärung, multiprofessionelles Team, multiprofessionelle Zusammenarbeit, Lehrerfortbildung

Role Clarification as Key Professionalization Challenge with Regard to Inclusive Schooling

**A Subject-oriented Concept for Teacher Training, Using the Example
of Paraprofessionals**

Summary

Based on the diagnosed demand for a professional role clarification regarding the cooperation in multiprofessional teams in inclusive schools, it will be exposed how case studies work structurally especially well as starting points for teacher training concepts, as they can rely on practical material and can take place in the mode of a multiprofessional negotiation about roles and competences. Using the example of a short case study on a failed form of cooperation development by a school leader towards a paraprofessional, the potential of case studies for training concepts will be illustrated.

Keywords: inclusive schooling, role clarification, multiprofessional teams, multiprofessional cooperation, teacher training

1. Zur Notwendigkeit der Rollenklärung in der inklusiven Schule

„Inklusive Bildung als Reformherausforderung“ (Rürup 2011), die damit einhergehenden Implementierungsproblematiken im Schulsystem (vgl. Altrichter/Feyerer 2011) und daraus resultierende Steuerungsfragen (vgl. Dietrich/Heinrich 2014) werden seit einigen Jahren intensiv diskutiert. Als ein wesentliches Merkmal dieser Umsetzungsproblematiken der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Schulsystem wird die mangelnde Professionalisierung des pädagogischen Personals benannt (vgl. Döbert/Weishaupt 2013).

Im Kern gibt es zwei Optionen, dieser Professionalisierungsherausforderung zu begegnen: Entweder müssen die Lehrkräfte in der inklusiven Schule eine umfassendere Ausbildung erlangen, die sowohl schulpädagogische Qualifikationen im Allgemeinen als auch erweiterte Kenntnisse im sonderpädagogischen Bereich voraussetzt (vgl. Lütje-Klose/Miller 2012), oder die Expertise wird arbeitsteilig gedacht, sodass erweiterte Professionalitätsansprüche nicht (ausschließlich) in der Person des/der einzelnen Professionellen verankert werden, sondern die Notwendigkeit multiprofessioneller Teams entsteht.

Derzeit werden beide Professionalisierungsstrategien verfolgt, indem einerseits die Lehramtsausbildung durch sonderpädagogische Elemente erweitert wird (vgl. bspw. das neue Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen) und andererseits zunehmend neue Akteure in der Regelschule beschäftigt werden (vgl. Bender/Heinrich 2016). Allerdings stoßen derzeit auch beide Strategien an Grenzen, so etwa durch die knapp bemessenen Kapazitäten der Lehramtsausbildung einerseits (vgl. Heinrich/Urban/Werning 2013) sowie durch die in der Praxis vielfach feststellbaren/identifizierten Kooperationsschwierigkeiten in der multiprofessionellen Zusammenarbeit andererseits (vgl. Böhm-Kasper/Demmer/Gausling, im Erscheinen; Böhm-Kasper/Dizinger/Heitmann 2013; Breuer 2015; Breuer/Reh 2010; Reh/Breuer 2012; Lütje-Klose/Urban 2014). Als Gründe für jene Kooperationsschwierigkeiten werden oftmals die Diffusität der jeweiligen Aufgabenbereiche und ein Mangel an Rollenklarheit angeführt (vgl. Werning/Arndt 2013). Kunze spricht dahingehend von einem „Zuständigkeitsdiffusitätsproblem“ (Kunze 2016, S. 265), da sie empirisch keine stabilen Selbst- und Fremdverortungen unterschiedlicher professioneller Akteure feststellt. Die arbeitsteilige, multiprofessionelle Zusammenarbeit kann damit nicht als eine automatisch funktionale Lösungsstrategie gesehen werden. Vielmehr bedarf sie zusätzlicher bzw. anderweitiger Personalressourcen und ebenfalls einer erweiterten Professionalisierung, die insbesondere in der „pädagogischen

Rollenklärung“ liegt, d.h. einer Rollenklärung, die sich in ihrer Ausdifferenzierung an Professionsstandards messen lässt (bspw. Einzelfallbezug, Nähe-Distanz-Sensibilität, Differenzierungsfähigkeit von diffusen und spezifischen Anteilen in der pädagogischen Interaktion etc.; vgl. Heinrich 2016).

Ein theoretischer Bezugspunkt für diese Annahmen liegt in der Rollentheorie nach Mead und seinem Begriff des *Game*, das in der Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel entsteht:

„[...] die komplexen, auf Zusammenarbeit beruhenden Prozesse, Tätigkeiten und institutionellen Funktionen der organisierten menschlichen Gesellschaft [sind] ebenfalls nur insoweit möglich, als jedes von ihnen betroffene oder zu dieser Gesellschaft gehörige Individuum fähig ist, die allgemeinen Haltungen aller anderen Individuen im Hinblick auf diese Prozesse, Tätigkeiten und institutionellen Funktionen und auf das dadurch geschaffene organisierte gesellschaftliche Ganze der Wechselbeziehungen zwischen Erfahrungen einzunehmen und sein eigenes Verhalten entsprechend zu lenken.“ (Mead 1973, S. 197f.)

Gleichwohl gehen wir mit Blick auf die inklusive Schule nicht von einem per se von allen Akteuren geteilten gemeinsamen Ziel im Sinne einer positiven Einstellung zu Inklusion aus, wenngleich diese als eine überaus relevante Größe bei der Realisierung einer inklusiven Schule angesehen werden muss (vgl. z.B. Moser et al. 2012; Baumert/Kunter 2006; Kullmann et al. 2015). Veränderungen in der Haltung können jedoch nur dann geschehen, wenn den Individuen die Möglichkeit gegeben wird, ihre Haltung zu hinterfragen und sie gegebenenfalls als hinderlich bzw. unangemessen zu erkennen (vgl. Brownlee/Carrington 2000). Solche Reflexion der eigenen Grundhaltung erfolgt entweder im Nachdenken über die anderen im pädagogischen Prozess involvierten Kollegen und Kolleginnen, die zur Klärung der eigenen Rolle zwingen (vgl. Heinrich/Faller/Thieme 2014; Heinrich/Arndt/Werning 2014; Heinrich/Lübeck 2013), oder entlastet vom Handlungszwang an Orten der Lehrerfortbildung (vgl. Amrhein/Badstieber 2013).

Vor dem Hintergrund dieser Diagnose wurden in einem Forscherteam Überlegungen zu einer Lehrerfortbildung entwickelt, in deren Zentrum die Rollenklärung im multiprofessionellen Team stehen soll.¹ Um bei den pädagogischen Professionellen einen möglichst eindrücklichen und zugleich entwicklungs-offenen Impuls zur profes-

1 In einer interdisziplinären Arbeitsgruppe aus Allgemeiner Erziehungswissenschaft (Christine Demmer/Bielefeld), Schulpädagogik (Jürgen Budde/Flensburg & Martin Heinrich/Bielefeld), Sonderpädagogik (Michael Urban/Frankfurt a.M.) und Sozialpädagogik (Albrecht Rohrmann/Siegen) wurde auf der Grundlage des hier vorgestellten Rahmenkonzepts ein BMBF-Verbundantrag mit Teilstudien zu unterschiedlichen Dimensionen der multiprofessionellen Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen eingereicht („Who is who in der inklusiven Schule? Fortbildungskonzept zur Rollenklärung pädagogischer Akteure durch Fallarbeit anhand governanceanalytischer Rekonstruktionen zur neuen Akteurskonstellation durch Schulbegleitung“).

sionellen Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle zu initiieren, ist es notwendig, strukturell bedeutsame Erfahrungsgehalte anzubieten, die nicht sofort in eine vor-schnelle Abwehrhaltung münden bzw. die einer Subsumption des Angebotenen unter bestehende stereotype Bilder über die Professionshaltungen des Gegen-übers entgegenwirken. Derartige eindimensionale Annahmen finden sich selbst bei Akteursgruppen, die in der schulischen Tradition noch recht neu agieren, wie denen aus der Schulsozialarbeit. Im Aufeinandertreffen von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern mit gymnasialen Lehrkräften lassen sich die Vorstellungen einer an Selektion ausgerichteten Gymnasiallehrerschaft (vgl. Ditton 2010, S. 53) und einer Ungleichheiten kompensatorisch begegnenden Sozialarbeit als „Gerechtigkeitsprofession“ (vgl. Schrödter 2007) identifizieren, die dann für eine multiprofessionelle Kooperation miteinander vermittelt werden müssen (vgl. Heinrich/Faller/Thieme 2014). Auch zur Zusammenarbeit von sonderpädagogischen Professionellen und Regelschullehrkräften existieren inzwischen relativ festgeschriebene und zum Teil pädagogisch wenig wünschenswerte wechselseitige Zuschreibungen (vgl. Feyerer 2011; Werning/Arndt 2013; Heinrich/Arndt/Werning 2014; Bender/Heinrich 2016). Um mit Blick auf die Motivation zur Rollenklärung den Effekt einer maximalen Irritation zu erzeugen, erscheint uns daher die Berufsgruppe der Schulbegleitungen im Kontext der inklusiven Schule als besonders erfolgversprechend, da sie zugleich mehrere Provokationen für die pädagogischen Professionellen bereithält; ihre Handlungskoordination liegt quer zu allen anderen Professionsgruppen in der Schule:

- Durch pflegerische Tätigkeiten ersetzen sie Pflegepersonal.
- Aufgrund ihrer individuellen Zuordnung zu einem einzelnen Kind liegt es nahe, dass sie sich ähnlich wie die sozialpädagogische Profession für das Kind als „ganze Person“ interessieren.
- Ihre Zuständigkeit für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lässt sie als „kleine“ Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen erscheinen.
- Ihre Aufgabe schließlich, die Lehrkraft bei der Aufrechterhaltung von Ruhe und Disziplin im Unterricht zu unterstützen, lässt sie leicht zur „Zweit-Lehrkraft“ werden (vgl. Feyerer 2011).

Zugleich erfolgen alle diese Grenzüberschreitungen, ohne dass die Schulbegleitungen selbst eine professionelle Ausbildung vorzuweisen hätten. Vielmehr müssen viele von ihnen vom Professionalisierungsgrad her als angelegerte Hilfskräfte gelten (vgl. Dworschak 2012, S. 85). Hinzu kommt ihre ungeklärte personalrechtliche Stellung, die sogar – je nach Landesschulrecht – fraglich werden lässt, wem gegenüber sie weisungsgebunden sind, da zwar formal die Schulleitung das Hausrecht in der Schule innehat, die Schulbegleitungen aber bei externen Trägern angestellt sind und sich somit gegebenenfalls eher diesem Träger oder den Eltern des Kindes verpflichtet fühlen.

Ausgehend von diesen Überlegungen sollen Fallstudien zur multiprofessionellen Kooperation mit Schulbegleitungen als Impuls für Lehrerfortbildungen dienen. Das

Anliegen ist es, über solche gegenstandsorientiert entwickelten Fallstudien sehr praxisnah diejenigen Problemlagen erkennbar werden zu lassen, die zur Rollendiffusion und damit zur Intransparenz in der pädagogischen Handlungskoordination führen. Bislang zeigen Lehrerfortbildungen insgesamt noch unbefriedigende Wirkungen (vgl. Lipowsky 2010; Altrichter 2010), weswegen besonders ausgefeilte und forschungsba-sierte Konzepte zur Deckung des immer wieder nachdrücklich formulierten Bedarfs an der Qualifizierung des pädagogischen Personals für die inklusive Schule (vgl. Heinrich/Urban/Werning 2013; HRK/KMK 2015) benötigt werden. Insbesondere durch Fallarbeit (vgl. Dietrich 2014; Katzenbach 2005) können Strukturprobleme auf-geklärt werden, um dann gemeinsam Perspektiven für die Handlungskoordination an der eigenen Schule zu entwickeln.

2. **„Das ist doch nur ihre Aufgabe das Kind festzuhalten!“ – Eine Fallstudie zum Rollenverhältnis von Schulleitung und Schulbegleitung**

Im Folgenden soll am Beispiel eines Interviewpassus mit einer Schulbegleiterin das irritierende Potenzial solcher Fallstudien für die professionelle Rollenklärung plausibilisiert werden. In anderen extensiven rekonstruktiven Studien konnten wir zeigen, welche subtilen Mechanismen der Handlungskoordination hier zuweilen multiprofessionelle Zusammenarbeit erschweren (vgl. Heinrich/Lübeck 2013; Heinrich/Arndt/Werning 2014; Bender/Heinrich 2016; Lübeck/Heinrich 2016). Im vorliegenden Fall haben wir uns angesichts des Zwangs zur gestrafften Darstellung dafür entschieden, demgegenüber einen Interviewausschnitt auszuwählen, in dem die Notwendigkeit der professionellen Rollenklärung unmittelbar ins Auge springt, d.h. nicht erst latente Sinnebenen rekonstruiert werden müssen, um das Professionalisierungsdesiderat offensichtlich werden zu lassen.

Hierbei wird mithilfe einer Argumentationsmusteranalyse (vgl. Heinrich 2007, S. 228f.; Heinrich 2015, S. 783) herausgearbeitet, welche Strukturbedingungen in der vorliegenden Schule bearbeitet werden müssten, um multiprofessionelle Zusammenarbeit mit der Schulbegleitung zu gewährleisten. Hierzu wird im Datenmaterial nach Argumentationsfiguren Ausschau gehalten, deren strukturelle Verankerung in der sozialen Praxis nur schwer als „rein zufällig“ plausibilisierbar ist. Angesichts der Unwahrscheinlichkeit solcher Kontingenz kann dann – zumindest ex negativo – begründet vermutet werden, dass innerpädagogische oder organisational verankerte Strukturen diese Argumente evozieren. Im Folgenden werden einige für die Fragestellung nach der Verhältnisbestimmung von „Schulleitung“ und „Schulbegleitung“ strukturell bedeutsame Argumentationslinien herausgestellt. In dem Interviewausschnitt berichtet eine junge Frau von ihrem „ersten Schultag“ als Schulbegleitung. Sie beginnt diesen Erzählpassus mit den Worten: „Ähm der

Schuldirektor wollte mich zuerst sehen [...]“, was in geradezu amüsanter Weise an den Sprechakt von Schülerinnen und Schülern erinnert, die sich etwas zuschulden haben kommen lassen. Sie fährt etwas lapidar und damit bereits eine gewisse Distanz zur Ernsthaftigkeit der Initiierungssituation einnehmend, fort: *„ich bin halt hin“*. Bemerkenswert sind der anschließend berichtete Gesprächseinstieg und die Form, in der der Arbeitsauftrag an die Schulbegleitung erteilt wird:

Da hatte mich der Schuldirektor über dieses bestimmte Kind halt informiert, hat er halt gesagt wo es äh die Schwierigkeiten beziehungsweise Problematiken seinerseits vor allen Dingen bestehen. Und die bestanden halt wirklich darin, dass das Kind halt weggelaufen ist, und dass ich wortwörtlich dafür zu sorgen hab, dass das Kind nicht mehr weg rennt.

Empirisch unterstrichen wird hier das Grundproblem der Stigmatisierung, das strukturell bereits aus dem vorangegangenen Antragsprocedere der Schulbegleitung und deren Zuständigkeit für genau ein Kind resultiert. Es wird in „besondernder“ Weise von dem „bestimmte[n] Kind“ gesprochen, das mit Schwierigkeiten und Problematiken assoziiert wird. Hervorzuheben ist an dieser Stelle allerdings, dass hier nicht *mit* der Perspektive auf das Kind oder gar *aus* der Perspektive des Kindes die Situation geschildert wird, sondern vielmehr dezidiert aus der Perspektive der Schulleitung, da sie es ist, die mit den Problematiken zu kämpfen hat. Seitens des Schulleiters sind es die „Problematiken seinerseits vor allen Dingen“.

Diese erweisen sich als seltsam pädagogikfern und doch zugleich als pädagogisch höchst relevant: Angesichts der Tatsache, dass in Deutschland Schulpflicht besteht, ist das Wegrennen des Kindes für die Schulleitung, die an der Schule für die Durchsetzung eben jener Schulpflicht Sorge zu tragen hat, eine ernsthafte Problemlage. Das Problem wird allerdings nicht als pädagogisches Phänomen rekontextualisiert, um es dann erzieherisch oder pädagogisch zu bearbeiten, sondern vielmehr auf seine physischen Aspekte reduziert, wenn man „wortwörtlich“ dafür sorgen soll, dass das Kind nicht wegrennt. Noch deutlicher wird diese Reduktion der pädagogischen Problemlage auf eine rein physisch-pragmatische in der folgenden Sequenz:

Wie und was ich damit mache ist ihm egal, Hauptsache das Kind rennt nicht mehr weg, und er muss die Polizei nicht mehr rufen. Da hab ich auch gedacht, na ok, das werden wir wohl hinkriegen.

Dieser Passus zeigt die Dekomposition der Professionalität des Schulleiters, der immerhin ausgebildete Lehrkraft sein muss, in Verbindung mit der Überforderungssituation der inklusiven Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Zu vermuten ist, dass eben jene Überforderung, die Gefahrenlage eines unbeaufsichtigten Kindes sowie seine persönliche rechtliche Gefahrenlage ihn dazu bringen, das Problem zu delegieren – und zwar in einer pädagogisch fragwürdigen,

sehr umfassenden Form der Verantwortungsdelegation: Der Auftrag sei zu erfüllen; welche Bearbeitungsformen dabei eingeschlagen würden, sei unerheblich („*Wie und was ich damit mache ist ihm egal, Hauptsache das Kind rennt nicht mehr weg [...]*“). Unterstellt man dem Schulleiter pädagogische Handlungsabsichten, bestehen diese hier in der Abgrenzung und Verhinderung einer exekutiven Zuständigkeit. Sein Handlungsdruck mag denn auch darin begründet liegen, dass es gerade in Zeiten der Schulprofilierung und der Konkurrenz um leistungsfähige Schülerklientel (vgl. Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011) Legitimationszwänge gegenüber den Eltern und dem öffentlichen Schulumfeld hervorruft, wenn mehrfach wöchentlich gut sichtbar ein Polizeiwagen auf dem Schulhof steht.

Durch diese vom Schulleiter vorgenommene Komplexitätsreduktion in der Aufgabenbeschreibung wiegt sich dann auch die selbst pädagogisch nicht professionalisierte Schulbegleitung in Sicherheit und entwickelt die Vorstellung, diese Aufgabe leicht bewältigen zu können: „*na ok, das werden wir wohl hinkriegen.*“ Wie aus pädagogisch-professioneller Sicht zu erwarten war, stellt sich die Sachlage dann doch etwas komplexer dar:

Und ähm, als das erste Mal das Kind auch weggelaufen ist weil ich das ja auch gar nicht richtig kannte inwiefern und was mach ich da ruf ich die Eltern an informier ich da die Schulleitung also äh Klassenlehrer und wie auch immer ich wurd da ja komplett allein gelassen, hab ich dann am nächsten Tag ein Donnerwetter vom Schuldirektor zu hören bekommen. Er hat dann bei XY [dem Arbeitgeber] angerufen und sich beschwert, und meinte nur sie hat doch nur die Aufgabe das Kind festzuhalten das ist doch nur ihre Aufgabe das Kind festzuhalten!

Auch wenn die Schulbegleitung an dieser Stelle vom Misslingen berichtet, so ist doch schon bemerkenswert, dass in ihrer Schilderung eine erste Ahnung der Notwendigkeit zur pädagogischen Bearbeitung des Phänomens aufscheint. Sie hat realisiert, dass eine Problembearbeitung rein auf der Ebene des Physischen unmöglich ist. Dies gilt nicht nur in dem Sinne, dass es einer über den ganzen Schultag hinweg aufrecht zu haltenden Aufmerksamkeit bedürfen würde, sondern auch, dass es tatsächlich eine der schwierigsten Aufgaben darstellt, ein Kind vom Weglaufen abzuhalten, ohne dabei physische Gewalt einzusetzen. Dementsprechend formuliert die Schulbegleitung hier schon die Ahnung, dass die Tatsache, dass sie das Kind noch „*gar nicht richtig kannte*“, der Grund für das Scheitern war. Hierin könnte man bereits eine alltags-theoretische Formulierung für die Notwendigkeit des sogenannten „pädagogischen Bezugs“ (Nohl 1933/1996, S. 22) sehen.

Im weiteren Verlauf der Schilderung wird dann die organisationale Problematik an dieser Schule deutlich, dass nicht nur die schwierigste Aufgabe an die am wenigsten professionalisierte Person delegiert wurde, sondern dass zudem das gesamte Bezugssystem die Schulbegleitung mit dieser schwierigen Aufgabe allein gelas-

sen hat. Weder die Schulleitung noch andere Lehrkräfte, noch die Eltern scheinen hier die Notwendigkeit gesehen zu haben, die Schulbegleitung an diese schwierige Aufgabe der Beaufsichtigung heranzuführen. Stattdessen wird noch in der Person der Schulleitung eine drastische Form der Delegation von Verantwortung deutlich, wenn diese sich beim Arbeitgeber der Schulbegleitung über deren Fehlverhalten beschwert, ohne das eigene Versagen im Sinne der Schulleitungsaufgabe, innerhalb ihrer Organisation für Strukturen einer inklusiven Beschulung zu sorgen, auch nur in den Blick zu bekommen. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit kann hier somit als vollends gescheitert gelten. Nicht einmal in der konkreten Begegnung mit der Schulbegleiterin wandelt sich diese Einstellung des Schulleiters:

Und hat den Hörer wieder aufgekö- äh hingeworfen. [...] Und da hat er mich zu sich not- äh bez- also bestellt, da war ich da und [er] meinte, Ihre Aufgabe besteht doch darin das Kind festzuhalten. Bitte kümmern Sie sich doch in Zukunft darum.

Problematisch in dieser Situation ist nicht nur die damit erneut wiederholte Delegation der Verantwortung, sondern auch die unreflektierte Wiederholung des ursprünglichen Auftrags, sodass diese Sprechstunde beim Direktor vollends zur Standpauke gerät, ohne dass in diesem Dienstgespräch gemeinsam neue Formen der Problembearbeitung entwickelt worden wären. Vielmehr findet eine eindimensionale, hierarchische Rollenzuschreibung an die Schulbegleitung statt, die auf die Bewahrung der Organisation vor einem exekutiven Eingriff und damit einer öffentlichen Infragestellung der schulisch-pädagogischen Maßnahmen abzielt. Das friktive und damit für eine Rollenaushandlung potenziell konstruktive Moment wird nicht zum Anlass für eine selbstvergewissernde Verständigung genommen.

3. Ausblick auf Lehrerfortbildung anhand praxisnaher Fallstudien

Die vorangegangene Fallstudie soll keineswegs die Praktiken an vielen Schulen Deutschlands diskreditieren, innerhalb derer zum Teil bereits sehr ausdifferenzierte Konzepte zur Integration der Schulbegleitung in die pädagogischen Prozesse entwickelt wurden, so etwa das von uns besichtigte Programm an der Bielefelder Laborschule. Gleichwohl stellt es unseres Erachtens ein plastisches Exempel dafür dar, wie sich anhand von Fallstudien die strukturbedingten Notwendigkeiten für ein organisationsentwicklerisch tragfähiges Gesamtkonzept zur Integration von Schulbegleitung in das multiprofessionelle Team zeigen lassen. Schlagwortartig verdichtet lassen sich zumindest die folgenden drei Effekte aufzeigen:

- Aufseiten des Schuldirektors schlägt ein *Deprofessionalisierungseffekt* durch, der eine rationale Auseinandersetzung mit dem Problem sowie dessen pädagogische Bearbeitung verhindert.

- Wegen (zumindest gefühlter) mangelnder Zuständigkeit bzw. Weisungsbefugnis des Schuldirektors erscheint der formaljuristisch eingesetzte Hausherr nicht mehr Herr im eigenen Hause zu sein. Zumindest agiert er nicht als Souverän der organisatorischen Abläufe, sodass man von einem *Des-Organisationseffekt* sprechen könnte.
- Als *Diffusionseffekt* der „pädagogischen Aufgabe“ im Mehrebenensystem könnte man schließlich die emergierende „kollektive Verantwortungslosigkeit“ beschreiben, die im Gesamtzusammenhang deutlich wurde. Angesichts dieser Verantwortungsdiffusion stellt sich für die handelnden Akteure in der Situation nicht einmal mehr die Frage nach der Rollenklärung, sondern diese erscheint seltsamerweise als immer schon geklärt – wenngleich auf höchst unproduktive Weise. Nicht einmal das offensichtliche Scheitern der pädagogischen Handlungskoordination führt hier zur Einsicht in die Notwendigkeit einer professionellen Rollenklärung im multiprofessionellen Zusammenhang.

Es ist leicht vorstellbar, dass aus solchen Fallbeschreibungen Diskussionsanlässe sowie Handlungsalternativen entwickelt werden können, die umso differenzierter ausfallen werden, je subtiler die rekonstruierten Mechanismen sind. Im vorliegenden Fall bieten sich demgegenüber einige Handlungsalternativen so offensichtlich an, dass es vermutlich nicht der weitreichenden Reflexion bedürfte. Selbstverständlich wäre eine Vorbereitung der Schulbegleitung auf ihre Aufgabe durch eine Sonderpädagogin bzw. einen Sonderpädagogen mit einer Ausbildung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sinnvoll gewesen, ebenso wie eine ganz klare Beschreibung der Zuständigkeiten und des rationalen Verhaltens in der ja augenscheinlich sehr gut prognostizierbaren und damit antizipierbaren Problemsituation des „plötzlichen Schulabsentismus“ und der daraus resultierenden Verletzung der Aufsichtspflicht.

Differenziertere Rekonstruktionen haben gezeigt, dass selbst für Professionelle die Abklärung der Zuständigkeiten im inklusiven Kontext eine große Herausforderung darstellt (vgl. Bender/Heinrich 2016; Breuer 2015; Heinrich/Lübeck 2013; Heinrich/Arndt/Werning 2014; Reh/Breuer 2012). Insofern bedarf es eines gezielten professionellen Interdependenzmanagements, das einerseits sowohl die traditionellen Zuständigkeiten im Sinne einer Rollenklärung neu aushandelt und andererseits darauf achtet, dass es im Organisationsganzen nicht zu jener Diffusion von Verantwortung kommt, wie sie zuvor beschrieben wurde. Dementsprechend muss eine Balance von Ausdifferenzierung und Entdifferenzierung gefunden werden:

„Deshalb ist besonders auch in der Konzeption von Fortbildungsprogrammen darauf zu achten, dass getrennte Zuständigkeiten aufgebrochen werden und es zu einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme zwischen den unterschiedlichen Professionen kommt. Fortbildungsprogramme im Bereich Inklusion sollten nicht in der alleinigen Verantwortung von sonderpädagogischen Einrichtungen liegen und sich, wo sinnvoll und möglich, an alle beteiligten Professionen richten.“ (Amrhein/Badstieber 2013, S. 21)

Wenn hier auf die Fortbildungsnotwendigkeit von Professionellen referiert wird, dann möchten wir deutlich hervorheben, dass wir die Professionalisierung von Schulbegleitungen bildungspolitisch als hoch ambivalent betrachten, da mit der Etablierung von Qualifizierungsmaßnahmen für Schulbegleitungen immer die Gefahr besteht, den Einzug einer semi-professionellen Berufsgruppe in den schulischen Kontext zu stabilisieren und somit inklusive Schulentwicklung im Modus der organisationalen De-Professionalisierung zu betreiben (vgl. Lindmeier/Polleschner 2014).

Das von uns anvisierte Fortbildungskonzept, das in Zusammenarbeit mit einer Gruppe von Lehrerforscherinnen und Lehrerforschern der Bielefelder Versuchsschule Oberstufen-Kolleg erarbeitet werden soll, zielt dementsprechend auf die Fortbildung der bislang Professionalisierten für die inklusive Schule. Anvisiert ist ein Fortbildungssetting, innerhalb dessen unterschiedliche Professionelle in unterschiedlichen Positionen (Schulleitungen, Regelschullehrkräfte, Professionelle aus Sozialpädagogik, Sonderpädagogik und Schulpsychologie) anhand von Fallstudien zu Schulbegleitungen dazu angeregt werden, ihre eigenen Aufgabenbereiche innerhalb des Organisationsganzen und der pädagogischen Gesamtkoordination zu definieren. Dabei ist anvisiert, von unterschiedlichen Schulen je eine Vertreterin bzw. einen Vertreter einer Akteursgruppe (nicht Schulbegleitung) zusammenzubringen, die dann in einer gemischten Gruppe an Fällen arbeiten, in denen jeweils einzelne Handlungsfelder (Unterricht, Teambesprechungen, Elternarbeit, außerunterrichtliches Handeln) thematisiert werden. Bei der Erstellung des Konzepts soll empirisches Material aus Fallstudien wie der oben vorgestellten verwendet werden bei gleichzeitiger Orientierung an Konzepten der kasuistischen Lehrerbildung (vgl. unterschiedliche Konzeptionen bei Hoffend 2010; Schelle 2011; Koch/Textor 2015; Meseth 2016). Dabei legen wir ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde, demzufolge der Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und Lesarten der empirischen Fälle eine hohe Relevanz beigemessen wird, da sie bestehende Verständnisse irritieren und damit zu einem Hinterfragen der eigenen Routinen anregen.

„Unter Anknüpfung an Ansätze situierten Lernens wird [in konstruktivistischen Ansätzen; das Autorenteam] davon ausgegangen, dass sich Lern- und Weiterbildungsangebote für Lehrer an deren alltäglichen Erfahrungen orientieren und möglichst komplex und authentisch sein, d.h. der alltäglichen Anwendungssituation entstammen sollten (Rank, Gebauer, Hartinger & Fölling-Albers, 2012; Reusser, 2005)“ (Lipowsky 2014, S. 511).

Bisherige Studien zur Wirksamkeit von Fortbildungen sind vergleichsweise selten und von unterschiedlicher Güte, da sich Effekte nur sehr schwer isoliert als Effekte der Fortbildung erfassen lassen (vgl. Huber/Radisch 2010, S. 337, 348; vgl. Lipowsky 2014 für eine systematische Zusammenschau internationaler Befunde). Mit unserer Ausrichtung auf eine reflexive, kommunikative und kooperative Orientierung, die als wichtige Voraussetzung für gelingende Fortbildung gilt (vgl. Huber 2009, S. 454f.;

Lipowsky 2010, S. 52), verbinden wir die Inhalte und Ziele der Fortbildung mit ihrer didaktischen Form. Dazu gehört auch die multiprofessionelle Zusammensetzung an Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die eine Besonderheit darstellt und darauf verweist, dass es sich um keine klassische Lehrerfortbildung im engen Sinne handelt, sondern um eine, die auf die im Wandel befindliche Organisation abzielt, in der unterschiedliche pädagogische Rollen miteinander verhandelt werden müssen. Wie aus der Wirkungsforschung bekannt ist, bemisst sich das Anregungspotenzial erfolgreicher Fortbildungen u.a. an der Reflexion der eigenen Praxis, was bis dato beispielsweise anhand der Konfrontation mit Materialien wie Unterrichtsvideos oder Schülerprodukten geschieht (vgl. Lipowsky 2010, S. 64). An diese Stelle setzen wir die authentischen Falldarstellungen, da sich die unterschiedlichen Professionellen in deren exemplarischer Struktur wiederfinden können, ohne jedoch persönlich betroffen zu sein, sodass einerseits Authentizität gegeben ist und andererseits ein Gesichtsverlust vermieden wird. Schulbegleitungen sind als Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Fortbildung dezidiert nicht vorgesehen, da sie zudem in einer solchen, qua mangelnder Professionalität antizipierbaren Situation des „Blamings“ durch die anderen Professionen kaum Lernfortschritte in der Fortbildungsveranstaltung machen könnten, ohne sich permanent in Rechtfertigungszwängen zu befinden. Für die anderen, bereits professionalisierten Berufsgruppen, die aber noch der spezifischen Qualifizierung für die multiprofessionelle Zusammenarbeit in der inklusiven Schule bedürfen, erachten wir aber eben jene Reflexionsanlässe für hilfreich. Solange die einzelnen Akteursgruppen ihre eigene berufliche Identität und ihren professionellen Auftrag für sich noch nicht geklärt haben (vgl. Heinrich/Faller/Thieme 2014), werden unseres Erachtens nach Programme, die sich an einem im Feld normativ aufgeladenen Kooperationsbegriff orientieren (vgl. Heinrich/Werning 2013), nicht verfangen (vgl. Amrhein 2011). Demgegenüber scheint eine Sensibilisierung des pädagogischen Personals für die zahlreichen Interdependenzen im Mehrebenensystem dahingehend vielversprechend, als dass zunächst die Formen von Handlungskoordination rekonstruiert würden, bevor diese als „gute“ oder „schlechte“ Kooperationsformen bewertet würden. Durch dieses besondere multiprofessionelle Fortbildungssetting sowie die durch die gegenstandsorientierte Forschung zum Praxisfeld entwickelten Materialien erhoffen wir uns ein Fortbildungskonzept, das auch den Anforderungen der Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung (vgl. Lipowsky 2010; Altrichter 2010) besser gerecht wird als die bislang vorliegenden Formen: „Die Rückmeldung aus den Ländern zeigte, dass der Bedarf an Fortbildungen zu Inklusion stetig steigt und derzeit kaum in Qualität und Quantität gedeckt werden kann.“ (Amrhein/Badstieber 2013, S. 17)

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, F.H./Eichenbauer, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster et al.: Waxmann, S. 17–34.
- Altrichter, H./Feyerer, E. (2011): Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion 4. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73/73>; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Altrichter, H./Heinrich, M./Soukup-Altrichter, K. (2011): Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS.
- Amrhein, B. (2011): Lehrkräfte im Paradox zwischen Integration und Segregation – Konsequenzen für die zukünftige Aus- und Fortbildung von LehrerInnen für Inklusion. In: Ziemer, K./Langner, A./Köpfer, A./Erbring, S. (Hrsg.): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. Hamburg: Dr. Kovac, S. 125–138.
- Amrhein, B./Badstieber, B. (2013): Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse>; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469–520.
- Bender, S./Heinrich, M. (2016): Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (ZfPaed): Schulische Inklusion. Hrsg. v. V. Moser/B. Lütje-Klose. Weinheim: Beltz, S. 90–104.
- Böhm-Kasper, O./Demmer, C./Gausling, P. (im Erscheinen): Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztag. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.): Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster et al.: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O./Dizinger, V./Heitmann, V. (2013): Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 6, S. 53–68.
- Breuer, A. (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: VS.
- Breuer, A./Reh, S. (2010): Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. In: Soziale Passagen 2, H. 1, S. 29–46.
- Brownlee, J./Carrington, S. (2000): Opportunities for Authentic Experience and Reflection: A Teaching Programme Designed to Change Attitudes Towards Disability for Pre-Service Teachers. In: Support for Learning 15, H. 3, S. 99–105.
- Dietrich, F. (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: VS.
- Dietrich, F./Heinrich, M. (2014): Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In: Lichtblau, M./Blömer, D./Jüttner, A.K./Koch, K./Krüger, M./Werning, R. (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26–47.
- Ditton, H. (2010): Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 1, S. 53–68.

- Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen. Münster et al.: Waxmann, S. 69–133.
- Dworschak, W. (2012): Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. In: *Gemeinsam Leben* 20, H. 2, S. 80–94.
- Feyerer, E. (2011): Profilierung vs. Normalisierung: Unterschiedliche Ausformungen des Schwerpunktes Integration. In: Altrichter, H./Heinrich, M./Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.): *Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS, S. 119–139.
- Heinrich, M. (2007): *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2015): Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, H. 6, S. 778–792.
- Heinrich, M. (2016): Professionalisierbarkeit von Schulbegleitung? In: Lübeck, A./Heinrich, M.: *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma – Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung*. Münster: MV, S. 5–31.
- Heinrich, M./Arndt, A.-K./Werning, R. (2014): Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/inn/en in der inklusiven Schule. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 3, H. 1, S. 48–71.
- Heinrich, M./Faller, C./Thieme, N. (2014): Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. In: *Die Deutsche Schule* 106, H. 1, S. 30–49.
- Heinrich, M./Lübeck, A. (2013): Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In: *Bildungsforschung* 10, H. 1, S. 91–110.
- Heinrich, M./Urban, M./Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen*. Münster et al.: Waxmann, S. 69–133.
- Heinrich, M./Werning, R. (2013): „It’s Team-Time“? Unterrichtskooperation von Sonderpädagog/inn/en und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. In: *Journal für Schulentwicklung* 17, H. 4, S. 26–32.
- Hoffend, A. (2010): Pädagogisches Fallverstehen. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Fallstudienarbeit als Vermittlungsmöglichkeit. Münster et al.: Waxmann.
- HRK/KMK (Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. URL: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Huber, S.G. (2009): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 452–463.
- Huber, S./Radisch, F. (2010): Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Hogrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft*. Münster et al.: Waxmann, S. 337–354.
- Katzenbach, D. (2005): Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. In: *Die Deutsche Schule* 97, H. 1, S. 49–64.

- Koch, B./Textor, A. (2015): Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In: Kiel, E. (Hrsg.): *Inklusion im Sekundarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97–139.
- Kullmann, H./Lütje-Klose, B./Textor, A./Berard, J./Schitow, K. (2015): Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In: *Schulpädagogik heute* 5, H. 10, S. 1–14.
- Kunze, K. (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Idel, T.-S./Dietrich, F./Kunze, K./Rabenstein, K./Schütz, A. (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261–277.
- Lindmeier, B./Polleschner, S. (2014): Schulasistenz – ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung nicht inklusiver Schulstrukturen? In: *Gemeinsam Leben* 22, H. 4, S. 195–205.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster et al.: Waxmann, S. 51–72.
- Lipowsky, F. (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Überarb. und erweiterte Aufl. Münster et al.: Waxmann, S. 511–541.
- Lübeck, A. (2016): „Wenn man nicht integriert ist an der Schule, kann man auch nicht als Integrationshelfer arbeiten.“ Spannungsfelder zum Einsatz von Schulbegleitungen aus wissenschaftlicher Perspektive. In: *Dialog Erziehungshilfe*, H. 1, S. 46–50.
- Lübeck, A./Heinrich, M. (2016): Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma – Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung. Münster: MV.
- Lütje-Klose, B./Miller, S. (2012): Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld – aktuelle Entwicklungen. In: Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N./Scheidt, K. (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235–240.
- Lütje-Klose, B./Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83, H. 2, S. 112–123.
- Mead, G.H. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): *Was ist der Fall?* Wiesbaden: VS, S. 39–60.
- Moser, V./Kuhl, J./Schäfer, L./Redlich, H. (2012): Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N./Scheidt, K. (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 228–234.
- Nohl, H. (1933/1966): *Die Theorie der Bildung*. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 1. Faksimile-Druck der Originalausgabe Langensalza 1933. Weinheim et al.: Beltz, S. 3–80.
- Reh, S./Breuer, A. (2012): Positionierungen in interprofessionellen Teams. Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In: Huber, S.G./Ahlgrimm, F. (Hrsg.): *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster et al.: Waxmann, S. 185–201.

- Rürup, M. (2011): Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. In: Zeitschrift für Inklusion 4. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74/74>; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Schelle, C. (2011): Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. In: Erziehungswissenschaft 22, H. 43, S. 85–92.
- Schrödter, M. (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: neue praxis 37, H. 1, S. 3–28.
- Werning, R./Arndt, A.-K. (2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Christine Demmer, Jun.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, geb. 1981, Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Qualitative Forschungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung schulischer Inklusion an der Universität Bielefeld.
E-Mail: christine.demmer@uni-bielefeld.de

Martin Heinrich, Univ.-Prof. Dr. phil., geb. 1971, Professur für Erziehungswissenschaft & Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
E-Mail: martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Anika Lübeck, M.A., M.Ed., geb. 1987, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
E-Mail: anika.luebeck@uni-bielefeld.de

Anschrift: Universität Bielefeld, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld