

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 3

Deborah Lutz, Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Alica Strecker,
Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Sekundarstufe



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 3

Print-ISBN 978-3-8309-4514-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9514-2

<https://doi.org/10.31244/9783830995142>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Martin Heinrich, Julia Gasterstädt, Natalie Geese, Anika Lübeck, Georg Rißler, Alica Strecker, Nina Blasse, Jürgen Budde, Christine Demmer, Albrecht Rohrmann, Michael Urban, Hanna Weinbach & Juliane Wolf

Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule

Empirische Befunde und Materialien zur Rollenklärung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

Zusammenfassung

Das Akronym „ProFiS“ des BMBF-Verbundprojekts steht für „Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“¹ und markiert damit eine neue Form der Professionalisierungsbedürftigkeit des in Schule tätigen Personals angesichts der Transformation des Schulsystems durch die UN-Behindertenrechtskonvention. Hier gilt es, nicht nur die Heterogenität der Schüler:innen in den Blick zu nehmen, sondern auch den Umstand, dass im Zuge dieser Reformmaßnahmen auch das an Schule tätige Personal zunehmend heterogen wird. Die ohnehin in der pädagogischen Praxis gegebene Komplexität der Wahrnehmungs- und Abstimmungsprozesse steigert sich durch multiprofessionelle Teams auf diese Weise nochmals. Ausgehend von dieser Beobachtung und dem Irritationspotential für die Kooperation, das durch die Etablierung der neuen Berufsgruppe der Schulbegleitung für die multiprofessionellen Teams entstanden ist, erfolgten empirisch-rekonstruktive Studien zu Unterricht, Teamgesprächen, außerunterrichtlichem Schulgeschehen und der Elternarbeit, die als Grundlage für Fortbildungsmaterialien für das an Schule tätige Personal dienen.

Schlüsselworte: Rollenklärung, Professionalisierung, Kooperation, Schulbegleitung, Sonderpädagogik, Soziale Arbeit

Abstract

The acronym “ProFiS” of the research project, funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF), stands for “Professionalisation through casework for inclusive schools” and thus marks a new form of the need for professionalisation of staff working in schools in light of the transformation of the school system by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. It is not only the heterogeneity of the students that needs to be taken into account, but also the fact that in the course of these reform measures, school are becoming increasingly heterogeneous. The complexity of the processes of perception and coordination, which is already present in pedagogical practice, is further increased by multiprofessional teams. Based on this observation and the potential for irritation due to new forms of cooperation, influenced by the establishment of the new professional group of special educational needs assistants, empirical-reconstructive studies were carried out on teaching, team discussions, extracurricular school activities and parental work, which served as the basis for further training materials for the pedagogical staff working at schools.

Keywords: Role clarification, professionalisation, cooperation, special educational needs assistants, special education, social work

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1702A-D gefördert.

1. Ziele des Projekts und professionalisierungstheoretischer Rahmen der Fortbildungsmaterialien

Angesichts der skizzierten (s. Zusammenfassung) unübersichtlichen Gemengelage in den multiprofessionellen Teams sollten im Projekt einerseits die komplexen Interaktionen der pädagogischen Professionellen in einer ersten Projektphase rekonstruiert werden (Abschnitt 1.1), um dann professionalisierungstheoretisch begründet zu eruieren, mit welchem Aus- und Fortbildungskonzept in einer zweiten Projektphase auf diese Entwicklungen konstruktiv reagiert werden kann (Abschnitt 1.2).

Das Phänomen der Komplexitätssteigerung und die zunehmend herausfordernde Aufgabe der Rollenklärung im multiprofessionellen Team wird in den Rekonstruktionen der vier Teilprojekte des Verbundes (Abschnitt 2) zum Unterricht (Abschnitt 2.1), zu Teamgesprächen (Abschnitt 2.2), zu außerunterrichtlichem Schulgeschehen (Abschnitt 2.3) sowie zur Elternarbeit (Abschnitt 2.4) überdeutlich, deren zentrale Befunde hier zusammengefasst werden.

Anschließend erfolgt ein Überblick über die daraus entwickelten Materialien für die Aus- und Fortbildung (Abschnitt 3), die alle online in einem Themenheft der Zeitschrift „DiMawe – Die Materialwerkstatt“ als open-access Publikationen verfügbar sind. Nach der Darstellung einiger Erfahrungen und evaluativen Befunde zum Einsatz der Materialien (Abschnitt 4) folgt ein kurzer Ausblick. Eine ausführliche Projektdarstellung findet sich in einem früheren Beitrag (vgl. Heinrich et al., 2019).

1.1 Ausgangslage für das Projekt

Die Schwierigkeiten bei der Transformation eines hoch selektiven hin zu einem inklusiven Schulsystem (Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2019) zeigen, wie stark die bildungspolitischen Setzungen der Homogenisierung in den letzten Jahrzehnten zu einer Komplexitätsreduktion in der Wahrnehmung (inklusive) pädagogischer Praxis beigetragen haben (Gasterstädt, 2019). Eine solche aus Steuerungssicht funktionale Komplexitätsreduktion wirkt angesichts des menschenrechtlich verbürgten Anspruchs aller Kinder und Jugendlichen auf ein inklusives Schulsystem (Rohrmann, 2018) in der konkreten Interaktion dysfunktional (Blasse et al., 2019; Budde, Panagiotopoulou & Sturm, 2019).

Dies gilt einmal mehr, da die Anlässe für Aushandlungsprozesse zunehmen: Nicht nur steigt die Anzahl des Personals aus weiteren Professionen wie der Sozialen Arbeit (Heinrich, Faller & Thieme, 2014) oder der Sonderpädagogik (Heinrich, Arndt & Werning, 2014), sondern zeitgleich erfolgt die in qualitativer Hinsicht besonders irritierende Infragestellung der eigenen Professionalität durch eine neue, noch wenig erforschte Berufsgruppe: die Schulbegleitungen (vgl. Arndt et al., 2017; Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017; Lübeck & Demmer, 2017). Diese haben selbst keinen Professionsstatus inne, sind aber im Schulalltag inzwischen derart präsent (Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2017), dass sie, auch wenn sie sich monetär und

strukturell in einem „Rollenprekariat“ (Lübeck, 2019) befinden, die Akteurskonstellation der inklusiven Schule (Bender & Heinrich, 2016) erheblich prägen.

Wenn aber die auf Komplexitätsreduktion zielenden Homogenisierungen pädagogisch zum Problem werden, muss in der Aus- und Fortbildung des in der Schule tätigen Personals umgesteuert werden, indem die daraus resultierenden Spannungsfelder (Budde, Blasse, Rißler & Wesemann, 2019) dezidiert in den Blick genommen werden. Angesichts der für pädagogisches Tun konstitutiven wechselseitigen Abhängigkeit aller Akteur:innen der Praxis (Arndt, Bender, Heinrich, Lübeck & Werning, 2018) besteht sonst die Gefahr, dass alte Handlungsrouinen unreflektiert bestehen bleiben und das System damit nicht-inklusiv bleibt. Ausgehend von den zwei BMBF-Verbundprojekten ProFiS und ReLink² haben wir ein Fortbildungskonzept entwickelt (Lau, Heinrich & Lübeck, 2019), in dem anhand empirischer Fälle Ambivalenzen und Nicht-Selbstverständlichkeiten der „neuen Praxis“ aufgearbeitet werden können.

1.2 Professionalisierungstheoretischer Hintergrund des Fortbildungsmaterials

Die aus der Praxis stammenden Falldarstellungen sollen die Teilnehmenden der Aus- und Fortbildungsveranstaltungen anregen, ihre eigenen Rollen, Zuständigkeitsbereiche und Erwartungen innerhalb des Teams und der Gesamtorganisation zu reflektieren. Die Falldarstellungen aus der Praxis sollen die lebensweltliche Verankerung sicherstellen, die es den Professionellen erlaubt, sich authentisch in ihnen wiederzufinden, ohne zugleich in einer spezifisch persönlichen Form betroffen zu sein. Dies könnte sonst die Offenheit für die Reflexion behindern, wenn etwa durch das Setting der Veranstaltung oder die Materialien selbst Rechtfertigungszwänge entstünden oder gar Befürchtungen vor einem Gesichtverlust. Das Material folgt damit der Logik einer praxisreflexiven Kasuistik: In den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen sind die Teilnehmenden vom unmittelbaren Handlungsdruck entlastet, wie er sonst in pädagogischer Praxis typischerweise gegeben ist. In jener „Reflexionspause“ im Sinne eines gedankenexperimentellen Probehandelns können sie über Handlungsalternativen nachdenken. Andernorts (Lau et al., 2019) haben wir die dem Vorgehen zugrundeliegende professionalisierungstheoretische Positionierung sowie die konkrete Operationalisierung (Lübeck & Lau, 2021) ausführlich beschrieben. Im Kern zielt diese darauf ab, durch Reflexion eine Infragestellung der eigenen Routinen und

2 Das Aus- und Fortbildungskonzept wurde in Zusammenarbeit mit Lehrerforscher:innen der Bielefelder Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und in enger Kooperation mit dem BMBF-Verbundprojekt ReLink (FKZ: 01NV1710A-C) zum Thema „Reflexion, Leistung/Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (Urban et al., 2018) entwickelt. Anders als im Projekt ProFiS stand im ReLink-Projekt nicht die multiprofessionelle Kooperation im Mittelpunkt, sondern die Frage, wie Lehrkräfte den gesellschaftlich vermittelten „doppelten Bildungsauftrag“ von Leistungsorientierung einerseits und einer individuell angemessenen inklusiven Bildung für alle andererseits in ihrer pädagogischen Praxis bewältigen können (Arndt et al., 2019). Die Materialien des ReLink-Projektes zur Aus- und Fortbildung sind ebenfalls in der Zeitschrift DiMawe im open-access veröffentlicht (Arndt et al., 2021).

der damit verbundenen Deutungsmuster anzuregen, wenn im Veranstaltungssetting und im Material die Möglichkeit für individuelles Anschlussdenken bzw. -lernen gegeben ist.

2. Grundlagen des vorliegenden Fortbildungsmaterials: Zentrale Befunde des Verbundforschungsprojekts „ProFiS“

Grundlage für die Konzeption der Aus- und Fortbildungsmaterialien waren die empirischen Befunde und Protokolle der zweijährigen Feldphase. Bevor daher die einzelnen Materialien vorgestellt werden, sollen zunächst die zentralen Befunde der vier Teilprojekte des Verbundes (Verbundkoordination: Martin Heinrich) zu Unterricht (Abschnitt 2.1), Teamgesprächen (Abschnitt 2.2), außerunterrichtlichem Schulgeschehen (Abschnitt 2.3) sowie der Elternarbeit (Abschnitt 2.4) überblicksartig dargestellt werden.

2.1 Zentrale Befunde Teilprojekt „Unterricht“ (Leitung: Jürgen Budde & Nina Blasse, Flensburg)

Die ethnografischen Beobachtungen im Unterricht der „heterogenen Lehrgruppe“ (Blasse, 2015) zeigen, dass Kooperation – verstanden als Aktivitätenchoreografierung (Semi-)Professioneller im inklusiven Unterricht – sich weniger als ‚Kooperation auf Augenhöhe‘, sondern eher als ‚muddling through‘ manifestiert. Die Aktivitätenchoreografierung spannt sich dabei in Bezug auf die Schüler:innen zwischen den Polen Inklusion und Exklusion sowie Kategorisierung und Dekategorisierung auf. In der Praxis überwiegen exklusionsfördernde Aktivitätenchoreografierungen. Dekategorisierungen finden sich kaum und gehen zumeist mit einer Vernachlässigung spezifischer Bedarfe einher.

Die Inklusion und Exklusion von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf hängen dabei mit Praktiken der Anerkennung und Adressierung zusammen. Teilhaben am Unterricht können Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zumeist nur als Besondere, ein Prozess, der sich als Subjektivierung beschreiben lässt. Die Unterrichtsaktivitäten sind dabei eingespannt in größere Konstellationen, die sich aus Diskursen, Materialien, räumlichen Gegebenheiten, institutionellen Verantwortungen u.v.m. zusammensetzen.

Die Praxis im Unterricht ist damit durch rahmende Elemente präfiguriert, die sich zumeist kooperations- und inklusionshemmend auswirken. Schulische Leistung spielt in diesen Kontexten eine zentrale Rolle für den Vollzug auch von inklusivem Unterricht. Leistung erstreckt sich dabei nicht nur auf das fachliche Wissen, sondern auch auf das angemessene Verhalten. Im Ergebnis ist die soziale Kategorie Behinderung intersektional mit weiteren Differenzkategorien verwoben, in Kategorisierungsprozessen wird jedoch primär auf die Kategorie Behinderung Bezug genommen.

2.2 Zentrale Befunde Teilprojekt „Teamgespräche“ (Leitung: Christine Demmer, Bielefeld)

Im Bielefelder Teilprojekt, das sequenzanalytische Rekonstruktionen von Teamgesprächen vornahm (vgl. Demmer & Lübeck, 2019), liegen Ergebnisse zu den Zuständigkeitsverteilungen und Arbeitsweisen von (sonderpädagogischen) Lehrkräften und Schulbegleitungen sowie zu den potenziell stigmatisierenden Wirkungen des Einsatzes von Schulbegleitungen vor. In den untersuchten Teamgesprächen zeigt sich, dass es in ihnen zum einen um situative, konkrete Absprachen zu Unterrichtsorganisation und Zuständigkeiten geht, zum anderen um eine Problematisierung und Erörterung des Lern- oder Sozialverhaltens der schulbegleiteten Kinder und um dahingehende Handlungsperspektiven.

In diesen Problemerkörterungen beanspruchen die Lehrkräfte die Deutungshoheit für sich und definieren ‚Probleme‘ und ‚Bearbeitungsmöglichkeiten‘. Dabei etablieren sich eine Art diffuse Führungspraktiken, bei denen Lehrkräfte delegieren, Zuständigkeiten zuweisen und organisieren. Diffus sind diese Führungspraktiken zum einen, weil sie formal kaum autorisiert sind, diese Rolle einzunehmen. Zum anderen, weil immer wieder deutlich wird, dass die Perspektiven der Schulbegleitungen teils explizit eingeholt werden und sich darin der Anspruch an eine Zusammenarbeit ‚auf Augenhöhe‘ transportiert, jene Perspektiven aber kaum zum Tragen kommen und für die Deutungen und Handlungsentwürfe der Lehrkräfte überwiegend folgenlos bleiben.

Dies ist einmal mehr bedeutsam, da Schulbegleitungen sowohl unterrichtliche als auch erzieherische Aufgaben übernehmen, wozu sie wiederum nicht autorisiert sind, und ihnen dabei oft wesentlicher Gestaltungsspielraum zukommt. D.h. beide (Schulbegleitung und Lehrkräfte) scheinen unter dem Anspruch einer gelungenen Zusammenarbeit in Handlungszwänge zu geraten, in denen sie unautorisiert agieren.

Anders als in der Zusammenarbeit mit anderen Personen in der Schule haben Lehrkräfte und Schulbegleitungen im Klassenraum einen dichten raum-zeitlich geteilten Erfahrungsraum. Sie können dieselben Situationen im Unterricht beobachten und sich dazu austauschen. Damit können Schulbegleitungen auch – das ist die Ausnahme in unseren Daten – als ernstzunehmendes Reflexionsgegenüber fungieren, mit dem Lehrkräfte gemeinsam unterschiedliche Lesarten auf unterrichtliche/pädagogische Situationen entfalten, sodass professionalisierende Momente in der Zusammenarbeit liegen können. In doppelter Hinsicht besteht allerdings die Gefahr der Unterlaufung eines inklusiven Anspruchs: zum einen weil sich die Delegation von Inklusion, wie sie in der Maßnahme der Schulbegleitung strukturell angelegt ist, tatsächlich in der diskursiven Praxis niederschlägt, zum anderen da durch den engen Austausch von Schulbegleitung und Lehrkraft die begleiteten Kinder fortlaufend thematisiert und tendenziell problematisiert werden, immer wieder eine Besonderung erfahren und in ein deutlich engeres Netz der (pädagogischen) Kontrolle zu geraten scheinen.

2.3 Zentrale Befunde Teilprojekt „Außerunterrichtliches Schulgeschehen“ (Leitung: Albrecht Rohrmann & Hanna Weinbach, Siegen)

Die Ergebnisse des Teilprojekts am Standort Siegen beziehen sich vorwiegend auf ethnografische Beobachtungen im außerunterrichtlichen Schulgeschehen und auf eine Expertise zur sozialrechtlichen Ausgestaltung der Hilfeform Schulbegleitung. Hierbei zeigt sich, dass Formen des Begleitens im außerunterrichtlichen Alltag in inklusiven Settings situations- und kontextspezifisch in Konstellationen des Raumes, der Zeit, des Aktivitätsfokus und impulses sowie der Emotionalität hervorgebracht werden.

Insgesamt erweist sich die Ausgestaltung als Einzelfallhilfe im außerunterrichtlichen Schulgeschehen als ambivalent. Durch ihre Anwesenheit tragen Schulbegleitungen potenziell zum Umgang mit Beeinträchtigungen als Hilfsbedürftigkeit in Situationen bei, die ansonsten durch Peer-Interaktionen geprägt sind. Die Anwesenheit von Schulbegleitungen begünstigen so etwa die Hervorbringung von Behinderungen, indem Interaktionssituationen auf die Markierung von Beeinträchtigungen fokussiert werden. Zudem führt im außerunterrichtlichen Schulgeschehen die ungeklärte Zuständigkeit zu prekären Situationen der Schulbegleitungen. Sie müssen ihr fachliches Handeln bezogen auf die Zielsetzung der Eingliederungshilfe begründen, haben jedoch im schulischen Kontext nur begrenzte Möglichkeiten, diesen Handlungsauftrag verständlich zu machen und darauf bezogen tätig zu werden. Damit bleibt auch im außerunterrichtlichen Schulgeschehen die Aushandlung über (Nicht-)Zuständigkeit praktisch den unmittelbar Beteiligten überlassen. Im schulischen Setting wird diese stark durch die Machtposition der Lehrkräfte geprägt und häufig durch die Anordnung von Räumen (z. B. Aufenthaltsräume für Schulbegleitungen) und Ordnungen (z. B. Aufgabenzuweisungen) gefestigt.

Hinsichtlich der sozialrechtlichen Ausgestaltung von ‚Schulbegleitung‘ lässt sich feststellen, dass die durch das Bundesteilhabegesetz 2018 eingeführte Leistungsform der ‚Teilhabe an Bildung‘ zu einer Verfestigung dieser Hilfeform geführt hat. Inwiefern sich durch die neu geregelten Vorgaben für die Planung der Hilfen Veränderungen ergeben lässt sich im Untersuchungszeitraum noch nicht absehen. Es ist erkennbar, dass Träger der öffentlichen Jugendhilfe zunehmend ein Interesse an der Organisation von Schulbegleitung als Infrastrukturleistung entwickeln. Die hängt stark mit der erwarteten Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für die Unterstützung aller Kinder mit Behinderungen zusammen.

2.4 Zentrale Befunde Teilprojekt „Elternarbeit“ (Leitung: Michael Urban, Frankfurt am Main)

Um die komplexe Situation in den Blick zu nehmen, in die das Kooperationsdreieck zwischen Lehrkräften, Eltern und Schulbegleitungen eingebettet ist, wurden im Frankfurter Teilprojekt in einem an der Grounded Theory Methodologie und Situationsanalyse orientierten Forschungsdesign Befunde von Gesamtschulen trianguliert.

In dem beobachteten Unterrichtsgeschehen konnte ein Modus der Herstellung und Aufrechterhaltung schulischer Ordnung rekonstruiert werden, in dem Regelschulpädagog:innen und Sonderpädagog:innen sich in alltäglichem Handeln entlang zentraler Aktivitäten, Überzeugungen, Orte und Verantwortlichkeiten unterscheiden. Dieser Modus lässt sich wie folgt zusammenfassen: Während Regelschullehrkräfte „Unterricht“ durchführen, sorgen Sonderpädagog:innen dafür, dass dieser Unterricht durch Schüler:innen, die den Leistungsanforderungen oder -erwartungen im Sinne der Erfüllung ihres „Schülerjobs“ (Breidenstein, 2006) nicht entsprechen, nicht gestört werden. Diese Schüler:innen werden so zu Grenzobjekten (Star, 2010), an denen sich die beiden professionellen Welten manifestieren. Schulbegleitungen sind als Teil der Welt der Sonderpädagogik zu erkennen und agieren teilweise auch stellvertretend für Sonderpädagog:innen.

Die Relation zwischen Schule und Eltern folgt der Differenz dieser Welten. Während die Regelschullehrkräfte eher punktuell und problembezogen zu einzelnen Eltern Kontakt haben oder sich in formalen Formaten (z. B. Elternabenden, Elternsprechtagen) an die gesamte Klassenelternschaft richten, haben Sonderpädagog:innen und insbesondere Schulbegleitungen regelmäßigen und situativen Kontakt, in dem zum Teil tägliche Absprachen getroffen werden. Schulbegleitungen werden dabei zu einem „Drehkreuz“ zwischen Schule und Familie.

Insgesamt zeigt sich damit eine Dopplung der Elternarbeit – sowohl der Schule als auch hinsichtlich der Erwartungen und Leistung der Eltern. Diese gesteigerte Erwartung an das Engagement der Eltern verweist auf Fragen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem und auf die Notwendigkeit intersektionaler Perspektiven sowohl im Sinne eines Forschungsdesiderates als auch daran anschließender Schulentwicklungspotentiale. Denn die gesteigerten Erwartungen an Eltern von Schüler:innen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen treffen nicht selten auf Familiensituationen, die von Einwanderungsgeschichten oder prekären ökonomischen Verhältnissen geprägt sind. Damit einher geht eine strukturell schlechtere Ausgangssituation, um die (gesteigerten) schulischen Erwartungen zu erfüllen.

3. Vorstellung der didaktischen Materialien für die Fortbildung des an der Schule tätigen pädagogischen Personals

Übergreifend liegen aus allen vier Teilprojekten Ergebnisse zum Forschungsfeld ‚Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings‘ und insbesondere zu ‚Schulbegleitungen‘ vor, die angeschlossen wurden an den (internationalen) Inklusionsdiskurs sowie an sonderpädagogische und professionalisierungstheoretische Diskurslinien (vgl. Blasse et al., i. E.).

Aus den Forschungsergebnissen wurden Fortbildungsmaterialien konzipiert, die in mehreren Aus-, Fort- und Weiterbildungssettings (universitäre Lehrer:innenbildung, universitäre Ausbildung von Erziehungswissenschaftler:innen/sozialpädagogischen Fachkräften, gemeinsame Weiterbildungen/Workshops mit Lehrkräften, Schulbegleitungen, sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften) er-

probt und evaluiert wurden. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden sprechen für eine hohe Adaptivität der Fortbildungsmaterialien (vgl. ausf. Abschnitt 4). In dem Themenheft „Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung des an Schulen tätigen Personals“ der open-access online-Zeitschrift „Die Materialwerkstatt“ liegen die Ausbildungsmaterialien in didaktisierter und multimedialer Form publiziert vor und können als Open Educational Resources (OER) wichtige Impulse für die inklusionssensible Professionalisierung angehender Lehrkräfte liefern (vgl. zum Folgenden ausf. Heinrich et al., 2021).

Im ersten Material wird aus ethnografischer Perspektive die „Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht“ in den Blick genommen. Mit einem praktikentheoretischen Verständnis von Kooperation als Aktivitätenchoreografie, also dem Fokus auf konkrete Handlungsabläufe und das Zusammenspiel aller am Unterricht Beteiligten, fordert das Material zu einer Reflexion von Kooperationsverständnissen heraus. Mit dem inhaltlichen Irritationspotential des Materials, das die Gesamtkonstellation als eine pädagogische Praxis strukturierende Aktivitätenchoreografie fasst, wird eine neue, orientierende Analyseperspektive angeboten (vgl. ausf. Rißler, Blasse & Budde, 2021).

Im Beitrag „Zwischen Unterricht und Unterstützung“ werden anhand eines Gesprächsausschnitts die wechselseitigen Rollenzuschreibungen einer Lehrkraft und einer Schulbegleitung illustriert. Denn vielfach werden Schulbegleitungen im inklusiven Unterricht eingesetzt, ohne dass ihre Rolle oder auch das Ziel ihrer Unterstützung hinreichend geklärt sind. Gleichzeitig haben diese Unbestimmtheiten Auswirkungen auf die Rollen derjenigen, die mit ihnen zusammenarbeiten. Ein Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen einer Lehrkraft und einer Schulbegleitung, in dem die wechselseitigen Rollen thematisch sind, kann für Aus-, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrkräften und Schulbegleitungen eingesetzt werden und zur Reflexion von Rollen- und Zielvorstellungen einladen. Das Material provoziert Zielklärungsprozesse zwischen der unklaren Unterstützungsfunktion der Schulbegleitung und der damit einhergehenden Transformation der Rolle der Lehrkraft. Der Fall zeigt, dass in solchen Aushandlungsprozessen zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft auch die individuellen Bedürfnisse der begleiteten Schüler:innen leicht aus dem Blick geraten können, sodass im Material für die Aus- und Fortbildungsveranstaltungen Gelegenheit zur Reflexion von Rollen- und Zielvorstellungen liegt (vgl. ausf. Lübeck & Demmer, 2021).

Ebenfalls ausgehend von einem solchen Teamgespräch von Schulbegleitung und Lehrkraft thematisiert das darauffolgende Fortbildungsmaterial, wie grundlegende pädagogische Antinomien sich auch im Zusammenspiel von Schulbegleitungen und Lehrkräften als nicht lösbares, sondern nur beständig zu bearbeitendes Spannungsfeld beschreiben lassen. Denn wie jegliches pädagogisches Handeln vollzieht sich auch die Unterstützung durch eine Schulbegleitung im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie. Im Beitrag „Wer hilft wem, wie, wann, warum es selbst zu tun?“ wird dementsprechend zur Reflexion der Antinomie von Autonomie und Heteronomie aufgefordert. Am Beispiel des im Material dargestellten Teams können Fortbildungsteilnehmende sowohl Abgrenzungen als auch Identifikationsbekun-

dungen vornehmen, ohne sich notwendig in der Diskussion bereits „outen“ oder ad hoc positionieren zu müssen. Der Beitrag stellt einen Ausschnitt aus einem solchen Teamgespräch als Online-Supplement zur Verfügung, das in Aus-, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrkräften und Schulbegleitungen eingesetzt werden kann (vgl. ausf. Demmer, Lübeck & Heinrich, 2021).

Die Frage nach dem Möglichkeitsraum für die eigene Positionierung erweitert sich nochmals, wenn nicht nur die Unterrichtssituationen, sondern das gesamte Schulleben, auch mit seinen außercurricularen Anteilen, in den Blick genommen wird. Letztere bilden den Ausgangspunkt für die Arbeit mit dem in dem Beitrag „Dann gehe ich sie jetzt zurückholen“ (Geese & Weinbach, 2021) vorgestellten Material, das den Fokus darauf richtet, wie Schüler:innen und pädagogisches Personal das alltägliche soziale Miteinander im schulischen Geschehen in inklusiven Settings mit Schulbegleitung außerhalb des Unterrichts gestalten und somit die in diesen Situationen stattfindende Beziehungsarbeit thematisch wird. Gerade, indem der Bildungsauftrag hier dezidiert über fachliche Fragen hinausgeht, entsteht ein Feld, in dem die im Klassenraum oftmals reklamierte Deutungshoheit der Lehrkräfte einmal mehr fraglich wird. Das Material ist für die Fallarbeit im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von derzeitigen oder zukünftigen Angehörigen multiprofessioneller Teams konzipiert. Im Horizont der Diskussionen um die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Sonderpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen, Erzieher:innen und Assistent:innen in inklusiven Ganztagschulen (Demmer & Hopmann, 2020; Werning & Urban, 2014) kann es insbesondere zur Reflexion von Fragen der (Nicht-)Zuständigkeit schulischer Akteursgruppen (Kunze, 2018; Kunze & Silkenbeumer, 2018) eingesetzt werden. In der durch das Fortbildungsmaterial induzierten Fallarbeit erweitert sich dadurch nochmals die Perspektive auf das Verhältnis von Schüler:innen, Schulbegleitungen und Lehrkräften (vgl. ausf. Geese & Weinbach, 2021).

Ebenfalls eine Erweiterung erfährt dieses Verhältnis von Schüler:innen, Schulbegleitungen und Lehrkräften, wenn im darauffolgenden Fortbildungsmaterial „Informationsdreieck“ mit dieser Chiffre das Verhältnis zwischen Lehrkräften, Familie und Schulbegleitungen thematisiert wird. Vor dem Hintergrund der herausragenden Bedeutung der Familie für Schulerfolg oder -misserfolg (i.S. der Reproduktion sozialer Ungleichheit) wird das Desiderat einer heterogenitätssensiblen Elternarbeit formuliert. In der Auseinandersetzung mit Eltern bzw. dem familiären System geraten gerade durch diese Überschreitung der Systemgrenzen die besonderen Herausforderungen inklusiver Schulentwicklungsprozesse in den Blick. Der Beitrag stellt in seinem Online-Supplement empirisches Material als Anlass zur expliziten Auseinandersetzung mit Erwartungen, Vorbehalten und Positionen von Seminarteilnehmer:innen im Kontext von Aus-, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen zu Elternarbeit bereit (vgl. ausf. Gasterstädt, Strecker, Urban & Wolf, 2021).

4. Erfahrungsberichte und Evaluationen zur Anwendung

Für viele im Verbundprojekt geplante Erprobungen und Evaluation der Materialien in universitären Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehramtsausbildung sowie in Veranstaltungen im Kontext von Angeboten der Fort- und Weiterbildung schulischer Akteur:innen, die für das Sommersemester 2020 geplant waren, galt, dass sie aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie nicht stattfinden konnten (vgl. Gasterstädt, Strecker et al., 2021, S. 53). Dort, wo das Material in der digitalen Lehre an Universitäten eingesetzt wurde, zeigte sich eine engagierte Auseinandersetzung mit Zuständigkeitsordnungen und den Zuständigkeitsunsicherheiten bei den verschiedenen Akteur:innen, wobei die Arbeit mit dem Material durch die Studierenden dabei sehr normativ geprägt war (vgl. Geese & Weinbach, 2021, S. 44). Zugleich zeigt sich daran das Irritations- und Professionalisierungspotenzial des Materials (vgl. Rißler et al., 2021, S. 15). Das aufbereitete Material wird dabei als Möglichkeit gesehen, Handlungsentscheidungen fall- und situationsspezifisch abzuwägen und mit der Unabsehbarkeit des weiteren Verlaufs und der Auswirkungen des eigenen Handelns umzugehen. Zugleich treibt die Studierenden bei der Bearbeitung des Materials den Rückmeldungen zufolge das Vermeiden von sozialen und leistungsbezogenen Etikettierungen oder Bloßstellungen um (vgl. Demmer et al., 2021, S. 34). In der Hinführung zum Material sollte daher explizit auf den Herstellungsprozess von Normen referiert werden, um noch deutlicher die Einladung formulieren zu können, die eigenen normativen Vorstellungen im Umgang mit dem Material zu reflektieren (vgl. Geese & Weinbach, 2021, S. 44).

Da wertende Urteile immer auf Vergleichen basieren (Variante x ist besser als Variante y), könnten hochschuldidaktisch zudem noch weitere Urteile als Vergleichshorizonte angefragt werden, um ein Bewusstsein für Möglichkeitsräume zu erzeugen und diese gleichsam zu erweitern. Vor diesem Hintergrund ist für angeleitete Fallbesprechungen in Lehrkontexten und Fortbildungsveranstaltungen in jedem Fall eine Sensibilität und eine Sensibilisierung für diese Punkte gefordert. Insgesamt lassen die Rückmeldungen darauf schließen, dass das Material eine sehr hohe Anregungskraft für die Auseinandersetzung mit zentralen pädagogischen Fragestellungen im Kontext von Inklusion aufweist. Liegen bereits eigene Praxiserfahrungen vor, wird von den Studierenden daran angeknüpft und das Gelesene mit diesen Erfahrungen abgeglichen und bewertet. Unterstützt werden kann dieser Prozess, indem von der Moderation die Brücke zu theoretischen Reflexionsfolien geschlagen wird, vor deren Hintergrund dann auch die eigenen Erfahrungen noch einmal anders verstanden und eingeordnet werden können (vgl. Demmer et al., 2021, S. 34).

Dort, wo im Projekt noch vor dem ersten Lockdown im März 2020 Erfahrungen mit dem Fortbildungssetting und -material gemacht werden konnten, zeigte sich, dass die Teilnehmenden die Aktivierung, die durch die sequenzanalytische Arbeit induziert wurde, deutlich positiv empfanden, gerade aufgrund ihres entschleunigenden und detaillierten Charakters. Ebenfalls als wichtig hat sich die übergreifende Diskussion zum Fall im Anschluss an die sequenzanalytische Fallfassung herausgestellt, in der die Teilnehmenden kommunikativ Anschlussfähigkeit zu ihrer Pra-

xis herstellen: Sie vergleichen und reflektieren die eigene Praxis mit dem Fall und untereinander, denken prospektiv über alternative Handlungs- und Organisationsformen nach und wie diese im Kollegium verankert werden könnten. Folglich: Sie konsolidieren sich und entwickeln ggf. alternative Perspektiven. Darüber hinaus werden in übergreifenden Falldiskussionen auch grundlegende Fragen nach der Sinnhaftigkeit von Schulbegleitung aufgeworfen, etwa Fragen der Gestaltung von Inklusion und von (multiprofessioneller) Zusammenarbeit. Die gemeinsame Analyse des Falls macht es möglich, dem hohen Bedarf an Austausch unter den Akteur:innen gerecht zu werden, indem immer wieder eigene Erfahrungen, Unsicherheiten und Fragen einbezogen werden können, gleichzeitig aber ein gemeinsames Thema vorliegt, auf das fokussiert und das sukzessiv weiterentwickelt wird, sodass eine Zielperspektive sichergestellt ist und sich ein Gespräch nicht zu sehr verästelnd (vgl. Lübeck & Demmer, 2021).

Ausführlichere Hinweise zu den hier überblicksartig geschilderten Erfahrungen des Materialeinsatzes und den evaluativen Arbeiten zu den je spezifischen Materialien aus den vier Teilprojekten sind jeweils den abschließenden Kapiteln der einzelnen Materialsammlungen zu entnehmen, die in dem Themenheft „Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung des an Schulen tätigen Personals“ (Gasterstädt, Geese et al., 2021) online frei verfügbar sind.

5. Konklusion und Ausblick

Angesichts der Ansprüche der Förderlinie zur „Identifizierung bzw. Fortentwicklung von erforderlichen inklusionspädagogischen, theoretischen und praxisbezogenen Inhalten“ sowie der „Erarbeitung von Konzepten bzw. Maßnahmen für die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften für inklusive Bildung in den unterschiedlichen Bildungsbereichen [...]“ (BMBF, 2016) konnten durch die empirischen Studien das Wissen um Spannungsfelder der multiprofessionellen Zusammenarbeit insbesondere mit Schulbegleitungen ausdifferenziert und an vorliegende Erkenntnisse angeschlossen werden. Das Forschungsprojekt trägt durch vertiefte Einblicke in die Aktivitätenchoreografie Professioneller im Umgang mit Heterogenität auf einer grundlegenden Ebene zur Rollenklärung pädagogischer Akteur:innen im inklusiven Unterricht bei. Beiträge zu den Blockaden und Möglichkeiten gemeinsamer Lehr-Lernprozesse werden eruiert und zugleich die Formen der Begleitung in inklusiven Settings im Kontext des außerunterrichtlichen Schulgeschehens analysiert. So konnte das Irritationspotential von Schulbegleitungen im außerunterrichtlichen Schulgeschehen dazu genutzt werden, die Prozesse des ‚Doing Nicht-/Behinderung‘ in den Interaktionen der beteiligten Akteursgruppen (Schule, Jugendhilfe und Sozialhilfe, ‚lehrendem‘ und ‚nicht-lehrendem‘ Personal, Schüler:innen und Eltern) zu rekonstruieren und für Material für gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen nutzbar zu machen.

Auch konnte mit dem Projekt durch die Entwicklung eines Konzeptes und darauf bezogener Materialien zur Aus-, Fort- und Weiterbildung ein Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung einer tragfähigen Schule-Familie-Zusammenarbeit geleistet werden. Durch die Bearbeitung dieser, in der Ausbildung von pädagogischen Akteur:innen in der Regel wenig beachteten Thematik, wird ein wichtiger Baustein für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die inklusive Gestaltung von Schulen bereitgestellt. Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen große Bedarfe und Potenziale zur Schulentwicklung im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern sowie darauf bezogene weitergehende Forschungsdesiderate. Die Ergebnisse zeigen insbesondere, dass sich, entgegen der mit der Ausschreibung vorgenommenen Fokussierung auf Behinderung, in der schulischen Praxis diese Differenzkategorie mit anderen Differenzkategorien, etwa Einwanderungsgeschichte, auch im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule überschneidet.

Anhand der erworbenen Erkenntnisse wurden somit didaktisierte und multimedial aufbereitete Materialien für verschiedene Aus- und Weiterbildungssettings zu Spannungsfeldern der Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und (sonderpädagogischen) Lehrkräften entwickelt und publiziert. Hierbei konnte der Ansatz der auf Professionalisierung zielenden praxisreflexiven Kasuistik erfolgreich auf die Weiterbildung in der dritten Phase der Lehrer:innen übertragen werden. Mit dem empirischen, frei verfügbaren Material aus unserem Forschungsprojekt hoffen wir für den Kontext von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen Anlässe zur expliziten Auseinandersetzung mit Erwartungen, Vorbehalten und Positionen von Seminarteilnehmer:innen zu bieten, um so einen kritisch-konstruktiven Beitrag zur „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (BMBF, 2016) zu leisten.

Literatur

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning R. (Hrsg.) (2021). Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung. [Themenheft]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(2). Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339/185>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2019). „Regelschüler“ und „Inklusionskinder“. Zur Frage nach leistungsbezogenen Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 239–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Bender, S., Heinrich, M., Lübeck, A. & Werning, R. (2018). Gemeinsam individualisieren? Akteurkonstellation im inklusiven Unterricht. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht: Transformationen, Wirkungen, Reflexionen* (S. 77–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A. & Rohrman, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Bd. 5, S. 225–240). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bz9.17>

- Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft, S. 90–104). Weinheim: Beltz.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 275–301). Weinheim: Beltz.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., ... Urban, M. (im Erscheinen). Lehrpersonen und Schulbegleitungen als multiprofessionelle Teams in der ‚inkluisiven‘ Schule – Zwischen Transformation und Stabilisierung. In *Tagungsband zur Sektionstagung Schulpädagogik in Göttingen*.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., ... Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). <https://doi.org/10.21248/Qfl.15>
- BMBF (2016). *Richtlinie zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“* (Bundesanzeiger AT 29.03.2016 B5).
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, G. & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512>
- Budde, J., Panagiotopoulou, A. & Sturm, T. (2019). Bildungspolitische Steuerung des Diskursfeldes zu Inklusion. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 19–38). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvsf1qxz.4>
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(1), 28–42.
- Demmer, C. & Hopmann, B. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1469–1479). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108
- Demmer, C. & Lübeck, A. (2019). Zur (Neu-)Verhandlung pädagogisch-professioneller Rollen. *Soziale Passagen*, 11(1), 199–204. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00306-4>
- Demmer, C., Lübeck, A. & Heinrich, M. (2021). Wer hilft wem, wie, wann, warum, es selbst zu tun? Zur Reflexion der Antinomie von Autonomie und Heteronomie in der Tätigkeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 28–36. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4138>
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern in Deutschland*. (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 28). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Rißler, G., Strecker, A., Blasse, N., ... Weinbach H. (Hrsg.) (2021). Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und -fortbildung des an Schulen tätigen Personals. [Themenheft]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3). Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/340>

- Gasterstädt, J., Strecker, A., Urban, M. & Wolf, J. (2021). „Informationsdreieck“? Zum Verhältnis zwischen Lehrkräften, Familie und Schulbegleitungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 46–55. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4139>
- Geese, N. & Weinbach, H. (2021). „Dann gehe ich sie jetzt zurückholen.“ (Nicht-)Zuständigkeit im Alltag außerhalb des Unterrichts in inklusiven Settings mit Schulassistenz als Gegenstand von Fallarbeit. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 37–45. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4140>
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog*inn/en in der inklusiven Schule. *ZISU*, 3, 48–71. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15484>
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, ... Wolf, J. (2019). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 159–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Faller, C. & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionenskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(1), 30–49.
- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Rifler, G., Strecker, A., ... Weinbach, H. (2021). Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung – eine Einführung in das Themenheft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 1–7. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4166>
- Kunze, K. (2018). „Niemandem die Scheibe Brot vom Teller ziehen.“ Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperationsbeziehungen. *Friedrich Jahresheft*, 36, 70–72.
- Kunze, K. & Silkenbeumer, M. (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In M. Walm, T. H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lau, R., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 2, 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (Hrsg.) (2017). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat – Zur Unmöglichkeit der ‚Rolle Schulbegleitung‘ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A. & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Lehrer*innenfortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2021). Zwischen Unterricht und Unterstützung. Fortbildung zur Reflexion von Rollenvorstellungen und Zielsetzungen in der Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 17–27. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4143>
- Rifler, G., Blasse, N. & Budde, J. (2021). Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 8–16. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4141>

- Rohrman, A. (2018). Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention für ein „inklusives SGB VIII“. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit* 49(1), 4–14.
- Star, S. L. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35(5), 601–617. <https://doi.org/10.1177/0162243910377624>
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J. M., Arndt, A.-K. & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. *WE_OS Jahrbuch*, 1(1), 84–105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109
- Werning, R. & Urban, M. (2014). Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In S. Maschke & W. Böttcher (Hrsg.), *Inklusion: Der pädagogische Umgang mit Heterogenität* (Jahrbuch Ganztagschule, S. 11–32). Schwalbach i. Ts.: Debus Pädagogik.

