

Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion

Nina Blasse, Jürgen Budde, Christine Demmer, Julia Gasterstädt, Martin Heinrich, Anika Lübeck, Georg Reißler, Albrecht Rohrmann, Alica Strecker, Michael Urban & Hanna Weinbach

Zusammenfassung

Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass sich empirisch eine inklusive Schule oftmals als eine differenzierte und differenzierende Schule darstellt. Dies bezieht sich etwa auf die Ausdifferenzierung der ‚heterogenen Lehrgruppe‘. Im zeitgemäßen inklusiven Unterricht sind allgemein- und sonderpädagogische Lehrkräfte ebenso wie Schulbegleitungen anwesend. Auch Sozialpädagog*innen und Therapeut*innen gehören vermehrt zum Schulalltag.

Vorliegende Studien dokumentieren, dass die Gestaltung inklusiver Schulen bzw. von inklusivem Unterricht von nicht intendierten Effekten und Widerständigkeiten der Akteur*innen begleitet ist. Im Beitrag werden – basierend auf der ProFiS-Studie – zwei Herausforderungen von inklusiven Schulen in den Mittelpunkt gerückt. Zum einen wird auf das Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung eingegangen. Zum anderen stellt das Verhältnis von Kategorisierung und Dekategorisierung eine Herausforderung dar. Beide Relationen sind als Spannungsverhältnisse untereinander und zueinander zu denken, die sich nicht ‚einfach‘ in eine Richtung auflösen lassen, sondern die in ihrer Widersprüchlichkeit gerade konstitutiv für die Praxis ‚inklusive Schulen‘ wirken. Zentrale Frage des Beitrags ist, wie dieses komplexe Spannungsverhältnis der wechselseitigen Bezogenheit de/kategorisierender und de/professionalisierender Prozesse in professionellen Aktivitäten hervorgebracht wird.

Schlagworte

Kategorisierung, Dekategorisierung, Professionalisierung, Deprofessionalisierung, Kooperation, Schulbegleitung

Title

Between de/categorisation and de/professionalisation – Complex relations of professional activities in inclusive schools

Keywords

categorisation, decategorisation, professionalisation, deprofessionalisation, cooperation, teaching assistant

Abstract

Starting point is the observation that empirically an inclusive school often presents itself as a differentiated and differentiating school. This refers for example to the differentiation of the 'heterogeneous teaching group'. In contemporary inclusive classes, general and special needs teachers as well as paraprofessionals are present. Moreover, social pedagogues and therapists are increasingly part of everyday school life.

Existing studies document implementation difficulties, unintended effects and resistance on the part of the agents generally accompany creating and shaping the inclusive school. Based on the ProFiS study, the article focuses on two challenges of inclusive schools. On the one hand, the interplay between professionalisation and deprofessionalisation is discussed. On the other hand, the relationship between categorisation and decategorisation poses a challenge upon inclusion and will be examined. Both relations are to be thought of as tense relations among themselves and to each other, which cannot be 'simply' dissolved in one direction, but which in their contradictoriness are precisely constitutive for the practice of 'inclusive schools'. Central to the article is the question of how this tense relation is produced in professional activities.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung – Inklusion in Spannungsfeldern
2. De/Professionalisierung und De/Kategorisierung
3. Das Forschungsprojekt Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule (ProFiS)
 - 3.1. Praktiken der Kategorisierung – Das Teilprojekt Außerunterrichtliches Schulgeschehen
 - 3.2. Choreographierung der Aktivitäten Professioneller im ‚inklusive Unterricht‘ – Das Teilprojekt Unterrichtspraxis
 - 3.3. Kommunikative Aushandlungen von Kooperationsbeziehungen – Das Teilprojekt Multiprofessionelle Gespräche
 - 3.4. Primäre und Sekundäre Stabilisierungserfordernisse in der Konstellation Eltern – Schule – Schulbegleitung – Das Teilprojekt Elterneinbindung
4. Komplexe Spannungen professionellen Handelns als Konstituenzen inklusiver Schulen

Kontakt

Zitation

1. Einleitung – Inklusion in Spannungsfeldern

Die Umsetzung von Inklusion ist eingespannt zwischen bildungspolitischen Appellen, praktischen Bemühungen vor dem Hintergrund knapper Ressourcen und den – nicht zuletzt im wissenschaftlichen Feld formulierten – Ansprüchen an eine gelingende oder benachteiligungsreduzierende Realisierung von Inklusion. Ein wesentliches Kennzeichen einer den Anspruch auf Inklusion erhebenden Schule ist eine organisatorische wie praktische (Aus-)Differenzierung. Initiiert durch den bildungspolitischen Impuls inklusive Schulsysteme zu gestalten, differenzieren sich nicht nur unterschiedliche Gruppen von Schüler*innen zumeist entlang der Kategorie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ bzw. ‚Behinderung‘ aus, auch vervielfacht sich die Gruppe der beruflich Involvierten. Im Unterricht sind allgemein- und sonderpädagogische Lehrkräfte anwesend, auch Sozialpädagog*innen und Therapeut*innen gehören vermehrt zum Schulalltag. Zusätzlich taucht mit den sogenannten Schulbegleitungen eine neue Akteursgruppe im Unterricht auf, die den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen bildet. Insgesamt ist die inklusive Schule eine differenzierte und differenzierende Schule. [1]

Bereits vorliegende Studien weisen auf zahlreiche zentrale Aufgaben und Spannungslinien hin (Allan, 2010; Urban & Lütje-Klose, 2014; Merl & Winter, 2014; Budde & Blasse, 2017). Sie dokumentieren, dass die Gestaltung inklusiver Schulen bzw. von inklusivem Unterricht von nicht intendierten Effekten und Widerständigkeit der Akteure begleitet sind. Governanceanalytisch werden diese als Steuerungsdefizite betrachtet (Altrichter & Wiesinger, 2004; Pijl & Frissen, 2009; Slee, 2013; Dietrich & Heinrich, 2014; Gasterstädt, 2019). Auch wird davon ausgegangen, dass für die Entwicklung einer inklusiven Schule das ungeklärte professionelle Selbstverständnis der Akteure hinsichtlich ihrer Positionierung im inklusiven Setting (Werning & Arndt, 2013; Heinrich et al., 2014; Lübeck, 2019) zu hemmenden Orientierungen, Einstellungen und Beliefs führen kann (Avramidis & Norwich, 2002; Tomlinson, 2012; Moser et al., 2014). Weiter werden die mangelnde Akzeptanz der Beteiligten gegenüber Reformbestrebungen sowie als unzufrieden stellend angesehene Kooperationen als ein zentrales Entwicklungshindernis identifiziert (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 35f.; Bender & Heinrich, 2016; Arndt & Werning, 2016). Wenn „inklusive Bildung als Reformherausforderung“ (Rürup, 2011) betrachtet wird, gilt diese Herausforderung für die Aktivitäten professioneller Fachkräfte in Schulen in besonderem Maße. Dementsprechend werden Anforderungen, wie eine ‚positive Haltung der Professionellen‘ und ihre ‚Kooperation auf Augenhöhe‘ sowie der ‚Unterricht für alle‘ als notwendige Bedingungen formuliert, die jedoch nicht in Praktiken eingelöst werden (Budde et al., 2019). [2]

Im folgenden Beitrag werden – basierend auf der ProFiS-Studie¹ – zwei Herausforderungen für die Gestaltung inklusiver Schulen bzw. von inklusivem Unterricht in den Mittelpunkt gerückt. Erstens wird auf das Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung eingegangen, welches sich aus der „Heterogenisierung der [...] Lehrgruppe“ (Blasse, 2015, S. 303) ergibt. Hier stehen Vorstellungen ‚gelingender Kooperation‘ neben Berichten von Deprofessionalisierungsprozessen (Demmer et al., 2017; Heinrich, 2011) insbesondere bei sonderpädagogischen Fachkräften (Heinrich et al., 2014). Zweitens stellt das Verhältnis von Kategorisierung und Dekategorisierung eine weitere Herausforderung dar. Denn einerseits wird oftmals ein dekategorisierender Umgang mit dem Ziel eines Abbaus stabiler Gruppenkonstruktionen (insbesondere entlang der Unterscheidung ‚behindert‘ vs. ‚nicht-behindert‘) gefordert (Überblick bei Walgenbach, 2018). Andererseits weisen Studien nicht nur auf die immer wieder zu beobachtende Persistenz von Prozessen der Reproduktion der sozialen Differenzkategorie ‚Behinderung‘ hin (Budde et al., 2016; Fritzsche, 2014; Merl, 2019; Schumann, 2014; Sturm, 2015), sondern auch darauf, dass diese spezifische soziale Kategorie an der Ermöglichung einer Anerkennung besonderer Bedürfnisse mitwirkt. Beide Relationen – so die Ausgangsüberlegung – sind als spannungsreiche Verhältnisse untereinander und zueinander zu denken, die sich nicht ‚einfach‘ in eine Richtung auflösen lassen, sondern die in ihrer Widersprüchlichkeit gerade konstitutiv für die Praxis ‚inklusive Schulen‘ wirken. Die zentrale Frage des Beitrags ist, wie dieses komplexe Spannungsverhältnis der wechselseitigen Bezogenheit de/kategorisierender und de/professionalisierender Prozesse in professionellen Aktivitäten hervorgebracht wird. [3]

2. De/Professionalisierung und De/Kategorisierung

Dem Beitrag liegt die These zugrunde, dass das Verhältnis von Kategorisierung und Dekategorisierung sowie Professionalisierung und Deprofessionalisierung im inklusiven Unterricht nicht aufgelöst werden kann, sondern vielmehr konstitutiv in einem aufeinander verweisenden Zusammenhang als Positionierungen von Akteuren wirksam wird. Wird Inklusion als Auftrag für die Schulen und damit auch als Impuls für Schulentwicklung verstanden (Boban & Hinz, 2003), werden in den zugehörigen Prozessen „Potentiale für eine weitere Professionalisierung des Lehrerberufs“ (Bastian et al., 2002, S. 418) gesehen und damit verbunden eine mögliche „Ausdifferenzierung von Funktionsbereichen“ (Bastian et al., 2002, S. 431). Dies deckt sich mit Aussagen, die auf die im Zuge der Umsetzung von schulischer Inklusion postulierte Professionalisierungsnotwendigkeit mit Forderungen nach Professionalisierungsgelegenheiten (zum Beispiel Fort- und Weiterbildung oder kollegialer Austausch) bei gleichzeitiger Einführung multiprofessioneller Teams und der damit einhergehenden Pluralisierung und Differenzierung von Professionen antworten (Demmer et al., 2017). Die Professionalität der Beteiligten (konkret der allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräfte sowie ggf. von Schulbegleitungen und Sozialpädagog*innen) wird damit weniger als ein festgelegter Status, sondern primär als ‚Entwicklungsaufgabe‘ (Hericks, 2006) oder als ‚Professionalisierungsbedürftigkeit‘ (Oevermann, 2002) ausbuchstabiert. Professionalität wird so einer ständigen Professionalisierung, verstanden als „Prozess der Bildung und Entwicklung von Professionalität in einer (berufs-)biographischen Perspektive“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 275), überantwortet. Dieser Prozesshaftigkeit geschuldet wohnt der Professionalisierung das Potenzial von Deprofessionalisierungsbewegungen inne, indem jene sich herausgebildete Professionalität (ggf. zeitweilig und in Teilen) zurückgedrängt wird. Verdeutlichen lässt sich dies an den wachsenden Kooperationsanforderungen bedingt durch die Tatsache, dass mehrere erwachsene Personen im Unterricht anwesend sind, die in irgendeiner Form zusammen-, nebeneinander- oder gegeneinander arbeiten müssen. Die entstehenden „Handlungskoordinationen“ (Demmer et al., 2017, S. 38) werden dann zu einem Aushandlungsprozess, indem professionelles Wissen, Können und der jeweilige professionelle Status verhandelt wird. Autonomie von pädagogischen Professionellen als ein übergreifend verstandenes Professionsmerkmal (beispielsweise Bondorf, 2013; Combe & Helsper, 2002, S. 30; Heinrich, 2011; Lortie, 1972) wird über die Handlungsanforderung der Kooperation reformuliert. Professionalität kann eingeschränkt und zugleich gestärkt werden, weil Autonomie nicht mehr mit dem Schließen der Tür des Klassenzimmers hergestellt wird, sondern begründet, verteidigt und erarbeitet werden muss. Somit kann sowohl eine voranschreitende Professionalisierung als auch eine etwaige Deprofessionalisierung entstehen. [4]

Zunächst jenseits der Aspekte von De/Professionalisierung werden im schulischen Inklusionsdiskurs Fragen der Kategorisierung und Dekategorisierung verhandelt (Katzenbach, 2015; Musenberg et al., 2018; Quante & Wiedebusch, 2018; Walgenbach, 2018). Mit Kategorisierung ist in Verbindung mit schulischer Inklusion primär die Zuordnung einzelner Schüler*innen zu einem bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarf angesprochen. Ergänzend kommt es zu Kategorisierungen, wenn zusätzlich eine Schulbegleitung als notwendig erachtet wird. Kategorisierung meint, dass in Folge eines Test- und Diagnoseverfahrens ein*e Schüler*in einer Kategorie und damit der Gruppe von Menschen, die ebenfalls dieser Kategorie ‚angehören‘, zugeschrieben wird: Die*der Schüler*in wird zur Schüler*in mit einem bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarf (beispielsweise ‚Hören‘ oder ‚Lernen‘) und zur*zum Schüler*in mit einer (wesentlichen) Behinderung. Im Zuge solcher Zuordnungen werden meist spezielle Förderungen, Präventionsmaßnahmen, zusätzliche Ressourcen und Therapien erst zugänglich. Die Kategorie wird dann zur notwendigen Bedingung für ein bestimmtes Vorgehen und eine bestimmte (Be-)Handlung. Gleichzeitig sind mit der Zuschreibung zu einer Kategorie mögliche Stigmatisierungs- und Diskriminierungsprozesse sowie Deindividualisierungen (Green et al., 2005; Haas, 2012; Pfahl, 2014; Buchner, 2018) verbunden. Auch die Zugehörigkeit zu anderen Kategorien wie Geschlecht, Klasse oder auch situativen Bedürfnissen wie Hunger, Müdigkeit, Wissensdrang wird darüber negiert oder zumindest als irrelevant verdeckt. Als Gegenpol und zur Vermeidung von Stigmatisierungen und Diskriminierungen wird der Kategorisierung die

Dekategorisierung entgegnet. Diese ist, wie Walgenbach (2018) anmerkt, nicht als „Verzicht auf Kategorien“ (ebd., S. 33) misszuverstehen, denn damit wäre eine Nicht-Kategorisierung (als radikale, aber anthropologisch gesehen unmögliche Individualisierung) verbunden. Die Dekategorisierung postuliert vielmehr eine andere, reflektierende und fluide Form der Kategorisierung (Hinz & Köpfer, 2016). Bekannte Kategorien werden damit in ihrer Stabilität geschwächt und hinterfragbar. Analog zur Dekonstruktion entstehen über Rekonstruktionen Neu-Konstruktionen, also flexible Kategorisierungen jenseits vorgefertigter Kategorien. Damit rückt der Umgang mit, die Ableitungen aus sowie die Stabilität der kategorialen Zuschreibung entscheidend in das Blickfeld. [5]

3. Das Forschungsprojekt Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule (ProFiS)

Schulbegleitungen begleiten meist als individuelle Unterstützung (Henn et al., 2014) einzelne Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schule. Dabei fehlt es an klaren Aufgabenstellungen im Feld (Dworschak, 2012; Lübeck & Heinrich, 2016; Arndt et al., 2017). Ausgehend von bestehender Forschung zu dieser Gruppe (für einen ausgewählten Überblick zu nationaler sowie internationaler Forschung vgl. Sharma & Salend, 2016; Lübeck & Demmer, 2017) konnte beobachtet werden, dass Lehrkräfte sich nicht ausreichend auf eine Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen vorbereitet fühlen (Douglas et al., 2016) und es zu einer „re-evaluation of roles of staff in schools“ (Chambers, 2015) kommt. Der zunehmende Einsatz von Schulbegleitungen wirkt aufgrund der Differenzierung der anwesenden (Semi-)Professionalen dynamisierend auf die Spannungslinien der De/Professionalisierung und De/Kategorisierung. Zudem zeigen internationale Ergebnisse aus Ländern, in denen personenbezogene Assistenzkräfte schon lange etabliert sind, dass sich diese nicht selten als eine Art Zweitlehrer etabliert haben – und zwar sowohl in Bezug auf das zu begleitende Kind als auch im Sinne einer Unterstützung für die gesamte Lerngruppe (überblicksartig Giangreco & Doyle, 2007). Schulbegleitung kann somit auch als Irritation und professionalisierungsbezogene Provokation angesehen werden. Deshalb ist mit dem ProFiS-Projekt eine tiefgehende Analyse von Orientierungen und Praktiken in Bezug auf De/Professionalisierung sowie De/Kategorisierung beabsichtigt (Arndt et al., 2017). Dementsprechend soll die Konfrontation der pädagogischen Akteure im schulischen Feld mit den Schulbegleitungen als Ausgangspunkt für aktorsgruppenspezifische Fallstudien dienen, um bislang unbekannte Strukturprobleme und Friktionen in der Handlungskoordination im inklusiven Setting ausfindig zu machen. Mithilfe dieser Fallstudien reagiert das Projekt andererseits auf den attestierten Professionalisierungsbedarf für Fachkräfte im ‚inkluisiven‘ Unterricht. Denn neben dem Bedarf an diagnostischer und didaktischer Weiterbildung für pädagogisches Personal an ‚inkluisiven Schulen‘, stellen wissenschaftlich fundierte Fortbildungskonzepte als Professionalisierungsgelegenheit ein zentrales Desiderat dar, das im Projekt ProFiS durch ein auf Fallarbeit basiertes Fortbildungskonzept bearbeitet wird (zur Darstellung des Gesamtprojektes und zum Forschungsdesign siehe Heinrich et al., i. E.). Hierfür werden in dem Projekt innerhalb der Gesamtlaufzeit von 10/2017 bis 09/2020 zwei Projektphasen realisiert. In einer ersten Projektphase (1. und 2. Jahr) werden mithilfe eines rekonstruktiven Forschungsansatzes (Dietrich, 2014; Budde et al., 2017) vier Studien in unterschiedlichen schulischen Handlungsfeldern durchgeführt und ausgewertet. In einer zweiten Projektphase (3. Jahr) münden die empirischen Fallrekonstruktionen in die Konzeption von kasuistischen Fortbildungsveranstaltungen für multiprofessionelle Teams.² [6]

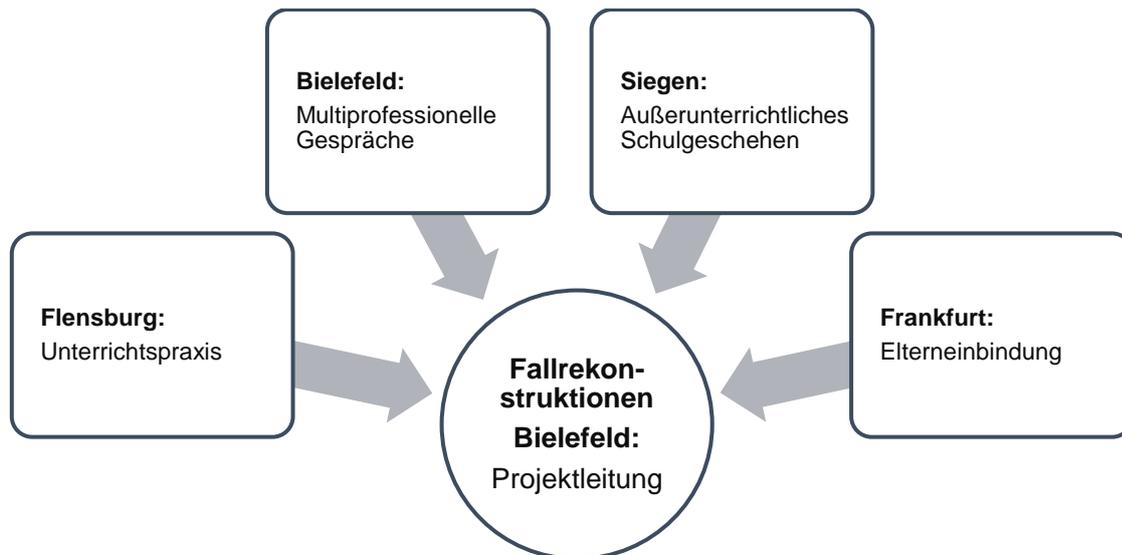


Abbildung 1: Projektarchitektur ProFiS

Im Folgenden werden erste Einblicke in die vier laufenden Teilstudien geboten. Dabei werden die Relationen von Schule zu außerschulischen Partnern, die Choreographierung der Aktivitäten im inklusiven Unterricht, die Kommunikation in multiprofessionellen Teams sowie das Verhältnis zu den Eltern analysiert. ‚Kooperation‘ wird dabei nicht vorausgesetzt oder normativ im Sinne ‚mehr oder weniger gelingender Kooperation‘ bewertet, sondern bildet den Gegenstand der Analyse selbst. Auch wird Inklusion nicht lediglich als umzusetzendes Ziel, sondern als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung betrachtet. Damit wird auch die Normativität von Inklusion zum Gegenstand von Rekonstruktion. Die vier Teilstudien verfolgen eigenständige und unterschiedliche methodologische Ansätze, sodass sich eine methodologische und methodische Heterogenität der Projekte zeigt. Gleichwohl integrieren alle Projekte praxis- oder strukturtheoretische Positionen und sind in diesem Sinne der qualitativ-rekonstruktiven Forschung zuzuordnen. Um die dargestellten Herausforderungen mit Blick auf De/Kategorisierung und De/Professionalisierung adäquater und auf einer grundsätzlicheren Ebene nachzeichnen zu können, verspricht eine rekonstruktive Perspektive in der Inklusionsforschung hilfreiche Impulse (Merl & Winter, 2014; Budde et al., 2016). Methodisch werden in den Studien teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionen, Interviews sowie Audioprotokolle sozialer Wirklichkeit erhoben. Verbindendes Element ist, dass es in allen Projekten um die Analyse von rational nicht vollständig verfügbaren, impliziten Wissensbeständen und Handlungsroutinen geht, die als Ort des Sozialen kulturell hervorgebracht werden und die durch Analyse der Praxis dieser Wissensbestände und Handlungsroutinen entschlüsselt werden. [7]

3.1. Praktiken der Kategorisierung – Das Teilprojekt Außerunterrichtliches Schulgeschehen

Institutionalisierte Praktiken der Kategorisierung, die im Rahmen der Beantragung der Leistung Schulbegleitung vollzogen werden, weisen über das Schul- und Unterrichtsgeschehen bereits durch den Umstand hinaus, dass sie außerschulische Akteursgruppen involvieren. Schulbegleitungen werden beantragt und bewilligt in der Logik der Sozialverwaltung und erbracht durch soziale Dienste. Im Folgenden sollen die damit einhergehenden Implikationen erörtert werden. [8]

Der Einsatz von Schulbegleitungen setzt einen individuellen Antrag von Sorgeberechtigten für ihre leistungsberechtigten Kinder voraus. Die Artikulation eines entsprechenden Bedarfes durch schulische Akteure reicht dafür nicht aus. Der Antrag wird formlos gestellt. Mit ihm wird die Begründung einer Begleitung aus den Erfordernissen des Schulbesuchs in die Logik der Kategorisierungsarbeit von Sozialverwaltung (Thieme, 2013) und die Logik der professionellen Erbringung sozialer Dienstleistungen transformiert. Zumeist wird in der Praxis bereits im Vorfeld

der Beantragung eine Beratung bei sozialen Diensten in Anspruch genommen, die ein entsprechendes Angebot an Schulbegleitung vorhalten oder bereits andere Leistungen für die Kinder und Jugendlichen und ihre Familien erbracht haben. [9]

Der Prozess der Kategorisierung beginnt in der Regel mit der Klärung der Frage, welcher Sozialleistungsträger zuständig ist. Wird die den Bedarf begründende Einschränkung der Teilhabe mit einer als ‚geistig‘ oder ‚körperlich‘ eingestuften Beeinträchtigung in Verbindung gebracht, ist der Träger der Eingliederungshilfe nach Sozialgesetzbuch (SGB) XII³ zuständig, in der Regel das örtliche Sozialamt. Liegt aus Sicht der beteiligten Akteure hingegen eine ‚seelische‘ Beeinträchtigung vor, ist das örtliche Jugendamt als Träger der Kinder- und Jugendhilfe zuständig. Ein wichtiges Abgrenzungskriterium stellt dabei der Intelligenz-Quotient (IQ) dar (Meysen, 2014). Damit aktualisiert sich in der Kategorisierungsarbeit ein medizinisches Verständnis von Behinderung, das im weiteren Prozess der Bedarfsermittlung, dem die Kinder- und Jugendlichen unabhängig von ihrer Rolle als Schüler*innen unterzogen werden, in unterschiedlichen Weisen zum Tragen kommt. Handelt es sich um ein Verfahren nach dem SGB XII, so steht dabei ein Gutachten des Gesundheitsamtes im Mittelpunkt, das das Vorliegen einer schweren Behinderung prüft und Aussage zu einer geeigneten Unterstützung macht. Handelt es sich um ein Verfahren nach dem SGB VIII, so muss durch ein jugendpsychiatrisches Gutachten eine Diagnose nach ICD 10⁴ zur Feststellung der Beeinträchtigung erstellt werden und ein Hilfeplanverfahren zur Klärung des damit einhergehenden Bedarfes an Teilhabeleistungen erstellt werden (Rohrmann & Weinbach, 2017, S. 470). Seit 2018 sieht der rechtliche Rahmen in beiden Bereichen vor, dass in den Verfahren „systematische Arbeitsprozesse und standardisierte Arbeitsmittel (Instrumente)“ (§ 13 SGB IX) zum Einsatz kommen. Die häufig von weiteren Abklärungen begleitete Begutachtung stellt eine erhebliche Belastung der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Familien dar. Über die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes hinaus, der auf den Kontext der schulischen Bildung begrenzt bleibt, tragen die Verfahren zu einer dauerhaften Zuschreibung einer Behinderung bei. [10]

Die skizzierten institutionalisierten Praktiken der Kategorisierung spiegeln sich in Aktivitäten im Schulgeschehen, die sich im Spannungsfeld von De/Professionalisierung beschreiben lassen. Ihre rechtlich vorgegebene Aufgabenstellung und ihre Einbindung in soziale Dienste beschreibt für Schulbegleitungen eine schwierige Konstellation. Durch das Bundesteilhabegesetz (BTHG) wurden die Leistungen zur Teilhabe an Bildung aus den Leistungen zur sozialen Teilhabe herausgelöst. Es handelt sich um „unterstützende Leistungen“, die erforderlich sind, damit „Menschen mit Behinderungen Bildungsangebote gleichberechtigt wahrnehmen können“ (§ 75, Abs. 1 SGB IX). Die Leistungen müssen also nach wie vor abgegrenzt werden von dem, was die Rechtsprechung als ‚Kernbereich der pädagogischen Arbeit‘ (Schönecker & Meysen, 2016, S. 31; Welti, 2017, S. 36) der Schule definiert. Damit wird die Tätigkeit von Schulbegleitungen wenn auch juristisch nicht insgesamt als nicht-professionelle Tätigkeit begriffen, so doch zumindest auf Arbeiten in der Schule, das explizit nicht-pädagogisches Handeln ist, beschränkt. Die Auffassung einer lediglich unterstützenden Tätigkeit entspricht und entspricht auch dem Ansatz Assistenz, in dem das Ziel eines selbstbestimmten Lebens von Menschen mit Behinderungen im Vordergrund steht. Die sozialrechtliche Einbettung der Leistung als individuelle Unterstützung, die die Schüler*innen als externe Ressource in die Schule einbringen, hat ein Verständnis von Schulbegleitung in diesem Sinne begünstigt. Sowohl für den sozialen Dienst als auch für die Schulbegleitungen sind die Kinder und deren Familien Ansprechpartner*innen für die Ausgestaltung der Leistung. [11]

Zusammenfassend wird somit mit Schulbegleitung in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit im Effekt auch eine externe Relationierung von De/Kategorisierung und De/Professionalisierung in das Schulgeschehen hineingetragen, die in sich als Spannungsverhältnis angelegt ist. [12]

3.2. Choreographierung der Aktivitäten Professioneller im ‚inklusiven Unterricht‘ – Das Teilprojekt Unterrichtspraxis

Insbesondere an die praktische Ausgestaltung des Unterrichts wird der Anspruch an Inklusion delegiert (Budde et al., 2019). Vor diesem Hintergrund nimmt das Teilprojekt zum Handlungsbereich Unterricht die Praxis der Akteur*innen zum Ausgangspunkt. Normative Setzungen über ‚ge‘- oder ‚misslingende‘ Kooperation bzw. Inklusion werden zugunsten einer rekonstruierenden Perspektive zurückgestellt, die das Geschehen analytisch als sich aufeinander beziehende Choreographierung von Aktivitäten von (Semi-)Professionellen im Unterricht konzeptualisiert. Die Gemengelage zwischen Kategorisierung und Dekategorisierung bzw. Professionalisierung und Deprofessionalisierung wird entsprechend als Positionierungsgeschehen verstanden und im Folgenden anhand von Beobachtungen aus mehrwöchigen Feldphasen (teilnehmende Beobachtung, Interviews und Feldgespräche, Raum- und Artefaktanalysen) von drei Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 7 an weiterführenden Schulen erörtert und abstrahiert. [13]

Am beobachteten Gymnasium Bergstadt⁵ dominieren auf Seiten der Schüler*innen klare Kategorisierungen durch die Lehrgruppe. Als „bunte Gruppe“ werden die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezeichnet, die euphemistisch auch als ‚beeinträchtigt‘ etikettiert werden, während für die übrigen Schüler*innen keine eigene Bezeichnung existiert. Von der fachlichen Seite der Leistungsordnung ist die „bunte Gruppe“ weitestgehend entpflichtet, die Leistungserwartungen sind ungebrochen auf die zielgleichen Schüler*innen gerichtet. Auf der verhaltensorientierten Seite der Leistungsordnung hingegen lässt sich weitestgehend soziale Teilhabe beobachten. Die Lehrkräfte sind stark engagiert darin, die „bunte Gruppe“ in die Klasse einzubinden und stellen dabei besonders die Bedeutung dieser Schüler*innen für die Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen ohne Förderbedarf heraus. Die stabile Kategorisierung entlang des Förderbedarfes findet auf Seiten der professionellen Lehrpersonen bemerkenswerterweise gerade keine Entsprechung. Die Subjektpositionierungen der Förder- und Fachlehrer*innen sind gekennzeichnet von professioneller und kooperierender Unterrichtsgestaltung und -verantwortung sowie wechselnden Aktivitäten und Zuständigkeiten, wenngleich die Primärzuständigkeiten entlang professioneller Differenzen organisiert werden. Die ebenfalls anwesenden Schulbegleitungen passen sich assistierend in diese Ordnung ein. [14]

An der Gemeinschaftsschule Rechenwiese stellen sich die Praktiken anders dar. Für die Schüler*innen wird durch die Lehrgruppe eine diffuse Differenz erzeugt. Auf der Ebene der Wissensordnung werden keine stabilen Gruppen gebildet, sondern – sobald mehrere Professionelle anwesend sind – zwischen ‚schwachen‘ und ‚starken‘ Schüler*innen differenziert. Die Kategorie ‚Behinderung‘ spielt hier insofern eine Rolle, als dass die Schüler*innen mit Förderbedarf im Falle einer Aufteilung der Lerngruppe grundsätzlich in die schwache Gruppe eingeteilt werden und diese Kategorie somit implizit und diffus wirksam wird. Eine stabile Kategorisierung zeigt sich in der Verhaltensordnung. Die Schüler*innen mit Förderbedarf sind permanent sozialen Exklusionspraktiken ausgesetzt, die eine starke körperliche und räumliche Dimension haben. Auf der Ebene der Professionellen lassen sich primär kategorisierende Aktivitäten entlang der sonderpädagogischen (Semi-)Professionellen beobachten. In der Gemeinschaftsschule ist der*die Fachlehrer*in als ‚Teamleiter*in‘ neben dem Classroom Management dafür zuständig, Assistenz (im Sinne einer Arbeitsübernahme und nicht im Sinne der Ermöglichung eines selbstbestimmten Lebens) durch die anwesenden Sonderpädagog*innen und Schulbegleitungen zu koordinieren sowie den Schüler*innen die Wissensordnung zu vermitteln. Kooperationen können aufgrund der gesteigerten Komplexität als eine Art Steuerung von Abteilungen und damit als Impuls für Professionalisierung der Regelschullehrkräfte verstanden werden. Eine Deprofessionalisierung zeigt sich hingegen für die Sonderpädagog*innen in der Positionierung als Assistenz für die Fachlehrer*innen, sie warten gemeinsam mit den Schulbegleitungen im Klassenraum auf Aufgaben. Die Sonderpädagog*innen haben die primäre Verantwortung für Schüler*innen mit Förderbedarfen und agieren als Schnittstelle zwischen den Inklusionsschüler*innen, dem*der Fachlehrer*in und den Regelschüler*innen. Einige Sonderpädagog*innen wenden jedoch individuelle Verweigerungsstrategien an. Die Positionierungen

der Schulbegleitungen changieren zwischen Professionellen und Schüler*innen (Lübeck, 2019; Blasse, 2017). [15]

Die Gemeinschaftsschule Talfurth bildet gewissenmaßen eine Synthese aus den bisher vorgestellten Ausgestaltungen der spannungsreichen Verhältnisse. Denn einerseits existiert eine stabile Kategorisierung bei allen Akteur*innen. Bei den Professionellen sind die Verantwortungen und Aufgaben klar verteilt, es dominiert eine Art Parallelunterricht, bei dem der Regelunterricht im Vordergrund und der Sonderunterricht im Hintergrund läuft und Deprofessionalisierungsrisiken birgt, da beide Lehrpersonen lediglich über fachliche Teilzuständigkeit verfügen. Die Schulbegleitungen tauchen als primär verhaltensregulierende Assistent*in auf. Bei den Schüler*innen wird die Kategorie ‚Förderbedarf‘ teilweise für Exklusionspraktiken auf der Peer-Ebene verwendet und mit ‚Behinderung‘ gleichgesetzt. Auf der Ebene der Leistung zeigen sich andererseits in hohem Maße differenzierende Elemente, wie beispielsweise der regelhafte Einsatz von Materialien und Arbeitsaufträgen auf unterschiedlichen Niveaustufen, wobei die Zuordnung zu den Niveaus nicht mehr die Kategorie Förderbedarf zum Ausgangspunkt nimmt, sondern die individuelle Leistung. Dadurch wird ein Unterricht auf fachlich hohem Niveau realisiert. Gleichzeitig konstituiert der differenzierende Unterricht ein „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 2008), da durch die Differenzierung die Schüler*innen inhaltlich am gleichen Thema arbeiten. [16]

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ‚Förderbedarf‘ erstens in den untersuchten Schulen einen stabilen Kategorisierungshintergrund bildet und dieser zweitens vielfach mit der Kategorie Behinderung gleichgesetzt wird. Dabei kann sie in engem Zusammenhang mit der sozialen Teilhabe sowie der Leistungs- und Verhaltensanforderungen etikettierter, als ‚abweichend markierter‘ Schüler*innen stehen, wobei sich die ‚Abweichung‘ als Mixtur unterschiedlicher Differenzkategorien zeigt. Gleichzeitig bestimmt die Kategorisierung professionalisierende Kooperation (Gymnasium Bergstadt), eine starke professionelle Differenz (Gemeinschaftsschule Rechenwiese) und kategorisierende Subjektpositionierungen der Professionellen (Gemeinschaftsschule Talfurth). In allen Fällen scheint es so zu sein, dass praktische Teilhabe maßgeblich damit zusammenhängt, ‚als jemand‘ teilzuhaben. Die Adressierfähigkeit als ‚sonderpädagogisch zu unterstützende*r‘ (und damit implizit als ‚behindert‘ etikettierte*r) Schüler*in bzw. als sonderpädagogische Lehrkraft ermöglicht Teilhabe auf der Basis von Etikettierungen. Die sich abzeichnende Deprofessionalisierung von Sonderpädagog*innen scheint durch stabile Kategorisierungen eher befördert zu werden. Die fachlichen Aspekte des Lehrer*in-Seins wird für sie auf ein Fördern Einzelner koordiniert durch die Fachlehrkraft übersetzt. Damit büßen sie in weiten Teil ihre Autonomie als Lehrkraft ein. Insgesamt wird ein routinierter Umgang mit den entworfenen Spannungen prozessiert, ohne die Spannungen selbst aufzulösen. [17]

3.3. Kommunikative Aushandlungen von Kooperationsbeziehungen – Das Teilprojekt Multiprofessionelle Gespräche

Zentraler Ansatzpunkt des Teilprojekts sind halbformalisierte, diskursive Formen der Zusammenarbeit in Form von aufgezeichneten Teambesprechungen (von Lehrkräften und/oder sonderpädagogischen Fachkräften und Schulbegleitungen). Diese können der Konzeption und Evaluation der Zusammenarbeit dienen und stellen einen Ort dar, an dem Kooperationsbeziehungen und Zuständigkeiten ausgehandelt werden (Böhm-Kasper et al., 2017). Im Anschluss an Breuer werden Teamgespräche als „Adressierungsgeschehen“ (Breuer, 2015, S. 142) gefasst, in denen ersichtlich wird, welche „Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie [die Sprecher*innen] mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 169). Übergeordnet stellen Teambesprechungen eine Kommunikationsform dar, in der sich im Sinne einer „Inszenierung des Sozialen“ Beziehungsverhältnisse zeigen (Kruse, 2015, S. 511). Kooperationsbeziehungen werden somit als interaktive Fremd- und Selbstpositionierungen, die zwangsläufig ineinander verwoben sind und die eingebunden sind in einen diskursiv vorgeprägten sozialen Raum (Kruse, 2015, S. 501), verstanden. Im Teilprojekt

„Multiprofessionelle Gespräche“ wird danach gefragt, wie unter dem Einfluss der noch weitgehend unklaren Rollenbestimmung von Schulbegleitungen Kooperationsbeziehungen entwickelt werden und wie Deutungshoheiten über pädagogische Situationen und Zuständigkeiten verhandelt werden. Die rekonstruktive Auswertung der Gesprächsdaten stützt sich dabei auf das gesprächs- bzw. textlinguistisch basierte integrative Basisverfahren nach Jan Kruse (2015). [18]

Anhand eines exemplarischen Teamgesprächs soll empirisch angedeutet werden, inwiefern sich die Zusammenarbeit der Akteure zwischen den Spannungsfeldern von De/Kategorisierung sowie De/Professionalisierung aufspannt.⁶ Es handelt sich um ein Gespräch aus dem laufenden Unterrichtsgeschehen einer Grundschule, das von der Schulbegleiterin initiiert und auch performativ beschlossen wird. Übergreifender Gegenstand der zweieinhalb-minütigen Besprechung ist die Frage der Schulbegleiterin, wie mit dem Lernverhalten von Jonas – der von ihr zu begleitende Schüler – umzugehen sei. Ausgangspunkt ist die Diagnose der Schulbegleiterin, Jonas habe die von der Lehrerin gestellte Aufgabe „nicht verstanden“; dies sei für sie „ganz eindeutig“. Während sich die Schulbegleiterin als kompetent urteilende Beobachterin präsentiert, sucht sie für den Umgang mit dem gedeuteten Problem den Rat der Lehrerin: „Was/ was denn jetzt? Soll ich ihm jetzt helfen, wo ich denke, das ist nicht der richtige Weg?“⁷ [19]

In der kurzen Passage zeigt sich eindrücklich, dass nicht nur das als problematisch eingeschätzte Lernverhalten von Jonas im Fokus steht. Vielmehr werden die dem pädagogischen Geschehen aufgrund seines Technologiedefizits (Luhmann & Schorr, 1982) inhärente Prekarität und Vorläufigkeit von Deutungen und Handlungen wahrgenommen und als Problemhorizont mitverhandelt. Damit bewegen sich die Akteure in einem Spannungsfeld zwischen einer Kategorisierung des Schülers und einem de kategorisierenden Vorgehen: Einerseits ist Jonas über die Schulbegleitung bereits vorderhand eine ‚Beeinträchtigung‘ zugeschrieben. Die Schulbegleiterin zeigt sich für seine Lernentwicklung verantwortlich und markiert sein Verhalten als ‚besonders‘, indem sie es mit dem der anderen Kinder kontrastiert (er bearbeitet die Unterrichtsaufgabe nicht wie „alle Kinder“). Andererseits wird Jonas‘ Lernverhalten im Kontext von grundsätzlichen, auch jenseits von Inklusion relevanten Prekaritäten und Zielkonflikten pädagogischen Handelns verhandelt. [20]

Neben der Suche nach einer Handlungsanleitung drückt sich in der Frage der Schulbegleiterin („Soll ich ihm jetzt helfen, wo ich denke, das ist nicht der richtige Weg?“) ein Widerspruch aus zwischen der offenbar naheliegenden Option, dem Schüler zu helfen, da er die Aufgabe nicht verstanden habe und der Überzeugung, dies sei nicht der „richtige Weg“. Angesprochen ist hier, so zeigt der weitere Verlauf des Gesprächs, ein Zielkonflikt zwischen der Erwartung an Jonas, selbständig Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen (es wird von ihm erwartet, dass „er selbst kommt“) und der pädagogischen Verantwortung, eben jenes erwünschte Lernverhalten anzuleiten und hierfür einzugreifen („ansprechen oder warten?“). Gerade die Schulbegleiterin steht hier offenbar in einem Dilemma, stellt sie sich zu Beginn des Gesprächs doch als „I-Helferin“ vor.⁸ Somit scheint das Helfen bereits qua Berufsbezeichnung als Auftrag manifestiert zu sein – wird aber gleichzeitig von ihr als „nicht der richtige Weg“ wahrgenommen. Die Formulierung „Weg“ zeigt zudem, dass es nicht nur auf ein Ergebnis ankommt, zum Beispiel die am Ende fertiggestellte Aufgabe, sondern auf ein Prozessgeschehen, in das die konkrete Situation eingelagert ist. Als Gegenentwurf zum „richtigen Weg“ wird von der Schulbegleiterin alsdann das unüberlegte Eingreifen in die potenzielle Lernsituation („man hilft ihm automatisch“) problematisiert. Daher wird weder der Schüler selbst zum „Problem“, noch handelt es sich um *sein* „Problem“. Vielmehr wird die Konstellation aus seinem Lernverhalten und dem Handeln der im Unterricht Verantwortlichen ins Zentrum gerückt, wenngleich die Erwachsenen dabei nicht als individuell Handelnde, sondern abstrakt als Kollektiv auftreten („Das Problem, das *wir* bei ihm hatten [...]“; „*man* hilft ihm automatisch“). [21]

Entgegen des konstatierten Handlungsautomatismus nimmt die Schulbegleiterin ihre Zweifel zum Anlass, das kurze Teamgespräch zu eröffnen. Da pädagogische Bedarfe grundsätzlich nicht sichtbar sind, bedürfen Konzepte wie ‚Verstehen‘ der Interpretation (Schmidt et al., 2016).

So zeigt sich im Teamgespräch, dass Schulbegleiterin und Lehrerin gemeinsam potenzielle Ursachen für Jonas' normabweichendes Nicht-Bearbeiten der Aufgabe abklopfen und ihre Deutung des Problems (er fragt nicht nach, wenn er etwas nicht verstanden hat) abschließend noch einmal öffnen, sodass Jonas' Verhalten nicht als problematisch festgeschrieben wird. Damit durchbricht die Schulbegleiterin den proklamierten und von der Lehrerin kommunikativ validierten Automatismus („//Genau// man hilft ihm automatisch“) und zeigt sich damit als hochgradig reflektiert. Da Jonas in der thematisierten Situation nicht entlang einer sonst üblichen Strategie handelt⁹, wird der Schulbegleiterin sein potenzielles Nicht-Verstehen in der aktuellen Situation evident. Mit dem Einbringen ihrer Beobachtung in das Teamgespräch nimmt sie die Gelegenheit wahr, mit der Lehrerin gemeinsam Handlungsalternativen jenseits des routinisierten Helfens zu entwickeln. Damit zeigt sich ein deutlich professionalisierendes Moment von Teamgesprächen. Allerdings fällt dabei auf, dass die Schulbegleiterin performativ das vollzieht, was von Jonas erwartet wird: Sie übernimmt Verantwortung für ihre Ratlosigkeit und fragt die als Expertin adressierte Lehrerin, wie sie verfahren solle. Einerseits fungiert sie somit als authentisches *role-model* – denn von den Kindern wird nichts erwartet, was Erwachsene nicht auch täten. Andererseits wird eine Nähe zur Schüler*innen-Rolle sichtbar (Lübeck, 2019) und damit ein klares Moment von Deprofessionalisierung. [22]

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Schulbegleitung sich in den gleichen pädagogischen Spannungsfeldern bewegt wie Lehrkräfte – hier explizit deutlich geworden anhand einer Spannung, die sich sehr gut mit dem Begriff der Antinomie von Autonomie und Heteronomie (Helsper, 1996, S. 535f.) beschreiben lässt. Die reflexive Bearbeitung dieser Antinomie ist in der multiprofessionellen Zusammenarbeit möglich bzw. stellt einen Anlass für konkrete Kooperationsgespräche dar. [23]

Eine Kategorisierung als ‚besonderer Schüler‘, der normabweichend und anders als „alle Kinder“ agiert, findet auch in dieser Konstellation statt. Jonas' potenzielles Defizit wird aber nicht festgeschrieben – die Lesarten der Situation, die im Teamgespräch entfaltet werden, zeugen von einer gewissen Vorläufigkeit und attestieren dem Schüler Lernpotenzial. Dekategorisierungen werden in der Zusammenarbeit möglich, indem grundsätzliche Antinomien pädagogischen Handelns als problematisch mitverhandelt werden, was als Merkmal von Professionalisierung gewertet werden kann (Terhart, 2011, S. 206). Deprofessionalisierung im Sinne von eingeschränkten Autonomien lassen sich für die Schulbegleitung in mehrfacher Hinsicht erkennen – was u.a. hinsichtlich des bekannten Professionalisierungsgefälles von Lehrkraft und Schulbegleitung nicht überrascht. So kann die Lehrkraft ihre Stellung als Expertin im Unterricht in mehrfacher Hinsicht festigen. Gleichwohl werden die Deutungen der Schulbegleitung von ihr aufgegriffen und dabei teils bestätigt, teils weiterentwickelt, nicht aber abgelehnt oder grundsätzlich rekontextualisiert, wie es in anderen Teams zu finden ist. Darin zeigt sich eine enge Zusammenarbeit, in der gemeinsame Ziele und Deutungen einen geteilten Hintergrund bilden. [24]

3.4. Primäre und Sekundäre Stabilisierungserfordernisse in der Konstellation Eltern – Schule – Schulbegleitung – Das Teilprojekt Elterneinbindung

Das Spannungsverhältnis von Professionalisierung und Deprofessionalisierung zeigt sich in der Konstellation Eltern – Schule – Schulbegleitung in einer besonders pointierten Form. Im Teilprojekt „Elterneinbindung“ wurde diese Konstellation in bisher zwei Gesamtschulen auf Grundlage eines auf fokussierten Beobachtungen, Gruppendiskussionen, Interviews und Auswertungstechniken der Grounded-Theory-Methodologie basierten Forschungsdesigns rekonstruiert. Beide Schulen zeichnen sich durch langjährige Erfahrungen mit der integrativen Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – dem ‚gemeinsamen Unterricht‘ – aus, die vor allem über die Ausstattung dieser Schulen mit entsprechenden Lehrer*innenstunden für Sonderpädagog*innen und sogenanntes Team Teaching in Klassen mit integrativer Beschulung organisiert worden war. Beide Schulen berichten einen Rückgang dieser Ressourcen und die damit verbundene Schwierigkeit, das Modell des Team Teachings nicht weiter fortführen zu können. Dies führt zu einer höheren Relevanz des Einsatzes von

Schulbegleitungen und durch die rechtliche Möglichkeit der Bindung des Einsatzes von Schulbegleitungen an einzelne Schüler*innen zu einer Verstärkung der Bedeutung von Kategorisierung. Dies gilt insbesondere in der schulischen Relationierung zu den Eltern. [25]

In der Handlungskoordination zwischen Schulbegleitung, Lehrkräften und Eltern sind in diesen Schulen organisationale Prozessabläufe und Routinen ausdifferenziert worden, die primäre und sekundäre Stabilisierungserfordernisse bearbeiten. Primäre Stabilisierungserfordernisse werden in den Handlungsformen von Schulbegleitungen deutlich, die daran orientiert sind, routinisierte unterrichtliche Praktiken sowie Praktiken der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule und damit die schulische Ordnung der Regelschule aufrecht zu erhalten bzw. krisenhafte Situationen zu vermeiden. Dazu zählen beispielsweise Situationen, in denen Schulbegleitungen mit „ihren“ Schüler*innen den Unterricht bzw. Klassenraum verlassen, damit das Verhalten des*der Schüler*in nicht den Unterricht störe oder aber Hausaufgaben stellvertretend für die Schüler*in in Hausaufgabenhefte eintragen und so diese klassische Form der Kommunikation zwischen Schule und Eltern gewährleisten. Dazu zählen auch Handlungsformen der Kommunikation mit Eltern, die aus Sicht der Schulbegleitungen mit dem Ziel verbunden sind, zu erfahren, „ähm wie geht’s dem Kind heute?“. Kommunikation mit Eltern, zum Beispiel über Messenger-Dienste, wird hier genutzt, um handlungspraktisch relevantes Wissen über den*die Schüler*in zu erhalten. Dies wird als notwendig gerahmt, um in potentiell krisenhaften Situationen im Schulalltag entsprechend reagieren zu können. In einigen Fällen wird dieses Wissen auch an Lehrkräfte weitergegeben, in anderen bleibt es bei der Schulbegleitung. In beiden Fällen steht der schulischen Praxis damit mehr ‚Wissen‘ über den*die Schüler*in zur Verfügung. Diese Formen des Wissens lassen sich als familiäre Beobachtungen und situative Beschreibungen des*der Schüler*in begreifen, die in der Schule in ein organisationales Wissen übersetzt bzw. transformiert werden, das dann in den schulischen Prozessabläufen – u.a. in der Unterrichtsinteraktion – in Form einer Krisenprävention genutzt werden kann. In den ersten Fallrekonstruktionen deutet sich an, dass stark situationsabhängig bzw. kontingent ist, wie solche spezifischen schüler*innenbezogenen Informationen, die über Schulbegleitungen in den schulischen Kommunikations- und Interaktionszusammenhang importiert und dort zur Bearbeitung unterrichtlicher oder anderer interaktionaler Krisen konkret eingesetzt werden. Ablesen lassen sich daran Aspekte, die theoretisch wesentlich weiterführen können: Problematiken, die sich im klassischen unterrichtlichen Setting mit der Figur der Professionalisierungsbedürftigkeit des Handelns von Lehrkräften beschreiben ließen, werden hier als organisationale Prozessproblematiken lesbar. [26]

Aus der Bearbeitung der primären Stabilisierungserfordernisse ergeben sich sekundäre Stabilisierungserfordernisse, die sich als Spannungsfelder beschreiben lassen, die Schulbegleitung parallel zu den primären Stabilisierungserfordernissen bearbeiten und sich als Spannungsfelder beschreiben lassen. Diese Spannungsfelder ergeben sich aus den beschriebenen Formen der Bearbeitung des primären Erfordernisses der Stabilisierung der schulischen Ordnung und beziehen sich auf die Wahrung der Autonomie von Lehrkräften vor dem Hintergrund einer erweiterten Beobachtbarkeit durch Schulbegleitungen. So wird ein Spannungsfeld zwischen der Vermeidung von Eingriffen von Eltern in Schule einerseits und der Wahrung eines vertrauensvollen Verhältnisses zu den Eltern andererseits deutlich. Dabei positionieren sich Schulbegleitungen explizit als Teil des schulischen Personals und zielen darauf, „teamsolidarisch“ mit den Lehrkräften zu sein. Dazu gehöre auch, Versuche von Eltern über Schulbegleitungen Informationen über das schulische Geschehen zu erhalten oder dieses zu beeinflussen, abzuwehren. Gleichzeitig sehen sich Schulbegleitungen als abhängig von einer Vertrauenssituation zu den Eltern, um z.B. Informationen über das Kind zu erhalten und verlässliche Absprachen zu treffen. Zum anderen zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen der Wahrung der Anerkennung der pädagogischen Expertise der Lehrkräfte durch Eltern und der situativen bzw. alltäglichen Expertise der Schulbegleitungen. Nicht allen Eltern sei klar, dass die „pädagogische“ Expertise für die Gestaltung von Lernprozessen bei den Lehrkräften liege. Gleichzeitig wird den Schulbegleitungen die situative Expertise für „das tägliche ähm praktische Arbeiten“ nicht nur durch Eltern, sondern auch durch Lehrkräfte zugeschrieben. So begleiten Schulbegleitungen in beiden

von uns bisher rekonstruierten Situationen vor allem auch Lernprozesse, ‚fördern‘ Schüler*innen oder kontrollieren Hausaufgaben. Sie übernehmen damit zum Teil das Aufgabenspektrum, das durch die reduzierte Stundenzahl der Sonderpädagog*innen in diesen Klassen nicht weiter durch Sonderpädagog*innen wahrgenommen wird. Ihrer Tätigkeit wird funktionale Äquivalenz zu den früheren sonderpädagogischen Tätigkeiten zugeschrieben. In Elterngesprächen nehmen sie allerdings entweder nicht oder nur in einer passiven Form teil. [27]

Insgesamt zeigt sich, dass der Einsatz von Schulbegleitungen zumindest in diesen beiden Schulen nicht im Sinne von ‚Entwicklungsaufgaben‘ (Hericks, 2006) gewirkt und zu Professionalisierungsprozessen bei Lehrkräften geführt hat. Die Zusammenarbeit zwischen Schule, Schulbegleitungen und Eltern bewegt sich im Rahmen der Bearbeitung primärer und sekundärer Stabilisierungserfordernisse. Das Handeln der Schulbegleitungen innerhalb dieser Konstellation dient dem Vermeiden krisenhafter Situationen, die in diesen beiden Schulen insbesondere auch durch die Reduktion der sonderpädagogischen Lehrer*innenstunden induziert wären. Damit werden Problematiken der Professionalisierungsbedürftigkeit einer einzelnen Berufsgruppe oder einzelner Lehrkräfte (Oevermann, 2002; Helsper, 2002) aufgelöst in einer komplexeren Konstellation, die sich besser begreifen lässt als ein auf programmformigen und situativ-interaktionalen Möglichkeiten basierender, organisationaler Umgang mit Krisenphänomenen. Die dabei von uns rekonstruierten organisationalen Lösungen sind konkret und spezifisch und basieren nicht zuletzt auf einer durch die Nutzung von Schulbegleitungen induzierten Verstärkung von Kategorisierungstendenzen. [28]

4. Komplexe Spannungen professionellen Handelns als Konstituenzien inklusiver Schulen

Ausgangspunkt des Beitrags ist die These, dass die beiden Spannungsfelder De/Kategorisierung sowie De/Professionalisierung sowohl in sich als auch zueinander in einem widersprüchlichen und zugleich verweisenden Verhältnis stehen und damit als komplex relationierte Spannungen in den Prozessen professioneller Aktivität gefasst werden können. Zur Ausleuchtung dieser These wurden auf der Grundlage von empirischen Ergebnissen aus den vier Teilprojekten des laufenden ProFiS-Projekts aufgezeigt, wie dieses komplexe Spannungsverhältnis in (professionellen) Aktivitäten in inklusiven Settings in unterschiedlich ausgeformten Konstellationen hervorgebracht wird. So konnte gezeigt werden, wie Kategorisierungen bereits in das Verfahren der Beantragung einer Schulbegleitung eingelassen sind und zugleich Deprofessionalisierungsmomente mit der Schulbegleitung in Schule getragen werden. Die Choreografierung der Unterrichtsaktivitäten eröffnet ein Prisma an möglichen De/Kategorisierungs- und De/Professionalisierungsanlässen, die in wechselseitiger Beziehung je nach Konstellation an der Einzelschule spezifische Verhältnisse hervorbringen. Das analysierte Teamgespräch verweist deutlich darauf, dass Momente des Verhandeln eines einzelnen kategorisierten Schülers die gegenseitige Hervorbringung von Professionalität und Professionalisierungsbedürftigkeit eröffnen. Die organisationale Prozessproblematik inklusiver Settings, die sich auch in den anderen Teilbereichen zeigen lässt, wird anhand der Schulbegleitung als maßgeblich für die Konstellation zwischen Eltern und Schule deutlich. Diese Ergebnisse zeigen, dass nicht einseitige Relationierungen vorliegen, etwa in dem Sinne, dass Kategorisierung und Deprofessionalisierung oder entgegengesetzt Dekategorisierungen und Professionalisierung notwendigerweise miteinander zusammenhängen. [29]

Die Verstrickungen von De/Kategorisierung und De/Professionalisierung sind damit noch nicht umfassend und abschließend beschrieben. Dennoch lässt sich auf der Basis der Ergebnisse deren Verhältnis als Beschreibung von inklusiver Praxis weiterdenken. So wird sichtbar, dass diese Zusammenhänge nicht aufgelöst werden, da inklusive schulische Settings darin verankert sind. Und umgekehrt ist die Anlage der schulischen Inklusion mit Anforderungen an multiprofessionelle Teams bei gleichzeitiger Trägheit des schulischen Systems und der darin eingelassenen Funktionalität von Schule Grundlage für diese Relationen selbst. [30]

Ein Zusammenhang von De/Professionalisierung und De/Kategorisierung liegt in ihrer Prozesshaftigkeit; die Relationierung ist jeweils Ergebnis fortlaufender praktischer und spezifisch situierter Aktivitäten. Auch erscheint ein Zusammenhang darin, dass einerseits sowohl Professionalisierungen als auch Dekategorisierungen gefordert werden, andererseits in der Praxis jedoch Deprofessionalisierungen und Kategorisierungen fort dauern. Somit lassen sich mit Versuchen der Verhältnisbestimmung einige Fragen der bisherigen Inklusionsforschung begreifen. Dies berührt etwa die professionelle Zuständigkeit für Schüler*innen (wer ist warum für wen wann zuständig?), die Frage von Qualifikation und Können (wer benötigt welches Wissen für welche Aufgaben?), aber auch disziplinäre Fragen (braucht es eine Sonderpädagogik nur mit Blick auf Schüler*innen mit Förderbedarf?). Hier deutet sich an, dass es eben keine Auflösung in die eine oder jene andere Richtung geben wird. [31]

Die jeweilige Verbindung der vier Aspekte De/Professionalisierung und De/Kategorisierung und ihre empirische Beschreibung liefern Präzisierungen zum Verständnis der schulischen Praxis. Zugleich eröffnen sie Erläuterungen für Schwierigkeiten und erhellen damit Professionalisierungshemmnisse. Entsprechend ließe sich für die Umsetzung in Schule sowie die Qualifizierung des pädagogischen Personals eine „reflexive Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2013) fordern. [32]

¹ ProFIS steht für „Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. Fortbildungskonzept zur Rollenklärung pädagogischer Akteure durch Fallarbeit anhand governanceanalytischer Rekonstruktionen zur neuen Akteurskonstellation durch Schulbegleitung“ und ist ein vom BMBF gefördertes Verbundprojekt der Standorte Bielefeld, Flensburg, Frankfurt a.M. und Siegen (FKZ: 01NV1702A-D).

² In der ersten Phase werden Fallstudien zu den vier unterschiedlichen Bereichen Unterrichtspraxis (Flensburg, Leitung: Prof. Dr. Budde), multiprofessionelle Gespräche (Bielefeld, Leitung: Prof. Dr. Demmer), außerunterrichtliches Geschehen (Siegen, Leitung: Prof. Dr. Rohrman) sowie Elterneinbindung (Frankfurt, Leitung: Prof. Dr. Urban) generiert. Verantwortlicher für das Gesamtprojekt ist Prof. Dr. Heinrich von der Universität Bielefeld. Die zweite Phase fokussiert Fortbildungsveranstaltungen. Die kasuistische Arbeit am Fall dient der Professionalisierung, indem keine ‚Patentrezepte‘ für die Handlungspraxis, sondern durch Fallrekonstruktionen die impliziten Logiken und Vollzüge der Praxis im Sinne einer „reflexive[n] Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2013) in den Blick genommen werden. Dies Verstehen fremder Praxis dient der Reflexion der eigenen Praxis.

³ Hier wird der Gesetzesstand im Jahre 2019 berücksichtigt. Durch das Bundesteilhabegesetz (BTHG) werden die Hilfen ab 2020 im SGB IX geregelt. Ab 2023 sind auch Veränderungen hinsichtlich des berechtigten Personenkreises geplant. Vorgaben für die Planung der Hilfen und die Bedarfsfeststellung für alle Leistungen der Eingliederungshilfe sind hingegen bereits 2018 in Kraft getreten und werden aktuell implementiert. Für den Argumentationsgang dieses Beitrages ist dies weniger relevant. Eine Gesamtzuständigkeit der Jugendhilfe für alle Kinder mit Behinderungen ist in der Diskussion. Ob eine rechtliche Umsetzung erfolgt und wie diese umgesetzt wird, ist zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrages nicht absehbar. Diese als ‚inklusive Lösung‘ diskutierte Reform könnte Probleme, die in diesem Beitrag aufgeworfen werden, entschärfen.

⁴ Die Weltgesundheitsorganisation gibt die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (kurz: ICD, englisch: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problem) heraus. Die Zahl 10 steht für die 10. Auflage bzw. Version des Klassifikationssystems.

⁵ Sämtliche Namen sind anonymisiert.

⁶ Die Analyse der Passage kann an dieser Stelle nicht vollumfänglich dargelegt werden, sodass beispielsweise Fragen des Kooperationsgefüges von Lehrkraft und Schulbegleitung zwangsläufig unterbelichtet bleiben.

⁷ Bei direkten Zitationen ohne Quellenangaben handelt es sich um Zitate aus dem Datenmaterial.

⁸ Die Beteiligten wurden von uns gebeten, nach dem Start der Aufnahme zu sagen, wer bei dem Gespräch anwesend ist.

⁹ „Und er konnte die anderen Kinder beobachten, was die denn machen. Das guckt/ macht er ja sonst immer. Dass er guckt, was die anderen machen und schließt sich dem dann an.“

Literatur

- Allan, J. (2010). Questions of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 199-208.
- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 220-233). Göttingen: Hogrefe.
- Arndt, A., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A., & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch, & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung* (S. 225-240). Leverkusen: Budrich.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 160-174). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Bastian, J., Combe, A., & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5*(3), 417-435.
- 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. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 90-144). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen, & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung* (S. 275-301). Weinheim: Beltz Juventa.
- Blasse, N. (2017). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 107-117). Weinheim, Basel: Beltz.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C., & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztags. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 117-129). Münster: Waxmann.
- Bondorf, N. (2013): *Profession und Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., & Blasse, N. (2017). Forschung zu inklusivem Unterricht. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 239-252). Münster: Waxmann.
- Budde, J., Blasse, N., & Johannsen, S. (2016). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Inklusion, 11*(4). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310>
- Budde, J., Blasse, N., Reißler, G., & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion, 14*(3). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512/391>
- Budde, J., Dlugosch, A., & Sturm, T. (Hrsg.) (2017). *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung*. Leverkusen: Budrich.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion, 8*(4). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>

- Chambers, D. (2015). The changing nature of the roles of support staff. In D. Chambers (Hrsg.), *Working with teaching assistants and other support staff* (S. 3-26). Bingley: Emerald. doi: [10.1108/S1479-363620150000004001](https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000004001)
- Combe, A., & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H. Otto, T. Rauschenbach, & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft* (S. 29-47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Demmer, C., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. *DDS - Die deutsche Schule*, 109(1), 28-42.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietrich, F., & Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung* (S. 26-47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Douglas, S. N., Chapin, S. E., & Nolan, J. F. (2016). Special education teachers' experiences supporting and supervising paraeducators: Implications for special and general education settings. *Teacher Education and Special Education*, 39(1), 60-74. doi: [10.1177/0888406415616443](https://doi.org/10.1177/0888406415616443)
- Dworschak, W. (2012). Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. *Lernen konkret*, (4), 2-7.
- Feuser, G. (2008). Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret* (S. 121-135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren., N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe, & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329-345). Bielefeld: transcript.
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Giagreco, M., & Doyle, M. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE handbook of special education* (S. 429-439). London: SAGE.
- Green, S., Davis, C., Karshmer, E., Marsh, P., & Straight, B. (2005). Living Stigma: The Impact of Labeling, Stereotyping, Separation, Status Loss, and Discrimination in the Lives of Individuals with Disabilities and Their Families. *Sociological Inquiry*, 75(2), 197-215.
- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 404-413.
- Heinrich, M. (2011): Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung: Gratwanderung zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. In H. Altrichter, & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 89-101). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrmann, A., Urban, M., Weinbach, H., & Wolf, J. (i. E.). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken, & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Faller, C., & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(1), 30-49.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In W. Marotzki, M. Kraul, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 268-288). Weinheim, Basel: Beltz.

- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A., Fegert J., & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleitung als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(6), 397-403.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, A., & Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 36-47.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion - Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion* (S. 19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 15-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lortie, D. (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37-76). München: Piper.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2004). Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, 166-183.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der Rolle „Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lübeck, A., & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 11-27). Weinheim, Basel; Beltz.
- Lübeck, A., & Heinrich, M. (2016). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma – Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung*. Münster: MV-Verlag.
- Merl, T. (2019). *Un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merl, T., & Winter, J. (2014). Qualitative Befunde zur Inklusion in der Schule. In E.-K. Franz, S. Trumpa, & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 47-60). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meysen, T. (2014). Gesamtzuständigkeit im SGB VIII. *Neue Praxis*, 44(3), 220–232.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661-678.
- Musenbergh, O., Riegert, J., & Sansour, T. (Hrsg.) (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfahl, L. (2014). *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Pijl, S. J., & Frissen, P. H. A. (2009). What Policymakers Can Do to Make Education Inclusive. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 366-377.
- Quante, M., & Wiedebusch, S. (2018). Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung. In H. Wulfekühler, M. Quante, & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung* (S. 117-141). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rohrmann, A., & Weinbach, H. (2017). Unterstützungsleistungen für Jugendliche mit Behinderungen und ihre Familien: Auswirkungen der Verfahren und Leistungen auf Teilhabechancen. In Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten - Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter* (S. 425-492). München: Deutsches Jugendinstitut.

- Rürup, M. (2011). Inklusive Bildung als Reformherausforderung. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(4). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74/74>
- Schmidt, F., Schulz, M., & Graßhoff, G. (2016). Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung. In F. Schmidt, M. Schulz, & G. Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 7-23). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schönecker, L., & Meysen, T. (2016). Rechtsfragen in der Praxis der Schulbegleitung. In Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.), *Schulbegleitungen als Beitrag zu Inklusion. Bestandsaufnahme und Rechtsexpertise* (S. 22–99). Stuttgart.
- Schumann, I. (2014). "Das hat der Stefan alleine gemacht". Zur Herstellung der Unterscheidung behindert - nichtbehindert in einer Grundschulklasse. Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren (Hrsg.), *Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 291-307). Bielefeld: transcript.
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-134. doi: [10.14221/ajte.2016v41n8.7](https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7)
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907.
- Sturm, T. (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. In K. Bräu, & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 223-234). Opladen: Budrich.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 202-224). Weinheim: Beltz.
- Thieme, N. (2013). *Kategorisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur theoretischen und empirischen Erklärung eines Schlüsselbegriffs professionellen Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tomlinson, S. (2012). The Irresistible Rise of the SEN Industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286.
- Urban, M., & Lütje-Klose, B. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283-294.
- Walgenbach, K. (2018). Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In O. Musenberg, J. Riegert, & T. Sansour (Hrsg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik* (S. 11-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Welti, F. (2017). Verantwortlichkeit von Schule und Sozialleistungsträgern für Barrierefreiheit und angemessene Vorkehrungen für behinderte Schülerinnen und Schüler. In Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V., & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.), *Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Organisation einer Schul- und Bildungsentwicklung* (S. 25-48). Baden-Baden.
- Werning, R., & Arndt, A.-K. (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kontakt

Nina Blasse, Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

E-Mail: nina.blasse@uni-flensburg.de

Zitation

Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M., & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), doi: [10.21248/Qfl.15](https://doi.org/10.21248/Qfl.15)

Eingereicht: 18. März 2019

Veröffentlicht: 05. Dezember 2019



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/).