

Urban, Michael

Multiprofessionelle Kooperation, sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungssysteme und Professionelle Lerngemeinschaften als Beispiele der inklusionsinduzierten Ausdifferenzierung reflexionsermöglichender Strukturen im Schulsystem

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 33-42



Quellenangabe/ Reference:

Urban, Michael: Multiprofessionelle Kooperation, sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungssysteme und Professionelle Lerngemeinschaften als Beispiele der inklusionsinduzierten Ausdifferenzierung reflexionsermöglichender Strukturen im Schulsystem - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 33-42 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-248833 - DOI: 10.25656/01:24883

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-248833>

<https://doi.org/10.25656/01:24883>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Michael Urban

Multiprofessionelle Kooperation, sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungssysteme und Professionelle Lerngemeinschaften als Beispiele der inklusionsinduzierten Ausdifferenzierung reflexionsermöglichender Strukturen im Schulsystem

1 Einleitung

Der Aufbau inklusiver Schulen kann sich systemintern zwar auf eine inzwischen lange Geschichte einzelner schulischer Initiativen und auch des Engagements von Eltern und einzelnen Pädagog*innen und Erziehungswissenschaftler*innen beziehen; diese Geschichte ist aber zugleich auch Beleg dafür, dass inklusive Settings im deutschen Schulsystem als Ausnahmen und gerade nicht als typische organisationale Formen zu betrachten sind. Es waren politische Kämpfe, in denen sich insbesondere Betroffene und deren Angehörige organisiert haben und seit ca. 30 Jahren allmählich Einfluss auf rechtliche Strukturen gewinnen konnten – bezogen auf das deutsche Schulsystem zunächst vermittels internationaler Rechtsnormen wie der Salamanca-Erklärung und der UN-Behindertenrechtskonvention. Die Art und Weise, wie sich diese internationalen Normen dann in die Schulen unmittelbarer affizierende Rechtsnormen der Länder – Schulgesetze, Lehrerbildungsgesetze etc. – übersetzt haben, zeigt jedoch auch, dass schon im politischen System überwiegend eine nur sehr begrenzte Bereitschaft zur gesetzgeberischen Transformation der normativen Rahmenbedingungen bestand. Ein Wille zum Aufbau inklusiver Schulsysteme im Sinne der UN-BRK war hier nur in einzelnen Bundesländern zu erkennen (vgl. Klemm 2021; Steinmetz u. a. 2021). Vielmehr noch als im politischen System oder auch als in den normativen Gestalten, die schulische Inklusion dann in den Texten des Rechtssystems annahm, zeigte sich in den Schulsystemen selbst, dass die Entwicklung und die Nutzung inklusiver unterrichtlicher Settings nicht als ein genuines schulisches Erfordernis und Ziel emergierten, sondern dass dies als eine systemexterne Transformationsanforderung betrachtet wurde und wird, die zudem in Konflikt und Spannungsverhältnissen zu vielen der historisch ausdifferenzierten Prozessformen und Strukturbildungen des deutschen Schulsystems steht (vgl. Urban 2019).

Ein besonders wichtiges Feld, in dem solche, den Aufbau inklusiver Schulsysteme erschwerenden, Spannungsverhältnisse wirksam werden, ist das der Kooperation von Lehrkräften mit unterschiedlichen Spezialisierungen sowie der Kooperation zwischen Lehrkräften und anderen Berufsgruppen. Der entscheidende Hintergrund für diese Thematik der Kooperation findet sich darin, dass die dominanten Strukturbildungen im deutschen Schulsystem – qua Ausdifferenzierung eines umfangreichen Förderschulsystems und einer bezogen auf das Lebensalter früh ansetzenden leistungsbezogenen Differenzierung von Schulformen in der Sekundarstufe – gerade nicht darauf setzten, die Heterogenität von Schüler*innen qua (multi-)professioneller Kooperation zu bearbeiten. Stattdessen wurde durch schulstrukturell abgesicherte Gruppierungen eine (wie auch immer doch fiktional) Homogenität zu erreichen versucht, um dann einzelnen Lehrkräften zu gestatten, ihre Klassen zu unterrichten, ohne dabei auf Kooperation zurückgreifen zu müssen bzw. zu können. Vor dem Hintergrund dieser Form der Ausdifferenzierung des deutschen Schulsystems kann als Ausgangspunkt für die vorliegenden Überlegungen festgehalten werden, dass die zur schulischen Umsetzung von Inklusion erforderlich werdende Kooperation auf kein Prozess- und Erfahrungswissen für diese Arbeitsform in den Schulen zurückgreifen konnte.

Eng verwandt mit der Etablierung von (multi-)professionellen Kooperationsprozessen ist die Entwicklung von sonderpädagogischen und multiprofessionellen Beratungs- und Unterstützungssystemen und die Etablierung von Modellen einer über Förderzentren organisierten sonderpädagogischen Grundversorgung. Auch bei dieser inklusionsinduzierten Ausdifferenzierung neuer Organisationsformen im deutschen Schulsystem besteht die Problematik, dass hier systemextern motivierte Transformationsimpulse zu neuen Arbeitsformen führen müssten, systemintern aber auf in spezifischen Formen ausdifferenzierte Strukturen treffen, die dem entgegenstehen, dass diese Transformationsimpulse als Innovationsimpulse genutzt werden.

Ein weiteres, mit der Kooperationsproblematik eng zusammenhängendes Feld, ergibt sich, wenn der Aufbau professioneller Kooperationsstrukturen detaillierter aus einer Schulentwicklungsperspektive betrachtet wird. Gerade vor dem Hintergrund der Widerständigkeit der bestehenden, über die Orientierung an Selektion und nicht an Inklusion prozessierten schulischen Strukturen liegt die Möglichkeit nahe, die Implementierung inklusionsbezogener Kooperationsprozesse auch als einen professionellen Lernprozess zu sehen. Und auch hier zeigt sich, dass entsprechende Innovationsmodelle nicht derart flächendeckend im deutschen Schulsystem verankert sind, dass Schulen als Organisationen dieses systematisch nutzen könnten, wenn sie sich mit Innovationsanforderungen, wie der der Inklusion, konfrontiert sehen. Stattdessen versandet das, was eine Entwicklungschance für Schulen sein könnte, nur allzu oft in den Fallstricken schuladministrativer Governance (vgl. Dietrich & Heinrich 2014; Gasterstädt 2019).

Der vorliegende Beitrag rekonstruiert aus einer theoretischen Perspektive, in welcher Form die Entwicklung neuer Strukturen im Zusammenhang mit (multi-) professioneller Kooperation, professionellen Lerngemeinschaften und sonderpädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren Reflexionsprozesse ermöglicht und worin deren innovatives Moment für schulische Organisationen liegt. Er zielt darin auf eine schultheoretische Einordnung der Bedeutung dieser neueren Formen schulischer Komplexitätsbearbeitung.

2 Inklusionsbezogene (multi-)professionelle Kooperation

Lütje-Klose und Urban (2014) haben darauf hingewiesen, dass Kooperation bereits in den frühen Diskussionen um integrativen Unterricht und gemeinsames Lernen – den unmittelbaren Vorformen der Inklusion (vgl. Werning & Lütje-Klose 2016) – als zentrales Prozessmoment konzipiert wurde und verweisen dabei insbesondere auf die Theorie integrativer Prozesse von Reiser u. a. (1986), in der Integration nicht ohne eine prozesshaft zu erarbeitende und dabei konflikthafte Auseinandersetzungen umfassende Kooperation zu denken ist. Interessant an diesem Rekurs auf frühe Formen der theoretischen Reflexion der Umsetzung von Integration bzw. Inklusion ist insbesondere, dass dort nicht mit einer Idealvorstellung gelungener Kooperation in einem normativen Sinne gearbeitet wird, sondern dass der Dimension der Widerständigkeit – sowohl in den Erfahrungen der beteiligten Personen als auch auf institutioneller Ebene – Rechnung getragen wird. Dieses Motiv aufgreifend bestimmen Lütje-Klose und Urban (2014, 115) einen demokratischen Aushandlungsprozess als eine der Kerndimensionen einer inklusionsbezogenen Kooperation.

Demgegenüber nutzen – wie Lütje-Klose und Miller (2017) in ihrer Übersicht zu Forschungsergebnissen zur Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings herausgearbeitet haben – aktuelle Studien zur Kooperation in inklusiven Settings häufiger theoretische Modelle, die mehrere Stufen der Kooperationsintensität oder -güte unterscheiden (vgl. Little 1990; Marvin 1990; Lütje-Klose 1997; Gräsel u. a. 2006; Steinert u. a. 2006). Dabei wird mit der grundsätzlich plausiblen Annahme gearbeitet, dass anspruchsvoller, inklusiver Unterricht die höchste Form der Kooperation erfordert (vgl. Arndt & Werning 2016). Allerdings wird dies in vielen Studien eher im Sinne einer Norm bzw. einer im Hinblick auf den Grad ihrer Realisierung zu überprüfenden Setzung verwendet, ohne die Bedeutung widerständiger organisationaler Strukturen und funktionaler Prozesslogiken für die Ausgestaltung kooperativer Prozesse zu berücksichtigen.

Aus der hier zu entfaltenden Perspektive ist jedoch ein anderer Aspekt bei der Betrachtung der schultheoretischen Bedeutung von Kooperationsprozessen besonders wichtig. Die Etablierung (multi-)professioneller Kooperation – sei es

im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung und -durchführung, sei es in kooperativen förderdiagnostischen Prozessen (vgl. Grüter u. a. 2019) – reichert die schulischen Kommunikationsprozesse mit einem spezifischen Kommunikationstypus an, der ansonsten im Kontext schulischen Unterrichts eine nur sehr untergeordnete Bedeutung besitzt. Idel u. a. (2019, 137) konnten am Beispiel des inklusionsbezogen relativ weit entwickelten Bremer Schulsystems für professionelle Kooperationsprozesse den zentralen Stellenwert sowohl reflexiver Prozesse als auch der dafür erforderlichen reflexionsermöglichenden Strukturen empirisch nachzeichnen. Kooperation erfordert in allen Ausprägungen eine kommunikative Rückwendung auf Unterrichtskommunikation und eine planende Hinwendung zu zukünftiger Unterrichtskommunikation. Beides sind Momente eines reflexiven Kommunikationsmodus, in welchem Lehrkräfte (und ggf. auch andere Berufsgruppen) sich auf einer Metaebene bzw. in einem spezifisch arrangierten Kommunikationssetting, das dabei sehr unterschiedliche Grade der Formalisierung annehmen kann, kommunikativ auf konkrete unterrichtliche und pädagogische Kommunikationsprozesse beziehen. Dies ist nicht trivial, sondern schultheoretisch betrachtet eine neue Ausdifferenzierung in der schulischen Organisation unterrichtlicher Prozesse. Unabhängig davon, ob die in der Praxis derzeit noch überwiegend anzutreffenden Ausgestaltungen dieser Reflexionsoption (vgl. etwa Gebhardt u. a. 2014) deren Potenzial zur Prozesstransformation und Innovation bereits ausschöpfen, ist die Etablierung solcher Reflexionssettings, ist die Ausdifferenzierung dieser Formen von reflexiver Prozessgestaltung ein sehr bedeutsames Moment für die Entwicklung von Schulsystemen. Möglicherweise ergibt sich aus ihnen die Möglichkeit, solche Innovationen wie die Implementierung inklusiver Settings auch gegen widerständige schulische Prozesslogiken durchzusetzen (vgl. Arndt u. a. 2021; Heinrich u. a. 2021).

3 Sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungssysteme

Entsprechende Beobachtungen lassen sich im Bereich der Entwicklung von Modellen der sonderpädagogischen Grundversorgung und von sonderpädagogischen und multidisziplinären Beratungs- und Unterstützungssystemen machen. Auch hier geben bereits die frühen Arbeiten von Lütje-Klose u. a. (2005) wichtige Hinweise, insofern in der empirischen Analyse von Regionalen Integrationskonzepten in Niedersachsen herausgearbeitet wird, dass qualitativ anspruchsvolle Formen der Gestaltung einer sonderpädagogischen Grundversorgung von der Frage abhängen, „ob auf der Organisationsebene kommunikative Strukturen und zeitliche Kapazitäten bereitgestellt werden, die einen regelmäßigen kollegialen Austausch zur Information, zur Planung oder auch zu einer gemeinsamen konzeptionellen Arbeit ermöglichen“ (ebd., 90). Dies wird explizit in den Kontext einer umfassenden Konzeption von Schulqualität gerückt.

„Die Nutzung sonderpädagogischer Ressourcen in der Grundschule erfordert eine Klärung der Ziele, für die diese spezifischen personellen Qualifikationen genutzt werden sollen, und der Unterrichts- und Arbeitsformen, in denen sich eine optimale Passung zu den anderen schulischen Arbeitsprozessen ergibt, sowie eine an dieser grundsätzlichen Klärung orientierte Organisation der Arbeitsabläufe, der Stundenplanorganisation, der Einrichtung von Planungs- und Reflexionszeiten in Form von festen Teambesprechungen, Möglichkeiten zur Kollegialen Beratung und Fallbesprechungen usw.“ (ebd., 91)

Was in dieser zusammenfassenden Reflexion deutlich wird, ist das Bewusstsein eines Erfordernisses der Reflexion auf zwei Ebenen – der unmittelbaren Ebene der unterrichtsbezogenen Kommunikation und der Prozessreflexion sowie der konzeptionellen Ebene einer reflexiven Schulentwicklung (vgl. ebd., 92f.). Ein Erfordernis, das sich dieser Studie zufolge in einzelnen Fällen auch empirisch als punktuell bereits realisiert beobachten lässt. Dort allerdings, wo solche Reflexionen ausbleiben, entwickeln sich kontingente und oft problematische Formen der Integration sonderpädagogischer professioneller Ressourcen in die Grundschule (vgl. auch Werning u. a. 2001). Diese Beobachtung kann auch der Analyse der Bereitstellung sonderpädagogischer Ressourcen zur Bearbeitung von Problematiken im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Regelschule von Reiser u. a. (2007) entnommen werden. Auch in diesem Feld zeigen sich wenig strukturierte, sich spontan an lokale Bedingungen anpassende und darin dann kontingente Ausdifferenzierungsprozesse, die zu Formen einer Einbindung und Nutzung sonderpädagogischer Ressourcen in der Regelschule führen, die die Möglichkeiten der Prozessreflexion oft nicht ausschöpfen und sich keiner systematischen Schulentwicklung verdanken. Dies ist bedauerlich, da gerade die schulische Erziehungshilfe, wie sich einzelnen empirischen Beispielen entnehmen lässt (vgl. Urban 2007a; b), als ein Bereich zu betrachten ist, in dem und an dem sich das Innovationspotential einer Ausdifferenzierung reflexiver Strukturen im Schulsystem besonders gut ablesen lässt (vgl. Urban 2010). Innovativ sind vor allem die Beispiele einer Entwicklung von Beratungssettings, die reflexive Prozessbeobachtungen so anlegen, dass Transformationen der, den Unterricht funktional absichernden (vgl. Urban i. E.), individuumsbezogenen Defizitkonstruktionen wie ‚Verhaltensstörung‘ bzw. ‚sonderpädagogischer Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung‘ etc. ermöglicht werden. Wenn solche Dekonstruktionen realisiert werden können, so geht das einher mit einer enormen Steigerung der Komplexitätsbearbeitung, und dies kann als besonders gutes Beispiel für reflexionsermöglichende Strukturen und Settings im schulischen Kontext dienen. Noch allgemeiner fassen Idel u. a. (2019) die strukturelle Bedeutung der Ermöglichung von Reflexionsprozessen für inklusive Schulsysteme – wiederum am empirischen Beispiel Bremens –, wenn sie deren Unabdingbarkeit nicht nur auf der Ebene von Jahrgangs- und Klassenteams und Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) als organisationsinternen schulischen Reflexionsinstanzen

herausarbeiten (vgl. ebd., 137f.), sondern auch im Hinblick auf die Nutzung externer Unterstützungsangebote wie den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) betonen (vgl. ebd., 138ff.).

4 Professionelle Lerngemeinschaften und Communities of Practice

Ein weiterer Hinweis auf reflexionsermöglichende Strukturen im Zusammenhang mit inklusionsbezogener Schulentwicklung lässt sich ebenfalls der empirischen Studie von Idel u. a. (2019) entnehmen. Schulleitungsteams an als inklusionsorientiert qualifizierten Schulen nutzen hier das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften, um die Dimension einer nachhaltig wirkenden Erarbeitung und Implementierung von niveaudifferenzierten Unterrichtsmaterialien in der Entwicklung zur inklusiven Schule zu beschreiben (ebd., 151f.). Was auch in dieser schulischen Selbstbeschreibung betont wird, ist die Bedeutung von Strukturbildungen, die Prozesse ermöglichen, die auf Kommunikation, Austausch, gemeinsamen Reflexions- und Lernprozessen basieren. Schon bei Bonsen und Rolff (2006, 179) wird in der Konzeptionalisierung von Professionellen Lerngemeinschaften als einem Schulentwicklungsinstrument im Anschluss an die angloamerikanische Diskussion die Dimension des reflektierenden Dialogs als eines der zentralen Elemente Professioneller Lerngemeinschaften betont. Auch der Versuch von Warwas und Schadt (2020), auf der Basis einer systematischen Sichtung differenter theoretischer Konzeptionalisierungen ein integratives Modell Professioneller Lerngemeinschaften zu entwickeln, verdeutlicht sowohl im Durchgang durch die bereits vorliegenden theoretischen Konzeptionen als auch im vorgeschlagenen Modell selbst die zentrale Relevanz reflexiver Prozesse für diesen Ansatz einer kooperativ verfahrenen Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung. Obwohl das Konzept noch nicht systematisch zur Beschreibung inklusionsbezogener Schulentwicklung herangezogen wurde, lassen sich doch sowohl ersten in diese Richtung weisenden Publikationen (vgl. AuCoin 2021; Brennan u. a. 2021) als auch den bereits zitierten empirischen Beschreibungen inklusiv arbeitender Schulen konvergente Betonungen der Bedeutsamkeit reflexiver Prozesse entnehmen. Ein zweites zur Konzeptionalisierung von Schulentwicklungsprozessen genutztes Modell kollektiver, aus gemeinsamer Praxis emergierender Lernprozesse sind die an Wenger (1999) anschließenden Communities of Practice. Auch die bislang vorliegenden empirischen Studien zur Nutzung dieses Ansatzes im Bereich der inklusionsbezogenen Schulentwicklung lassen die Bedeutung der Schaffung kommunikativer Settings zur Ermöglichung eines gemeinsamen Reflexionsraumes erkennen. So beschreiben Jones u. a. (2013, 71) auf der Basis ethnographischer Beobachtungen, dass die nachhaltige Systemtransformation zur Realisierung schulischer Inklusion primär

von der systematischen Einrichtung von Kontexten zur Ermöglichung gemeinsam geteilter Visionen und Verantwortung, der Entwicklung von Prozessen der gemeinsamen Entscheidungsfindung und der Sicherstellung einer möglichst breiten Berücksichtigung unterschiedlicher Stimmen, Wissensbestände und Erfahrungen abhängt, und Mortier (2020, 332) betont in Kontrastierung zu gängigen Formen professioneller Kooperation, dass in Communities of Practice neues Wissen aus der gemeinsamen Praxis und Fokussierung auf ein geteiltes Anliegen und dem kontinuierlichen Dialog hervorgebracht wird.

5 Fazit

Die Sichtung der Entwicklungen in den drei thematisierten Feldern schulischer Innovation, der (multi-)professionellen Kooperation, der Beratungs- und Unterstützungssysteme sowie der auf einer Reflexion gemeinsamer Praxis basierenden Schulentwicklung, zeigt, dass hier isomorphe Tendenzen beobachtbar werden. Diese können im Zusammenhang mit der Problematik betrachtet werden, dass das normative Erfordernis des Aufbaus inklusiver Schulsysteme in einem Spannungsverhältnis zu den in langen Zeiträumen konkret ausdifferenzierten Strukturen des Schulsystems steht (vgl. Urban 2019), und lassen sich in diesem Sinne als Inklusionsinduzierte Ausdifferenzierungen im Schulsystem auffassen. Auch, wenn diese Innovationsmomente ebenso in anderen schulischen Feldern zu finden sind, so ermöglicht doch dieser spezifische Transformationskontext des Aufbaus inklusiver Schulsysteme eine besondere Beobachtungschance. Diese Besonderheit resultiert daraus, dass es in Schulsystemen selten so stark normativ aufgeladene Konfrontationen zwischen bestehenden Strukturen und Transformationsimpulsen oder, wie zutreffender zu formulieren wäre, Transformationserfordernissen gibt: In einem hohen Ausmaß bürokratisch verfestigte und verwaltete Strukturen, über die sich, zumal im deutschen Kontext, die Funktionsfähigkeit des Schulsystems absichert – systemische Dominanz von Leistungsbewertung, frühe Selektionsprozesse und leistungsdifferenzierte Sekundarstufe sowie ein segregiertes System von Sonderschulen (vgl. Urban i.E.) – treffen auf neue rechtliche Setzungen, bei denen es nicht nur um neue Verordnungen oder die Modifikation eines Schulgesetzes geht, sondern um Fragen der Menschenwürde (vgl. Nussbaum 2007), womit die Sphäre der Verfassungen und Grundrechte tangiert ist. Anhand dieser Konfrontation baut sich ein Spannungsfeld auf, in dem größere Innovationssprünge denkbar werden. Betrachtet man die in diesem Aufsatz zusammengeführten Beobachtungen zu bestimmten Prozessqualitäten im Bereich der (multi-)professionellen Kooperation sowie der schulischen Nutzung von (sonderpädagogischen) Beratungs- und Unterstützungssystemen und von Formaten der Organisationsentwicklung wie den Professionellen Lerngemeinschaften und den Communities of Practice

nicht als isolierte Phänomene, sondern mit einer Fokussierung auf die sich in ihnen ausdrückende allgemeinere Entwicklungstendenz, so lässt sich die Vermutung formulieren, dass wir darin Anzeichen einer neuen Stufe der Ausdifferenzierung des Schulsystems beobachten. Der Innovationssprung, der an der alle drei Felder übergreifenden Entwicklung reflexionsermöglichender Strukturen abgelesen werden soll, wäre die Ausdifferenzierung eines reflexiven Schulsystems.

Literatur

- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (2021): Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause. In: DiMawe – Die Materialwerkstatt 3(2), 1-16.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, Beiheft, 160-174.
- AuCoin, D. (Hrsg.) (2021): Building integrated collaborative relationships for inclusive learning settings. Hershey/PA: IGI Global.
- Bonsen, M. & Rolf, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2), 167-184.
- Brennan, A., King, F. & Travers, J. (2021): Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. In: International Journal of Inclusive Education 25(13), 1540-1557.
- 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. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 26-46.
- Gasterstädt, J. (2019): Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung der UN-BRK in zwei Bundesländern. Wiesbaden: Springer VS.
- Gebhardt, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K.A. & Castello, A. (2014): Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften im inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik 6(1), 17-32.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Probstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2), 205-219.
- Grüter, S., Meyer, A. & Lütje-Klose, B. (2019): Kooperative Prozesse in inklusiven Sekundarstufenschulen in Bremen. In: G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.): Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 140-146.
- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Rißler, G., Strecker, A., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Rohrmann, A., Urban, M., & Weinbach, H. (2021): Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung – eine Einführung in das Themenheft. In: DiMawe – Die Materialwerkstatt 3(3), 1-7.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner, G., Hasselhorn, M. & Schneider, W. (2019): Inklusion im Bremer Schulsystem. In: K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat & M. Neumann (Hrsg.): Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform. Münster: Waxmann, 121-161.
- Jones, P., Forlin, C. & Gillies, A. (2013): The contribution of facilitated leadership to systems development for greater inclusive practices. In: International Journal of Whole Schooling 9(1), 60-74.
- Klemm K. (2021): Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Little, J. W. (1990): The persistence of privacy. Autonomy and initiative in teacher's professional relations. In: Teachers College Record 91, 509-536.

- Lütje-Klose, B. (1997): Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertenInnen. St. Ingbert: Röhrig.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. 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. Münster: Waxmann, 203-213.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: VHN, Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83(2), 111-123.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005): Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen – Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56(3), 82-94.
- Marvin, C.A. (1990): Problems in school-based speech language consultation and collaboration services. Defining the terms and improving the process. In: W.A. Secord & E.H. Wiig (Hrsg.): Collaborative programs in the schools. Concepts, models and procedures. Jovanovich: Hartcourt Brace, 37-47.
- Mortier, K. (2020): Communities of practice. A conceptual framework for inclusion of students with significant disabilities. In: International Journal of Inclusive Education 24(3), 329-340.
- Nussbaum, M. C. (2007): Frontiers of justice. Disability, nationality, species membership. Cambridge/MA: Belknap Press.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986): Integration als Prozess. In: Sonderpädagogik 16, 115-122 und 154-160.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006): Lehrerkoope-ration in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2), 185-204.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden: Nomos.
- Urban, M. (2007a): Beratungs- und Unterstützungssysteme für den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – Ergebnisse eines Schulversuchs in Niedersachsen. In: H. Reiser, M. Willmann & M. Urban: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 287-339.
- Urban, M. (2007b): Ambulante schulische Erziehungshilfe in den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten (MSD) in Bayern. In: H. Reiser, M. Willmann & M. Urban: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 199-245.
- Urban, M. (2010): Beratungsdienste der schulischen Erziehungshilfe als Ausdifferenzierung reflexiver Strukturen im Schulsystem. In: M. Göhlich, S. Weber, W. Seitter & T. Feld (Hrsg.): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationsberatung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 203-211.
- Urban, M. (2019): Inklusion aus systemtheoretischer Perspektive. Ein Hinweis auf theoretische Komplikationen und die Skizzierung eines komplexen Forschungsprogramms. In: M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. Löser & S. Thoms (Hrsg.): Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 40-47.

- Urban, M. (i.E.): Zur Bedeutung des schulischen Leistungsdispositivs für die Ausdifferenzierung und das Überdauern des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung – eine systemtheoretische Reflexion. In: B. Amrhein & B. Badstieber (Hrsg.): (Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Warwas, J. & Schadt, C. (2020): Zur Modellierung Professioneller Lerngemeinschaften – Vergleich und Integration unterschiedlicher Ansätze. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 37-48.
- Wenger, E. (1999): *Communities of practice*. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. 4. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Werning, R., Urban, M. & Sassenhausen, B. (2001): Kooperation von Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. Auswertung einer Gruppendiskussion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 52(5), 178-186.