

Ehlscheid, Michael

Demokratische und inklusive Schulentwicklung durch Kooperation?

Anregungen aus Gruppendiskussionen mit Lehrkräften

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 67-74



Quellenangabe/ Reference:

Ehlscheid, Michael: Demokratische und inklusive Schulentwicklung durch Kooperation? Anregungen aus Gruppendiskussionen mit Lehrkräften - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 67-74 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297393 - DOI: 10.25656/01:29739; 10.35468/6072-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297393>

<https://doi.org/10.25656/01:29739>

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

Michael Ehlscheid

Demokratische und inklusive Schulentwicklung durch Kooperation? – Anregungen aus Gruppendiskussionen mit Lehrkräften

1 Demokratische und inklusive Schulentwicklung unter kooperative Prämisse – zwei Seiten derselben Medaille?

Aus theoretischer Perspektive werden inklusive und demokratische Schulentwicklungsprozesse als notwendig aufeinander bezogen verstanden. Schenz (2013) hält hierzu fest:

„Wenn Demokratie den Wert einer pluralistischen Gesellschaft anerkennt und durch möglichst chancengerechte Partizipation und Mitgestaltung aller in ihr lebenden Menschen Rechnung tragen will [...], dann muss sie auch eine inklusive Rahmung für das Erziehungs- und Bildungssystem bereit stellen [sic!], um solche Entwicklungsprozesse anzubahnen und zu sichern.“ (Schenz 2013, 9)

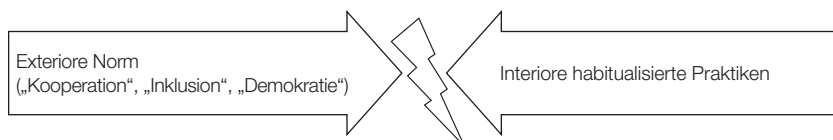
Jedoch scheint es abseits von Bekenntnissen wenig praktische Erkenntnis dazu zu geben, wie sich demokratische Prinzipien in der Entwicklung inklusiver Schulen niederschlagen. Zenke konstatiert in diesem Zusammenhang, dass die Beschäftigung der Inklusionsforschung mit den Themen demokratische Erziehung und Bildung „intensivierungsbedürftig“ und über ihre Verhältnisse zueinander wenig bekannt sei (vgl. Zenke 2022). Dies erscheint vor dem Hintergrund des Anspruchs nicht nur an demokratische Bildung der Schüler*innen unbefriedigend, sondern auch hinsichtlich der Entwicklung tragfähiger demokratischer Strukturen. Besonders zwei Bedingungsfelder gelten als zentral für die Entwicklung inklusiver und demokratischerer Schulen: die Professionalisierung der in der Schule Tätigen (vgl. Budde, Blasse u. a. 2019, Retzar 2020) sowie die Kooperation innerhalb der konkreten Schule (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014).

Wenn man davon ausgeht, dass professionelles Handeln darin besteht, sich mit den Widersprüchlichkeiten, Erwartungen und Überzeugungen des (Lehramts) Berufs reflexiv auseinander zu setzen, liegt die Annahme nahe, dass dies im Kontext von (inklusive) Schulentwicklung vor allem auch in kooperativen Praktiken geschieht (Budde, Blasse u. a. 2019). Kooperation wird in diesem Zusammenhang

also nicht nur als Instrument von Schulentwicklung verstanden, sondern gleichzeitig an die Schulen als Norm transportiert.

An dieser Stelle scheint es aus empirischer Perspektive sinnvoll, den Erkenntnisrahmen um einen praxeologischen Begriff der Kooperation zu erweitern, da ein solches Verständnis erlaubt, den Blick auf die sich tatsächlich vollziehenden Praktiken zu legen (Bohnsack 2020). Dieser Blick auf den Kooperationsbegriff steht in Ergänzung und Erweiterung zu breit rezipierten Niveaustufenmodellen (vgl. Gräsel, Fußangel u. a. 2006). Er begreift Kooperation als Praxis der Interaktion zwischen verschiedenen in der Schule Tätigen und nicht nur als erlernbare „Technik“ (Bloh 2021, 21). Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sich unter Umständen besonders zwischen verschiedenen Professionen eine Professionalisierung (oder auch Deprofessionalisierung) für Inklusion vollzieht (vgl. Budde, Blasse u. a. 2019).

Im Kontext inklusiver Schulentwicklung darf außerdem nicht außer Acht gelassen werden, dass die meisten diskutierten Begriffe (wie beispielsweise Kooperation und demokratische Schulentwicklung, aber auch Inklusion selbst) stark normativ aufgeladen sind und durch den Habitus der Professionellen geformt werden – und vice versa (vgl. Bohnsack 2013). Das bedeutet, dass beispielsweise Lehrkräfte mit starken (externen) Erwartungen an ihre eigene Praxis konfrontiert werden, die sie in ihrem beruflichen Handeln umsetzen sollen. Dieser Anspruch trifft jedoch in den jeweiligen Schulen auf gewachsene Logiken und Strukturen ebenso wie habitualisierte Praktiken der Professionellen (vgl. Martens & Wittek 2019). Die Herausforderung im Umgang mit solchen Normen besteht nun darin Handlungsweisen, Überzeugungen und Logiken so zu verändern, dass ein produktiver Umgang mit den „neuen“ Normen gelingt. Dieses Verhältnis von exterioren Normen und interieren habitualisierten Praktiken ist allerdings ein spannungsgeladenes, da eine Veränderung des eigenen Habitus und der eigenen Praktiken immer mit einem gewissen Grad an Irritation einhergeht (vgl. Bohnsack 2014a, Bohnsack 2014b). Die zentrale Frage dieses Beitrags liegt nun darin, wie sich diese Relation vor dem Hintergrund kooperativer Praktiken in sogenannten inklusiven Schulen darstellt. Wie in Abbildung eins illustriert, bildet die Erschließung des Verhältnisses zwischen Norm und Habitus die Basis der empirischen Rekonstruktion in diesem Artikel.



Kooperative Praktiken als Rahmen der Bearbeitung und (De-)Professionalisierung

Abb. 1: Spannungsverhältnis von Norm und Habitus im Kontext kooperativer, demokratischer und inklusiver Schulentwicklung (eigene Darstellung)

2 Die Dokumentarische Methode und die Rekonstruktion des Verhältnisses von Habitus und Norm

Grundannahme der Dokumentarischen Methode ist die Leitdifferenz zwischen dem expliziten kommunikativen Wissen und dem konjunktiven Wissen, welches als impliziter habitualisierter Wissensbestand nicht bewusst verfügbar ist, sondern sich in kollektiven Handlungspraktiken in gemeinsamen (konjunktiven) Erfahrungsräumen manifestiert (vgl. Bohnsack 2014b). In Bezug auf die oben angeführte Fragestellung ist dieser methodologische Ansatz insofern von besonderer Bedeutung, da er erlaubt, die unbewussten gemeinsamen Wissensbestände und habituellen Überzeugungen von Kolleg*innen zu rekonstruieren und herauszuarbeiten, wie sich explizite Normen zu diesen verhalten.

Bezogen auf die Konstruktion der Begriffe Demokratie(entwicklung) und Kooperation in inklusiven Schulsettings als bedeutet dies, dass Momente der impliziten Reflexion der spannungsgeladenen Beziehung zwischen Norm und Habitus von besonderem Interesse sind, da sich diese in einer „doppelten Doppelstruktur“ (Bohnsack 2017, 129) verorten lassen. Hierunter versteht Bohnsack (2017) eine implizite Reflektion zum einen von übergeordneten gesellschaftlichen Normen und zum anderen von Normen und Identitätsangeboten der Organisation (hier: Schule) selbst.

Im Folgenden sollen zwei Momente aus zwei monoprofessionell zusammengesetzten Gruppendiskussionen analysiert werden. Gemäß der Fragestellung ist hier der Vergleich der habitualisierten Praktiken beider Gruppen von besonderem Interesse.

3 „so funktioniert=s eben nicht“ – Rekonstruktionen des Bildes von Demokratie und Kooperation in zwei Gruppendiskussionen von Grundschullehrkräften bzw. Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung

Die folgenden beiden Gesprächssequenzen entstammen zwei jeweils monoprofessionell zusammengesetzten Gruppendiskussionen (Gruppe eins: drei Grundschullehrer*innen, Gruppe zwei: vier sonderpädagogische Lehrkräfte) aus einer sich dezidiert als inklusiv und demokratisch verstehenden Grundschule, die vor einigen Jahren neu gegründet worden ist. Die Beteiligten beider Gruppendiskussionen kennen sich untereinander und teilen gemeinsame Praxiserfahrungen und kooperative Momente, sind also als Gruppe zu bezeichnen, die einen potenziell gemeinsamen Erfahrungsraum besitzen.

- 80 Ef: └─ naja du willst ja auch ne Handlungsfähigkeit (.) aber ich finde das Eine
81 schließt das andere nicht as; wir müssen da ja auch drüber reden (.) weißte?
82 Ff: └─ ja dieses wir reden ja auch immer von
83 dieser Selbstwirksamkei-, ja ja diese Selbstwirksamkeit trotzdem behalten und das Gefühl zu haben
84 Ef: └─ ja
85 Ff: ich fülle hier meine Räume und kann auch mich und meine Vorstellungen mit mit mit übert-ne? ohne
86 dass ich andauernd Kompromisse eingehen muss, und ich finde das ist schon immer dieses wenn man so
87 diese Idee hat (.) ich glaub das ham ja schon viele wenn sie jetzt so an so=n offenes Konzept und so=n
88 demokratische Strukturen; dass sie immer so an Basisdemokratie denken, und alle müssen irgendwie
89 einverstanden sein, und es ist dann die Abstimmung, weißte was ich mein? (2)
90 Df: └─ mhm
91 Ff: und das is ja nich; hab ich langsam so/des des; so funktioniert=s eben nicht (.) es muss einfach klar
92 Df: └─ ne (.) genau
93 Ff: sein, wer darf was entscheiden? (.) und das ist ja auch so=n bisschen der Prozess den wir grad so=n
94 Df: └─ ja
95 Ef: └─ mhm
96 Ff: bisschen durchmachen, zu gucken, (.) wer hat dieser Stelle die Kompetenz? (2) um das entscheiden zu
97 können.

Gruppe eins: Grundschullehrkräfte

Ff bringt den Begriff der „Selbstwirksamkeit“ (Z. 83) in die Diskussion ein. Diese wird hier als etwas Verteidigungsbedürftiges gegenüber gemeinsam gefällten Entscheidungen verstanden. Dies beschreibt Ff als das Bedürfnis eigene „Räume“ (Z. 85) und „Vorstellungen“ (Z. 85) zu behalten, ohne dass diese durch demokratischere Prozesse infrage gestellt werden. Ff lehnt folglich den basisdemokratischen Prozess der Entscheidungsfindung als exteriore Norm ab. Es zeigt sich ein Widerspruch zwischen dem „offenem Konzept“ (Z. 87) der Schule und „demokratischen Strukturen“ (Z. 88) als erlebter Norm und der komplizierten Realität der Entscheidungsfindung als gemeinsamer Handlungspraxis. Die „Kompetenz“ (Z. 96) soll bestimmen, wie und durch wen Entscheidungen verantwortet werden: es soll eben diejenige Person sein, die von den Beteiligten als am kompetentesten gesehen wird. Kompetenz wird hier besonders im Sinne einer Zuständigkeit und Verantwortung einer einzelnen Person verstanden. Daher wird die Norm der kooperativen demokratischen Schulentwicklung in dieser Sequenz implizit als ein Wunsch nach Ungleichheit zwischen den Personen und Verantwortungsdelegation verhandelt. Auch in der zweiten Diskussion erfährt der Begriff der Kompetenz zentrale Bedeutung:

- 16 Cf: also da erleb ich auch sowohl Erleichterung als auch ähm (.) ja [...] also das ähm hängt letztendlich gar
17 nicht so sehr an der Profession sondern an der (.) Kompetenz die einzelne
18 Af: └ mhm
19 Cf: Personen mit in den Raum bringen (.) aber auch wo Dinge dann aufeinanderstoßen wo man so denkt so;
20 oh, krass (.) das bringt mich jetzt nicht nur @weiter sondern@ ähm genau ähm da muss
21 IMm: └ mhm
22 Cf: ich auch erstmal meine eigenen Widerstände nochmal überwinden
23 Bf: └ mhm, ja
24 Af: └ das (is) viel auch von

- 25 Persönlichkeiten abhängig ne, (.) also ähm weil du sagtest Kompetenzen (.) aber es sind ja nicht
26 Cf: └ mhm
27 Af: nur die Kompetenzen die jede Person einbringt sondern auch (.) so die inneren Widerstände die die
28 Persönlichkeit und auch die Kooperationsbereitschaft irgendwie (.) sich so darauf einzulassen dass man
29 das jetzt gemeinsam macht (.) andersrum aber genauso trotzdem dann ähm dass man in so=nem (.) in
30 so=ner Multiprofessionalität das alle Dinge gemeinsam machen trotzdem so für sich findet so; das is
31 mein Bereich (.) das kann ich besonders gut (.) darin vertiefe ich mich jetzt und nich so untergeht in
32 so=ner (.) in so=nem Schwarm (.)
33 Bf: das muss aber auch jeder für sich so rausfinden also auch welche Art von ähm (.) ä:hm
34 Verantwortlichkeit man tatsächlich irgendwie übernehmen will ne, so (.) man kann ja auch sonst sagen;
35 let loose und die andern machen schon
36 Cf: └ @.@

Gruppe zwei: sonderpädagogische Lehrkräfte

Allerdings ist Kompetenz hier nicht alleiniges Entscheidungskriterium für Verantwortungsübernahme, sondern vielmehr als ein Faktor neben der „Persönlichkeit“ (Z. 25) und der „Kooperationsbereitschaft“ (Z. 28). Die Gruppe rahmt Kooperation demnach als die Arbeit an eigenen „Widerständen“ (Z. 22) in einem „krass[en]“ (Z. 20) Prozess. Die professionelle Weiterentwicklung besteht darin, die eigenen Widerstände nicht nur zu bearbeiten und zu reflektieren, sondern zu überwinden. Gelingende Kooperation ist also das aktive Infragestellen der eigenen Position aus der Perspektive der anderen Person. Bf kennzeichnet diese reflexive Bearbeitung der eigenen Kooperationsbereitschaft als individuellen Prozess, der zwischen Verantwortungsübernahme und -delegation pendelt. Dies funktioniert nur, wenn die beteiligten Personen akzeptieren, dass in kooperativen Strukturen viele Dinge gemeinsam und/oder arbeitsteilig bearbeitet werden. Das eigene Autonomiebedürfnis muss zwar zu einem bestimmten Teil für eine gelingende Kooperationsbeziehung aufgegeben werden, aber bestimmte Kompetenz-„Bereiche“ (Z. 31) behalten ihre Bedeutung für die einzelne Person. Durch die Metapher des „Untergehens“ (Z. 31) wird deutlich, dass in einem multiprofessionellen „Schwarm“ (Z. 32) jeder Fisch ein Alleinstellungsmerkmal (Kompetenz, Persönlichkeitsmerkmal) braucht, um das eigene Handeln zu legitimieren. „Verantwortlichkeit“ (Z. 34) wird im Kontrast zur Sequenz der Gruppe eins nicht als delegationsbedürftig verstanden, sondern als Teil einer eigenen Kompetenz betrachtet (vgl. Z. 34). Kompetenz lässt sich demnach – anders als in Gruppe eins – als ein in reflexiven Prozessen vergegenwärtigter Beitrag zu einer inklusiven Schule verstehen.

4 Implikationen für demokratische kooperative Schulentwicklung in inklusiven Kontexten

Aus den Analysen wird einmal mehr das komplexe Bedingungsgefüge um die Norm der demokratischen und inklusiven Schulentwicklung deutlich. In Abbildung 2 wird das Ergebnis der kontrastiven Analyse dargestellt: in Gruppe eins

konnte eine habitualisierte Praxis der Lehrkraft als „Delegierende“ herausgearbeitet werden, die sich in einem nicht für basisdemokratische Prozesse geeigneten System befindet. Im Kontrast dazu dokumentiert sich in Gruppe zwei ein Habitus der Lehramtsprofession als Arbeit an „Widerständen“ auf der Basis kooperativer Grundüberzeugungen. Die Reflexion der eigenen Kompetenz im Spiegel der eigenen und fremden Profession erfährt hier eine besondere Bedeutung.

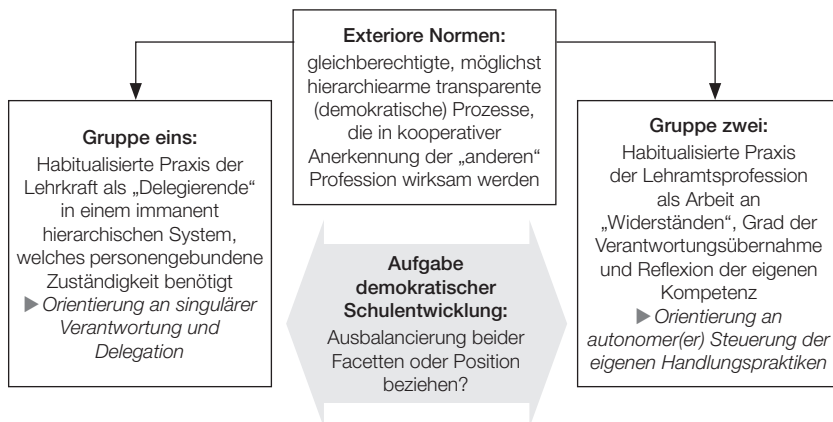


Abb. 2: Vergleich der habitualisierten Praktiken von Gruppe eins und zwei

Aus praktischer Perspektive ergeben sich zwei zentrale Fragen für die Gestaltung demokratischer Schulentwicklungsprozesse in inklusiven Kontexten:

1. Wie gestaltet man demokratische Schulentwicklung vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes zwischen normativ aufgeladenen Konfrontationen der Schule einerseits und den habitualisierten Praktiken andererseits? Oder vereinfacht gefragt: wie können legitime Ansprüche an Schule (wie demokratische Prinzipien und Inklusion) ihren Weg in das konkrete System finden, ohne dass die Beteiligten überfordert und bevormundet werden? Und wie werden die professionell Tätigen in die Lage versetzt, ihre Selbstwirksamkeit zu wahren und gleichzeitig in der Kooperation mit Wertschätzung für andere Perspektiven zu arbeiten?
2. Multiprofessionelle demokratischen Schulentwicklung fungiert in der Diskussion um Inklusion oft als vordergründiges Lösungskonzept von institutionellen und gesellschaftlichen Strukturproblemen (vgl. Lindmeier 2010). Es herrscht eine Position vor, die besagt, dass zuerst die Veränderung der Haltung der Beteiligten vorliegen müsse, damit eine wirklich demokratische respektive inklusive Schule entstehen könne. Diese komplexen Problemlagen werden in die kooperative Praxis vor Ort delegiert (vgl. Kunze 2016). Aller-

dings macht es diese Position unmöglich politische Forderungen nach besseren Rahmenbedingungen und -konzepten für die Gestaltung inklusiver Schulen zu stellen.

Eine mögliche Schlussfolgerung aus diesen beiden Punkten ist die Intensivierung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zur Gestaltung demokratischer und inklusiver Schulen, um die Akteur*innen vor Ort in die Lage zu versetzen, an ihren konkreten Schulentwicklungsfeldern weiterzuarbeiten. Dies sollte jedoch zwingend in eine Diskussion eingebettet sein, die sich neben der legitimen Forderung nach einem Haltungswechsel auch der Verantwortung der politischen Steuerungsebene bewusst ist. Denn ohne die Unterstützung letzterer sind nachhaltige demokratische und inklusive Schulentwicklungsprozesse nur schwer vorstellbar.

Literatur

- Bloh, T. (2021): Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer, 175–200.
- Bohnsack, R. (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, 33–50.
- Bohnsack, R. (2014b): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, G. & Victoria, W. (2019): Inklusion als Professionalisierungsdilemma? In: Zeitschrift für Inklusion (3).
- Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512/391>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 205–219.
- Kunze, K. (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261–277.
- Lindmeier, B. (2010): Sonderpädagogische Kompetenzen in einer inklusiven Schule. In: S. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer, 213–220.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Unterrichtskooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83 (2), 112–123.
- Martens, M. & Wittek, D. (2019): Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 285–306.

- Retzar, M. (2020): Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. Schulkulturen mit umkämpfter Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer.
- Schenz, C. (2013): Ein Blick nach vorne: Warum wir (noch) ein Buch über Inklusion und Schule schreiben. In: C. Schenz, A. Schenz & G. Pollak (Hrsg.): Perspektiven der (Grund-)Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule. Berlin: LIT Verlag, 7–16.
- Zenke, C.-T. (2022): Die Schule als inklusive „Demokratie im Kleinen“? Zum Verhältnis von inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: Zeitschrift für Inklusion (3).
Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/674/488>
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/674/488>

Autor

Michael Ehlscheid

Universität zu Köln – Professur Sonderpädagogische Grundlagen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Multi-)Professionelle Kooperation im Kontext inklusiver Schule, Rollen und Aufgaben (sonder-)pädagogischer Profession in inklusiven Settings, Rekonstruktive Sozialforschung (insbes. Dokumentarische Methode)

michael.ehlscheid@uni-koeln.de