

# Zwischen kooperativer Problematisierung und Unterstützung. Teilhabe im Kontext der Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften

*Christine Demmer*

## **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Positionierungen von Schüler:innen mit Behinderungen im Kontext der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleitungen in Grundschulen. Anhand von aufgezeichneten Besprechungen von Schulbegleitungen und Lehrkräften wird untersucht, worauf sich ihre diskursiven Aushandlungen richten und welche Positionierungen vorgenommen werden. Es zeigt sich, dass die Schüler:innen übergreifend als ‚Problemfälle‘ hervorgebracht werden, sich jedoch unterschiedliche Formen und Bezüge der Problematisierung ausmachen lassen, welche mit Blick auf die Teilhabe der Schüler:innen mit Schulbegleitung reflektiert werden. Teilhabe wird dabei im Sinne einer „reflexiven Inklusion“ verstanden, die auf fluide Kategorisierungen zielt, welche Festschreibungen und Marginalisierung vermeidet und die Reflexion des pädagogischen Handelns impliziert.

*Schlagwörter:* Kooperation, Schulbegleitung, Inklusion, Schule, Teamgespräche

*Between cooperative problematization and support. Participation in the context of cooperation between paraprofessionals and teachers*

## **Abstract**

This article sheds light on the positions of elementary school students with special educational needs or disabilities in the context of cooperation between teachers and paraprofessionals. Based on recorded meetings between paraprofessionals and teachers, it is examined what their discursive interactions focus on and which positionings are made. It is shown that the students are brought forth as ‘problem cases’, but that different forms and references of problematization can be identified, which are reflected on with regard to the participation of the school students. Participation is understood in terms of “reflexive inclusion”, which aims at fluid categorizations that avoid fixations and marginalization and imply reflection on pedagogical action.

*Keywords:* Cooperation, teaching assistance/paraprofessionals, inclusion, school, team meetings

## 1 Einleitung

Der folgende Beitrag führt den begonnenen Diskurs zu „Bildungsteilhabe und Kooperation in und um Schule“ (Rother & Kämpfer, 2022) fort und fokussiert auf ‚Bildungsteilhabe und schulische Inklusion‘. Im Zentrum stehen die Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften und die in dieser Zusammenarbeit hergestellten Positionierungen von Schüler:innen.

Als Maßnahme nach §35a SGB VIII bzw. §§ 112, 75 SGB IX begründet sich der Einsatz von Schulbegleitungen auf rechtlicher Ebene maßgeblich durch die Unterstützung von Teilhabe an Bildung als einem Teil gesellschaftlichen Lebens von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungen<sup>1</sup>. Untersuchungen zeigen, dass die Inanspruchnahme von Schulbegleitungen in den vergangenen Jahren drastisch angestiegen ist (Lübeck & Demmer, 2022, S. 13–14). Da Schulbegleitung den Schulbesuch von Schüler:innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen sichern soll, wird die Maßnahme einerseits „als Beitrag zur Inklusion“ (Schönecker et al., 2021, S. 1) gehandelt – und zugleich kritisiert.

Denn andererseits ist strittig, inwiefern Schulbegleitung überhaupt als Maßnahme einer inklusiven Schule gelten kann oder ob sie vielmehr „als ein Marker für eine fehlende inklusive Schulentwicklung“ (Arndt et al., 2017, S. 232) zu werten ist. Und auch eine systematische Kooperation von Schulbegleitungen und weiterem schulischen Personal ist aus Gründen der spezifischen Beschäftigungssituation von Schulbegleitungen sowohl aus sozialrechtlicher als auch aus fachlicher Sicht nur sehr begrenzt erwartbar (Zumwald, 2022). Schulbegleitungen und Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, ihre konkrete Zusammenarbeit unter dem Anspruch der Bildungsteilhabe im schulischen Geschehen unter deutlich diffusen Rahmenbedingungen auszuhandeln. Dabei ist anzunehmen, dass sich der normative Fluchtpunkt einer Teilhabe an Bildung nicht unmittelbar in eine konkrete Praxisgestaltung überführen lässt. Anders aber als in bildungspolitischen oder wissenschaftlichen Diskursen, in denen strukturelle Leerstellen des Begriffs der Teilhabe verdeckt bleiben können, müssen diese in der komplexen pädagogischen Praxis bearbeitet werden (Kubandt, 2019). Differenz- und Anerkennungstheoretische Untersuchungen der Unterrichtspraxis zeigen dementsprechend den „Doppelcharakter“ vom Anerkennungsgeschehen, das sowohl inkludierende, auf Zugehörigkeit zielende als auch marginalisierende Adressierungen impliziert (Fritzsche, 2014; auch: Herzmann & Merl, 2017). In der auf Selektion ausgerichteten Institution Schule werden Schüler:innen mit Behinderungen in Prozessen der Anerkennung einerseits festgeschrieben und kategorisiert, andererseits werden diese als Ausgangspunkt einer spezifischen Förderung und Ermöglichung von Bildungsprozessen begründet (vgl. Fritzsche, 2014; auch: Budde et al., 2019).

Von diesem Spannungsfeld ausgehend, betrachtet der vorliegende Text, wie jene Ambivalenzen in der Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften unter strukturell

---

<sup>1</sup> „Behinderung“ wird hier und der Einheitlichkeit halber im gesamten Text entlang der für eine Leistungsgewährung erforderlichen Feststellung einer (wesentlichen) Behinderung verwendet. Mit einer solchen rechtlich und medizinisch codierten Zuschreibung gehen weitreichende soziale Zuschreibungen einher und auch wissenschaftliche Arbeiten wie die vorliegende sind in die Reifizierung solcher Zuschreibungen involviert.

prekären Bedingungen und normativ hohen Erwartungen ausgehandelt werden. Anknüpfend an aktuelle Untersuchungen, die zeigen, dass Formen der Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften wesentlich in der gemeinsamen Praxis fundiert sind (Zumwald, 2022), fokussiert der Beitrag in einer rekonstruktiv-praxeologischen Ausrichtung auf die Interaktionsebene: In aufgezeichneten Besprechungen von Schulbegleitungen und Klassenleitungen in Grundschulen werden die darin vorgenommenen Problemkonstruktionen und Handlungsentwürfe mittels der sequenzanalytischen Untersuchung von Positionierungen (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004; Kruse, 2015) analysiert. Im Anschluss an den Ansatz einer „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2014) wird Bildungsteilhabe im Kontext von Inklusion dabei heuristisch über das „Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen“ sowie über die „Reflexivität als professionelle Haltung“ betrachtet.

## 2 Kooperation von Schulbegleitungen und Lehrkräften zum Ziel der Teilhabe an Bildung?

Kooperation, insbesondere multiprofessionelle Kooperation, ist im Kontext inklusiver Schule ein intensiv diskutiertes Thema, mit dem vielfache Erwartungen an die Umsetzung von Inklusion und die Realisierung von Teilhabe verbunden sind (Boller et al., 2018). Forschungsergebnisse bestätigen diese Erwartungen (z. B. Richter & Pant, 2016), deuten jedoch auch auf unerfüllte Erwartungen hin (z. B. Böhm-Kasper et al., 2016).

Jedoch lässt sich der geführte Diskurs, in dem vorrangig die Kooperation von Lehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie teilweise Sozialpädagog:innen fokussiert wird, nur begrenzt auf die Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften übertragen (s.u.). Allein aufgrund von differenten Aufträgen (pädagogisches versus nicht-pädagogisches Handeln) kann die Frage aufgeworfen werden, „worauf sich die Kooperation überhaupt beziehen soll“ (Blasse et al., 2021, S. 192–193).

Denn wie eine Teilhabe an Bildung im konkreten Einzelfall durch eine Schulbegleitung unterstützt werden soll, ist alles andere als eindeutig und eröffnet einen erheblichen Interpretationsspielraum. Zusammenfassend reicht das in Leitlinien oder Informationsbroschüren vorgesehene oder empirisch-standardisiert abgefragte Aufgabenspektrum von Schulbegleitungen von der „Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen (z. B. Rollstuhl schieben, Orientierung geben)“ über „Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltenskontrolle (z. B. beruhigen, aggressives Verhalten unterbinden, Aufmerksamkeit lenken)“ bis hin zu „didaktische[r] Unterstützung (z. B. Aufgaben erläutern, helfen)“ (Meyer, 2017, S. 20). Für diese Aufgaben wird der Kooperation zwischen Schulbegleitungen und den unterschiedlichen Professionellen an Schule eine große Bedeutung zugeschrieben (z. B. Laubner et al., 2022; Meyer et al., 2018).

Untersucht worden ist die Kooperation von Schulbegleitungen und weiterem schulischen Personal bisher nur vereinzelt. Dabei wird tendenziell eine eher hohe Zufriedenheit der Schulbegleitungen mit der Zusammenarbeit mit Lehrkräften und weiterem Personal festgestellt (z. B. Zauner & Zwosta, 2014). Meyer et al. (2022) kommen in ihrer Befragung von 42 Schulbegleitungen zu dem Ergebnis, dass diese mit ihrem Austausch, der zuvorderst

mit Klassenleitungen (gefolgt von anderen Schulbegleitungen und Sonderpädagog:innen) erfolgt, subjektiv sehr zufrieden sind. Auch Czempiel und Kracke (2019) finden in einer Befragung von 61 Schulbegleitungen, dass die Zusammenarbeit mit Lehrkräften positiv eingeschätzt wird und dies unabhängig davon, ob die Schulbegleitungen selbst pädagogisch qualifiziert sind oder nicht.

Unmittelbare Rückschlüsse auf das Verhältnis von Kooperation und einer Teilhabe an inklusiver Bildung lassen sich aus diesen Ergebnissen gleichwohl nicht ziehen.

Zwar wird die „integrierende Wirkung“ von Schulbegleitung laut einer Untersuchung Dworschaks (2012) von einem hohen Anteil der schulischen Akteur:innen bestätigt (90 Prozent der befragten Schulbegleitungen und knapp 79 Prozent der Klassenleitungen). Allerdings gibt ein nicht unerheblicher Teil der Befragten an, die Maßnahme sei dahingehend wirkungslos (10 Prozent der Schulbegleitung und 18 Prozent der Klassenleitungen) oder gar kontraproduktiv (3,6 Prozent der Klassenleitungen). Rohrmann (2020, S. 1367) arbeitet zudem heraus, dass der zunehmende Einsatz von Schulbegleitungen in Regelschulen nicht zu einem Abbau von Förderschulen führe und dahingehend eine ‚inklusive‘ Wirkung der Maßnahme bezweifelt werden müsse. Vielmehr lasse sich annehmen, dass die Zuschreibung einer Behinderung auch nach Beendigung der Maßnahme ‚Schulbegleitung‘ im Bildungssystem bestehen bleibe (Rohrmann, 2020, S.1369).

Studien zu den Ausprägungen und den Implikationen der Arbeit von Schulbegleitungen (unabhängig eines Fokus auf Kooperation) stimmen demnach eher kritisch. Ehrenberg und Lindmeier (2020, S. 154) zeigen beispielsweise, inwiefern der eigentliche Auftrag von Schulbegleitungen, die Unterstützung von Teilhabe an Lern- und Bildungsprozessen, hinter ihrer tatsächlichen Funktion der Sicherung eines ungestörten Unterrichtsablauf zurücktritt. Zudem zeigen sich die Verantwortungsdelegation von Lehrkräften an Schulbegleitungen und eine daraus resultierende qualitativ schlechtere Unterstützung von Schüler:innen mit Schulbegleitung oder (im klassenunterstützenden Modell) von leistungsschwachen Schüler:innen (für die USA: Giangreco, 2013; für die Schweiz: Vogt et al., 2021) sowie geringere Lernerfolge schulbegleiteter Schüler:innen (Blatchford et al., 2009). Untersuchungen zu den Perspektiven der Schüler:innen problematisieren den Widerspruch, der sich aus der Kindbezogenheit und dem integrativen Ziel der Maßnahme für die Peerinteraktion von Schüler:innen mit Schulbegleitung ergibt (Böing & Köpfer, 2022; Lindmeier & Ehrenberg, 2022).

Darüber hinaus lässt sich fragen, inwiefern sich die häufig aus der Forschung zu professionalisiertem Personal entlehnten Vorstellungen von Kooperation auf die entsprechende Forschung zu Schulbegleitungen übertragen lassen (Czempiel & Kracke, 2019, S. 16). Denn anders als die im Bereich von Inklusion größtenteils in den Blick genommene Kooperation von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften sowie Schulsozialarbeitenden sind Schulbegleitungen zumeist nicht pädagogisch professionalisiert (z. B. Czempiel & Kracke, 2019, S. 5) und dürfen formal keine pädagogisch-unterrichtlichen Aufgaben übernehmen. Als Einzelleistung nach SGB VIII oder SGB IX sind Schulbegleitungen zudem nicht im Schulsystem verankert, sondern müssen von den Sorgeberechtigten beantragt werden. Ein Leistungsanspruch von Kindern ist dabei an die Feststellung einer (wesentlichen) Behinderung geknüpft. Die Maßnahme wird zeitlich befristet gewährt und zielt auf die Verselbstständigung der Schüler:innen, sodass Schulbegleitungen vor der Herausforderung stehen, ihre Unterstützung – und damit ihre eigene Beschäftigung – überflüssig zu machen.

Finanziert werden zudem meist nur die unmittelbaren Kontaktzeiten mit den Schüler:innen, wohingegen die Teilnahme an Besprechungen oder Konferenzen vielfach auf persönlichem Engagement der Schulbegleitungen beruhen (Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 202). Damit scheinen insgesamt weder förderliche Bedingungen für die anvisierte Verselbstständigung und Teilhabe der Schüler:innen geschaffen noch für die langfristige Kooperation mit Kolleg:innen aus der Schule.

Vor dem Hintergrund der strukturell herausfordernden Bedingungen sowie der Forschungsergebnisse zur Zusammenarbeit aus vorwiegend standardisierten Forschungen, lässt sich aus rekonstruktiver Perspektive die Frage aufwerfen, worauf Lehrkräfte und Schulbegleitungen in ihrer Zusammenarbeit fokussieren und wie Schüler:innen dabei positioniert werden.

### 3 Forschungskontext und methodisches Vorgehen: Die Analyse von Herstellungsleistungen sozialer Ordnung auf der Basis von aufgezeichneten Besprechungen

Die im Folgenden vorgestellten Daten stammen aus dem Verbundprojekt ProFiS<sup>2</sup>. Leitend war die Annahme, dass der zunehmende Einsatz von Schulbegleitungen zu Irritationen in der Schulpraxis führt und Zuständigkeiten neu ausgehandelt werden müssen, da auch bereits etablierte Akteur:innen in ihrem professionellen Selbstverständnis herausgefordert sind. In einer rekonstruktiven AnalyseEinstellung, „welche die praktische Bearbeitung der dem Thema immanenten Widersprüche (wie z. B. kategorisierendes vs. dekategorisierendes Inklusionsverständnis, theoretischer Anspruch vs. praktische Umsetzung) zum Ausgangspunkt nimmt“ (Budde et al., 2019), wurde untersucht, in welcher Weise sich die Aktivitäten von Erwachsenen im inklusiven Unterricht aufeinander beziehen, um bislang unbekannte Friktionen und möglicherweise nicht intendierte Nebeneffekte der Zusammenarbeit zu eruieren.<sup>3</sup>

Dem wurde im Bielefelder Teilprojekt insbesondere anhand von aufgezeichneten Besprechungen zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften sowie Sonderpädagog:innen in Grundschulen nachgegangen. Diese diskursiven Formen der Zusammenarbeit werden als Teil einer Interaktionspraxis verstanden, in der sich soziale Beziehungen und Ordnungen kommunikativ entfalten und in deren „Verlauf soziale Wirklichkeit (in der Form von Entscheidungen und Ergebnissen) hergestellt“ wird (Meier, 2002, S. 9). Teambesprechungen dienen u.a. der Aushandlung von Arbeitsmodi und Zuständigkeiten, sodass wir diese als „Adressierungsgeschehen“ (Breuer, 2015, S. 142) fassen, in denen die Sprecher:innen

<sup>2</sup> 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“. Das Verbundprojekt der Universitäten Bielefeld, Flensburg, Frankfurt und Siegen wurde von Oktober 2017 bis März 2021 durch das BMBF gefördert (01NV1702A-D). Für eine Darstellung des Projekts siehe Heinrich et al. (2019, S. 159–181).

<sup>3</sup> Weiterführend zielte das Projekt auf die Professionalisierung von Lehr- und Fachkräften: Anhand der Forschungsergebnisse wurden empirische Fallrekonstruktionen erstellt, die in kasuistische Fortbildungskonzepte überführt und erprobt wurden (vgl. Heinrich et al., 2021).

Selbst- und Fremdpositionierungen vornehmen und in denen ersichtlich wird, welche „Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie 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). Selbst- und Fremdpositionierungen beziehen sich hierbei nicht nur auf die Sprechenden, sondern ebenso werden den Schüler:innen Positionen zugewiesen. Untersucht wird demnach nicht, welches explizite Verständnis Lehrkräfte und Schulbegleitungen von Kooperation und Bildungsteilhabe haben oder in welcher Absicht sie handeln, sondern der interaktive Vollzug des Kooperationsgeschehens und die darin vorgenommenen Fremdpositionierungen von Schüler:innen.

Da Besprechungen aufgrund der Beschäftigungssituation der Schulbegleitungen weniger in Form von festen Sitzungen erwartbar waren, wurden Schulbegleitungen, Lehrkräfte und ggf. sonderpädagogische Lehrkräfte einer Klasse gebeten, ihre Besprechungen und Absprachen selbstständig im Alltag aufzuzeichnen. Die erhobenen Daten dokumentieren dementsprechend nicht jegliche Kommunikation zwischen den Beteiligten, sondern ist an deren eigenes Verständnis des von uns in der Ansprache verwendeten Begriffs der ‚Besprechung‘ bzw. an das Verständnis unserer Bitte, „aufzuzeichnen, wenn immer sie sich miteinander besprechen“ gebunden sowie an die Bereitschaft und situative Möglichkeit, solche Gespräche mit uns als Forscher:innen zu teilen. Der so zustande gekommene Datenpool umfasst 44 Aufzeichnungen von vier verschiedenen Klassenteams und beinhaltet z. B. moderierte Teamsitzungen, Pausen- sowie Tür- und Angelgespräche von unterschiedlicher Länge (30 Sekunden bis knapp 40 Minuten).

Die sequenzanalytische, texthermeneutische Auswertung der Daten (Kruse, 2015) fokussiert auf die pragmatische, semantische und syntaktische Analyse von Sprachhandlungen, über die soziale Ordnungen – in unserem konkreten Fall soziale Ordnungen von als „Besprechung“ gerahmter Kommunikation – rekonstruierbar sind (Kruse, 2015, S. 545). Insbesondere die „Positioninganalyse“ (Kruse 2015, S. 499–503) diente als „methodische Analyseheuristik“ (S. 489). Kommunikation wird dabei als „*Inszenierung des Sozialen*“ (Kruse 2015, S. 501, Herv. i. O.) verstanden, bei der Beziehungsfiguren und soziale Strukturen ineinandergreifen, was über die von den Sprechenden vorgenommenen Selbst- und Fremdpositionierungen untersucht werden soll.<sup>4</sup>

Die Auswertung zeigte, dass Lehrkräfte und Schulbegleitungen überwiegend die begleiteten Kinder bzw. mit ihnen verknüpfte Problemkonstruktionen und darauf gerichtete Handlungsentwürfe zum Inhalt ihrer Besprechungen machen. Anhand von zwei kontrastiv ausgewählten Gesprächsausschnitten wird im Folgenden – kursorisch und exemplarisch – analysiert, welche Problemkonstruktionen von Lehrkräften und Schulbegleitungen vorgenommen und wie die Schüler:innen dabei positioniert werden.

---

<sup>4</sup> Zum methodischen Vorgehen siehe auch Heinrich et al. (2019).

## 4 Ergebnisse – Problemkonstruktionen und Fremdpositionierungen von Schüler:innen

Inhaltlicher Ausgangspunkt beider Gespräche ist das problematisierte Verhalten der Schüler:innen mit Schulbegleitung und beide Besprechungen enden mit einem Handlungsentwurf, wie mit dem unerwünschten Verhalten umzugehen sei.

### 4.1 Besprechungsausschnitt Team Eins

Es handelt sich um ein insgesamt 8-minütiges Pausengespräch zwischen der Klassenlehrkraft (L) und zwei der drei in dieser Klasse tätigen Schulbegleitungen (SB1, SB2). (L) eröffnet das Gespräch und richtet das Wort an (SB1, SB2).<sup>5</sup>

L: Also es geht um ähm gestern. Um den Schwimmunterricht. Und da ist es im Moment so, dass äh Mia und Hannes eben halt ständig (.) gegen die Regeln verstoßen/ verstoßen und eben ähm ja, um auf sich aufmerksam (.) äh zu machen. [...] Diese beiden sind immer diejenigen, die tausend extra äh Aufforderungen brauchen und nicht hören. Und äh Frau Spille [*weitere Lehrkraft, Einf. Verf.*] sprach mich dann auch an, ja, ob wir nicht mal Mia zuhause lassen könnten, weil äh ja immer gegen die Regeln verstoßen. Also schwierig, das Ganze. Also sehr auffällig beide dann beim Schwimmunterricht. Ich habe aber dann gesagt, das wäre dann vielleicht doch nicht so gut, wenn man jetzt sie da zuhause lassen würde/ denn sie muss ja auch lernen, sich an die Regeln zu halten. Und ich würde euch einfach bitten, ich habe ja mit den beiden schon gesprochen, dass ihr vielleicht auch noch mal gezielt über den Schwimmunterricht sprechen würdet. Es ist einfach immer wieder dies/ selbe Situation, dass die sehr stark im Fokus stehen möchten, dass die eben halt ähm sehr viel Aufmerksamkeit brauchen und sich das eben durch Regelverstöße dann auch holen, ne? Das wäre also ganz lieb, wenn ihr/

SB1: Und du hattest aber schon mit Hannes gesprochen?

L.: Ich habe mit beiden gesprochen. Und Hannes ist ja/ hatte Landurl/ urlaub. Ach ja, Mia hatte dann auch Landurlaub, weil die einfach unter der Treppe durchgeschwommen ist, also getaucht ist, was ABSOLUT verboten ist und das hat eigentlich sonst noch nie ein Kind gemacht. Aber sie wusste das auch von Anfang an des Schwimm-Unterrichtes und sie hat es trotzdem gestern gemacht.

SB2: [...] Ich ähm ja kann das natürlich noch mal mit ihr besprechen, gar keine Frage, ob das jetzt dann (.) ja [...] dann wird sie das alles abnicken und es wird aber in dem Moment schätzungsweise nichts ändern. Aber ich bespreche das natürlich auf jeden Fall.

(L) nimmt den Schwimmunterricht zum Ausgangspunkt des Gesprächs, bei dem Hannes und Mia „sehr auffällig“ waren und legt den Fokus auf den Aufrechterhalt der dortigen Ordnung. Die „Regelverstöße“ der Schüler:innen, die diese Ordnung bedrohen, werden erzählerisch mit zahlreichen dramatisierenden Elementen geschildert („ständig“, „immer“, „tausend“, „sehr viel“, „noch nie“), was die Grundsätzlichkeit der Problematik und die Dringlichkeit ihrer Bearbeitung betont. Wie auch in anderen Besprechungen rahmt (L) ihr

<sup>5</sup> Die Besprechungen wurden nach den erweiterten Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2018) verschriftlicht.

Handeln als Teil eines Regelsystems, bei dem ihr die Rolle zukommt, auf Einhaltung und Durchsetzung der Regeln zu achten. Wird gegen die Regeln verstoßen, interveniert sie verbal und bei weiterem Verstoß mit dem Ausschluss aus der Situation: Beide Kinder haben „Landurlaub“, müssen aus dem Schwimmbecken raus und am Rand warten – eine Maßnahme, die im weiteren Verlauf des Gesprächs als unwirksam qualifiziert wird („wirkt nicht groß“). Zudem droht Mia nicht nur ein situativer, sondern ein gänzlicher Ausschluss vom Schwimmunterricht. Auch diese Maßnahme wird als wenig geeignet markiert, denn zum einen muss sie „ja auch lernen, sich an die Regeln zu halten“ und zum anderen „wird das für sie auch keine Konsequenz sein“, wie es später heißt. Der Ausschluss vom Schwimmunterricht wird nicht im Sinne einer Leistungsreduktion als Schonraum entworfen (Herzmann & Merl, 2017) und ist für (L) pädagogisch nicht legitimierbar. Dennoch wird er später erneut als drohende Option aufgegriffen und dient als eigentlicher Anlass des Gesprächs: (L) bittet (SB1) und (SB2) mit den beiden Kindern über den Schwimmunterricht zu sprechen. Unklar bleibt die Zielperspektive eines solchen Gesprächs mit Blick auf das diagnostizierte Problem: die Regelverstöße als Ausdruck eines Bedarfs an „Aufmerksamkeit“. Eine Bearbeitung jenes Bedarfs scheint allerdings nur im Modus eines Gesprächs denkbar, wenngleich (L) selbst an dieser Bearbeitungsform bereits gescheitert ist und auch (SB2) im weiteren Verlauf des Gesprächs deutliche Zweifel an der Wirksamkeit anmeldet.

Es bleibt offenbar eine Bearbeitungslücke zwischen dem organisational gerahmten Problem der Regelverstöße und der Deutung des ursächlichen Bedarfs an Aufmerksamkeit, die an die Schulbegleitungen delegiert wird. Diese Delegation wird darüber hinaus vollzogen mit einer persönlich-diffusen Adressierung der in der Tat nicht professionalisierten Schulbegleitungen („Das wäre also ganz lieb, wenn ihr/“), was die Bearbeitung eines pädagogisch-professionellen Rahmens entledigt. Ob der dramatisch geschilderten Situation erscheint die Aufgabe der Schulbegleitung nun zugleich gewichtig wie auch aussichtslos und nur dadurch legitimiert, dass sie die scheinbar nicht vertretbare, aber durchaus aufgeworfene Option eines gänzlichen Ausschlusses vom Schwimmunterricht verhindern mögen. Dabei lassen sich in zweifacher Hinsicht Festschreibungen der Schüler:innen ausmachen: zum einen auf der semantischen Ebene bei der Beschreibung ihres störenden Verhaltens („immer“, „ständig“), zum anderen auf Ebene der Zusammenarbeit selbst, bei der die Schulbegleitungen zum verlängerten Arm der Lehrkraft werden und darüber die normabweichende Positionierung der Schüler:innen ‚verdoppelt‘ wird. Damit tritt Teilhabe lediglich in ihrer grundlegendsten Form, der Sicherung von Anwesenheit, hervor.

## 4.2 Besprechungsausschnitt Team Zwei

Der Ausschnitt stammt aus einer 26-minütigen Besprechungssituation außerhalb des Unterrichtsgeschehens, in der die Schulbegleitung (SB) das Gespräch mit der Klassenlehrkraft (L) eröffnet:

SB: Also was ich dir erzählen will, ist einfach, [...] eine Szene auch vom Schulhof. Er [*begleiteter Schüler Jonas, Einf. Verf.*] steht im Tor und dann stellt sich ein großer Junge daneben, aus der dritten oder vierten Klasse. So und Jonas will das wohl nicht und schubst ihn an die Seite.

[...]

- L: Ich meine, Fakt ist ja nun mal, dass er ja wirklich in so einer Situation ist, wo er mit Sicherheit sich im wahrsten Sinne des Wortes durchboxen musste.  
[...]
- L: Also/fällt eigentlich alles/ (.) ähm kann man eigentlich alles so zusammenfassen: Sprache. Sprache fehlt. [...] Der sprachliche Aspekt muss da ganz klar in den Vordergrund gestellt werden.
- SB: Ja und das/ deswegen äh hatte ich schon überlegt, ist es nicht sinnvoll, wenn ich Justin und Jonas zusammen nehme zwischendurch? Und du/ du gibst mir eine Aufgabe, was sie machen müssen. Sei es eine Geschichte lesen und da/ darüber erzählen.
- L: Ich wollte gerade sagen, ich würde es wirklich auch über diese Ebene versuchen, weil ich glaube ähm so eine Situation/ so eine Streitsituation auf dem Schulhof, wie du es mit dem Jungen eben geschildert hast, da ist er noch ganz weit von entfernt.
- SB: Das kann er noch nicht.
- L: Das kann er nicht. Hmhm (verneinend). Das heißt, wir müssen da erstmal dann ansetzen, dass er über die Ebene eines Bilderbuchs oder einer ähm Bildergeschichte ins/ äh erstmal in Sprache kommt. Das zu formulieren, was ist denn da. Auch GEFÜHLE [...] Jetzt gehen wir in den Klassenrat demnächst, wenn ähm Frau Heybrock [*Sonderpädagogin, Einf. Verf.*] wieder da ist, will sie das ja einführen. [...] Ähm wäre da einfach so ein/ so ein ähm Wortschatz ‚Gefühle‘, äh ‚Verhalten‘ für alle vier, fünf [*weitere Schüler, Einf. Verf.*] gut.

In dieser Besprechung wird das Verhalten des begleiteten Schülers Jonas problematisiert: Ein Konflikt wird körperlich, nicht verbal, durch Schubsen gelöst. Anders als im ersten Beispiel werden neben eindeutigen Zuweisungen (z. B. „Fakt ist“, „kann er noch nicht“) Zuschreibungen, Problembeschreibungen und -bearbeitungsentwürfe an vielen Stellen tentativer und fluider gehalten, z. B. wenn als Ausgangspunkt eine beobachtete „Szene“ geschildert wird, die Schulbegleitung „überlegt“ oder die Lehrkraft etwas „versuchen“ möchte. Wie der Fortgang der (hier an mehreren Stellen gekürzten<sup>6</sup>) Passage zeigt, vergleichen (SB) und (L) ihre Wahrnehmung, erörtern und beurteilen die Situation mit Rückgriff auf weitere Beobachtungen aus dem Unterricht, unter Einschätzung der Beziehung zwischen Mutter und Sohn, seiner Peerkontakte in der Klasse sowie der behinderungsbedingten Einschränkungen und schlussfolgern eine persönliche Lage, in der sein (Fehl-)Verhalten erklärlich erscheint, weil er sich „durchboxen musste“. Auch hier wird demnach ein ursächliches Problem auf der individuellen, sozialen Ebene diagnostiziert. Anders als in Team Eins wird dieses von (L) in einen fachlich-pädagogischen Auftrag überführt: „Der sprachliche Aspekt muss da ganz klar in den Vordergrund gestellt werden“. Dieser Handlungsentwurf reicht über das eigentlich beobachtete Verhalten hinaus und wird mit der Vorbereitung auf den gemeinsamen Klassenrat verbunden. Für die Bearbeitung zeigt (L) sich zuständig, wenngleich die Ausführung bedingt an die Schulbegleitung übertragen wird: Der gemeinsam entwickelte Handlungsentwurf impliziert eine temporär separierte Förderung durch die Schulbegleitung. Dies betrifft neben Jonas weitere Schüler:innen, denen ein vergleichbares fachliches Defizit zugerechnet wird, sodass vor allem die leistungsbezogene Differenzlinie in den Vordergrund gerückt und, im Fall von Jonas, implizit mit der Differenzlinie Behinderung

<sup>6</sup> Kürzungen sind markiert mit [...].

verknüpft wird. An späterer Stelle der Besprechung wird eine solche äußere Differenzierung explizit problematisiert, „das ist ja eigentlich das, was wir nicht wollen“, und an sich selbst appelliert, zu sehen, „wie wichtig der Klassenverbund für ihn ist.“ Der aufgespannte Problemhorizont umfasst neben Jonas Verhalten und seiner individuellen und sozialen Situation auch das eigene pädagogische Handeln, sodass die Komplexität der Situation nicht zugunsten einseitiger Zuschreibungen oder einer Verantwortungsdelegation aufgelöst wird.

## 5 Diskussion und Fazit

Übergreifend zeigt sich, dass die strukturell vorgenommene Kategorisierung, die mit der Zuordnung einer Schulbegleitung an einzelne Kinder vorgenommen ist, in der kommunikativen Zusammenarbeit einen Niederschlag findet: Die Besprechungen sind maßgeblich an den begleiteten Schüler:innen und der besonderen Zuständigkeit der Schulbegleitungen für sie ausgerichtet.

Beide Besprechungsausschnitte verdeutlichen damit das Spannungsverhältnis, das eine individuumsbezogene Unterstützungsleistung in Schule evoziert: Gerade unter dem Anspruch der Zusammenarbeit erzeugt diese deutliche Besonderungen, die an die Differenzlinie Behinderung geknüpft sind. Wie Maier (2019) im Zusammenhang mit Schulkonferenzen zeigt, ist Schule ein Handlungsfeld ohne Fallausrichtung, sondern mit Klassenunterricht, der an Vorstellungen vom ‚Normalfall‘ ausgerichtet ist. Fälle mit besonderem pädagogischem Handlungsbedarf werden vor diesem Normalitätshorizont hergestellt (Maier, 2019, S. 122). Dies bestätigt sich in den Besprechungen und wird dahingehend zugespitzt, als dass die betreffenden Schüler:innen nicht nur über die individuumsbezogene Zuordnung einer Schulbegleitung, sondern über den regelmäßigen Austausch fortlaufend als normabweichende Problemfälle hervorgebracht werden. Die begleiteten Schüler:innen befinden sich nicht nur in einem (zur Lehrkraft) zusätzlichen asymmetrischen Beziehungsgefüge mit der Schulbegleitung, das sie in ihrer Autonomie zusätzlich einschränkt (Hechler & Keinath, 2019, S. 141). Vielmehr scheint gerade die Zusammenarbeit von Lehrkraft und Schulbegleitung die Problematisierung der begleiteten Schüler:innen noch zu verstärken (auch Ehrenberg & Lindmeier, 2020). Auch wenn die Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften nicht unmittelbar mit derjenigen von professionalisiertem und nicht-einzelfallbezogenem Personal verglichen werden kann, geben die Ergebnisse somit Anlass (multiprofessionelle) Kooperation im Kontext von Inklusion und Teilhabe auf eine Verstärkung von Kategorisierungen kritisch zu befragen.

Gleichwohl zeigen sich unterschiedliche Formen und Bezugnahmen in den Problematisierungen, in denen Lehrkräfte, Schulbegleitungen sowie Schüler:innen unterschiedlich positioniert sind und letztere in unterschiedlichem Maße als abweichend festgeschrieben werden. In Team Eins werden Schüler:innen in dramatisierender Weise als *Ordnungsgefährdende* und zugleich als *Ausschlussgefährdete* positioniert und Schulbegleitungen damit beauftragt, diesen unauflösbaren Widerspruch auszutarieren. Verbunden mit der vorgenommenen Zuschreibung eines individuell-persönlichen „Aufmerksamkeitsbedarfs“ der Schüler:innen eröffnet sich die Frage, inwiefern die Zusammenarbeit von Lehrkräften dazu genutzt wird, die Bearbeitung von Unterrichtsanteilen, die die Schüler:innen als

„ganze Person“ betreffen und damit stärker sozialpädagogisch gerahmt sind bzw. werden, abzugeben.

Dass dies kein Automatismus ist, zeigen die Besprechungen aus Team Zwei, in denen eine vergleichbare Zuschreibung so reformuliert wird, dass sie unterrichtlich zu bearbeiten ist und somit in den Kern des Zuständigkeitsbereichs der Lehrkraft überführt wird. Die Zielperspektive „Klassenrat“ kann durchaus als eine der „Erhöhung der Teilhabe an Lernprozessen, Kulturen und Gemeinschaften“ (Biewer, 2017, S. 124) gelten. Das Spannungsfeld einer dekategorisierenden Teilhabe (Rohrman, 2020) wird jedoch evident, wenn hierzu auf eine äußere Differenzierung zurückgegriffen wird und diese im Zuständigkeitsbereich der Schulbegleitung verortet wird, womit ihre Position in die Nähe einer:es Sonderpädagog:in gerückt ist. Die Besprechungen aus Team Zwei zeichnen sich durch ein Changieren zwischen Festschreibungen und tentativen Annäherungen aus, sodass die Komplexität der Situation nicht unmittelbar eingeebnet wird und im Sinne einer „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2014) auch das eigene pädagogische Handeln im eröffneten Problemhorizont aufgegriffen wird.

Um Festschreibungen zu vermeiden und Schüler:innen als potenziell leistungsfähig zu adressieren, schlägt Bettina Fritzsche (2014) die Ausklammerung einer fürsorgenden Zuwendung durch Lehrkräfte vor, die sie stärker bei anderem Personal wie Schulbegleitungen verortet sieht. Anhand der hier vorgestellten Ergebnisse lässt sich dies dahingehend problematisieren, als dass die Grenze zwischen fürsorgenden, pädagogischen und unterrichtlichen Praktiken nicht klar zu ziehen ist. Zumindest lässt sich nicht anlog die Ausklammerung pädagogischer Interaktionen für Schulbegleitungen argumentieren, denn vielmehr zeigt sich, dass „Unterstützung von Teilhabe“ als zentrale Aufgabe von Schulbegleitung in der Praxis nicht jenseits von pädagogischem Handeln und den damit einhergehenden Antinomien zu denken ist (auch Demmer et al., 2021).

Mehr noch allerdings als eine oftmals geforderte Professionalisierung von Schulbegleitungen lässt sich ein Professionalisierungsbedarf der delegierenden und mehr oder weniger explizit anleitenden Lehrkräfte schlussfolgern, die selbst unter widersprüchlichen Anforderungen agieren, insofern die Normierungen von Schüler:innen in Schule strukturell angelegt sind und zugleich Inklusion als bildungspolitisches Versprechen an die Akteur:innen im Unterricht delegiert wird (Budde et al., 2019). Unsere Daten zeigen, dass in den Besprechungen kaum ein diskursives Ringen um Problemdeutungen stattfindet, was zu einer Flexibilisierung von Kategorisierungen beitragen könnte. Stattdessen können die Lehrkräfte ihre Deutungshoheit über Problemdiagnosen und Handlungsentwürfe kommunikativ behaupten. Wenn daher von einer Verstärkung ihrer Sichtweisen durch die Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen ausgegangen werden kann, zeigt sich die Relevanz einer inklusionssensiblen Professionalisierung von Lehrkräften umso mehr.

Offen bleibt in der vorgestellten Untersuchung, unter welchen konkreten Bedingungen bestimmte Ordnungen bzw. Formen der Problematisierung und damit Optionen für Bildungsteilhabe zustande kommen können. Um die Logik einer Delegation von Inklusion nicht empirisch zu perpetuieren und die Realisierung von Inklusion nicht ausschließlich auf der Unterrichtsebene zu lokalisieren, könnten weiterführend präfigurierende Rahmungen der in der Zusammenarbeit vorgenommenen Positionierungen und Problematisierungen erforscht werden. Unsere Ergebnisse deuten dahingehend die Relevanz von schulorganisatorischen und -kulturellen Rahmungen an.

Während die hier präsentierten Ergebnisse verbal-kommunikative Interaktion fokussieren sowie ‚Teams‘, die sich als solche verstehen und ihre Zusammenarbeit eher positiv einschätzen, lassen sich auch situativ non-verbale Abstimmungsprozesse als wichtiges Moment der Zusammenarbeit im Klassenraum verstehen, die vor allem ethnografisch einholt werden könnten (auch: Blasse, 2022).

## Literatur

- Arndt, Ann-Kathrin, Blasse, Nina, Budde, Jürgen, Heinrich, Martin, Lübeck, Anika & Rohrmann, Albrecht (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In Jürgen Budde, Andrea Dlugosch & Tanja Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung* (S. 225–239). Opladen: Barbara Budrich Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bz9.17>
- Biewer, Gottfried (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 3. überarb. u. erw. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Blasse, Nina, Budde, Jürgen, Demmer, Christine, Gasterstädt, Julia, Heinrich, Martin, Lübeck, Anika, Reißler, Georg, Rohrmann, Albrecht, Strecker, Alicia, Urban, Michael & Weinbach, Hanna (2021). Lehrpersonen und Schulbegleitungen als multiprofessionelle Teams in der ‚inkluisiven‘ Schule – Zwischen Transformation und Stabilisierung. In Katharina Kunze, Dorte Petersen, Gabriele Bellenberg, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes & Kathrin te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schulen* (S. 189–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blasse, Nina (2022). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. bearb. Auflage, S. 110–120). Weinheim, Basel: Beltz.
- Blatchford, Peter, Bassett, Paul, Brown, Penelope, Clare, Martin, Russell, Anthony & Webster, Rob (2009). *The impact of support staff in schools. Results from the Deployment and Impact of Support Staff in Schools*. London: University of London.
- Böhm-Kasper, Oliver, Dizinger, Vanessa & Gausling, Pia (2016). Multiprofessional Collaboration Between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today’s Professionalism. *International Journal for Research on Extended Education*, 4 (1), 29–51. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774>
- Böing, Ursula & Köpfer, Andreas (2022). Schulassistentenz aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Assistenzerfahrung. In Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. bearb. Auflage, S. 130–139). Weinheim, Basel: Beltz.
- Boller, Sebastian, Fabel-Lamla, Melanie & Wischer, Beate (2018). Kooperation in der Schule. *Friedrich Jahresheft*, 36, 6–9.
- Breuer, Anne (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> [25. Februar 2022].

- Budde, Jürgen, Blasse, Nina, Rißler, Georg & Victoria Wesemann (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512/391> [23. August 2021]. <https://doi.org/10.13109/9783788734114.115>.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (2015). *Schulbegleitung. Ein Positionspapier der Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.* Verfügbar unter: [https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Positionspapiere/Positionspapier\\_2015-11\\_Schulbegleitung.pdf](https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Positionspapiere/Positionspapier_2015-11_Schulbegleitung.pdf) [23. August 2021].
- Czempiel, Stefanie & Kracke, Bärbel (2019). Kann das jeder? Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeit und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 1 (1), 1–16. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndsx.10>
- Demmer, Christine, Lübeck, Anika & Heinrich, Martin (2021). Wer hilft wem, wie, wann, warum, es selbst zu tun? Zur Reflexion der Antinomie von Autonomie und Heteronomie in der Tätigkeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3), 28–36.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Dworschak, Wolfgang (2012). Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen der Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. *Lernen konkret*, 31 (4), 2–7.
- Ehrenberg, Katrin & Lindmeier, Bettina (2020). Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtssettings mit Schulassistenz. In Halyna Leontiy & Miklas Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität: Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion* (S. 139–158). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21982-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21982-6_6)
- Fritzsche, Bettina (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In Anja Tervooren, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe & Sabine Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329–345). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.329>
- Giangreco, Michael F. (2013). Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools. *Australian Journal of Special Education*, 37 (2), 93–106.
- Hechler, Oliver & Keinath, Tabea (2019). „Das macht echt keinen Sinn mit dir!“. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierungsbedürftigkeit von Schulbegleitung. In Stephan Ellinger & Hannah Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis: eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 127–143). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.9>
- Heinrich, Martin, Blasse, Nina, Budde, Jürgen, Gasterstädt, Julia, Lübeck, Anika, Rißler, Georg, Rohrman, Albrecht, Urban, Michael, Weinbach, Hanna & Wolf, Juliane (2019). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In Gabi Ricken & Sven Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 159–181). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Heinrich, Martin, Gasterstädt, Julia, Geese, Natalie., Lübeck, Anika, Reißler, Georg, Strecker, Alicia, Blasse, Nina, Budde, Jürgen, Demmer, Christine, Rohrmann, Albrecht, Urban, Michael & Weinbach, Hanna (2021). Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung – eine Einführung in das Themenheft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3), 1–7. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4166>
- Herzmann, Petra & Merl, Thorsten (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6 (1), 97–110. <https://doi.org/10.25656/01:17956>
- Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung ein integrativer Ansatz*. 2. überarb. u. erw. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kubandt, Melanie (2019). „Zwischen Heilsversprechen und Inhaltsleere?!“ Teilhabekonstruktionen im Kontext sozialer Differenz. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Teilhabe durch\*in\*trotz Sozialpädagogik* (S. 64–75). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Laubner, Marian, Lindmeier, Bettina & Lübeck, Anika (2022). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. 3. bearb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lindmeier, Bettina & Ehrenberg, Katrin (2022). „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind.“ – Schulassistenten aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. bearb. Auflage, S. 140–152). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lindmeier, Bettina & Polleschner, Sandra (2014). Schulassistenten – ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung nicht inklusiver Schulstrukturen? *Gemeinsam Leben*, 22 (4), 195–205.
- Lübeck, Anika & Demmer, Christine (2022). Unüberblickbares überblicken. Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. bearb. Auflage, S. 12–29). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004). Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5 (1), 166–183.
- Maier, Maja S. (2019). „Über Schüler reden“: Eine methodisch-theoretische Bestimmung von Klassenkonferenzen als Forschungsgegenstand. In Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze & Barbara Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche* (S. 112–132). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Meier, Christoph (2002). *Arbeitsbesprechungen. Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Meyer, Karina (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen*. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2017-1029>
- Meyer, Karina, Nonte, Sonja & Willems, Ariana (2018). Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Kooperation mit Schulbegleitungen aus Schulentwicklungsperspektive. In Maik Walm, Thomas Häcker, Falk Radisch & Anja Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten* (S. 154–158). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. <https://doi.org/10.17875/gup2017-1029>

- Meyer, Karina, Nonte, Sonja & Willems, Ariana (2022). Mittendrin und doch außen vor? Eine empirische Studie zur multiprofessionellen Kooperation aus der Sicht von Schulbegleiter/innen. In Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. bearb. Auflage, S. 77–92). Weinheim, Basel: Beltz.
- Richter, Dirk & Pant, Hans A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rohrman, Albrecht (2020). Integrationshelfer\*innen. In Hans-Uwe Otto, Thomas Coelen, Petra Bollweg & Jennifer Buchna (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Auflage, S. 1265–1377). Wiesbaden: Springer VS.
- Rother, Pia & Kämpfe, Karin (2022). Kooperation und Bildungsteilhabe in und mit Schule. Editorial. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17 (2), 149–152.
- Schönecker, Lydia, Himmel, Ruth, Henn, Katharina, Fegert, Jörg M. & Ziegenhain, Ute (2021). *Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion. Bestandsaufnahme und Rechtsexpertise*. 2. überarb. Auflage. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH. Verfügbar unter: <https://www.bwstiftung.de/de/publikation/schulbegleitung-als-beitrag-zur-inklusion> [23. August 2021].
- Vogt, Franziska, Koechlin, Annette, Truniger, Annina & Zumwald, Bea (2021). Teaching assistants and teachers providing instructional support for pupils with SEN: results from a video study in Swiss classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (2), 215–230. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901373>
- Zauner, Martin & Zwosta, Margit (2014). *Effektstudie zu Schulbegleitungen*. Regensburg: OTH.
- Zumwald, Bea (2022). Zwischen Hierarchie, Autonomie und Kooperation. Zusammenarbeitsverhältnisse von Lehrpersonen und Assistenzen [100 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 23 (1), Art. 19. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-23.1.3771>