



Transnationale Mobilität in Schulen
Arbeitspapier 11 (2021)
www.tramis.de/impulse
<http://dx.doi.org/10.26092/elib/620>

Torben Dittmer

Kollegien erweitern

Ein Plädoyer für mehr Berufe und
Sprachen in der Schule der
Migrationsgesellschaft



FREUDENBERG
STIFTUNG



GEFÖRDERT VOM



Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Über das Forschungsprojekt



Immer mehr Schülerinnen und Schüler machen im Laufe ihrer Bildungsbiographie Erfahrungen in mehr als einem Land. Grenzüberschreitende Biographien sind vielfältig: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in die Schule aufgenommen. Andere verlassen die Schule wieder oder verbringen einen Teil ihrer Schulzeit im Ausland. Das kann geplant sein – wie im Fall eines Auslandsjahres oder der gemeinsamen Auswanderung mit der Familie; es kann eine Reaktion auf plötzliche Mobilitätsanforderungen wie die Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger sein; oder es kann dadurch bedingt sein, dass der Staat kein Bleiberecht gewährt. Was geschieht in Schulen in solchen Situationen, und was halten schulische Akteure für den bestmöglichen Umgang? Diese Frage stellt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt TraMiS an der Universität Bremen. Im Austausch mit engagierten Schulen im In- und Ausland werden Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen schulischen und politischen Kontexten diskutiert, dokumentiert und weiterentwickelt. Daran sind 12 Partnerschulen in Deutschland beteiligt. Für die Weiterentwicklung leitend ist der Grundsatz der Inklusion im Sinne einer Berücksichtigung der Bedarfe aller Schüler und Schülerinnen mit und ohne Auslandserfahrungen sowie die Akzeptanz von Transnationalität, von Schulwechseln und Bindungen in mehrere Länder.

Projektleitung

Yasemin Karakaşoğlu, Dita Vogel

Bearbeitung

Torben Dittmer, Matthias Linnemann, Dita Vogel

Finanzierung

Bundesministerium für Bildung und Forschung, „Migration und gesellschaftlicher Wandel“

Laufzeit

02/2018 bis 04/2021

Kooperationspartner

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hauptvorstand, Freudenberg Stiftung

Kontakt

t.dittmer@uni-bremen.de

Universität Bremen

Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung

Postfach 330 440

28334 Bremen

Zitierhinweis

Dittmer, Torben (2021): Kollegien erweitern. Ein Plädoyer für mehr Berufe und Sprachen in der Schule der Migrationsgesellschaft. TraMiS-Arbeitspapier 11. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.

Abstract

Gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen verdeutlichen zunehmend den Bedarf, an Schulen zusätzliches pädagogisches Personal einzustellen. Insbesondere im Kontext von Inklusion und Ganzttag wird dies bereits vielfach realisiert und unter dem Stichwort multiprofessionelle Kooperation diskutiert. In diesem Arbeitspapier wird diese Diskussion durch eine inklusive Perspektive ergänzt, welche auch die Bedarfe transnational mobiler Schüler*innen berücksichtigt. Es werden Möglichkeiten einer Ausdifferenzierung schulischer Berufe im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit exploriert. Dabei wird auch auf aktuelle Beispiele zur Erweiterung schulischer Kollegien auf Länder- und Schulebene sowie im internationalen Kontext eingegangen. Insgesamt zeigt sich, dass es insbesondere den Assistenzkräften an Schulen an Professionalisierung und langfristigen Perspektiven mangelt. Aus dem internationalen Kontext können Anregungen für Spezialisierungen im Bereich Migration und Mehrsprachigkeit gewonnen werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Multiprofessionelle Zusammenarbeit an Schulen – Einblicke in den Forschungsstand	3
2.1	Theoretische Überlegungen	4
2.2	Inklusion als Anlass für multiprofessionelle Kooperation	5
2.3	Ganztagsschulen als Anlass für multiprofessionelle Kooperation	7
2.4	Forschungsbedarf	9
3	Aktuelle Tendenzen zur Erweiterung schulischer Kollegien ohne Professionalisierung	10
3.1	Beispiele aus drei Bundesländern	10
3.2	Kritik aus gewerkschaftlicher Perspektive	11
4	Beispiele multiprofessioneller Kooperation an engagierten Schulen im Projekt TraMiS	12
5	Erweiterung schulischer Kollegien – professionell und mehrsprachig	14
6	Literaturverzeichnis	17

1 Einleitung

Entwicklungen der letzten Jahre, insbesondere im Kontext von Inklusion und Ganzttag, haben dazu geführt, dass zunehmend unterschiedliche Berufsgruppen an Schulen arbeiten. Die lange Zeit übliche Strategie, leitende, administrative, beratende und unterstützende Aufgaben durch Lehrkräfte abzudecken und ihnen durch eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung Zeit dafür zu schaffen, stößt nicht zuletzt durch den generellen Lehrkräftemangel an ihre Grenzen. Trotz Ansätzen einer multiprofessionellen Ausdifferenzierung haben Lehrkräfte aber nach wie vor eine hegemoniale Stellung inne und arbeiten in der Regel als Alleinverantwortliche im Klassenraum.

Den allergrößten Teil der in Schule verbrachten Zeit steht ein/e LehrerIn allein vor der Klasse, in der Regel hinter verschlossener Tür, ohne den Einblick Anderer, individualisiert und mit einer erheblichen Autonomie, was die Ausgestaltung des Unterrichts anbelangt. Informell, zwischen ‚Tür und Angel‘, findet ein Austausch im Lehrerzimmer statt[,] [...] allerdings nicht koordiniert und strukturiert, sondern abhängig davon, wer gerade eine Freistunde hat oder in der Pause anwesend ist. Das Lehrerzimmer als Hinterbühnenort ist eben kein fest institutionalisierter Raum kollegialer Kooperation. (Helsper 2021: 260 f.)

In diesem Eine-Lehrkraft-ein-Klassenraum-Prinzip spiegelt sich u.a. die Vorstellung einer Schulklasse als homogener Lerngruppe, in der eine innere Differenzierung nicht notwendig erscheint. Die Realität sieht aber anders aus: Insbesondere an inklusiven Schulen und Sekundarschulen mit verschiedenen Abschlussmöglichkeiten lernen Schüler*innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Leistungsniveaus gemeinsam. In einer durch Globalisierung und Migration geprägten Gesellschaft sind curriculare, familiäre und sprachliche Hintergründe sowie Bezugspunkte von Schüler*innen divers.

Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Arbeitspapier Möglichkeiten exploriert werden, Lehrer*innenkollegien durch weitere Berufsgruppen zu erweitern. Im Fokus steht dabei die Frage, wie eine Ausdifferenzierung schulischen Personals unter Berücksichtigung transnationaler Mobilität (Karakasoğlu/Vogel 2019: 96) von Kindern und Jugendlichen gestaltet werden müsste und auch könnte. Während eine multiprofessionelle Kooperation im Ganztagsbereich und an Schulen, an denen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam lernen, bereits vielfach diskutiert wird, fehlt es in Deutschland bisher an einer inklusiven Perspektive, welche auch die Bedarfe transnational mobiler Schüler*innen berücksichtigt. Die Frage, welche Personen mit welchen Qualifikationen für welche Aufgaben an Schulen beschäftigt sind, sagt etwas über die institutionelle Verfasstheit von Schule aus. Dass der (deutsche) Nationalstaat dabei häufig der einzige Bezugspunkt ist, steht im starken Widerspruch zu der Lebensrealität vieler Schüler*innen (Karakasoğlu/Vogel 2020). Eine Erweiterung von Kollegien kann somit als Teil des institutionellen Wandlungsprozesses von Schulen unter den Bedingungen transnationaler Mobilität verstanden werden.

Das Projekt TraMiS (2018-2021), in dessen Kontext dieses Arbeitspapier entstanden ist, hat das Ziel diesen Wandlungsprozess zu erforschen und mitzugestalten.¹ Dabei wurden in Kooperation mit Schulen Handlungsoptionen auf schulischer und bildungspolitischer Ebene entwickelt. Um vielfältige Mobilitätserfahrungen von Jugendlichen zu berücksichtigen, wurden sechs Vignetten - das sind hypothetisch-realistische Fallgeschichten (Kandemir/Budd 2018) transnational mobiler Schüler*innen - als Diskussionsimpulse für Gespräche mit schulischen Akteur*innen verwendet.² Insbesondere drei der Vignetten waren so angelegt, dass sprachliche und soziale Unterstützungsbedarfe thematisiert werden konnten, da sie Situationen (neu) zugewanderter Schüler*innen beschreiben, u.a. die eines unbegleiteten Minderjährigen sowie einer von Abschiebung bedrohten Schülerin.

Insgesamt wird in den Gesprächen deutlich, dass sich an vielen Schulen engagierte Pädagog*innen für die fachlichen und sozialen Bedarfe von zugewanderten Schüler*innen einsetzen. Das können zum Beispiel Klassenlehrer*innen oder Lehrer*innen in Deutschlernklassen³ sein. An einigen Schulen erhalten sie auch Unterstützung von engagierten Schulsozialarbeiter*innen und weiteren Professionellen. Teilweise gibt es zusätzliche Netzwerke und Patenprogramme, in denen Eltern, Studierende und Ehrenamtliche Unterstützungsaufgaben übernehmen. Das Forschungsmaterial macht aber auch deutlich, dass sich Lehrkräfte und Schulleitungen vielfach überlastet fühlen und es an professionellem Personal fehlt, um eine bedarfsgerechte Förderung insbesondere zugewanderter Schüler*innen zu gewährleisten. In Bezug auf die Vignette, in der es um die mögliche Abschiebung einer Schülerin geht, sagt eine Schulleiterin:

So lastet eben sehr viel auf der Schule, weil wir kennen die Menschen, die sind uns ans Herz gewachsen, und wir fühlen uns persönlich verantwortlich zu helfen und uns zu kümmern und () das müsste besser verteilt und institutionalisiert werden. Oder man müsste genügend Menschen an der Schule beschäftigen, die nur dafür zuständig sind, die eben auch diese Entlastung.. Da sind wir wieder bei Ressourcen und Kompetenz. Multiprofessionelle Teams haben wir ja nicht, wir sind alles Lehrer, wir haben eine Sozialarbeiterin für tausend Schüler und ähm, das ist natürlich Wa... ein Wahnsinn, die ist auch nicht kompetent in solchen Fragen.⁴

¹ Ich bedanke mich bei Elina Stock (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) für die hilfreichen Hinweise aus gewerkschaftlicher Perspektive sowie bei der studentischen Hilfskraft Nieki Samar für die Unterstützung bei der Literaturrecherche.

² <https://tramis.de/methoden/>

³ Als Deutschlernklassen werden hier Klassen für Zugewanderte bezeichnet, in denen das Deutschlernen im Vordergrund steht und Fachunterricht nicht dem regulären Curriculum folgt.

⁴ Die Vignetten wurden in den Interviews als Diskussionsimpulse eingesetzt, dabei konnten aber auch Erfahrungen mit ähnlichen Fällen und assoziierten Themen eingebracht werden. Wir interpretieren die dargestellte Sequenz dementsprechend nicht als Forderung nach multiprofessionellen Teams, um an Schulen besser mit den Folgen einer restriktiven Migrationspolitik umgehen zu können. Vielmehr zeigt sich hier eine generelle Überforderung von Lehrkräften, die ihre pädagogische Arbeit ernst nehmen, bei

Hier wird ist ein sozialer Unterstützungsbedarf an Schulen thematisiert, der aufgrund der mangelnden personellen Ausstattung der Schule nicht erfüllt werden kann. Darüber hinaus wird infrage gestellt, ob eine Sozialarbeiterin alleine die notwendigen Kompetenzen, etwa in Bezug auf aufenthaltsrechtliche Fragen, bieten kann. In Bezug auf weitere Vignetten wurden auch Unterstützungsbedarfe beim Ankommen in einem unbekanntem Schulsystem und bei der Eingliederung in eine neue Klassengemeinschaft formuliert. Neben den sozialen Aspekten ging es in den Gesprächen mit schulischen Akteur*innen auch um fachliche Förderung beim Herstellen von Anschlüssen im Unterricht (Vogel 2021), wenn zuvor andere Inhalte oder Fertigkeiten gelernt wurden sowie um Unterstützung beim Lernen der Unterrichtssprache und bei der Elternarbeit.

Der Gedanke einer Ausdifferenzierung schulischen Personals soll in diesem Arbeitspapier in einer transnational-inklusiven Perspektive aufgegriffen werden. Dazu sollen zunächst Einblicke in den Forschungsstand zu multiprofessioneller Kooperation im Kontext von Inklusion und Ganzttag gegeben werden (Kapitel 2). Anschließend sollen aktuelle Beispiele zur Erweiterung schulischer Kollegien aus drei Bundesländern vorgestellt werden (Kapitel 3.1), die verdeutlichen, dass sich bisher keine neuen Berufsgruppen herausgebildet haben, die über eine eigene professionelle Identität und Ausbildung mit langfristiger Perspektive und eigenständiger Rolle im Schulteam verfügen, was aus gewerkschaftlicher Perspektive kritisiert wird (Kapitel 3.2). Auf Schulebene werden Beispiele für multiprofessionelle Kooperation aus dem TraMiS-Projektkontext dargestellt (Kapitel 4), wobei deutlich wird, dass im internationalen Schulkontext auch andere Berufsgruppen insbesondere im Hinblick auf Spezialisierungen im Bereich Migration und Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle spielen. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden im letzten Kapitel Impulse für eine professionelle und mehrsprachige Erweiterung schulischer Kollegien formuliert.

2 Multiprofessionelle Zusammenarbeit an Schulen – Einblicke in den Forschungsstand

Die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen an Schulen wird unter dem Stichwort multiprofessionelle Kooperation diskutiert. Dieses Kapitel soll Einblicke in den Forschungsstand zu diesem Thema geben. Dabei soll v.a. auf deutschsprachige Literatur in den Bereichen Inklusion und Ganzttagsschule eingegangen werden, da in diesen Kontexten bereits verschiedene Berufsgruppen tätig sind, deren Zusammenwirken in der Literatur thematisiert wird.⁵ Ergänzend werden internationale Forschungsergebnisse hinzugezogen, die im Kontext von Inklusion eine Erweiterung der Perspektive auch auf Migration und Mehrsprachigkeit bedeuten. Da dieses Arbeitspapier Impulse zur Erweiterung schulischer Kollegien geben will, steht die Diskussion um außerschulische Kooperation und die Kooperation unter Lehrkräften nicht im Fokus dieser Darstellung.

vielfältigen Aufgaben aber zu wenig institutionalisierte Unterstützung erfahren. In Bezug auf das Thema Abschiebung weisen unsere Ergebnisse eher auf die Begrenztheit schulischer Handlungsoptionen hin. Diesen Aspekt haben wir in einem Comic aufgegriffen: http://tramis.de/wp-content/uploads/2021/05/10_Ohne-Bleiberecht_fin.pdf

⁵ Grundlage der Darstellung sind aktuelle Handbuchartikel zu multiprofessioneller Kooperation im Kontext von Inklusion und Ganzttag sowie ausgewählte Artikel, die Studienergebnisse zusammenfassen.

2.1 Theoretische Überlegungen

Insgesamt gibt es unterschiedliche Perspektiven auf multiprofessionelle Kooperation und eine Vielzahl an Diskussionsfeldern. Aus professionstheoretischer Perspektive sind v.a. Fragen der Zuständigkeit relevant. Eine gelungene Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen wird dabei sowohl in einer zeitweisen Verschmelzung von Professionsgrenzen und der Betonung gemeinsamer Verantwortlichkeit gesehen, als auch in einer Hervorhebung professioneller Differenz bzw. getrennter Zuständigkeit. Andere Ansätze stellen grundsätzlich in Frage, dass sich Professionsgrenzen und Zuständigkeiten in pädagogischen Berufen überhaupt eindeutig feststellen lassen. Pädagogische Berufe werden hier „als querliegend zu unterschiedlichen gesellschaftlich institutionalisierten Zuständigkeits- respektive Funktionsbereichen“ betrachtet, „was die Rede von Multiprofessionalität [...] ein Stück weit in Frage stellt.“ (Demmer/Hopmann 2020: 1469). Auch gehen nicht alle professionstheoretischen Ansätze davon aus, dass kooperatives Handeln integraler Bestandteil des Lehrer*innenberufs ist, wohingegen in der Sozialen Arbeit „ein Zusammenwirken verschiedener Instanzen konstitutiv für professionelles Handeln“ (Demmer/Hopmann 2020: 1470) ist.

Hervorgehoben wird, dass die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen an Schulen mit einem Aushandlungsprozess der involvierten Akteure einhergehen muss und „gezielte Reflexionen oder Entwicklungsarbeit erfordert“ (Widmer-Wolf 2018: 300). Diese Entwicklung findet allerdings unter strukturellen Rahmenbedingungen statt, die teilweise im Widerspruch zu den Ansprüchen multiprofessioneller Kooperation stehen. In ihrer tradierten Organisationslogik etwa besteht die Tendenz, dass Schule auf die vielfältigen Bildungsanliegen der Schüler*innen mit der Herausbildung von separaten Untereinheiten reagiert. Einzelne Bildungsangebote sind in diesem System „als sich ergänzende, additive Gefäße konzipiert, die spezifische Förderaspekte zum Gegenstand ihrer Arbeit machen.“ (Widmer-Wolf 2018: 300). Es wird deutlich, dass eine von den Bildungsanliegen der Schüler*innen ausgehende multiprofessionelle Zusammenarbeit an Schulen in Konflikt mit ihrer zur Parzellierung neigenden Organisationslogik steht, nach der die unterschiedlichen Professionellen kaum in einen intensiven Austausch treten (können).

Die Intensität der Arbeitsbeziehungen ist generell ein wichtiger Aspekt, nach dem verschiedene Formen der Zusammenarbeit gruppiert werden. Studien zur Kooperation von Lehrkräften hierarchisieren häufig entlang unterschiedlicher Niveaustufen, etwa indem zwischen Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion unterschieden wird (Richter/Pant 2016). Die Übertragung dieser Modelle auf die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams wird auch kritisch gesehen (Widmer-Wolf 2018: 300). Auch deutet sich in diesen Modellen eine normative Forschungsperspektive auf Kooperation an, die Zusammenarbeit „als etwas per se Erwünschtes und zu Intensivierendes“ (Kunze/Reh 2020: 1443) betrachtet, um dann Ge- und Misslingensbedingungen zu untersuchen. In diesem Sinne wird auch kritisiert, dass dem Diskurs zur (multiprofessionellen) Teamarbeit ein implizites Erfolgsversprechen innewohnt, welches Voraussetzungen und Anforderungen weitgehend ausblendet (Bertels et al. 2018).

Im Folgenden soll näher auf Forschungsergebnisse zu multiprofessioneller Kooperation im Kontext von Inklusion und Ganztagschule eingegangen werden, zwei Bereiche, die in den letzten Jahren zu massiven Veränderungen der Schullandschaft geführt haben, u.a. durch die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen. Mit diese Reformen gehen hohe Erwartungen einher und ihnen wird das Potenzial für weitere Veränderungen und sogar Synergieeffekte zugesprochen (Kielblock et al. 2017: 141).

2.2 Inklusion als Anlass für multiprofessionelle Kooperation

In der bildungspolitischen Debatte um Inklusion an Schulen wird der multiprofessionellen Kooperation eine tragende Rolle zugeschrieben. So heißt es etwa in einer gemeinsamen Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz:

Professionelle Kooperation verschiedener Lehrämter bzw. Berufsgruppen wird zu einer Gelingensbedingung inklusiver Schulen. Empfehlenswert sind daher multiprofessionelle Teams, um den komplexen beruflichen Aufgaben beim Umgang mit Vielfalt sowie der Zusammenarbeit und Netzwerkbildung innerhalb der eigenen Schulgemeinschaft und darüber hinaus gerecht zu werden. Eine professionelle Haltung zu den Grenzen der eigenen Kompetenz, die Kenntnis der Potentiale anderer Professionen und die Bereitschaft zur kollegialen Kooperation sind wesentliche Elemente des Lehrerberufs, die zusätzlich an Bedeutung gewinnen und auch von den an Hochschulen Lehrenden vorbildhaft berücksichtigt werden sollten. (HRK/KMK 2015: 3)

Auch wenn Inklusion als pädagogischer Ansatz die Anpassung der Schule an die Bedarfe aller Schüler*innen beinhaltet, steht im Mittelpunkt der schulpolitischen und pädagogisch-praktischen Debatte in Deutschland die Frage der gemeinsamen Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Budde 2018: 50; Textor 2015: 28). Inklusion in diesem Sinne hat insbesondere seit der deutschen Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonventionen (UN 2006) im Jahre 2009 für Schulen deutlich an Relevanz gewonnen. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sonderpädagog*innen gehört an inklusiven Schulen zum Alltag. Hinzu kommen weitere pädagogische Fachkräfte und Berufsgruppen, darunter auch Schulbegleitungen,⁶ die insbesondere zur Unterstützung einzelner Schüler*innen mit Behinderungen im Unterricht präsent sind (Lübeck/Demmer 2019). Organisationsformen zur Umsetzung inklusiver Schulen (Textor 2015: 95 ff.) und die Praxis der Zusammenarbeit können lokal stark variieren. Insgesamt kommt eine repräsentative Befragung von Lehrkräften aber zu dem Ergebnis, dass an inklusiven Schulen häufiger in Teams unterrichtet wird (Richter/Pant 2016). Studien zeigen, dass insbesondere unterrichtsbezogene Kooperationsformen zur positiven Lernentwicklung der Schüler*innen und zu einer größeren Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte beitragen (vgl. Widmer-Wolf 2018: 304 f.).

Für die Sonderpädagogik, die sich traditionell an einer Zielgruppe bzw. Schulform orientierte, bedeutet Inklusion auch ein Wandel ihres Selbstverständnisses. In inklusiver Perspektive geht es bei sonderpädagogischer Förderung um „die Balance zwischen gemeinsamen und individualisierenden Lernsituationen sowie zwischen unterrichts(mit)gestaltenden und unterrichtsunterstützenden Funktionen“ (Widmer-Wolf 2018: 304). Helsper spricht hier von einer „professionellen Neuausrichtung“:

⁶ Hier wird der Begriff Schulbegleitung verwendet, es existiert in Forschung und Praxis aber eine Vielfalt weiterer Bezeichnungen, wie etwa Inklusionsassistent*innen oder Integrationshelfer*innen (vgl. Boll/Wißmann 2019).

FörderpädagogInnen stehen damit vor einer doppelten Transformationsherausforderung: Erstens müssen sie im Feld allgemeinbildender Schulen ihre Zuständigkeiten neu aushandeln und zweitens sich dabei als professionelle ExpertInnen für inklusive Beschulung neu erfinden und dies zugleich in Abstimmung mit Fach- und KlassenlehrerInnen. (Helsper 2021: 265)

Empirische Befunde zeigen, so Helsper, dass sich das professionelle Selbstverständnis von Sonderpädagog*innen „im Spannungsfeld alter sonderpädagogischer Expertise und neu zu entwickelnder förderpädagogischer Inklusionszuständigkeit“ (2021: 268) bewegt. Die Zusammenarbeit mit Regellehrkräften unterscheidet sich, je nachdem, welche Aspekte hervorgehoben werden. Dabei zeigen sich sowohl Formen „einer eher symmetrischen Arbeitsteilung mit gemeinsamen und verteilten Zuständigkeiten“, aber auch „Service- und Assistenzposition[en] im Sinne der Unterordnung der Förderschullehrkraft unter die FachlehrerInnen mit Ausschlusserfahrungen aus dem Kollegium“ sowie die „der anerkannten Sonderrolle der Förderschullehrkraft als Weiterbildnerin und Beraterin“ (Helsper 2021: 268). Insgesamt dominieren in der Praxis allerdings Kooperationsmodelle, in denen Sonderpädagog*innen die Rolle einer Assistenzkraft mit Zuständigkeit für bestimmte Schüler*innen einnehmen, ohne auch bei übergreifenden Themen der Unterrichtsgestaltung mitzuwirken, wie Widmer-Wolf (2018: 304) in Bezug auf Studienergebnisse feststellt. Als Gründe werden u.a. ungünstige Rahmenbedingungen, wie fehlende Zeitfenster für gemeinsame Vorbereitung, eine hohe Anzahl von zu betreuenden Klassen, fehlende Präsenz vor Ort durch die Zuständigkeit für verschiedene Schulen, und fehlende Aushandlungsprozesse in Bezug auf Zuständigkeiten durch feststehende Routinen und verordnete Kooperation genannt (Widmer-Wolf 2018: 304 f.; Helsper 2021: 266).

Im Gegensatz zu Sonderpädagog*innen wird Schulbegleiter*innen explizit eine assistierende Funktion zugeschrieben. Dabei wird in administrativen Vorgaben häufig eine klare Abgrenzung zu pädagogisch-unterrichtlichen Tätigkeiten formuliert, was sich in der Praxis kaum aufrechterhalten lässt (Lübeck/Demmer 2019: 19 f.). Auch Schulbegleitungen stehen somit vor der Herausforderung, eine starke Besonderung der zu begleitenden Schüler*innen zu vermeiden. Häufig können sie dabei allerdings nicht auf eine pädagogische Ausbildung zurückgreifen, denn die Quote für qualifizierte Fachkräfte unter Schulbegleitungen liegt laut Studien nur zwischen 50 bis 66 Prozent (Lübeck 2018: 73). Schulbegleiter*innen sind also stark auf die Kooperation mit Lehrkräften angewiesen, was durch die dezentrale Verankerung der Maßnahme erschwert wird. Schulbegleiter*innen werden in den Bundesländern über eine Vielzahl unterschiedlicher Träger beschäftigt und durch Kommunen und/oder Krankenkassen finanziert (Lübeck/Demmer 2019: 11). Es gibt sozialversicherungspflichtige Anstellungen, aber auch Tätigkeiten auf Honorarbasis. Da keine beruflichen Standards zur Aus- und Weiterbildung von Schulbegleitungen existieren, sind Qualifikationen und professionelle Hintergründe von Schulbegleitungen vielfältig. Insgesamt fehlt es an einer klaren Aufgabenzuweisung und einer „strukturell verankerte[n] Position in der Schule (Lübeck/Demmer 2019: 23).

Eine Kooperation mit Schulbegleiterinnen und -begleitern ist somit eine Kooperation unter erschwerten Bedingungen aufgrund von kurzfristigen Verträgen, einer häufig als „Gaststatus“ empfundenen Position im Schulkollegium und einer in vielen Fällen fehlenden pädagogischen Ausbildung. (Lübeck 2018: 75)

In Deutschland ist die Beschäftigung von Assistenzkräften an Schulen ein relativ neues Phänomen, während dies u.a. in Nordamerika und England bereits seit Jahrzehnten praktiziert wird (Fritzsche/Kakos 2021: 454, 456). Eine systematische Analyse der internationalen Forschung zeigt, dass „Teaching Assistants“ (TAs) wichtige Aufgaben im und außerhalb des Unterrichts übernehmen (Sharma/Salend 2016). Allerdings wird deutlich, dass es auch auf internationaler Ebene, trotz teilweise jahrzehntelanger Tradition, vielerorts an einer Professionalisierung dieser Berufsgruppe mangelt.⁷

Auch in anderen Ländern werden TAs v.a. eingestellt, um die Inklusion von Schüler*innen mit Behinderungen zu unterstützen. Darüber hinaus gibt es auch mehrsprachige Assistenzkräfte, die insbesondere neu zugewanderte Schüler*innen beim Einstieg in das Schulsystem unterstützen. Aus einer Studie in England geht hervor, dass sich die Arbeit von „Multilingual Teaching Assistants“ (MTA) nicht auf sprachliche Übersetzungen beschränkt, sondern, dass es auch um kulturelle Übersetzungsarbeit bei der Gestaltung transnationaler Übergänge geht – „from one language to another, from one curriculum to another, even from one educational system to another.“ (Fritzsche/Kakos 2021: 463). Trotz prekärem Status und fehlender formaler Qualifizierung, sehen die Autor*innen Ansätze einer Professionalisierung dieser Berufsgruppe und verweisen auch auf deren Fähigkeiten, persönliche Erfahrungen als Migrant*innen erster oder zweiter Generation einzubringen.

[The] cultural capital to which they have access and their skills to utilise it secures them an exclusive position among their colleagues. From this position they can define their role while offering guidance to teachers, as experts in a classroom process that teachers do not (and possibly cannot) master or own. This is perhaps a space for MTAs to exercise professional autonomy emerging organically and interactively. (Fritzsche/Kakos 2021: 465).

2.3 Ganztagschulen als Anlass für multiprofessionelle Kooperation

Die Anzahl der Ganztagschulen in Deutschland ist in den letzten Jahren stark gestiegen (Kielblock et al. 2020: 48). Mit dem Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" (2003-2009) stellte der Bund insgesamt vier Milliarden Euro für den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen zur Verfügung.⁸ Der aktuelle Koalitionsvertrag (2018) sieht einen bundesweiten Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter bis zum Jahr 2025 vor.⁹ Um die vielfältigen Aufgaben, die durch die ganztägige Erweiterung von Schulen entstehen zu bewältigen, wurde in fachlichen und bildungspolitischen Debatten der letzten Jahre eine Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams gefordert (Speck 2020a: 1453

⁷ Die Teilnahme an vorhandenen Qualifizierungsprogrammen ist in England nicht obligatorisch (Fritzsche/Kakos 2021: 455). In den USA sind zumindest Mindestkriterien bezüglich der Qualifikation von TAs definiert (Butt/Lowe 2012: 209).

⁸ <https://www.ganztagschulen.org/de/868.php> (Abfrage: 27.11.20)

⁹ <https://www.bmbf.de/de/gute-bildung---den-ganzen-tag-83.html> (Abfrage: 27.11.20)

ff.). Gleichzeitig wurde auch eine Reihe von Forschungsstudien realisiert, bei der die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Erzieher*innen untersucht wurde.

Die von Speck zusammengefassten Ergebnisse weisen zwar je nach Schulform auf „eine Vielzahl an Berufsgruppen, Personen ohne Hochschulabschluss sowie Ehrenamtlichen“ (2020a: 1458) hin, machen aber auch deutlich, dass der Unterricht von Lehrkräften und die Angebote des weiteren pädagogischen Personals weitgehend getrennt voneinander stattfinden. Als Gründe werden v.a. strukturelle Defizite genannt, aber auch personelle und organisationskulturelle Aspekte spielen eine Rolle (siehe auch Kielblock et al. 2020: 51; Kielblock et al. 2017: 142). Insgesamt fehle es an festen Kooperationszeiten und gemeinsamen Fortbildungen – das betrifft insbesondere pädagogisches Personal, welches nicht beim Schulträger beschäftigt ist. Auch sei die Zusammenarbeit zu wenig durch Kooperationsverträge abgesichert und insbesondere die pädagogischen Fachkräfte zu wenig an schulischer Gremienarbeit sowie Steuerungsgruppen beteiligt.

Trotz der strukturellen Defizite weisen Studien insgesamt auf eine hohe subjektive Zufriedenheit der beteiligten Akteur*innen in Bezug auf die Zusammenarbeit (Kielblock et al. 2020: 49). Kooperationspartner*innen wünschen sich allerdings eine stärkere inhaltliche Einbindung und kritisieren mangelnde Bereitschaft zur Zusammenarbeit auf Seiten der Lehrkräfte sowie Abwertungsprozesse zwischen den Berufsgruppen (Speck 2020a: 1459). Intensivere Formen der Kooperation lassen sich v.a. an Schulen beobachten, in denen das weitere pädagogische Personal stärker in Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse des Ganztags eingebunden ist (Speck 2020a: 1461; Kielblock et al. 2020: 50). Potenziale werden v.a. „in vollgebundenen Ganztagschulen und bei einer hohen Präsenz der Kooperationspartner*innen in den Schulen“ gesehen, was „die Chancen für eine Rhythmisierung des Schulalltags, gemeinsame Kooperationsaktivitäten sowie Fortbildungen und Teamentwicklungen“ erhöht (Speck 2020a: 1458).

Für Speck deuten die empirischen Befunde darauf hin, dass an vielen Ganztagschulen Merkmale einer multiprofessionellen Kooperation (Speck 2020a: 1455) nicht erfüllt werden. In Abgrenzungen zu Fällen, bei denen aus pragmatischen Gründen kooperiert wird, etwa aufgrund gesetzlicher Bestimmungen oder der unmittelbaren Versorgungslage im Ganztags, geht es ihm vor allem um erziehungswissenschaftlich fundierte Begründungen multiprofessioneller Kooperation, die

auf eine breite Kompetenzförderung und Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen abzielen, die auf ein erweitertes Bildungsverständnis hinauslaufen, und den beteiligten Kooperationspartner*innen eine starke pädagogische Funktion zuschreiben. (Speck 2020: 1456)

Ein ähnliches Fazit in Hinblick auf multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen wird auch in anderen Überblicksdarstellungen gezogen (Demmer/Hopmann 2020: 1470). Es dominieren eher zweckorientierte Konzepte, die statt auf Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten mit gemeinsamen Zuständigkeiten auf funktionale Differenzierung setzen. Sozialpädagogische Arbeit etwa wird dabei durchaus anerkannt, aber in Aufrechterhaltung der Differenz und in einer Form, in der die Aufgaben an sie als "Expertin für soziale Probleme" delegiert werden (Helsper 2021: 269 f.).

2.4 Forschungsbedarf

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Forschungsergebnisse zu multiprofessioneller Kooperation im Kontext von Inklusion und Ganzttag als eher ernüchternd bewertet werden. Das gilt insbesondere vor dem Hintergrund hoher Erwartungen, die an eine Zusammenarbeit unterschiedlicher pädagogischer Berufe gestellt werden. Zwar sind kooperative Arbeitsbeziehungen an inklusiv arbeitenden Schulen sowie vollgebundenen Ganzttagsschulen im Gegensatz zu anderen Schulformen häufiger zu finden (Richter/Pant 2016), „insbesondere die als besonders wirkungsvoll bewerteten anspruchsvolleren Formen der Zusammenarbeit lassen sich in der Praxis [aber] kaum nachweisen“ (Kunze/Reh 2020: 1440 f.).

Insgesamt liegen allerdings auch keine eindeutigen Studienergebnisse zu den Auswirkungen multiprofessioneller Kooperation, z.B. auf Schulleistungen, vor. Zumeist werden kooperative Arbeitsbeziehungen unter Lehrkräften oder die Zusammenarbeit mit Sonderpädagog*innen untersucht, etwa unter dem Aspekt der Reduzierung von Arbeitsbelastung. Ein Forschungsdesiderat wird in Bezug auf die Kooperation von Lehrkräften mit Sozialarbeiter*innen und dem weiteren pädagogischen Personal, insbesondere aus Perspektive der Schüler*innen formuliert (Demmer/Hopmann 2020: 1471 f.).

Insbesondere wird deutlich, dass sich die deutschsprachige Forschung vor allem auf die dargestellten Bereiche Inklusion und Ganzttag bezieht und Fachdiskurse in der Sonderpädagogik und Schulsozialarbeit geführt werden, wohingegen eine entsprechende Diskussion im Kontext des Bereichs Deutsch als Zweitsprache (Widmer-Wolf 2018, S. 306) bzw. Interkulturelle Bildung nicht bekannt ist. Daran zeigt sich, dass in den Debatten ein Inklusionsverständnis vorherrscht, welches entsprechend der administrativen Umsetzung in Deutschland die Dimension der sonderpädagogischen Förderung fokussiert. In einem erweiterten Konzept von Inklusion (Budde 2018; Karakaşoğlu/Vogel 2020: 2), in dem verschiedene Heterogenitätsdimensionen in den Blick genommen werden, müsste auch gefragt werden, wie etwa neu zugewanderte Schüler*innen durch Förderung und Zusammenarbeit verschiedener (mehrsprachiger) Professioneller individuell besser unterstützt werden können. Empirisch müssten die Wirkungen einer solchen multiprofessionellen Kooperation untersucht werden. Neben den Schulleistungen als ein möglicher Indikator könnten Effekte auf Selbstwirksamkeitserfahrungen bei Schüler*innen und auf die Schulkultur untersucht werden. Da in anderen Ländern Berufsgruppen auch im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit spezialisiert sind, bietet die internationale Forschung Anknüpfungspunkte, was am Beispiel der Arbeit von „Multilingual Teaching Assistants“ gezeigt werden konnte. Zwar wird auch im deutschen Diskurs Migration als Stichwort genannt, wenn es um die Begründung multiprofessioneller Zusammenarbeit an Schulen geht, es fehlt bisher allerdings an der Benennung konkreter Perspektiven, in denen Anforderungen und Aufgaben schulischen Personals in diesem Bereich formuliert werden müssten. Bevor ein solcher Versuch unternommen wird, soll ein Blick auf die bildungspolitische Praxis geworfen und exemplarisch Beispiele für die Etablierung neuer Berufsgruppen an Schulen vorgestellt werden.

3 Aktuelle Tendenzen zur Erweiterung schulischer Kollegien ohne Professionalisierung

Schulisches Personal über Lehrkräfte hinaus wird inzwischen nicht nur als Zusatzpersonal für spezifische Zielgruppen oder Angebote gedacht. Angesichts von Lehrkräftemangel und neuen Aufgaben gibt es aktuelle Tendenzen, zusätzliche Personalgruppen zu schaffen, die anders als Lehrkräfte nicht für den Fachunterricht ausgebildet sind und die Funktionen in Schule und auch im Unterricht wahrnehmen sollen.

3.1 Beispiele aus drei Bundesländern

So bemüht sich etwa das Schulministeriums Nordrhein-Westfalens um die Einstellung von Fachkräften aus anderen pädagogischen Berufsgruppen. In einem Erlass heißt es, dass diese „unterrichtsnah und Unterricht unterstützend eingesetzt“ werden sollen, u.a. mit dem Ziel Lernstände zu ermitteln, Fördermaßnahmen zu planen und durchzuführen sowie in der Elternberatung zu unterstützen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018). Um an den Schulen auch eine entsprechende Kultur der Zusammenarbeit zu etablieren, stellt das dortige Landesinstitut für Schule eine ganze Reihe an Materialien, Praxisbeispielen und Literaturhinweisen zur gelingenden multiprofessionellen Kooperation online zur Verfügung. Als Ziel wird genannt, „die Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams in schulisch-inklusive Settings zu unterstützen und [...] Entwicklungsprozesse anzuregen.“¹⁰

Auch in Sachsen gibt es solche Bemühungen. In einem Programm des Kultusministeriums sollen bis Ende 2023 mehr als 470 Assistenzkräfte befristet angestellt werden.¹¹ Ziel ist es Schulen mit „besonderen Herausforderungen“ durch zusätzliches Personal zu unterstützen. Als Indikatoren für die Auswahl der Schulen werden u.a. die Anzahl von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und von Schüler*innen in Deutschlernklassen genannt. Pädagogische Assistent*innen sollen Lehrkräfte v.a. im Unterricht unterstützen. Dazu zählen auch sog. Sprach- und Integrationsmittler*innen. Darüber hinaus werden auch Assistenzstellen zur Entlastung von Schulleitungen bei Verwaltungsaufgaben geschaffen. Das sächsische Programm ist auch Ausdruck des bundesweiten Lehrkräftemangels, denn es wird aus Mitteln für nicht besetzte Stellen finanziert.¹²

Der Mangel an Lehrkräften zeigt sich auch in einer aktuellen Initiative des bayrischen Kultusministeriums. Durch die Corona-Pandemie hat sich die Personallage offensichtlich noch verschärft, da nicht alle Lehrkräfte im Präsenzunterricht tätig sein können. Für das Schuljahr 2020/21 können sich nun Hochschulabsolvent*innen und Lehramtsstudierende als

¹⁰ <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/schulkultur/arbeiten-in-teams/index.html> (Abfrage: 02.02.21)

¹¹ <https://www.schule.sachsen.de/programm-schulassistentz-6864.html> (Abfrage: 03.03.21)

¹² https://ker-leipzig.de/wp-content/uploads/2019/09/23.09.2019TOP2Progr.Schulassistentz_PPP.pdf (Abfrage: 03.02.21)

„Team-Lehrkraft“ bewerben, um den Ausfall zu kompensieren. Die eigentliche Lehrkraft soll dabei als Coach bei der Vor- und Nachbereitung unterstützen.¹³ Auch zukünftig könnte die Corona-Pandemie dazu führen, dass verstärkt über zusätzliche personelle Ressourcen an Schulen nachgedacht wird, denn durch den massiven Unterrichtsausfall konnten Lehrpläne an vielen Schulen nicht regulär umgesetzt werden und der Bedarf an individueller Förderung dürfte insbesondere für benachteiligte Schüler*innen noch deutlicher werden.

3.2 Kritik aus gewerkschaftlicher Perspektive

Pädagogische Fachkräfte, pädagogische Assistent*innen, Teamlehrkräfte – die Programme der Bundesländer lassen sich als Suchbewegung nach neuen pädagogischen Berufen in der Schule interpretieren, deren Aufgabe nicht in der Vermittlung von Fachinhalten besteht. Bisher geht es um zahlenmäßig und zeitlich beschränkte Programme, die den Beschäftigten weder die Herausbildung einer eigenständigen professionellen Identität noch eine längerfristige Perspektive bieten. Das macht sie zum Gegenstand gewerkschaftlicher Kritik, auch wenn sich Gewerkschaften prinzipiell offen für neue Berufe zeigen. So hat die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in den vergangenen Jahren zwei Tagungen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit mit Fokus auf Inklusion und Ganztags organisiert, deren Beiträge in einer Broschüre veröffentlicht werden (GEW i.E.). In der Einladung zu einer der Veranstaltungen heißt es:

Seit vielen Jahren arbeiten Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Fachrichtungen und mittlerweile zunehmend Quer- und Seiteneinsteiger*innen in Kindertagesstätten und Schulen zusammen. Sie tun dies im Rahmen der Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem, der Inklusion, des Ganztagsbetriebs, der Arbeit mit geflüchteten und zugewanderten Kindern und Jugendlichen oder auch im regulären Alltag der Bildungseinrichtungen. (GEW 2018)

Gleichzeitig wird auf die hohen Anforderungen dieser Zusammenarbeit verwiesen und konstatiert:

Im deutschen Bildungssystem fehlt es nicht nur schlichtweg an multiprofessionellem Personal, sondern auch an den Rahmenbedingungen hierfür und an überzeugenden Konzepten. (GEW 2018)

Eine Ausformulierung konkreter Forderungen und Perspektiven von Gewerkschaften steht allerdings noch aus. Aus gewerkschaftlicher Sicht sind durch die Einführung neuer Berufsgruppen an Schulen immer auch arbeitspolitische Fragen berührt, etwa die der Trägerschaft und tariflichen Eingruppierung des Personals. Das pädagogische Potenzial zusätzlicher Fachkräfte an Schulen sowie die Entlastung durch mehr Berufe in der Verwaltung wird erkannt, gleichzeitig soll aber eine Deprofessionalisierung und Prekarisierung pädagogischer

¹³ <https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/7028/jetzt-als-team-lehrkraft-die-bayerischen-schulen-unterstuetzen.html> (Abfrage 03.02.21)

Arbeit vermieden werden. Exemplarisch können solche arbeitspolitischen Auseinandersetzungen am Beispiel des bereits beschriebenen Schulassistentenprogramms in Sachsen nachvollzogen werden, bei dem sich die GEW für eine Zulage herabgruppiertes Assistent*innen einsetzt (Naumann 2021). Insgesamt werden befristet finanzierte Programme, bei denen v.a. im Ganztagsbereich das pädagogische Personal häufig bei freien Trägern beschäftigt ist, kritisiert, denn solche Angebote „führen nicht zu Beschäftigungsverhältnissen, die dauerhaft existenzsichernd sind.“ (Bruno-Latocha 2016: 5).

4 Beispiele multiprofessioneller Kooperation an engagierten Schulen im Projekt TraMiS

Entsprechend der Tendenz zur Erweiterung schulischer Kollegien in den Bundesländern, zeigt sich auf Schulebene, dass je nach lokalen Rahmenbedingungen verschiedene Berufsgruppen an Schulen tätig sind. Das soll am Beispiel von Kooperationsschulen¹⁴ gezeigt werden, die im Rahmen des Projekts TraMiS als besonders engagiert ausgewählt und besucht wurden.

Insgesamt zeigt sich, dass an fast allen dieser Schulen zumindest Schulsozialarbeiter*innen tätig sind. Schulen in eher benachteiligten Stadtteilen setzen zusätzlich auf Praxisprojekte und Schüler*innenfirmen und beschäftigen pädagogische Mitarbeiter*innen, aber auch Handwerker*innen und Schauspieler*innen.¹⁵ Inspiriert durch reformpädagogische Ansätze geht es bei diesen Projekten um soziales und praktisches Lernen, auch zur Vorbereitung auf das Berufsleben. Die Anstellung von Fachkräften unterschiedlicher Disziplinen ist aber auch Ausdruck des Lehrkräftemangel, der sich in benachteiligten Gebieten besonders bemerkbar macht.

An besonders gut ausgestatteten Schulen wie der Europäischen Schule Karlsruhe¹⁶, werden Kommunikations-, Beratungs- und Verwaltungsaufgaben auch von Erziehungsberater*innen übernommen, sodass sich die Lehrer*innen ganz der pädagogischen Arbeit widmen können. Eine solche Entlastung durch zusätzliches Personal ist an Schulen in Deutschland aber die Ausnahme und wird gegenwärtig v.a. auf Projektbasis umgesetzt.

So bemüht sich die Dresdner Oberschule „Johannes Gutenberg“¹⁷ um die Besetzung einer Schulassistentenstelle im Rahmen eines befristeten Programms in Sachsen (siehe Kapitel 3.1). Bereits an der Schule angestellt – allerdings auch befristet – ist eine Erzieherin, die als Inklusionsassistentin Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Unterricht unterstützt. Sie beschreibt ihren Blick allerdings als ganzheitlich, nur einige Lehrkräfte müssten sich an das Teamteaching erst gewöhnen. Insgesamt bräuchte es aber mehr solcher Stellen, idealerweise eine Assistenz pro Klasse, so die Erzieherin.

¹⁴ <https://tramis.de/schulen/>

¹⁵ https://tramis.de/schulen/5_hgg/; https://tramis.de/schulen/2_ernst/; Die Kooperation mit außerschulischen Partner*innen hat hier ebenfalls eine große Bedeutung.

¹⁶ https://tramis.de/schulen/11_esk/

¹⁷ https://tramis.de/schulen/10_ojg/

Die Offene Schule Köln (OSK)¹⁸ kommt diesem Ideal sehr nahe. Mit ihrem reformpädagogischen inklusiven Ansatz werden tradierte Formen der Schul- und Unterrichtsgestaltung radikal in Frage gestellt, dazu zählt auch die Zusammensetzung der Klassen und des Personals. Die altersgemischten Lerngruppen werden von einem Team aus Fachlehrkräften, Sonderpädagog*innen, Inklusionsbegleiter*innen und Bundesfreiwilligen begleitet, sodass im stark individualisierten Unterricht immer mehrere Fachkräfte kooperieren. Inklusionsbegleiter*innen sind vornehmlich für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig – sofern es die Lernsituation erfordert, unterstützen sie aber auch andere Schüler*innen einer Lerngruppe. Vor allem sind sie in das Kollegium integriert, statt eines „Lehrerzimmers“ teilen sich die kooperierenden Lerngruppenteams eine Teamstation, in denen ein intensiver Austausch zwischen den Professionellen möglich ist. Die Einbindung in das Kollegium und der Ansatz, alle Schüler*innen beim Lernen zu fördern, machen die Inklusionsbegleiter*innen der OSK zu einem vorbildhaften Beispiel multiprofessioneller Kooperation.

Diese Eindrücke aus dem TraMiS-Forschungsmaterial zeigen, dass an Schulen in Deutschland längst nicht nur Lehrkräfte arbeiten, sondern verschiedene Berufsgruppen an den Erziehungs- und Bildungsprozessen von Schüler*innen beteiligt sind. Die Zuteilung personeller Ressourcen orientiert sich dabei häufig an Kriterien wie dem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf bei Schüler*innen. Deutlich wird aber auch, dass Professionelle, etwa im Bereich Inklusion, eine Zuständigkeit für aller Schüler*innen einer Lerngruppe entwickeln, die Unterstützung benötigen. Das können auch zugewanderte Schüler*innen oder Austauschschüler*innen sein, die zuvor in einem anderen Schulsystem mit anderen Lehrplänen und in einer anderen Sprache gelernt haben.

Zusätzliche Berufsgruppen an Schulen, die im Bereich Migration und Mehrsprachigkeit spezialisiert sind, konnten im Projekt TraMiS bei Forschungsbesuchen im Ausland identifiziert werden (Vogel/Dittmer 2020). So arbeiten an einer Schule im kanadischen Winnipeg ein mehrsprachiger „Intercultural Support Worker“ sowie „Community Support Workers“ und „Settlement Workers“. Das Wohlbefinden der Schüler*innen stellt hier einen zentralen Baustein des inklusiven Schulkonzepts dar (Karakasoğlu 2020). An Schulen des „Internationals Network for Public Schools“ in New York werden Aufgaben in Sozialarbeit und Verwaltung auch von „School Counselors“ übernommen (Vogel/Heidrich 2020). Vor allem sprachliche Unterstützung erhalten neu zugewanderte Schüler*innen in Schweden von bilingualen Lernbegleiter*innen (Linnemann 2020) und im italienischen Bozen von „Interkulturellen Mediator*innen“ (Dittmer 2020). Bei aller Unterschiedlichkeit dieser Beispiele und nationalen Kontexte wird deutlich, dass an diesen Schulen auch Berufsgruppen arbeiten, die im Bereich Migration und Mehrsprachigkeit spezialisiert sind. Kann dies als Impuls für das Schulsystem in Deutschland aufgegriffen werden? Diese Frage soll als Fazit und unter Berücksichtigung der dargestellten Literatur und Praxisbeispiele diskutiert werden.

¹⁸ https://tramis.de/schulen/7_osk/

5 Erweiterung schulischer Kollegien – professionell und mehrsprachig

In der Forderung einer multiprofessionellen Erweiterung schulischer Kollegien werden einige theoretische Ambivalenzen deutlich. Der Gedanke nämlich, dass die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen die Bildungsanliegen von Schüler*innen besser adressiert, kann als funktionale Differenzierung verstanden werden. Demgegenüber stehen Ansätze, die davon ausgehen, dass sich in pädagogischen Berufen Zuständigkeitsbereiche nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen (Kapitel 2.1). Mit einem ähnlichen Spannungsfeld von Kategorisierung und Dekategorisierung hat es auch die reflexive Interkulturelle Bildung zu tun, aus deren Perspektive hier argumentiert wird. Hier zeigen sich Ambivalenzen etwa in der Thematisierung migrationsbedingter Benachteiligung an Schulen und damit einhergehender Kategorisierung von Schüler*innen, während zugleich betont wird, eine Besondere dieser Schüler*innen als Migrationsandere (Mecheril 2016) vermeiden zu wollen. Dieses Spannungsfeld gilt es in Bezug auf die Frage nach Erweiterung schulischer Kollegien zu berücksichtigen, insbesondere wenn es um individuellen Unterstützungsbedarf im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit geht. Mit anderen Worten: Wenn neue Berufe oder sprachliche Spezialisierungen innerhalb von Berufen geschaffen werden, muss darauf geachtet werden, dass die unterstützten Schüler*innen damit nicht zum Sonderfall gemacht werden, für die Lehrkräfte die Verantwortung abgeben.

Dass es in diesem Bereich in Deutschland an professioneller Unterstützung fehlt, darauf haben schulische Akteure im Projekt TraMiS hingewiesen. Einblicke in den Forschungsstand zu multiprofessioneller Kooperation sowie Beispiele aus der Praxis zeigen, dass gegenwärtig v.a. Entwicklungen in den Bereichen Inklusion und Ganztags zur Etablierung neuer Berufsgruppen an Schulen beitragen. Forschungsbesuche im Ausland und internationale Literatur machen deutlich, dass es in anderen Ländern auch Spezialisierungen im Kontext migrationsbedingter Vielfalt gibt.

Eine Ausdifferenzierung schulischen Personals und die außerschulische Kooperation bieten „die Chance, andere Rollen, Sichtweisen, Lernzugänge sowie Methoden in die Schule hineinzubringen“ (Speck 2018: 105). Die zunehmende Beschäftigung von Schulsozialarbeiter*innen kommt diesem Bedarf z.T. entgegen. In einer durch transnationale Mobilität geprägten Gesellschaft wäre zu fragen, inwieweit eine darauf bezogene Professionalisierung innerhalb der Disziplin stattfindet. Ein Blick in eine aktuelle Einführung in die Schulsozialarbeit (Speck 2020b) lässt nicht erkennen, dass dem Thema eine besondere Bedeutung zugesprochen wird. Wenige Beiträge innerhalb der Fachdiskussion beschränken sich auf bestimmte Zielgruppen, wie etwa geflüchtete Jugendliche (vgl. Brungs 2018: 478). Es gibt aber auch Ansätze, die den advokatorischen Auftrag allen Schüler*innen in der Migrationsgesellschaft gegenüber betonen, gleichzeitig aber auch von einem besonderen Unterstützungsbedarf zugewanderter Schüler*innen ausgehen und besondere Anforderungen einer migrations-sensiblen Schulsozialarbeit formulieren:

Dazu zählen die allgemeine Beratung, Mithilfe zur Überwindung von Sprachbarrieren, psychosoziale Hilfen bei Trauer oder Traumatisierung, Aufklärung über das Bildungs- und Ausbildungssystem sowie Beratung bei administrativen Fragestellungen, (aufsuchende) Arbeit mit den Eltern oder Familienangehörigen, Berufsorientierung, gegebenenfalls Vermittlung und Begleitung von Betriebspraktika, etc. Selbstverständlich muss

eine so konzipierte Schulsozialarbeit über das regionale Hilfesystem informiert und mit anderen professionellen Einrichtungen gut vernetzt sein. (Brungs 2018: 479)

Auch wird auf strukturelle Aspekte von Diskriminierung verwiesen, der mit einer institutionellen Öffnung von Schule für mehrsprachige Fachkräfte begegnet werden müsse (Brungs 2018: 479). Allerdings zeigt sich auch in diesem migrationssensiblen Ansatz eine Verengung der Perspektive auf Zuwanderung und Integration. Wenn schulische Sozialarbeit die Vielfalt transnationaler Mobilität von Kindern und Jugendlichen (Vogel/Dittmer 2019) berücksichtigen soll, müssten Ansätze der transnationalen Perspektivierung innerhalb der Sozialen Arbeit (Schirilla 2018) auf das Feld Schule übertragen werden, etwa indem Konzepte der Sozialraumorientierung nicht auf das Nationale beschränkt bleiben, sondern die in der Migrationsgesellschaft vielfältig repräsentierten transnationalen Lebensrealitäten und -orientierungen berücksichtigen.

Während in der Sozialarbeit die Erweiterungsperspektiven auf das Schulleben insgesamt bezogen werden, ist eine Erweiterung des pädagogischen Personals im Unterricht auf die konkrete Verbesserung der Lernsituation in heterogenen Klassen ausgerichtet. Binnendifferenzierter Unterricht mit Gruppenarbeits- und Selbstlernphasen zielt darauf ab, alle Schüler*innen zu aktiven Lernprozessen anzuregen und allen die Möglichkeit zu geben, gemäß den eigenen Lernvoraussetzungen weiterzukommen. In einem solchen Unterricht ist neben der fachlichen Anleitung eine Unterstützung durch Fachkräfte möglich, die kein Lehramtsstudium und Referendariat absolviert haben müssen. Zugleich können spezifische Kenntnisse z.B. zum Umgang mit spezifischen Behinderungen oder Sprachkenntnisse zur Kommunikation mit einzelnen Schüler*innen gezielt eingesetzt werden.

Dass zusätzlicher Personalbedarf besteht, zeigt sich auch daran, dass die Bundesländer schon ad hoc im kleinen Umfang damit experimentieren, ohne dass sich bisher eine Professionalisierung abzeichnet (Kapitel 3). Die deutschsprachige und internationale Forschung (Kapitel 2.2) sowie gewerkschaftliche Perspektiven (Kapitel 3.2) machen deutlich, dass der Status von Assistenzkräften durch Prekarisierung und Marginalisierung geprägt ist. Wenn solche Modelle Zukunft haben und zu einer längerfristig angelegten multiprofessionellen Kooperation führen sollen, braucht es auch neue Berufsbilder mit einer eigenen professionellen Identität und Rolle, denn ohne diese Professionalisierung kann auch keine Kooperation auf Augenhöhe gelingen.¹⁹ Das würde auch eine Ausdifferenzierung von Aufgaben und Qualifikationen bedeuten, indem je nach individuellem Bedarf an Schulen, unterschiedliche formell oder informell erworbene Fähigkeiten anerkannt werden. Das könnten handwerkliche oder pflegerische Kompetenzen sein, aber vor allem auch Sprachkompetenzen, die mit den im Einzugsbereich der Schule verbreiteten Sprachen korrespondieren. Dabei wird auch deutlich, dass es eine Erweiterung des Kollegiums um zusätzliche Berufsgruppen auch Chancen bietet, die Zusammensetzung des schulischen Personals schneller und zielgerichteter an die Bedürfnisse eines durch unterschiedliche Dimensionen von Vielfalt geprägten Stadtteils anzupassen. Inwieweit sich neben der Entlastung von Lehrkräften auch positive

¹⁹ Vor dem Hintergrund steigender Zuwanderungszahlen 2015/16 veröffentlichte die Bertelsmann Stiftung eine Studie, die darlegen soll, wie „Pädagogen mit Fluchtgeschichte als ‚Paraprofessionals‘ in Schulen“ (Münch 2017) als Assistenzkräfte eingesetzt werden könnten. Auch hier scheint es eher um eine Ad-hoc-Maßnahme zu gehen, als um langfristige Perspektiven zur Erweiterung schulischer Kollegien.

Auswirkungen auf eine inklusive Schulkultur, auf Selbstwirksamkeitserfahrungen von Schüler*innen und auf deren Schulleistungen feststellen lassen, ist empirisch bislang nicht hinreichend untersucht worden.

Neue Kooperationen brauchen auch neue Räume und Zeitfenster der Kooperation. Wenn Terkessidis (2015: 130) im Kontext der Migrationsgesellschaft vom Lehrerzimmer als Parallelgesellschaft spricht, meint er in erster Linie, dass die meisten Lehrkräfte in monolingual-deutschsprachigen bürgerlichen Haushalten aufgewachsen sind, während sich die Migrationsgesellschaft im Klassenzimmer sehr viel erkennbarer abbildet (dazu auch BIM/SVR 2017). Zugleich impliziert die Benennung des Lehrerzimmers als solchem auch, dass Lehrkräfte in der Schule die einzig relevante Profession sind, die einen eigenen Austauschraum hat, in dem weitere Professionen bestenfalls geduldet sind. Im Projekt TraMiS wurde ein illustriertes Handout entwickelt, welches einen Teamraum zeigt, in dem unterschiedliche Professionelle in der Schule kooperieren.²⁰ Inspiriert durch die bereits geschilderten Konzepte einzelner Schulen aus dem In- und Ausland, soll es Anregungen zur Erweiterung schulischer Kollegien geben. Die Vielfalt der Professionen im Teamraum (an einigen Schulen auch Jahrgangsraum, Teamstation etc. genannt) bleibt dabei nicht auf einzelne unterstützende Kräfte beschränkt, sondern umfasst alle, die in pädagogische Prozesse an der Schule eingebunden sind. Eine Erweiterung schulischer Kollegien wird hier als allgemeines Ziel grundlegender Bildungsreformen formuliert und nicht nur als unmittelbare Reaktion auf Versorgungslagen oder die Bedarfe bestimmter Zielgruppen.

²⁰ http://tramis.de/wp-content/uploads/2021/05/09_Kollegien-erweitern_fin.pdf

6 Literaturverzeichnis

- Bertels, Daniel/Feindt, Andreas/Rott, David (2018): *Team! Ein Begriff zwischen Anspruch und Effizienzverheißung*. In: Boller, Sebastian/Feindt, Andreas/Fabel-Lamla, Melanie/Kretschmer, Wilfried/Schnebel, Stefanie/Wischer, Beate (Hrsg.): *Kooperation*. Seelze: Friedrich Verlag. S. 96–97.
- BIM/SVR (2017): *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM); Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich). Berlin.
- Boll, Simon/Wißmann, Maren (2019): *Schulbegleiter*innen, Integrationshelfer*innen, Inklusionsassistent*innen? Ein Diskurs zur Professionalisierung schulischer Unterstützung*. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): *Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 154–170.
- Brungs, Matthias (2018): *Bildung, Schule und Schulsozialarbeit in der Migrationsgesellschaft*. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen - Konzepte - Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS. S. 471–482.
- Bruno-Latocha, Gesa (2016): *Gespaltene Belegschaft. Arbeitsalltag an deutschen Schulen*. In: *Magazin für Beamtinnen und Beamte*, (09).
- Budde, Jürgen (2018): *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität*. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Stuttgart: UTB GmbH; Barbara Budrich. S. 45–59.
- Butt, Rosemary/Lowe, Kaye (2012): *Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training*. In: *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2). Routledge. S. 207–219.
- Demmer, Christine/Hopmann, Benedikt (2020): *Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen*. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer. S. 1467–1477.
- Dittmer, Torben (2020): *(Transnationale) Mobilität in einer mehrsprachigen Region. Eine explorative Studie an einem deutschsprachigen Gymnasium im italienischen Bozen*. TraMiS-Arbeitspapier (4). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Fritzsche, Bettina/Kakos, Michalis (2021): *Multilingual Teaching Assistants in the UK*. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 453–470.
- GEW (i.E.): *verschieden * gleich * gemeinsam. Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt am Main.
- GEW (2018): *verschieden * gleich * gemeinsam – Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. GEW-Bundestagung der Vorstandsbereiche Schule und Jugendhilfe & Sozialarbeit*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. <https://www.gew.de/veranstaltungen/detailseite/verschiedengleichgemeinsam-zusammenarbeit-in-multiprofessionellen-teams/> (Abfrage 21.02.2021).
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- HRK/KMK (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Hochschulrektorenkonferenz; Kultusministerkonferenz. Bonn, Berlin.
- Kandemir, Asli/Budd, Richard (2018): *Using Vignettes to Explore Reality and Values With Young People*. In: *Forum Qualitative Social Research/ Forum Qualitative Sozialforschung*, 19 (2).

- Karakaşoğlu, Yasemin (2020): *Winnipeg – Inklusion und Wellbeing als zentrale Bausteine für Bildung im Kontext von Multikulturalität, Migration und Mobilität*. TraMiS-Arbeitspapier (8). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2019): *Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen - ein professionskritischer Beitrag aus der interkulturellen Bildung*. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. S. 89–105.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2020): *Transnationale Mobilität als Herausforderung einer Theorie der (deutschen) Schule. Theoretische Überlegungen zu institutionellen Wandlungsnotwendigkeiten*. TraMiS-Arbeitspapier (7). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Kielblock, Stephan/Gaiser, Johanna/Stecher, Ludwig (2017): *Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule*. Justus-Liebig-Universität Gießen; FB03 – Institut für Erziehungswissenschaft.
- Kielblock, Stephan/Reinert, Martin/Gaiser, Johanna (2020): *Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse*. In: *Journal for educational research online*, 12 (1). S. 47–66.
- Koalitionsvertrag (2018): *Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land*. 19. Legislaturperiode. Berlin.
- Kunze, Katharina/Reh, Sabine (2020): *Kooperation unter Pädagog*innen*. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer. S. 1439–1452.
- Linnemann, Matthias (2020): *Fachkompetenzen und Unterrichtssprache parallel entwickeln. Impulse aus Schweden für den Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen*. TraMiS-Arbeitspapier (6). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Lübeck, Anika (2018): *"Die sind ab heute jetzt bei uns in der Klasse". Kooperation mit Schulbegleitungen*. In: Boller, Sebastian/Feindt, Andreas/Fabel-Lamla, Melanie/Kretschmer, Wilfried/Schnebel, Stefanie/Wischer, Beate (Hrsg.): *Kooperation*. Seelze: Friedrich Verlag. S. 73–75.
- Lübeck, Anika/Demmer, Christine (2019): *Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung*. In: Laubner, Marian/Lindmeier, Bettina/Lübeck, Anika (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik. S. 11–25.
- Mecheril, Paul (2016): *Migrationspädagogik – ein Projekt*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 8–30.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): *Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen*.
- Münch, Claudia (2017): *Pädagogen mit Fluchtgeschichte als "Paraprofessionals" in Schulen. Machbarkeitsstudie*. Berlin.
- Naumann, Burkhard (2021): *Herabgruppierte Schulassistent*innen erhalten Zulage*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Sachsen. <https://www.gew-sachsen.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/herabgruppierte-schulassistent-innen-erhalten-zulage/> (Abfrage 02.02.2021).
- Richter, Dirk/Pant, Hans Anand (2016): *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung; Robert Bosch Stiftung; Stiftung Mercator; Deutsche Telekom Stiftung.
- Schirilla, Nausikaa (2018): *Transnationale Perspektiven auf Soziale Arbeit*. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der*

- Migrationsgesellschaft. Grundlagen - Konzepte - Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS. S. 199–208.
- Sharma, Umesh/Salend, Spencer J. (2016): *Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research*. In: Australian Journal of Teacher Education, 41 (8). S. 118–134.
- Speck, Karsten (2018): *Ganztagsschule als Chance für multiprofessionelle Kooperation?* In: Boller, Sebastian/Feindt, Andreas/Fabel-Lamla, Melanie/Kretschmer, Wilfried/Schnebel, Stefanie/Wischer, Beate (Hrsg.): *Kooperation*. Seelze: Friedrich Verlag. S. 104–107.
- Speck, Karsten (2020a): *Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung*. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer. S. 1453–1465.
- Speck, Karsten (2020b): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Terkessidis, Mark (2015): *Kollaboration*. Berlin: Suhrkamp.
- Textor, Annette (2015): *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UN (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations.
- Vogel, Dita (2021): *Neu im Land. Alternative Aufnahmemodelle zur Verbesserung des Schulerfolgs von Zugewanderten*. TraMiS-Arbeitspapier (9). Universität Bremen. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Projekt Transnationale Mobilität in Schulen (TraMiS).
- Vogel, Dita/Dittmer, Torben (2019): *Migration von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Hinweise auf transnationale Mobilität*. TraMiS-Arbeitspapier (1). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Vogel, Dita/Dittmer, Torben (2020): *Es geht auch anders. Wie Schulen in Schweden, den USA und Kanada mit Migration und Vielfalt umgehen. Eine Expertise für den Mediendienst Integration*. Berlin.
- Vogel, Dita/Heidrich, Lydia (2020): *Make Connections – ask questions. Sprachensible Schulen im Internationals Network for Public Schools in New York*. TraMiS-Arbeitspapier (3). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Widmer-Wolf, Patrik (2018): *Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen*. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Stuttgart: UTB GmbH; Barbara Budrich. S. 299–313.