

Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung

Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat

Ramona Lau^{1,*}, Martin Heinrich¹ & Anika Lübeck¹

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg
an der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
ramona.lau@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems hat nicht nur Auswirkungen auf die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte, sondern stellt in gleichem Maße ein Desiderat für die Fortbildung bereits berufstätiger Lehrer*innen dar. Diesem Desiderat widmen sich zwei u.a. in Bielefeld angesiedelte BMBF-geförderte Verbundforschungsprojekte. Ausgehend von empirischen Daten zu multiprofessioneller Teamarbeit (Projekt „ProFiS“) und dem Spannungsfeld von Leistung und Inklusion (Projekt „ReLInk“) werden in beiden Projekten Fortbildungen mit dem Ziel einer Professionsreflexion konzipiert. Dieser Artikel skizziert die den Fortbildungen zugrundeliegende Annahme, dass die Reflexion und das Infragestellen der eigenen Deutungsmuster nur in einem Setting geschehen können, das individuelles Anschlussdenken bzw. -lernen ermöglicht und sich auf wenige exemplarische Darstellungen mit Irritationspotenzial konzentriert. Dies wird möglich durch praxisreflexive Kasuistik – eine Herangehensweise, in der die Teilnehmer*innen der Fortbildung im Sinne einer „Reflexionspause“ wenige ausgewählte und didaktisch aufbereitete Fälle aus dem Projektkontext sequenziell erschließen und im Sinne eines Probehandelns über Handlungsalternativen nachdenken können. Ein solches Fortbildungssetting wird anhand des Projekts „ReLInk“ exemplarisch beschrieben.

Schlagwörter: Fortbildung, praxisreflexive Kasuistik, Deutungsmuster, Professionsreflexion



English Information

Title: Professionalization in Tension Areas of Inclusion by Further Training. Transfer Activities Regarding a Desideratum of Research

Abstract: The development of an inclusive education system not only influences the training of future teachers, but also has implications for the further training of teachers already in service. Two state-funded projects are currently addressing this issue. Emanating from empirical data on multiprofessional team work (project “ProFiS”) and the relationship of inclusion and achievement (project “ReLink”), both projects are designing further trainings with the goal of the reflection on one’s own profession. The basis for the conceptualization of these trainings is the assumption that reflecting and challenging one’s own patterns of interpretation can only happen in a setting, which enables individual learning processes and which focuses on just a few depictions that have a high potential for irritation. With the approach of a ‘practice-reflecting casuistics’, the participants of the training sequentially work with few, selected and didactically edited cases from the projects and in this way can rehearse alternative ways of acting. Such a setting for a training will be exemplified by means of the project “ReLink”.

Keywords: further training, practice-reflecting casuistics, interpretation patterns, professional reflection

1 Forschungen zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte

Die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die Arbeit in – beziehungsweise aktuell noch bedeutsamer – allererst für die Entwicklung von einem inklusiven Schulsystem ist in den letzten Jahren in den Mittelpunkt sowohl bildungspolitischer als auch forschungspraktischer Tätigkeiten gerückt, dies verbunden mit der Feststellung, dass der Forschungsbedarf hierzu immens ist (z.B. Heinrich, Urban & Werning, 2013). Entsprechend wurde seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine gesamte Förderlinie zur „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ ausgeschrieben, innerhalb derer seit dem Jahr 2017 fast vierzig Forschungsprojekte gefördert werden.¹ Zwei Verbundprojekte dieser BMBF-Förderlinie, die am Standort Bielefeld u.a. durch Mitarbeiterinnen der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg durchgeführt werden, sollen im Folgenden kurz skizziert werden, um im weiteren Verlauf dieses Artikels zu klären, welche Voraussetzungen für Fortbildungen angenommen werden können, die die (Weiter)Entwicklung berufsbezogener Professionen in den Mittelpunkt stellen, und welche konkreten Bedingungen sich daraus ableiten lassen. Hinweise zur Beforschung der Fortbildungen runden diesen thematischen Schwerpunkt ab, bevor in einem kurzen Ausblick exemplarisch für eines der beiden Projekte auf die Perspektiven der weiteren Arbeit geschaut wird. Doch zunächst zu den Forschungsprojekten an sich.

¹ Weitere Informationen zur BMBF-Förderlinie „Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals für inklusive Bildung“ und dem Metavorhaben (MQInkBi) finden sich unter: <http://www.qualifizierung-inklusion.de/>.

1.1 Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule – das Projekt ProFiS²

Das BMBF-Verbundprojekt „ProFiS: Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“ (Laufzeit 10/2017–09/2020; FKZ: 01NV1702A-D) reagiert auf die Tatsache, dass im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht nur die Schülerschaft, sondern auch das an Schule tätige Personal zunehmend heterogen zusammengesetzt ist. Insbesondere Schulbegleitungen als Unterstützung für einzelne Schüler*innen werden zunehmend in Regelschulen eingesetzt und sind für das System Schule eine vergleichsweise neue und noch wenig erforschte Gruppe (vgl. Arndt, Blasse, Budde, Heinrich, Lübeck & Rohrman, 2017; Lübeck & Demmer, 2017), deren Rolle (im Sinne von Rechten und Pflichten sowie Erwartungen, die legitim von ihr und an sie gestellt werden können) in vielerlei Hinsicht ungeklärt oder sogar widersprüchlich ist (vgl. Lübeck, 2019). Diese unklare Rolle von Schulbegleitungen wirkt sich dabei insofern auch auf alle anderen mit ihr zusammenarbeitenden Akteure aus, als dass sie diese dazu auffordert, ihre eigenen Rollen kritisch zu hinterfragen (Lübeck & Heinrich, 2016).

In der ersten Projektphase (Oktober 2017 bis September 2019) widmen sich die Teilprojektstandorte unterschiedlichen Handlungsbereichen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen und fragen danach, welche Formen einer Handlungskoordination sich mit dem Einsatz von Schulbegleitungen implementieren: Unter der Verbundkoordination durch Martin Heinrich konzentriert sich das Teilprojekt Flensburg (Leitung: Jürgen Budde) mithilfe von ethnografischen Beobachtungen auf den Unterricht der „heterogenen Lehrgruppe“ (Blasse, 2015); das Teilprojekt Frankfurt am Main (Leitung: Michael Urban) fokussiert in Gruppendiskussionen das Kooperationsdreieck Lehrkräfte – Eltern – Schulbegleitung; das Teilprojekt Siegen (Leitung: Albrecht Rohrman) nimmt außerunterrichtliches Schulgeschehen in den Blick und fragt ebenfalls mit ethnografisch-teilnehmenden Beobachtungen, Interviews und der Analyse von Artefakten nach Prozessen der Herstellung von Differenz im alltäglichen sozialen Miteinander mit Schulbegleitung außerhalb des Unterrichts; das Teilprojekt Bielefeld (Leitung: Christine Demmer) untersucht Aushandlungsprozesse von Kooperationsbeziehungen und Zuständigkeiten in Teamgesprächen.

In der zweiten Projektphase (Oktober 2019 bis September 2020) sollen diese empirischen Untersuchungen dann als Grundlage für die Konzeption von Fortbildungen für das pädagogisch-professionelle Personal dienen mit dem Ziel, dieses dazu anzuregen, seine eigenen Rollen, Zuständigkeitsbereiche und Erwartungen innerhalb des Teams und der Gesamtorganisation zu reflektieren (Heinrich, Blasse, Budde, Demmer, Gasterstädt, Lübeck et al., im Druck). Die aus der Praxis stammenden Falldarstellungen sollten es den unterschiedlichen Professionellen ermöglichen, sich authentisch in ihnen wiederfinden zu können, ohne jedoch gleichzeitig persönlich betroffen zu sein und einen Gesichtverlust zu riskieren. Schulbegleiter*innen sind als Teilnehmer*innen der Fortbildung bewusst nicht vorgesehen, da sie als einzige nicht-professionalisierte Personengruppe in dieser Fortbildungsveranstaltung vermutlich in ständigen Rechtfertigungszwängen stünden und wir den Einsatz von Schulbegleitungen dezidiert als Anlass für die sich verändernden Kooperationskonstellationen in Schule und somit als Reflexionsimpuls gesetzt haben.

² Das vorliegende Kapitel stellt eine gestraffte und leicht modifizierte Fassung des andernorts (vgl. Demmer & Lübeck, 2019) ausführlich dokumentierten Projekts dar.

1.2 Professionalisierung im Spannungsfeld Leistung und Inklusion – das Projekt ReLInk

Das Verbundprojekt „ReLInK: Reflexion, Leistung & Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (Laufzeit: 11/2017–10/2020; FKZ: 01NV1710A-C) hat ebenfalls die Konzeption und Durchführung einer Fortbildung zum Ziel.³ Ausgangspunkt für die Arbeit dieses Projekts ist das Spannungsfeld zwischen zwei scheinbar widersprüchlichen Anforderungen an Schule: Auf der einen Seite steht „Leistung“ als entscheidende „Währung“ in der Schule (Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013, S. 675), auf der anderen Seite „Inklusion“ mit der Forderung nach stärkerer Individualisierung aufgrund hoher (Leistungs-)Heterogenität (z.B. Tschekan, 2015). Lehrer*innen, insbesondere in der Sekundarstufe, stehen nun vor der Herausforderung, mit diesem Spannungsfeld reflexiv umgehen zu müssen.

Ähnlich wie das ProFiS-Projekt gliedert sich auch das ReLInk-Projekt in zwei Phasen. In der ersten Forschungsphase (November 2017 bis Juli 2019) steht die Frage im Vordergrund, welche Qualifikationserfordernisse sich für Lehrkräfte in der inklusiven Sekundarstufe ergeben, wenn sie reflexiv mit „Leistung“ umgehen wollen. Hierzu führen die Teilprojekte aus Frankfurt am Main (Leitung: Michael Urban) und Hannover (Leitung: Rolf Werning) an jeweils einer Gesamtschule und einem Gymnasium in ausgewählten Jahrgängen eine fokussierte ethnographische Untersuchung (Knoblauch, 2001, 2005; Oester, 2008) durch, bei der ergänzend zu teilnehmenden Beobachtungen auch episodische Interviews mit Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Schüler*innen geführt werden. Ausgewertet und zunehmend verdichtet werden die gesammelten Daten mittels Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996).

Das aus der Forschungsphase generierte Material wird in der anschließenden Forschungs- und Entwicklungsphase (August 2019 bis Oktober 2020) unter Einbezug des Teilprojekts Bielefeld (Leitung: Martin Heinrich) in dreierlei Hinsicht Verwendung finden: zum einen als kasuistisches Material für die Lehrer*innenausbildung in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen an der Universität Bielefeld, zum zweiten im Kontext von Lehrerfortbildungen in Form von Einzelworkshops in Kooperation mit verschiedenen Einrichtungen der Lehrer*innenfortbildung, die mittels einer rekonstruktiv arbeitenden Reaktionsmusteranalyse (Heinrich, 2006) wissenschaftlich begleitet wird und deren Erkenntnisse dann wiederum Einfluss nehmen auf den dritten Einsatzkontext: die Konzeption einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung.

Übergreifend verdeutlichen die auf die Lehrerfortbildung fokussierenden Projektbeschreibungen beider Projekte: Die Konzeption und Durchführung von Fortbildungen stellt sowohl für das Projekt ProFiS als auch für das Projekt ReLInk einen zentralen Baustein der Transferaktivitäten zu den Forschungsergebnissen der jeweils ersten Projektphasen dar. Wie diese Fortbildungen zu konzipieren sind, wird im Folgenden ausführlich reflektiert.

³ Für eine ausführliche Darstellung des Gesamtprojekts, das im Folgenden nur in seinen wesentlichen Zügen mit Blick auf die hier relevanten Fragestellungen zur Lehrerfortbildung skizziert wird, vgl. den Beitrag im letzten WE_OS-Jahrbuch von Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich (2018).

2 Reflexion – Irritation – (Fort)Bildung?

2.1 Grundsätze zur Konzeption von professionsbezogenen Fortbildungen

Die Bedeutung der Lehrerfortbildung⁴ im Rahmen der Lehrerbildung ist aus verschiedenen Zusammenhängen ableitbar. Zunächst ist im Normalfall (Studienverlauf in Regelstudienzeit im Anschluss an die Schulausbildung und Berufstätigkeit bis ins Renten- bzw. Pensionsalter) diese Phase der Lehrerbildung – die Ausübung des Berufs – deutlich länger als die Phase der Ausbildung (vgl. Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010, S. 9). Das bedeutet: Auch Lehrer*innen müssen lebenslang lernen, sich sowohl in fachlicher als auch in pädagogischer Hinsicht (weiter) professionalisieren.⁵ Betont wird die Relevanz von Fortbildung für den Erwerb und die Beibehaltung des „Kerngeschäfts“ von Lehrer*innen, die Unterrichtskompetenz (vgl. Blömeke, 2010, S. 12), doch auch gesellschaftliche Veränderungen, wie zum Beispiel eine zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, einhergehend mit dem Anspruch auf inklusive Beschulung aller Schüler*innen, erfordern dieses lebenslange Lernen (vgl. Müller et. al., 2010, S. 9). Besonders bedeutsam wird diese Feststellung, wenn gesellschaftliche Veränderungen ihren Niederschlag in schulgesetzlichen Vorgaben finden, wie es bei dem Anspruch auf Inklusion in Deutschland in den letzten Jahren der Fall war. Altrichter (2010) sieht unter Beachtung einer Governance-Perspektive in diesem Zusammenhang Fortbildungen als mögliche „Foren innerhalb des Schulsystems, in denen neue Beziehungen zu Akteur/inn/en und Ideen probierend ausprobiert und gelernt werden können“ (Altrichter, 2010, S. 21). Dabei werden durch geeignete Fortbildungssettings „normative Intentionen von Politik und Verwaltung erst zu konkreten Verfahrensweisen und Instrumenten der Handlungskoordination ausgearbeitet“ (Müller et al., 2010, S. 21). Als Leitmotiv kann entsprechend formuliert werden, dass Fortbildungen, die nach diesem Ansatz als Professionalisierungsmaßnahme konzipiert werden, das Ziel haben, Veränderungen des professionsbezogenen Denkens, Fühlens und Handelns der fortgebildeten Personen nach sich zu ziehen (Göb, 2017, S. 11). Besonders für das Projekt ReLink ist zudem zu beachten, dass sich Lehrerwissen bzw. berufsbezogene Überzeugungen nur positiv verändern, wenn im Rahmen einer Fortbildung eine Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtssituationen stattgefunden hat (vgl. Helmke, 2010, S. 311). Als prinzipielle Leitlinien bei der Konzeption von Fortbildungsveranstaltungen sind dabei zu bedenken: Erweiterung und Stärkung vorhandener Kompetenzen (vgl. Jaumann-Graumann, Meyer, Stengert-Schaumburg & Pfeiffer, 2000, S. 96) sowie Fokussierung auf den Unterricht der einzelnen Teilnehmer*innen und nicht (ausschließlich) auf Theorien und Modelle (vgl. Feindt, 2010, S. 88), und in diesem Zusammenhang auch die Reflexion der eigenen beruflichen Arbeit, auf deren Basis eine Veränderung der individuellen Professionalität stattfinden kann (vgl. Jaumann-Graumann & Köhnlein, 2000, S. 15; Lipowsky, 2004, S. 464ff.; Lau & Boller, 2010). Wobei nach Lipowsky (2010) zu beachten ist, dass eine dauerhafte Veränderung von berufsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen zu unterrichtlichem Handeln erst dann erfolgt, wenn ein durch Reflexion verändertes Verhalten für die Lehrperson zu wahrnehmbaren positiven Wirkungen führt (Lipowsky, 2010, S. 57).

Diese Darstellung allgemeiner Befunde – und somit Hinweise – zur Durchführung von Fortbildungen, die die Thematisierung von Einstellungen und pädagogischem Handeln in den Mittelpunkt der Veranstaltungen stellen, ließe sich problemlos erweitern.

⁴ Wir beziehen uns in unserem Beitrag auf die Lehrer*fort*bildung, also das Erlangen und vor allem Erhalten beruflicher Kompetenz, nicht aber auf die Lehrer*weiter*bildung, durch die hauptsächlich Zusatzqualifikationen erreicht werden sollen (z.B. die einer/eines Beratungslehrerin/Beratungslehrers, Erwerb einer weiteren Fakultät etc.) (vgl. Terhart, 2016, S. 294).

⁵ Bildungspolitisch wurde die Bedeutung von Fortbildung im Lehrerberuf ebenfalls erkannt, und ihre Umsetzung ist gesetzlich geregelt. Z.B. gilt für NRW aktuell: Es besteht laut Allgemeiner Dienstordnung (ADO) nach § 11 Abs. 1 für Lehrpersonen die Pflicht zur Fortbildung (vgl. MSB NRW, 2012).

Allerdings stellt sich die Frage, warum die genannten Hinweise relevant sind bzw. welche theoretischen Überlegungen diesen zugrunde liegen. Anders formuliert: Wie und warum bilden sich Erwachsene innerhalb ihres Berufsfeldes fort und welche Grundvoraussetzungen müssen bedacht werden, sollen professionsbezogene Einstellungen und professionsbezogenes Handeln unter Berücksichtigung der angesprochenen Prämissen thematisiert werden? Auf diese Aspekte wird im Folgenden eingegangen.

2.1.1 Identität und Deutungsmuster

Wesentlich für jedes Setting und jede Thematik einer Fortbildung ist, dass die subjektive Bedeutsamkeit eines Lerninhaltes die Motivation der Teilnehmer*innen zur Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt beeinflusst: Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der Lernanforderung sind bedeutsam. Gelernt wird nur das, was als sinnvoll, subjektiv wichtig und/oder praxisrelevant wahrgenommen wird (Siebert, 2009, S. 65f.). In diesem Sinne sollten Lehrpersonen für viele Thematiken ansprechbar sein, denn ihre professionsbezogenen Kognitionen beinhalten fachliches, erziehungswissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Grundwissen, das beeinflusst und ausgestaltet wurde durch die berufliche Ausbildung und noch immer beeinflusst wird durch Praxiserfahrung (Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006, S. 565). Ansatzpunkte für praxisrelevante Fortbildungen gibt es entsprechend.

Für die Konzeption von Fortbildungen zu unseren Forschungsvorhaben rückt dabei ein Aspekt in den Mittelpunkt der Betrachtungen, den Siebert (2009) unter dem Stichwort „Identitätstheoretische Didaktik“ betrachtet. Nach dieser wird die individuelle Identität eines Menschen im Laufe des Lebens erworben (Siebert, 2009, S. 90). Dabei ist die Identität selbstverständlich auch beeinflusst durch berufliche Aktivitäten, zu denen die Berufsausbildung sowie das berufliche Handeln in Verbindung mit dem beruflichen Lernen gehören. Entsprechend ist die Identitätsbildung eines Menschen vielfach beeinflusst; sie resultiert u.a. im Aufbau von Deutungsmustern. Der Deutungsmusteransatz, theoretisch basiert auf soziologischen und kognitionstheoretischen Erkenntnissen, beinhaltet, dass die Realität eine individuell interpretierte Wirklichkeit ist: Lebenswelten sowie Alltagstheorien bestehen aus unseren Deutungen. Allerdings machen einzelne Deutungen noch keine Deutungsmuster aus, denn Deutungsmuster umfassen Strukturen, Matrizen, Skripts unserer Realitätswahrnehmung und unserer Problemlösung, sie umfassen grundlegende Strategien. Daraus abgeleitet ist plausibel, dass Deutungsmuster einem nicht ständig bewusst sind (Siebert, 2009, S. 120). Bezogen auf die hier besprochenen Forschungsvorhaben basiert auf den individuellen Deutungsmustern zum Beispiel auch, ob man exkludierend oder inklusiv denkt (Siebert, 2009, S. 121).

Teilprozess der Identitätsbildung ist die beständige Identitätsvergewisserung und ggf. individuelle Neuorientierung. Identitätsentwicklung erfolgt sowohl kontinuierlich als auch sprunghaft, ggf. mit Zäsuren. Diese Identitätsarbeit – Siebert bezeichnet diese auch als Identitätslernen – setzt Reflexivität voraus bzw. erfordert Reflexivität. Als Variante von biografischem Lernen ist Identitätslernen Anschlusslernen, das an bisherigen Erfahrungen ansetzt und unter Berücksichtigung dieser erfolgt (Siebert, 2009, S. 92). Gemäß dieser kognitionstheoretischen Position und unter Einbeziehung konstruktivistischer erkenntnistheoretischer Konzepte gilt: Identitätslernen erfordert einen Vergleich individueller Konstrukte mit anderen, was zu ihrer Überprüfung führt (Siebert, 2009, S. 91). Identitätslernen ist damit ein spannungsvoller Prozess von Stabilisierung und Destabilisierung, resultierend aus Stabilisierungsbedürfnissen, induziert auch aus Neugier. Soll also eine individuelle Öffnung für Neues, möglicherweise Verunsicherndes erfolgen, eine Identitätskrise intendiert sein, die eine progressive Kraft entfalten kann, so muss zunächst dem Bedürfnis nach Stabilisierung der eigenen Konstrukte entsprochen werden (Siebert, 2009, S. 92).

Welche Implikationen sich aus diesen skizzierten Voraussetzungen für Fortbildungen, die professionsbezogene Einstellungen und professionsbezogenes Handeln in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen, ergeben, wird im Folgenden vorgestellt.

2.1.2 Identität und Deutungsmuster als Ausgangspunkte für Fortbildungsarbeit

Sollen individuelles Handeln bzw. individuelle Einstellungen zu einem bestimmten Gegenstand thematisiert werden, ist die Beachtung der vorgestellten Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmer*innen unverzichtbar. Bei der Annäherung an Aspekte zur individuellen Identität und individuellen Deutungsmustern wird man als Fortbildner*in allerdings vorsichtig, Zurückhaltung bzw. ein Zurückweichen wird spürbar: Sollen in Fortbildungen Deutungsmuster der Teilnehmenden überhaupt revidiert werden? Gibt es eigentlich falsche oder richtige? Ist es anmaßend, wissenschaftlich basierte Deutungsmuster als die einzig sinnvollen anzubieten? In diesem Sinne auf den ersten Blick beruhigend wirken kann dazu folgende Feststellung: „Erwachsene ändern ihre Deutungsmuster nur dann, wenn sie es wollen, nicht, wenn sie es sollen“ (Siebert, 2009, S. 123).⁶ Allerdings: Nehmen wir dann nicht nur das wahr bzw. reflektieren nur das, was das individuell Bekannte schon bestätigt? Schäffter (1997) fokussiert diese Bedenken auf die Erwachsenenbildung, indem er formuliert, dass sich die Frage stellt, „wie Neuartiges und Fremdes überhaupt auf der Wahrnehmungsoberfläche eines gefestigten kognitiven Systems erscheinen kann“ (Schäffter, 1997, S. 694). Auf diese Problemstellung wird nun weiter eingegangen.

Einerseits sind Deutungsmuster als Bestandteil menschlicher Identität biografisch und sozial verankert und subjektiv sinnvoll, sodass eine Reflexion zur Verunsicherung und Orientierungslosigkeit im Handeln führen kann. Andererseits sind Erwachsene oftmals mit ihren Realitätsdeutungen nicht zufrieden, an den Deutungen anderer interessiert; sie möchten über ihre Deutungen diskutieren, ggf. andere von diesen überzeugen. Deutungen werden in derartigen kommunikativen Prozessen durch Rückfragen oder Vorstellungen von Gegenpositionen verändert oder gefestigt. Hier bietet sich ein wichtiger Ansatzpunkt für die Fortbildenden. Sie können die Auseinandersetzung mit potenziell Andersdenkenden fördern. Sinnvoll ist es, Deutungsangebote aufzurufen, die die Teilnehmenden zu einem Probedenken animieren. So werden den Teilnehmenden Reservoir neuer Deutungen angeboten, auf die sie zurückgreifen können, allerdings nur, wenn die neue, ungewohnte Deutung anschlussfähig ist (Siebert, 2009, S. 121f.). In diesem Zusammenhang muss überlegt werden, wie die Teilnehmer*innen einer Fortbildung bisher als nicht relevant erachtete, nicht zum eigenen Deutungsmuster passende Aussagen anderer in das individuelle Bewusstsein rücken und somit als alternatives Deutungsangebot annehmen können. Schäffter (1997) schlägt in diesem Sinne die Induzierung von Irritationen vor.

Eine Irritation ist als Grenzerfahrung ein Lernanlass, eine „Potentialität für neuartige, substantiell noch unbestimmbare Erfahrungsmöglichkeit“ (Schäffter, 1997, S. 695). Das impliziert, dass die Wahrnehmung einer Irritation immer die Entscheidung beinhaltet, diese anzunehmen oder abzulehnen (Schäffter, 1997, S. 694). Als Irritation wird erfasst, wenn etwas Neues „auf der Rezeptionsseite eines kognitiven Systems“ wahrgenommen wird, m.a.W., wenn etwas nicht in das Gewohnte, in das in der Identitätsbildung aufgebaute kognitive System passt, es stört, z.B. zu Überraschung oder Provokation führt (Schäffter, 1997, S. 695, 699). Spürbar wird dies als Diskrepanzerfahrung (Schäffter,

⁶ Siebert spricht in diesem Zusammenhang von einem „Umerziehungsverbot“, das er als unstrittig für die Erwachsenenbildung ansieht. Allerdings: Z.B. zunehmende menschenfeindliche Handlungen und Deutungen dürfen nicht übersehen werden und erfordern unbedingt eine Reflexion; dabei sollte sich aber „die Erwachsenenbildung vor Aufdringlichkeit hüten“ (2009, S. 122).

1997, S. 701).⁷ Damit eine Irritation als solche wahrgenommen wird, muss die entschlüsselte Abweichung vom Gewohnten zu diesem passen, die Anschlussfähigkeit an gegebene Deutungsmuster muss vorhanden sein. Denn nur wenn sich für einen thematischen Kontext Erwartungen und daraus entstehende Antizipationen entwickeln, können „Überraschungen“ (im Sinne von enttäuschten Erwartungen) detektiert werden, die als Ausgangspunkt für weitere (Selbst-)Reflexionen genutzt werden können (Schäffter, 1997, S. 696). Dabei werden individuelle Reaktionsmuster aktiviert, die, so Schäffter, als Ergebnis des Umgangs mit Irritationen herausgebildet wurden (Schäffter, 1997, S. 698ff.). Diese Reaktionsmuster, z.B. entschlüsselt aus Interviews nach einer Fortbildung, können wiederum Hinweise auf Deutungsmuster liefern (Heinrich, 2006, S. 93f.). Überraschungen, die für professionsbezogene Reflexionen genutzt werden sollen, werden nicht automatisch in einen Lernprozess überführt, wenn sie lediglich induziert werden (Schäffter, 1997, S. 696f.). Soll dies aber der Fall sein, so müssen Fortbildende die Irritation in weitere aktivierende Prozesse überführen (Schäffter, 1997, S. 699). Wichtig ist dabei, dass das Erstaunende, das möglicherweise Verstörende, das Infragestellen von bisher als sinnvoll erachteten Handlungsrouninen thematisiert werden kann. Damit wird die Irritation kognitiv fassbar und kann, wenn individuell Bereitschaft besteht, einen individuellen Lernprozess anstoßen (Schäffter, 1997, S. 701ff.) – wobei Lernen hier passender mit individueller Entwicklung zu beschreiben ist.

Diskrepanzerfahrungen im Rahmen von Fortbildungen ermöglichen also individuelle Lernprozesse. Dabei steht die Thematisierung von professionellem Handeln von Lehrpersonen immer in enger Verbindung mit Schule an sich und ihren Strukturen. Schulische Strukturen lassen sich aber durch Einzelpersonen und ihre be- bzw. überdachten Deutungsmuster in der Regel nicht verändern. Allerdings:

„Transformationen des Habitus oder Lernprozesse von Lehrenden können durch Prüfung und gegebenenfalls Modifikation struktureller Rahmenbedingungen hinsichtlich ihrer Perspektivität, zum Beispiel auf Heterogenität und Homogenität unterstützt werden. [...] Es besteht ein wechselseitiges Verhältnis zwischen dem Habitus von Lehrenden und den schulischen Strukturen und damit der Entwicklung von Schule“ (Sturm, 2010, S. 103).⁸

Entsprechend kann als Ziel von Fortbildungen, die Diskrepanzerfahrungen induzieren, auf die individuelle Entwicklung der eigenen Profession fokussiert werden, die perspektivisch in Veränderungen von Schulstrukturen zunächst auf der Mikroebene münden kann.⁹

Zusammenfassend kann für Fortbildungen in den beschriebenen Forschungsvorhaben mit der Zielsetzung der „Professionsreflexion“ hervorgehoben werden: Es sollte ein Setting realisiert werden, das individuelles Anschlussdenken bzw. -lernen ermöglicht; dabei sollte man sich auf wenige exemplarische Darstellungen, die Irritationspotenzial haben, konzentrieren. Beispielhaftes Arbeiten, das individuelle Identifikation und damit eine individuelle Erweiterung der Identität bzw. grundlegende Einsichten ermöglicht, sollte im Mittelpunkt stehen (vgl. Siebert, 1999, S. 707ff.). Dabei gilt das Prinzip des Angebotes und der Entscheidungsfreiheit: Die Teilnehmenden entscheiden individuell, ob und in welcher Form sie sich an einer Reflexion zu einem angebotenen Impuls beteiligen, wie sie ihre Identität thematisieren wollen (Siebert, 2009, S. 124). Von Seiten der Fortbildenden ist besonders hervorzuheben, dass es keine „richtige“ Lösung oder Meinung gibt, sondern dass verschiedene Sichtweisen wertfrei besprochen und begründet werden

⁷ Grummt und Veber (2019), die sich ebenfalls mit der (Heraus-)Bildung pädagogischer Professionalität befassen, fokussieren für inklusive Zusammenhänge unter Bezugnahme auf Hummel (2017) auf das Bild einer „inneren Revolte“, wenn sie auf individuelle Reflexionsprozesse abheben.

⁸ Sturm beschreibt den Habitus als „Zusammenspiel von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Sturm, 2010, S. 91).

⁹ Betrachtungen zur sozialpsychologischen Theorie der Kognitiven Dissonanz sind zum Verständnis von Prozessen der Irritation, Reflexion und Professionsentwicklung ebenfalls hilfreich (vgl. Heinrich, Fallner & Thieme, 2014). Auf diese soll hier aber nicht weiter eingegangen werden; dennoch ist ihre Relevanz zu betonen.

dürfen und in ihrer Relevanz ernstgenommen werden; die Stabilisierung der individuellen Sicht ist zunächst wichtig. Die Fortbildungsveranstaltung ist dabei ein Proberaum: Gedankenexperimente sind möglich und sinnvoll; es können Handlungen theoretisch ausprobiert, für sinnvoll erachtet oder verworfen werden (Siebert, 2009, S. 153). Erwünscht und induziert wird dabei Selbstreflexion der Teilnehmenden – aber auch der Fortbildenden: Sie alle machen sich zumindest ihre eigenen Handlungsstrategien und ggf. auch ihre Handlungsmotivation deutlich (Siebert, 2009, S. 143).

Die Überführung dieser theoretischen Zusammenhänge in die Konzeption professionsbezogener Fortbildungen und damit in die Fortbildungspraxis wird nun vorgestellt.

2.2 Konkretisierung: Aus der Praxis in die Praxis – Fortbildungskonzeption zur Professionalisierung konkret¹⁰

Kern der Fortbildungen, die angebotsorientiert als Workshops gestaltet sind, sind Fall-darstellungen aus dem Schulalltag. In beiden Forschungsvorhaben, ProFiS und ReLInk, sind der Fortbildungsarbeit umfangreiche Datenerhebungen vorausgegangen (für eine ausführliche Vorstellung von Forschungsdesign und -methodik von ReLInk vgl. Urban et al., 2018; zu ProFiS vgl. Heinrich et al., im Druck). Im Projekt ReLInk wurden z.B. in Lerngruppen in Regelschulen der Sekundarstufe I, in denen Schüler*innen ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult werden, Unterrichtsgeschehen, Zeugnisse, Förderpläne und andere Dokumente betrachtet. Weiter sind teilnehmende Beobachtungen erfolgt; zudem konnten z.B. Teamgespräche mitgeschnitten werden. Darüber hinaus wurde eine Vielzahl von Interviews mit Schüler*innen, Lehrkräften sowie weiteren pädagogischen und therapeutischen Fachkräften durchgeführt. Aus diesem Material (schwerpunktmäßig aus dem Interviewmaterial) wurden sog. „dichte Beschreibungen“ (vgl. Geertz, 1983) bestimmter Situationen oder Zusammenhänge verfasst. Diese können eine Situation bzw. einen Zusammenhang wörtlich wiedergeben oder ähnliche Situationen als eine zusammenfassen. Wesentlich ist aber, dass in bzw. mit der Beschreibung auf einen Zusammenhang – in diesem Fall zu Inklusion und Leistung – fokussiert wird, der praxisrelevant in dem Sinne ist, dass er exemplarisch für viele alltägliche Situationen ist, in denen vermutlich unterschiedlich gehandelt werden kann. Z.B. kann es dabei um die Leistungsbewertung von Klassenarbeiten gehen, um die Benotung von Schüler*innen in kleinen Gruppen, um die Aushandlung von Halbjahresnoten im multiprofessionellen Team o.a.

Ein Auszug aus der Ankündigung zu einem Workshop des Projekts ReLInk gibt einen ersten Eindruck dazu, wie die Arbeit in den Workshops dieses Projektes gestaltet wird. Unter dem Workshoptitel „Leistung durch Inklusion“ wird unter anderem formuliert:

„Der Workshop bietet als ‚Reflexionspause‘ die Gelegenheit, anhand konkreter Fälle aus der Schulpraxis über mögliche pädagogische Handlungsoptionen zum Umgang mit Leistung in inklusiven Settings zu diskutieren. Landesspezifische Rechtsvorschriften zur Bewertung und Zensurierung stehen nicht im Mittelpunkt des Workshops.“

¹⁰ Für die Konzeptionsarbeit der in den Projekten durchgeführten Fortbildungen ist grundsätzlich der Hinweis zu bedenken, dass Lehrerfortbildungen „vor allem dann erfolgreich sind, [...] wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und wenn sie dabei einen Wechsel von Input- und Arbeitsphasen, praktischen Erprobungs- bzw. Trainingsphasen und unterrichtsbezogenen Reflexionsphasen herstellen“ (Lipowsky, 2004, S. 473). One-shot-Fortbildungen, so eine weitere Schlussfolgerung, sind nicht geeignet, um Handlungsweisen bzw. individuelle Überzeugungen, die im Berufsalltag generiert wurden, kurzfristig zu beeinflussen (Lipowsky, 2011, S. 402; Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 18).

Die hier vorgestellten Fortbildungsveranstaltungen sind allerdings One-shot-Fortbildungen, die zudem halbtägig durchgeführt werden. Damit reißen sie sich auf den ersten Blick in die vielen inklusionsorientierten Lehrerfortbildungsmaßnahmen ein, die zu ca. 90 Prozent in Form von Einzelmaßnahmen stattfinden (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 12). Besonders zu beachten ist für unsere Veranstaltungen aber, dass sie in ein Forschungsvorhaben eingebettet sind: Sie dienen dazu, umfangreiche Fortbildungen zur jeweiligen Thematik zu konzipieren (vgl. Kap. 1 und 3).

Diese wenigen Zeilen geben den Teilnehmenden Hinweise darauf, dass

- Situationen aus oder zum Schulalltag im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen werden,
- ein Austausch der Teilnehmer*innen das bestimmende Moment der Fortbildungsarbeit ist und im Austausch der Teilnehmer*innen vielfältige Sichtweisen erwartet bzw. zugelassen werden,
- ein multiprofessionelles Fortbildungssetting angeboten wird, da das Arbeiten in inklusiven Settings Multiprofessionalität einfordert.

Im Folgenden wird entfaltet, wie diese Ansprüche konkret umgesetzt werden. Dazu wird zunächst ein orientierender Blick auf die Ausbildung von künftigen Lehrer*innen gerichtet.

2.2.1 Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik in der Lehramtsausbildung

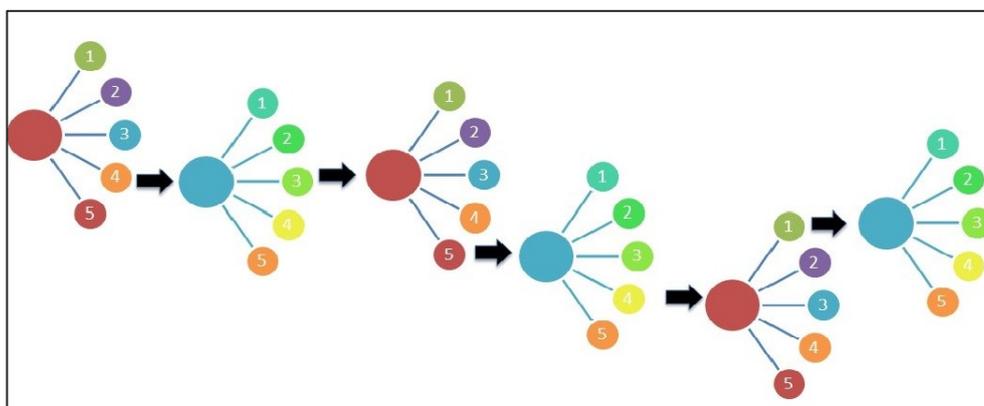
Konzipiert wird die Fortbildung in Anlehnung an ein praxisreflexives kasuistisches Format, das in zwei Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur „Lehramtsbezogenen Fallarbeit im Übergangssystem“ und zur „Habitusreflexion“ entwickelt wurde, die im Rahmen des Projekts *Bj^{professional}* (FKZ: 01JA1908) der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ am Standort Bielefeld durchgeführt wurden. Bachelorstudierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge erhielten hier die Möglichkeit, ihre im Curriculum vorgesehene Berufsfeldorientierende Praxisstudie (BPSt) an einem Bielefelder Berufskolleg am Übergang von Schule und Beruf zu absolvieren, um praktische Erfahrungen in der individuellen (sprachlichen) Förderung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu sammeln (Heinrich & Störtländer, 2017) oder in der Kooperation mit dem Bielefelder Bildungsverein Tabula. e.V. Erfahrungen im Bereich der individuellen Förderung benachteiligter Kinder zu machen (Frohn & Heinrich, 2018). Neben weiteren Varianten fallbezogenen Arbeitens im Projekt (vgl. Störtländer, Pieper, Kindsvater, Jürgens, Klenner & Valdorf, 2020, im Druck) und begleitenden Supervisionsformaten (Heinrich & Klenner, 2019, im Druck) orientieren wir uns in dem hier vorgestellten Verfahren an Kunze, die mit Blick auf die unterschiedlichen Implikationen fallbasierter Ausbildungsinteraktionen „zwischen einer praxisreflexiv operierenden und einer an rekonstruktiven Verfahren orientierten Kasuistik“ (Kunze, 2016, S. 99) unterscheidet (ausf. Heinrich & Klenner, 2020, in Vorbereitung). Bereits die vielen unterschiedlichen Zugänge allein in den Bielefelder Projekten dokumentieren Kunzes Befund:

„Im Wissen um die Standardisierungs- und Routinisierungsgrenzen von Lehrer_innenhandeln avancieren kasuistische Arbeitsformen zu einem Kernbestandteil der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Insbesondere mit Blick auf den Anspruch, eine professionelle Urteilskraft vorzubereiten, die es erlaubt, situationsangemessen, kontextsensibel und fallbezogen zu handeln, wird der handlungsentlasteten Reflexion und Analyse von Fällen aus der Praxis eine Schlüsselstellung beigemessen.“ (Kunze, 2016, S. 97)

Den Kern der beiden zuvor beschriebenen Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur „Lehramtsbezogenen Fallarbeit im Übergangssystem“ und zur „Habitusreflexion“ bildet die Orientierung an einer sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik, die in keiner Weise mehr den Anspruch erhebt, dahingehend forschungsmethodisch zu operieren, dass in den Interpretationsgruppen respektive Fortbildungsgruppen empirisch geklärt würde, „was hier der Fall ist“; sondern es geht vielmehr darum, die Fälle aus der Schulpraxis zum Ausgangspunkt dafür zu nehmen, unterschiedliche Handlungsoptionen der Beteiligten gedankenexperimentell durchzuspielen, um zumindest gedanklich das eigene Handlungsrepertoire hierüber zu erweitern.

Wesentlich ist hierbei das sequenzanalytische Vorgehen in zwei Richtungen: Zunächst einmal ist bedeutsam, dass die Fälle nie von ihrem Ausgang her interpretiert werden, sondern immer in jeder einzelnen Sinn- oder Handlungssequenz, d.h., wenn ein

Sprechakt oder ein Sinnabschnitt artikuliert wurde, die Frage nach möglichen anschlussfähigen Lesarten gestellt wird, um in der Gruppe eine möglichst große Perspektivenvielfalt zu aktivieren. Ausbildungspraktisch geschieht dies dadurch, dass die Fälle Schritt für Schritt in kleineren Sinneinheiten vorgestellt werden, um jeweils nach der Lektüre einer kleinen Sinneinheit (oftmals nur eine einzige Zeile) die Frage an die Gruppe zu stellen, welche Lesarten sich hieraus ergeben. Dies geschieht, ohne entscheiden zu müssen, welche dieser Lesarten im Sinne einer Fallstrukturhypothese empirisch die zutreffende ist. Vielmehr gilt es, die bis zu diesem Zeitpunkt vorliegende Sinneinheit als in der jeweiligen Situation zukunfts offene Sinneinheit zu begreifen, die in dem mit ihr beschriebenen Moment allen Akteur*innen erlauben würde, die Situation ganz unterschiedlich zu deuten, ohne vom Ende der Schilderung her bereits vorschnelle Rückschlüsse zu ziehen. Denn dies würde die Zukunfts offenheit der Situation zerstören, indem sie einen heimlichen Determinismus einbauen würde, der Handlungsoptionen beschneidet. Denn vom Ende der geschilderten Situation aus gedacht steht natürlich fest, ob beispielsweise die Situation weiter eskaliert oder etwa die Unterrichtsstörung konsensuell beigelegt werden kann. Die nachfolgende Abbildung (Abb. 1) dokumentiert diesen Prozess, indem sie zu symbolisieren versucht, dass jede kleinere Sinneinheit immer mehrfache Deutungen zulässt, von denen dann in der jeweiligen Falldarstellung bzw. dem individuellen Fall real eine ausgewählt wurde, um die Wirklichkeit weiter zu prozessieren, ohne dass darin aber eine Handlungsnotwendigkeit bestanden hätte. Hierin drückt sich die Autonomie der Lehrkraft bzw. der pädagogischen Professionellen aus, in jeder Situation im Prinzip auch anders handeln zu können. Genau an diesen in jeder Situation hypothetisch immer gegebenen Handlungsoptionen setzt das beschriebene Verfahren an, indem es diese durch die Lesartenbildung explizit macht.



Anm.: • Große gefüllte Kreise: gegebene Sequenz zum Fall.
 • Kleine nummerierte Kreise in unterschiedlicher Farbgebung: verschiedene Lesarten zur Sequenz.
 • Die Sequenzanalyse schreitet voran (schwarze Pfeile); ggf. wird eine der Lesarten zur vorherigen Sequenz in der folgenden Sequenz der Fall„realität“ umgesetzt.

Abbildung 1: Prinzip der Sequenzanalyse in den Fortbildungen nach Heinrich & Klenner (2020, in Vorbereitung)

Die zweite wesentliche Dimension besteht dann darin, dass über die möglichen Anschlüsse und Anschluss handlungen sich eben auch Perspektiven für professionell argumentierte Handlungsweisen anbieten, die als solche wiederum den kommunikativen Ort darstellen, dies reflexiv verfügbar zu machen. Hierbei zeigt sich, dass die unterschiedlichen Gruppen, die mit diesem Verfahren arbeiten, auch unterschiedliche erwachsenen didaktische Vorüberlegungen voraussetzen. Während Studierende oftmals in Ermangelung eigener Handlungserfahrungen eine relativ große Unsicherheit zeigen, was in der

jeweiligen Situation zu tun wäre, können erfahrene Lehrkräfte hier auf oftmals mehrjährige geronnene Schulerfahrung zurückgreifen, die für sie typischerweise spezifische Handlungsrountinen als besonders angemessen erscheinen lässt.

2.2.2 Adaption: Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik in der Lehrer*innenfortbildung

Während also bei den Studierenden oftmals Orientierungslosigkeit vorherrscht, die dann über gemeinsame Interpretation und pädagogische Reflexion bearbeitet werden muss, kann es in Lehrerfortbildungen tatsächlich eher dazu kommen, dass Handlungsrountinen, die subjektiv als besonders bewährt empfunden werden, innerhalb dieses reflexiven Prozesses auf einmal infrage gestellt werden. Damit schließt das Verfahren in der Lehrerfortbildung sehr stark an die in Kapitel 2.1 beschriebene Identitätsarbeit über Irritation an. Dies bedeutet aber auch, dass im Sinne der Gruppendynamik hier sehr behutsam vorgegangen werden muss, da ein Infragestellen einer spezifischen Deutung durch die Kolleg*innen immer auch gleich ein Infragestellen einer jahrelangen Praxis im Umgang mit pädagogischen Situationen bedeuten kann.

Dies ist einerseits von Vorteil, da damit die in Kapitel 2.1 beschriebene existenzielle Irritation stattfinden kann, sodass tatsächlich eine gehaltvolle Identitätsarbeit erfolgen kann. Umgekehrt gilt natürlich auch, dass hier besondere Widerständigkeit zu erwarten ist bzw. Abwehrhaltungen provoziert werden können, die dann mit großer Wahrscheinlichkeit dadurch rationalisiert werden, dass eine Methodenkritik an diesem Verfahren geübt wird, um sich nicht auf die inhaltliche Irritation einlassen zu müssen. Gemeint sind Äußerungen in der Richtung: Weshalb muss man das jetzt so wörtlich und so genau analysieren und so kleinschrittig, wenn mir als Lehrkraft doch vollkommen klar ist, wie ich in der Gesamtsituation handeln würde?! Dieses Verfahren verfälscht doch die Komplexität der Situation ...

Vor dem Hintergrund dieses erwachsenendidaktischen Anspruchs einer Identitätsarbeit durch Irritation möchten wir in dem Projekt ReLink erstmals nicht, wie in den Seminaren, mit dichten Beschreibungen arbeiten, die die Studierenden selbst verfasst haben, sondern mit didaktisch arrangierten Fallgeschichten, die aus den empirischen Fallstudien des Projekts entstanden sind (vgl. Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, im Druck). Während wir hierbei anfänglich nur im Sinne einer didaktischen Reduktion Textpassagen durch Auslassungsmarkierungen („[...]“) gekürzt hatten, haben wir uns inzwischen derart von den forschungsmethodisch-empirischen Vorgaben gelöst, dass wir auch editorische Eingriffe in den Protokollen vornehmen und diese zum Teil bewusst auch in semantischen Nuancen oder Darstellungsformen und Inhalten verändern. Dies ist letztlich nur konsequent im Sinne der zuvor genannten Differenzierung zwischen einer rekonstruktiven Kasuistik mit forschungsmethodischem Anspruch und Geltungsanspruch auf Wahrheit einerseits und der hier vorliegenden praxisreflexiven Kasuistik andererseits, deren Maxime es ist, sich an den ausbildungspraktischen Zielsetzungen zu orientieren und damit nicht Geltungsfragen im Sinne von Wahrheit zu thematisieren, sondern Geltungsfragen dahingehend aufzuwerfen, wie über als sinnvoll oder weniger sinnvoll empfundenenes pädagogisches Handeln diskursiv verhandelt werden kann.

Dies bedeutet letztlich, dass ein für solche Identitätsarbeit in Lehrerfortbildungen aufbereitetes Material so ausdifferenziert konstruiert werden muss, dass jeweils zu erwägen ist, inwiefern im Material schon eher früh oder eher spät potenziell kontrainuitive Elemente und Überraschungseffekte belassen werden oder inwiefern im Material enthaltene Irritationsmomente herausgenommen werden, da diese gegebenenfalls von einem zentralen Strukturproblem, das man mit dem Material bearbeiten möchte, ablenken. Hieraus resultiert, dass die in diesem Projekt für die Lehrerfortbildung verwendeten Materialien idealerweise recht klar auf ein Strukturproblem pädagogischen Handelns orientiert sind, das idealerweise mit sukzessiver Steigerung der Irritation der Handlungsrountinen bis hin zu einer engagierten reflexiv-kontroversen Diskussion im Lehrerfortbildungssetting

führt, aus dem dann ein möglichst hohes Irritationspotenzial für eingeschliffene Handlungsroutinen entsteht.

Spätestens anhand dieser erwachsenendidaktischen Reflexionen zur Identitätsarbeit über gezielt gesetzte Irritationen am Fall wird deutlich, dass eine solche praxisreflexive Kasuistik zwar ihren Ausgangspunkt von forschungsmethodischen Prinzipien der Sequenzanalyse nimmt (Heinrich & Klenner, 2020, in Vorbereitung), sich dann aber weitgehend von diesen emanzipiert, um das pädagogisch-ausbildungspraktische Interesse dieses Verfahrens als dominantes Strukturierungsprinzip in den Vordergrund zu stellen.

In der konkreten Fortbildungssituation ist es bei aller Adaption zur Aufbereitung des konkreten Materials selbstverständlich, dass die Reflexion zu den präsentierten Alltagsbeschreibungen methodischen Grundsätzen der rekonstruktiven Kasuistik folgt (ausführlich vgl. Wernet, 2009). Wie ausgeführt, werden die Alltagssituationen dazu nicht als Ganzes, sondern Schritt für Schritt – sequenziell – bearbeitet (vgl. Abb. 1); die Teilnehmer*innen der Fortbildung sind dazu aufgefordert, verschiedene Lesarten zu den jeweiligen Sequenzen aufzustellen. Bei dieser Extensivität muss allerdings der Bezug zur Situation gewahrt werden; dies erfolgt u.a. durch die Beachtung der Interpretationsprämissen „Wörtlichkeit“ und „Sparsamkeit“, d.h., die Situation als solche muss gemäß der vorliegenden Textangaben im Blick bleiben. Dennoch kann der situative Kontext bei den Gedankenspielen kurzzeitig verlassen werden, um Interpretationsräume zu ermöglichen (methodisches Moment der „Kontextfreiheit“). Allerdings wird im Wechselspiel mit den genannten anderen Methodenbausteinen der Kontext immer wieder gefunden und ziel führend berücksichtigt. Dieses sequenzielle Vorgehen spiegelt dabei die ebenfalls sequenzielle Entfaltung des eigenen (professionellen) Handelns wider. Gemäß den weiter oben vorgestellten intrapersonalen Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmer*innen werden in der Sequenzanalyse alle Lesarten als relevant und wichtig anerkannt, sofern sie den methodischen Kriterien entsprechen. Entsprechend erfolgt so eine Anerkennung der eigenen Ansichten, die – und das ist das Wesentliche – durch Betrachtung der nächstfolgenden Sequenz entweder situativ bestätigt oder kontrastiert wird (Abb. 1). Ist letzteres der Fall, so kommt es zu einer Irritation mit den bereits ausgeführten Konsequenzen.

Da – anders als in den Seminaren mit den Studierenden (s.o.) – in den Fortbildungen empirisches Material aufbereitet und eingesetzt wird, kann durch die Falldarstellungen ein authentischer Schulalltag nacherfahren werden, ohne dass die Teilnehmenden direkt persönlich betroffen sind bzw. bereits durch das Material in ihrer Professionalität infrage gestellt werden (vgl. auch Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017). Entsprechend können die Teilnehmenden ihre Ansichten äußern, das Für und Wider von Handlungsalternativen abwägen (explizit oder implizit) und die Reflexionspause für ihre Professionalisierung im geschützten Rahmen nutzen. Inwieweit sie sich dort mit die eigene Professionalität kritisch infragestellenden Äußerungen oder riskanten Deutungen vorwagen, bleibt damit ihnen und ihrer Irritationsbereitschaft überlassen.

Das Material, das für die ReLink-Fortbildungen eingesetzt wird, verfolgt zudem den Anspruch, verschiedene Professionen anzusprechen. Besonders angesprochen werden Regelschullehrkräfte und Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung. Dies resultiert nicht nur aus dem Ansinnen, dass inklusive Settings alle Professionen in Schule betreffen, sondern auch aus der Tatsache, dass die genutzten Fälle selbst multiprofessionelles Handeln in den Mittelpunkt stellen. In der Konsequenz ist es intendiert, dass die Teilnehmenden verschiedener Professionen mit ihren unterschiedlichen Perspektiven ins Gespräch kommen und die jeweiligen Sichtweisen auf einen Fall vorgestellt und reflektiert werden können. Diese Feststellung gilt für das Fortbildungsmaterial zum Projekt ProFiS im besonderen Maße, da Professionelle unterschiedlicher Fachrichtungen in die Interaktion mit Schulbegleitungen involviert sind. Entsprechend lässt sich die Zielgruppe für Fortbildungen zum Projekt ProFiS erweitern um z.B. Personen der Fachrichtungen Sozialpädagogik bzw. Schulsozialarbeit oder der Schulpsychologie (vgl. Demmer et al., 2017).

Konkrete Falldarstellungen, die die hier vorgestellten Prinzipien der Fortbildungen veranschaulichen können, werden wir gemeinsam mit den Evaluationsergebnissen zu den Fortbildungen zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlichen. Wie diese Evaluation aussehen wird, dazu nun ein paar Hinweise.

2.3 Von der Praxis für die Praxis – Fortbildungsevaluation zur Weiterentwicklung von Professionalisierungsangeboten zu Spannungsfeldern inklusiven Handelns

Die durchgeführten Fortbildungen werden durch die Fortbildner*innen vielfach evaluiert. Neben einem kleinen, standardisierten Fragebogen mit primär geschlossenen Fragen, der sich auf die durchgeführte Fortbildung im Allgemeinen bezieht, werden Interviews zur Fokussierung wichtiger Zusammenhänge geführt. Diese qualitative Erhebungsmethode ist die Basis für Reaktionsmusteranalysen, die generiert werden. Dieser Vorgehensweise liegt die Annahme zugrunde, dass sich die individuellen komplexen Deutungsmuster der Workshopteilnehmenden bei Krisenbewältigungen in Reaktionsmustern konkretisieren (Heinrich, 2009, S. 75f.) – diesen kann durch sinnvolle Interviewfragen nachgespürt werden. Demnach sind die Deutungsmuster in den deutenden, interpretierenden Bewältigungsmodi pädagogischer Akteure implizit enthalten, wenn diese auf die in den Fortbildungen induzierten Krisen der Spannungsfelder zum inklusiven Handeln reagieren. Übergeordnetes Ziel dieser Interviewstudien (je zwei bis drei narrative Interviews mit Teilnehmenden der jeweiligen Workshops) ist es, anhand der Reaktionsmuster der Teilnehmenden Implikationen für eine Fortbildungskonzeption von Kollegien insgesamt mit Blick auf inklusive Schulentwicklung abzuleiten, denn „Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich Inklusion sind dann wirksam und nachhaltig, wenn sie als Schulentwicklungsvorhaben angelegt sind“ (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 20).

Was das konkret heißen kann, zeigt ein kleiner Ausblick für das Projekt ReLink.

3 Ausblick: Auf dem Weg zu einem modularisierten Fortbildungskonzept im Projekt ReLink

Ein Ziel der Forschungsarbeit im Projekt ReLink ist die Entwicklung von Konzepten zu umfangreichen Lehrerfortbildungen (sogenannten schulinternen Lehrerfortbildungen, kurz SchiLf) zum reflexiven Umgang mit Leistung. Damit wird den bereits angesprochenen Befunden Rechnung getragen, die den mangelnden Nachhall von kurzfristigen Lehrerfortbildungen anmahnen (vgl. auch Kap. 2.1 und 2.2). Mittels der Ergebnisse der Fortbildungsevaluationen – insbesondere mit Hilfe der Reaktionsmusteranalysen – wird es uns möglich sein, eine schulinterne Fortbildung zu konzipieren, die das einlöst, was gefordert, aber viel zu wenig angeboten wird: nämlich eine Fortbildung „mit einer längeren Dauer, mit einem Wechsel von Praxis- und Reflexionsphasen und einer starken Vernetzung zwischen den sich fortbildenden Lehrpersonen“ (Müller et al., 2010, S. 10), wobei wir „längere Dauer“ in ein modularisiertes Konzept übersetzen. In diesem Setting wird das oben vorgestellte Format der Fallarbeit ein Arbeitsschritt von mehreren sein, dem aber eine große Bedeutung zukommt: Hier kann ausgehend von Irritationen oder auch Gemeinsamkeiten in der reflexiven Auseinandersetzung mit einem „Fall“ eine Aushandlung zu einer Zielsetzung und weiteren Arbeitsschritten erfolgen: Welchen Schwerpunkt will das Kollegium weiter bearbeiten? Welche Zielperspektive kann formuliert werden? Welche Schritte sind notwendig, um das Ziel oder die Ziele zu erreichen? Alleine diese hier schlaglichtartig aufgeführten Konsequenzen aus der Fallarbeit zeigen den hohen Anspruch, dem die zu konzipierende umfangreiche SchiLf gerecht werden

muss und will. Umfangreiche Expertise und auch bezogen auf die Ebene der Fortbildner*innen eine Vernetzung bezüglich möglicher Interaktion mit Personen, die besonders gefragte Expertise einbringen können, sind zwingend notwendig.

Über das entwickelte Konzept werden wir berichten.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In H.F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 15.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse/>.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M., & Werning, R. (im Druck). „Regelschüler“ und „Inklusionskinder“. Zur Frage nach leistungsbezogenen Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A., & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Bd. 5) (S. 225–240). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bz9.17>
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung* (S. 293–309). Weinheim: Beltz Juventa.
- Blömeke, S. (2010). Unterrichten lernen. Ein empirischer Blick auf die Lehreraus- und -fortbildung. *Friedrich-Jahresheft*, 28 (Lehrerarbeit – Lehrer sein), 12–15.
- Demmer, C., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 28–42.
- Demmer, C., & Lübeck, A. (2019). Zur (Neu-)Verhandlung pädagogisch-professioneller Rollen. *Soziale Passagen*, 11 (1), 199–204. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00306-4>
- Feindt, A. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? *Friedrich-Jahresheft*, 28 (Lehrerarbeit – Lehrer sein), 85–89.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Mangelnde Akzeptanz der Kompetenzorientierung und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 65–74. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.05>
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 9–27.
- Grummt, M., & Veber, M. (2019). Kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen – Ein neues Konzept der reflexionsorientierten, kasuistischen Lehrer*innenbildung in der Diskussion. *Pädagogische Horizonte*, 3 (1), 63–77.
- Heinrich, M. (2006). Zur methodischen Funktion von Dilemmainterviews als Erhebungsverfahren in der Schulentwicklungsforschung am Beispiel einer Untersuchung zur Autonomiefrage in der Schulprogrammarbeit. In I. Mammes, S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung – Perspektiven innovativer*

- Ansätze – Organisation- und Bildungsprozessforschung* (S. 83–95). Innsbruck: StudienVerlag.
- Heinrich, M. (2009). *Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf Schulentwicklung. Zum Sinn von Einzelfallrekonstruktionen am Beispiel von Schulprogrammarbeit*. Münster: MV.
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, A., et al. (im Druck). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Faller, C., & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (1), 30–49.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2019, im Druck). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2020, in Vorbereitung). Sequenzanalytische Praxisreflexion. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. Manuskript, Univ. Bielefeld. Erscheint in *DiMawe – Die Materialwerkstatt*. Verfügbar unter: <http://www.dimawe.de/index.php/dimawe>.
- Heinrich, M., & Störfländer, J.C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_9
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hummel, G. von (2017). *Die Revolte des Selbst. Ein selbstanalytisches Verfahren – eine Kritik der Wissenschaften*. Norderstedt: Books on demand.
- Jaumann-Graumann, O., & Köhnlein, W. (2000). Einleitung: Lehrerprofessionalität und Lehrprofession. In O. Jaumann-Graumann (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (S. 11–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jaumann-Graumann, O., Meyer, R., Stengert-Schaumburg, U., & Pfeiffer, A. (2000). Bedarfsgerechte Lehrerbildung durch Verzahnung von erster und dritter Phase. In O. Jaumann-Graumann (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (S. 89–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 123–141. <https://doi.org/1515/sosi-2001-0105>
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3). Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/43>.
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall?* (S. 97–121). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6

- Lau, R., & Boller, S. (2010). Innere Differenzierung konsequent anwenden. Folgen für die Lehrerrolle. *Pädagogik*, 11, 28–31.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K., & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 562–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0168-z>
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildung für Lehrkräfte erfolgreich? *DDS – Die deutsche Schule*, 96 (4), 462–479.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In T. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schüler/-innen im Fokus. *forum Lehrerfortbildung*, 46, 11–48.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat – Zur Unmöglichkeit der ‚Rolle Schulbegleitung‘ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>
- Lübeck, A., & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A., & Heinrich, M. (2016). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma: Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung*. Münster: MV-Wissenschaft.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2012). *Allgemeine Dienstordnung (ADO)*. Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/12374.htm>.
- Müller, H.F., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (2010). Prolog: Die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung. In H.F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 9–13). Münster: Waxmann.
- Oester, K. (2008). Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Fokussierte Ethnographie: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 233–243). Weinheim: Juventa.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 668–690.
- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.H. Krüger (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691–708). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63
- Siebert, H. (1999). Seminarplanung und -organisation. In R. Tippelt, (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 704–717). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99420-2_54
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: ZIEL.
- Störtländer, J.C., Pieper, C., Kindsvater, L., Jürgens, E., Klenner, D., & Valdorf, N. (2020, im Druck). Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. Fünf Reflexionsangebote und ihre wissenschaftliche Begleitung im Rah-

men des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld. Erscheint in *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2: Themenheft Reflexion).

- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sturm, T. (2010). Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzeptes für die Lehrerbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 279–299). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_10
- Tschekan, K. (2015). Kompetenzorientiert unterrichten. In H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 92–106). Weinheim: Beltz.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J.M., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 1, 63–83. Zugriff am 01.07.2019. Verfügbar unter: http://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/1109. https://doi.org/10.4119/we_os-1109
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lau, R., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>