

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 3

Deborah Lutz, Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Alica Strecker,
Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Sekundarstufe



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 3

Print-ISBN 978-3-8309-4514-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9514-2

<https://doi.org/10.31244/9783830995142>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



*Ann-Kathrin Arndt, Jonas Becker, Ramona Lau, Anika Lübeck,
Martin Heinrich, Jessica M. Löser, Michael Urban & Rolf Werning*

Reflexion im Kontext von Leistung und Inklusion

Ein Ansatz zur Professionalisierung in einem spannungsreichen Feld

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt am Beispiel der dritten Phase der Lehrer:innenbildung den Professionalisierungsansatz vor, der in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Reflexion, Leistung und Inklusion“ (ReLIInk) konzipiert und in Fortbildungsworkshops für Lehrkräfte der Sekundarstufe I erprobt wurde. Nach einer Projektdarstellung (Abschnitt 1) werden ausgewählte Ergebnisse der im Rahmen von ReLIInk durchgeführten qualitativen Studie vorgestellt (Abschnitt 2). Diese Ergebnisse bildeten den Ausgangspunkt für die Entwicklung kasuistischer Materialien für die Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften. Für die Gestaltung der Fortbildungsworkshops stellte die Arbeit mit der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik den Kern des Professionalisierungsansatzes von ReLIInk dar. Die Materialien stehen online in einem Open-Access-Themenheft zur Verfügung (Abschnitt 3). Hierzu werden Erfahrungen aus den Workshops und Ergebnisse einer qualitativen Evaluation dieses Ansatzes präsentiert (Abschnitt 4). Am Ende werden anschließende Fragen sowohl für die Professionalisierung sowie für die Forschung aufgeworfen (Abschnitt 5). *Schlüsselworte:* Sekundarstufe, Leistung, Fortbildung, Reflexion, sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik

Abstract

Referring to in-service teacher education, this article presents the professionalisation approach, which was developed in the research and development project „Reflection, Achievement and Inclusion“ (ReLIInk). Within our project, we carried out workshops for teachers at lower secondary level. After an overview of the project (section 1), we present research results of the qualitative study carried out within ReLIInk (section 2). These results formed the starting point for the development of casuistic materials for the education of (prospective) teachers. Within a case-based approach, we used a specific method called Sequence-Analytical Practice-Reflexive Casuistics. The casuistic materials are available online as open access resources (section 3). We refer to experiences from the in-service teacher education workshops and results of a qualitative evaluation of this approach (section 4). At the end, we raise subsequent questions on teacher education practice and research (section 5). *Keywords:* Secondary education, achievement, teacher education, reflection, sequence-analytical practice-reflexive casuistics

1. Ziele und Design des Projekts

Das Verbundprojekt *Reflexion, Leistung und Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe (ReLink)*¹ bestand aus Teilprojekten an den Universitäten Frankfurt², Hannover³ und Bielefeld⁴ und wurde als Forschungs- und Entwicklungsprojekt (vgl. Heinrich, 2008) konzipiert. In zwei Projektphasen wurden unterschiedliche Teilziele verfolgt. Das übergeordnete Ziel bestand in der Bearbeitung der Frage, wie Lehrkräften ein reflexiver Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe ermöglicht werden kann. Ausführlichere Projektdarstellungen finden sich bei Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich (2018) sowie Arndt, Becker, Löser, Urban und Werning (2021).

Die Forschungsphase (11/2017 bis 07/2019) zielte auf die empirische Untersuchung der Frage, wie ‚Leistung‘ und ‚Leistungsdifferenz‘ in der inklusiven Sekundarstufe hergestellt werden. Hierzu wurde eine qualitative Studie in insgesamt vier Schulen – je zwei Integrierten Gesamtschulen sowie zwei Gymnasien – durchgeführt, die von Schüler:innen mit und ohne zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam besucht werden. Die Erhebungen folgten einer an den Prinzipien der fokussierten Ethnografie (vgl. Knoblauch, 2001) orientierten Logik, bei der teilnehmende Beobachtungen – primär im Unterricht, vereinzelt auch in außerunterrichtlichen Settings – durchgeführt wurden. Es wurden episodische Interviews (vgl. Flick, 2011) mit Schüler:innen (n=54), Lehrkräften – darunter Regelschullehrkräfte (n=23) sowie Sonderpädagog:innen (n=8) – und einzelnen weiteren pädagogischen und therapeutischen Fachkräften (n=4) geführt. Zudem wurden vereinzelt Audioaufnahmen sowie leistungsbezogene Dokumente (etwa Zeugnisse, Lern- und Entwicklungsberichte) erhoben. Die Analyse der Daten nutzte Kodierstrategien der Grounded Theory Methodologie (vgl. Strauss & Corbin, 1996) sowie Mappingverfahren der Situationsanalyse (vgl. Clarke, 2012).

Die anschließende Forschungs- und Entwicklungsphase (08/2019 bis 03/2021) zielte darauf, die Ergebnisse der vorausgegangenen Forschung für die Aus- und Fortbildung fruchtbar zu machen. Ziel war es, (angehende) Lehrkräfte für die im folgenden umrissenen Spannungsverhältnisse im Bereich Leistung und Inklusion zu sensibilisieren, die ihrer pädagogischen Praxis eingelagert sind. Hierzu wurden im Anschluss an die erste Phase kasuistische Materialien entwickelt und diese im spezifischen methodischen Zugriff der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik (vgl. Heinrich & Klenner, 2020; Lau et al. 2021; siehe auch Abschnitt 3) in der Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften erprobt.⁵ In der dritten Phase der

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1710A-C gefördert.

2 Prof. Dr. Michael Urban (Projektleitung und Verbundkoordination), Jonas Becker (Mitarbeit).

3 Jun.-Prof.in Dr. Jessica Löser, Prof. Dr. Rolf Werning (beide Projektleitung), Ann-Kathrin Arndt (Mitarbeit).

4 Prof. Dr. Martin Heinrich (Projektleitung), Ramona Lau, Dr. Anika Lübeck (beide Mitarbeit).

5 Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir das Beispiel der Fortbildung. Es liegen ebenfalls Erfahrungen und Materialien für fallorientierte Formate in der universitären Ausbildung vor (vgl. Arndt, Becker, Köhler et al., 2021).

Lehrer:innenbildung wurden in Kooperation mit verschiedenen Institutionen Fortbildungsworkshops durchgeführt. Diese wurden vor allem von Lehrkräften verschiedener Schulformen besucht, teilweise auch von Fortbildner:innen. Insgesamt wurden sieben Workshops durchgeführt, in denen sich der Teilnehmendenkreis, von einer Ausnahme abgesehen, aus verschiedenen Kollegien zusammensetzte.

2. Grundlagen der kasuistischen Konzeption und Materialien

Das Projekt *ReLink* schließt an ein sozialkonstruktivistisches Leistungsverständnis an (vgl. zusammenfassend Bräu & Fuhrmann, 2015; Reh & Ricken, 2018; Schäfer & Thompson, 2015), nach dem Leistung nicht als einfach gegebene Entität gedacht wird. Stattdessen wird die Annahme geltend gemacht, dass Leistung in der Institution Schule – je nach theoretischem Zugang – auf verschiedenen Ebenen hergestellt und bearbeitet wird: etwa in Praktiken in Interaktionen (vgl. Merl, 2019), in der Wirkung verschiedener Wissensformen in organisationalen Prozessen (vgl. Sturm, 2015a; Sturm, Wagener & Wagner-Willi, 2020) oder auf der Ebene der Prozessabläufe in sozialen Systemen (vgl. Sander, 2017; Urban, Becker, Arndt, Löser & Werning, 2020). Fragen der Leistungsmessung stehen hierbei nicht im Vordergrund und geraten lediglich in Hinblick auf die ihnen zugrundeliegenden Leistungserwartungen sowie die sozialen Dynamiken analytisch in den Fokus (vgl. Becker, Arndt, Löser, Urban & Werning, 2020; Buchner, 2018). ‚Leistung‘ ist in dieser Perspektive eng mit den schulischen Prozessabläufen verwoben (vgl. Dietrich, 2019; Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011) und „scheint die zentrale schulische ‚Währung‘ zu sein, in die nahezu alles andere innerhalb der Schule ‚konvertiert‘ werden kann“ (Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013, S. 675).

Leistung und Inklusion können dabei aufgrund ihrer „divergenten, funktionalen Anforderungen“ (Urban et al., 2020, S. 82) bzw. programmatischen Logiken in ein Spannungsverhältnis geraten (vgl. Sturm, 2015b; Bräu, 2018), wodurch sich die grundlegende widersprüchliche Struktur pädagogischer Praxis zuspitzen kann (vgl. Akbaba & Bräu, 2019).

2.1 Empirische Einblicke in das Spannungsfeld von Leistung und Inklusion

Mit der in Abschnitt 1 beschriebenen durchgeführten qualitativen Studie wurde das ‚Zusammenspiel‘ von Leistung und Inklusion in der inklusiven Sekundarstufe empirisch untersucht. Im Folgenden stellen wir – überblicksartig und damit ohne detaillierte Diskussion – zentrale Ergebnisse der Forschungsphase von *ReLink* vor. Dies dient als Grundlage, um über diese Ergebnisse zum Professionalisierungsansatz überzuleiten, der dann ausführlicher in Abschnitt 3 vorgestellt wird.

An den Ergebnissen fällt insbesondere auf, dass hier keine völlig neuen Phänomene, sondern grundsätzliche Widersprüche (schul-)pädagogischer Praxis in den Fokus geraten. Allerdings erscheinen diese Widersprüche im Zusammenhang mit

der Frage nach Leistung und Inklusion in einer teilweise stark zugespitzten Art und Weise (vgl. auch Akbaba & Bräu, 2019). Übergeordnet schließen unsere Ergebnisse an bisherige empirische Forschungsbemühungen an, die die Frage nach Leistung in inklusiven Settings thematisieren (vgl. Bräu, 2018; Meister & Hollstein, 2018; Sturm et al., 2020; Rabenstein, Gnauck & Schäffer, 2019). Dabei zeigt sich die „Persistenz von Leistung als Ordnungsprinzip in den schulischen Prozessabläufen, auch angesichts des schulsystemexternen Impulses der Inklusion“ (Urban et al., 2020, S. 85). Bei aller Spezifität der vier untersuchten Schulkontexte wird als gemeinsames Merkmal sichtbar, dass Leistung bzw. leistungsbezogenen Differenzen weiterhin eine zentrale Rolle zukommt, dass dabei leistungsbezogene Differenzen mit weiteren Differenzkonstruktionen verwoben (vgl. auch Hummrich & Budde, 2015; Walgenbach, 2015) sowie den schulischen Prozessen inhärent sind (vgl. auch Rabenstein et al., 2019; Dietrich, 2019). Ausgehend von der übergeordneten Frage nach der Konstruktion von ‚Leistung‘ und ‚Leistungsdivergenz‘ fokussieren wir hier zwei zentrale Aspekte.

Zum einen zeigt sich eine wechselseitige Verwobenheit leistungsbezogener Differenzkonstruktionen mit der Unterscheidung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.⁶ Diese ist unterschiedlich stark ausgeprägt. So erscheint zum Beispiel die Unterscheidung von „Regelschüler[n]“ und „Förderschüler[n]/Inklusionskinder[n]“ (Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2019, S. 241) z. T. gängig und selbstverständlich. Diese wird dann etwa für die Planung von Unterricht oder auch Leistungsüberprüfungen aufgegriffen. So führt eine Sonderpädagogin an einer integrierten Gesamtschule aus: „Okay, das ist die Leistung, die die Regelschüler erbringen müssen [...]. Und [...] welche Leistung kann ich jetzt von den Förderschülern erwarten?“ (Arndt et al., 2019, S. 241). Gegenüber dieser starren Form der Differenzsetzung gibt es andere Formen, in denen die Kontingenz der Differenz stärker sichtbar wird (vgl. Arndt, Becker, Löser et al., 2021, S. 8). Etwa, wenn eine Fachlehrkraft in einer anderen integrierten Gesamtschule darauf Bezug nimmt, dass zwar einige Schüler:innen „keinen Inklusionsstempel haben, sondern die einfach in einem Bereich'n Inklusionskind sind, nämlich im Bereich Mappen sortieren und Mappen und Zettel abheften“. Die Art und Weise, wie die beiden Lehrkräfte die Unterscheidung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf aufgreifen, ist mit der Frage nach Leistungserwartungen verknüpft und leitet damit zum zweiten Aspekt über.

Betrachtet man zum anderen die von uns erhobenen Daten mit Blick auf die jeweils sichtbar werdenden Leistungserwartungen, erscheint Leistung „als Frage indi-

6 Mit der schulorganisatorischen „Verwaltungskategorie“ (Boger, 2018, o.S.) sonderpädagogischen Förderbedarfs wird eine grundlegende Problematik der Zuweisung von Ressourcen angesprochen, die etwa als „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann, 1993, S. 43) bereits lange Gegenstand (sonder-)pädagogischer Diskussionen ist. Mit ihrer Analyse der schulgesetzlichen Rahmenbedingungen zum Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigen Julia Gasterstädt, Anna Kistner und Katja Adl-Amini (2020) auf, dass diese Problematik auch in formal inklusiven Settings relevant ist. Auf der Ebene der Beforschung solcher Settings – und auch in Hinblick auf Professionalisierungsansätze – geht damit die Gefahr einher, zur Reifikation der im Feld wirkmächtigen Kategorien beizutragen (vgl. Gasterstädt & Urban, 2016).

vidueller und institutioneller Erwartungen“ (Arndt, Becker & Löser et al., 2021, S. 6). So lässt sich fragen, auf wen sich die Leistungserwartungen richten und für wen welche Leistungserwartungen gelten: Werden hier einzelne Schüler:innen als Einzelfall adressiert oder, wie in dem obigen Zitat der Sonderpädagogin, als Teil der institutionell konstruierten Gruppe der ‚Regelschüler:innen‘ oder ‚Förderschüler:innen‘? Mit den schulischen Leistungserwartungen gehen immer auch Fähigkeitserwartungen einher (vgl. Buchner, Pfahl & Traue, 2015; Merl, 2019). So müssen die Schüler:innen über spezifische kognitive, körperliche, verhaltensbezogene etc. Fähigkeiten verfügen und diese abrufen, um die an sie adressierten Leistungserwartungen erfüllen zu können. Das Konzept „Ableismus“ richtet den Blick auf die Unterscheidung ‚disable/able‘ und damit die Frage nach der Verschränkung der Entstehung von Behinderung und Fähigkeitserwartungen sowie damit verbundenen Diskriminierungen (vgl. Buchner, 2018; Buchner et al., 2015). Aus dieser Perspektive ergibt sich die weitergehende Frage, inwiefern schulische Leistungserwartungen (auch) an der Hervorbringung von Behinderung beteiligt sind bzw. den Status von „Subjekte[n] der Integration“ (Buchner, 2018, S. 3) und die entsprechenden Gruppenkonstruktionen stützen, die aus einer inklusionspädagogischen Perspektive eher zu problematisieren sind (vgl. Becker et al., 2020).

2.2 Kasuistische Aus- und Fortbildung als Reflexionsraum

Bereits diese schlaglichtartigen Einblicke in die Ergebnisse zum Verhältnis von Leistung und Inklusion machen die Widersprüche deutlich, in denen Lehrkräfte in der inklusiven Sekundarstufe tagtäglich (re-)agieren müssen (vgl. auch Stojanov, 2015). Aus unseren Ergebnissen wird ersichtlich, dass hieraus Situationen resultieren, in denen Lehrkräfte mit komplexen Herausforderungen konfrontiert sind, die sich nicht einfach ‚auflösen‘ lassen, auch wenn Lehrkräfte sich intensiv an diesen ‚arbeiten‘ (vgl. Urban et al., 2020). Folglich bedarf es geeigneter ‚Räume‘, um sich handlungsentlastend mit den strukturellen Widersprüchen – und den damit einhergehenden Fragen und Unsicherheiten – der je individuellen Praxis zu befassen. Die Aus- und Fortbildung kann solche Räume prinzipiell bereitstellen. Mit Blick auf die Ausbildung formulieren Heinrich, Urban und Werning (2013, S. 107f.): „Hierfür bieten sich insbesondere fallorientierte Ausbildungspraxen an, um die Studierenden nicht mit der überwältigenden Komplexität sonderpädagogischen Förderbedarfs zu konfrontieren, sondern für sie vielmehr exemplarisch erfahrbar werden zu lassen, wie professionelles Handeln im inklusiven Setting aussehen kann“ (vgl. hierzu auch den Sammelband von Fabel-Lamla, Kunze, Moldenhauer & Rabenstein, 2020). Die diesem Zitat zugrundeliegende Figur zielt also darauf ab, Studierenden und praktizierenden Lehrkräften weniger Handlungsanweisungen an die Hand zu geben, deren Funktion darin bestünde, komplexitätsreduzierend zu wirken, sondern sich explizit mit der Komplexität pädagogischer Prozesse auseinanderzusetzen, um hierüber längerfristig pädagogische Handlungsspielräume zu erweitern. Dieser Vorschlag wurde in der Forschungs- und Entwicklungsphase des Projektes ReLInk aufgegriffen, in

welcher die hier kurz skizzierten Forschungsergebnisse als Ausgangspunkt für die Konzeption von kasuistischen Materialien dienen, die im Folgenden für den Bereich Fortbildung vorgestellt werden (siehe Abschnitt 3).

Den *Reflexionsbegriff* nutzen wir gewissermaßen als Brücke zwischen Forschungs- und Entwicklungsphase, um die empirischen Ergebnisse für die Aus- und Fortbildung fruchtbar zu machen. In der Auseinandersetzung mit Fragen der reflexiven Professionalisierung (vgl. u. a. Berndt, Häcker & Leonard, 2017) wird davor gewarnt, erhöhte Reflexionsanforderungen (vgl. Helsper, 2016) in einer individualisierenden Art und Weise an Lehrkräfte zu richten (vgl. Häcker, 2017; Häcker & Walm, 2015). Hiermit könne eine Delegation von Verantwortung zur Bearbeitung struktureller Schwierigkeiten an die einzelnen Lehrkräfte einhergehen (vgl. Moser, 2018, S. 286; Werning & Riecke-Baulecke, 2018, S. 97). Demgegenüber zielt die nachfolgend vorgestellte Konzeption einer fallbasierten Fortbildung darauf, einen institutionellen ‚Reflexionsraum‘ zu schaffen, welcher über die kasuistische Arbeit für die strukturellen Widersprüche sensibilisieren kann (vgl. Heinzl, 2020) und zugleich ermöglicht, die jeweiligen ‚Spielräume‘ auszuloten. Als grundlegende Herausforderung erscheint, dass sowohl dem Reflexionsbegriff selbst als auch entsprechenden kasuistischen Entwürfen, in die Reflexion als Instrument eingebettet ist, eine implizite normative Steigerungslogik inhärent zu sein scheint, die sich in „der Unterscheidung und Hierarchisierung von Niveaus der Reflexivität“ (Berndt & Häcker, 2017, S. 251) konkretisieren. Hierbei steht die empirische Erforschung des damit verbundenen „Professionalisierungsanspruch[s]“ (Kunze, 2020, S. 688) noch am Anfang (vgl. Fabel-Lamla et al., 2020).

3. Vorstellung der Konzeption einer kasuistischen Lehrkräftefortbildung und der Materialien

Die im Projekt ReLink entwickelte Konzeption einer kasuistischen Lehrkräftefortbildung zielt darauf ab, eine „Reflexionspause“ zu ermöglichen und hierbei „anhand konkreter Fälle aus der Schulpraxis über mögliche pädagogische Handlungsoptionen zum Umgang mit Leistung in inklusiven Settings zu diskutieren“ (Lau, Heinrich & Lübeck, 2019, S. 90). Mit Blick auf die „Reflexionsveranlassung“ (te Poel & Heinrich, 2020, S. 2) erfolgt eine „kasuistische Reflexion fremder Fälle“ (Helsper, 2018, S. 133). Die Teilnehmenden sind als Personen nicht direkt fallbezogen involviert, können jedoch die gewählten Fälle auch als „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper, 2018, S. 134) heranziehen. Die in der Forschungs- und Entwicklungsphase des Projektes ReLink konzipierten kasuistischen Materialien basieren auf den empirischen Daten aus der Forschungsphase von ReLink, konkret auf Transkripten von Interviews mit Lehrkräften und Schüler:innen. Hierzu wurden auf Basis der Analysen im Forschungsprozess (siehe auch Abschnitt 2) zentrale Momente ausgewählt und didaktisch aufbereitet. Die Gesamtkonzeption, didaktisch-methodische Hinweise sowie die kasuistischen Materialien finden sich im Themenheft „Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls“ (Arndt, Becker, Lau et al., 2021) in der

Open-Access-Zeitschrift „Die Materialwerkstatt“. Im Folgenden stellen wir den für die Fortbildungen charakteristischen methodischen Zugriff der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik kurz vor und zeigen an einem Materialauszug beispielhaft auf, wie die Arbeit mit der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik funktioniert und welche inhaltlichen Fragen damit aufgeworfen werden.

Die Methode der *sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik* (vgl. Lau et al., 2019, S. 91; Heinrich & Klenner, 2020) schließt an die begriffliche Unterscheidung einer „rekonstruktive[n] Kasuistik“ und einer „praxisreflexive[n] Kasuistik“ bei Kunze (2016, S. 118; vgl. auch Kunze, 2020) an. Die Entwicklung lehnt sich an eine praxisreflexive Kasuistik an (vgl. Schmidt & Wittek, 2020), akzentuiert jedoch den ausbildungspraktischen gegenüber dem forschungspraktischen Aspekt und sieht die im Zuge der sequenzanalytischen Arbeit entwickelten gedankenexperimentellen Lesarten als bedeutsam für die Ausbildung an. Verbunden mit einer Schwerpunktsetzung auf das sozialkonstruktivistische Moment, unterstreicht die Lesartenbildung die grundlegende Perspektive ‚es hätte auch anders sein können‘. Dies erweist sich als anschlussfähig an erwachsenendidaktische Zugänge zum Irritationspotential von Fällen (vgl. Lau et al., 2019, S. 91).⁷ Dass sich die Teilnehmenden mit konkreten Situationen bzw. Szenen aus dem schulischen Alltag auseinandersetzen, zielt darauf, „einen reflexiven Zugang zur Verschränkung individuellen pädagogischen Handelns einerseits und der Relevanz rahmender institutioneller Formate andererseits zu ermöglichen“ (Lau et al., 2021, S. 84). Die Entwicklung der Methode erfolgte ausgehend von der Methodologie der Objektiven Hermeneutik (vgl. zu dieser Wernet, 2009) und greift deren Prinzipien der Interpretation im konkreten Vorgehen auf.

Das *kasuistische Material aus dem Projekt ReLLink* umfasst u. a. den Fall „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ (Lau & Lübeck, 2021a). Das Material beginnt folgendermaßen:

- „1 Ich habe mein Augenmerk natürlich ein bisschen mehr auf den Regelschülern
- 2 ich habe das Gefühl
- 3 das Resümee ziehen zu müssen
- 4 dass die Regelschüler letztlich nicht auf dem Leistungsstand sind
- 5 auf dem Klassenkameraden in anderen Klassen sind
- 6 Weil (betont) – leider – auch sehr häufig getrennt unterrichtet ist mit den Inklusionsschülern“ (Lau & Lübeck, 2021c, o. S.).

Es folgen dann sechs weitere Zeilen. Für die Entwicklung der kasuistischen Materialien wurden besonders dichte Passagen aus dem Datenmaterial der Forschungsphase leicht angepasst und auf zwei bis drei Sätze kondensiert, die sich dann sequenziert auf einem DIN A4-Blatt darstellen ließen. Die so entstandenen Materialien fokussieren insbesondere Äußerungen und Situationen, an denen Spannungsverhältnisse der pädagogischen Praxis besonders stark in den Vordergrund treten.

Im Rahmen der *gemeinsamen Arbeit mit der sequenzanalytischen praxisanalytischen Kasuistik* in den Fortbildungen wird das Material dann Zeile für Zeile in der

7 Eine ausführliche Darstellung der Methode erfolgt bei (Heinrich & Klenner, i. V.).

Gruppe interpretiert. Auf Basis der Erfahrungen aus der Erprobung (siehe Abschnitt 4) bietet sich eine Gruppe von drei bis zwölf Personen an, um eine intensive gemeinsame Diskussion zu ermöglichen. Das konkrete Vorgehen in der Fallarbeit orientiert sich an den Prinzipien der Interpretation der Objektiven Hermeneutik – Sequenzialität, Extensivität, Kontextfreiheit, Sparsamkeit und Wörtlichkeit (vgl. Lau & Lübeck, 2021b). Konkret bedeutet dies: Der Text wird Zeile für Zeile interpretiert und die noch nicht bearbeiteten Zeilen sind verdeckt. Dabei dürfen alle Lesarten entwickelt werden, die sich aus der Zeile ableiten lassen. Leitend sind hierbei etwa die Fragen: Wer spricht? Worum geht es bzw. was wird thematisiert? Für die erste Zeile des Materials oben könnte der Prozess so beginnen: „Hier spricht eine Lehrkraft, denn die sprechende Person spricht von Schüler:innen. Sie spricht aber von ‚Regelschüler:innen‘, nicht von ‚Schüler:innen‘ im Allgemeinen. Es gibt also scheinbar verschiedene Gruppen von Schüler:innen usw.“. Nachdem eine Reihe von Lesarten gebildet wurde, lautet die nächste Frage: Wie könnte der Satz auf Grundlage der bisher entwickelten Lesarten weitergehen? Auch hier werden Vorschläge gesammelt, bevor die nächste Zeile aufgedeckt wird und die Lesartenbildung erneut einsetzt. Über dieses Verfahren kann detailliert nachvollzogen werden, wie sich die im Material abgebildete Situation entfaltet und welche Handlungsprobleme dabei wie bearbeitet werden. Aufgrund der Intensität der Fallarbeit kann die Auseinandersetzung mit einem zwölf Zeilen langen kasuistischen Material durchaus 90 Minuten in Anspruch nehmen. Im Folgenden beziehen wir uns auf unsere Erfahrungen aus den Fortbildungsworkshops sowie die daran anschließende qualitative Evaluation.

4. Erfahrungsbericht und Evaluation zu den Fortbildungsworkshops

4.1 Erfahrungsbericht

In den durchgeführten Fortbildungsworkshops machten wir die Erfahrung, dass das Verhältnis der eigenen Praxis der Teilnehmer:innen und dem bearbeiteten Material in doppelter Art und Weise relevant wurde: Einerseits diente die Erfahrung mit und in der Praxis als Erfahrungspool, aus dem heraus Lesarten gebildet werden konnten, etwa, weil die Teilnehmer:innen an Szenen ihrer Praxis erinnert wurden und diese dann einbrachten. Die ‚Richtung‘ ging also zunächst von der Praxis zum Material. Andererseits führte die Auseinandersetzung mit dem Material dazu, dass i.d.R. nach einer Phase sehr textnaher Arbeit durch einzelne Teilnehmer:innen Impulse aus dem Material aufgegriffen und auf die eigene Praxis übertragen wurden, wodurch dann auch Diskussionen auf einer Metaebene entstanden. Die ‚Richtung‘ ging anschließend also vom Material zurück zur Praxis.

In einem Workshop setzten sich die Teilnehmer:innen mit dem oben zitierten kasuistischen Material auseinander. Die Gruppe bestand aus 15 Lehrkräften aus dem ganzen Bundesland, in dem der Workshop angeboten wurde und wies eine hohe Heterogenität hinsichtlich der Ausbildungen und Funktionen der Teilnehmer:innen auf: So nahmen Sonderpädagog:innen, Grundschul-, Gesamtschullehrkräfte und eine

Gymnasiallehrkraft teil. Einzelne der Teilnehmer:innen hatten eine Fachleitung in ihrer Schule inne oder waren in der inklusionsbezogenen Beratung tätig und eine Teilnehmerin war Schulleiterin einer Gesamtschule. Bereits mit der Interpretation der ersten Zeile war die gruppenbezogene Konstruktion von ‚Regelschüler:in‘ und ‚Förderschüler:in/Inklusionsschüler:in‘ Gegenstand der Lesartenbildung. Einzelne Teilnehmer:innen, insbesondere die sonderpädagogisch ausgebildeten, riefen dabei Situationen aus ihrer Praxis auf, in der sie von Kolleg:innen als Expert:innen für die Beschulung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf adressiert wurden. Somit standen Frage von Rollenverständnissen und Zuständigkeiten im Raum. Im Zusammenhang mit der Frage nach Zuständigkeiten wurde auch die Frage nach zeitlichen und personellen Ressourcen sowie deren Zuweisung und Verteilung diskutiert.

Der Nachvollzug der Art und Weise, wie sich die Situation im kasuistischen Material entfaltet, ist in der Fortbildung dann doppelt relevant: Erstens wird über die verschiedenen entwickelten Lesarten und Möglichkeiten für die Anschlüsse der je nächsten Sequenz die Komplexität der im kasuistischen Material abgebildeten Situation deutlich sichtbar. Darüber hinaus kann ganz unmittelbar die Erfahrung gemacht werden, dass jedem Handlungsproblem, das sich in der pädagogischen Praxis stellt, auf vielfältige Arten und Weisen begegnet werden kann und dass jede dieser Arten und Weisen zu einem anderen Verlauf der Situation führt. Diese Einsicht verweist darauf, dass es eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten gibt, aber keine ‚richtige‘ Lösung, die sich rezepthaft vermitteln ließe. Über die Beobachtung der Komplexität der Situation wird zugleich auch deren Kontingenz sichtbar: In der hier erwähnten Fortbildungsveranstaltung ließ sich dies zum Beispiel daran beobachten, dass in der übergeordneten Diskussion, die die Interpretation des kasuistischen Materials evozierte, seitens der Teilnehmer:innen diskutiert wurde, dass im Material eigentlich ganz grundsätzliche pädagogische Grundfragen und Problemstellungen verhandelt werden: Die Frage nach ‚besseren‘ und ‚schlechteren Leistungen‘ – sowie deren wechselseitige Hervorbringung – stellt sich nicht erst mit der Einführung der UN-BRK. Auch die im kasuistischen Material auftauchende Gruppenunterscheidung von ‚Regelschüler:in‘ und ‚Inklusionsschüler:in‘ wurde dahingehend zur Disposition gestellt, dass eine Teilnehmerin die Frage formulierte, was ‚Inklusionsschüler‘ eigentlich bedeute. Dies leitet zum zweiten Punkt über: Zweitens nämlich kann die Rekonstruktion der Komplexität der sich im kasuistischen Material abbildenden Situation als ‚Türöffner‘ begriffen werden, um ausgehend von der sequenzanalytischen Interpretation dann Aspekte zu thematisieren, die letztlich über das je vorliegende Material und auch über die Reichweite der Handlungsmacht der einzelnen Lehrkräfte hinaus relevant sind. Für das hier vorgestellte Beispiel bietet sich beispielsweise die Auseinandersetzung mit dem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma und dessen spezifische Spielarten in inklusiven Settings an (siehe Abschnitt 2). Zwar lässt sich beispielsweise das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma nicht in einer Fortbildung auflösen, aber die Teilnehmer:innen können für dessen Wirkungsweise sensibilisiert werden, sodass sich potentiell ein anderer Umgang mit entsprechenden Situationen anbahnen kann. Im Idealfall können auch Schulentwicklungsprozesse angeregt (vgl.

Lau et al., 2021) und hierüber die Organisations- oder Steuerungsebene (vgl. hierzu Gasterstädt, 2019) in den Blick genommen werden.

4.2 Qualitative Evaluation des Professionalisierungsansatzes

Die Fortbildungsworkshops wurden qualitativ befragt, um einen Eindruck davon zu gewinnen, welche Prozesse bei den Teilnehmer:innen durch den Einsatz der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik ausgelöst werden (vgl. ausführlich hierzu sowie zum Folgenden: Lübeck & Lau, 2021). Im Nachgang zu den Fortbildungsworkshops wurden leitfadengestützte Interviews mit zwei bis drei Teilnehmer:innen der Fortbildungen geführt. Die Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview wurde zu Beginn der Veranstaltung abgefragt. Die weiteren Teilnehmer:innen füllten während der Interviews einen Fragebogen aus. Die folgende Darstellung beschränkt sich auf die Ergebnisse der Interviews (vgl. Lübeck & Lau, 2021 zur Gesamtdarstellung der Evaluation). In der Auswertung der Interviews wurden mittels Strategien der qualitativen Inhaltsanalyse Argumentationsmusteranalysen erstellt (vgl. hierzu Heinrich, 2015; ausführlicher Heinrich, 2007, Kap. 9).

Das von mehreren Teilnehmer:innen der Fortbildung formulierte Potential der Arbeit mit der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik lässt sich exemplarisch an einer inhaltlich zentralen Interviewpassage aufzeigen:

„Also ich habe immer so bisschen, Angst ist zu doll, aber man ist immer'n bisschen aufgeregt, wenn es an so 'nen Workshop geht, weil man ja viel von sich preisgeben muss und auch mitarbeiten muss und also diese Methode, das ist mir total leicht gefallen, da mitzuarbeiten, weil [...] dadurch, dass es eben nicht persönlich um MICH geht, konnte man einfach immer was dazu sagen und das Beispiel war auch gut. Also und [...] es war sehr, sehr intensiv (WS5_1,9).“

Zunächst wird hier der Aspekt thematisiert, dass die methodische Gestaltung des Workshops insofern eine niedrigschwellige inhaltliche Auseinandersetzung ermöglicht, als die Interpretation den Fokus weg von den Interpretierenden hin auf das bearbeitete Material lenkt und es dadurch möglich wird, Lesarten zu entwickeln, ohne sich dabei als Person angreifbar zu machen. Darüber hinaus erscheint zentral, dass die Methode eine intensive und kleinschrittige Auseinandersetzung mit der im jeweiligen Material repräsentierten Situation ermöglicht. Als ein wesentlicher Kritikpunkt an der methodischen Gestaltung der Workshops wurden demgegenüber Bedenken hinsichtlich des benötigten Zeitaufwandes zur Interpretation eines Materials benannt.

Unsere Erfahrungen aus den Fortbildungsworkshops und die Ergebnisse der qualitativen Evaluation bildeten den Ausgangspunkt für konzeptionelle Überlegungen zu einer *längerfristigen schulinternen Lehrkräftefortbildung* (SchiLf) zum reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Settings (vgl. Lau et al., 2021). Ein längerfristiges Format erscheint vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsergebnisse zur Fortbildung von Lehrkräften gewinnbringend, da Einzelveranstaltungen kaum

längerfristig nachweisbare Wirkungen aufweisen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, 2019b). Die Bedeutung einer längerfristigen schulinternen Fortbildung schließt zudem an die Annahme eines interdependenten Verhältnisses von Professionalisierung und Schulentwicklung (vgl. u. a. Bastian, Combe & Reh, 2002; Plate, 2017) sowie den zentralen Stellenwert kontinuierlicher Reflexionsprozesse für die inklusive Schulentwicklung (vgl. u. a. Arndt & Werning, 2016) an. In den konzeptionellen Überlegungen zu einer längerfristigen SchiLf zum reflexiven Umgang mit Leistung rücken wir die *Wie-Frage* ins Zentrum und loten die Potentiale der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik, z. B. für den Einstieg in die gemeinsame Arbeit an schulspezifischen Themen im Rahmen eines modularisierten Vorgehens, aus (vgl. ausführlich: Lau et al., 2021).

5. Ausblick

An die Ergebnisse aus dem Projekt ReLInk schließen sich Perspektiven sowohl für die Entwicklung der kasuistischen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften als auch die darauf bezogene Forschung an: Ein zentraler Schritt, der über die Projektlaufzeit von ReLInk hinausgeht, wäre die Erprobung und damit verbundene Konkretisierung der konzeptionellen Überlegungen zu einer SchiLf auf Grundlage der sequenzanalytisch praxisreflexiven Kasuistik. Gleichzeitig stellen sich – bezogen auf die Einbindung der Fallarbeit in das Format einer längerfristigen SchiLf ebenso wie mit Blick auf fallorientierte Formate in der universitären Lehrer:innenbildung – die aktuell verstärkt diskutierten Fragen zum Potential und zu den Grenzen kasuistischer Ansätze zur Professionalisierung im Allgemeinen (vgl. Kunze, 2020, S. 687) und in Hinblick auf das Thema Inklusion im Besonderen (vgl. Fabel-Lamla et al., 2020). Hinsichtlich der in den kasuistischen Materialien auftauchenden Kategorien und institutionellen Dynamiken – wie der Gruppenkonstruktion von ‚Regelschüler:innen‘ und ‚Förderschüler:innen‘ – verdeutlichen auch unsere Erfahrungen aus der universitären Ausbildung auf das Potential einer Sensibilisierung z. B. bezogen auf das ‚Labeln‘ von Schüler:innen (vgl. Arndt, Becker, Köhler et al., 2021). Gleichzeitig besteht eine zentrale Herausforderung darin, im Rahmen der Fallarbeit in der Aus- bzw. Fortbildung diese Gruppenunterscheidungen nicht einfach zu reproduzieren und so reifizierend zu wirken (vgl. hierzu Gasterstädt & Urban, 2016), statt Transformationsprozesse über Irritation auszulösen. Letztlich steht die kasuistische Interpretation von Situationen aus der Praxis vor dem gleichen Dilemma wie die Praxis und deren Beforschung: Differenzkonstruktionen anzuerkennen und mindestens sprachlich bezeichnen zu müssen, um sich mit diesen Differenzkonstruktionen auseinandersetzen zu können (vgl. Hazibar & Mecheril, 2013). Hieran anknüpfend stellt sich die Frage für die Lehrer:innenbildungsforschung, wie dieser grundlegende Widerspruch in Formaten der Aus- und Fortbildung (reflexiv) bearbeitet werden kann.

Literatur

- Akbaba, Y. & Bräu, K. (2019). Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 165–184). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.11>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Köhler, S.-M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021). Perspektiven von Schüler*innen auf das ‚Rausgehen‘ als gemeinsamer Reflexionsimpuls. Sitzungskonzeption für eine digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1), 135–157. <https://doi.org/10.11576/hlz-4045>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (Hrsg.). (2021). Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt* 3(2). Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2019). „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* (S. 239–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021). Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 1–16. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4124>
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>
- Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2020). Schule oder Wohlfahrtsverein? Positionierungen von Lehrkräften zur Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht am Beispiel der Frage der (Nicht-)Versetzung. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/575>
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berndt, C. & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2018). Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462>
- Bräu, K. (2018). Inklusion und Leistung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 207–222). Opladen: Budrich.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 49–64). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.6>
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:15764>
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*

- tion, (2). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>
- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Dietrich, F. (2019). Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 195–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2020). *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick: Wehle.
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54–66. Verfügbar unter: <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik/bisher-erschienen/inhalt-lesen/2016-1.html>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81–89. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21071>
- Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindertenpädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23>
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, M. (2008). „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S.99–116). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 778–792. <https://doi.org/10.25656/01:15425>
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020). 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* (S. 259–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heinrich, M. & Klenner, D. (in Vorbereitung). Sequenzanalytische Praxisreflexion. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*.
- 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. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Heinzel, F. (2020). Falldarstellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 700–705). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-084>
- Helsper, W. (2016). Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 217–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Hummrich, M. & Budde, J. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(2), 165–175.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 2(1), 123–141. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>
- 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? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 91–121). Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-082>
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J. M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 73–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>
- 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
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021a). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistungsbewertung im Schulalltag. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021b). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen [Online-Supplement 1: Methodische Hinweise zur Besprechung des Materials]. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021c). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistung im Schulalltag [Online-Supplement 4: Fall (Kurzversion)]. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019a). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und*

- Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Seelze: Kallmeyer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019b). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Bielefeld: wbv.
- Lübeck, A. & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Lehrer-Fortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Meister, N. & Hollstein, O. (2018). Leistung bewerten. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung* (S. 123–136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167572
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283–298). Opladen: Budrich.
- Plate, E. (2017). Professionalisierung durch inklusive Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 193–211). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabenstein, K., Gnauck, I. & Schäfer, M. (2019). Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 122–134. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.10>
- 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), 668–689.
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.). (2018). *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9>
- Sander, F. (2017). System-Ebenen klären, Komplexitätsreduktion vermeiden – Voraussetzungen für einen inklusiven Leistungsbegriff aus systemtheoretischer Sicht. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 1. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 65–71). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:15383>
- Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.). (2015). *Leistung*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657775989>
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Stojanov, K. (2015). Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über die Bildungsgerechtigkeit. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S. 135–150). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657775989_006
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sturm, T. (2015a). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu Den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 223–234). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.18>
- Sturm, T. (2015b). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 25–32. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21067>
- Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe I. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.),

- Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581–595). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.45>
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(2), 21–13. <https://doi.org/10.4119/HLZ-3256>
- Urban, M., Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M. & Werning, R. (2020). Leistung als Integrationsmodus? Ein inklusionspädagogischer Beitrag zur Bildungsforschung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 81–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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 Sekundarstufe. *WE_OS Jahrbuch*, 1(1), 84–105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109
- Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität – Impulse für die Sonderpädagogik und Inklusive Bildung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(3), 121–136.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Werning, R. & Riecke-Baulecke, T. (2018). Inklusive Schulentwicklung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 78–101). Seelze: Kallmeyer.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7>