

Reflexion, Leistung & Inklusion

Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe

Michael Urban^{1,*}, Jonas Becker¹, Rolf Werning²,
Jessica M. Löser², Ann-Kathrin Arndt² & Martin Heinrich³

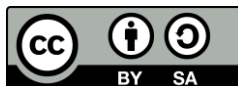
¹ Goethe-Universität Frankfurt, ² Leibniz Universität Hannover,

³ Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Institut für Sonderpädagogik, Theodor-W.-Adorno-Platz 6,
60323 Frankfurt am Main, m.urban@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für die inklusive Bildung im Sekundarbereich stellt eine zentrale Herausforderung dar. „Inklusion“ und „Leistung“ können im Kontext eines nach Leistung differenzierenden selektiven Schulsystems und angesichts einer verstärkten Leistungsorientierung und standardisierten Leistungsüberprüfung als unvereinbar erscheinen. Zugleich zielt inklusive Bildung programmatisch sowohl auf die Anwesenheit von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in der Regelschule als auch auf den Prozess der Förderung der Akzeptanz, Partizipation und Lern- und Leistungsentwicklung aller Schüler*innen. Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive ist hierbei „Leistung“ nicht einfach gegeben, sondern wird in der Schule hergestellt und ist verwoben mit sozialen Differenzkategorien. Ein reflexiver Umgang mit Leistung stellt eine zentrale Anforderung für die Lehrpersonen dar. Das Verbundprojekt *Reflexion, Leistung und Inklusion* zielt im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsdesigns auf die Identifizierung von Qualifizierungserfordernissen und -inhalten für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe auf Basis einer qualitativen Untersuchung an zwei Gesamtschulen und zwei Gymnasien. Hierbei wird der Umgang mit der (erweiterten) Leistungsheterogenität im zieldifferenten Unterricht (*Förderschwerpunkt Lernen*) sowie die Relation von Leistung und Verhalten (*Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung*) vertiefend untersucht. Bilden die schulorganisatorischen Kategorien den Ausgangspunkt, rücken im Forschungsprozess die konkreten Konstruktionen von Differenz in den Blick. Im Sinne einer fokussierten Ethnographie erfolgt eine teilnehmende Beobachtung, ergänzt u.a. um ausgewählte Dokumente und Interviews mit Lehrkräften und Lernenden. Die Auswertung orientiert sich an der Grounded Theory. Hierauf aufbauend werden in Kooperation mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg Materialien für die kasuistische Lehrer*innenaus- und -fortbildung entwickelt und erprobt. Es werden Lehrer*innenfortbildungen (Einzelworkshops) durchgeführt und die Reaktionsmuster der Lehrpersonen rekonstruiert. Auf dieser Basis wird eine längerfristige schulinterne Fortbildung entwickelt.

Schlagwörter: Inklusion, Sekundarstufe I, Lehrer*innenausbildung, Lehrer*innenfortbildung, qualitative Forschung, Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



English Information

Title: Reflection, Achievement and Inclusive Education. Required Qualifications for a Reflective Way of Dealing with Achievement in Inclusive Secondary Schools

Abstract: Qualifying secondary teachers for inclusive education is a major challenge. “Inclusion” and “achievement” may appear incompatible in a selective school system that differentiates based on achievement and standardized performance assessment. Inclusive education programmatically aims both at the presence of students with special needs in mainstream schools and at the process of promoting the acceptance, participation and achievement of all students. From a social constructivist perspective, “achievement” is not simply given, but is constructed at schools and intertwined with social categories. Dealing with achievement in a reflective way presents a central challenge for teachers.

The joint research project *Reflection, Achievement and Inclusion* aims to identify qualification requirements and contents for a reflexive approach to achievement in inclusive secondary schools based on a qualitative study at two comprehensive schools and two advanced secondary schools (“Gymnasium”). Dealing with (extended) achievement-related differences in settings with students with special needs focus *learning* (and a special curriculum) as well as the relation between performance and behavior (special needs focus *emotional and social development*) are investigated in depth. Taking these categories as a starting point, the focus lies on specific constructions of difference. In the sense of a focused ethnography, participatory observation takes place, supplemented by selected documents and interviews with teachers and students. Analysis is based on Grounded Theory. Building on this, materials for casuistic pre- and in-service teacher training will be developed in cooperation with the action research department “*Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.*” In subsequent in-service teacher training workshops reaction patterns of teachers will be reconstructed. On this basis, a long-term school-wide training will be developed.

Keywords: inclusion, secondary level, teacher training, qualitative research, special needs focus *learning*, special needs focus *emotional and social development*

1. Einleitung

Angesichts der Zielsetzung der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen (vgl. United Nations, 2006) und der damit verbundenen inklusiven Schulentwicklung (vgl. Ainscow, Booth & Dyson, 2006a; Werning & Avci-Werning, 2015) kommt der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung zu (Forlin, 2010; Heinrich, Urban & Werning, 2013; HRK & KMK, 2015). Dies gilt sowohl mit Blick auf ein enges, auf Fragen von Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf bezogenes Inklusionsverständnis als auch ausgehend von einem weiter gefassten Verständnis, welches grundlegend den Umgang mit Heterogenität und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Differenzlinien und damit verbundenen gesellschaftlichen Benachteiligungsstrukturen fokussiert (vgl. zu den unterschiedlichen Fassungen u.a. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Löser & Werning, 2015).

Maßnahmen in der Aus- und insbesondere Fortbildung greifen jedoch erst schlep-pend (Amrhein, 2011; Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Monitor Lehrerbildung, 2015). So ist z.B. der zunehmende Bedarf in der Fortbildung „kaum in Qualität und Quantität“ gedeckt (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 17; auch Weishaupt, 2016). National wie international gilt die Entwicklung inklusiver Bildung im Sekundarbereich als besonders herausfordernd (Biewer, Böhm & Schütz, 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Angesichts eines stärkeren Erwartungsdrucks im Übergang in

den tertiären Bildungsbereich/Arbeitsmarkt erweisen sich eine Outcome-Orientierung und eine Fokussierung auf Standards im Sekundarbereich als besonders einflussreich (De Vroey, Struyf & Petry, 2016, S. 110). Inklusion und die „standards agenda“ konfliktieren u.a. aufgrund der unterschiedlichen Fassungen von *achievement* bzw. Leistung und der Vorstellungen darüber, wie diese verbessert werden können (Ainscow, Booth & Dyson, 2006b). Während sich in Deutschland gegenüber dem in anderen Ländern stärker verbreiteten *High-Stakes Testing* eine gewisse Entschärfung ergibt, stellen das nach Leistung differenzierende Schulsystem und das Selbstverständnis der Sekundarstufe (Werning & Lütje-Klose, 2012; Biewer et al., 2015; Gehde, Köhler & Heinrich, 2016) eine spezifische Herausforderung dar.

Ausgehend davon, dass über die Frage der „Platzierung“ von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in der Allgemeinen Schule hinausgegangen wird, zielt Inklusion auf den fortwährenden Prozess der Verbesserung von Akzeptanz, Partizipation sowie Lern- und Leistungsentwicklung aller Schüler*innen sowie einer Minimierung von Diskriminierungen aller Schüler*innen (Ainscow et al., 2006a; Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006; Heinrich et al., 2013). Auf programmatischer Ebene kann Inklusion prinzipiell als an die eindeutige Forderung nach dem Abbau von Diskriminierungen gebunden konzipiert werden. Die Versuche, dieses Prinzip „umzusetzen“ (aus governanceanalytischer Perspektive: Heinrich & Dietrich, 2014), sind jedoch im Kontext der widersprüchlichen Anforderungen an Schule zu sehen, so dass es der Aufmerksamkeit für inklusive und exklusive Prozesse bedarf (Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999). Die Vision einer „Schule für Alle“ ebenso wie der Fokus auf die Schülerschaft mit Förderbedarf können als „Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips“ (Sturm, 2015a) betrachtet werden. Inklusion und Leistung können damit als unvereinbare Pole erscheinen (Esslinger-Hinz, 2014). Gleichzeitig wird Leistung bzw. *achievement* als zentrale Dimension der Entwicklung inklusiver Bildung gefasst.

An dieser Stelle setzt im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsdesigns das in diesem Beitrag vorgestellte Verbundprojekt *Reflexion, Leistung & Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe* (ReLInk) an.¹ Im Folgenden werden nach einer Skizzierung zentraler Forschungsergebnisse zum Themenbereich Inklusion und Leistung (2) die Zielsetzungen (3) sowie das Design und die Forschungsmethodik der Forschungs- und Entwicklungsphasen des Verbundprojektes ReLInk (4) dargestellt.

2. Zentrale Forschungsergebnisse zum Themenbereich „Leistung und Inklusion“

Das Thema „Leistung“ – als entscheidende „Währung“ in der Schule (Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013, S. 675) – und die Frage der Leistungsbewertung (Fischer, 2012; Seifert & Müller-Zastrau, 2014) werden im Kontext der inklusiven Schulentwicklung besonders virulent, z.B. hinsichtlich der Vereinbarkeit eines „individualisierten Leistungsgedanken[s]“ und einer Leistungsorientierung (Arndt, Stenger & Werning, 2014, S. 14). Inklusion erscheint sowohl anschlussfähig an als auch im Widerspruch zu Diskussions- und Entwicklungslinien und deren Bezugnahmen zu Leistung nach PISA: Inklusive Bildung ist verbunden mit der Zielsetzung einer stärkeren

¹ Das Verbundprojekt (Laufzeit: 2017–2020) der Universitäten Frankfurt a.M. (Projektleitung und Koordination des Verbundes: Prof. Dr. Michael Urban; wissenschaftlicher Mitarbeiter: Jonas Becker), Hannover (Projektleitung: Prof. Dr. Rolf Werning, Dr. Jessica Löser; wissenschaftliche Mitarbeiterin: Ann-Kathrin Arndt) und Bielefeld (Projektleitung: Prof. Dr. Martin Heinrich; wissenschaftliche Angestellte: voraussichtlich Ramona Lau) wird im Rahmen der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für die inklusive Bildung“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01NV1710A-C). Vgl. URL: <https://www.uni-frankfurt.de/55961590/ReLInk>.

Responsivität – und damit einer Orientierung an der Anpassung des schulischen Kontextes statt der Anpassung des Kindes bzw. Jugendlichen (Biewer et al., 2015; Löser, 2014; Arndt & Werning, 2016a). Dies erscheint anschlussfähig an eine stärkere Aufmerksamkeit für die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung und auch an die Diskussion um Kompetenzorientierung (z.B. Tschekan, 2015), individuelle Förderung (z.B. DDS, 2014) und Individualisierung (z.B. Rabenstein & Wischer, 2016). Zugleich steht dies – und die damit verbundene Forderung nach einer Ressourcenorientierung und einem „mehrperspektivische[n] Leistungsbegriff“ (Prenzel, 2012, S. 180) – in Spannung zu einer verstärkten Leistungsorientierung und standardisierten Leistungsmessung sowie einer damit verbundenen Engführung auf (bestimmte) kognitive Kompetenzen (Heinrich, 2010a). Die Frage nach dem Verhältnis von Individualisierung und Standardisierung stellt sich somit besonders drängend (Dedering & Wischer, 2014; Werning & Arndt, 2015).

Ergebnisse aus dem englischen Kontext zeigen, dass eine Aufmerksamkeit auf Leistungs-Outcomes Hindernis oder auch Anlass für die inklusive Schulentwicklung sein kann (Ainscow et al., 2006b). Eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Lernen, Leistung und (Leistungs-)Differenz wird als wesentlich erachtet: „schools have to overcome deeply rooted assumptions and constructs of educational differences and ability“ (De Vroey et al., 2016, S. 110; auch: Florian & Black-Hawkins, 2011; Häcker & Walm, 2015a). Inklusion kann damit als grundlegende Anfrage an die Funktion(en) von Schule und das, was als Leistung und Gerechtigkeit gilt, gefasst werden (Heinrich, 2015a). Angesichts des möglichen Verweises auf die Allokationsfunktion als unhintergehbare gesellschaftliche Notwendigkeit (Heinrich, 2010b) konnte die Selektionsfunktion die schulische Praxis deutlich prägen, was sich in der Leistungsbewertung darin widerspiegelt, dass Noten als pädagogisch fragwürdig, aber gesellschaftlich notwendig diskutiert werden (kritisch hierzu z.B. Beutel, 2012). Zugleich problematisieren Zaborowski, Meier und Breidenstein (2011) auf Basis ihrer ethnographischen Studie zur Leistungsbewertung einen vorrangigen Verweis auf die gesellschaftliche Funktion und unterstreichen die Bedeutung von z.B. Noten für das Erziehungssystem selbst.

Die Frage, was in Schule als Leistung gilt (Dietrich & Fricke, 2013), verweist nicht nur auf konkrete Fragen der Leistungsbewertung im inklusiven Kontext, z.B. hinsichtlich einer stärkeren Gewichtung der individuellen bzw. kriterialen Bezugsnorm gegenüber der sozialen (u.a. Prenzel, 2012; Seifert & Müller-Zastrau, 2014). Vielmehr rückt grundlegend der Umgang mit Leistung und Leistungsheterogenität in den Blick. Leistung bzw. Leistungsdifferenz sind ausgehend von einem sozialkonstruktivistischen Verständnis (Bräu, 2015; Werning, 2010) nicht einfach gegeben, sondern werden im schulischen Kontext hergestellt (Rabenstein et al., 2013). Bisherige Studien verweisen u.a. auf den Einfluss der Schulform (Zaborowski et al., 2011) und der Unterrichtsform (zur Individualisierung: Rabenstein & Wischer, 2016). Zugleich erweist sich die Herstellung von Leistung bzw. Leistungsdifferenz als verwoben mit verschiedenen Differenzlinien, wie z.B. Gender (vgl. Beiträge in Bräu, 2015; Budde, Blasse, Bossen & Rißler, 2015a), wobei soziale Kategorien weder „einfach da“ noch ausschließlich „von der Schule gemacht“ erscheinen (z.B. Budde, 2015). Damit verweist der Umgang mit Leistung grundlegend auf die Frage der (Re-)Produktion von Differenz im schulischen Kontext.

Vor dem Hintergrund des Ideals des bzw. der selbständig Lernenden im individualisierten Unterricht (Rabenstein, 2016) lassen sich „legitime bzw. illegitime Differenzen“ (Breidenstein, Menzel & Rademacher, 2013) herausarbeiten. Abhängig davon, ob die Differenzen „der Natur zugeschrieben werden“ (Geschlecht, Behinderung, Begabung) oder als von den Schüler*innen beeinflussbar gelten (z.B. Fleiß oder Interesse), werden diese von den Lehrkräften unterschiedlich bearbeitet (Breidenstein et al., 2013, S. 165). Die Frage der Veränderbarkeit und damit (Selbst-)Verantwortung der Schü-

ler*innen zeigt sich auch in anderen Studien zur Differenzkonstruktion: „Die Zuschreibung des ‚Nicht-Könnens‘ als Status dokumentiert eine nicht veränderbare kategoriale Differenzierung – im Gegensatz zum ‚Nicht-Wollen‘, das sich ändern kann“ (Emmerich, 2016, S. 7). Die Zuschreibung „Nicht-Können“ im Sinne einer zieldifferenten Beschulung im *Förderschwerpunkt Lernen* kann hierbei z.B. eine „Fünf“ abwehren, festigt dabei jedoch zugleich die Differenz (Fritzsche, 2015).

Speziell für die Sekundarstufe stellt sich die Frage, ob sich der Umgang mit einer in dieser Form „fixierten“ Leistungsdifferenz zum Ende der (Pflicht-)Schulzeit verändert – z.B. mit dem Ziel, den Förderbedarf aufzuheben und einen Hauptschulabschluss zu ermöglichen. Wie und mit welchen Konsequenzen ein „Nicht-Können“ bedeutsam wird, ist in der Sekundarstufe neben der Frage der zieldifferenten Beschulung z.B. auch dahingehend bedeutsam, ob ein „Nicht-Können“ als (nicht mehr) passend für die gymnasialen Anforderungen aufgefasst wird. Da Leistung nicht ohne das erwartete Verhalten zu fassen ist (Dietrich & Fricke, 2013; Budde, Blasse, Bossen & Rißler, 2015b), kann, wer sich nicht angemessen verhält, nicht (ohne weiteres) gute Leistungen erbringen (Bräu & Fuhrmann, 2015). Daraus folgt die Frage, inwiefern mit Blick auf die Zuschreibung eines Förderbedarfs im Bereich *Emotionale und soziale Entwicklung* die leistungsbezogene Nicht-Können/Nicht-Wollen-Unterscheidung relevant wird – und wie sich diese zur Unterscheidung Störung/Nicht-Störung (Emmerich, 2016) verhält. Dies gilt nicht nur für Schüler*innen mit Förderbedarf *Emotionale und soziale Entwicklung*, sondern wirft grundlegend die Frage auf, wie sich der Umgang mit Leistung z.B. im Kontext von „Unterrichtstörung(en)“ gestaltet. Die Herstellung von Leistung bezieht sich grundlegend nicht nur auf Bewertungssituationen, sondern z.B. ebenso auf die Aufgabenstellung im Unterricht (Rabenstein, Idel & Ricken, 2015).

Die Frage des Umgangs mit Leistung verweist in inklusiven Settings, in denen Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf unterrichtet werden, nicht nur auf die einzelne Lehrkraft, sondern auf die „heterogene Lehrgruppe“ (Blasse, 2015) und erweiterte Akteurskonstellationen (Bender & Heinrich, 2016). Hiermit sind v.a. Fragen der Zuordnung von Zuständigkeit bzw. Delegation verbunden (Arndt & Werning, 2013; Heinrich, Arndt & Werning, 2014; Fritzsche, 2015; Sturm, 2015b; Sturm & Wagner-Willi, 2016). Wenngleich sich mit Leistung verbundene Fragen der (Re-)Produktion von Bildungs(un)gerechtigkeit z.B. auch für Sozialpädagog*innen stellen (Heinrich, Faller & Thieme, 2014), rücken die Lehrkräfte – mit unterschiedlicher Qualifikation – besonders in den Blick. Die Delegation von Schüler*innen (die „nicht können“ oder auch „nicht wollen“) an die Lehrkräfte für Sonderpädagogik wird auch von Schüler*innen beschrieben (Arndt & Gieschen, 2013; Laubner, 2013). Ein „delegative[r] Habitus“ (Katzenbach & Olde, 2007, S. 196) der Regelschullehrkräfte kann hierbei auch durch eine Verantwortungsübernahme der Sonderpädagog*innen für die „schwierigen“ Fälle gestärkt werden (Thornberg, 2011). In der Unterrichtsorganisation spiegelt sich dies in der Präsenz von Formen der äußeren Differenzierung wider (Moser & Kropp, 2015; Kreis, 2015; zur Förderung außerhalb der Lerngruppe: Löser & Werning, 2013). Hinsichtlich des Umgangs mit Leistung sind unterschiedliche Bildungsverständnisse – als ein zentrales Problemfeld der multiprofessionellen Kooperation (Reh & Breuer, 2012) – sowie damit verbunden verschiedene Referenzrahmen (Conderman, 2011) und Bezugspunkte relevant. Zugleich wird ein, typischerweise den Sonderpädagog*innen zugeordneter, individualisierender Blick auch im Kontext von stärker flexiblen Rollenverteilungen als herausfordernd beschrieben (Arndt & Werning, 2016b), was wiederum auf die aufgezeigten Spannungsfelder von Individualisierung – Standardisierung/Leistungsorientierung verweist.

Diese Spannungsfelder sowie die mit der (Re-)Produktion von (Leistungs-)Differenz verbundenen Widersprüche können seitens der Lehrkräfte nicht einfach aufgelöst werden (Budde, 2015). Wenngleich dies ebenso für die Reflexion gilt, wird Reflexion bzw. ein „spezifischer Reflexionsmodus“ (Häcker & Walm, 2015b, S. 12) im Kontext der

Forderung nach einer „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2014) oder „reflexiven Unterrichtsentwicklung“ (Sturm & Wagner-Willi, 2016, S. 87) als wesentlich erachtet, auch angesichts der dargestellten Ergebnisse zur (Re-)Produktion (Sturm, 2015b; Bräu, 2015). Damit rückt ein *reflexiver* Umgang mit Leistung in den Vordergrund: Dieser bezieht sich z.B. auf die eigene Rolle in der Herstellung von (Leistungs-)Differenz (Bräu & Fuhrmann, 2015) oder die den verschiedenen Formen des Assessments zu Grunde liegenden Annahmen (Kozleski, Atkinson & Colcord, 2014). Neben dem Kontext externer Beratung (Urban, 2010) wird auch mit der Kooperation von Lehrkräften ein besonderes Reflexionspotential verbunden (Ainscow, Howes, Farrel & Frankham, 2010). Gleichzeitig sind z.B. stereotype Vorstellungen (Hirschauer & Kullmann, 2010) eine Herausforderung für eine reflexive Auseinandersetzung im Rahmen der Kooperation.

In diesem Zusammenhang fehlen, auch angesichts der Bedeutung von *beliefs* und *attitudes* für die Akzeptanz von Inklusion (Forlin, 2010; Forlin & Chambers, 2011) sowie der Akzeptanzschwächen im späteren Berufsleben (Moser, Kuhl, Schäfer & Redlich, 2012; Gehde, Köhler & Heinrich, 2016), Konzepte zur tiefergehenden Bewusstmachung der eigenen pädagogischen Haltung gegenüber der Konstruktion von Leistung im Rahmen der Qualifizierung (zur geringen Gewichtung in der Lehrer*innenfortbildung: Amrhein & Badstieber, 2013). Wird die „Verknüpfung von Einstellung, Wissen und Handeln“ (Döbert & Weishaupt, 2013, S. 8) für eine erfolgreiche Professionalisierung grundlegend als Voraussetzung erachtet (European Agency, 2012), ist dies mit Blick auf den reflexiven Umgang mit Leistung besonders virulent, da die Spannungsfelder für eine Schulentwicklung im Kontext einer stark fokussierten Leistungsorientierung (Heinrich, 2015b) weithin bekannt sind. Daraus leitet sich der Forschungs- und Qualifizierungsbedarf für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe ab.

3. Ziele des Verbundprojektes

Vor diesem Hintergrund fokussiert das Verbundprojekt ReLink auf Basis einer qualitativen Untersuchung den reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. Das Verbundprojekt gliedert sich im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsdesigns in zwei aufeinander aufbauende Phasen. Nachfolgend werden die Zielsetzungen sowie (exemplarische) Fragestellungen dieser Phasen dargestellt:

Im Rahmen der *Phase 1 (Forschungsphase)* wird mit dem Ziel, die relevanten Inhalte für die Qualifizierung der Lehrkräfte zu identifizieren, die zentrale Fragestellung verfolgt, welche Qualifikationserfordernisse sich für Lehrkräfte in der inklusiven Sekundarstufe bezogen auf einen reflexiven Umgang mit Leistung ergeben. Hierzu wird mit einzelfallbezogenen qualitativen Methoden untersucht, wie Leistung bzw. Leistungsdifferenz in der Praxis hergestellt und von den Lehrkräften und Schüler*innen reflektiert wird. Zudem interessiert, welche reflexiven Bearbeitungen (Schön, 1983) erkennbar sind und ob sich organisational-strukturelle Settings finden lassen, die eine Reflexion im Umgang mit Leistung, z.B. in Teams oder *Professional Learning Communities* (Wenger, 1998; Lomos, Hofman & Bosker, 2012), unterstützen. Daran schließen auf der Detailebene verschiedene Fragen an, z.B.: Welche Verständnisse von Leistung werden deutlich? Welche Bezugsnormen bzw. Referenzrahmen werden – seitens der einzelnen Akteure – bezogen auf Leistung herangezogen? Werden unterschiedliche Bezugnahmen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen relevant und, wenn ja, wie werden diese verhandelt?

Hierbei werden erstens der *Umgang mit der (erweiterten) Leistungsheterogenität im zieldifferenten Unterricht* und damit die Aushandlung des Passungsverhältnisses von individuellen Leistungen und Standards bzw. Verbindlichkeiten von curricularen Vorgaben vertiefend betrachtet. Es wird v.a. der *Förderschwerpunkt Lernen* fokussiert und

damit „das Versagen in Schule – wobei nicht immer klar ist, wer versagt: der Schüler oder die Schule“ (Werning, 2016, S. 230). Hierbei interessiert z.B., wie sich der (reflexive) Umgang mit Leistung im Verlauf der Sekundarstufe angesichts der Zielsetzung, den Förderbedarf aufzuheben, gestaltet. Zugleich ist, bezogen auf Schüler*innen mit Förderbedarf, relevant, wie ein „Nicht-Können“ und Unterschiede in der Leistung, auch angesichts der Forderung nach einer Ressourcenorientierung, verhandelt werden – auch mit Blick auf die Schülerschaft ohne Förderbedarf.

Zweitens wird die *Relation von Leistung und Verhalten* vertiefend betrachtet. Hierbei sind insbesondere Fragen mit Blick auf den *Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung* sowie Phänomene relevant, die in der Schule als Unterrichtsstörungen wahrgenommen werden. Die Analyse bezieht sich auf Schüler*innen mit einem Förderbedarf sowie grundlegend auf unterschiedliche Passungen bzw. Nicht-Passungen zwischen dem erwarteten Verhalten und dem konkreten, bezogen auf einzelne Schüler*innen bzw. Lerngruppen z.B. seitens der Lehrkräfte wahrgenommenen Verhalten. Hier ist u.a. die Frage relevant, inwiefern die Konstruktion eines in diesem Sinne abweichenden Verhaltens im Einzelfall dazu führt, dass z.B. die fachliche Leistung im engeren Sinne in den Hintergrund tritt, indem z.B. bezogen auf den bzw. die konkrete Schüler*in vorrangig die Unterrichtsstörung und weniger deren Kompetenzentwicklung mit Blick auf den (aktuellen) Unterrichtsgegenstand thematisiert wird. Zugleich stellt sich ebenso die Frage, inwiefern, z.B. im Fall von umfassenden Traumatisierungen oder auch passageren Krisen, schulische Leistungsanforderungen zeitweise bewusst „bei Seite gestellt“ werden (können).

Die 2. Phase (*Forschungs- und Entwicklungsphase*) zielt aufbauend auf den Ergebnissen der ersten Phase darauf, Materialien für die fallorientierte Lehrer*innenaus- und -fortbildung sowie ein Konzept für die Qualifizierung für den reflexiven Umgang mit Leistung im Rahmen von längerfristigen schulinternen Lehrer*innenfortbildungen zu entwickeln. Grundlegend ist die Frage, wie ein reflexiver Umgang mit Leistung im Rahmen der Qualifizierung angeregt und unterstützt werden kann. Hierzu werden Materialien für eine kasuistische Lehrer*innenausbildung erstellt, erprobt und überarbeitet. Zudem werden Auszüge dieser Materialien im Rahmen von Lehrer*innenfortbildungen (Einzelworkshops) eingesetzt. Unter Einbezug daran anschließender Reaktionsmusteranalysen zielt das Vorhaben darauf aufbauend auf die Entwicklung einer längerfristigen schulinternen Lehrer*innenfortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. Auf dieser Basis werden die Qualifizierungserfordernisse v.a. in Hinblick auf die Implikationen für eine Fortbildungskonzeption für eine inklusive Schulentwicklung geschärft. Ziel ist es, abschließend ein Konzept für eine längerfristige schulinterne Lehrer*innenfortbildung zu erstellen.

4. Design und Forschungsmethodik

In der Phase 1 (Forschungsphase) werden je zwei qualitative Untersuchungen an Gesamtschulen und Gymnasien durchgeführt. In der Phase 2 (Forschungs- und Entwicklungsphase) werden „Lehrer*innenforscher*innen“ aus dem Bielefelder Oberstufenkolleg mit ihrer Expertise für FuE-Projekte (Hahn, Heinrich & Klewin, 2014) einbezogen. Im Rahmen dieser zweiten Phase werden Materialien aus der Phase 1, die exemplarisch minimale und maximale Kontrastierungen bezogen auf den reflexiven Umgang mit Leistung ermöglichen, in verschiedenen Lehramtsstudiengängen erprobt. Des Weiteren werden diese im Rahmen einer Lehrer*innenfortbildung (Einzelworkshop) in verschiedenen Lehrer*innenfortbildungsinstitutionen eingesetzt. Basierend auf Interviews mit ausgewählten Teilnehmer*innen erfolgt eine Analyse der Reaktionsmuster der Lehrkräfte. Die Reaktionsmuster sowie die auf vertiefenden Analysen basierenden Falldarstellungen bilden die Basis für die Entwicklung einer Konzeption für eine längerfristige schulinterne Lehrer*innenfortbildung.

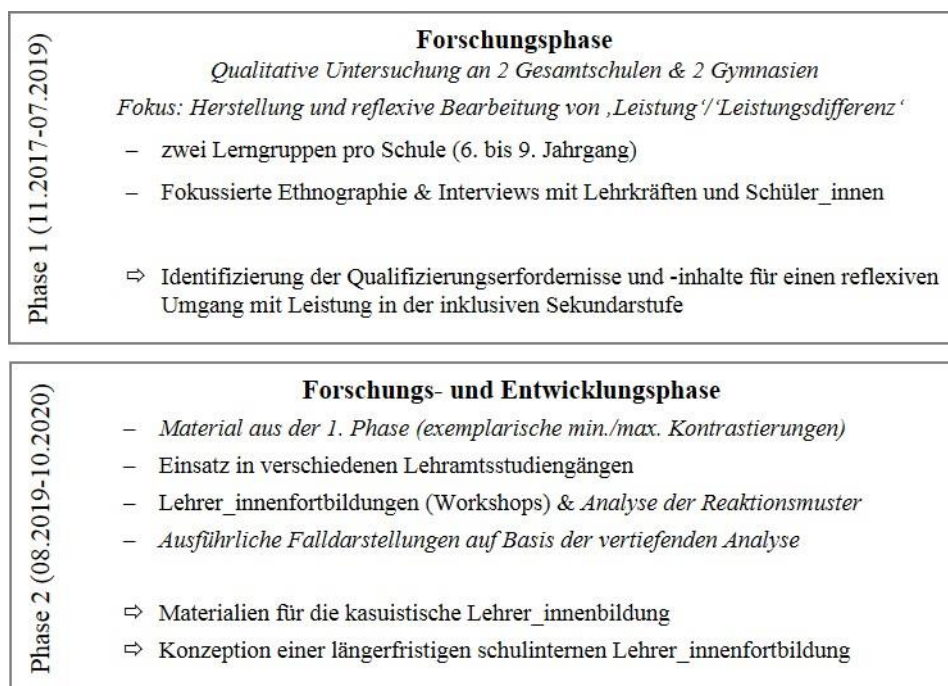


Abbildung 1: Verbundprojekt *Reflexion, Leistung & Inklusion* im Überblick

4.1 Forschungsphase: Sampling und Forschungsmethodik der qualitativen Untersuchungen

4.1.1 Sampling

Seitens der Standorte Frankfurt a.M. und Hannover wird an je einer Gesamtschule und je einem Gymnasium eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Das Sampling kontrastiert *lokale Kontexte*, die sich u.a. durch rechtliche Rahmenbedingungen unterscheiden, sowie die *Schulform* und berücksichtigt damit potenziell aus der Schulform resultierende Differenzen im reflexiven Umgang mit Leistung. Es werden vier Schulen mit gemeinsamem Unterricht von *Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* ausgewählt (zum Spannungsfeld zwischen einem weiten Inklusionsverständnis und einer forschungspragmatisch begründeten Engführung: Heinrich et al., 2013). Innerhalb der einzelnen Schulen werden jeweils zwei Lerngruppen in unterschiedlichen Jahrgangsstufen einbezogen (6.–9. Jahrgang). Dies ermöglicht eine *Kontrastierung der Jahrgangsstufen*. So kann z.B. im 8./9. Jahrgang verstärkt die Frage in den Vordergrund rücken, welcher Schulabschluss erreicht wird/werden kann und welche Übergangsoptionen sich damit ergeben. Hier stellt sich die Frage, inwiefern durch den Einfluss des Berechtigungswesens ein stärkerer „Druck“ für die Lehrkräfte entsteht und welche Konsequenzen dieser für einen reflexiven Umgang mit Leistung hat. Die Kontrastierung erlaubt hierdurch eine Schärfung der Qualifizierungserfordernisse der Lehrkräfte.

4.1.2 Forschungszugang und -methodik

Es werden im Sinne einer fokussierten Ethnographie zwei Feldphasen pro Lerngruppe/ Jahrgang (pro Schule) durchgeführt; ergänzend zur teilnehmenden Beobachtung werden, wenn möglich, Audioaufnahmen z.B. von Teamgesprächen erstellt und relevante Dokumente (wie z.B. Förderpläne) einbezogen. Darüber hinaus werden vertiefende episodische Interviews mit den Regelschullehrkräften (Klassen- und Fachlehrkräften) sowie Sonderpädagog*innen und Schüler*innen geführt. Geht mit einem ethnographi-

schen Zugang bereits eine Methodenpluralität einher (Angrosino, 2007), ermöglichen die vertiefenden Interviews, die Perspektiven der Lehrkräfte und Schüler*innen über situative Deutungen hinausgehend zu berücksichtigen. Die Triangulation zielt auf ein vertieftes Verständnis des Gegenstandes (Flick, 2004; Schröder-Lenzen, 2013), um auf dieser Basis die Qualifizierungserfordernisse und -inhalte angemessen identifizieren zu können.

Der gewählte Forschungszugang soll die Fokussierung unterschiedlicher *Formate* unterstützen: Luthiger (2014) verweist auf die Schwierigkeit, eine Trennung von Leistungs- und Lernsituationen im Rahmen eines empirischen Zugriffs einzulösen. Vor diesem Hintergrund sowie ausgehend von dem nicht nur auf kognitive Kompetenzen bezogenen Forschungsinteresse sind mit Blick auf den (reflexiven) Umgang mit „Leistung“ ganz unterschiedliche Situationen relevant. So wird z.B. in Bezug auf das *Unterrichtsgeschehen* die Rückmeldung von Leistung betrachtet, sei es in Form expliziter Beurteilungen oder eher indirekter Bewertungen (z.B. durch die Zuordnung bestimmter Schüler*innen zum „Differenzierungsraum“: Arndt & Gieschen, 2013). Hinsichtlich der *individuellen Förder- und Entwicklungspläne* ist z.B. von Interesse, inwiefern diese – zumindest von der Zielsetzung her – im Kontext einer intensiveren Lernbegleitung bedeutsam werden. Darüber hinaus richtet sich die Aufmerksamkeit auf *Zeugnisse* bzw. *Lern- und Entwicklungsberichte*, die als „Fixpunkte“ innerhalb des Schuljahres als Anlass zur Kommunikation und Dokumentation bezogen auf Leistung betrachtet werden können. Die Formate sind für die einzelnen schulischen Kontexte zu spezifizieren. Die Auswahl trägt einem unterschiedlichen (expliziten) Fokus auf Leistung bzw. Leistungsbewertung Rechnung und ermöglicht, unterschiedliche Formen der reflexiven Bearbeitung einzubeziehen. In diesem Zusammenhang sind zudem Aushandlungen z.B. zwischen Lehrkräften und Schüler*innen oder unter den Lehrkräften sowie gegebenenfalls im erweiterten multiprofessionellen Team von Interesse.

Fokussierte Ethnographie: Der ethnographische Forschungsansatz hat in der Erziehungswissenschaft national wie international an Bedeutung gewonnen (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2013; Tervooren, Engel, Göhlich, Miethe & Reh, 2014) und wird „nicht zuletzt aufgrund der ihm eigenen kritischen Reflexivität von Wirklichkeitskonstruktionen, grundsätzlich und insbesondere im Hinblick auf die pädagogisch dringliche Frage des Umgangs mit Differenz“ (Göhlich, Reh & Tervooren, 2013, S. 642), als gewinnbringend erachtet. Der Forschungszugang ist für die Analyse der Konstruktion von Leistung und (Leistungs-)Differenz grundlegend (vgl. Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013). Teilnehmende Beobachtung als das „Kernstück“ (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2013, S. 309) der Ethnographie bezieht die „schweigende Dimension des Sozialen“ (Hirschauer, 2002, S. 40) ein. Zugleich werden „im Sinne einer talking ethnography“ (Cloos, Köngeter, Müller & Thole, 2009, S. 36) situative Deutungen erhoben, „die das konkrete Handeln erläutern, begründen oder reflektieren und als routinisierte Praxis ohne ethnographische Fragen nicht thematisch geworden wären“ (Cloos et al., 2009, S. 36). Dass Ethnographie Anlass für eine reflexive Auseinandersetzung sein kann (Oester, 2008), erscheint für die Analyse des reflexiven Umgangs und die Identifizierung der Qualifizierungserfordernisse produktiv. Der gewählte Zugang der „fokussierten Ethnographie“ (Knoblauch, 2001, 2005; Oester, 2008) bezieht sich – im Vergleich zu einem ganzheitlichen Anspruch der klassischen (Langzeit-) Ethnographie – auf zeitlich stärker begrenzte Feldphasen und einen spezifischen Themenbereich. Bezogen auf die verschiedenen Positionierungen der teilnehmenden Beobachter*innen (Angrosino, 2007) wird die Beobachtung stärker gewichtet (zur Positionierung: Bollig, 2010). Zugleich bleibt das „Prinzip der Offenheit“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2009, S. 22) grundlegend. In jedem der beiden Jahrgänge pro Schule werden zwei Feldaufenthalte von ca. vier Wochen durchgeführt, um unterschiedliche Formate berücksichtigen zu können. Auf Basis der Feldnotizen werden verdichtete Protokolle erarbeitet (Cloos, 2010; Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Die teilnehmende Beobach-

tung findet im Unterricht und außerhalb des Unterrichts statt. Audioaufnahmen von Gesprächen, z.B. im Klassenteam oder zu Förderplänen, werden bei gegebenem Einverständnis der Beteiligten erstellt. Wie auch von Breuer (2015) und Heinrich, Faller & Thieme (2014) beschrieben, kann die Bereitschaft der Lehrkräfte im Zuge der zunehmenden Vertrautheit steigen. Ferner werden, ebenfalls auf der Basis von Einverständnissen, Dokumente (z.B. Förderpläne) einbezogen. Da Ethnographie Differenz nicht nur untersucht, sondern ebenso produziert (vgl. Göhlich et al., 2013), besteht die Gefahr der Reifizierung von Kategorien (Fritzsche & Tervooren, 2012; Budde, 2014; Gasterstädt & Urban, 2016). Kategorien sind als „heuristische Annahmen, deren Relevanz erst am Material zu prüfen wäre“ (Budde, 2014, S. 146), zu reflektieren. Mit einer Fokussierung auf Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf ist daher v.a. die Frage verbunden, ob und wie diese Unterscheidung in der konkreten Schulpraxis relevant wird.

Episodische Interviews: Im Anschluss an die erste Feldphase werden vertiefende episodische Interviews (Flick, 1996, 1997, 2009) mit Lehrkräften und Schüler*innen durchgeführt. Hierbei werden basierend auf einem *informed consent* in jeder Lerngruppe die Klassenlehrkraft, eine Fachlehrkraft und die Lehrkraft für Sonderpädagogik sowie mindestens vier Schüler*innen interviewt. Die episodischen Interviews zielen durch eine Verbindung von stärker erlebnisbezogenen, narrativen und stärker reflektierend-begrifflichen Anteilen auf die Erfassung sowohl des narrativ-episodischen Wissens, das „erfahrungsnah“ (Flick, 2009, S. 238) und auf konkrete Situationen bezogen ist, als auch des semantischen Wissens, das Generalisierungen und Abstraktionen umfasst. Das episodische Interview kennzeichnet eine Kombination aus Narrationsimpulsen und gezielten Fragen, z.B. zu subjektiven Definitionen. Es zielt nicht auf eine umfassende Erzählung, sondern produziert verschiedene Anlässe, Situationen zu erzählen (Flick, 2009). Dies erscheint neben der Nähe zur lebensweltlichen Kommunikation v.a. mit Blick auf die aufgezeigte Allgegenwärtigkeit von Leistung im schulischen Kontext gewinnbringend. Die methodologische Begründung des Verfahrens (Flick, 1997, 1999) bezieht sich neben einem Rekurs auf Theorien der Gedächtnis- und Erinnerungsforschung auf die Abhängigkeit subjektiver Konstrukte von sozialen Konstruktionsprozessen und ist theoretisch anschlussfähig an das zu Grunde gelegte sozialkonstruktivistische Verständnis von Leistung. Episodische Interviews bieten sich für die Erfassung professioneller Erfahrungen an (Flick, 1996; Flick, Fischer, Schwartz & Walter, 2002; Flick, Fischer, Neuber, Schwartz & Walter, 2003; Arndt, Rothe, Urban & Werning, 2015). Die episodischen Interviews mit den Lehrkräften ermöglichen, die Aufmerksamkeit auf einzelne Situationen bezogen auf einzelne Schüler*innen und/oder die verschiedenen Formate sowie organisational-strukturelle Settings zu richten. Weiter können generalisierte Konstruktionen erfasst werden, sei es bezogen auf einzelne Schüler*innen oder ein stärker abstrahiertes Verständnis von Leistung. Mit Blick auf die reflexive Bearbeitung können in diesen situationsbezogenen Erzählungen unterschiedliche reflexive Bezüge deutlich werden; zugleich umfasst das Interview gezielte Reflexionsaufforderungen. Angesichts der stärkeren Nähe zur Alltagskommunikation sowie durch die Möglichkeit, Situationen des gegenwärtigen (Schul-)Alltags in den Blick zu nehmen (Fuhs, 2012), ist das episodische Interview auch für Interviews mit Kindern und Jugendlichen geeignet (Trautmann, 2010; Arndt & Gieschen, 2013). In den Interviews interessiert beispielsweise, wie die Schüler*innen bestimmte Situationen zur Leistungsrückmeldung und -bewertung im Unterricht erleben und wie sie für sich (gute/schlechte) Leistungen fassen.

Auswertung: In die Analyse fließen die Beobachtungsprotokolle, die transkribierten Audioaufnahmen und die eingescannten Dokumente aus den beiden Feldphasen sowie die transkribierten Interviews mit Lehrkräften und Schüler*innen in anonymisierter Form ein. Die Daten werden unter Einsatz von QDA-Software (Kelle, 2008; Kuckartz, 2010) jeweils mittels offener Kodierstrategien der Grounded Theory (Strauss, 1994;

Strauss & Corbin, 1996; Mey & Mruck, 2011; vgl. zur Entwicklung übergeordnet: Morse, Stern & Corbin, 2009) analysiert. Hierbei können v.a. für die Analyse von Sequenzen aus den Beobachtungsprotokollen und Gesprächstranskripten intensive Formen des „line-by-line-codings“ (Charmaz, 2006, S. 50f.) relevant werden (für die Gesprächsanalyse: Rapley, 2007). Aufgrund der grundlegenden ständigen Vergleichsprozesse (u.a. Strauss & Corbin, 1996; Mey & Mruck, 2011) ist die gewählte Herangehensweise geeignet, um in die Analyse des (reflexiven) Umgangs mit Leistung verschiedene Schulkontexte, Jahrgangsstufen, Formate sowie schülerbezogene Aushandlungen einzubeziehen. Die einzelnen Daten werden zunächst jeweils für sich analysiert. Ergänzend zu den Kodierstrategien und dem Erstellen von Memos (Strauss & Corbin, 1996; Charmaz, 2006) können Mapping-Methoden (Clarke, 2009) v.a. für die Analyse der verschiedenen Datenmaterialien hilfreich sein. Der Auswertungsprozess ist durch eine zunehmende Verdichtung gekennzeichnet.

4.2 Forschungs- und Entwicklungsphase

Begreift man Leistungszuschreibungen konsequent als Konstruktionen seitens von Pädagog*innen und korreliert dies mit den systematischen Benachteiligungen (Disparitäten) durch Kompositionseffekte und Milieubedingungen im deutschen Schulsystem (Baumert, Maaz, Stanat & Watermann, 2009; Heinrich, 2013), dann springt der enge Nexus von sonderpädagogischer Förderung und sozialer Benachteiligung (Lütje-Klose, 2013) unmittelbar ins Auge. In Fallrekonstruktionen zur Reproduktion von Bildungs-(un)gerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle (Heinrich, Faller & Thieme, 2014, s.o.) konnte gezeigt werden, wie sich solche Benachteiligungen in Form von stärker auf Leistungserbringung als auf Kompetenzerwerb fokussierten ungleichheitsstiftenden Handlungen der Professionellen reproduzierten. Die schulkulturellen und schulformspezifischen Prägungen reproduzierten sich nicht zuletzt dadurch, dass die Lehrkräfte und die Professionellen der Sozialen Arbeit einen kognitiven Dissonanzausgleich betrieben, um den Widersprüchlichkeiten in ihren Handlungen mit einer kohärenten Deutung, d.h., „Konstruktion von Leistung“ begegnen zu können (Heinrich, Faller & Thieme, 2014). Diese unerwünschten Nebeneffekte der Leistungskonstruktion erzeugen die Notwendigkeit, seitens der Lehrkräfte berufsspezifische Haltungen zum „Bildungshabitus“ (Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2014) und eigene pädagogische Handlungsmuster reflexiv einzuholen, um nicht unproduktive Formen des Umgangs mit Leistung in der inklusiven Schule zu provozieren. Dies gilt für den vornehmlich mit Bezug zu Leistungsfragen sich konstituierenden gymnasialen Lehrer*innenhabitus (Ditton, 2008, S. 253) und vor dem Hintergrund erster empirischer Befunde insbesondere im inklusiven Kontext (Gehde et al., 2016). In der Forschungs- und Entwicklungsphase des Projekts (Phase 2) wird auf dieses Desiderat mit einem dreiteiligen Design reagiert:

*Kasuisches Material für die Lehrer*innenausbildung:* Um das Bewusstsein von der prekären Konstruktion von Leistung im Kontext der Förderung von Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen bereits in der Ausbildung zu verankern, bietet sich pädagogische Fallarbeit (Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016) mit Studierenden an (Hoffend, 2010; Koch & Textor, 2015), um vermittelt hierüber in der Lehramtsausbildung für Disparitäten erzeugende Strukturphänomene (Schelle, 2011) und Widersprüchlichkeiten (Dietrich, 2014) zu sensibilisieren. In der Phase 2 werden daher Materialien aus der Phase 1 in verschiedenen Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufe und für Sonderpädagogik sowie in dem Studiengang Integrierte Sonderpädagogik (Bielefeld) an den drei Standorten erprobt.

*Reaktionsmusteranalysen bezogen auf die Lehrer*innenfortbildung:* Die Materialien aus Phase 1 werden i.S. eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts (zur FuE-Logik vgl. Heinrich, 2008, 2012) im Kontext von Fortbildungsangeboten (Einzelworkshops) in Kooperation mit verschiedenen Einrichtungen der Lehrer*innenfortbildung einge-

setzt. Dies wird mittels einer rekonstruktiv arbeitenden „Reaktionsmusteranalyse“ (Heinrich, 2006) wissenschaftlich begleitet. Reaktionsmusteranalysen dienen i.S. kasuistischer Analysen der Rekonstruktion der Reaktionen Einzelner als spezifischer Reflex des Individuums auf das in latenten Sinnstrukturen gefasste abstrakte Allgemeine. Die Annahme ist, dass sich komplexe Deutungsmuster zur deutenden Krisenbewältigung mit einem hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz in verschiedenen Handlungssituationen strukturhomolog konkretisieren (Heinrich, 2009, S. 75f.). Demnach sind sie professionstheoretisch in allen deutenden, interpretierenden Bewältigungsmodi pädagogischer Akteure enthalten, wenn diese auf eben jene Krisen des strukturell gegebenen Spannungsfelds von Inklusion und Leistung reagieren. Ziel dieser FuE-Interviewstudie (ca. zehn narrative Interviews mit Teilnehmer*innen der Lehrer*innenfortbildungen) ist es, anhand der Reaktionsmuster der Lehrkräfte auf die Materialien die damit verbundenen Implikationen für eine Fortbildungskonzeption mit Blick auf inklusive Schulentwicklung zu erfassen, denn „Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich Inklusion sind dann wirksam und nachhaltig, wenn sie als Schulentwicklungsvorhaben angelegt sind“ (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 20). Voraussetzung hierfür ist allerdings, für solche längerfristigen Entwicklungsprozesse in der Organisation Akzeptanz zu schaffen (Heinrich, 2015b).

Konzeption einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung: Auch wenn die mangelnde Nachhaltigkeit von kurzfristiger Lehrer*innenfortbildung seit längerem bekannt ist (Lipowsky, 2010, 2014), finden inklusionsorientierte Lehrer*innenfortbildungsmaßnahmen bislang noch zu 90 Prozent in Form von Einzelmaßnahmen statt (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 12). Der geforderte Schwenk zu längerfristigen Schulentwicklungsmaßnahmen (Altrichter, 2010) steht also auch im Bereich „inklusive Schulentwicklung“ noch aus. Mittels der evaluativ verwendeten Ergebnisse der Reaktionsmusteranalysen sowie auf Grundlage der ausführlicheren Falldarstellungen ist es abschließend möglich, empirisch informiert eine Lehrer*innenfortbildungskonzeption für eine längerfristige schulinterne Fortbildung zu entwickeln.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, & Heinrich, M. (2014). Editorial zum Schwerpunktthema: Lehrerbildung in der Offensive. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 299–301.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006a). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London & New York: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006b). Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4–5), 295–308. doi:10.1080/13603110500430633
- Ainscow, M., Howes, A., Farrel, P., & Frankham, J. (2010). Making Sense of the Development of Inclusive Practices. In P. Hick & G. Thomas (Hrsg.), *Inclusion and Diversity, Vol. 3: Inclusive Pedagogy in Curricula and Classrooms* (S. 1–18). Los Angeles, CA: Sage.
- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F.H. Müller, A. Eichenbauer, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. (2011). Lehrkräfte im Paradox zwischen Integration und Segregation – Konsequenzen für die zukünftige Aus- und Fortbildung von LehrerInnen für Inklusion. In K. Ziemer, A. Langner, A. Köpfer & S. Erbring (Hrsg.), *Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (S. 125–138). Hamburg: Dr. Kovac.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 17.05.2018. Verfügbar un-

- ter: http://www.jakobmuthpreis.de/uploads/tx_itao_download/Lehrerfortbildung_Inklusion.pdf.
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research* (The SAGE Qualitative Research Kit). London: Sage. doi:10.4135/9781849208932
- Apel, H., Engeler, S., Friebertshäuser, B., Fuhs, B., & Zinnecker, J. (1995). Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung, Bd. II* (S. 343–375). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Arndt, A., & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A., Rothe, A., Urban, M., & Werning, R. (2015). Umgang mit Schwierigkeiten in der kindlichen Lernentwicklung am Schulanfang. Ergebnisse der qualitativen Längsschnittstudie „Lernerfahrungen im Übergang“. In P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 146–159). Weinheim: Beltz Juventa.
- Arndt, A., Stenger, S., & Werning, R. (2014). Gestaltung und Entwicklung inklusiven Unterrichts. *Handbuch Schulmanagement, 152*, 6–24.
- Arndt, A., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A., & Werning, R. (2016a). 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: Bertelsmann Stiftung.
- Arndt, A., & Werning, R. (2016b). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 160–174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda. *Review of Research in Education, 30*, 65–108. doi:10.3102/0091732X030001065
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P., & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. *DDS – Die Deutsche Schule, 101* (1), 33–46.
- Behnken, I., & Zinnecker, J. (2013). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 547–562). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bender, S., & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 90–104). Weinheim: Beltz Juventa.

- Beutel, S.-I. (2012). Endlich die Noten abschaffen? Ein Plädoyer für die Pädagogisierung der Leistungsbeurteilung. In C. Fischer (Hrsg.), *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung* (S. 93–104). Münster: Waxmann.
- Biewer, G., Böhm, E.T., & Schütz, S. (2015). Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In G. Biewer, E.T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 11–24). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 283–309). Weinheim: Beltz.
- Bollig, S. (2010). „Ja, ist das jetzt mehr ein Praktikum oder was?“ Feldzugang als situatives Management von Differenzen. In F. Heinzl, W. Thole, S. Köngeter & P. Cloos (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“*. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 107–116). Wiesbaden: VS.
- Bräu, K. (2015). Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht – eine Einführung. 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. 17–32). Leverkusen: Barbara 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. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 49–64). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G., Menzel, C., & Rademacher, S. (2013). Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 153–167). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19039-6_7
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133–148). Bielefeld: transcript. doi:10.14361/transcript.9783839422458.133
- Budde, J. (2015). Konstruktion von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. 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. 95–108). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Budde, J., Blasse, N., Bossen, A., & Rißler, G. (Hrsg.) (2015a). *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Budde, J., Blasse, N., Bossen, A., & Rißler, G. (2015b). Heterogenität – Eine Einleitung. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 7–17). Weinheim: Beltz.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 16.11.2018. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: Deconstructing and Reconstructing the ‘Inclusive School’. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 157–177. doi:10.1080/0141192990250203
- Clarke, A.E. (2009). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cloos, P. (2010). Narrative Beobachtungsprotokolle. Konstruktion, Rekonstruktion und Verwendung. In F. Heinzl, W. Thole, S. Köngeter & P. Cloos (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 181–192). Wiesbaden: VS.
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B., & Thole, W. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-91557-9
- Conderman, G. (2011). Methods for Addressing Conflict in Cotaught Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46 (4), 221–229. doi:10.1177/1053451210389034
- DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (2014). *Themenschwerpunkt: Individualisierung – Standardisierung*, 106 (2).
- Dedering, K., & Wischer, B. (2014). Editorial zum Schwerpunktthema: Individualisierung und Standardisierung. *DDS – Die deutsche Schule*, 106 (2), 101–104.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary Schools Included: a Literature Review. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (2), 1–27. doi:10.1080/13603116.2015.1075609
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1080/13603116.2015.1075609
- Dietrich, F., & Fricke, U. (2013). Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 259–292). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-531-19043-3_13
- Ditton, H. (2008). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 247–275). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-91173-1_9
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (2013). Einleitung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I., & Shaw, L.L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2. Aufl.). Chicago, IL: University of Chicago Press. doi:10.7208/chicago/9780226206868.001.0001
- Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 42–57). Weinheim: Beltz Juventa.
- Esslinger-Hinz, I. (2014). Inklusion und Leistung: Paradigmata im Widerspruch? In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 142–154). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- European Agency of Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- Fischer, C. (Hrsg.) (2012). *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*. Münster: Waxmann.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags*. Opladen: Westdeutscher Verlag. doi:10.1007/978-3-663-05685-0

- Flick, U. (1997). *The Episodic Interview* (Discussion Papers in Qualitative Research, 5). London: LSE Methodology Institute. Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter: <http://www.lse.ac.uk/methodology/pdf/qualpapers/flick-episodic.pdf>.
- Flick, U. (1999). Social Constructions of Change: Qualitative Methods for Analysing Developmental Processes. *Social Science Information*, 38 (4), 631–658. doi:10.1177/053901899038004007
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Methodologie und Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich. doi:10.1007/978-3-322-97512-6
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollständig überarb. und erweiterte Neuausg. von 2007). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U., Fischer, C., Neuber, A., Schwartz, F.W., & Walter, U. (2003). Health in the Context of Growing Old: Social Representations of Health. *Journal of Health Psychology*, 8 (5), 539–556. doi:10.1177/13591053030085006
- Flick, U., Fischer, C., Schwartz, F.W., & Walter, U. (2002). Symposium: “Social Representations of Health and Illness” – Social Representations of Health Held by Health Professionals: The Case of General Practitioners and Home-Care Nurses. *Social Science Information*, 41 (4), 581–602. doi:10.1177/0539018402041004005
- Flick, U., Kardorff, E. v., & Steinke, I. (2009). Was ist qualitative Forschung? In E. v. Kardorff, I. Steinke & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Aufl.) (S. 13–29). Reinbek: Rowohlt.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828. doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Forlin, C. (2010). Reframing Teacher Education for Inclusion. In C. Forlin (Hrsg.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (S. 3–12). London: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 17–32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Friebertshäuser, B., & Panagiotopoulou, A. (2013). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 301–322). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Fritzsche, B. (2015). Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 165–192). Weinheim: Beltz.
- Fritzsche, B., & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer et al. (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25–39). Opladen: Budrich.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl.) (S. 80–103). Weinheim: Beltz Juventa.
- 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.
- Gehde, H., Köhler, S.-M., & Heinrich, M. (2016). *Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (Schriftenreihe Pädagogik im Widerspruch, Bd. 15). Münster: MV.

- Göhlich, M., Reh, S., & Tervooren, A. (2013). Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil. Paralleltitel: Ethnography of Difference. An Introduction. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 639–643.
- Häcker, T., & Walm, M. (2015a). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89. doi:10.3224/ezw.v26i2.21071
- Häcker, T., & Walm, M. (2015b). Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 11–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick*. Münster: MV.
- 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 – Organisations- und Bildungsprozessforschung* (S. 83–95). Innsbruck: Studien Verlag.
- Heinrich, M. (2008). „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Über Möglichkeiten ihrer Komplementarität* (S. 99–155). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2009). *Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf Schulentwicklung. Zum Sinn von Einzelfallrekonstruktionen am Beispiel von Schulprogrammarbeit*. Münster: MV.
- Heinrich, M. (2010a). Testen, prüfen, vergleichen – und dann? Über die Auswirkungen von Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten auf die Lehrarbeit. *Friedrich Jahresheft, XXVIII: Lehrarbeit – Lehrer sein*, 116–119.
- Heinrich, M. (2010b). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) (S. 125–143). Opladen: B. Budrich.
- Heinrich, M. (2012). Stichwort: Forschung und Entwicklung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE, Bd. 1* (S. 405–406). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2013). Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum ‚Individual-Disparitäten-Effekt‘ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische & empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA* (S. 181–194). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19043-3_9
- Heinrich, M. (2015a). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2015b). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 778–792.
- Heinrich, M. (2017). Schlaglichter auf die Schulqualitätsforschung aus einer Governance-Perspektive. Analysen zu Aushandlungsprozessen am Beispiel der dialogischen Schulinspektion und der Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwick-*

- lung. *Theorie – Empirie – Perspektiven* (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 2) (S. 101–115). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Ackeren, I. van (2017). Editorial zum Schwerpunktthema: Professionalisierung im Berufsfeld Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 5–8.
- Heinrich, M., Arndt, A., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/inn/en in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (ZISU)*, 3 (1), 48–71.
- Heinrich, M., & Dietrich, F. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26–46). 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., 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.
- Hetfleisch, P., Goeze, A., & Schrader, J. (2017). Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (2), 182–205.
- Hirschauer, S. (2002). Grundzüge der Ethnographie und die Grenzen verbaler Daten. In D. Schaeffer & C. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 35–46). Bern: Huber.
- Hirschauer, M., & Kullmann, H. (2010). Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule* (S. 351–373). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92108-2_18
- Hoffend, A. (2010). *Pädagogisches Fallverstehen. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Fallstudienarbeit als Vermittlungsmöglichkeit*. Münster: Waxmann.
- Hofmann, T., Fiedler-Ebke, W., Ferrer, M.M., & Döring, T. (2014). Leistungsnachweise in fächerübergreifenden Kontexten. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (S. 71–138). Münster: MV.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Zugriff am 17.05.2018. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., & Meier, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Katzenbach, D., & Olde, V. (2007). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 191–207). Oberhausen: Athena.

- Kelle, U. (2008). Computerunterstützte Analyse qualitativer Daten. In E. v. Kardorff, I. Steinke & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 485–502). Reinbek: Rowohlt.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 123–141. doi:10.1515/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>.
- Koch, B., & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 97–139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kozleski, E.B., Atkinson, L., & Colcord, C. (2014). We Are What We Assess: How Schools Construct and Shape Identity and Performance. In D. Lawrence-Brown & M. Sapon Shevin (Hrsg.), *Condition Critical: Key Principles for Equitable and Inclusive Education* (S. 169–186). New York: Teachers College Press.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2014). *Das 7. Schuljahr – Wandlung des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblicke in die Studie KoSH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92126-6
- Laubner, M. (2013). „Also das ist unsere Förderlehrerin“ – Deutungsmuster von Schülerinnen und Schülern zum Zwei-Lehrer-System. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 141–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16. doi:10.3224/ezw.v26i2.21065
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Löser, J.M. (2014). Internationale Entwicklungslinien für inklusive Schulen am Beispiel Kanadas. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 61–69). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Löser, J.M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (1), 21–33.
- Löser, J.M., & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 17–24. doi:10.3224/ezw.v26i2.21066
- Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2012). The Concept of Professional Community and Its Relationship with Student Performance. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 51–68). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. (2013). Inklusion – Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik*, 9, 34–37.

- Lütje-Klose, B., Miller, S., & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6 (1), 69–84. doi:10.1007/s12592-014-0165-7
- Luthiger, H. (2014). *Differenz von Lern- und Leistungssituationen. Eine explorative Studie zu ihrer theoretischen Grundlegung und empirischen Überprüfung*. Münster: Waxmann.
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 401–428.
- Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.). (2011). *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-93318-4
- Monitor Lehrerbildung (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?* Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Stand: April 2015. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung, Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom-Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Zugriff am 16.11.2018. Verfügbar unter: http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf.
- Morse, J., Stern, P.N., & Corbin, J.M. (2009). *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Moser, V., & Kropp, A. (2015). Kooperation in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L., & Redlich, H. (2012). Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In S. Seitz, N.-K. Finnen, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 228–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Prenzel, A. (2012). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 175–183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabenstein, K. (2016). Das Leitbild des selbstständigen Schülers – revisited. In K. Rabenstein & B. Wischer (Hrsg.), *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* (S. 47–63). Seelze: Kallmeyer.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S., & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In N. Blasse, A. Bossen, J. Budde & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (Edition Erziehungswissenschaft) (S. 241–258). Weinheim: Beltz.
- 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.
- Rabenstein, K., & Wischer, B. (Hrsg.). (2016). *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Seelze: Kallmeyer.
- Rapley, T. (2007). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis* (The SAGE Qualitative Research Kit). London: Sage. doi:10.4135/9781849208901

- Reh, S., & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–201). Münster: Waxmann.
- Schelle, C. (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 85–92.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 149–158). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Seifert, A., & Müller-Zastrau, A. (2014). Das Dilemma der Leistungsbewertung in der inklusiven Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 155–165). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Strauss, A.L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sturm, T. (2015a). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25–32. doi:10.3224/ezw.v26i2.21067
- Sturm, T. (2015b). 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). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 75–89). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Miethe, I., & Reh, S. (2014). Ethnographie als internationales und interdisziplinäres Projekt. Eine Einleitung. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 9–21). Bielefeld: transcript.
- Thornberg, R. (2011). A Grounded Theory of Collaborative Synchronizing in Relation to Challenging Students. *Urban Education*, 47 (1), 312–342. doi:10.1177/0042085911427735
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92118-1
- Tschekan, K. (2015). Kompetenzorientiert Unterrichten. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 92–106). Weinheim: Beltz.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter: <https://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull>.
- Urban, M. (2010). Beratungsdienste der schulischen Erziehungshilfe als Ausdifferenzierung reflexiver Strukturen im Schulsystem. In M. Göhlich, S.M. Weber, W. Seitter & T.C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung* (Beiträge der AG Organisationspädagogik) (S. 203–211). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92285-0_18
- Weishaupt, H. (2016). Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform. In V. Moser & B. Lütje-Klose

- (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 27–41). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511803932
- Werning, R. (2010). Konstruktivismus. In D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 1* (S. 289–294). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. (2016). Lernen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 229–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R., & Arndt, A. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53–96). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R., & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Zaborowski, K.U., Meier, M., & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-93218-7

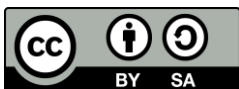
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS-Jahrbuch, 1*, 84–105. doi:10.4119/we_os-1109

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>