

Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung von Lehrpersonen

Michaela Kaiser, Simone Seitz & Nadine Slodczyk

Zusammenfassung

Der Beitrag arbeitet den Expertisebegriff für die inklusionsbezogene Professionalisierungsforschung auf und diskutiert diesen im Kontext des Desiderats nach einem übergreifenden Forschungsparadigma, das den strukturtheoretischen, den berufsbiografischen und den kompetenztheoretischen Ansatz verbindet. Die Überlegungen werden anhand von empirischen Befunden einer qualitativen (Teil-)Studie zur Expertise von Fortbildner*innen im Feld der inklusionsbezogenen Fortbildung exemplifiziert.

Schlagworte

Professionalisierung, Inklusion, Fortbildung, Expertise

Title

Expertise as an overarching paradigm of professionalization research for the inclusion-related further training of teachers

Abstract

The article elaborates the concept of expertise for inclusion-related professionalization research in the context of the desideratum according to a comprehensive research paradigm that combines the structural-functional based, the biographical and the competence-based approach. The argumentation is exemplified by empirical findings on the expertise of trainers in the field of inclusion-related teacher training.

Keywords

Professionalization, Inclusion, Teacher Training, Expertise

Inhaltsverzeichnis

1. Expertise in der Professionalisierungsforschung
2. Inklusionsbezogene Fortbildung von Lehrpersonen
3. Expertise für inklusionsbezogene Fortbildungspraxis im Fokus
4. Eckpunkte der Expertise von Inklusionsfortbildner*innen
 - 4.1. Flexibel-adaptives Beratungswissen
 - 4.2. Handlungsleitendes Orientierungswissen
 - 4.3. Analytisches Metawissen
5. Expertise als übergreifendes Paradigma

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Expertise in der Professionalisierungsforschung

Beschreibungen und Postulate zur berufsspezifischen Expertise von Lehrpersonen stehen seit langem im Fokus der Professionalisierungsforschung, jedoch liegen bisher nur vorläufige Antworten auf die damit verbundene Frage vor, wie diese Expertise systematisch erworben werden kann. Wie Cochran-Smith (2006) in einer Meta-Analyse herausarbeitet, wird in entsprechenden Studien vor allem gefragt, welche Personen eine Karriere als Lehrer*in anstreben, welche Faktoren prädiktiv für den Berufserfolg sind und welche Einflüsse von den Rahmenbedingungen der Lehrer*innenbildung ausgehen, kurzum: Wie Professionalisierung vonstattengeht und welche Relevanz die diesbezüglichen akademischen Professionalisierungsprozesse entfalten. Dabei produzieren die stark divergierenden konzeptuellen und empirischen Annäherungen an diese Gegenstandsbereiche der Lehrer*innenbildung kaum vergleichbare Ergebnisse, was die Qualität der Forschung zum Lehrer*innenberuf erheblich schmälert. In der Aktualisierung des Experten-Panels stellt die Autorin eine inhaltliche Verschiebung der bearbeiteten Themen im Zeitverlauf fest: Im Mittelpunkt stehen nun Studien zu den akademischen Professionalisierungsprozessen von angehenden Lehrpersonen sowie zu Struktur und Inhalten der Lehrer*innenbildung. Zwar geht mit einer erhöhten Forschungsaktivität auch eine leichte Verbesserung der Ergebnisqualität einher (Cochran-Smith & Villegas, 2015). Ungeachtet zunehmender Forschungsaktivitäten markiert jedoch weiterhin die Unvollständigkeit und gleichzeitige Breite der Forschungsarbeiten eine der größten Herausforderungen der Forschung zum Lehrer*innenberuf. Dies zeigt sich einerseits an unterschiedlichen disziplinären Verortungen sowie Theorie- und Empirietraditionen und andererseits daran, dass ein übergreifendes Bezugsmodell zur Professionalisierung von Lehrpersonen weiterhin fehlt (u.a. Terhart, Bennewitz, & Rothland, 2014; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus, & Mulder, 2009). So stehen die Beiträge zwischen und innerhalb der Themenfelder teils unverbunden nebeneinander, was den Erkenntnisfortschritt der Professionalisierungsforschung erschwert. Eine Anbindung der Forschungsarbeiten an theoretische Rahmenmodelle ist weiterhin ein Desiderat und scheint unumgänglich, will die Professionalisierungsforschung ihren vorparadigmatischen Status überwinden und die sowohl theoretische wie auch empirische Leistungsfähigkeit ihrer Studien erhöhen (Rothland, Cramer, & Terhart, 2016). [1]

Die offensichtlichen Überschneidungen der Paradigmen in der Professionalisierungsforschung legen nahe, die Wechsel zwischen diesen nicht als Brüche, sondern vielmehr als inhaltliche Verschiebungen und Weiterentwicklungen zu verstehen (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 242). Die Frage nach der Entwicklung von Expertise, genau genommen also die Frage, wie Lehrer*innen zu Expert*innen werden, ist in allen Ansätzen von zentraler Bedeutung für die Bestimmung ihrer Professionalität. Und obgleich sich der Expertiseansatz vornehmlich durch seine Ableitung aus der Kognitionspsychologie und der damit einhergehenden methodischen Ausrichtung von dem soziologisch reflektierten Professionenansatz methodologisch unterscheidet, bezeichnen Baumert und Kunter (2013) forschungspragmatisch den eigenschaftstheorien-erweiterten Expertiseansatz und den strukturtheoretisch begründeten Professionenansatz als im Wesentlichen dieselben Phänomene (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 424f.). [2]

Dennoch entfaltet sich die Debatte darüber, wie der Erwerb der so wichtigen professions-spezifischen Merkmale vonstattengeht, in weit auseinanderliegenden Argumentationssträngen: Auf der einen Seite stehen jene, im Anschluss an Oevermanns Professionalisierungstheorie entstandenen Arbeiten, die den Lehrberuf als quasi-therapeutische Tätigkeit begreifen und dessen unauflösbare Antinomien herausarbeiten (Helsper, 2004; Oevermann, 2007). Diese Professionalisierungsdebatten stehen jenen gegenüber, die ihre Anschlussfähigkeit an

die international geführten Diskussionen auf der Grundlage einer standardisierten Lehrer*innenbildung zu sichern suchen. In solchen Standard- und Kompetenzprofilen (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1997, 2004; Bromme & Haag, 2004; Terhart, 2002) wird der Lehrberuf als komplexe Aufgabe begriffen, welcher die Lehrperson mit spezifischen Anforderungen konfrontiert. Neben den weitestgehend inhaltsorientierten Standards einerseits (bspw. Oser & Renold 2005; Terhart, 2002), reichen die Modelle bis hin zu pädagogisch-psychologisch determinierten Kompetenzmodellen andererseits (bspw. Baumert & Kunter, 2006). Die Deutung von Professionalität als „berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2000) gilt als eine verbindende Klammer dieser kontrastierenden Positionen. Damit sind die drei diskursprägenden Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrer*innenberuf angesprochen. Innerhalb dieser parzellierten Forschungslandschaft spielt die Expertise von Lehrpersonen eine zentrale Rolle und hat in den einzelnen Ansätzen Anerkennung gefunden (Baumert & Kunter, 2006, 2011; Bromme, 1997, 2004; Bromme & Haag, 2004; Helsper, 2004, 2014; Hericks, 2006; Hericks & Keller-Schneider, 2014; Shulman, 1986; Terhart et al., 2014). [3]

Da angenommen wird, dass Lehrpersonen mit stark ausgeprägten professionellen Kompetenzen Lernende besser fördern (Terhart, 2012), unterliegt die Lehrer*innenbildung dem Anspruch, eine möglichst optimale Entwicklung derselben zu gewährleisten. Aus kompetenztheoretischer Perspektive besteht dabei weitestgehend Konsens darüber, dass Professionalisierung einen systematisch fortschreitenden Kompetenzaufbau dahingehend impliziert, Professionswissen situativ angemessen anzuwenden. Vor dem Hintergrund einer pädagogisch-psychologischen Perspektive werden somit an Lehrkräfte spezifische, erlernbare Anforderungen herangetragen, welche durch die entsprechenden professionstypischen Kompetenzen, in deren Mittelpunkt die fachliche Expertise steht, bewältigt werden müssen. So werden im generischen Kompetenzmodell COACTIV hier ansetzend kompetenztheoretische Überlegungen mit kognitionspsychologischen Befunden der Expertiseforschung zusammengeführt und es wird der Anspruch auf fächer- und domänenübergreifende Gültigkeit erhoben, so dass dies in der Forschung zur Lehrer*innenbildung inzwischen kanonischen Status erreichen konnte. [4]

Der Einsicht folgend, dass das Handeln von Lehrpersonen nicht allein über kognitive Determinanten bzw. die Wissensdimensionen des Professionswissens erklärt werden kann, sondern als mehrdimensionales Konstrukt weiterhin den motivationalen Orientierungen, den selbstregulativen Fähigkeiten sowie dem komplexen Werte- und Überzeugungssystem von Lehrpersonen folgt (u.a. Baumert & Kunter, 2006, 2011), wird mit der professionellen Kompetenz ein breites Spektrum persönlicher Voraussetzungen der Lehrpersonen erfasst. Die kognitiven Teilbereiche werden somit um nicht-kognitive Teilbereiche ergänzt (Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010), womit das Modell insgesamt eine Weiterentwicklung des Expertiseansatzes (Shulman, 1986) darstellt. Im Anschluss an Shulman (1986) und Bromme (1992) wird hier Wissen in die Bereiche des Fachwissens, des fachdidaktischen Wissens sowie des pädagogisch-psychologischen Wissens unterteilt, um das Organisations- und Beratungswissen ergänzt und insgesamt unter dem Begriff des „pedagogical content knowledge“ gefasst. Der Kompetenzbereich des Wissens wird damit auch als Kern der professionellen Kompetenz verstanden, der die Profession des Lehrer*innenberufs, welche auf die Vermittlung fachlichen Wissens abziele, absichert (Baumert & Kunter, 2006, S. 480ff.). An diese Konzeptualisierung schließen auch die Forschungsarbeiten um Blömeke und König an, deren Operationalisierung pädagogischen Wissens langjährige Diskussionen empirisch fundiert und hiervon ausgehend herausarbeitet, dass neben dem fachbezogenen Wissen auch dem fachdidaktischen und pädagogischen Wissen eine tragende Rolle zukommt (Blömeke, König, Suhl, Hoth, & Döhrmann, 2015; König & Blömeke, 2009). [5]

Dies aufgreifend lässt sich nun deutlich machen, in welcher Weise die strukturtheoretische Argumentation mit den kognitionspsychologischen Operationalisierungen der Wissensdimension (Bromme, 1995) durchaus zu verbinden ist. So betont Helsper (2014) selbst, dass die Argumentationen voneinander profitieren können, wenn die strukturtheoretisch formulierte Handlungsgrammatik pädagogischer Professionalität und das kompetenztheoretisch operationalisierte Wissen und Können systematisch miteinander in Beziehung gesetzt werden. In ihrem Zentrum

steht dann die Bedeutsamkeit der pädagogischen Expertise, welche die fachlichen Erklärungen und das berufliche Erfahrungswissen miteinander verbindet (Kurtz, 2009, S. 51). [6]

Dabei lassen sich zwei Formen der Wissensanwendung unterscheiden: eine subsumtionslogische Verwendung kodifizierten Wissens auf der einen Seite und eine professionelle, nicht-standardisierbare Wissensanwendung auf der anderen Seite (Helsper, 2014, S. 217), welche einzelfallspezifische Entscheidungen und die damit einhergehende rekonstruktive Anwendung von Wissensbeständen im Lehrer*innenberuf ermöglicht. Das Bindeglied zwischen den Wissensbeständen auf der einen Seite und dem sich aus der praktischen Erfahrung speisenden Erfahrungs- und Orientierungswissen auf der anderen Seite ist die fallbezogene Reflexion und damit das kasuistische Transformations- und Relationierungswissen. Um das praktische Erfahrungswissen schärfer zu fassen, schließt Helsper (2014) damit an Schöns (1983) Differenzierung von „knowing in action“, „reflecting in action“ und „reflecting on action“ an. Die „berufskulturelle Eigenlogik“ (Nittel, 2002, S. 257) wird in der Konzeptualisierung der Professionalität mitgedacht, wodurch sich eine Verschiebung von der theoretischen Deutungshoheit hin zur Logik der pädagogischen Handlungspraxis ergibt (Nittel, 2002, S. 257). [7]

Terhart hält der kognitionspsychologischen Operationalisierung des Wissens entgegen, dass sich das wissenschaftlich kodifizierte Wissen von dem Wissen, auf das Lehrpersonen im Berufsalltag zurückgreifen, unterscheidet – mehr noch, dass dieses kaum in Modellen zu technologisieren sei (1994, S. 193). Denn Expertise elaboriert sich, anders als kompetenztheoretisch argumentiert, nicht durch die Art und den Grad des Wissens, sondern in der Wahrnehmung und Bewertung der pädagogischen Situation und der Varianz der zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten (Terhart, 1994, S. 192). Ähnlich wie im strukturtheoretischen Ansatz beschreibt Terhart damit schon früh das Zusammenspiel aus wissenschaftlich kodifiziertem und prozeduralem, also praktisch nutzbarem Wissen, welches oft in Gestalt unbewusster Verarbeitungsroutinen auftritt und stellt damit ebenfalls die hohe Relevanz des reflektierten Wissens heraus, welches er jedoch entschieden von den routinierten Handlungsabläufen trennt und damit die Unterscheidung von reflektiertem Wissen und Können markiert (Terhart, 1994, S. 192f.). [8]

Zwar wird im (berufs-)biografischen Ansatz das wissenschaftliche Wissen nicht negiert, jedoch liegt ein Fokus auf dem in der Berufsbiografie tradierten beruflich nutzbaren Erfahrungswissen, das in pädagogischen Situationen gesammelt und mit dem wissenschaftlich erworbenen Wissen und dem Alltagswissen in Bezug gesetzt wird: „Diese drei Wissensformen müssen wie in einer Alchemie des Wissens verbunden werden“ (Terhart, 1994, S. 193). Zusammengekommen dient dies der Wahrnehmung und Einschätzung der pädagogischen Situation, der Einschätzung der Relevanz der Handlungen und der Reflexion des pädagogischen Handelns. Der biografiethoretische Ansatz begreift dabei die Lehrperson als eine in Entwicklung begriffene dynamische Einheit, die ihre fachliche Expertise zwischen „situations- und personen-spezifischen Faktoren“ (Terhart, 2001, S. 28) aktiv produziert und reproduziert – und dies über die gesamte Spanne des Berufslebens (Terhart, 2011, S. 208). Privat- und Berufsleben erfahren in der Analyse und Deutung von Berufsbiografien eine enge Verschränkung – im Fokus steht das Erfahrungswissen im Sinne erfahrungsbasierter (berufs-)biografischer Expertise. [9]

Operationalisierung von Expertise in den Professionalisierungsansätzen			
	Kompetenztheoretisch	(Berufs-)Biografisch	Strukturtheoretisch
Wissenschaftliches Wissen	Weiterentwicklung des Expertiseansatzes Shulmans (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen) Technologisches/ Klassifizierendes Wissen als Kern professioneller Kompetenz Vermittlung fachlichen Wissens	Wissenschaftlich kodifiziertes und bewusst reflektiertes Wissen	Kodifiziertes fachliches Wissen (ähnlich der Wissensbereiche in COACTIV)
Kontextuelles Wissen	Kasuistisches Wissen	Prozedurales Wissen (eingelagert in unbewussten Handlungsrouinen)	Kasuistisches Transformations- und Relationierungswissen
Individuelles Wissen	Erweiterung um nicht-kognitive Teilbereiche (motivationalen Orientierungen, den selbstregulativen Fähigkeiten sowie dem komplexen Werte- und Überzeugungssystem)	(Berufs-)Biografisches Erfahrungswissen	(Berufs-)Biografisches Erfahrungswissen
Alltagswissen	Nicht thematisiert	Alltagswissen	Nicht thematisiert
Funktion des Wissens	Grundlage der Wissensvermittlung	Wahrnehmung und Einschätzung der pädagogischen Situation Einschätzung der Relevanz der Handlungen Reflexion des pädagogischen Handelns	Kasuistische Handlungsentscheidungen

Tabelle 1: Konzeptualisierung von Expertise in den Professionalisierungsansätzen

Ob als Grundlage der Wissensvermittlung und damit als technologisches Expertenwissen, als handlungsleitendes Erfahrungswissen oder als kasuistisches Transformations- und Relationierungswissen, nimmt die Expertise im Professionalisierungsprozess eine zentrale Stellung ein. In der Praxis des Handelns von Lehrpersonen ist infolge der theoretischen Zersplitterung des Expertisebegriffs eine Herausforderung darin zu sehen, die verschiedenen Spielarten von Expertise sinnhaft miteinander zu verbinden. [10]

2. Inklusionsbezogene Fortbildung von Lehrpersonen

Die sinnhafte Verkettung der verschiedenen Zugänge zur Expertise von Lehrpersonen spielt im inklusionspädagogisch informierten Unterricht eine kaum zu bestreitende zentrale Rolle und impliziert diesbezügliche empirische Bearbeitungen (Heinrich, Urban, & Werning, 2013; Kaiser, 2019; Korff, 2015). Sie ist dabei aber darauf angewiesen, sich in einem schulischen Handlungsfeld zu elaborieren, in dem einerseits ein hoher Druck zur Realisierung professionellen inklusiven Unterrichts besteht und das andererseits vielfach von widersprüchlichen Aufträgen und unzureichenden Rahmenbedingungen geprägt ist – bedingt durch ambivalente Politiken auf der

einen und Deprofessionalisierungstendenzen auf der anderen Seite (Gasterstädt & Urban, 2016; Merz-Atalik, 2017; Seitz, 2018; Seitz & Slodczyk, 2020). Denn Inklusion ist zwar international menschenrechtlich verbrieft und muss lokal realisiert werden, in Deutschland werden jedoch auf nationaler und regionaler Ebene bildungspolitisch widersprüchliche Signale gesendet, indem entgegen der Verpflichtungen parallel ein Förderschulsystem erhalten oder sogar verfestigt wird, wie in Nordrhein-Westfalen (NRW) über die so genannte „Neuausrichtung“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2018; kritisch Kroworsch, 2019; Seitz, Hamisch, Kaiser, Slodczyk, & Wilke, 2020). [11]

Auch entsprechende Reformen in den unterschiedlich institutionalisierten Professionalisierungsinstanzen – der universitären Bildung, des Referendariats und der staatlichen Fortbildung – sind derzeit nur in Ansätzen sichtbar (Amrhein & Badstieber, 2013; Lau, Heinrich, & Lübeck, 2019). So verharrt die universitäre Lehrer*innenbildung bis auf wenige Ausnahmen weiterhin in den Rollenbildern der Lehramtstypen entlang von tradierten Schultypen, die weitreichend durch die selektive Struktur des Bildungssystems bestimmt werden. Insbesondere im Lehramt Sonderpädagogik werden die Professionalisierungsperspektiven auf ein inklusives System nur zögerlich aufgegriffen (Kultusministerkonferenz, 2019; Merz-Atalik, 2018; Schuppener, 2014). Lediglich einzelne Universitäten (Bremen, Bielefeld) etablierten ein „Kombi-Lehramt“, welches zwei Lehramtsprofessionen verschränkt und Absolvent*innen gezielt auf das Handlungsfeld „inklusive Schule“ vorbereitet (Lütje-Klose, Miller, & Ziegler, 2014; Seitz, 2011). Für die dritte Phase der Lehrer*innenbildung sind inklusionsbezogene Qualifizierungsprozesse zwar als hoch relevant erkannt (Kultusministerkonferenz, 2011), die aktuelle wissenschaftliche Befundlage stellt sich jedoch insgesamt spärlich dar (bspw. Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017; Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer, & Möller, 2016; Lipowsky & Rzejak, 2015; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007; Yoon, Duncan, Wen-Yu Lee, & Scarloss, 2007) und dünnt sich im Kontext der Inklusionsforschung abermals aus (Römer, 2014). [12]

Es zeigt sich somit ein breites Desiderat dahingehend, die Diskrepanz zwischen den auf der normativen Ebene klar formulierten Leitideen eines inklusiven Bildungssystems (bspw. Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015) und dem diesbezüglichen Aufbau von Expertise in der Lehrer*innenbildung zu verringern (Merz-Atalik, 2018, S. 3) und hierzu forschungsbasierte Erkenntnisse zu liefern. Dies aufnehmend beziehen wir uns im vorliegenden Beitrag spezifisch auf den Kontext inklusionsbezogener Lehrer*innenfortbildung. Dabei stützen wir uns auf die Auffassung von Schulen als lernende Organisation (Schratz, 2003; Senge, 2011) im Mehrebenensystem, die in unterschiedliche Akteurskonstellationen eingebunden sind und kontinuierlich vor Veränderungsanforderungen stehen. Sie sind diesen allerdings nicht hilflos „ausgeliefert“, vielmehr rekontextualisieren die Akteure vor Ort diese in jeweils spezifischer Art und Weise (Abs, Brüsemeister, Schemmann, & Wissinger, 2015; Langer & Brüsemeister, 2019; Maag Merki, Langer, & Altrichter, 2013). Eine zentrale Herausforderung stellt daher die Professionalisierung von Lehrpersonen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen insgesamt (Bonsen & Berkemeyer, 2014) sowie spezifisch in inklusiven Schulentwicklungsprozessen dar (Lau et al., 2019; Seitz & Haas, 2015). Lehrpersonen können in Deutschland – mit bundeslandspezifischen Divergenzen – allerdings nur selten auf gewachsene bildungs- oder berufsbiografische Erfahrungen in inklusiven Handlungsfeldern zurückgreifen, insbesondere wenn sie im Sekundarstufenbereich tätig sind (Döbert & Weishaupt, 2013; Kaiser, 2019). Analog verfügen nur wenige Schulen über langjährig entwickelte inklusionsbezogene Erfahrungen und Schulkulturen (Scheidt, 2017). Als umso bedeutsamer erweist sich somit die Rolle des Fortbildungssektors (Cramer, Johannmeyer, & Drahmman, 2019; Döbert & Weishaupt, 2013; Seitz & Slodczyk, 2020). [13]

Die Herausforderungen für die Fortbildungspraxis und -forschung stellen sich demzufolge entlang einer komplexen Wirkungskette dar. Neben den Merkmalen auf der Ebene von Fortbildner*innen sind die Transferprozesse unterschiedlich situiert – bedeutsam sind hierfür der schulische Kontext auf der einen wie auch der biografische Kontext der Lehrpersonen auf der anderen Seite. Fortbildner*innen können dabei zwar die Wahrnehmung und Nutzung von Fortbildungsangeboten nur mittelbar beeinflussen, gleichwohl prägen diese die Konzeption von

Qualifizierungsangeboten und gestalten den nachhaltigen Fortbildungserfolg auf der Ebene von Lehrpersonen aktiv (Lipowsky & Rzejak, 2015), wodurch sie mittelbar sogar bis auf die Ebene der Schüler*innen wirksam sein können (u.a. Hattie, 2012; Timperley et al., 2007). Studien zu den Wirkungen von Fortbildungen (Darling-Hammond et al., 2017) kommen einhellig zu dem Ergebnis, dass sich die Anstrengungen von Fortbildner*innen hinsichtlich der Konzeption qualitativ hochwertiger Fortbildungen lohnen. Die Frage nach der spezifischen Qualität und Relevanz der Expertise von Fortbildner*innen im Kontext inklusionsbezogener Fortbildung ist bisher jedoch weitgehend ungeklärt (Römer, 2014). [14]

Bezogen auf Deutschland müssen mit Dachner und Harnisch (2019) gleichwohl für die Lehrkräftefortbildung insgesamt eine geringe Transparenz, Vergleichbarkeit sowie fehlende Qualitätsstandards und unzureichende Kooperation konstatiert werden. Zugleich kann festgehalten werden, dass Fortbildner*innen nicht nur auf deklarative Wissenskonstruktionen und auf konkret anwendbares Handlungswissen, sondern auch auf Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen entscheidend einwirken (Göb, 2017; Lipowsky, 2014). Interventionen in diesem Format gelten dabei vor allem dann als wirksam, wenn sie sich durch eine hohe Problemorientierung auszeichnen sowie für die teilnehmenden Lehrpersonen erkennbar produktiv und anschlussfähig an deren entwickelte Überzeugungen und Vorerfahrungen sind (Lipowsky, 2014; Reusser & Pauli, 2014; Siebert, 2012). Fehlende explizit zugängliche berufsbiografische Erfahrungen von Lehrpersonen wie auch von Fortbildner*innen in qualitativ gut entwickelten inklusiven schulischen Settings erweisen sich damit als eine zentrale Herausforderung (Lau et al., 2019), denn sie führen vielfach dazu, dass Prinzipien, Handlungsmuster, Werte und Denkweisen inklusiver Schulkulturen nicht unmittelbar anschlussfähig erscheinen an die eigenen, in einem separativen Schulsystem erworbenen berufsbiografischen Erfahrungen, Orientierungen und Handlungsrouninen der Adressat*innen – was in der gleichen Weise für die Fortbildner*innen selbst gelten kann (Seitz & Slodczyk, 2020). [15]

Für die Konzeption von Fortbildung ist daher die Frage hoch bedeutsam, wie die institutionell überformten und organisational bedingten kollektiven Orientierungen (Asbrand, 2013) von Lehrpersonen den Beteiligten reflexiv zugänglich gemacht werden können, um sie produktiv weiterentwickeln zu können. Denn Professionalität stützt sich auf einen Wissenskanon, der durch Erfahrungen gefiltert, reflektiert und situationsspezifisch angewendet wird (Gieseke, 2010, 2018). Zur Professionalisierung von Lehrpersonen für inklusive Schulen ist es folglich unumgänglich, Erfahrungswissen aufzubauen, vor allem aber dieses fallbezogen zu reflektieren (Göb, 2017; Römer, 2014), weshalb für die Fortbildung neben Qualifizierungsprozessen Einzelner vor allem systembezogene, d.h. die Schule als Ganze fokussierende Interventionen von Bedeutung sind (Amrhein & Badstieber, 2013; Prengel, 2015; Seitz et al., 2020). [16]

Zum Forschungsstand kann damit insgesamt festgehalten werden, dass theoretisch und empirisch aufgearbeitete Erkenntnisse zur inklusionsbezogenen Fortbildungspraxis fehlen und damit auch entsprechend unklar ist, wodurch sich die Expertise der hier tätigen Fortbildner*innen auszeichnet. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass sich inklusionsbezogene Lehrer*innenfortbildungen von vielen anderen Fortbildungsformaten vor allem dadurch unterscheiden, dass nicht allein Fachwissen vermittelt, sondern auch an handlungsleitenden Orientierungen der professionell Handelnden und damit an den Schulkulturen gearbeitet wird (Kaiser & Seitz, 2020). [17]

Damit ist ein Anschluss an die eingangs angestellten Überlegungen zur Professionalität von Lehrpersonen hergestellt, denn es kann nun gesagt werden, dass inklusionsbezogene Professionalisierungsangebote in der dritten Phase als Schritte eines (kohärenten) Prozesses der berufsbiografischen Entwicklung aufzufassen und entsprechend zu konzipieren sind. Die (Weiter-)Entwicklung der inklusionsbezogenen Professionalität erweist sich darin als ein permanenter, biografisch gerahmter und der Professionalität inhärenter Prozess, der neben dem Aufbau inklusionsbezogener Wissensbestände wesentlich auf der Reflexion des eigenen Handelns im Feld basiert und sich begrifflich als Expertise fassen lässt. Von hier aus wird nun der Erwerb der so wichtigen Expertise von Fortbildner*innen beleuchtet. [18]

3. Expertise für inklusionsbezogene Fortbildungspraxis im Fokus

Es konnte bereits gezeigt werden, dass sich Expertise als ein Konstrukt verstehen lässt, das sich übergreifend zu den Professionalisierungsansätzen verhält und mit spezifischen Implikationen für eine inklusionsbezogene Professionalisierung verbinden lässt. Unter Bezug auf aktuelle Befunde zur Expertise von Fortbildner*innen im Feld schulischer Inklusion soll im Folgenden deutlich werden, wie auf der Ebene der Fortbildung wissenschaftliches Wissen über das Praxisfeld sowie ein kollektiver Reflexionsrahmen aufgebaut werden kann, zugleich aber der konkrete Handlungskontext als Quelle von inklusionsbezogener Expertise systematisch einbezogen bleibt. Dabei stellen wir Design und Ergebnisse der zugrunde gelegten Studie nicht voll umfänglich dar (hierzu: Seitz & Slodczyk, i. E.), sondern fokussieren vertiefend die für die hier verfolgte theoretische Fundierung des Expertisebegriffs relevanten Befunde und Erkenntnisse. Die Daten wurden im Rahmen der konzeptionellen Mitarbeit und wissenschaftlichen Begleitung einer Qualifizierungsmaßnahme in NRW erhoben, in der 17 Fortbildner*innen im Feld der inklusionsbezogenen Schulentwicklungsberatung und unterrichtsbezogenen Fortbildung, so genannte „Inklusionsmoderator*innen“, über zwei Jahre hinweg zu Inklusionsfortbildner*innen weiterqualifiziert wurden (QUA-LiS NRW; 2017-2019). Diese arbeiten im Anschluss an die Weiterqualifizierung mit dem gesamten, derzeit ca. 230 Personen umfassenden Pool der Inklusionsmoderator*innen in NRW in einer modularisierten Qualifizierungsreihe (Seitz & Slodczyk, 2020). In der wissenschaftlichen Begleitstudie stand folglich der Professionalisierungsprozess zweier Personengruppen im Fokus: [19]

1. Inklusionsmoderator*innen, die von Schulen für inklusionsbezogene Fortbildungen angefragt werden (2018; online-Befragung; n = 126).
2. Inklusionsfortbildner*innen (2017-2018; Experteninterviews; n = 17), die aus dem Pool der Inklusionsmoderator*innen ernannt wurden, um die Inklusionsmoderator*innen in der Breite weiter zu qualifizieren. [20]

Die Konzeption und Modellierung der Qualifizierung von 17 Inklusionsmoderator*innen zu Inklusionsfortbildner*innen war somit strukturell als Kaskadenmodell aufgebaut und nimmt inhaltlich nur tertiär die breit angestrebte Professionalisierung für inklusive schulische Praxis selbst in den Blick, sondern fokussiert sekundär die Professionalisierung der ca. 230 Inklusionsmoderator*innen für die Begleitung und Beratung dieser Prozesse über die primär realisierte Fortbildung der 17 Inklusionsfortbildner*innen. [21]

Problembehaftet war diese Ausgangslage durch verschiedene undurchsichtige Verstrickungen auf mehreren Systemebenen des Verwaltungs- und Steuerungsapparats, wie dies generell für die Situation von Fortbildner*innen typisch ist, die über Landesinstitute staatlicherseits beauftragt sind. Denn die entsprechend beauftragten Personen entstammen dem schulischen Personal und werden von hier aus benannt – sie sind somit zumeist zeitgleich in der schulbezogenen Erwachsenenbildung und im Handlungsfeld Schule selbst tätig. Sie werden in dieser hybriden Rolle von Einzelschulen angefragt, sind jedoch gegenüber den schulischen Verwaltungsinstanzen (Bezirksregierung, Landesinstitut, Ministerium) indirekt weisungsgebunden, was in besonderer Weise Reibungspotenzial bietet (Abb. 1). [22]

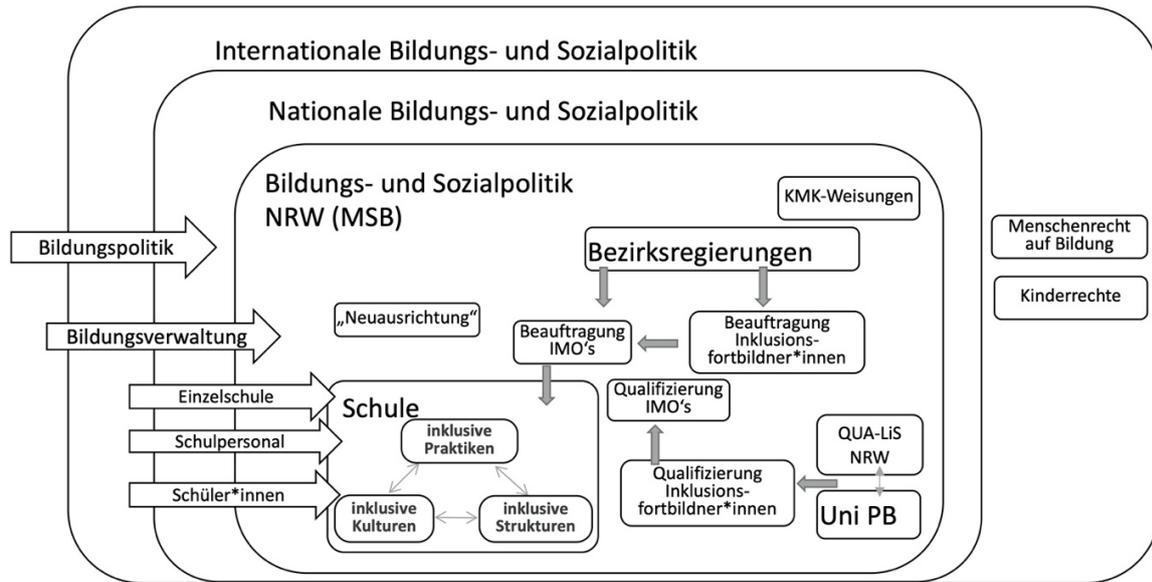


Abbildung 1: Inklusionsfortbildner*innen im Mehrebenensystem in Nordrhein-Westfalen

Im Rahmen der Untersuchung wurden in einem Mixed Methods Design qualitative mit quantitativen Forschungsmethoden verknüpft (Kelle, 2014), um dem undurchsichtigen Feld mit einem multimethodischen Zugang zu begegnen (Völcker, Meyer, & Jörke, 2019) und sich der Beschreibung und Analyse der Expertise von Fortbildner*innen anzunähern. In der qualitativen Teilstudie wurde die Grounded Theory Methodologie als Forschungsstil herangezogen, um einen Beitrag zu einer datenbasierten Theorie zum Themenfeld zu leisten (Strauss & Corbin, 2010; Strübing, 2004). Die Personengruppe der (angehenden) Inklusionsfortbildner*innen wurde dabei als Expert*innen in der Domäne angesehen und es wurde hiervon ausgehend in Experteninterviews spezifisches Rollenwissen identifiziert (Helfferich, 2014), indem die Interviews im Sinne der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2010) zunächst offen codiert wurden; anschließendes axiales und selektives Codieren diente der Theorienbildung. Im vorliegenden Beitrag beziehen wir uns auf die qualitative Teilstudie und betrachten diese im Lichte des Expertisebegriffs. Die interpretative Richtung unserer Analysen kennzeichnet sich dabei durch die forschungsleitende Frage nach der Struktur der inklusionsbezogenen Expertise von Fortbildner*innen. [23]

4. Eckpunkte der Expertise von Inklusionsfortbildner*innen

Wie wir im Folgenden zeigen, konturiert sich die Entwicklung von Professionalität im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse in Nordrhein-Westfalen entlang von drei zentralen Strukturmomenten der Expertise von Fortbildner*innen: Ihrem flexibel-adaptiven Beratungswissen, ihren handlungsleitenden Orientierungen und ihrem analytischen Metawissen. [24]

Expertise von Fortbildner*innen

Flexibel-adaptives Beratungswissen	Analytisches Metawissen	Handlungsleitendes Orientierungswissen
Kommunikationsfähigkeit, Selbstreflexionsfähigkeit, Beratungskompetenzen, theoretisches Wissen über Schulentwicklung und Schulsysteme	Analytisches Wissen über die Strukturen und die damit einhergehenden Spannungsfelder, in denen sich Fortbildner*innen bewegen, Metaperspektive auf Systeme	Reflektierte (berufs-)biografische Erfahrungen in inklusiven Praxisfeldern und in unterschiedlichen Kollegien, die eine subjektive Wertebasis des pädagogischen Handelns darstellen

Tabelle 2: Expertisebereiche von Fortbildner*innen

Diese drei Bereiche der Expertise von Fortbilder*innen erweisen sich als vernetzt und zeichnen sich durch ihre Rekursivität aus, wie wir im Weiteren genauer ausführen. [25]

4.1. Flexibel-adaptives Beratungswissen

Fortbildungen werden zumeist durch eine Anfrage initiiert, weil ein konkretes Problem an Schulen behoben werden soll – es besteht dabei in der Regel nicht das Ziel einer grundlegenden Organisationsentwicklung (Erbring, 2016). Beratungsangebote von Fortbildner*innen zeichnen sich daher stets durch einen Balanceakt aus zwischen einerseits der Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung zur schnellen Lösungsfindung sowie andererseits der Prozessorientierung im Sinne der nachhaltigen Implementierung neuer Handlungs- oder Deutungsmuster und der Steuerung von Veränderungsprozessen. Auf dieser Basis strukturiert sich das flexibel-adaptive Beratungswissen. [26]

An Komplexität gewinnt die Expertise in der Fortbildung schulischer Akteure hinsichtlich eines passgenauen Zuschnitts des Auftrags, wie das nachfolgende Zitat einer Inklusionsfortbildnerin zeigt: [27]

T15: „Es ist so ein Doppelschwingen. Wenn ich als Moderatorin an einer Schule angefragt werde, um ein bestimmtes Thema zu moderieren, dann ist es so, dass ein Teil des Kollegiums schon relativ fit ist oder auf dem Weg, aber ein anderer Teil muss noch ganz viel lernen.“ [28]

Mit dem Begriff „Doppelschwingen“ wird zunächst die Heterogenität der Zielgruppe angesprochen, die im Fortbildungsangebot aufgegriffen werden muss, was mit Vermittlungsprozessen sowohl zwischen Fortbildnerin und Adressat*innen als auch innerhalb der Adressat*innen-gruppe verbunden ist. Zugleich könnten hierin implizite Rollenunsicherheiten der Fortbildnerin ihren Ausdruck finden, jedenfalls wird über die Feststellung, ein Teil der Adressat*innen müsse „noch ganz viel lernen“ eine Differenz zwischen den Angesprochenen und der Fortbildnerin hergestellt, was auch auf eine performative Rollenversicherung in der Interviewsituation selbst hinweisen kann. Weiterführend kann indessen festgehalten werden, dass die Dimension der Adaptivität von Fortbildungsexpertise hier besonderen Stellenwert erhält. Ein adaptives Beratungswissen impliziert hiervon ausgehend, sich flexibel auf die Bedarfe und Ausgangslagen von Kollegien und deren Diversität „einzuschwingen“, was in der Konsequenz impliziert, Fortbildungsangebote adaptiv anhand der unterschiedlichen Bedarfe innerhalb von und zwischen Schulkollegien zu gestalten. Zugleich ist mit dem Begriff angesprochen, dass Fortbildungsangebote keiner Top-Down Logik folgen, sondern aus der Schulsituation heraus interaktiv und partizipativ zu gestalten sind, um Impulse für schulkulturelle Entwicklungen setzen zu können. [29]

Die von Schulen angefragten Wissens- und Kompetenzbereiche, die in diesem Zusammenhang relevant werden, zeichnen sich jedoch, wie oben angedeutet und in der folgenden Interviewsequenz aufgezeigt, häufig durch einen unmittelbar problemorientierten sowie technologischen Charakter aus: [30]

T5: „In der Regel ist es so, dass bei den Inklusionsanfragen die Schulen (#2) drei große Bereiche bedient haben wollen (...) hauptsächlich Classroom Management, Umgang mit schwierigen Schülern und (#1) Differenzierung (...)“ [31]

Die benannten, d.h. von Schulen im inklusionsbezogenen Kontext vorwiegend angefragten Themenfelder (Seitz et al., 2020; Seitz & Slodczyk, 2020) deuten auf eine Tendenz zu pädagogischen Handlungsmustern, die sich durch einen technologischen Charakter systemlogisch in tradierte segregative Schulkulturen einpassen lassen und sich insofern diskrepant zu inklusionspädagogisch fundierten Prinzipien und Qualitätsanforderungen verhalten (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). So stellen der Kategorisierung von Schüler*innen als „schwierig“ folgend bestimmte Kinder und Jugendliche ein potenzielles Risiko für Lehrpersonen, Unterricht und Schulleben dar – hieraus erwächst dann das Anliegen, über disziplinierende, über Fortbildung vermittelte Instrumente unterrichtliche und schulische Ordnungen stabil zu halten, was mit dem Risiko der Marginalisierung sowohl der Motive der Kinder als auch selbstreflexiver Momente der

professionell Handelnden einhergeht. Für die Expertise von Fortbildner*innen kann unter diesen widersprüchlichen Bedingungen von hier ausgehend eine dialogische Arbeitsstruktur als wichtiger Aspekt ihrer Expertise herausgeschält werden. Denn die Adressat*innenorientierung gelingt nur, wenn solche hintergründig verhandelten Orientierungen in der Interaktion zwischen Schulpersonal und Fortbildner*in konstruktiv-wertschätzend reflektiert, fachlich fundiert eingebunden und dialogisch verhandelt werden. [32]

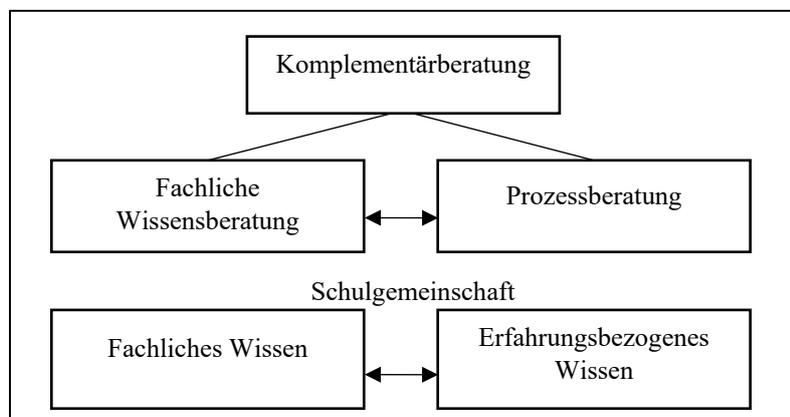


Abbildung 2: Zusammenspiel von Wissens- und Prozessberatung

Auf einer zweiten Ebene erweist sich auch die Adaptivität des Beratungswissens als Ganzes als relevant, nämlich im Changieren zwischen der Ebene der fachlichen Wissensberatung und der Ebene der Prozessberatung: [33]

T4: „Wir haben ja jetzt doch (lacht) endlich mal festgestellt, dass Inklusion Schulentwicklungsprozess ist und es ist ja so, dass man jetzt mit einer anderen Sichtweise dahingeht, man ist ja jetzt nicht nur Wissensvermittler, sondern halt Komplementärberater [...] Ja, weil wie gesagt das Ganze ein Schulentwicklungsprozess ist, also dass Schule muss mal anders gedacht werden. Wenn das gelingen soll, wenn das wirklich gelingen soll, muss Schule mal ganz anders gedacht werden.“ [34]

Dem folgend sind Fortbildner*innen zur Ermöglichung von Reframing-Prozessen in Schulsystemen aufgefordert, das Spannungsverhältnis zwischen den Beratungsmodi fachlicher Wissensberatung und Prozessberatung zu reflektieren, eigenständig zwischen diesen zu wechseln und sie situationsbezogen im Format von „Komplementärberatung“ (Königswieser, Sonuc, & Gebhardt, 2006) zu verknüpfen (s. Abb. 2). [35]

Die reflexive Ausdeutung schulischer Bedarfe anhand der unterschiedlichen Beratungsmodi spitzt sich hinsichtlich des Anspruchs der befragten Fortbildner*innen abermals zu: [36]

T3: „(...) gut wäre, wenn sie (die Inklusionsmoderator*innen) diese Ebenen für sich nachvollziehen können, wenn sie ganz viel Wissen haben (...) um die Ambivalenzen und die Widersprüchlichkeiten und das alles mitdenken (#2) und auf diesem Hintergrund dem Kollegium, der Gruppe, die sie da vor sich haben dann das anbieten, wo sie nach Vorgesprächen herausgefiltert haben, was die Gruppe dann braucht.“ [37]

Das erwachsenendidaktische Wissen um Beratungsmodi, organisationale und soziale Dynamiken in der Arbeit mit Schulkollegien ermöglicht aus dieser Perspektive die Entwicklung des für wichtig erachteten Wissens um „Ambivalenzen und die Widersprüchlichkeiten“, die mit inklusionsbezogenen Entwicklungen im Mehrebenensystem einhergehen und die dem Fortbildungshandeln hinterlegt sind – und einen souveränen Umgang hiermit. [38]

Neben einem flexiblen-adaptiven Beratungswissen, das sich an der Vermittlung fachlicher Expertise sowie der Vernetzung mit dem berufsbiografischen Erfahrungswissen zeigt, kommt auch den das Handeln bestimmenden Orientierungen ein hoher Stellenwert zu. [39]

4.2. Handlungsleitendes Orientierungswissen

Aus den Interviews mit Fortbildner*innen geht weiterhin hervor, dass „gemeinsame Werte“ prägend für die pädagogische Arbeit in den Schulkollegien sind: [40]

T14: „ich glaube wirklich, bei diesem (#1) Riesenprojekt Inklusion brauchen die Schulen eine gute Basis und die Personen, die in den Schulen arbeiten, eine gute Basis. (...) Werte, gemeinsame Werte, gemeinsame Haltung“ [41]

Die wiederholende Reihung der Begriffe im Zitat unterstreicht deren Relevanz für das fortbildnerische Handeln aus der Perspektive der Befragten. Kollektiv getragene Werte sowie eine gemeinsame pädagogische Sprache scheinen hochrelevant, um Handlungsflexibilität zu erreichen. Hiermit ist allerdings eine Aktivierung auch implizit handlungsleitender Orientierungen bzw. des kollektiven Orientierungsrahmens in Schulen impliziert, um diese der Kommunikation und Aushandlung zugänglich zu machen – erst dies ermöglicht die Arbeit an Schulkulturen in Form gemeinsam getragener Werte. Die Begrifflichkeit des „Riesenprojekts“ zeigt außerdem die Größe der Aufgabe auf, die auch deswegen eine gemeinsame Wertebasis verlangt. Es wird deutlich, dass es in der Arbeit von Fortbildner*innen neben der Ebene der Schulgemeinschaft weitere Systemebenen zu berücksichtigen gilt, die einen entscheidenden Einfluss auf das „Riesenprojekt“ Inklusion haben und über die spezifischen Konstellationen der einzelnen Akteure im hochkomplexen Mehrebenensystem (vgl. Kap. 3) verhandelt werden. [42]

4.3. Analytisches Metawissen

Mit dem analytischen Metawissen ist erneut die Relevanz der weiteren Systemebenen angesprochen. Inklusionsfortbildner*innen sind zum einen beauftragt, zu inklusionsbezogenen Transformationen des Bildungssystems beizutragen. Zum anderen ist dies nicht reibungsfrei in Bezug zur politischen Ausdeutung von Inklusion zu setzen, durch die sie selbst beauftragt worden sind, wie die nachfolgende Interviewsequenz veranschaulicht: [43]

T14: „[...] Also die, die Inklusionsmoderatoren sind, brennen in der Regel für dieses Thema. Und ich glaube, dass die einen hohen Widerspruch in diesen beiden Komponenten, also was heißt Inklusion eigentlich? Sage ich mal jetzt ganz platt und was macht die Bildungspolitik im Moment daraus? Und diesen Widerspruch zu überwinden, um in den Schulen nach wie vor gute und auch nachhaltige Arbeit leisten zu können [...] ich glaube, das wird unsere Aufgabe sein.“ [44]

Die professionelle Bearbeitung fehlender Passungen zwischen einem transformatorischen Inklusionsverständnis und Qualitätsanspruch und den hierzu divergierenden politischen Weisungen und Strategien zur Aufrechterhaltung von Segregation wird an dieser Stelle als zentrale Aufgabe herausgestellt. Diese konfliktreiche Konstellation führt jedoch für die Befragte nicht zur Wirkungsohnmacht, vielmehr wird hieraus die Aufgabe abgeleitet, die strukturellen Verstrickungen von einer Metaposition aus zu betrachten, zu reflektieren und zu analysieren, um so zur Professionalisierung im Kontext inklusiver Schulentwicklung beizutragen. [45]

5. Expertise als übergreifendes Paradigma

Auf Basis der bis hierher vorgenommenen Analysen zur Beschreibung der Expertise von Inklusionsfortbildner*innen lassen sich nun vorläufig drei Teilbereiche grob unterscheiden, nämlich das Beratungswissen, das Orientierungswissen und das Metawissen. Diese Wissensformen und deren aufgezeigte Verflochtenheit machen deutlich, dass eine Trennung von Kompetenzerwerb, Reflexion und Erfahrung in Anlehnung an die vorliegenden Ansätze zur Beschreibung von Professionalisierung für dieses Feld nicht deutlich konturierbar wäre, vielmehr sind die aus der Zusammenführung resultierenden Synergien bedeutsam. Konkret umfasst dies fachliche Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Selbstreflexionsfähigkeit und Beratungskompetenz sowie konkretes Wissen wie Schulentwicklungs- und Systemwissen. Zur Ausbildung dieser Kompetenzen und Wissensformen sind aber auch (berufs-)biografische Erfahrungen bedeutsam, und zwar einerseits Fortbildungserfahrungen sowie andererseits Erfahrungen in der Arbeit als Lehrpersonen an inklusiven Schulen. Diese Expertise gilt es auf der Umsetzungsebene in

Formate der „Komplementärberatung“ zu wenden (Königswieser et al., 2006), die inklusionsbezogene Wissensbestände, Werteorientierungen und systembezogenes Beratungswissen verbinden. Denn ein großes und facettenreiches Wissen bildet zwar die Expertisefolie, muss aber situationsorientiert eingebunden sein in eine respektvolle Moderation im Modus der Erwachsenenbildung, damit an den schulkulturellen Dynamiken gearbeitet werden kann (Darling-Hammond et al., 2017; Siebert, 2012; Tajik, 2008). [46]

Fortbildungsangebote zur konstruktiven Realisierung inklusiver schulischer Praxis dienen somit zunächst der praxisbezogenen Reflexion insgesamt (Göhlich, 2011; von Hippel, 2011) sowie im spezifischen der Reflexion von Lehrer*innenrollen, um diese fluide halten zu können und „um die tradierten pädagogischen und didaktischen Erfahrungen neu zu konstruieren“ (Römer, 2014, S. 69). Dies ermöglicht es, berufsbiografische Prägungen und damit eng zusammenhängende handlungsleitende Orientierungen über reflektierte Praxis aus dem Status des latenten und erfahrungsbasierten tacit knowledge (Neuweg, 2002; Reusser & Pauli, 2014) in bewusste Entscheidungen zu überführen. Die Expertise von Fortbildner*innen basiert dabei wie aufgezeigt auf einem großen Wissens- und Erfahrungsschatz, der adaptiv und flexibel an die Systeme und die Akteur*innen angepasst werden muss. Dafür benötigen sie die Fähigkeit, eine Metaperspektive auf Systeme zu werfen und Fortbildungsmethoden an inklusionsbezogenen Leitideen und Prinzipien auszurichten. In der übergreifenden Betrachtung zeigen sich auf einer Metaebene diesbezüglich drei zentrale Aufgabenbereiche, die sich zu einem Spannungsfeld verdichten: Die Inklusionsfortbildner*innen müssen vermitteln zwischen Sachorientierung (1), also dem Themenfeld inklusiver Schulentwicklung, Adressat*innenorientierung (2) und der Orientierung an der bildungspolitischen Agenda (3) des Bundeslandes (von Hippel, 2011). [47]

Inklusionsbezogene Expertise von Fortbildner*innen zeichnet sich insofern nicht solitär dadurch aus, Denken und Verhalten durch den Aufbau von Kompetenzen oder die Ausbalancierung von Handlungsantinomien zu verändern, sondern bedarf zudem eines Perspektivwechsels auf die eigene Professionalität und vor allem auf die Strukturen und Verstrickungen, in denen sich Fortbildner*innen bewegen, was eine Abkehr von einem fixierten professionsbezogenen Selbst- und Fremdverständnis impliziert (Kaiser, 2019, S. 254f.; Seitz et al., 2020). Denn inklusionsbezogene Fortbildungsformate sind unweigerlich an schulstrukturelle Reformprozesse gebunden und stellen bestehende Routinen schulischer Akteur*innen in Frage. Sie können hier von ausgehend dann professionalisierend wirken, wenn Fortbildner*innen selbst drei Bereiche inklusionsbezogener Expertise abbilden und sinnhaft miteinander verketteten: Hierzu zählt zunächst ein *Beratungswissen*, das Ablehnung, Widerstand und Krisen nicht umschifft, sondern diese als Kennzeichen des Übergangs von individuellen Perspektiven hin zu gemeinsamen Visionen und geteilter Verantwortung versteht (Siebert, 2012; Streich, 1997). Dieses ist eng mit einem *Orientierungswissen* verwoben, denn Orientierungen werden zwar individuell wirksam, sind aber in der Schulgemeinschaft kollektiv verhandelt und verhandeln diese selbst (Helsper, 2004), was eine schulkulturelle Ausrichtung an einem inklusionspädagogischen Grundkonsens impliziert. Damit ist zugleich auch das *Metawissen* innerhalb und zwischen Organisationen angesprochen, mit welchem die flexible und dialogische Arbeit mit unterschiedlichen Systemen und auf unterschiedlichen Systemebenen abgesichert wird. Dies impliziert auch, dass Angebot und Nutzung von Expertise weder kongruent sind noch eine einfache Wirkungskette darstellen (Darling-Hammond et al., 2017; Lipowsky & Rzejak, 2015). [48]

Bereits diese vorsichtigen Schlüsse illustrieren, dass es zur Professionalisierung nicht nur spezifischer Wissensvorräte und Methoden bedarf, sondern ebenso reflektierter Praxiserfahrung und stärkender Strukturen. Dass diese Bereiche und Facetten von Expertise im Kontext von Fortbildungen wirksam sind, verwundert nicht (Darling-Hammond et al., 2017). Wir konnten aber am Beispiel inklusionsbezogener Fortbildungen zeigen, dass auf diesem insgesamt noch wenig erschlossenen Feld ein interpretativer Forschungsansatz durchaus fruchtbar ist, um neben der Deskription von Expertise auch ihre Genese besser zu verstehen, im Spezifischen im Hinblick auf inklusionsbezogene Anforderungen. Es zeigt sich diesbezüglich insgesamt, dass eine

solitäre Verengung auf einen Professionalisierungsansatz zugunsten der Frage inklusionsbezogener Professionalität in einen übergeordneten Zusammenhang integriert werden sollte, welcher [49]

- erstens schulische Herausforderungen im Sinne eines Beratungswissens zur kommunikativen Bearbeitung von Schulentwicklungsdynamiken und Change-Prozessen, gerade auch in krisenhaften Situationen, fokussiert,
- zweitens vor dem Hintergrund (berufs-)biografischer Reflexion Orientierungen entwickelt, indem Handlungswissen zu inklusiven Schulkulturen und ihrer kommunikativen Verhandlung zu einem inklusionspädagogischen Grundkonsens in der Schulgemeinschaft elaboriert und
- drittens Metawissen in den Blick nimmt, welches wir als Analysefähigkeit begreifen, Schulen als System und im System zu denken, um ihre Adressat*innenorientierung abzusichern. [50]

Flexibel-adaptives Beratungswissen, handlungsleitendes Orientierungswissen und analytisches Metawissen sind somit als zentrale Wissensdimensionen von Expertise in inklusionsbezogenen Lehrer*innenfortbildungen zu verstehen. Inwiefern unsere Ergebnisse auch auf andere Kontexte übertragbar sind, bleibt hier eine offene Frage, zu deren Beantwortung Anschlussarbeiten impliziert wären. [51]

Zusammenfassend konnten wir mit unseren Analysen am Beispiel der Expertise von Inklusionsfortbildner*innen zeigen, dass die statische Aufrechterhaltung von Handlungsantinomien im strukturtheoretischen Ansatz, die Linearität des Kompetenzerwerbs aus kompetenztheoretischer Perspektive und das repetitive Durchlaufen vergleichbarer Entwicklungsspiralen aus berufsbiografischer Perspektive Chancen auf stärker integrierte Ansätze hinsichtlich der Weiterentwicklung des Expertisebegriffs verschenkt. Vielmehr lässt sich vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Frage nach der Expertise als (übergreifendes) Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung von Lehrpersonen nun zusammenfassend schließen, dass sich diese neben der Verflechtung unterschiedlicher Wissensformen und Kompetenzen vor allem über den Teilbereich des kasuistisch basierten Erfahrungswissens (Lau et al., 2019) erschließen lässt und das reflexive Verhandeln von antinomischen Anforderungen hierfür insgesamt konstitutiv ist. [52]

Literatur

- Abs, H. J., Brüsemeister, T., Schemmann, M., & Wissinger, J. (2015). *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, New York: Routledge.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Abgerufen unter: https://www.jakobmuthpreis.de/uploads/media/Lehrerfortbildung_Inklusion_01.pdf
- Asbrand, B. (2013). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung: Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Forschungsansätze* (S. 177–198). Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.

- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Wiesbaden: Springer VS.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J., & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 310–327.
- Bonsen, M., & Berkemeyer, N. (2014). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 920–936). Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1995). Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Bd. 33, S. 105–115). Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, D, 1, 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F. U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R., & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). Wiesbaden: VS Verlag.
- Cochran-Smith, M. (2006). Ten Promising Trends (and Three Big Worries). *Educational Leadership*, 63(6), 20–25.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part. 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7–20.
- Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahm, M. (Hrsg.) (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen.
- Dachner, P., & Harnisch, R. (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Erbring, S. (2016). *Einführung in die inklusive Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl Auer.
- 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.
- Gieseke, W. (2010). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Tippelt, R. & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Auflage, S. 385–403). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gieseke, W. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Historische Prozesse und strukturelle Herausforderung der Gegenwart. In R. Dobischat, A. Elias, & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung* (S. 57–77). Wiesbaden: Springer.
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *DDS - Die Deutsche Schule*, 109(1), 9–27.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In W. Helsper & Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Bd. 57, S. 138–152). Weinheim: Beltz.

- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers*. New York, London: Routledge.
- 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. 69–134). Münster: Waxmann.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F. U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Kaiser, M. (2019). *Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Explikationen inklusiver kunstpädagogischer Praktiken und Kulturen*. (Kunst und Bildung, Bd. 20). Oberhausen: Athena.
- Kaiser, M. & Seitz, S. (2020). Zur Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen. In C. Fischer, Ch. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher, & P. Zwitserlood (Hrsg.), *Begabungsförderung. Leistungsentwicklung. Bildungsgerechtigkeit. Für alle! Beiträge aus der Begabungsforschung* (S. 209-224) Münster: Waxmann.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Wiesbaden: Springer VS.
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J., & Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 21-42.
- König, J., & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 499–527.
- Königswieser, R., Sonuc, E., & Gebhardt, J. (2006). *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Hohengehren: Schneider; Springer.
- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 241–261). Münster: Waxmann.
- Kroworsch, S. (2019). Menschen mit Behinderungen in Nordrhein-Westfalen: Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Bereichen Wohnen, Mobilität, Bildung und Arbeit. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Abgerufen unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Menschen_mit_Behinderungen_in_NRW.pdf
- Kultusministerkonferenz (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Abgerufen unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2019). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt

- LERNEN. Abgerufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf
- Kultusministerkonferenz, & Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Abgerufen unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kurtz, T. (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 45–53). Weinheim: Beltz.
- Langer, R., & Brüsemeister, T. (2019). *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lau, R., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. In M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Praxisforschung und Transfer: WE_OS Jahrbuch 2019* (S. 82–99).
- 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* (2. Auflage, S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Wenn Lehrer zu Lernern werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung. In S. Lin-Klitzing, D. S. Di Fuccia, & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties "Visible Learning"* (S. 141–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), 69–84.
- Maag Merki, K., Langer, R., & Altrichter, H. (Hrsg.) (2013). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Forschungsansätze*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Grahn, & M. Körniger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 48–63). Münster: Waxmann.
- Merz-Atalik, K. (2018). Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation“?! *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Abgerufen unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508/371>
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2018). *Neuausrichtung der Inklusion in den öffentlichen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen*. Abgerufen unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Runderlass_Neuausrichtung_Inklusion_oeffentliche_Schulen.pdf
- Neuweg, H. G. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 10–29.
- Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? Gekonnte Beruflichkeit im Medium narrativer Interviews. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253–286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2007). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (5. Auflage, S. 70–182). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Oser, F. & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen - über das Auffinden von Standards und ihre Messung. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft, Bd. 4, S. 119–140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung. Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27–47). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Römer, S. (2014). *Professionalisierung der Weiterbildung für inklusive Pädagogik in Lehrerfort- und -weiterbildung*. Aachen: Shaker Verlag.
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2016). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In Tippelt, R. & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer VS.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Perseus Books.
- Schratz, M. (2003). *Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln*. Seelze: Kallmeyer.
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule: Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, 9(1-2). Abgerufen unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220>.
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(3). Abgerufen unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83>.
- Seitz, S. (2018). Forschung zu inklusivem Sachunterricht: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In D. Pech, C. Schomaker, & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion: Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 96–111). Hohengehren: Schneider.
- Seitz, S., & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(1), 9–20.
- Seitz, S., Hamisch, K., Kaiser, M., Slodczyk, N., & Wilke, Y. (2020). Inklusive Schulkulturen und widersprüchlichen Vorzeichen. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel, & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz* (S. 251–258). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Seitz, S., & Slodczyk, N. (2020). Fortbildung der Fortbilder*innen. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 118–127). Leverkusen-Opladen: Budrich.
- Seitz, S., & Slodczyk, N. (i. E.). *Fortbildung weiterbringen – Erkenntnisse und Konzepte zur inklusionsbezogenen Schulentwicklungsberatung*. Münster: Waxmann.
- Senge, P. M. (2011). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (7. Auflage). Augsburg: Ziel.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2010). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Streich, R. K. (1997). Veränderungsmanagement. In M. Reiß (Hrsg.), *Change management Programme, Projekte und Prozesse. USW-Schriften für Führungskräfte* (S. 237–254). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Strübing, J. (2004). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tajik, M. A. (2008). External Change Agents in Developed and Developing Countries. *Improving Schools*, 11(3), 251–271.
- Terhart, E. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Abgerufen unter: https://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung_oekonomische_bildung/terhart_ewald_2002_standards_lehrerbildung_eine_expertise_kultusministerkonferenz.html
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft, Bd. 57, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage). Münster: Waxmann.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (Hrsg.) (2007). *Teacher professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Wellington: New Zealand: Ministry of Education.
- Völcker, M., Meyer, K., & Jörke, D. (2019). Erkenntnistheoretische Grundlagen von Mixed Methods: Aktuelle Diskurslinien und forschungspraktische Perspektiven. In J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), *Triangulation und Mixed-Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen* (S. 103–139). Wiesbaden: Springer VS.
- Von Hippel, A. (2011). Programmhandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31(1), 45–57.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Wen-Yu Lee, S., & Scarloss, B. A. (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement*. (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Abgerufen unter: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (Hrsg.) (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Kuhn, C. (2010). Lehrprofessionalität – Ein Überblick zum theoretischen und messmethodischen Stand der nationalen und internationalen Forschung. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 24–39). Berlin: DGLS.

Kontakt

Simone Seitz, Fakultät für Bildungswissenschaften, Freie Universität Bozen
Regensburger Allee 16 Viale Ratisbona, 39042 Brixen / Bressanone Italien
E-Mail: simone.seitz@unibz.it

Zitation

Kaiser, M., Seitz, S., & Slodczyk, N. (2020). Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung von Lehrpersonen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), doi: [10.21248/Qfl.30](https://doi.org/10.21248/Qfl.30)

Eingereicht: 15. September 2019

Veröffentlicht: 23. Juli 2020



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/).