

»Wenn Sie da reingucken, ist da wirklich eine große Wüste ...«

Zur Wahrnehmung des Angebotes von Fortbildungen zu schulischer Inklusion

Christian Jäntsch, Martin Dege & Michel Knigge

Journal für Psychologie, 27(2), 143–169

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-143>

www.journal-fuer-psychologie.de

»When you look at it, there is nothing but wasteland.«
– On the participation in teacher training programs
on inclusion.

Zusammenfassung

Fort- und Weiterbildungen sind – nicht nur – für das schulische Personal notwendig, um den sich stetig wandelnden Anforderungen im Beruf gerecht zu werden. Im Kontext der Inklusion fühlen sich Kollegien allgemeiner Schulen nur unzureichend auf den Umgang mit einer heterogener werdenden Schülerschaft vorbereitet (Seitz und Haas 2015). Um inklusiven Unterricht zu realisieren, bedarf es demnach unbedingt der Teilnahme an Fortbildungen (Stellbrink 2012). Eine erste Herausforderung für die Lehrkräfte besteht darin, eigene Bedarfe zu erkennen und entsprechende Angebote zu finden. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie das bestehende Fortbildungsangebot beurteilt wird. Die Grundlage dafür bildet die inhaltsanalytische Auswertung von Interviewdaten aus Gesprächen mit schulischen und außerschulischen Expert*innen, die im Rahmen des vom BMBF-geförderten Projektes »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv – Evidenzbasierte Weiterbildung für Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal« im Land Brandenburg erhoben wurden. Im Ergebnis zeigt sich, dass die vorliegenden Strukturen auf der Angebotsseite bisweilen als wenig transparent bzw. konsistent beurteilt werden. Hier erscheint es u. a. sinnvoll, für die Realisierung einer fortlaufenden Lehrkräfteentwicklung zentrale(re) Strukturen zu etablieren, die ein umfassendes und unmittelbar zugängliches Angebot bereitstellen.

Schlüsselwörter: Fortbildungsteilnahme, inklusive Schulentwicklung, Lehrkräftefortbildung, schulische Kommunikationsprozesse, qualitative Inhaltsanalyse

Summary

»If you look in there, there really is a vast desert ...«. On the advantage of the offer of training on school inclusion

Professional development is a prerequisite for school staff members to face the continuously changing requirements in education. In the context of inclusion most teachers do not feel adequately prepared in handling certain needs of a heterogenous student body (Seitz and Haas 2015). For implementing inclusive education in school there is an unavoidable need to get teachers into appropriate measures (Stellbrink 2012). For teachers, a first challenge is to get knowledge about their personal professional needs and further on to find respective in-service training programs. The following article asks for how schools organize the participation of their staff members in training activities. Based on qualitative content analysis of interview data it can be shown that the present training offers do not meet the needs that are asked for. We evaluated that the related structures are seen as fairly untransparent and inconsistent. So, with a focus on realizing a continuous in-service teacher program for inclusive education it might be helpful to implement structures that center resources and expertise to provide comprehensive and coherent teacher training programs.

Key words: participation in training activities, inclusive school development, teacher training program, school communication process, qualitative content analysis

1 Einleitung

Der Einstieg in eine Berufstätigkeit sollte mitnichten das Ende der beruflichen Qualifizierung bedeuten. Vielmehr zeigt sich, dass das Lernen im Beruf eine maßgebliche Säule der beruflichen Entwicklung darstellt. Die professionelle Weiterentwicklung erscheint »unerlässlich, um die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen bewältigen und diese mitgestalten zu können« (KMK 2001; Watkins 2012). Vor dem Hintergrund steter Veränderungen im Schulwesen und dem steigenden Reformdruck durch nationale und internationale Bestrebungen der Weiterentwicklung des Bildungssystems sind auch Lehrkräfte in den Bildungsinstitutionen gefordert, sich den sich verändernden Bedingungen anzupassen und ihre Kompetenzen entsprechend weiterzuentwickeln (Altrichter 2010; Fussangel, Rürup und Gräsel 2010). Um beruflich erfolgreich zu sein bzw. den Anforderungen an die Ausübung der professionellen Tätigkeiten gerecht zu werden, fordert denn auch die Kultusministerkonferenz (KMK), dass Lehrer*innen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe auffassen (KMK 2004, 13). Dementsprechend wird von diesen erwartet, dass sie Fort- und Weiterbildungsangebote nutzen »wie in anderen Berufen auch« (ebd., 3; zu Unterschieden zwischen Lehrkräften und anderen Professionen in der berufsbegleitenden Weiterentwicklung vgl. Stern 2018).

Eine der weiterhin markanten bildungspolitischen und schulpädagogischen Bemühungen stellt – unter dem Schlagwort der schulischen Inklusion (meist mit Verweis auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) – die gemeinsame Beschulung einer heterogenen Schülerschaft dar. Es ist unstrittig, dass es angemessener Qualifizierungsmaßnahmen bedarf, um die Lehrer*innen für das Unterrichten von Schüler*innen mit teilweise höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu befähigen (Stellbrink 2012; Weishaupt 2015). Mithin ist der Blick auf die Fortbildungsangebote mit dem Schwerpunkt Schulische Inklusion zu richten.

Die vorliegende Studie ist eingebettet in das Forschungs- und Entwicklungsprojekt »Schule tatsächlich inklusiv- Evidenzbasierte modulare Weiterbildung für Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte (StiEL)«, welches zum Ziel hat, Module für inklusionsorientierte Fortbildung für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte allgemeinbildender und beruflicher Schulen zu entwickeln. Um diese Module adressatengerecht anbieten zu können, stellte sich die Frage, wie das bestehende Fortbildungsangebot zu Themen schulischer Inklusion insbesondere durch die Adressat*innen rezipiert wird.

In einem ersten Schritt wird dazu ausführlicher die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung für die Professionalisierung von Lehrer*innen begründet. Die vorliegende Studie fokussiert auf das Fortbildungsgeschehen im Land Brandenburg. Um nachzuvollziehen, welche (judikativen) Rahmenbedingungen die hiesige Gesetzgebung dabei setzt, werden in einem exkursorischen Blick in das Schulgesetz des Landes zentrale Steuerungselemente identifiziert. Daran anschließend werden Anforderungen an Fortbildungen mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion übertragen. Die empirische Grundlage der hier vorgestellten Studie stellen Interviewdaten dar, die im Rahmen des Verbundprojektes »StiEL« im Land Brandenburg erhoben worden sind. Die Daten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse unter Nutzung der Analysesoftware MAXQDA 2018 ausgewertet. Als Resultat werden aus der Analyse bestimmte Annahmen abgeleitet, welche zentrale Logiken der Beurteilung des bestehenden Fortbildungsangebotes abbilden. Abschließend wird diskutiert, welche Schlussfolgerungen sich aus diesen Erkenntnissen für die Fortbildungsorganisation ableiten lassen.

2 Fortbildungen im Kontext der inklusionspädagogischen Professionalisierung für den Lehrberuf

2.1 Lehrer*innen in Fortbildungen

Das Wirkungsgefüge von Fortbildungen als Maßnahme der Entwicklung des unterrichtspraktischen Handelns von Lehrpersonen zugunsten der Schüler*innen ist zwar empirisch noch nicht hinlänglich ergründet; nur schwerlich finden sich konsistente

Effekte zwischen der Teilnahme von Lehrkräften an Fortbildungen und Entwicklungen bei Schüler*innen (Lipowsky 2014). Dennoch wird argumentiert, »dass Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer durchaus das Potenzial haben, sich positiv auf das Wissen, die Motivation und das Handeln von Lehrern und auf das Lernen von Schülern auszuwirken« (ebd., 516). Entsprechend sind dann auch in den Schulgesetzen der Länder Verpflichtungen zur kontinuierlichen Fortbildung von Lehrpersonal expliziert, wenngleich diese in den überwiegenden Fällen keine konkreten Zielvorgaben etwa hinsichtlich der Häufigkeit, der Dauer oder der inhaltlichen Schwerpunkte bereithalten (D. Richter 2016).

Weitgehend unabhängig von den jeweiligen gesetzlichen Vorgaben kann konstatiert werden, dass die überwiegende Mehrheit der im Amt stehenden Lehrer*innen sich in Fortbildungen engagiert bzw. zumindest angibt, an diesen teilzunehmen. Auf Grundlage der Daten des IQB-Bildungstrends 2015 (Stanat et al. 2016) konnten Hoffmann und Richter (2016) zeigen, dass über drei von vier Lehrkräften der Fächer Deutsch und Englisch¹ innerhalb eines Schuljahres an mindestens einer Fortbildung teilgenommen haben. Im Umkehrschluss ergibt sich daraus, dass ein beachtlicher Teil von nahezu 25 Prozent gemäß Selbstauskunft angab, sich in den Schuljahren 2012/2013 und 2014/2015 nicht in Fortbildungen engagiert zu haben. Ungefähr zwei von drei Fortbildungen hatten dabei einen explizit fachlichen bzw. fachdidaktischen inhaltlichen Schwerpunkt. Fortbildungen mit explizitem integrations- bzw. inklusionsspezifischen Schwerpunkt wurden zu 13 Prozent besucht – und dies gleichwohl zwei von drei Lehrkräften angaben, dass genau in diesem Bereich Fortbildungsbedarf bestehe. Als Anbieter von Fortbildungen für Lehrkräfte benennt Richter (2016) zuvorderst die Landesinstitute der föderalen Bildungslandschaft, Private Träger, die insbesondere in Form von Stiftungen hervortreten sowie die hiesigen Universitäten, die vor allem durch ihre An-Institute in diesem Gebiet tätig sind. Ergänzt werden kann diese Auflistung durch Angebote von Berufsverbänden, kirchlichen Trägern sowie durch Anbieter aus der privaten Wirtschaft (Fussangel, Rürup und Gräsel 2010). Fussangel et al. (2010, 334) sprechen sodann von einer »Anbieterpluralität« trotz einer zentralen Verantwortlichkeit staatlicher Institutionen.

2.2 Lehrkräftefortbildung im Brandenburgischen Schulgesetz

Der Blick in das Brandenburgische Schulgesetz gibt Hinweise darauf, welche Bedeutung der Gesetzgeber den Lehrkräftefortbildungen beimisst und welche Maßnahmen dieser für deren Umsetzungen vorsieht. Es wird hierin gleichsam selbstverständlich davon ausgegangen, dass Lehrkräfte ihre professionellen Kompetenzen stetig weiterentwickeln. So heißt es in §67, Absatz 3: »Die Lehrkräfte aktualisieren ständig ihre

Kenntnisse und Fähigkeiten und können auch in der unterrichtsfreien Zeit in angemessenem Umfang zu Fortbildungsmaßnahmen herangezogen werden« (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2002). Zu diesem Zwecke wird der Schulleitung einerseits die Funktion zugeschrieben, das Kollegium in ihrer professionellen Weiterentwicklung zu unterstützen. Komplementär dazu sind die Schulleiterinnen und Schulleiter andererseits angehalten, auf die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung hinzuwirken (vgl. §70, Absatz 3 sowie §71, Absatz 4, ebd.). Die Kollegien wiederum werden durch den Gesetzgeber partizipativ durch die Instanzen der Konferenz der Lehrkräfte sowie der Fachkonferenzen in die Entscheidungen über Grundsätze der Fort- und Weiterbildung eingebunden (vgl. §85, Absatz 2 sowie §87, Absatz 3, ebd.). Von behördlicher Seite aus wird dem Landesinstitut in Brandenburg (LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien) eine Schlüsselfunktion in der Synthese der Fortbildungsbedarfe zugeschrieben (vgl. §134, Absatz 1, ebd.). Und auch das Ministerium selbst nimmt sich insofern in die Pflicht, als dass es zugesteht, in der Personalplanung den »besonderen Bedarf für die Zwecke der Fortbildung und der Weiterbildung der Lehrkräfte« zu berücksichtigen (§109, Absatz 1, ebd.). So zeigt sich, dass auf Gesetzesebene entsprechende Vorkehrungen zur Realisierung der Teilnahme an Fortbildungen durch Lehrkräfte in Brandenburger Schulen durchaus unmittelbar bedacht werden. Es ist jedoch auch zu erkennen, dass explizite Hinweise darauf, unter welchen Maßgaben die Fortbildungsteilnahme konkret vonstatten gehen soll, fehlen.

2.3 Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Fortbildungen durch Lehrkräfte

Es stellt sich die Frage, welche Faktoren das Teilnahmeverhalten, verstanden als die Intensität der Wahrnehmung und Nutzung von Fortbildungsangeboten, beeinflussen. Wie intensiv sich Lehrkräfte in Fortbildungen engagieren, ist bekanntermaßen abhängig von schulischen und außerschulischen Kontextbedingungen, von Faktoren der Maßnahme selbst, sowie von Merkmalen der adressierten Lehrkräfte ihrerseits (Lipowsky 2014; Richter et al. 2013; Diehl et al. 2010). Aufseiten der Adressatinnen und Adressaten zeigt sich etwa die Fortbildungsmotivation als ein maßgebliches Kriterium der Fortbildungsteilnahme (E. Richter, Richter und Marx 2018). Dabei ist gewissermaßen nicht allein das Ausmaß der Teilnahmemotivation ausschlaggebend, vielmehr geben die unterschiedlichen Motive zentrale Hinweise darauf, wie engagiert Lehrer*innen in den Fortbildungen auftreten (Rzejak et al. 2014). Es lässt sich zeigen, dass die Teilnahme-wahrscheinlichkeit steigt, wenn die Fortbildung ein Angebot bereitstellt, das die Bedarfe der adressierten Lehrer*innen trifft, das hinsichtlich der zeitlichen und lokalen Struktur die Teilnahme weitestgehend ermöglicht und das vermittels der (vermuteten bzw. vermeintlichen) Kompetenz der betreffenden Fortbildner*innen bestmögliche Qualität

verspricht (Haenisch 1994). Im Hinblick auf die innerschulischen und außerschulischen Einflussfaktoren lassen sich ambivalente Entwicklungen erkennen: Während einerseits die staatlichen Bemühungen der Optimierung des Fortbildungsgeschehens zunehmen und somit der Einfluss der Kultusministerien auf die Inhalte, die Angebote und die organisatorischen Rahmenbedingungen von Lehrkräftefortbildung größer wird, steigt andererseits die Autonomie sowohl der Anbieter von Lehrkräftefortbildungen als auch die der Schulen selbst, denen mehr Handlungsspielraum zugunsten einer bedarfsgerechten Fortbildungsplanung zugestanden wird (Fussangel, Rürup und Gräsel 2010).

Für die Lehrkräfte in den Schulen indes führt womöglich gerade diese Entwicklung dazu, dass sie »den >Weg« zu einer Fortbildung teilweise als »Hürdenlauf« (A. Richter und Vigerske 2011, 14) empfinden. Demnach zeigt sich ein komplexes Wirkungsgefüge des Zugangs zum Fortbildungssystem für Lehrer*innen, das durch die Interdependenz unterschiedlicher Faktoren gekennzeichnet ist.

2.4 Fortbildungen als Strategie der Implementation schulischer Inklusion

Man muss weiterhin davon ausgehen, dass die (Erst-)Ausbildung und die beruflichen Erfahrungen eines Großteils der amtierenden Lehrer*innen vor dem Hintergrund separierender Lernsettings und mit der Perspektive auf den Unterricht in eher homogenen Klassen stattfinden (Seitz und Haas 2015). Im Amt stehende Lehrkräfte in Regelschulen fühlen sich dementsprechend nicht gut vorbereitet für einen Unterricht, der Maßstäben einer inklusiven Beschulung gerecht werden soll. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass Lehrer*innen einen gesteigerten Bedarf an Themen zum Umgang mit Heterogenität haben. Befunde einer aktuellen Umfrage des Markt- und Meinungsforschungsinstitutes forsa (2017) weisen darauf hin, dass mehr als die Hälfte der dort befragten Lehrpersonen gemeinsamen Unterricht zwar als sinnvoll erachtet, bestätigen jedoch auch, dass ungefähr jede zweite Lehrkraft das bestehende Fortbildungsangebot zur Vorbereitung auf die Arbeit mit inklusiven Klassen als mangelhaft bzw. ungenügend bewertet. Darüber hinaus gab jede dritte Lehrkraft an, bisher noch an keiner Lehrkräftefortbildung »speziell zur Inklusion« (fora 2017, 22) teilgenommen zu haben.

In einer Trendanalyse zu den Angeboten von Lehrkräftefortbildungen zu Inklusion fanden Amrhein und Badstieber (2013) heraus, dass zunächst in allen Bundesländern staatliche Fortbildungsmaßnahmen und -programme zum Thema vorliegen und dass auch nicht-behördliche Träger entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen anbieten. Jedoch gehen sie auch davon aus, dass durch eine fehlende Zentralisierung der Zugang zu Angeboten erschwert wird. Die Angebote erscheinen zudem noch zu vereinzelt so-

wohl im Hinblick auf die strukturelle Anlage der Fortbildungen als auch bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung. So finden sich auf Angebotsseite eher kurzfristig angelegte Angebote, die offenbar auf eine unmittelbare Umsetzung im Unterricht abzielen und dabei insbesondere auf die Heterogenitätsdimension der Behinderung fokussieren. Obgleich in den einzelnen Bundesländern weiterhin an Konzepten und Programmen gearbeitet wird, sei der Bedarf an Fortbildungen zu Inklusion steigend, könne aber in Qualität und Quantität kaum gedeckt werden.

Schulische Inklusion in die Schulpraxis zu implementieren, kann unter Rückgriff auf unterschiedliche Strategien erfolgen, von denen die Bereitstellung von zusätzlichen unmittelbaren Bildungsmaßnahmen oder die Anreicherung bestehender Maßnahmen mit Aspekten der Inklusion nur eine ist (Amrhein 2015). Jedoch kann ebenso konstatiert werden, dass insbesondere die Lehrkräftefortbildung eine Schlüsselfunktion für die Realisierung schulischer Inklusion hat (Weishaupt 2015; Stellbrink 2012).

Lehrkräftefortbildung sollte noch über die bloße augenblickliche Qualifizierung für schulische Inklusion hinaus zugleich als Merkmal inklusiver Schulentwicklung dienen. Das Profil für inklusive Lehrer*innen, welches durch das Projekt Teacher Education for Inklusion (TE4I) durch die European Agency for Development in Special Needs Education entwickelt wurde (Watkins 2012), sieht explizit das lebenslange Lernen (*lifelong learning*) als Kompetenzfacette inklusiven Unterrichtens vor. Und auch in der Logik des Index für Inklusion stellt sich inklusive Schulentwicklung als nicht endender Prozess dar (Booth 2017; Boban und Hinz 2003). Ein solcher Prozess erfordert dann auch die kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung des schulischen Personals. Unabhängig also von einer bloßen punktuellen Befähigung für einen inklusiven Unterricht wird die fortwährende Professionalisierung des Lehrkörpers in der schulischen Inklusion als Merkmal für selbige an sich verstanden. Fortbildung dient somit der »systematischen Unterrichts- und Qualitätsentwicklung der gesamten Schule« (Amrhein 2015, 152).

3 Forschungsfrage

Im Hinblick auf Fortbildungen mit dem Schwerpunkt *Schulische Inklusion* zeigt sich, dass der Bedarf an einer Weiterqualifizierung in diesem Bereich empirisch gegeben und theoretisch begründbar ist. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass dieser Bedarf noch nicht zufriedenstellend abgedeckt wird. Dabei stellen Lehrkräftefortbildungen eine wesentliche Stellschraube der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung von Schule in allgemeinen (Rolff 2014) und für die Realisierung schulischer Inklusion im Besonderen (Weishaupt 2015; Stellbrink 2012) dar.

Daher überrascht es, dass kaum etwas darüber bekannt ist, was in den Schulen passiert, damit bzw. bis eine Lehrkraft an einer Fortbildung zur Inklusion teilnimmt.

Wie werden in Schulen Fortbildungen organisiert? Die vorliegende Studie hat zum Ziel, Hinweise darauf zu finden, welche Abläufe in Schulen und außerhalb von Schulen stattfinden. Welche Bedingungen helfen, die Hürden auf dem Weg zur Fortbildung zu überwinden (A. Richter und Vigerske 2011, 14)? Anhand der theoretischen Vorüberlegungen zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen ist zu vermuten, dass hier komplexe Zusammenhänge wirken. Um die spezifische Forschungsfrage einzugrenzen, interessiert in einem ersten Schritt, wie Fortbildungsbedarf und -angebot zusammenfinden. Konkret formuliert, geht diese Studie folgender Frage nach: *Wie wird das in Brandenburg bestehende Angebot an Fortbildungen mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion aus Sicht involvierter Stakeholder wahrgenommen?*

Hierbei interessieren weniger objektivierbare Merkmale als vielmehr die subjektiven Empfindungen der befragten Personen zu den Fortbildungsangeboten. Konkret soll ergründet werden, wie die Lehrkräfte und anderes schulisches Personal Kenntnis über ein bestehendes Angebot erlangen und wie dieses Angebot dann beurteilt wird. Im Zentrum des Interesses stehen demnach die Kenntnisnahme sowie die Beurteilung des Fortbildungsangebotes zur schulischen Inklusion in Brandenburg. Neben den vorhandenen inneren und äußeren Strukturen der Schule und den Bedingungen zur Realisierung der Fortbildungsteilnahme interessieren dabei auch die Kommunikationsprozesse zwischen Anbietern und dem schulischen Personal.

4 Methode

Die dieser Studie zugrunde liegende Forschungsfrage wird bearbeitet mithilfe der qualitativen Auswertung von Interviewmaterial, das im Zusammenhang mit dem Verbundprojekt StiEL erstellt wurde. In dem vom BMBF geförderten Projekt verfolgen die Partner*innen der Pädagogischen Hochschule Freiburg, der Universität Bielefeld sowie der Universität Potsdam das Ziel, ein Fortbildungsprogramm für inklusiven Unterricht in allgemeinbildenden Schulen und Schulen der beruflichen Bildung zu entwickeln und zu evaluieren. Im Folgenden soll der Projekthintergrund vorgestellt werden. Daran anschließend wird die Aufbereitung der Daten beginnend mit der Vorstellung des eingesetzten Leitfadens bis zur Methode der Auswertung beschrieben.

4.1 Projekthintergrund

Eingebettet ist die vorliegende Studie in ein Verbundprojekt, das zum Ziel hat, Fortbildungen für Lehrer*innen sowie anderes pädagogisches Personal an allgemeinbildenden Schulen und beruflichen Schulen zu konzipieren (Bittlingmayer et al. 2019). Auf der

Grundlage von Erkenntnissen über Gelingensbedingungen und Barrieren inklusiver Schulentwicklungen sollen Fort- und Weiterbildungsbedarfe und entsprechende Maßnahmen abgeleitet werden. Das Vorhaben wird in drei verschiedenen Projektphasen umgesetzt (vgl. Abbildung 1). In der ersten Phase geht es darum, von bestehenden Quellen Hinweise zu Bedarfen und möglichen Maßnahmen der inklusiven Professionalisierung des pädagogischen Personals an den Schulen zu erhalten. Dazu wird zum einen ein Literaturscreening durchgeführt, das zum Ziel hat, die Inhalte, die in den Fortbildungen vermittelt werden sollen, zu fundieren. Zum anderen soll ein Screening bestehender Fortbildungsprogramme Aufschlüsse darüber ermöglichen, welche Implementationsstrategien und Zugänge zur inklusiven Personalentwicklung an den Schulen bis hierhin bestehen. Schließlich erfolgt eine Bedarfsanalyse in Form von Interviewgesprächen mit dem (pädagogischen) Personal in den Schulen sowie außerschulischen Expertinnen und Experten; diese Interviewdaten bilden die Grundlage der vorliegenden Studie. In der zweiten Phase werden auf Grundlage der Erkenntnisse aus der ersten Phase vier Fortbildungsmodulen zu einem Fortbildungskonzept synthetisiert und in den Schulen umgesetzt. Die dritte Phase schließlich verfolgt das Ziel, das umgesetzte Fortbildungskonzept in einem quantitativen sowie qualitativen Warte-Kontrollgruppen-Design im Längsschnitt zu evaluieren.

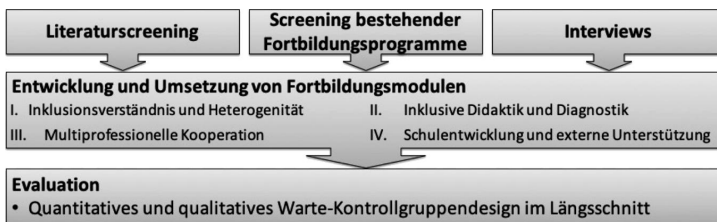


Abbildung 1: Phasen im Verbundprojekt

4.2 Leitfaden

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie basieren auf den durchgeführten Interviews mit schulischen und außerschulischen Expertinnen und Experten, wobei durch Leitfäden die Führung in den Interviews gestaltet wurde (Helfferich 2019). Dazu wurden problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) durchgeführt. Es wurde die Logik verfolgt, in einem deduktiv-induktiven Wechselspiel bereits vorhandenes theoretisches Vorwissen für die Empirie zu öffnen und innerhalb dieser Offenheit wiederum auf den Gegenstand zu fokussieren. Leitend waren für die Interviews Fragen nach dem Inklusionsverständnis als Einstieg in das Gespräch, Fragen nach Barrieren, Chancen und der

schulischen Praxis von Inklusion sowie die konkrete Frage nach Bedarfen in fachlicher Hinsicht, die sich aus dem Anspruch schulischer Inklusion ergeben. Zu jedem dieser Blöcke waren mehr oder weniger konkrete Ad-hoc-Fragen vorgesehen. Den Abschluss des Gesprächs bildete jeweils die Frage nach offen gebliebenen Punkten (vgl. Abbildung 2).

1 Einstiegsimpuls/Inklusionsverständnis:

- In welcher Hinsicht beschäftigen Sie sich bei Ihrer Arbeit mit Inklusion?
- ggf. ad-hoc: ...

2 Barrieren/eigene Praxis:

- Wie gestalten Sie Ihren Unterricht? Wie wird Inklusion an Ihrer Schule gestaltet?
- Worin sehen Sie hinsichtlich Inklusion die zentralen Herausforderungen?
- Was unterstützt Sie hinsichtlich Inklusion? Was – denken Sie – unterstützt Ihre Kolleg/-innen?
- ggf. ad-hoc: ...

3 Fortbildungsbedarfe:

- Was würden Sie in fachlicher Hinsicht benötigen, um den von Ihnen berichteten Herausforderungen besser gerecht zu werden?
- ggf. ad-hoc: ...

4 Ergänzungen:

- Möchten Sie noch etwas erzählen bzw. hinzufügen, was Ihnen wichtig erscheint und bisher nicht zur Sprache kam
-

Abbildung 2: Interviewleitfaden für Lehrkräfte (Kurzfassung)

4.3 Stichprobe

In die vorliegende Untersuchung gehen die Gespräche mit insgesamt 59 Personen aus 55 Interviews ein (vier der Gespräche waren Doppelinterviews, in denen mit zwei Personen gleichzeitig gesprochen wurde). Neben den Interviews mit schulischen Gesprächspartner*innen wurden jeweils $N = 3$ Interviews mit wissenschaftlichen Expert*innen bzw. Vertreter*innen von Fachverbänden sowie $N = 6$ Interviews mit Fortbilder*innen geführt.

Die Rekrutierung der schulischen Gesprächspartner*innen erfolgte per zufälliger Stichprobenziehung. Von den $N = 47$ an Schulen durchgeführten Interviews wurde der

Größtenteil der Gespräche ($N = 21$) an Oberschulen durchgeführt. An Gymnasien und Gesamtschulen fanden $N = 9$ bzw. $N = 8$ Gespräche statt. Zudem gingen $N = 4$ Gespräche mit Interviewpartner*innen aus beruflichen Schulen in die Analysen ein. Um auch die sonderpädagogische Expertise zu berücksichtigen, wurden schließlich $N = 5$ Gespräche mit Vertreter*innen von Förderschulen geführt.

In Hinblick auf die Position der schulischen Gesprächspartner*innen ist festzuhalten, dass mit $N = 32$ über die Hälfte aus dem Lehrkörper rekrutiert wurde. Darüber hinaus wurden $N = 9$ Schulleitungen sowie $N = 4$ Sonderpädagog*innen und $N = 2$ Vertreter*innen weiteren pädagogischen schulischen Personals an den Schulen befragt (vgl. Tabelle 1).

Schultyp	SL	LK	SP	SB	Gesamt	
Gymnasium		4	3	–	2	9
Oberschule		4	15	2	–	21
Gesamtschule		–	6	2	–	8
Berufliche Schule		–	4	–	–	4
Förderschule		1	4	–	–	5
Gesamt		9	32	4	2	47

Tabelle 1: Sample (Anmerkungen: SL = Schulleitung, LK = Lehrkräfte, SP = Sonderpädagog*innen, SB = Schulbegleitungen und -assistenzen)

4.4 Transkription und Anonymisierung

Die Interviews wurden durch Mitarbeiter*innen des Projektteams sowie durch Studierende einer Lehrveranstaltung für angehende Lehrkräfte im Master durchgeführt und durch elektronische Aufnahmegeräte im Audioformat aufgezeichnet. Für die Auswertung wurde das Audiomaterial transkribiert und anonymisiert. Die Transkription orientierte sich weitestgehend an einer von Kuckartz (2016) vorgeschlagenen Systematik. Das heißt, es wurde unter anderem wörtlich transkribiert, die Sprache wurde derart geglättet, dass diese sich dem Schriftdeutsch annähert. Lautäußerungen wurden nur dann übernommen, wenn diese das Verständnis der betreffenden Aussage unterstützen. Eine solche vergleichsweise einfache Transkriptionsmethode ermöglicht zum einen die Transkription von einer größeren Datenmenge in relativ kurzer Zeit, zum anderen wurde eine höhere Komplexität zur Beantwortung unserer Forschungsfrage für nicht nötig erachtet.

4.5 Analyse

Die Auswertung des transkribierten und anonymisierten Interviewmaterials erfolgte durch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1991, 2019; Kuckartz 2016). Ziel der Analysen war es, trotz einer beachtlichen Menge an Textmaterial einer qualitative-interpretativen Logik zu folgen und somit zu ermöglichen, auch latente Sinngehalte zu erfassen (Mayring und Fenzl 2019; zum interpretativen Umgang mit latenten Sinnstrukturen vgl. Strübing 2013). Die qualitative Inhaltsanalyse erfolgte dabei streng regelgeleitet (Kuckartz 2016). In einem ersten deduktiven Schritt wurden der Textarbeit theoriegeleitet bestimmte Hauptkategorien vorangestellt. In einem nächsten Schritt wurden die gesamten Texte in kleinste in sich verständliche Sinneinheiten (Segmente) gegliedert, um diese entlang der Hauptkategorien zu codieren. Aus dem in den Hauptkategorien gesammelten Textmaterial wurden sodann in einem induktiven Schritt jeweils Subkategorien entwickelt. Die Subkategorien bildeten die Grundlage für das Codieren entlang des ausdifferenzierten Kategoriensystems. Es erfolgte abschließend die Feinanalyse im Sinne der Interpretation der Textsegmente innerhalb der jeweiligen Subkategorien, sodass im Ergebnis das Interviewmaterial zusammenfassend strukturiert vorliegt.

Ausgangspunkt der Analysen der hier vorgestellten Studie war das analytische Vorgehen, das im übergeordneten Verbundprojekt erfolgte. Ziel der Analysen im Projektzusammenhang war es, Bedarfe an Fortbildungen und Bedingungen für die Umsetzung von Fortbildungen zur schulischen Inklusion zu ermitteln. Dazu wurden im Verbundprojekt deduktiv zunächst fünf Hauptkategorien gebildet (vgl. Abbildung 3). So interessierte, welche Merkmale auf *Struktureller Ebene* (Hauptkategorie 1) in Bezug zur schulischen Inklusion als relevant betrachtet werden, welche *Individuellen Bedingungen* (Hauptkategorie 2) aufseiten der Lehrkräfte vorliegen und wie sich das *Pädagogische Handeln* (Hauptkategorie 3) im aktuellen schulischen Alltag tatsächlich gestaltet. Mit dem Ziel, die Textarbeit auf für die Entwicklung von Fortbildungen relevanten Aspekte zu fokussieren, wurden diese unterschiedlichen Ebenen in einer Hauptkategorie zum *Fortbildungsbezug* gewissermaßen gespiegelt. Hier finden sich all jene Textsegmente wieder, die einen expliziten *Fortbildungsbezug* aufweisen im Hinblick auf die strukturellen Merkmale der Fortbildung, das pädagogisch-didaktische Handeln in Fortbildungen und die individuellen Bedingungen aufseiten der Fortbildner*innen. Das Datenmaterial wies überdies reichhaltig implizite Bezüge zum *Inklusionsverständnis* auf, sodass schließlich auch dieses als Hauptkategorie 4 aufgenommen wurde. In dem Sinne, dass im Rahmen der Auseinandersetzung mit schulischer Inklusion Klarheit über das Verständnis zum Inklusionsbegriff vorliegen sollte (Grosche 2015), erscheint das *Inklusionsverständnis* für Lehrkräftefortbildungen relevant. Im unmittelbaren Projektzusammenhang wurden diese Segmente allerdings nur dann bedeutsam, wenn ein expliziter *Fortbildungsbezug* zu erkennen war.

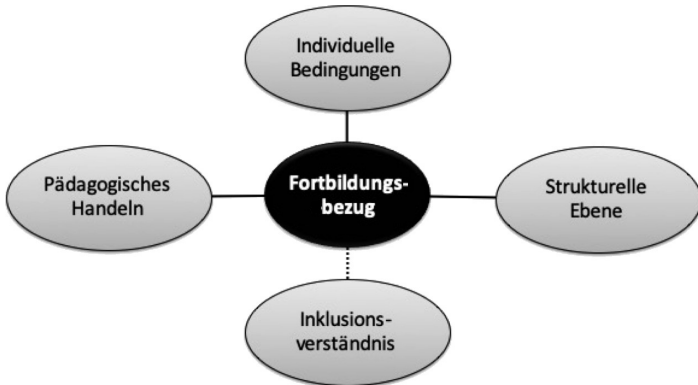


Abbildung 3: Hauptkategoriensystem im Verbundprojekt

Für die Bearbeitung der hier leitenden Forschungsfrage wurde ein vertiefender Blick in die Hauptkategorie zum *Fortbildungsbezug* geworfen. In die betreffenden Analysen gingen dementsprechend einzig Textsegmente ein, die einen solchen Bezug aufwiesen. Dazu wurden alle Codierungen dieser Hauptkategorie, die im gesamten Interviewmaterial auftauchten, dahingehend überprüft, ob sich darin Hinweise zur Organisation von Fortbildungsteilnahme finden. Es wurde ein entsprechender Subcode zur *Organisation von Fortbildungsteilnahme* vergeben. Segmente wurden dementsprechend kodiert, sobald sich darin Verweise darauf fanden, wie bzw. unter welchen Bedingungen eine Teilnahme von Lehrpersonen an einer Fortbildung ermöglicht bzw. verhindert wird. Auch Negativszenarien wurden entsprechend kodiert. Folgendes Ankerbeispiel einer Lehrkraft soll hier beispielhaft angeführt werden: »Also im Prinzip hat jeder Lehrer bei uns die Möglichkeit, sich im Rahmen des Fortbildungskatalogs, der über das Kultusministerium angeboten wird, zu solchen Fortbildungen anzumelden.«

Um Erkenntnisse über verschiedene Motive der *Organisation von Fortbildungsteilnahme* zu erlangen, wurde dieser Code für weitere Analysen differenzierter betrachtet. Dazu wurden in einem induktiven Prozess Sucodes generiert, die die Segmente entlang unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunkte strukturieren. Das Ergebnis der weiteren Analysen wird im Ergebnisteil dargelegt. Dabei werden zunächst die ermittelten Subcodes vorgestellt und quantitativ gegenübergestellt.

5 Ergebnisse

Durch eine weiter differenzierende Betrachtung des Codes *Organisation von Fortbildungsteilnahme* wurden sechs weitere Subcodes extrahiert (vgl. Abbildung 4). Es zeigt

sich, dass durch die interviewten Personen ein komplexes Zusammenwirken unterschiedlicher Aspekte offenkundig wird. An erster Stelle ging es in Bezug auf den *Zugang zu Angeboten* darum, auf welche Art und Weise und durch welchen Anbieter Angebote kommuniziert werden bzw. auf welche Art und Weise diese zugänglich und belegbar gemacht werden. Weiters wurden *innerschulische Kommunikationsprozesse* expliziert. Dies umfasst die innerschulischen Prozesse, die wirken, um Fortbildungsteilnahme zu realisieren, wobei insbesondere das Schulleitungshandeln in den Fokus rückt. Die *Merkmale der Lehrerinnen und Lehrer* tauchen insofern in den Erzählungen zur Organisation von Fortbildungen auf, als dass personenbezogene Hintergrundmerkmale (etwa das Alter der Adressat*innen) ebenso wie insbesondere motivationale Aspekte der Bereitschaft zur Fortbildungsteilnahme bzw. zur Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der professionellen Weiterbildung thematisiert wurden. Überdies wurden *Strukturen der Fortbildung* von den Gesprächspartner*innen thematisiert für die Möglichkeit der Teilnahme an Fortbildungen. In Bezug auf *nachgefragte Angebote* wurden Aussagen zu Angeboten, die gewissermaßen fehlen, getätigt bzw. zu Angeboten bestimmter Inhalte, die eine Fortbildungsteilnahme motivieren würden. Nicht zuletzt fanden sich in den Segmenten konkrete *Teilnahmebarrieren* als Gegenstand der Erzählungen. Hier wurden alle Segmente kodiert, in denen explizit geäußert wurde, dass bestimmte Gegebenheiten die Teilnahme an Fortbildungen behindern, wie etwa mangelnde personelle Ressourcen in der Schule.



Abbildung 4: Themenschwerpunkte in der Organisation von Fortbildungsteilnahme

Abbildung 5 stellt die quantitative Gegenüberstellung der Kodierungen zu den Subcodes dar. Es zeigt sich, dass am häufigsten der Subcode *Nachgefragte Inhalte* kodiert wurde. In etwa gleich viele Kodierungen erhielten die Subcodes *Zugang zu Angeboten*, *Merkmale der Teilnehmenden* und *Teilnahmebarrieren*. Etwas weniger als halb so viele Kodierungen wie für die *Nachgefragten Inhalte* finden sich in den Subcodes *Innerschulische Kommunikation* und *Strukturen der Fortbildung*.

Es zeigt sich, dass sich das Themenspektrum vielfältig und komplex darstellt. Zugunsten einer Reduktion der Komplexität soll im Folgenden auf einzelne Facetten fokussiert werden. Dazu soll nur ein Teilaspekt innerhalb dieses Spektrums näher untersucht werden. Der Einfluss der Merkmale der Lehrer*innen sowie die Strukturen

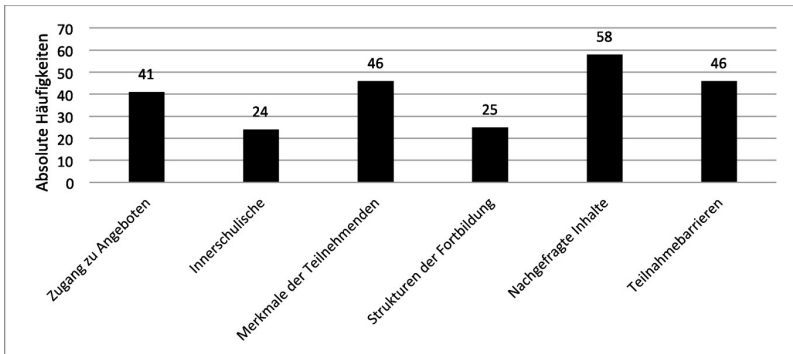


Abbildung 5: Absolute Häufigkeiten der Subcodes

der Fortbildung haben einen empirisch bereits weitgehend nachvollzogenen Einfluss auf das Teilnahmeverhalten (vgl. Abschnitt 2.4.), und auch die Nachfrage nach Fortbildungen ist bereits untersucht (vgl. Abschnitt 2.2., Hoffmann und Richter 2016). Somit konzentrieren wir uns im Folgenden auf die aus unserer Sicht spannenden Aspekte des Zugangs zu den Angeboten, also auf die Frage, wie die unterschiedlichen Anbieter auch aus der Perspektive der Lehrer*innen in Erscheinung treten. Aus diesem Schwerpunkte stellen wir die zwei aus unserer Sicht markanten Thesen vor, die sich aus der Analyse dieser Teilaspekte ergeben. Bei der Analyse der Interviewaussagen, die im Zusammenhang mit dem Zugang zu den Angeboten gebracht werden, können zwei Annahmen als besonders markant herausgestellt werden. Zum einen kann auf eher deskriptiver Ebene eine Vielfalt an Anbietern ausgemacht werden. Und zum anderen ist festzustellen, dass es empfundenermaßen keine Passung zwischen den Angeboten und der Nachfrage gibt. Beide Thesen sollen nun weiter ausgeführt werden.

5.1 Anbietervielfalt

Wie bereits erwähnt, lässt sich bei der Analyse der Angebotsseite auf eher deskriptive Weise eine Vielfalt an bestehenden bzw. wahrgenommenen Angeboten ausmachen. So lässt sich konstatieren:

*Es besteht eine Vielfalt an Anbietern und Möglichkeiten von (inkluisiven) Fortbildungsangeboten, deren Wahrnehmung durch die Lehrer*innen unterschiedlich erfolgt.*

Eine erste grobe Unterteilung vollzieht sich entlang der Achse *extern-intern* (vgl. Tabelle 2), die Vielfalt zeigt sich an dieser Stelle insofern, als dass hier unterschieden wird, ob die Maßnahme in der Schule oder außerhalb dieser stattfindet und ob die

Expertise von außerhalb oder innerhalb der Schule rekrutiert wird. In einem Doppelinterview mit zwei Lehrkräften wurde dazu geäußert:

»Also im Prinzip zwei Wege: Einmal diese schulinternen Fortbildungen, direkt hier vor Ort. In der Regel dann auch mit allen Kollegen. Oder zu einem bestimmten Thema, sodass ein Referent von draußen kommt oder einer von uns selbst das führt. Und die zweite: Die Angebote über das Landesinstitut, wo dann eben einzelne Kollegen hinfahren und das, was sie gehört haben, weitergeben in dem Bereich.«

	Maßnahme in der Schule	Maßnahme an externer Stelle
Mitglied des Schulkollegiums	Intra-kollegiale professionelle Weiterentwicklung	Teamentwicklung, Personalentwicklung des Kollegiums*
Externe Fortbildner*innen	Schulinterne Fortbildung durch externe Expert/innen (Schilf)	Wahrnehmung außerschulischer Angebote

Tabelle 2: Vier-Felder-Schema zu extern-internen Professionalisierungsmaßnahmen (Anmerkung: * Dieses Feld tauchte im Interviewmaterial nicht unmittelbar auf. Dennoch erscheint eine solche Variante denkbar.)

Neben der bloßen logistischen Wägbarkeit zeigt sich, dass schulinterne Formen eher geeignet erscheinen, einen Großteil des Kollegiums anzusprechen, wohingegen externe Schulungsorte eher für einzelne Lehrkräfte bzw. kleinere Gruppe in Betracht gezogen werden.

Außer dem Ort wird zum anderen unterschieden darin, woher die Person, die die Fortbildung leitet, rekrutiert wird. So taucht des Öfteren das Motiv auf, dass aus dem Kollegium selbst die Expertise zum betreffenden Thema gewonnen werden kann, so zum Beispiel im Interview mit einer Schulbegleiterin:

»I: Haben Sie die geleitet an den Schulen?

B 1: Ja, ja. Und wir hatten eigentlich auch immer, [...], habe ich immer so zum Anfang des Schuljahres so eine kleine Weiterbildung praktisch für die neuen Kollegen gemacht.«

Ähnlich lassen sich solche Aussagen auch in Interviews mit Lehrkräften finden, so etwa:

»I: Inwieweit ist, ähm, wirkt sich die Inklusion, die Arbeit an der Inklusion auf ihre Rolle als stellvertretende Schulleitung aus? Gibt es da irgendeine Verbindung zu oder ist das (.):?«

»Wenn Sie da reingucken, ist da wirklich eine große Wüste ...«

B: Naja, insofern als dass ich in diesem Jahr eine schulinterne Lehrerfortbildung leite, die wöchentlich stattfindet.«

Daneben jedoch werden Fortbildner*innen auch von außerhalb der Schule rekrutiert bzw. Angebote außerhalb der Schule von externen Expertinnen und Experten wahrgenommen:

»Da hatte unser Schulleiter extra jemanden geholt, der kompetent war [...].« (Lehrkraft)

»Die Kollegen fahren regelmäßig zu Fortbildungen auch ins LISUM« (Schulleitung).

An dieser Stelle zeigt sich ein Spannungsfeld in der Wahrnehmung des Fortbildungsangebotes von externen Anbietern und dem Engagement eben dieser. Wo im Allgemeinen davon ausgegangen werden kann, dass Schulen Fortbildner*innen akquirieren, die die betreffenden Bedarfe abzudecken vermögen, wird das externe Angebot auch kritisch betrachtet, wie im Folgenden von einer Lehrkraft einer Gesamtschule:

»Eigentlich von außerhalb der Schule kann ich da gar nichts sagen. Da habe ich keine Fortbildungen besucht oder bin dort hingefahren, sondern wir haben uns wirklich nach dem Motto: >Hilf dir selbst, dann hilft dir Gott< in unseren Fachkonferenzen und in unseren Gremien, die wir an der Schule haben, eigentlich da wirklich untereinander und miteinander fortgebildet [...]. Was nützt mir da so eine theoretische Fortbildung von außen?«

Es zeigt sich eine tiefsitzende Skepsis, die vornehmlich mit der erfahrenen (vermeintlichen) Praxisferne der »theoretischen Fortbildung« begründet wird. Externe Anbieter sind sich indes dieser Skepsis bewusst und verfolgen daher die Strategie, proaktiv an die Schulen heranzutreten, um der Schließung der Schulen nach außen entgegenzuwirken. Ein*e Fortbildner*in eines Fachverbandes der Behindertenhilfe etwa stellt dazu fest: »Man müsste, ich glaube, man muss konkret Schulen darauf aufmerksam machen, also sonst sind Schulen glaube ich in ihrem Kreis.«

Neben dem Ort und den einzelnen Fortbildner*innen taucht im Interviewmaterial auch eine Vielfalt an unterschiedlichen Anbietern an Fortbildungen mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion auf. Es werden externe Angebote durch das Landesinstitut benannt, Angebote, die dem Schulamt zugeschrieben werden und auch Angebote freier Träger sind den Schulen bekannt. Und nicht zuletzt wird die Expertise auch im eigenen Kollegium gesucht, gefunden und genutzt. In der Konsequenz jedoch verschimmt das Angebot ein Stück weit in der Wahrnehmung der Lehrer*innen in dem Sinne, als dass teilweise keine Klarheit über die Angebotsstruktur herrscht, so etwa im Interviewauszug aus einem Doppelinterview mit zwei Lehrkräften in Brandenburg:

- »I: Weil, irgendwie, die Fortbildungsakademie, irgendwie habe ich da auch was zu lesen, dass Sie damit (.) zusammenarbeiten, aber –
- B1: Das sind, glaube ich, die die im Sommer immer eben die Medientage da machen, ne?
- B2: Es gibt ja noch diese ... Ja, es gibt ja dieses BUSS-System ... (B1: Ja.), wo immer auch Veranstaltungen mit angeboten –
- I: Die sind, glaube ich vom Landesinstitut aber ... (B2: Ach, vom Landesinstitut ist das?) Ich glaube, das ist vom Landesinstitut. Die BUSS-Berater sind vom Landesinstitut –
- B1: BUSS läuft über das Landesinstitut, denke ich auch. Ja, die gehören da mit dazu. Aber diese Fortbildungsakademie, das sind, glaube ich, ich war da noch nie, aber ich glaube, das sind die, die immer, wenn wir Vorbereitungswoche haben, sind doch diese Medientage jetzt schon zwei, drei Mal. Ich glaube, das machen die. (B2: Aha).«

Anzumerken bleibt an dieser Stelle nicht zuletzt, dass es auch noch Argumentationen gibt, die gegen die Nutzung von Angeboten wissenschaftlicher Einrichtungen sprechen. So urteilen bzw. wünschen sich Brandenburger Lehrkräfte:

»Dozenten sind da komplett ungeeignet.«

»[...] dass also die Fortbildungen nicht von irgendwelchen Lehrkräften irgendwelcher Universitäten gemacht werden.«

Die Teilnahme an Fortbildungen universitärer Anbieter wird hier kategorisch und rigoros (»*komplett* ungeeignet«) ausgeschlossen, wobei eine exakte Begründung für die Ablehnung universitärer Fortbildner*innen ausbleibt.

So divers wie die Anbieter sind, so divers gestaltet sich entsprechend die Such- bzw. Rekrutierungsstrategie. Die bestehende Möglichkeit, online über das Teilnehmenden-Informationssystem (TIS-Datenbank) des brandenburgischen Bildungsservers, auf dem viele dem Ministerium bzw. den Schulämtern bekannte Angebote zugänglich sind, zu recherchieren, ist Lehrkräften zwar bekannt: »Also im Prinzip hat jeder Lehrer bei uns die Möglichkeit sich im Rahmen des Bundesland-Fortbildungskatalogs, der über das Kultusministerium angeboten wird, zu solchen Fortbildungen anzumelden.«

Doch werden darüber hinaus auch weitere Kontaktwege in Anspruch genommen. So werden mitunter die Schulämter direkt bei einem bestimmten Fortbildungsbedarf angefragt. Auch werden Angebote direkt durchgesehen, die durch das regionale Landesinstitut bereitgestellt werden. Überdies werden auch mehr oder weniger informelle Kontakte genutzt, die in beide Richtungen laufen: Schulen kontaktieren die Fortbildungseinrichtungen bei bestimmten Bedarfen, wie ein*e Vertreter*in eines Fachverbandes feststellt: »Genau, oder uns direkt fragen, ob die Referenten zu ihnen in

»Wenn Sie da reingucken, ist da wirklich eine große Wüste ...«

die Schule kommen und das Lehrerkollegium fortbilden«, aber auch die Anbieter nutzen bestehende Netzwerke, um auf ihre Angebote aufmerksam zu machen, wie ein*e Fortbildner*in anmerkt: »Gut, wir haben gut beworben, weil wir haben natürlich alle unsere Kontakte genutzt«.

5.2 Spannungsverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage

Vielfach gewinnt man bei der Analyse des Interviewmaterials den Eindruck, dass es einen Mangel an bedarfsgerechten Fortbildungen mit dem Schwerpunkt Inklusion gibt. So merkte eine Lehrkraft an: »Ja. Wir gucken, was angeboten wird. Aber es wird halt immer nicht so viel angeboten (lacht).«

Ergänzend dazu stellt eine Schulbegleitung fest: »Denn es gab keine vom Schulamt angebotene Weiterbildung zu solchen Themen.«

Bei genauerer Betrachtung jedoch zeigt sich ein differenzielles Bild, das zu der profan anmutenden These führt: *Es gibt (zu) viele Fortbildungen, aber nicht alles, immer und überall.*

Dahinter verbirgt sich die Feststellung, dass sehr wohl nicht nur eine *Vielfalt* an Angeboten besteht, wie im vorangegangenen Abschnitt geschildert wurde, sondern dass auch eine *Vielzahl* an Angeboten bereitsteht. Nur decken all diese Angebote dann in der Wahrnehmung der Befragten oftmals nicht den unmittelbaren Bedarf ab. Ein*e Fortbildner*in bestätigt diese Fülle an Angeboten:

»Naja, erstmal gibt es ja dieses, dieses Qualifizierungs- beziehungsweise Fortbildungsangebot über die TIS-Datenbank im [Bundesland], wo also jeden Monat ein Kalender erscheint und man auch online die entsprechenden Angebote abfahren kann, ja. Da sind sehr sehr viele Angebote drin, wo Kollegen die Möglichkeit haben, drauf zuzugreifen und sich dann für diese Fortbildungen auch zu melden.«

Wobei eine Lehrkraft die Angebotsfülle in ungefilterter Form kritisch bewertet:

»Ich kriege so viel, ich sage mal, Zeug geschickt [...]. Also wenn das hier aushängt, irgendwo, in diesen – [...]. In diesen 1000 Zetteln, da gucke ich auch nicht noch: Wo ist eine Weiterbildung für mich?«

Demnach zeigt sich, dass es Angebote gibt, die einigen Adressaten und Adressatinnen derart umfangreich erscheinen, dass eine Beschäftigung damit als Belastung gesehen wird, die dann eher vermieden wird. Daran schließt sich der Wunsch an, direkt und gezielt angesprochen zu werden, um auf sich selbst als Lehrer*in passgenaue Veran-

staltungen angeboten zu bekommen, etwa: »Ich möchte persönlich angesprochen werden« (ebd.).

Jedoch äußern sich die Befragten daneben durchaus derart, dass die Inhalte, die in den jeweiligen Momenten von besonderer Dringlichkeit sind, nicht verfügbar erscheinen. Zumeist geht es dabei um ganz konkrete Anwendungsbedarfe, für welche eine entsprechende Maßnahme nicht gefunden werden kann, wie aus den Auszügen aus Interviews mit verschiedenem schulischem Personal deutlich wird:

»Z.B. geht es im Rahmen vom emotionalen-sozialen Förderschwerpunkt nicht nur um Unterrichtsstörungen, sondern auch um internalisierende Störungen, wie Depressionen oder nächste Stufe Suizidgefährdung. Da würde ich mir mehr wünschen« (Schulbegleitung).

»Das ist alles besetzt, die Termine, und das könnten wir irgendwann mal im Schuljahr machen« (Schulleitung).

»Ich sage mal so LRS, [...], aber ich sollte da eine Fortbildung machen, ich habe keine gefunden. Ich habe keine gefunden« (Lehrkraft).

Wobei auch hier wiederum nicht konstatiert werden kann, dass die entsprechenden Angebote gar nicht bestehen; vielmehr scheint es so, als ob sehr wohl diese Angebote existieren. Entweder jedoch sind die Angebote derart nachgefragt, dass die Kapazitäten nicht in genügendem Maße vorhanden sind oder aber die Angebote weisen strukturell keine Passung zur betreffenden Nachfrage auf: »Das ist wirklich sehr schmal, finde ich. Und wenn man jetzt nicht nach Cottbus fahren will, die da relativ viel haben, ist es sehr dürrtig« (Schulbegleiterin).

Demnach ist zu beobachten, dass die Angebote, die auch nachgefragt sind, zwar bekannt sind, jedoch der Aufwand der Teilnahme als zu hoch eingestuft wird, weil die zeitliche bzw. regionale Verortung eine Teilnahme erschwert. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Ressourcen und die Expertisen als existent wahrgenommen werden, diese jedoch durch die Verteilung dieser im Bundesland nicht alle Bedarfe abdecken.

6 Diskussion

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, wie Fortbildungen insbesondere mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion organisiert werden bzw. werden können. Dabei wurde der Fokus auf die Wahrnehmung bestehender Fortbildungsangebote durch unterschiedliche Stakeholder gelegt. Es interessierte insbesondere, wie das adressierte

schulische Personal Kenntnis von Fortbildungsangeboten erlangt und wie sie diese Angebote beurteilen.

Lehrkräftefort- und Weiterbildungen stellen in der Lehrkräfteprofessionalisierung den zentralen Ansatzpunkt dar, mithilfe dessen bereits bestehende Kompetenzen des schulischen Personals vertieft und an aktuelle Erfordernisse angepasst werden. Ein Erfordernis, das weiterhin an die Professionalisierung der Lehrkräfte besteht, ist die schulische Inklusion. Zwar gibt in repräsentativen Befragungen die Mehrheit der Lehrer*innen an, Fortbildungen zu besuchen. Doch decken diese zumeist fachliche bzw. fachdidaktische Schwerpunkte ab; Aspekte im Zusammenhang mit dem Umgang mit den Schüler*innen in heterogenen Schulklassen spiegeln sich hier nur verhältnismäßig geringfügig wider. Dabei ist die Nachfrage nach derartigen Angeboten groß. Die bestehenden Angebote für eine inklusive Professionalisierung durch Fortbildungen stellen sich sowohl inhaltlich als auch strukturell als vereinzelt dar und erscheinen somit eher weniger förderlich für eine umfassende, kohärente und langfristig wirksame (Weiter-)Entwicklung inklusiver Kompetenzen. Auf der einen Seite besteht also die sowohl theoretisch als auch aus den Bedarfen der Schulen heraus begründete Notwendigkeit der Teilnahme an Fortbildungen zum Schwerpunkt schulische Inklusion. Auf der anderen Seite ist ein eher dezentrales und singuläres Angebot an derartigen Fortbildungen vorzufinden. Sodann stellt sich die Frage, wie Angebot und Nachfrage an diesen Fortbildungen zusammengebracht werden.

Eingebettet ist die hier vorliegende Untersuchung in das vom BMBF geförderte Verbundprojekt StiEL, welches zum Ziel hat, evidenzbasierte Fortbildungen mit dem Schwerpunkt schulischer Inklusion für Lehrer*innen und anderes pädagogisches Fachpersonal an allgemeinbildenden Schulen und Schulen der beruflichen Bildung zu konzipieren. Zu diesem Zwecke wurden in einer ersten Projektphase unter anderem leitfadengestützte Interviews mit schulischen und außerschulischen Expertinnen und Experten geführt.

Bereits während des Führens der Interviews und später bei der Lektüre des Interviewmaterials traten vereinzelte Aussagen der Gesprächspartner*innen markant hervor, die entlang unterschiedlicher Pole die Umsetzung der Fortbildungsteilnahme mal unmöglich, mal selbstverständlich erscheinen ließen. So überraschte die Aussage: »Es gibt überhaupt keine Barrieren, diese Fortbildungen zu besuchen« (Lehrkraft) im Kontrast zu »alternativen« Bewertungen der Fortbildungsteilnahme: »Na die Barrieren sind immer da, immer sowohl für mich als auch für das Personal, dass die tägliche Arbeit hier sozusagen Vorrang hat« (Schulleitung). Es stellte sich unmittelbar die Frage, wodurch diese derart unterschiedlichen Einschätzungen zwischen den verschiedenen Befragten in Bezug auf die Teilnahme an Fortbildungen zustande kommen. Schließlich gaben diese Kontraste den Ausschlag zu der weiteren Auseinandersetzung mit der übergeordneten Frage, wie in Schulen die Teilnahme an Fortbildungen organisiert ist.

Um ein Verständnis für die innerschulischen und außerschulischen Kommunikationsprozesse aufzubauen, wurden die im Projekt geführten Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet. In Bezug auf die Organisation von Fortbildungsteilnahme fanden sich sechs unterschiedliche Themenschwerpunkte, die durch die Interviewten adressiert wurden. Diese umfassten *Individuelle Merkmale* aufseiten der Lehrer*innen sowie *Strukturen der Fortbildung*, die als relevant in der Realisierung von Fortbildungsteilnahme dargestellt werden. *Schulische und außerschulische Kontextbedingungen* finden sich in den Themen des Zugangs zu Angeboten und der innerschulischen Kommunikation. Darüber hinaus wurden explizit nachgefragte *Angebote* (sowohl im Hinblick auf den Mangel als auch im Hinblick auf wahrgenommene Inhalte) und *Teilnahmebarrieren* angesprochen. Damit bestätigt sich bereits in der Realisierung der Fortbildungsteilnahme der von Lipowsky (2014) modellierte Einfluss der individuellen Merkmale der Lehrkräfte, der Strukturen der Fortbildung und der Kontextbedingungen auf die Wahrnehmung und Nutzung des Angebotes. Die alleinige quantitative Betrachtung der Verteilung der jeweiligen Subcodes lässt den Schluss zu, dass insbesondere die inhaltliche Ausrichtung der Fortbildungen ausschlaggebend für die Anbahnung einer Teilnahme ist. Weit weniger wurden strukturelle Merkmale der Fortbildung sowie die innerschulische Kommunikation thematisiert. Insbesondere letzteres überrascht insofern, als dass Schulleitungen die Verantwortung für die »Organisation fortlaufender Professionalisierungsanlässe« (Badstieber, Köpfer und Amrhein 2018, 244) zugeschrieben wird und ein solcher Umstand Kommunikationsprozesse impliziert.

In den spezifischen Analysen zum Zugang zu Angeboten wurde deutlich, dass ein unterschiedliches Bewusstsein gegenüber den verschiedenen Anbietern und Angeboten besteht und diverse Strategien der Umsetzung von Professionalisierungsmaßnahmen des schulischen Kollegiums genutzt werden. Dabei zeigt sich zu allererst eine Vielfalt im Hinblick auf die bestehenden Anbieter, Angebote, einschließlich der Möglichkeiten der Buchung der Teilnahme, und Maßnahmen im Sinne des Ortes der Fortbildung und der fortbildenden Person. Eine derartige Vielfalt jedoch vermag sich insofern in pseudo-konkurrierender Gestalt darzustellen und gleichsam zu einer gewissen Konfusion zu führen, als dass den Teilnehmenden oft gar nicht bewusst ist, wer welche Angebote offeriert. Das birgt das Risiko, dass eine Planung von Fortbildungen dann erschwert wird, wenn keine direkten Ansprechpartner*innen bzw. Kontaktstellen kommuniziert werden können, um die betreffenden Bedarfe anzusprechen. Vor dem Hintergrund dieser Eindrücke erscheint eine zentrale(re) Steuerung schulischer Fortbildungsbestrebungen sinnvoll. Bereits zum Zwecke einer systematischen Bedarfsanalyse, die bestenfalls in der Akquise adäquater Maßnahmen mündet, wäre es wichtig, dass durch die Schulleitung entsprechende Strukturen bereitgestellt werden (können) (Schratz et al. 2016).

Außerschulisch ist die Entwicklung von Parallelstrukturen kritisch zu sehen (Amrhein 2015). Die Nutzung und Ergänzung bestehender Angebote um Aspekte des

Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft ermöglichte, ein kohärentes Fortbildungsmodul in der Schule zu implementieren, das die inklusiv-pädagogische Professionalisierung umfassend steuern könnte, um einen nachhaltigen Entwicklungsprozess zu befördern. Ein Nebenher verschiedener Angebote hingegen erscheint kontraproduktiv. Eine Verinselung wirksamer Fortbildungskonzepte läuft der Idee von (inklusive) Schulentwicklung zuwider. Eine zentralere Steuerung des schulischen Fortbildungsgeschehens soll mitnichten bedeuten, dass regionale Angebote unterminiert werden. Vielmehr ginge es darum, Expertisen im Sinne einer Dissemination zu systematisieren und Ressourcen zu bündeln, um so die Angebote gezielt nutzbar zu machen.

Der weiterführende Ausbau eines verbindlichen Teilnehmenden-Informationssystemes könnte hier für den außerschulischen Kontext ein erster Ansatzpunkt sein, die Hürden auf dem Weg zu einer Fortbildung (A. Richter und Vigerske 2011, 14) zu minimieren. Dies bedürfte eine durch die Bildungsadministration zu verantwortende Bündelung bestehender (und als funktionierend zu bewertender) Angebote, sodass diese zentral abgerufen bzw. angefragt werden können. Innerschulisch wäre es denkbar, im Sinne eines tatsächlichen Schulentwicklungsprozesses entsprechende Perspektiven auf angestrebte pädagogische Leitmotive – etwa zur schulischen Inklusion – zu fixieren, die sodann in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess münden und eine kohärente Fortbildungsteilnahme einschließen. Schließlich wäre auch das Kollegium in einem solchen Prozess inbegriffen. Dies erfordert ggfls., die einzelne Lehrkraft zunächst für die persönliche Professionalisierung zu öffnen und weiters für die individuelle Bedarfsanalyse zu befähigen und ihr auch entsprechende Kenntnisse über die hiesige (Fort- und Weiter-)Bildungslandschaft zu vermitteln.

Einschränkend muss im Zusammenhang mit dieser Studie erwähnt werden, dass es hier nur möglich war, einen einzelnen Aspekt der Organisation von Fortbildungsteilnahme näher zu betrachten. Es wurde deutlich, dass die Teilaspekte vielfältig sind. Auch ist davon auszugehen, dass Interdependenzen zwischen diesen Aspekten bestehen, die hier nicht abgebildet werden konnten. Vielmehr sollte sich der Frage nach der Organisation von Fortbildungsteilnahme durch die Fokussierung auf den Aspekt der Wahrnehmung des Zugangs zu den Fortbildungsangeboten genähert werden. Ziel sollte es im Weiteren sein, ein umfassenderes Bild zu zeichnen über die Organisation von Fortbildungsteilnahme unter Rückgriff auf die anderen benannten Aspekte und auf Grundlage komplexerer Analysen der Zusammenhänge zwischen diesen (Kuckartz 2016).

Des Weiteren stellen diese Analysen gewissermaßen lediglich ein Nebenprodukt einer übergeordneten Fragestellung dar. Die Herangehensweise an die Datengenerierung und Datenauswertung erfolgt prinzipiell mit einer anderen Schwerpunktsetzung im Hinblick auf den Interviewleitfaden sowie die Auswertungskategorien. Nichtsdestotrotz fanden sich im Interviewmaterial ausreichend Hinweise auf die Problematik, die

schließlich auch den Ursprung der Bearbeitung der hier zugrunde gelegten Forschungsfrage darstellten.

Schließlich wurde in der vorliegenden Arbeit analytisch nicht explizit zwischen den unterschiedlichen Funktionsträger*innen (bspw. Lehrkräfte vs. Fortbildner*innen) unterschieden. Folglich war es hier nur möglich einen Überblick über die Belange der Befragten zu erhalten. Gleichwohl fanden die unterschiedlichen Aussagen Eingang in die Analysen und ermöglichten somit auch einen umfassenderen Blick auf das Geschehen, das zu einer Fortbildungsteilnahme von Lehrer*innen führt (oder eben nicht).

Festzuhalten bleibt, dass die Kommunikationsstrukturen und -prozesse in und außerhalb von Schule, die die Fortbildungsteilnahme ermöglichen, bei näherer Betrachtung gar nicht so trivial erscheinen. Sowohl aufseiten des Angebotes als auch aufseiten der Schulen finden sich unterschiedliche Herangehensweisen, zueinander zu finden. Dabei zeigen sich an der einen oder anderen Stelle Möglichkeiten, diese Abläufe zu optimieren. Dazu wären an den betreffenden Stellen innerschulische sowie außerschulische Strukturen weiterzudenken.

Anmerkung

- 1 Für Lehrkräfte in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften zeigten sich indes für das Jahr 2012 noch höhere Teilnahmequoten (D. Richter et al. 2013).

Literatur

- Amrhein, Bettina. 2015. »Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland«. In *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, herausgegeben von Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann, 139–56. Begabungsförderung, Band 1. Münster New York: Waxmann.
- Amrhein, Bettina, und Benjamin Badstieber. 2013. *Lehrerfortbildungen zu Inklusion. Eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf.
- Badstieber, Benjamin, Andreas Köpfer und Bettina Amrhein. 2018. »Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen«. In *Handbuch schulische Inklusion*, herausgegeben von Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi, 235–49. utb Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik 4959. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bittlingmayer, Uwe, Jonath Donath, Jürgen Gerdes, Lars Heinemann, Amelie Knoll, Andreas Köpfer, Katharina Papke und Katja Scharenberg. 2019. »Diversity and Inclusiveness in Apprenticeships«. In *Contemporary Apprenticeship Reforms and Reconfigurations: 21–22 March 2019, Konstanz, Germany: Conference Proceedings*, herausgegeben von Thomas Deißinger, Ursel Hauschildt, Philipp Gonon und Silke Fischer, 229–31. Wien: LIT-Verl.
- Boban, Ines, und Andreas Hinz. 2003. *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

- Booth, Tony. 2017. *Index für Inklusion: ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz. [http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html? isbn= 978-3-407-63006-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63006-3).
- Diehl, Thomas, Jana Krüger, Andy Richter und Stefanie Vigerske. 2010. »Einflussfaktoren auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften – Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts«. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 19: 1–21.
- forsa. 2017. »Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen«. Berlin.
- Fussangel, Kathrin, Matthias Rürup und Cornelia Gräsel. 2010. »Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem«. In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, herausgegeben von Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki, 1. Auflage. Educational governance, Band 7. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grosche, Michael. 2015. »Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionierungsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung«. In *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebung*, herausgegeben von Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel, 17–39. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Haenisch, Hans. 1994. »Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung«. *Schul- und Unterrichtsforschung* 27: 1–9.
- Helfferich, Cornelia. 2019. »Leitfaden- und Experteninterviews«. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 669–86. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44.
- Hoffmann, Lars, und Dirk Richter. 2016. »Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich«. In *IQB-Bildungstrend 2015 Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*, herausgegeben von Petra Stanat, Katrin Böhme, Stefan Schipolowski und Nicole Haag, 481–508. Münster, New York: Waxmann.
- KMK. 2004. »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften«.
- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Lipowsky, Frank. 2014. »Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung«. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, 511–41. Münster, New York: Waxmann.
- Mayring, Philipp, und Thomas Fenzl. 2019. »Qualitative Inhaltsanalyse«. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 633–48. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-21308-4_42.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. 2002. *Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG)*.
- Richter, Andy, und Stefanie Vigerske. 2011. »Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern – Die Bedeutung der dritten Phase am Beispiel einer Evaluation der Lehrer/-innenfortbildung im Land Baden- Württemberg«. *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14* 19: 1–15.
- Richter, Dirk. 2016. »Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf«. In *Beruf Lehrer/Lerherin. Ein Studienbuch*, herausgegeben von Martin Rothland, 245–60. Stuttgart: UTB.
- Richter, Dirk, Poldi Kuhl, Nicole Haag und Hans Anand Pant. 2013. »Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich«. In *IQB-Ländervergleich 2012: mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der*

- Sekundarstufe I*, herausgegeben von Hans Anand Pant, Petra Stanat, Ulrich Schroeders, Alexander Roppelt, Thilo Siegle, und Claudia Pöhlmann, 367–90. Münster: Waxmann.
- Richter, Eric, Dirk Richter und Alexandra Marx. 2018. »Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen?: Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (5): 1021–43. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>.
- Rolff, Hans-Günter. 2014. »Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung«. In *Kompetenz-Bildung*, herausgegeben von Carsten Rohlf, Marius Harring und Christian Palentien, 171–93. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-03441-2_7.
- Rzejak, Daniela, Josef Künsting, Frank Lipowsky, Elisabeth Fischer, Uwe Dezhgahi und Anke Reichardt. 2014. »Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung«. *Journal for Educational Research Online* 6 (1): 139–59.
- Schratz, Michael, Christian Wiesner, David Kemethofer, Ann Cathrice George, Erwin Rauscher, Silvia Krenn und Stephan Gerhard Huber. 2016. »Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur«. *Bruneforth M.*: Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.
- Seitz, Simone, und Benjamin Haas. 2015. »Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule«. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84 (1): 9–20.
- Stanat, Petra, Katrin Böhme, Stefan Schipolowski und Nicole Haag, Hrsg. 2016. *IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster New York: Waxmann.
- Stellbrink, Mareike. 2012. »Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung«. In *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*, herausgegeben von Sara Fürstenau, 83–99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-18785-3_5.
- Stern, Elsbeth. 2018. »Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern«. In *Begabung macht bunt: Potenziale entdecken – Begabte fördern – Schule entwickeln*, herausgegeben von Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 65–74. Hamburg.
- Strübing, Jörg. 2013. *Qualitative Sozialforschung: eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Verlag.
- Watkins, Amanda. 2012. »Inklusionsorientierte Lehrerbildung: ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer«. Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Weishaupt, Horst. 2015. »Aus-, Fort- und Weiterbildung für ein Schulwesen auf dem Weg zur inklusiven Schule«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66 (5): 216–29.
- Witzel, Andreas. 2000. »The Problem-centered Interview«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research; Vol 1, No 1 (2000): Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>.

Die Autoren

Christian Jäntsich ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Projekt »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv« am Arbeitsbereich Inklusion und Organisationsentwicklung an der Universität Potsdam.

Kontakt: jaentsch@uni-potsdam.de

»Wenn Sie da reingucken, ist da wirklich eine große Wüste ...«

Martin Dege, Prof. Dr., war wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Projekt »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv« am Arbeitsbereich Inklusion und Organisationsentwicklung an der Universität Potsdam. Inzwischen ist er Assistenzprofessor am Psychologie Department der American University of Paris.

Kontakt: mdege@aup.edu

Michel Knigge, Prof. Dr., ist Universitätsprofessor. An der Universität Potsdam hatte er den Lehrstuhl für Inklusion und Organisationsentwicklung sowie die Standortleitung Brandenburg im BMBF-Projekt »StiEL – Schule tatsächlich inklusiv« inne. Seit dem Frühjahr 2020 lehrt und forscht er an der Humboldt-Universität zu Berlin im Bereich Rehabilitationspsychologie.

Kontakt: michel.knigge@hu-berlin.de