

Beratung im
schulischen Kontext

Bibliografie:

Kerstin Wallinda, Esther Würtz,
Ute Waschulewski, Sabina Marschall und

Christian Lindmeier:

Beratungskompetenzen
für Inklusion iterativ entwickeln.

Spiralcurriculum konkret!

journal für lehrerInnenbildung, 22 (2), 52-64.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2022-04>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2022>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.2
2022

04

*Kerstin Wallinda,
Esther Würtz, Ute Waschulewski,
Sabina Marschall und
Christian Lindmeier*

Beratungskompetenzen
für Inklusion iterativ entwickeln.
Spiralcurriculum konkret!

Einführung – theoretischer Hintergrund und Ausgangslage

Das Gesamtprojekt MoSAiK (Modulare Schulpraxisanbindung in der inklusiven Schule) der Universität Koblenz-Landau, aufgeteilt in 15 Teilprojekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, beinhaltet das Forschungsprojekt *Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule* (SoBiS). Mit dem Ziel zukünftige Lehrkräfte für Sonderpädagogik besser auf ihre vielfältigen Beratungsaufgaben im Schulalltag vorzubereiten und Inklusion qualifiziert, innovativ und ressourcenorientiert mitzugestalten (Lindmeier & Lindmeier, 2018), wurde das phasenübergreifende Beratungscurriculum SoBiS am Institut für Sonderpädagogik der Universität Landau, entwickelt. Im Hinblick auf die Heterogenität inklusiver Lerngemeinschaften wird eine Erweiterung der sonderpädagogischen Lehrkräfteprofession innerhalb des Forschungsprojektes angestrebt.¹ Das Curriculum von SoBiS, ist inhaltlich spiralförmig über drei Ausbildungsphasen der Förderschullehrkräfte in Rheinland-Pfalz konzipiert (Spiralcurriculum), mit dem Ziel, die sonderpädagogische Expertise zukünftiger Lehrkräfte mit einer wissenschaftlich fundierten, multiperspektivischen und praxisorientierten Beratungsprofessionalisierung zu verzahnen (Bamberger, 2015; Baeschlin & Baeschlin, 2004; Barthlemess, 2016). Insgesamt durchlaufen 60 Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik à zwei Kohorten über einen Zeitraum von vereinhalf Jahren alle drei Ausbildungsphasen. Die Inhalte des Curriculums werden in regelmäßiger Kooperation mit den Beteiligten aller Phasen (Universität, Studienseminar, Pädagogisches Landesinstitut), der Förderschullehrer*innenbildung in Rheinland-Pfalz abgestimmt, sowie dynamisch-iterativ fortentwickelt. Die Didaktik und Evaluation des Forschungsprojektes sieht einen Design-Based Research Ansatz vor (Reinmann, 2018). In einer quantitativen Studie wird u. a. ein Fragebogen zur Beratungskompetenzentwicklung eingesetzt, qualitativ erfolgt eine iterativ-zirkuläre Vorgehensweise (Ochs & Schweizer, 2012). Als Erhebungsinstrumente der qualitativen Forschung kommen Gruppendiskussionen und schriftliche Reflexionen von Einzelcoachings

1 Eine gezieltere, phasenübergreifende Vorbereitung für Lehrpersonen im Umgang mit Anforderungen im inklusiven Schulalltag, ist das Ergebnis von länderübergreifenden Studien, um neben Wissen und Können eine diversitätssensible Haltung entwickeln zu können. (European Commission, 2017).

zum Einsatz. Um Schulentwicklung inklusionsförderlich zu gestalten, bedarf es Förderschullehrkräfte, welche Transformationsprozesse zielführend begleiten können. Beraterische Kompetenzen und die Expertise zu Diversität und Inklusion leisten einen wichtigen Beitrag für die Prozessentwicklung von Schule, welche einen „positiven und produktiven Umgang mit der Heterogenität von Menschen bei größtmöglicher sozialer Partizipation aller“ (Hinz, 2013, online) ermöglicht. Dies erfordert zukünftige Förderschullehrkräfte in inklusiven Settings darauf vorzubereiten, lösungs- und ressourcenorientierte Kommunikations- und Beratungskompetenzen in schulisches Alltagshandeln zu integrieren, um den vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen gerecht zu werden. Die phasenübergreifende Vermittlung von Beratungskompetenzen für angehende Förderschullehrkräfte hat das Ziel, Ressourcen bei sich selbst, bei Schüler*innen und bei deren Familien zu identifizieren und zu aktivieren, welche nachhaltig für systemstrukturelle inklusive Herausforderungen genutzt werden können. Die systemische Beratung von Kolleg*innen beinhaltet zudem die Verzahnung von sonderpädagogischer Expert*innenberatung und Prozessberatung mit Blick auf das jeweilige Lebens- und Lernsystem der Schüler*innen. Dieses Selbstorganisationsparadigma ist ein wesentlicher Bestandteil sowohl der Systemtheorien, als auch der Sonderpädagogik und ist zudem als wichtiger Bestandteil der phasenübergreifenden Aus- und Weiterbildung an zu sehen (Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013; KMK, 2014). Mit dem Spiralcurriculum soll des Weiteren dem Problem der Inkohärenz der Ausbildungsinhalte im System der sonderpädagogischen Lehrkräftebildung begegnet werden. Die Inhalte des Spiralcurriculum vereinen systemisch-lösungsorientierte Beratungsmodelle (Schwarzer & Buchwald, 2006; Hertel & Schmitz, 2010) und die drei Kernkompetenzen *Attitudes*, *Knowledge* und *Skills* für die inklusive Bildung nach der European Agency for Development in Special Education Needs and Inclusive Education (EA, 2012). Als weitere Begründung der Beratungskompetenzentwicklung werden drei Professionalisierungsansätze herangezogen: der *strukturtheoretische*, der *kompetenzorientierte* und der *berufsbiographische Ansatz der Lehrkräftebildung* (Dannemann, Gillen, Krüger & Von Roux, 2019; Terhart 2011). Grummt (2021) postuliert die Veränderung der Lehrkraft für Sonderpädagogik in einer Erweiterung als *inklusionsorientierte/n Sonderpädagog*in*, welche systemische Kompetenzen integriert.

Phasenübergreifende Zusammenarbeit und Didaktische Gestaltung von SoBiS

Das SoBiS Curriculum wurde durch die Vertreter*innen aller drei Phasen der Förderschullehrer*innenausbildung konzipiert und iterativ für die weiteren Phasen in enger Verzahnung fortentwickelt. Die Abstimmung erfolgt in regelmäßigen Steuerungsgruppentreffen (3 bis 4 Treffen im Jahr), Qualitätszirkelarbeit (6 bis 8 Treffen im Jahr) und Treffen zwischen den systemisch ausgebildeten Akteur*innen der Phasen. In der universitären Ausbildungsphase beginnt die angestrebte Kompetenzentwicklung mit Veranstaltungen innerhalb der Bachelor-Module der Bildungswissenschaften und der Grundlagen der Sonderpädagogik. Durch das Beratungscurriculum (SoBiS) im Master-Studium können über drei Semester hinweg zusätzliche Veranstaltungen in Seminarblöcken zur systemischen Beratungskompetenz im Rahmen des freien Workloads belegt werden (max. 14 LP). Im anschließenden Vorbereitungsdienst (2. Phase) sind Anteile des entwickelten Beratungsprofils in die vorhandene curriculare Struktur integriert und werden von Fachleiter*innen mit systemischer Beratungsausbildung fortgeführt. In der 3. Phase des Berufseinstiegs werden aufbauend auf die vorigen Phasen Angebote der weiteren Beratungskompetenzentwicklung durch das Pädagogische Landesinstitut Speyer für die beiden Kohorten des MoSAiK-Teilprojekts kreiert. Der Bezug zur Schulpraxis ist dabei durch eine konsequente Verzahnung innerhalb der Ausbildungsphasen gegeben, mit dem Ziel, nötige systemisch-sonderpädagogische Beratungskompetenzen und eine professionelle Kooperation von sonderpädagogischen Lehrkräften, Regelschullehrkräften, pädagogischen Fachkräften, sowie zwischen anderen professionellen Kräften (z. B. Schulsozialarbeiter*innen; Therapeut*innen) aufzubauen. Dazu werden Lehrkräfte aller Schularten in allen drei Phasen aus der Praxis zu kollegialen Fallberatungen eingeladen, welche anonymisierte authentische Fragestellungen oder Fälle aus ihrer Berufspraxis einbringen. Die Akteur*innen aus den Ausbildungsphasen lehren gemeinsam, um gelungene Transitionsprozesse für die Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und Berufseinsteiger*innen zu ermöglichen. Der Reflexion werden dabei wichtige Funktionen in der phasenübergreifenden Lehrkräftebildung zugeschrieben (Häcker & Walm, 2015): *1. Lösung des Theorie-Praxis- bzw. Wissen-Könnens-Problems der Ausbildung, 2. Ermöglichung eines angemessenen Umgangs mit der ungewissen Anforderungsstruktur des alltäglichen Handelns von*

Lehrkräften (Lindmeier & Lindmeier, 2018), 3. *Beschäftigung mit der Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe, sowie ihrer Wirksamkeit und insbesondere ihrer Nebenwirkungen*. Die reflexive Handlungsfähigkeit von Förderschullehrkräften wird in SoBiS als subjektiv zu entwickelnder Aufgabe aus Haltung, Fähigkeiten und Kompetenzen verstanden (Zierer, Weckend & Schatz, 2019). Multiperspektivische Reflexionsmöglichkeiten und authentische Fragestellungen innerhalb der Kollegialer Fallberatung, den Triadenpeergruppen² und Einzelcoachings ermöglichen den Teilnehmenden ihre eigene Fähigkeit zur lösungs- und ressourcenorientieren Beratungshaltung im sonderpädagogischen Handeln zu entwickeln. Die Kombination aus 1. *systemisch-lösungs- und ressourcenorientierten Beratungskompetenzen* (Bamberger 2015; Barthelemess 2016; Baeschlin & Baeschlin 2004), 2. *sonderpädagogischer Expertise* und 3. *strukturellem Wissen* als Hauptsäulen des Spiralcurriculums können die hilfreiche Basis für eine erweiterte Rolle der Förderschullehrkräfte sein, um mit den Ambiguitäten des inklusiven Schulalltags agieren zu können.



Abb. 1 Visualisierung des Konzepts und der Inhalte des phasenübergreifenden SoBiS Projekts (eigene Darstellung 2021 © Kerstin Wallinda, Esther Würtz, Ute Waschulewski und Sabina Marschall)

- 2** Diese Gruppe setzt sich aus drei Personen zusammen, mit dem Ziel in der jeweiligen Ausbildungsphase Beratungen gegenseitig durchzuführen. Bei den Beratungen gibt es eine/n Berater*in, eine/n Falleinbringer*in und einen Beobachter*in. Jede/r nimmt jede Rolle im Wechsel ein. Die videographierten Sequenzen werden in jeder Phase ausgewertet und ein schriftliches Feedback erteilt.

Das SoBiS Konzept (siehe Abb. 1) umfasst 5 verschiedene Bereiche, in denen die zukünftigen Lehrkräfte aufbauend *Methoden, Kompetenzen, Fachwissen, Selbstreflexivität, Identität/Rollenverständnis und Strukturwissen* erlernen. Hierbei spielt die Haltungsentwicklung als tragender Bestandteil der systemisch-lösungsorientierten Beratungskompetenz (Schlippe & Schweitzer, 2016) eine fundamentale Rolle. Die Säulen bilden eine synergetische Einheit, deren Inhalte sich miteinander verzahnen und sich gegenseitig beeinflussen.

Forschung und Projektevaluation

Die Projektevaluation wurde und wird im Einklang mit der Gesamtevaluation des MoSAiK-Projekts auf die individuelle Kompetenzentwicklung im Projektverlauf ausgerichtet. Im Projekt SoBiS wird davon ausgegangen, dass ein professionelles sonderpädagogisches Handeln auch in inklusiven schulischen Settings von Handlungsantinomien geprägt ist, welche von Studierenden/Lehrkräften im Vorbereitungsdienst/Berufseinsteiger*innen reflektiert werden müssen. Als wichtige Aspekte der (Selbst-)Reflexivität sind die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der sich professionalisierenden Akteur*innen in den Blick zu nehmen. Anders als das Beratungswissen und -handeln lässt sich die (Selbst-)Reflexivität besonders an den Übergängen zwischen den einzelnen Professionalisierungsphasen gut erfassen. Der Anspruch einer reflexiven Professionalisierung bzw. einer reflektierenden Professionalität in der Lehrkräftebildung für Inklusion spiegelt sich im Forschungsdesign und im forschungsmethodischen Vorgehen wider, indem eine Längsschnittstudie über alle drei Phasen der Lehrkräftebildung hinweg im Mixed-Methods-Design erfolgt. Um in der Evaluation auch die (Selbst-)Reflexivität der Studierenden/LiV/Berufseinsteiger*innen erfassen zu können, werden außerdem quantitativ-empirische Erhebungen eingesetzt (Petersen, 2012).

Einblick in die Zwischenergebnisse der qualitativen Erhebung

Im Projektverlauf wurden zwei bedeutende Forschungsfragen formuliert: 1.) „Wie entwickelt sich die (Selbst-)Reflexivität und die inklusions-

bezogene sonderpädagogische Beratungskompetenz der Studierenden/Lehrramtsanwärter*innen/Berufseinsteiger*innen aus den Modellkohorten im Projektverlauf?“ und 2.) „Wie wirkt sich das phasenübergreifende Beratungscurriculum auf die Beratungskompetenz und den Umgang mit Heterogenität in der inklusiven Beschulung aus?“. In beiden Fragestellungen liegt der zentrale Aspekt auf der Operationalisierung in Bezug auf die Entwicklung der sonderpädagogischen Beratungskompetenz. In Frage eins liegt der Fokus der Betrachtung auf die Entwicklung der Selbstreflexivität, in Frage zwei hingegen auf der der Haltungsentwicklung.

Es wurden bisher insgesamt 15 Gruppendiskussionen (Kombination aus Erzählimpuls und Leitfadeninterview) in 90-minütigem Umfang durchgeführt.³ In der universitären Phase haben 9 Gruppendiskussionen á 7 Studierende im Anschluss an die erste Professionalisierungsphase stattgefunden. Im Vorbereitungsdienst fanden 6 Gruppendiskussionen á 6 Lehramtsanwärter*innen nach der zweiten Professionalisierungsphase statt. Die Erhebung der dritten Professionalisierungsphase steht noch aus.

Bislang wurden die Ergebnisse der ersten und zweiten Phase von SoBiS inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2015; Kuckartz, 2018; MAXQDA). Das Kategoriensystem aus der ersten Erhebung setzt sich aus den folgenden zehn Hauptkategorien zusammen: *Theorie/Praxis Verzahnung*, *SoBiS als Lernsetting*, *Selbstreflexivität*, *Haltung*, *Perspektivwechsel*, *Selbstwirksamkeit*, *Netzwerk*, *Ressourcen- und Lösungsorientierung*, *Verändertes professionelles Verständnis*. In diesem Artikel soll beispielhaft die Hauptkategorie *Theorie/Praxis-Verzahnung* herausgegriffen werden, welche die Professionalisierung der Teilnehmenden sichtbar macht. Bezogen auf die Forschungsfrage, die Veränderung der Selbstreflexivität als auch der inklusionsbezogenen sonderpädagogischen Beratungskompetenz der Studierenden/Lehrramtsanwärter*innen/aus den Modellkohorten können im Projektverlauf folgende Veränderungen festgestellt werden, die mit Ankerbeispielen dargestellt sind.

Erste Phase: Kennenlernen und eigenes Erleben eines großen Repertoires an Beratungsmethoden (Kategorie Theorie/Praxis-Verzahnung).

³ Die Gruppendiskussionen dienen der Beschreibung von Haltung, Einstellungen, und Kompetenzen in der jeweiligen Ausbildungsphase. Dabei können Perspektiven, Meinungen erfasst werden, welche Erfahrungsräume und Phänomene beinhaltet. (Lamnek, 2011)

Ankerbeispiel: *„Das war halt eben auch beim SoBiS Projekt ganz toll, dass man eben diese einzelnen Methoden auch so umfangreich eingeübt hat. Und nicht nur vermittelt bekommen hat, weil das ist ja etwas ganz anderes, wenn man nur über etwas zuhört oder wenn man selbst tätig ist.“* (1. Phase, GD A, 01.2018)

Zweite Phase: Benennung einer Vertiefung an Beratungsmethoden und deren vielfältiger Einsatz in der inklusiven Schulpraxis im Vorbereitungsdienst.

Ankerbeispiel: *„Ich hab mitgenommen, dass Praxis und viel viel Wiederholung ganz ganz wichtig ist und ganz elementar, [...], eigentlich haben wir die ganzen Basics in SoBiS schon gelernt, in dieser universitären Zeit, aber es hat sich halt da noch nicht so verankert. Und das ist echt wirklich durch die Praxis passiert. Also jetzt, wo man sich überhaupt keine Gedanken mehr machen muss: -Ok krass, könnt ich jetzt machen, weil es sich so automatisiert hat, alles. Und deshalb, man sagt das zwar oft: ‚learning by doing‘, aber das ist mir nochmal ganz besonders wichtig geworden.“* (1. Phase, GD A, 01.2018).

Diskussion

Die ersten Zwischenergebnisse deuten darauf hin, dass SoBiS als phasenübergreifendes Curriculum eine Entwicklung von systemischen Methoden- und Theoriewissen bei Förderschullehrkräften ermöglicht, das im Zusammenhang mit sonderpädagogischem Handeln benannt wurde. Eine persönliche berufliche Weiterbildung in Bezug auf Einstellungen und Haltung scheint ein wichtiger Faktor innerhalb des phasenübergreifenden Curriculums zu sein.⁴ Eine erlebte Erleichterung im Umgang mit Anforderungen wurde von den Lehrkräften benannt, welche durch die Entwicklung von Reflexivität im Sinne der Selbst- und Fremdwahrnehmung gefördert wurde und vielfältige Anregungen zu Perspektivwechseln ermöglichte. Aus den angeführten Forschungsergebnissen und der Logik des notwendigen Transformationsprozesses hin zu einem inklusiven Schulsystem (Heinrich et al., 2013) bedarf es repräsentativer und empirisch abgesicherter Befunde zur Beantwortung

⁴ Im Professionsprofil von Förderschullehrkräften im Projekt der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) wird dies als vierte grundlegende Kompetenz genannt.

tung der Frage, inwieweit die aktuellen Ausbildungsangebote einen kompetenten Umgang mit Diversität unterstützen.

Durch die Fokussierung auf Einstellungen und Selbstwirksamkeit wird bei aktuellen Studien dem Wissen und Können zu wenig Bedeutung beigemessen. Die Verknüpfung der drei Dimensionen sollte ein wichtiges Anliegen für zukünftige Forschungsprojekte sein. Um Konzepte von gegenseitigem Nutzen zu etablieren und die Weiterentwicklung von Praxis und Ausbildung der Lehrkräftebildung vorantreiben zu können, stehen verbindliche Kooperationen zwischen Hochschulen/ Universitäten und Schulen an. In der Phase des Vorbereitungsdienstes und des Berufseinstieges wird mit Schüler*innen in der Schulpraxis lösungsorientiert kommuniziert und zu der sonderpädagogischen Expertise die Möglichkeit der Kollegialen Fallberatung genutzt, um mehrere Perspektiven einzunehmen. Dies hat zur Folge, dass ein verändertes Verständnis von Situationen und Handlungen in inklusiven Settings möglich und die Flexibilität im Handeln sichtbar wird. Die Entwicklung einer prozessorientierten Profession als Förderschullehrkraft ist dabei kritisch in den Blick zu nehmen, da die berufsbiographische Entwicklung der Persönlichkeit selbst, innerhalb des Spiralcurriculums, eine tragende Rolle zu spielen scheint. Das phasenübergreifende Konzept beinhaltet ein hohes Potenzial, um Transitionen für die zukünftigen Lehrkräfte erleichternd zu gestalten. Hierbei sollten unterschiedliche Expertisen der Lehrenden selbstverständlich in die Lehrkräftebildung mit einfließen. Als Ausblick wird die Verankerung innerhalb der Studienverordnung angestrebt. Des Weiteren wird die Etablierung einer Koordinationsstelle, um die geschaffenen Ressourcen innerhalb der Phasen weiter koordinieren zu können, angedacht. Die positive Wahrnehmung der Phasenverzahnung zeigt sich deutlich in den Aussagen der Lehrkräfte und deutet darauf hin, dass die gelungene Zusammenarbeit der Akteur*innen und der frühe Praxisbezug einem Praxisschock vorbeugen kann. Die Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem reflexiv angelegten, phasenübergreifenden Beratungsprofil SoBiS könnten für die schulische Inklusion bundesweit nutzbar gemacht werden. Dadurch könnten angehende Lehrkräfte aller Schularten auf die „Bildung der Zukunft“ mit von der OECD geforderten „Transformationskompetenzen 2030“ (OECD 2020) vorbereitet werden. Die gemeinsame Vision von professioneller Beratungskompetenz für inklusive Gerechtigkeit bildet die Chance, die Lehrer*innenbildung für Inklusion zu festigen und Lücken in Bezug auf unterschiedlichste Diversitätsfragen zu schließen.

Literatur

- Baeschlin, K. & Baeschlin, M. (2004). *Fördern und Fordern. „Einfach aber nicht leicht“*. Verfügbar unter www.loa-training.ch [29.06.2021].
- Bamberger, G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Barthelemess, M. (2016). *Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A. & Von Roux, I. (2019). *Reflektierte Handlungsfähigkeiten in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekt*. Berlin: Logis.
- Grummt, M. (2021). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Halle-Wittenberg: Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB).
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in inklusiven Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81-89.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Expertise „Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich schulische Bildung“. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse & Handlungsempfehlungen* (S.69-133). Münster: Waxmann.
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in der Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33-68). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (2013). *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/download/26/26?inline=1> [05.03.2022].
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019) Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [10.01.2021].
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S.267-282). Leverkusen: utb.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ochs, M. & Schweizer, J. (2012). *Handbuch Forschung für Systemiker*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- OECD (2020). *Organisation for Economic Co-operation and Development. Education at a Glance 2020. OECD Indicators*. Verfügbar unter <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/6001821nw.pdf?expires=1642967184&id=id&acname=guest&checksum=E51EFAE9CCBB952002700853B26F1ED8> [03.01.2022].

- Petersen, C.-M. (2012). Methodische Ansätze zur Kompetenzerfassung in der Beratung. *Newsletter/nfb – Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. 25-28.
- Reinmann, G. (2018). Lernen durch Forschung – aber welche? In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view* (S. 19-43). Münster: WTM.
- Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen*. (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2006). Beratung. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 575-612). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. 202-224.
- Zierer, K., Weckend, D. & Schatz, C. (2019). Haltungsbildung ins Zentrum rücken: Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S.14-29). Weinheim: Beltz.

Förderhinweis: Das Forschungsprojekt „Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule“, ist ein Teilprojekt des QLB-MoSAiK Projekts, dass an der Universität Koblenz-Landau im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) gefördert wird (Förderkennzeichen 01JA1905).

Kerstin Wallinda, Dipl. Päd./Dipl. Soz.-Arb.,
wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Landau, Lehrkraft für Bildende Kunst,
Systemische Supervisorin/Beraterin/
Therapeutin/Mediatorin (FH).
Arbeitsschwerpunkte:
Systemische Kommunikation und Beratung,
Inklusion, Schulentwicklung

wallinda@uni-landau.de



Esther Würtz, Dipl. Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Landau,
Systemische Beraterin/Therapeutin.
Arbeitsschwerpunkte:
Kommunikation und Beratung,
Inklusive Schule, Gesundheitsförderung

wuertzesther@uni-landau.de





Ute Waschulewski, Dr., Projektleiterin „SoBiS“
an der Universität Landau,
Systemische Beraterin/Therapeutin.
Arbeitsschwerpunkte:
Sonderpädagogische Psychologie,
Förderung und Diagnostik,
Systemische Beratung/Therapie,
Tiergestützte Pädagogik

wasch@uni-landau.de



Sabine Marschall, Förderlehrerin,
wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Landau.
Arbeitsschwerpunkte:
Integrationspädagogik und
diagnostische Kompetenzentwicklung
im Professionalisierungsprozess
der Lehrer*innenbildung

marschall@uni-landau.de



Christian Lindmeier, Dr., Professor
an der Universität Halle-Wittenberg,
Leiter des Arbeitsbereichs Pädagogik bei kognitiver
Beeinträchtigung und Pädagogik im Autismus-Spektrum.
Arbeitsschwerpunkte:
Pädagogik und Biographieforschung
bei Behinderung und Benachteiligung,
Inklusive Lehrkräfte- und berufliche Bildung

christian.lindmeier@paedagogik.uni-halle.de