

Rihm, Thomas; Henning, Ina

Transformatives Lernen als Professionalisierung im Rahmen inklusiver Lern-Lehrumgebungen

Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 253-261



Quellenangabe/ Reference:

Rihm, Thomas; Henning, Ina: Transformatives Lernen als Professionalisierung im Rahmen inklusiver Lern-Lehrumgebungen - In: Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 253-261 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-359071 - DOI: 10.25656/01:35907; 10.35468/6240-24

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359071>

<https://doi.org/10.25656/01:35907>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Thomas Rihm und Ina Henning

Transformatives Lernen als Professionalisierung im Rahmen inklusiver Lern-Lehrumgebungen

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit transformativem Lernen als Professionalisierung im inklusiven Handlungsfeld. Im ersten Teil stellen wir dar, dass transformatives Lernen Lehrender über die Veränderung von Bedeutungsperspektiven durch reflexives Denken und Handeln im inklusiven Kontext erfolgt. Im zweiten Abschnitt führen wir das didaktische Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen (Rihm 2015; Henning/Rihm 2024) ein, das Lehrenden ermöglicht, sich mit hochkomplexen Gebilden inklusiver Lernsituationen auseinanderzusetzen. Im dritten Abschnitt des Beitrags werden transformatorische Bildungsprozesse als subjektive Wandlungsprozesse im Rahmen qualitativer Forschung interpretativ erschlossen. Abschließend gehen wir auf die Reichweite bzw. Limitationen unseres Professionalisierungsansatzes ein.

Schlagworte: Professionalisierung– Verständigung– Subjektwissenschaft– Lern-Lehrumgebungen– inklusive Didaktik

1 Transformatives Lernen Lehrender

1.1 Transformatives Lernen als Professionalisierung

Transformatives Lernen als Professionalisierung (TfL) von Lehrenden in Bezug auf inklusiven Unterricht meint persönliche Wandlungsprozesse, die in Auseinandersetzung mit den Lernenden und den jeweils wirksam werdenden Rahmenbedingungen des beruflichen Feldes eine qualitative Veränderung hinsichtlich der Handlungsmöglichkeiten und der notwendigen Haltungen erfahren können. Dieser *soziale* Lernprozess verläuft zunächst über die Veränderung von Bedeutungsperspektiven durch reflexives Denken und Handeln mit Bezug auf das Zusammenspiel von kontextuellen Möglichkeiten bzw. Be-

schränkungen in konkreten Handlungssituationen (Yacek 2023, 11; Singer-Brodowski 2016, 14; Mezirow 1978, 2000). Ausgangspunkt ist ein „Bruch“, eine „Diskontinuität“ im Routinehandeln (Yacek 2019, 3ff.), die zu einer Diskrepanzerfahrung führen kann, die zwar zunächst irritiert, die aber, kooperativ reflexiv bearbeitet, einen „qualitativen Sprung“ (Holzkamp 1995, 239ff.) in Haltung bzw. im Handeln Lehrender hervorrufen kann. In Bezug auf Koller (2016, 150ff.) und Ludwig (2021, 50f.) können diese sozialen Lernprozesse als normative Bildungsprozesse gesehen werden, die auf der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen beruhen und, sofern sie gelingen, eine Steigerung der Reflexivität und Komplexität dieser Selbst-/Weltverhältnisse mit sich bringen. Koenig (2022, 21f.) spricht diesbezüglich von einem „grundsätzlichen Musterwechsel“, der alle genannten Ebenen betrifft, die der Personen, der Beziehungen und der gesellschaftlichen, insbesondere der organisationalen Ebene. Lehrende professionalisieren sich dann im Verlauf des zugrunde liegenden Reflexionsprozesses, in dem sie ein qualitativ neues Level ihrer Haltungen bzw. Handlungen im inklusiven Unterricht erlangen (Rihm 2017, 228ff.).^{1 2}

1.2 Transformatives Lernen und Verständigungsarbeit

Wenn TfL tendenziell nicht nur auf den Erhalt des Status quo, sondern möglicherweise auch auf eine „Veränderung 2. Ordnung“ (Schäffter 2009) zielt, stellt sich die Frage, durch welchen Professionalisierungsrahmen die geforderte Steigerung von Komplexität und die darauf bezogene Reflexivität ermöglicht werden kann.

Grundlage unserer Herangehensweise ist das subjektwissenschaftliche Verständnis, dass Menschen sich, gerade weil sie soziale Wesen sind, zur Welt in ein *begründetes* Verhältnis setzen können und wollen - und dies auch mit dem Ziel tun, möglichst viel Verfügung über diese Welt zu erlangen. Gründe sind immer auch „erster Person“, wie Klaus Holzkamp (1995, 23) betont, was wiederum bedeutet, dass im Rahmen von Begründungen neben wissensbezogenen auch sinn- bzw. bedeutungsbezogene Fragestellungen eine entscheidende Rolle spielen. Mit der Offenlegung ihrer Gründe teilt eine Lehrkraft ihre spezifischen Blickwinkel auf die Situation etc. mit und gibt sich so zu erkennen. Dies macht die Offenlegung von Gründen in institutionellen Kontexten *riskant*, aber gleichzeitig mit Blick auf die Professionalisierungsfrage *notwendig*. Es bedarf daher eines sozialen Rahmens, der den Austausch über die jeweiligen Begründungen ermöglicht, ohne dass die Beteiligten im Rahmen

1 Eine kritische Würdigung des Reflexionsbegriffs findet sich bei Häcker (2022, 105ff.)

2 Eine Diskussion der unterschiedlichen Paradigmen des TfL findet sich bei Grotlüschen/Pätzold (2024, 78ff.)

der Offenlegung ihrer Gründe institutionell in Bedrängnis kommen. Mit den „Verständigungs-Werkstätten“ (Rihm 2014, 2017) liegt ein Professionalisierungskonzept vor, das den Austausch über ein funktionales „Deuten“, das sich im Rahmen institutioneller Vorgaben orientiert, hin zu einem „begreifenden“ Reflektieren weitet und damit den von Koenig geforderten „Musterwechsel“ ermöglichen kann. *Verständigung* steht dann für die Annahme, dass es etwas im Rahmen der Lehrtätigkeit zutage zu fördern gibt, das sich nicht von selbst versteht und deshalb eines gemeinsamen *reflexiven* Suchprozesses bedarf, um es als Erkenntnis auf den Punkt zu bringen (Ludwig/Rihm 2013, 89).

2 Verständigungsbezogene Lern-Lehrumgebungen als Professionalisierungsfelder Lernender Lehrender

Im Folgenden stellen wir zunächst das Modell der *verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen* (VLL) (Henning/Rihm 2024; Rihm 2015) vor, das wir als eine Variante des von Klaus Holzkamp angesprochenen „metasubjektiven Verständigungsrahmens“ verstehen. Als *Hintergrundfolie* für die Strukturierung und Durchführung der komplexen Handlungen im inklusiven Unterricht und als *Verständigungsfolie* für das Aufarbeiten der Beobachtungen im Rahmen des durchgeführten Unterrichts fungiert das Modell in einer *Doppelfunktion* für das transformative Lernen Lehrender und ihrer Professionalisierung.

2.1 Das Modell

Konstitutiv für unser Modell ist eine Haltung der Lehrkräfte, die den Lernenden Expertise für ihren Lern- und Bildungsprozess zuerkennt³ und im Sinne „gleichberechtigter Wechselseitigkeit“ (Prim 2006) diese zu Teilhabenden im Unterricht werden lässt. Lehrseite und Lernseite kommen über Aushandlungsprozesse miteinander ins Gespräch, da keine Seite die Expertise der anderen Seite stellvertretend einnehmen kann (Rihm 2015, 197f.). Im Zentrum dieser didaktischen Dezentralisierung steht ein Set *qualitativ differenzierter Lernaufgaben* entlang des gemeinsamen Lerngegenstands. Qualitativ deshalb, weil neben der fachlichen Seite der Lernaufgabenstellung auch eine entwicklungslogische Seite Berücksichtigung findet (Lenschow 2015, 22 ff.). In der Verschränkung von Lern- und Lehrperspektive entstehen vier Aufgabentypen mit jeweils vier qualitativ sich unterscheidenden Aufgaben (siehe Abb. 1). Dieses Aufgabenset von mindestens 16 Lernaufgaben sichert, dass alle Lernenden mit der Vielfalt ihrer Lernmöglichkeiten zum Zuge kommen. Weitere Struktur-

3 Als Expertisen der Lernenden sehen wir Vorerfahrungen, Vorwissen, interessengeleitete Fragen etc.; als Expertisen der Lehrenden fachliche, didaktische und sinnstiftende Fragestellungen etc.

elemente einer derart konzipierten Lern-Lehrumgebung ergeben sich aus den Fragen nach adäquaten *Lernorten*, *Lernzeiten*, *Lernformen*, *Unterstützungsbedarfen* und einer angemessenen *Feedbackkultur*. Didaktisch gesehen entsteht Raum für Selbstdifferenzierungsprozesse, ein ‚Beteiligungsraum‘ für Lernende, ähnlich wie zuvor schon bei den Aufgabenkonstruktionen, um im Dialog mit Lehrenden sich aktiv einbringen zu können. Und Lehrende wiederum können gegenprüfen, ob sie in ihren Einschätzungen ‚richtig‘ liegen.

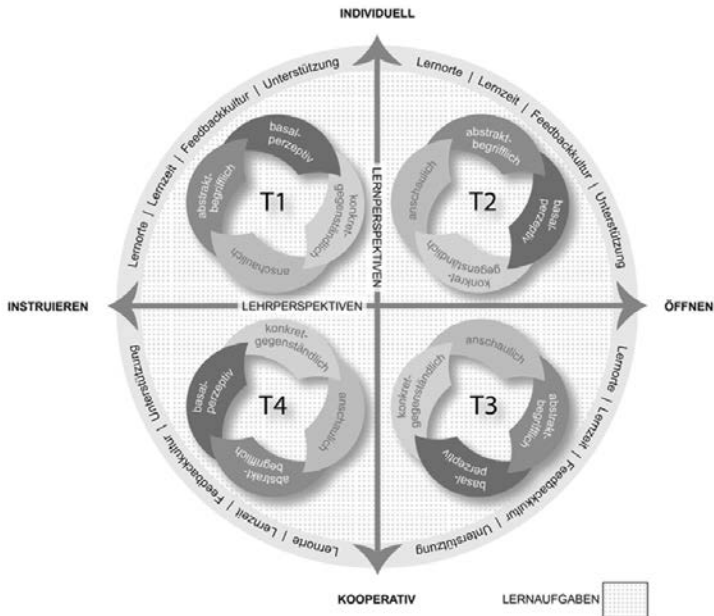


Abb. 1: Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen (VLL) nach Rihm 2015/ rev. 2024 mit den Lernaufgabentypen (T1: instruiert – individuell; T2: individuell – offen; T3: offen – kooperativ und T4: kooperativ – instruiert)

2.2 Professionalisierungsfelder und deren Herausforderungen

Auf der Grundlage dieses Strukturmodells lassen sich entsprechend dessen Doppelfunktion zwei Professionalisierungsfelder für Lernende Lehrende unterscheiden, auf denen TfL provoziert werden kann: zum einen auf dem *Professionalisierungsfeld 1* mit Bezug auf die *Unterrichtspraxis* und zum anderen das *Professionalisierungsfeld 2* mit Bezug auf die Verständigung über die in der Unterrichtspraxis gemachten Erfahrungen und den damit zusammenhängenden *Verständigungsbedarf*. Beide Felder haben ihre jeweils eigenen Entwick-

lungsaufgaben bzw. *Entwicklungsthemen* (Hericks 2009), die die Lehrkräfte in ihrer Arbeit in den jeweiligen Professionalisierungsfeldern zu individuellen Antworten herausfordern. Im Professionsfeld 1 stehen als Herausforderungen vornehmlich Themen zur Konzeption und Realisierung von Unterricht im Raum, die sich etwa auf die Expertisen der Lernenden, die Qualität der Dialoge im Unterricht, das gemeinsame Konzipieren der Lern-Lehr-Umgebung, notwendige Unterstützungen oder auch Möglichkeiten der Dokumentation beziehen. Im Professionalisierungsfeld 2 stehen Themen im Mittelpunkt, die sich auf die Verständigung bezüglich der Herausforderungen des Professionsfeldes 1 konzentrieren - mit Blick auf notwendige Entwicklungsperspektiven hinsichtlich der Professionalisierung von pädagogisch-didaktischem Handeln und entsprechender Haltungen.

3 Erste empirische Hinweise auf Professionalisierungsprozesse

Das Modell wurde mit Lehramtsstudierenden exemplarisch im Fach Musik an einer Pädagogischen Hochschule theoretisch erarbeitet und in der Schulpraxis über den Zeitraum eines halben Jahres eingesetzt. Das begleitend zu führende Portfolio beinhaltete Angaben über Art und Umfang der didaktischen Planung, der Art des Einsatzes im Musikunterricht und in den Professionalisierungsfeldern gesetzte Themen (s.o.). Dies führte zur Fragestellung der empirischen Untersuchung: *An welchen Stellen lassen sich auf der Grundlage einer ersten Erhebung Hinweise finden, dass durch die Arbeit mit dem Modell VLL im inklusiven Fachunterricht Musik in beiden Professionalisierungsfeldern Prozesse transformativen Lernens bei den Studierenden in Gang gesetzt werden konnten?*

3.1 Methodisches Vorgehen:

Vier Studierende wurden mittels des methodischen Ansatzes des Fokusgruppeninterviews (2 mal 90 min.) befragt, um jeweils herauszuarbeiten, welche Wege didaktisch zur Konzeptionalisierung und Realisierung von Unterricht wichtig waren (Feld 1) sowie welche Entwicklungsperspektiven durch den Einsatz deutlich wurden (Feld 2). Das Portfolio hielt entsprechende Angaben zu Art und Umfang des Einsatzes des Modells sowie zum wechselseitigen Dialog und Unterstützungsbedarfen fest, die Entwicklungsperspektiven wurden im Fokusgruppeninterview besonders adressiert. Die Gruppeninterviews ließen Raum für gemeinsame Gedankengänge, aber auch Diskussionen über Sichtweisen, die in Einzelinterviews hätten nicht herausgearbeitet werden können (Kitzinger 1995; Prinzen 2020). Die Auswertung erfolgte kategoriengeleitet in Form einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsana-

lyse nach Mayring (2015) mit deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien und einer induktiven Generierung von Subkategorien aus dem Datenmaterial. Die Hauptkategorien wurden entlang der Professionalisierungsfelder entwickelt. Zusätzlich wurde eine typisierende qualitative Inhaltsanalyse nach Schreier (2014) durchgeführt.

3.2 Erste Ergebnisse der Untersuchung

Anhand des kategorisierten Interviewmaterials ließen sich übergeordnet drei Haltungen mit Bezug zu beiden Feldern herausarbeiten.

Gezeigt hat sich eine flexibilisierte, zwischen den Polen oszillierende Haltung, welche die Expertisen der Lernenden anerkennt und gleichzeitig Freude an der Revision von Lernaufgaben hat, indem die unterschiedlichen Lernniveaus sowie gemeinsame Lernintentionen im Blick behalten und je nach Lerngegenstand austariert werden können.

Für mich ist das auch kein Entweder-Oder. Ich hab viel Malen zur Musik gemacht. Die Schüler haben sich gefreut, dass sie ein Bild malen dürfen, und das eben auf individueller Basis, also ohne viele Instruktionen im Vorhinein zu geben, und die waren doch als Gruppe zusammen an derselben Aufgabe dran. (Fgruppeninterview Teil 1, Pos. 2-6)

Also ich kann sagen, man hat nachher viele verschiedene Weltzugänge oder sowas, dass man da schon gucken kann, wie das bei jedem geht, sodass das Thema trotzdem irgendwie da bleibt also eine gute Struktur da ist. (Fgruppeninterview Teil 1, Pos. 54)

Des Weiteren zeigte sich eine zwar verallgemeinernd geäußerte, aber dennoch reflektierte Haltung: Hier wird die Loslösung von alten Mustern adressiert, die verhindern kann, Expertisen der Lernenden als Grundlage von didaktischer Planung anzuerkennen und nutzbar zu machen; explizit wird in unpersönlicher Form („man“) rückbezüglich von einem „erfahren“ gesprochen, von dem man loskommen muss, damit Lernende zu Teilhabenden am Lernprozess werden können.

Ich glaube gerade so eine Anfangszeit muss man sich manchmal von so Dingen dann lösen, wo man dann auch persönlich vielleicht auch viel erfahren hat, so in seiner eigenen Schulzeit. Ja, ich glaube, dass da bringt jeder schon viel mit von sich aus, was man so erfahren hat. (Fgruppeninterview Teil 1, Pos. 53-54)

Als Drittes kristallisierte sich eine begründende, ambivalente Haltung heraus: hier war eine Diskrepanzerfahrung zwischen Konzeptionalisierung und der Realisierung eines Unterrichtsprojekts erkennbar im Widerstreit zwischen der Anerkennung der Lernenden durch die Möglichkeiten des Modells und dazu widersprüchlich wahrgenommene administrative Vorgaben („Zielsetzung“).

Ich glaube auch bei mir sind die Stunden ja schon ziemlich geplant verlaufen und ich denke ja dann vorher auch immer darüber nach, was ich genau machen will und dann, wenn dann die Schüler irgendwie das in eine andere Richtung entwickeln würden, dann ginge ja meine Zielsetzung verloren. ...Aber ich glaube, das ist manchmal der falsche Ansatz, weil sie dann auch es ja nicht lernen, von sich aus so kreativ und nach ihrem Sinn auch zu gestalten, dann kann sich das ja auch gar nicht entwickeln. (Fokusgruppeninterview Teil 1, Pos. 125-129)

3.3 Diskussion

Die Auswertung der Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung zeigt erste Hinweise auf den transformativen Gehalt des Modells als Werkzeug der Professionalisierung:

Ein „Bruch“ im Routinehandeln (Yacek 2019, 3ff.) war in der *begründend-ambivalenten Haltung* zu erkennen, indem die Wahrnehmung von Anerkennung der Lernenden durch Flexibilisierung und zeitgleichem Zielverlust in Bezug auf den Lerngegenstand Ambivalenz erzeugt hat. Dies betraf die Stelle der didaktisch begründeten Gestaltung der Lernumgebung im Allgemeinen und die dialogische Konstruktion von Lernaufgaben im Besonderen.

Die *verallgemeinernd-reflektierte Haltung* nahm die Rückschau auf eigene Prägung in den Blick, die „Brüche“ mit alten Erfahrungen signalisiert. Es wurde der Dialog zwischen Lernenden und Lehrkräften mit Blick auf die Erarbeitung von Lernaufgaben unter Berücksichtigung der Expertise der Lehrenden betrachtet, sodass die Transformation in der Reflexion für zukünftige Aufgabenkonstruktionen diesen Bruch integrieren konnte.

Die *flexibilisierte-oszillierende Haltung* transformiert Lern-Lehrvorgänge bereits: Hier wird am Deutlichsten der strukturelle Gewinn durch das Modell in der breiter aufgestellten Aufgabenkonstruktion beschrieben, das mit der Flexibilisierung von Weltzugängen einhergeht und so mit einer linearen Sicht auf Lernvorgänge bricht.

Allen drei Haltungen war gemeinsam, dass sie über die Struktur des Modells ihre Gesamtsicht auf Unterricht differenzierter ausdrücken konnten.

4 Fazit

Wir verstehen unseren Beitrag als konzeptionellen Grundlagenbeitrag, der durch die Auswertung der Fokusgruppeninterviews erste Hinweise zum transformativen Gehalt des Modells liefert. Wir konnten zeigen, dass durch die Anwendung des Modells mit einer kleinen Stichprobe im inklusiven Musikunterricht im Rahmen der beiden Professionalisierungsfelder insgesamt eine Vergrößerung der Reflexionsbreite erkennbar ist. Ein Desiderat blieb die Re-

flexionstiefe, die durch eine erneute Erhebung und umfangreichere Stichprobengröße untersucht werden müsste (Leonhard/Rihm 2011), um die Reichweite des Modells auch fachübergreifend bestimmen zu können.

Literatur

- Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2024): Lerntheorien. 2. Auflage. Bielefeld: Wbv.
- Häcker, T. (2022): Reflexive Lehrer:innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In: Reintjes, Ch. & Kunze, I. (Hg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94–114.
- Henning, I. & Rihm, T. (2024): Verständigungsbezogene Lern-Lehrumgebungen im Fach Musik: auf dem Weg zu einem didaktischen Modell für inklusiven Unterricht, Diskussion Musikpädagogik, 101(1), 3–11.
- Hericks, U. (2009): Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern - In: PÄD-Forum: unterrichten/erziehen 37/28, 3, 100–103.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus.
- Kitzinger, J. (1995): Qualitative research. Introducing focus groups. British Medical Journal 311: 299–302.
- Koenig, O. (2022): Inklusion und Transformation in Organisationen: Grundlegungsversuche eines Transformativen Inklusionsmanagements. In: Koenig, O. (Hg.): Inklusion und Transformation in Organisationen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–37.
- Koller, H.-Ch. (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?. In: Verständig, D., Holze J. & Bierman. R. (Hg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 31. Wiesbaden: Springer VS, 149–161.
- Lenschow, H. (2015): Von basal-perzeptiv bis abstrakt-begrifflich – Unterricht bei Schülern mit heterogenen Lernausgangslagen. Eine videobasierte Studie zur inklusiven Didaktik. Dissertation, Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2011) 2, S. 240–270.
- Ludwig, J. (2021): Wie lassen sich ästhetische Bildungsprozesse in Tanz -, Theater- und Performanceprojekten theoretisch fassen? Eine Heuristik, In: Hartmann, A.; Kleinschmidt, K. & Schüller, E. (Hg.): Subjekte Kultureller Bildung. München: Kopaed, 37–54.
- Ludwig, J. & Rihm, T. (2013): Der Subjektstandpunkt in der Didaktik. In: Bohl, Thorsten (Hg.): Thementeil: Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Allgemeiner Teil. Baltmannsweiler, 83–96.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mezirow, J. (2000): Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Mezirow, J. & Associates (Hg.), Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, 3–34.
- Mezirow, J. (1978): Perspective Transformation. Adult Education, 28(2), 100–110. Online unter: <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Prim, R. (2006): Schülersubjekt und Schulorganisation. In: Rihm, T. (Hg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...Wiesbaden: Springer VS, 41–68.
- Prinzen, K. (2020): Gruppendiskussionen und Fokusgruppeninterviews. In: Wagemann, C., Gorrer, A. & Siewert, M.B. (Hg.): Handbuch Methoden der Politikwissenschaft. Wiesbaden: 305–324.

- Rihm, T. (2017): Verständigungsarbeit in der Erwachsenenbildung. In: Berndt, C./Häcker, T. & Leonhardt, T. (Hg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bald Heilbrunn: Klinkhardt, 228–239.
- Rihm, T. (2015): Der Modus „Verständigung“ als ergänzender Aspekt einer Didaktik für inklusive Lern-Lehr-Prozesse. In: Lichtblau, M./Blömer, D./ Jüttner, A.K./Koch, K./Krüger, M. & Werning, R. (Hg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung*, Wiesbaden: Springer VS, 196–203.
- Rihm, T. (2014): Verständigungs-Werkstätten - Bedeutsame Orte kooperativer und portfoliobasierter Professionalisierung in Studium und Weiterbildung. In: Rihm, T. (Hg.): *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 323–344.
- Schäffter, O. (2009): Stichwort: „Transformation“. *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 20–21.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1).
- Singer-Brodowski, M. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee - In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39(1), 13–17.
- Yacek, D. W. (2023): *Begeisterung wecken. Anleitung zu transformativem Lehren und Lernen*. [Bildung und Unterricht]. Stuttgart: Reclam.
- Yacek, D. W. (2019): Should education be transformative?, *Journal of Moral Education*, 1–18. Online unter: <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1589434>

Autor:innen

Rihm, Thomas, Dr.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung, Schulpädagogik und Inklusive Didaktik

thomasrihm@gmx.de

Henning, Ina, Prof. Dr.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9939-5756>

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Didaktik, Professionalisierung, Jüdisches Kulturerbe, ästhetische Bildung

ina.henning@ph-gmuend.de