

Zum Nacherfinden.  
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

# „Drinnen“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inkluisiven“ Lerngruppen

Ein Fortbildungssetting zu unterrichtsorganisationalem Handeln

Ramona Lau<sup>1,\*</sup> & Anika Lübeck<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,  
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld  
ramona.lau@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** In „inkluisiven“ Lerngruppen werden Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zieldifferent, aber gemeinsam unterrichtet. Um in dieser Vielfalt Leistungsanforderungen zielgruppenadäquat einbringen und umsetzen zu können, wird durch Lehrkräfte zuweilen eine mehr oder weniger dauerhafte Teilung der Lerngruppe gemäß der vorliegenden Förderbedarfe vorgenommen. Diese Gruppenteilung kann nur ein Fach, ggf. aber auch mehrere Fächer betreffen. In diesem Beitrag stellen wir ein Fortbildungssetting vor, das ein solches unterrichtsorganisationales Handeln thematisiert. Mit dem hier zur Verfügung gestellten Fortbildungsmaterial kann anhand der Reflexion von Schüler\*innenaussagen zur Teilung ihrer Lerngruppe eine Auseinandersetzung mit unterrichtsorganisationalem Handeln in „inkluisiven“ Lerngruppen angestoßen und somit eine weitere Professionalisierung im Themenfeld Inklusion ermöglicht werden. Abgerundet wird dieser Beitrag mit der Vorstellung von Erfahrungen, die mit dem Fortbildungssetting im thematischen Kontext gemacht wurden.

**Schlagwörter:** Zieldifferenz, Exklusion, sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik, Lehrer\*innenfortbildung



## 1 Exklusion in Inklusion – eine Frage der Haltung?

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 hält „Inklusion“ Schritt für Schritt Einzug in die bundesdeutschen Schulen. In diesem Sinne werden zunehmend Schüler\*innen mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam („inklusive“) in einer Lerngruppe beschult. Zuweilen sind dabei zeitweise oder regelmäßig mehrere Lehrpersonen mit ggf. unterschiedlicher Profession für eine Lerngruppe gleichzeitig tätig (vgl. Arndt & Werning, 2013; vgl. u.a. Boller, Fabel-Lamla & Wischer, 2018). Unter diesen Vorzeichen ist mit einem unbedarften Blick zunächst anzunehmen, dass damit die systematische und dauerhafte Exklusion (euphemistisch häufig mit „äußerer Differenzierung“ umschrieben)<sup>1</sup> von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Regelschullerngruppen, u.a. mit dem Ziel, (vermeintliche) Leistungshomogenität herzustellen, der Vergangenheit angehört. Doch Erfahrungen zur Umsetzung von Inklusion in deutschen Schulen zeigen, dass Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach wie vor umfangreichen Exklusionsaktivitäten unterworfen sind (vgl. z.B. Herzmann & Merl, 2017; Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Das kann z.B. bedeuten, dass betroffene Schüler\*innen in manchen Fächern dauerhaft in anderen Räumen beschult werden als die Schüler\*innen, die z.B. zielgleich gefördert werden. Warum ist das so? Sicherlich gibt es viele Gründe, die dazu angeführt werden können; ein sog. delegativer Habitus<sup>2</sup> ist in Anlehnung an Katzenbach & Olde (2007) in diesem Zusammenhang sicherlich ein ernstzunehmender Begründungszusammenhang, der beachtet werden muss – dies vor allem deshalb, weil auch bei einer hypothetisch besten ressourciellen Ausstattung einer schulischen Einrichtung bei gleichzeitigem Vorliegen eines „delegativen Habitus“ eine weitreichende Inklusion von Schüler\*innen (un)abhängig von einem möglicherweise vorliegenden Förderstatus nur schwer gelingen kann. Entsprechend ist es notwendig, der Basis eines „delegativen Habitus“ nachzuspüren, was – neben Fragen nach strukturellen Dimensionen – unmittelbar zum Themenfeld der professionellen pädagogischen Haltung von Lehrkräften im Allgemeinen und zugespitzt dem der „professionellen pädagogischen *inklusive* Haltung“ im Besonderen führt.

Beschäftigt man sich aber mit der „inklusive Haltung“, so stellt sich unmittelbar die Frage, was das eigentlich ist. Die Antwort hierauf ist nicht einfach, was überrascht, weil doch eine passende – nämlich „inklusive“ – Haltung häufig als wesentlicher Faktor für das Gelingen der Umsetzung des Anspruchs auf Inklusion aufgeführt wird (vgl. u.a. Schwer & Solzbacher, 2015). Dabei ist zu beachten, dass eine „inklusionsbejahende Einstellung [...] per se noch keine professionelle pädagogische Haltung“ (Schwer & Solzbacher, 2015, S. 85) zugunsten der Umsetzung von Inklusion – und damit für die Vermeidung systematischer und andauernder Exklusion – ist. Inklusion gut zu finden, reicht also nicht. Kuhl, Schwer und Solzbacher haben 2014 eine umfangreiche Begriffsbestimmung zur Klärung dessen, was eine professionelle pädagogische Haltung ist, formuliert. Sie verstehen diese als

„ein hoch individualisiertes [...] Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen

<sup>1</sup> Äußere Differenzierung bezieht sich in der Regel auf die dauerhafte Einteilung von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien mit dem Ziel, eine größtmögliche Homogenität zu erreichen (vgl. Qualis NRW, 2020).

<sup>2</sup> Von einem delegativen Habitus kann gesprochen werden, wenn sich eine z.B. (Regelschul-)Lehrkraft an dem Modell einer Expertenberatung orientiert, mit der Folge, dass die Förderung bestimmter Schüler\*innen (hier Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) aus Sicht der Lehrkraft nicht in ihre Verantwortung fällt, sondern in die derjenigen, die aufgrund ihrer Ausbildung als kompetent angesehen werden (hier: Sonderpädagog\*innen). Es kommt also zur Verantwortungsdelegation (vgl. Katzenbach & Olde, 2007, S. 195).

einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen aufweist. Pädagogisch wird die Haltung durch ihren Gegenstandsbezug.“ (Kuhl et al., 2014, S. 107)

Unter dem Vorzeichen von Inklusion kann diese an sich schon sehr facettenreiche Definition noch ergänzt werden um z.B. „implizites Verstehen von Individualität und Komplexität anderer Personen und genaues Hinsehen-Können“ (Schwer & Solzbacher, 2015, S. 97).

Es wird unmittelbar deutlich, dass man sich professionelles „inklusives“ pädagogisches Handeln nicht einfach vornehmen kann, dass es sich sämtlichen offiziellen Verordnungen entzieht. Dementsprechend kann man es in Fortbildungen auch nicht wie Regeln oder Methoden lernen. Denn die einzelne Persönlichkeit steht im Mittelpunkt der Haltung. Und diese muss durch Reflexionsprozesse zunächst tangiert werden, will man langfristig eine Bereitschaft für die Akzeptanz inklusiver Bildung hervorrufen und damit z.B. auch dem delegativen Habitus etwas entgegensetzen. Schwer und Solzbacher (2015, S. 101) sehen in diesem Zusammenhang für Fortbildungen die Notwendigkeit, dass emotions- und selbstbezogene Inhalte thematisiert werden. Diesen Gedanken haben wir ebenfalls in den Blick genommen und auf Basis weiterer theoretischer Implikationen (vgl. Kap. 4ff.) das hier im Folgenden vorgestellte Material entwickelt, mit dem man auf die individuelle Haltung zum Themenkomplex Inklusion fokussieren kann – ohne sie zwingend zu explizieren.<sup>3</sup>

Das beigefügte Material eignet sich einerseits zur Förderung einer (ggf. erstmaligen) systematischen Auseinandersetzung mit der individuellen professionsbezogenen Haltung in Bezug auf „inklusive“ Lerngruppen. Es kann aber andererseits auch eingesetzt werden, wenn sich eine Gruppe Interessierter schon auf den Weg gemacht hat, inklusive Entwicklungsprozesse in der eigenen Einrichtung anzustoßen. Allerdings ist zu beachten, dass in diesem Setting unterrichtsorganisationale Sachverhalte angesprochen werden, die häufig nicht von einer Person allein beeinflusst werden. Entsprechend kann es sich anbieten, das hier konkretisierte Fortbildungsmaterial mit einer Kollegiumsgruppe oder mit dem Kollegium insgesamt (in verschiedenen Gruppen) zu bearbeiten. Ein spezifisches Charakteristikum der Fortbildung ist, dass das Material auf eine ganz bestimmte, nämlich sequenzanalytische praxisreflexive Art und Weise mit den Teilnehmer\*innen der Fortbildung gemeinsam bearbeitet wird. Der Hinweis auf die „gemeinsame“ Erarbeitung ist kein Euphemismus zur Motivation der Teilnehmer\*innen, denn die fortbildenden Personen lassen sich tatsächlich unmittelbar und immer wieder neu auf die Arbeit mit dem Fall ein; sie analysieren und diskutieren mit den Teilnehmenden mit.

Wichtig zu beachten ist, dass in unserer Fortbildungskonzeption keine unterrichtspraktischen Hilfestellungen oder Konzepte angeboten bzw. erarbeitet werden, die sich plakativ mit „Rezepten“ umschreiben lassen. Vielmehr stehen in der Fortbildungsveranstaltung reflexive Prozesse im Mittelpunkt, die wir als hoch relevant einschätzen (vgl. Kap. 4). Es kann ein Ergebnis der Fortbildung sein, dass sich die Teilnehmenden individuelle (Entwicklungs-)Aufgaben für die Zukunft stellen, aber das muss aus unserer Sicht nicht unbedingt das Ziel der Fortbildung sein, auf das hingelenkt werden sollte (vgl. auch den Beitrag von Lau et al., S. 73–100 in diesem Heft).

---

<sup>3</sup> Wir missachten mit unseren Bemerkungen in diesem Kapitel zur Haltung zum Spannungsfeld „Draußen“ oder „Draußen“ nicht, dass es neben professionsbezogenen Aspekten eine Vielzahl von weiteren Umständen gibt (betreffend zum Beispiel die Personal- oder Organisationsentwicklung), die sinnvolles Handeln im sog. Gemeinsamen Unterricht erschweren bzw. konterkarieren. Dennoch gehen wir auf diese Bedingungen hier nicht weiter ein, weil es uns darum geht, „lediglich“ auf sich selbst zu gucken. Ebenso schließen wir mit der Formulierung „Draußen“ oder „Draußen“ nicht aus, dass es ein sinnvolles „Draußen“ und „Draußen“ geben kann, das gemeinsamen Unterricht charakterisiert. Dieses kann *zuweilen* sinnvoll sein; man beachte – unabhängig von leistungsbezogenen Überlegungen – z.B. Zusammenhänge zu Empowerment-Prozessen (vgl. zu diesem Themenkomplex z.B. Boger, 2019).

Im Folgenden (Kap. 2) stellen wir grundsätzliche Überlegungen zum Einsatz des konkreten Fortbildungsmaterials vor. Daraufhin skizzieren wir in Kapitel 3 das Fortbildungsmaterial, das wir zum Nacherfinden gerne als Online-Supplement bereitstellen. Das Besondere unserer Fortbildung, das Setting, entfalten wir in Kapitel 4 ausführlicher, bevor wir diesen Beitrag mit einer kurzen Fokussierung unserer bisherigen Erfahrungen zu den Fortbildungen, die mit diesem Setting und diesem sehr ähnlichem Material durchgeführt wurden, beschließen (Kap. 5).

## 2 Didaktischer Kommentar

Die Fortbildung, zu der wir hier das Material vorstellen, ist als Workshop konzipiert. Im Verlaufe des Workshops können sich die Teilnehmenden anhand eines Falls, der hier aus einem realen Interviewausschnitt<sup>4</sup> besteht, dem Themenkomplex der Leistungsbeurteilung nähern.

Der Workshop ist in sich phasiert. Im Mittelpunkt steht die angedeutete sequenzanalytische Fallarbeit; ebenfalls von Bedeutung ist zudem eine Diskussionseinheit, in der ausgehend vom Fall (weitere) Reflexionsprozesse angestoßen werden. Konkret lassen sich entsprechend folgende Kernbereiche des Workshops ausweisen:

- Einführung in die sequenzanalytische praxisreflexive Methode zur Fallarbeit (ausführlich vgl. Kap. 3 und Kap. 4),
- Fallarbeit (s.u.),
- Diskussion zu grundlegenden Fragen der Leistungsbewertung (ausführlich vgl. Kap. 5).

### 2.1 Der Fall und seine Implikationen

Ein kurzer Auszug aus einem Interview mit einer bzw. einem Schüler\*in zu ihrem bzw. seinem schulischen Alltag stellt den Fall in der Kurzversion dar, der in dieser Fortbildung im Mittelpunkt steht. Die bzw. der Schüler\*in erklärt, dass man in einer kleinen Gruppe, zu der sie oder er offenbar gehört und die in den Hauptfächern „draußen“ ist, viel besser und viel schneller versteht. Es gibt aber die Möglichkeit, „rein“ in die große Gruppe zu kommen, nämlich wenn man sich z.B. verbessert. Die befragte Person führt weiter aus, dass die Schüler\*innen in der großen Gruppe mehr Erfolg haben werden als die Schüler\*innen in der kleinen Gruppe. Gehört man zur letztgenannten, so kann man nämlich höchstens einen Hauptschulabschluss erreichen.

In der Langversion des Falls erzählen Schüler\*innen aus der großen Gruppe über ihre Wahrnehmungen zum Schulalltag; der Fokus liegt auf der Betrachtung der „Draußen-Schüler\*innen“ und auf ihrem Verhältnis zu diesen. Es wird deutlich, dass es auch aus Sicht dieser Schüler\*innen klare Gruppenzugehörigkeiten gibt.

Dieser Interviewauszug fokussiert entsprechend auf unterrichtsorganisationales Handeln, das systematische Exklusion von Schüler\*innen aufgrund kognitiver Fähigkeiten aus mehreren Unterrichtsstunden zur Folge hat. Es wird unmittelbar deutlich, wie dieses Handeln auf die Schüler\*innen, die „draußen“ sind, wirkt.

Je nach Verlauf der Veranstaltung, der je nach fortzubildender Gruppe different sein wird, können entsprechend z.B. folgende Aspekte thematisiert werden: Wie fühlen sich die exkludierten Schüler\*innen? Wie interpretieren die Schüler\*innen aus ihrer Perspektive die zeitweise Exklusion? Warum werden die Schüler\*innen überhaupt (in den

---

<sup>4</sup> Der Ausschnitt ist zusammengestellt aus umfangreichen Interviews, die im Zuge der Forschungen im Projekt ReLink durchgeführt wurden. Für den Einsatz im Workshop als „Fall“ wurde die betreffende Interviewpassage behutsam an die Anforderungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Fallarbeit angepasst.

Hauptfächern) exkludiert – und wie stehe ich dazu? Welche Alternativen zu dieser Exklusion bestimmter Schüler\*innen gibt es? Welche dieser Alternativen stellen für mich sinnvolle Handlungsoptionen dar? Warum?

Der konkrete Verlauf der Fallarbeit in der Fortbildung wird von mehreren Faktoren beeinflusst. Dies hängt auch damit zusammen, dass der Fall (hier: der Auszug aus einem Interview) nicht als Ganzes präsentiert, sondern Schritt für Schritt entfaltet wird (vgl. Kap. 4). Die Gruppe schreitet gemeinsam mit dem/der Moderator\*in in der Aufdeckung des Falls fort bzw. folgt dessen schrittweiser Entwicklung (zur Veranschaulichung der Fallarbeit haben wir diesem Beitrag ein Video beigefügt, das diese Schritt-für-Schritt-Arbeit greifbar macht). Diese Herangehensweise ist dabei hoch adaptiv in Bezug auf die Teilnehmenden, denn im Zuge dieses Voranschreitens entwickeln sich je nach deren Vorwissen, Erfahrungen bzw. Haltungen zum Themenfokus unterschiedliche Analysestränge, denen die/der Moderator\*in nachfolgen kann bzw. sollte. Da sich Fortbildungsgruppen in ihrer personellen Zusammensetzung immer unterscheiden, ist auch jede durchgeführte Fortbildung anders und führt zu immer wieder unterschiedlichen und neuen Erkenntnissen am gleichen Material.

Unsere Erfahrungen zeigen, dass nach einer ersten Betroffenheit über die Sicht der Schüler\*innen zur Thematik, die sich aufgrund des Fortbildungssettings (siehe ausf. Kap. 4) schrittweise aufbaut, zunächst Fragen zu Alternativen der Exklusion durch die Teilnehmer\*innen der Fortbildung thematisiert werden. Es geht zunächst weniger um das Hinterfragen der vorgenommenen Exklusion bestimmter Schüler\*innen an sich. Aus unserer Sicht ist aber gerade dieser Aspekt gemäß dem von uns vorgeschlagenen Setting der Fortbildung mit dem Schwerpunkt der Reflexion des professionellen Handelns in inklusiven Kontexten der bedeutsame. Auf diesen muss ggf. behutsam durch geeignete Moderation hingelenkt werden. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Teilnehmer\*innen das skizzierte Verhalten nicht weiter in Frage stellen, weil sie es – so die Erfahrung – in ähnlicher Art und Weise ebenfalls realisieren. Dennoch ist aus unserer Sicht die Reflexion des eigenen professionellen Handelns der zentrale Aspekt der Fortbildung.

Entsprechend bieten wir in Kapitel 3 ausschließlich zum Themenschwerpunkt der Handlungsalternativen theoretisches Hintergrundmaterial an. Dieses bezieht sich im Schwerpunkt auf die Variationen der Zusammenarbeit von Lehrkräften im Klassenraum (vgl. Kramer-Kilic, 2009). Möchte man dieses Material in der Fortbildung als Ergänzung einbringen, so ist es sinnvoll, ausgehend von der Besprechung der Varianten zu hinterfragen, warum man welche der Varianten für sich bevorzugt. Es geht also weniger um das Lernen von bzw. Wissen um Handlungsalternativen, sondern um das Begründen individueller Präferenzen. Im Austausch miteinander werden dabei Positionen deutlich, die explizit von allen oder implizit von jeder einzelnen Person für sich hinterfragt werden können.

## 2.2 Rahmenbedingungen für die Fortbildungsveranstaltung

Unseren didaktischen Kommentar beschließen wir mit Hinweisen zu wichtigen Umständen, die den Erfolg der Fortbildung (Fallarbeit sowie thematische Diskussionen bzw. Reflexionen) begünstigen. Dazu gehören eine Teilnehmer\*innengruppe, die heterogen bezüglich ihrer Profession ist (da dies eine besonders lebhaft und kontroverse Diskussion ermöglicht), eine begrenzte Gruppengröße (nicht mehr als zwölf Personen; ab drei Teilnehmenden ist die Fortbildung durchführbar) sowie ein Zeitfenster von ca. drei bis vier Stunden zuzüglich Pausen. Wichtig ist darüber hinaus, dass bereits in der Ankündigung zum Workshop sehr deutlich darauf hingewiesen wird, dass es in der Fortbildungsveranstaltung darum geht, das (eigene) pädagogische Handeln in Bezug auf Leistungsbewertungsprozesse zu reflektieren, und nicht z.B. darum, Material zur schnellen Umsetzung im Unterricht zu erarbeiten. Bezüglich der Zielgruppe(n) für diesen Workshop hat sich gezeigt, dass die Fortbildung sowohl angebots- als auch nachfrageorientiert

umgesetzt werden kann, d.h., es kann ein mehr oder weniger offenes Fortbildungsangebot z.B. über Fortbildungsinstitute eingereicht oder auf konkrete Anfragen zielgruppenspezifisch reagiert werden (zu Umsetzungsvarianten vgl. das Supplement zum Artikel von Lau et al., S. 73–100 in diesem Heft).

### 3 Das Fortbildungsmaterial: „Draußen“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inkluisiven“ Lerngruppen

Das beigefügte Material (vgl. Online-Supplements<sup>5</sup>) zur Durchführung einer Fortbildung mit sequenzanalytischer praxisreflexiver Fallarbeit zum Themenfokus „Exklusion von Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf aus ‚inkluisiven‘ Lerngruppen“ ist folgendermaßen strukturiert:

- Für die Einführung in die *Methode* der sequenzanalytischen praxisreflexiven Fallarbeit steht ein *Handout* bereit, das überblicksartig informiert (vgl. Online-Supplement 1).
- Zur lebhafteren Erklärung der *methodischen Prinzipien* der Sequenzanalyse können die besprochenen Präsentationsfolien zur Einarbeitung genutzt werden (vgl. Online-Supplement 2).
- Möchte man sich vorstellen können, wie die *sequenzanalytische praxisreflexive Arbeit konkret* aussieht, so kann ein Blick in das *Video*, das ein Beispiel zeigt, hilfreich sein (Online-Supplement 3).
- Der *konkrete Fall*, um den es hier geht, liegt in zwei Varianten vor, einer *kurzen* und einer *langen*. Je nach Zeit, die für die Fortbildungsveranstaltung zur Verfügung steht, oder auch je nachdem, wie schnell eine Themenfokussierung gewünscht ist, kann die eine oder die andere Materialvariante eingesetzt werden (Online-Supplements 4 und 5).<sup>6</sup>
- Die Fallarbeit berührt grundsätzliche Fragen zur individuellen Einstellung gegenüber der Bildung sog. „inkluisiver“ Lerngruppen. Für diesen Fall eignen sich kurze theoretische Inputs durch die moderierenden Personen. Zur Unterstützung dieser Inputs steht ein *Handout* zur Verfügung (Online-Supplement 6).

### 4 Theoretischer Hintergrund: Das Fortbildungssetting

Dieser Beitrag beinhaltet zwei theoretische Betrachtungen: Zum einen wird der Gegenstand in den Blick genommen, zum anderen die Fortbildungsmethode. Zum theoretischen Hintergrund des Gegenstandes – hier der Aspekt der Haltung bezüglich einer Exklusion in inkluisiven Lerngruppen – verweisen wir gerne auf unsere Ausführungen in Kapitel 1. Zum Fortbildungssetting bieten wir in den folgenden Kapiteln eine theoretische Einführung.

Fortbildungen, die dem hier vorgestellten Setting (ausführlich siehe unten) folgen, ermöglichen es, sich mit seiner eigenen Professionalität zu beschäftigen. Dabei kann die Auseinandersetzung mit einem entsprechenden Fall dazu dienen, Veränderungen des professionsbezogenen Denkens, Fühlens und Handelns der fortgebildeten Personen nach sich zu ziehen (vgl. Göb, 2017).

<sup>5</sup> Die Online-Supplements wurden durch verschiedene Mitglieder der Projektgruppe ReLink generiert.

<sup>6</sup> Wer bislang noch nicht sequenzanalytisch praxisreflexiv gearbeitet hat, den mag es vielleicht überraschen, doch in unseren Workshops haben wir die Erfahrung gemacht, allein für die ersten zehn Sequenzen etwa ein- bis anderthalb Stunden Zeit veranschlagen zu müssen; bei sehr heterogen besetzten und lebhaften Gruppen benötigt die gemeinsame Erarbeitung sogar noch mehr Zeit.

#### 4.1 Professionalisierung durch Irritation<sup>7</sup>

Um diesen besonderen Anspruch der individuellen Professionssensibilisierung in einer halbtägigen Fortbildungsveranstaltung umsetzen zu können, haben wir ein Setting realisiert, das der Tatsache Rechnung trägt, dass Teilnehmer\*innen einer Fortbildung eine heterogene Gruppe bilden (das ist sogar gewünscht!).<sup>8</sup> Entsprechend muss eine Fortbildung, die die individuelle Profession bzw. deren Weiterentwicklung in den Mittelpunkt stellt, individuelles Anschlussdenken bzw. -lernen ermöglichen. Um dem gerecht zu werden, wurde das Fortbildungsmaterial von uns so ausgewählt, dass es Irritationspotenzial in sich trägt. Das ist deshalb so bedeutsam, weil eine Irritation als Grenzerfahrung ein Lernanlass ist (vgl. Schäffter, 1997). In der konkreten Fortbildung ist es entsprechend wichtig, dass das möglicherweise individuell Erstaunende, das möglicherweise Verstörende, das Infragestellen von bisher als sinnvoll erachteten Handlungsroutinen thematisiert wird. Damit wird die subjektiv empfundene Irritation kognitiv fassbar und kann, wenn individuell Bereitschaft besteht, einen Lernprozess anstoßen (vgl. Schäffter, 1997, S. 701ff.) – wobei *Lernen* hier passender mit *individueller Entwicklung* zu beschreiben ist. Und auch wenn eine Person keinerlei Irritation verspürt, so wird in der Auseinandersetzung mit den Irritationen anderer ein individueller Prozess angestoßen. Wesentlich ist darüber hinaus, dass die Teilnehmenden individuell entscheiden, ob und in welcher Form sie sich an einer Reflexion zu einem angebotenen Impuls beteiligen, wie sie ihre Identität, hier besser: Haltung zur Sache, thematisieren wollen (vgl. Siebert, 2009). Von Seiten der Fortbildner\*innen ist deshalb besonders wichtig hervorzuheben, dass es keine „richtige“ Lösung oder Meinung zum Fall gibt, sondern dass verschiedene Sichtweisen wertfrei besprochen und begründet werden dürfen und in ihrer Relevanz ernst genommen werden. Die Fortbildungsveranstaltung wird darauf aufbauend ein Proberaum: Gedankenexperimente sind möglich und sinnvoll; es können Handlungen theoretisch ausprobiert, für sinnvoll erachtet oder verworfen werden (vgl. Siebert, 2009, S. 153). Erwünscht und induziert wird dabei eine Selbstreflexion der Teilnehmenden – aber auch der Fortbildenden: Sie alle machen sich zumindest ihre eigenen Handlungsstrategien und ggf. auch ihre Handlungsmotivation deutlich (vgl. Siebert, 2009, S. 143).

#### 4.2 Erarbeitungsmethode im Fokus: Sequenzanalytische praxisreflexive Erarbeitung eines Falls als Basis intensiver (Selbst-)Reflexion

Damit Irritationen – überraschende Wendungen – als solche überhaupt wahrgenommen werden können, wird der betrachtete Fall mit einer sequenzanalytischen praxisreflexiven Methode in den Mittelpunkt gerückt. Auf diese Weise wird der Fall nicht von seinen Ausgangs- und Endpunkten her interpretiert, sondern immer in einzelnen Sinn- oder Handlungsabschnitten. Diese Abschnitte (z.T. kurze Halbsätze) werden Schritt für Schritt aufgedeckt. Wenn so ein Sprechakt oder ein Sinnabschnitt offengelegt wird, können Fragen nach der Interpretation der Situation und nach möglichen anschlussfähigen Lesarten gestellt werden. So wird in der Gruppe eine möglichst große Perspektivenvielfalt aktiviert, und es können auf diese Weise überraschende Wendungen unmittelbar deutlich werden. Denn vom Ende der geschilderten Situation aus gedacht steht natürlich fest, ob beispielsweise die Situation weiter eskaliert oder z.B. eine vorgestellte Unterrichtsstörung konsensuell beigelegt werden kann. Durch die schrittweise Erarbeitung jedoch kann die Situation ganz unterschiedlich gedacht und gedeutet werden, ohne vom Ende der Schilderung beeinflusst bereits vorschnelle Rückschlüsse zu ziehen (zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Methode ausführlich vgl. Lau et al., 2019). Damit diese Methode als solche gut erfasst und selber eingesetzt werden kann, haben wir im

<sup>7</sup> Einige der folgenden Ausführungen finden sich zum Teil identisch oder sinngemäß adaptiert, dabei aber stärker entfaltet, in Lau, Heinrich und Lübeck, 2019.

<sup>8</sup> Diese Aussage ist die logische Folgerung aus der Tatsache, dass Lehrpersonen an sich eine heterogene Fortbildungsgruppe bilden (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019).

Supplement umfangreiches Material zur Einarbeitung zur Verfügung gestellt. Dieses beinhaltet erklärende Medien (Handout und verbalisierte Präsentationsfolien), aber auch ein kleines Beispiel zu einer sequenzanalytischen praxisreflexiven Interpretation (Video) an sich.

Der Einsatz des hier vorgestellten Fortbildungsmaterials verfolgt also einen hohen Anspruch; dabei wirken das Material bzw. der Workshop zwar in der Anlage auf den ersten Blick komplex, was sich jedoch in der Realität nicht bestätigt. Vielfach entwickelt die Veranstaltung eine eigene Dynamik; der Moderation kommt dabei vor allem eine steuernde Funktion zu. Steuerung bedeutet hier z.B., dass aufgeworfene Diskussionsaspekte akzentuiert werden und/oder dass die Interpretation von Fallsequenzen beschleunigt oder verlangsamt wird. Zur Veranschaulichung dieser Aussagen stellen wir im Folgenden vor, welche Erfahrungen wir in der konkreten Arbeit mit diesem Setting und Material bislang machen konnten.

## 5 Erfahrungen

Unsere Erfahrungen mit dem hier vorgestellten Fortbildungssetting und -thema lassen sich in drei Bereiche unterscheiden: Wir haben erstens erkennen können, wie Teilnehmende auf das Workshop-Setting an sich reagieren und welche Phasen welche Funktion haben. Wir haben zweitens bezogen auf den thematischen Schwerpunkt der Fortbildung Erkenntnisse gewonnen; wir haben erfasst, welche möglichen Irritationen induziert werden und worauf diese fokussieren. Und drittens konnten wir erkennen, welche weiteren Schritte sich nach den Fortbildungsveranstaltungen daraus abgeleitet für unterschiedliche Teilnehmendenkonstellationen anbieten. Da auf den hier genannten dritten Aspekt in dem Beitrag von Lau et al. (S. 73–100 in diesem Heft) ausführlich eingegangen wird, fokussieren wir im Folgenden kurz die beiden anderen hier genannten Erfahrungsbereiche, verweisen aber an diese Stelle auch auf den Artikel von Lübeck und Lau (S. 61–73 in diesem Heft), in dem auf Evaluationsergebnisse genauer eingegangen wird.

### 5.1 Das Setting

Das Wichtigste zuerst: In allen durchgeführten Workshops konnten sich die Teilnehmenden sehr schnell auf die für sie neue Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Arbeit einlassen – bis auf ganz wenige Ausnahmen hat ihnen diese Erarbeitungsvariante zum Fall Spaß gemacht. Besonders bedeutsam waren dafür die theoretische Einführung in die Methode und dabei der wichtige Hinweis, dass alles gesagt werden kann, ohne dass aus einer Äußerung Rückschlüsse auf die eigene Haltung bzw. Meinung gezogen werden. Alle Teilnehmer\*innen haben uns rückgemeldet, wie deutlich positiv sie die Aktivierung empfanden, die durch die sequenzanalytische praxisreflexive Arbeit induziert wurde. Ebenfalls als wichtig hat sich die Diskussion zum Fall im Anschluss an die Fallerfassung herausgestellt. Spätestens in dieser Workshop-Phase können die ggf. induzierten Irritationen durch die Teilnehmenden expliziert werden; außerdem werden in dieser Phase theoretische Klärungen vorgenommen, wenn es denn passend erscheint. Zuweilen werden derartige Theoriebezüge auch von Teilnehmenden eingebracht. Was die Diskussionsphase darüber hinaus charakterisiert, sind kommunizierte Ableitungen aus dem besprochenen Fall, die die Teilnehmenden individuell explizieren: Sie erzählen von bekannten Umgangsweisen, sie überlegen (laut oder leise) eigene Strategien, sie reflektieren, wie sie künftig für sich handeln wollen. Sie denken außerdem darüber nach, ob sie sich Mitstreitende suchen wollen – folglich: sie konsolidieren sich und entwickeln individuelle Perspektiven.

## 5.2 Erfahrungen mit dem konkreten Fall

Dass Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestimmten Fächern (dauerhaft) aus einer Gruppe exkludiert werden, wurde zum Teil als normal, da bekannt, z.T. als irritierend aufgefasst. Ein Teilnehmer äußert in einem Interview hierzu:

*[...] es gibt anscheinend da in diesem System eine ganz klare Exklusion. Also dass es eben eine Gruppe gibt, die parallel zu einer Gesamtgruppe arbeitet und da räumlich exkludiert wird und sich auch entsprechend fühlt. Das ist mir sauer aufgestoßen. Ich weiß, dass es in einigen Systemen so IST. Also ne Exklusion in der Inklusion. Das ist bei uns, Gott sei Dank, ja nicht so der Fall. Nur wenn es eben/ also nur wenn ICH das entscheide, wenn ich entscheide, okay, es ist jetzt gerade notwendig, aber für die Schüler wichtig. Und das traue ich mir auch zu, das in dem Moment entscheiden zu können, dann sage ich: „Komm, wir gehen mal gerade rüber in den Diff-Raum und machen das“. Und das, das finde ich viel besser als zu sagen: „So, wir machen das jetzt hier immer“ (WS4\_1, 91).<sup>9</sup>*

Dass eine solche Thematisierung der hier angedeuteten Vielfalt an Strategien im Umgang mit Heterogenität im gemeinsamen Unterricht nicht durch häufig abstrakt wirkende wissenschaftliche Texte, sondern durch die Teilnehmer\*innen selbst – induziert durch die Reflexion eines realen Falls – in den Workshop eingebracht wird, ist ein Moment, das das eigene Handeln in den Mittelpunkt rückt. Man erkennt, dass es Varianten gibt und nicht die eine Strategie.

Wie schnell das eigene Handeln in den Fokus der Betrachtungen gerät, zeigen auch folgende Ausführungen einer Teilnehmerin in einem Interview zum konkreten Fall:

*Also ich fand das ganz interessant [...], die Lehrersprache beziehungsweise auch einmal die Sprache der Schüler mal ganz genau auseinanderzunehmen, weil oft spricht man ja so Sachen dahin und weiß erst später, wie die vielleicht ankommen. Dass man da vielleicht auch ganz bewusst drauf setzen muss auf Sprache, ganz bewusst formulieren muss, wenn ich eine bestimmte Aussage tätigen will, nicht im kollegialen Gespräch, sondern wenn es dann wirklich drum geht, eine Aussage zu treffen, dass man da wirklich möglichst genau formuliert, weil das auch falsch verstanden werden könnte. (WS3\_2, 13)*

Diese Aussage illustriert, wie unmittelbar die Fallarbeit auf eigenes Handeln rückbezogen wird – und zwar ohne dass dies in der konkreten Fortbildungssituation expliziert werden muss. Natürlich muss bei der Durchführung einer halbtägigen Fortbildung ohne eine weitere Nacharbeit beachtet werden, dass Effekte unterrichtlichen Handelns immer auch im Kontext der Organisation Schule insgesamt gesehen werden müssen. Entsprechend bietet es sich an, diese konkrete Fallarbeit eher mit einer Kollegiumsgruppe als mit Einzelpersonen in einem angebotsorientierten Setting durchzuführen. Aber auch letztere Fortbildungen können sinnvoll sein, denn zum Beispiel die Nutzung eines zur Verfügung stehenden Differenzierungsraums ist faktisch ja nicht festgelegt. Dazu beispielhaft hier abschließend eine weitere Aussage eines Teilnehmers in einem Interview:

*Da habe ich natürlich auch einen Blick drauf, wer ist da wirklich einfach/ das ist ja zum Beispiel auch oft bei Schülern mit Förderschwerpunkt ESE [ESE steht für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung; R.L. & A.L.] der Fall. [...] Die kognitiv super fit sind und gerade deshalb vielleicht auch ein bisschen schwierig. Und die, genau, da sage ich dann auch: „Komm, weißt du was, da müssten wir jetzt immer extra Aufgaben im Petto haben, damit du Futter hast, damit du weiterarbeiten kannst hier und konzentriert bei der Sache bist“. Und das geht vielleicht auch nochmal am besten im Differenzierungsraum. Weil die ANDEREN müssen es jetzt gerade nochmal erklärt bekommen. (WS4\_1, 115ff.)*

Mit dieser Bemerkung wird deutlich, dass jede einzelne Lehrperson Handlungsspielraum im System hat.

Diese kurzen Hinweise zu unseren Erfahrungen mit dem Fortbildungssetting und -material verdeutlichen, dass mit diesen unser Anspruch, individuelle Einstellungen zur

<sup>9</sup> Alle Aussagen wurden sprachlich geglättet.

Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen thematisierbar zu machen, umgesetzt werden kann. Der hier vorgestellte Workshop ist dazu geeignet, individuelle Positionen zu thematisieren und zu hinterfragen, dabei Perspektiven für künftige Handlungen zu entwickeln, m.a.W.: sich zum Themenfeld zu professionalisieren. Diese Professionalisierung ist ein wesentlicher Baustein, um auf die Herausforderungen im Kontext von Leistungsbewertung reagieren zu können.

## Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, M., Urban, M., & Werning, R. (2021). Leistung und Inklusion. Einladung zur Reflexionspause. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 1–16. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4124>
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2019). *Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M., & Wischer, B. (2018). Kooperation in der Schule – ein Problemaufriss. *Friedrich Jahresheft*, (36), 6–9.
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 9–27.
- Herzmann, P., & Merl, T. (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6 (1), 97–110. <https://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.08>
- Hollenbach-Biele, N., & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Katzenbach, D., & Olde, V. (2007). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. In M. Diouani-Streek (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen) (S. 191–207). Oberhausen: Athena.
- Kramer-Kilic, I. (2009). *Zwei Pädagogen unterrichten gemeinsam (Teamteaching) – Aspekte zur Umsetzung im gemeinsamen Unterricht (Inklusion)*. Zugriff am 21.01. 2020. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/kraemerkilic-teamteaching.html>.
- Kuhl, J., Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffs und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, M., Lübeck, A., Urban, M., & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse und Schulentwicklungsprozesse. Konzeptionelle Überlegungen zur Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Format einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Schulen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 73–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>
- Lau, R., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE\_OS-JB – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 82–99. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3188](https://doi.org/10.4119/we_os-3188)
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.),

- Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Seelze: Kallmeyer.
- Lübeck, A., & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Fortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 61–73. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Qualis NRW. (2020). *Differenzierung*. Zugriff am 30.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusive-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/differenzierung/differenzierung.html>.
- Schäffter, O. (1997). Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.-H. Krüger & J.H. Olbertz (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (S. 691–708). Opladen: Leske + Budrich.
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (2015). Die Bedeutung von Haltung für eine inklusive Begabungs- und Begabtenförderung. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 85–105). Weinheim et al.: Beltz.
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: ZIEL.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J.M., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE\_OS-JB – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 84–105. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-1109](https://doi.org/10.4119/we_os-1109)

## Beitragsinformationen<sup>10</sup>

### Zitationshinweis:

Lau, R., & Lübeck, A. (2021). „Drinne“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inklusive“ Lerngruppen. Ein Fortbildungssetting zu unterrichtsorganisationsalem Handeln. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4128>

### Online-Supplements:

- 1) Methodische Hinweise zur Besprechung des Materials
- 2) Einführung in die praxisreflexive Sequenzanalyse
- 3) Sequenzanalytische praxisreflexive Arbeit konkret
- 4) Fall (Kurzversion)
- 5) Fall (Langversion)
- 6) Zwei unterrichten: Aspekte zur Kooperation im gemeinsamen Unterricht

Online verfügbar: 08.02.2021

ISSN: 2629-5598



© Die Autor\*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

<sup>10</sup> Das Themenheft ist im Rahmen des BMBF-Verbundprojektes „Reflexion, Leistung und Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (FKZ: 01NV1710A-C) entstanden (siehe zu dem Projekt auch den Beitrag von Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, S. 1–16 in diesem Heft, sowie Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018). Das Projektteam besteht aus Jonas Becker (Wissenschaftlicher Mitarbeiter Teilprojekt Frankfurt), Prof. Dr. Michael Urban (Projektleitung Teilprojekt Frankfurt und Verbundkoordination), Ann-Kathrin Arndt (Wissenschaftliche Mitarbeiterin Teilprojekt Hannover), Jun.-Prof. Dr. Jessica M. Löser & Prof. Dr. Rolf Werning (beide Projektleitung Teilprojekt Hannover), Ramona Lau (Wissenschaftliche Angestellte Teilprojekt Bielefeld), Dr. Anika Lübeck (Wissenschaftliche Mitarbeiterin Teilprojekt Bielefeld) und Prof. Dr. Martin Heinrich (Projektleitung Teilprojekt Bielefeld).