



Prof. Dr. Martin Heinrich - Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung *Oberstufen* Kolleg
Dr. Johanna Otto - Wiss. Mitarb. der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg

Arbeitsgruppe 7

„Inklusion und Lehrer(fort-)bildung“

Konzepte zur Fallarbeit zur

Professionalisierung von Individualisierung

Vortrag auf der 26. EMSE-Tagung „Schul- und Unterrichtsentwicklung bei zunehmend heterogener Schülerschaft“ am 12. Juni 2018, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin

Ausgangslage/Problembestimmung:

- Klage vieler Lehrkräfte über mangelnde Vorbereitung auf inklusiven Unterricht (Heinrich et al. 2013).
- zumeist Fragen nach dem konkreten Umgang mit einzelnen Schüler*innen ...
- ... und notorisch Antwort des Diskurses „Individualisierung“ – ohne Konkretisierung hilft das aber nicht!

Herausforderungen:

- Herausforderung im Klassenverband „gemeinsam zu individualisieren“ (vgl. Arndt et al. 2018)
 - Herausforderung Blick auf einzelne Schüler*innen sowohl im Kontext der Leistungserbringung auch im Rahmen umfassenderer pädagogischer Förderdiagnostik (Frohn & Heinrich 2018)
 - Herausforderung Blick auf die ganze Person (Heinrich & Störtländer 2017)
 - Herausforderung Individualisierung und Leistungsanspruch mit dem Klassenziel zu verbinden (Heinrich & te Poel 2018)
- Herausforderung multiprofessionelle Kooperation (Demmer et al. 2015)

Professionalisierende Fallarbeit als Lösung?

... in der Sozialen Arbeit seit Jahrzehnten Reflexionsformen (Fallkonferenzen etc.), die sich in den Schulen erst langsam durchsetzen...

... ergo: Bedarf der Entwicklung neuer Formen fallbasierter Lehrer(-fort-)bildung, um diese Kompetenz in Kollegien zu fördern...

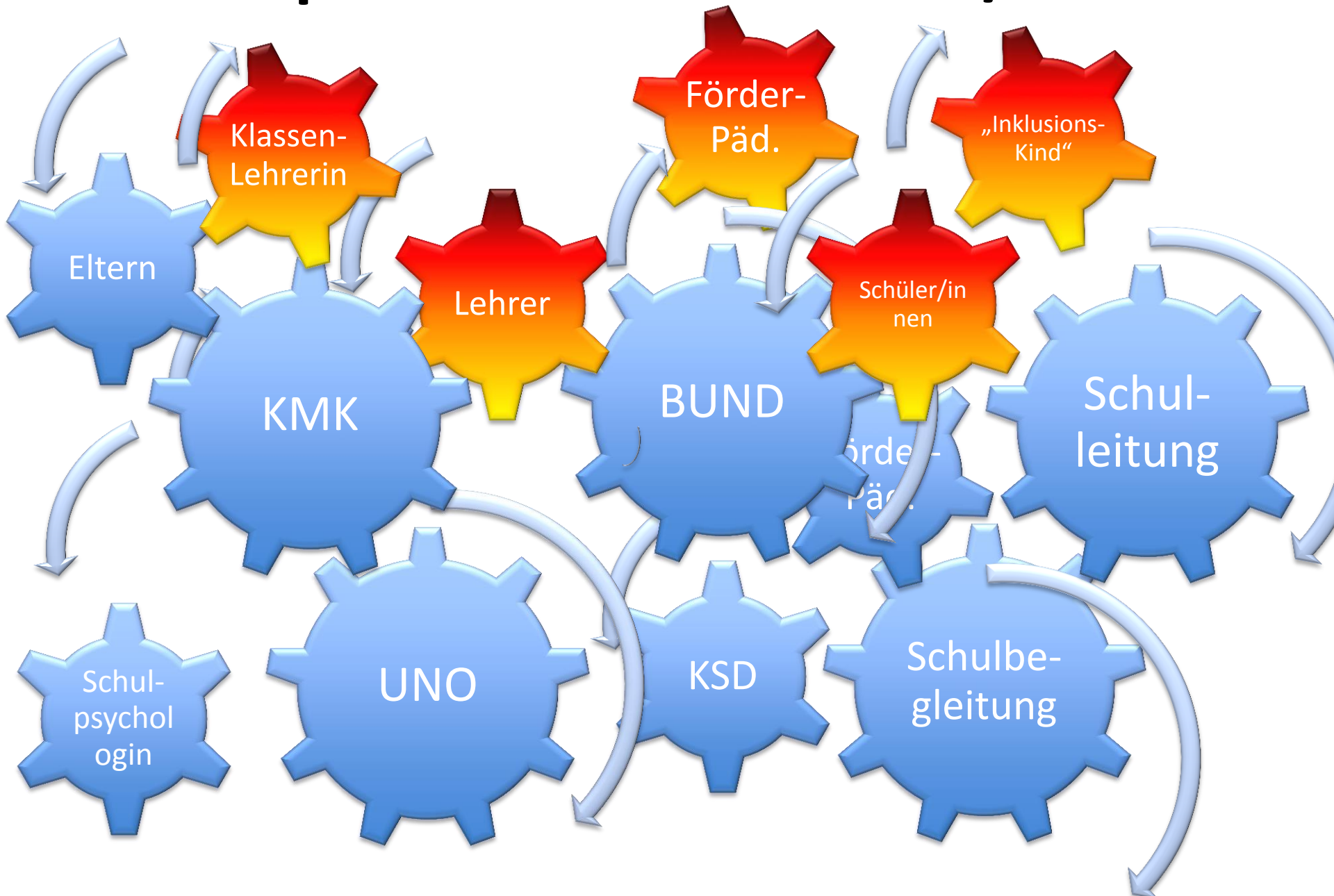
Im Folgenden daher :

- ➔ Erst Anschauungsbeispiel für einen „Fall“ zur multiprofessionellen Kooperation
- ➔ Dann mehrere Beispiele für Konzeptionen fallorientierter Lehrer(fort-)bildungsmaßnahmen

**Förderpädagogin
+
Regelschullehrkraft
+
Regelschüler/innen
+
„Inklusionsschüler/innen“**

(zum Folgenden vgl. ausf. Heinrich/Arndt/Werning 2014)

Förderpäd.-Lehrkraft-Schüler/innen



„Was sich ganz gut äh, als ganz gut erwiesen hat ist wenn man öfter mal auch die ganze Klasse hat, zum Beispiel im Vertretungsunterricht,

also ich hab im letzten Halbjahr unheimlich viel vertreten müssen, weil immer wieder Lehrer ausgefallen sind, und wenn das der Fall ist dann hat man ein besseres Standing in der Klasse.

Also dass die auch alle einen als Ansprechpartner oder auch als Leitungsperson anerkennen

wenn man immer nur sich um die Schwächeren kümmert oder immer nur, ja, mit den Förderkindern arbeitet dann kann das sein, dass...

„...dass g- die Stärkeren irgendwie dass die das nicht ganz ernst nehmen

dass du da Frau Gerber ist ja die Fördertante hier bei uns, die hat uns gar nichts zu sagen weil wir machen Abitur.“

„So. Gi- gibt's schon und das find ich nicht günstig natürlich also ich hätte schon gerne von allen Schülern den Respekt. [...] Aber es ist nicht so.

Also in der D würde ich sagen ist es wirklich so dass da gibt's ja so ein Drittel ungefähr der Schüler die [...] heute auch mit rausgegangen sind, ähm, mit Gymnasialempfehlung die w- wirklich auch leistungsfähig sind,

und (gedehnt) die schon so'n bisschen die Einstellung haben Frau Gerber ist ja eigentlich nur für die da, die es nicht rallen.

Und, äh, gut das ist nicht ausgesprochen aber das ist so mein Empfinden vielleicht stimmt es auch gar nicht. (lacht)“

„Hm, und das, wenn ich denen mal was sage dass die überhaupt nicht reagieren, während wenn sich im gleichen Ton einem Förderschüler beziehungsweise es sind ja oft auch Kinder mit Migrationshintergrund die dann bleiben in der Wiederholungsrunde heute waren ja auch viele da, dass die schon sehr auf mich reagieren und auch, ach also auch nicht alle ne es gibt auch mal Disziplinprobleme aber wenn ich zum Ahmet sag Mensch hör mal zu, das darfst du aber nicht dann reagiert der mehr auf mich als einer von diesen (leiser) Gymnasialempfehlungskindern.“ (lacht)

(zit. nach Heinrich/Arndt/Werning 2014)

Lehrer(fort-)bildung: 5 Bearbeitungsversuche

- 1. Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule** (*BMBF-Verbundprojekt*)
- 2. Reflexion, Leistung & Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe** (*BMBF-Verbundprojekt*)
- 3. Inklusion in der Oberstufe?** (*Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*)
- 4. Supervision Studierender** im Rahmen der Arbeit mit Schüler/innen mit Fluchterfahrung (Bildungsverein *BAJ*) (*Qualitätsoffensive Lehrerbildung Bielefeld*)
- 5. Habitusreflexion Studierender** im Rahmen der Arbeit mit benachteiligten Schüler/innen & Tabula e.V. (*Qualitätsoffensive Lehrerbildung Bielefeld*)

ProFiS: Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule

Fortbildungskonzept zur Rollenklärung pädagogischer Akteure durch Fallarbeit anhand governanceanalytischer Rekonstruktionen zur neuen Akteurskonstellation durch Schulbegleitung

(BMBF-Verbundprojekt: Bielefeld, Flensburg, Frankfurt a.M., Siegen; FKZ: 01NV1702A-D):

- „Schulbegleitung“ als Irritation und professionsethische Provokation
- Arbeit am Fall zur Professionalisierung der Fallarbeit
- Fortbildung im multiprofessionellen Team
- Konzepterarbeitung im multiprofessionellen Team der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Re-L_ink: Reflexion, Leistung & Inklusion

Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe

(BMBF-Verbundprojekt: Bielefeld, Hannover, Frankfurt a.M.; 01NV171 OC):

- Fallstudien schulischer Bearbeitungsformen des Spannungsfelds: „Leistung & Inklusion“
- Lehrerfortbildung am Fall für die Professionalisierung zur Fallarbeit
- Konzept für eine längerfristige schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLF)
- Konzepterarbeitung im multiprofessionellen Team der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inklusion in der Oberstufe?

(Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld)

- Bildungspolitische Zurückhaltung und prognostizierbare schulentwicklerische Notwendigkeit
- Weiter und ausdifferenzierter Inklusionsbegriff mit variierender Akzentsetzung: Ergänzend zu sonderpädagogischen Förderschwerpunkten verstärkt Fragen psychischer Belastungen, chronischer Krankheiten etc.
- Nachteilsausgleich in der Oberstufe angesichts der konkurrenziellen Leistungsfokussiertheit von Oberstufe

➔ (vgl. ausf. Boller & Lau 2013; Lau & Boller 2015)

Inklusionssensibler oder leistungsorientierter Habitus bereits in der Lehrerbildung?

- **Supervision Studierender** im Rahmen der Arbeit mit Schüler/innen mit Fluchterfahrung (Berufskolleg TOR 6) (*Qualitätsoffensive Lehrerbildung Bielefeld*)
- **Habitusreflexion Studierender** im Rahmen der Arbeit mit benachteiligten Schüler/innen & Tabula e.V. (*Qualitätsoffensive Lehrerbildung Bielefeld*)

Supervision Studierender

im Rahmen der Arbeit mit Schüler/innen mit Fluchterfahrung (Berufskolleg TOR 6)
(Prof. Martin Heinrich & Prof. Katharina Gröning; Dr. Denise Klenner)

Seminar

*Theoretische Rahmung
der Praxisphase:*

- Einführung in Professionstheorien
- Arbeit mit Fallstudien zum professionellen Lehrerhandeln

Praxisphase am BAJ

*Förderung von Schüler/inne/n
mit Fluchterfahrung:*

- Einführung in das am BAJ praktizierte DAZ-Konzept
- Individuelle Betreuung und Beratung, Betreuung und Anleiten von Gruppenarbeit etc.

Gruppensupervision

*Reflexion der
Praxiserfahrungen:*

prägender und/oder
irritierender Erfahrungen im
Umgang mit den
Schüler/inne/n und auch den
vorherrschenden
Rahmenbedingungen
schulischer Praxis

Praktikumsbericht

Reflexion / persönliche Evaluation der Kombination von Praxisphase und Supervisionsangebot →
basierend auf der Bearbeitung eines eigenen eingebrachten „Falls“ (Praxisbeispiels)

Supervision als passende Intervention?

(Heinrich & Klenner i.Vorb.)

Klage einer Studentin über mangelnde Fortschritte des Schülers trotz vielfältiger Interventionsversuche:

„Weil ich halt auch so eine ähm Vorstellung habe, wie ich ihm etwas beibringe, aber wenn es dann wo komplett anders hakt, dann ist das für mich auch schwierig, nochmal zu gucken, ok, wo genau ist denn das Problem...“

Frage der Supervisorin:

„Was hat das denn mit dem eigenen Anspruch eigentlich zu tun, etwas zu schaffen?“

Supervision als passende Intervention?

(Heinrich & Klenner i.Vorb.)

„Also ich war schon immer zielstrebig, bin auch in der Schule immer=wollte immer alles perfekt machen, vor allem was Sprachen angeht. Ich liebe Sprachen, und deswegen strenge ich mich persönlich da immer sehr an, und wenn ich dann sehe er macht das nicht, dann (-) dann macht das so meine Welt kaputt (-) und ich kann das überhaupt nicht nachvollziehen, warum man das nicht lernen will. Also (-) das ist für mich schwierig=aber ich kenn auch viele Leute, die gar nichts mit Sprachen anfangen können und die das auch gar nicht interessiert, ob das jetzt so geschrieben wird oder so, aber mein eigener Anspruch ist immer, alles perfekt zu machen und wenn er dann halt ähm (-) also genau das Gegenteil zeigt, dann ((seufzt)) dann bin ich schon frustriert.“

Supervision Professioneller versus Supervision von Lehramtsstudierenden

(Heinrich & Klenner i.Vorb.)

Supervision als Reflexionsformat zur professionellen Erarbeitung von Deutungs- und Handlungsmustern anhand von Fällen aus der Praxis.

➔ Rekurs auf eigenes professionelles Selbst und professionelles Ethos möglich und notwendig!

Studentin: stark biographisch projektive Annahmen, die aufseiten des Schülers rollenförmiges Verhalten i.S.d. „Schüler-Jobs“ (Breidenstein 2008) voraussetzt.

Supervision Professioneller versus Supervision von Lehramtsstudierenden

(Heinrich & Klenner i.Vorb.)

*Konsequenzen der stark biographisch projektiven
Annahmen der Studentin:*

- Leistungsbereitschaft, Interesse & Ehrgeiz als Voraussetzung aufseiten des Schülers!
 - kein pädagogisches Konzept, wie Leistungsbereitschaft, Interesse & Ehrgeiz stimuliert werden können.
 - Responsibilisierung des Schülers
- ➔ Eigene Zuschreibung: Fachlehrerin, aber keine Pädagogin!

Supervision Professioneller versus Supervision von Lehramtsstudierenden

(Heinrich & Klenner i.Vorb.)

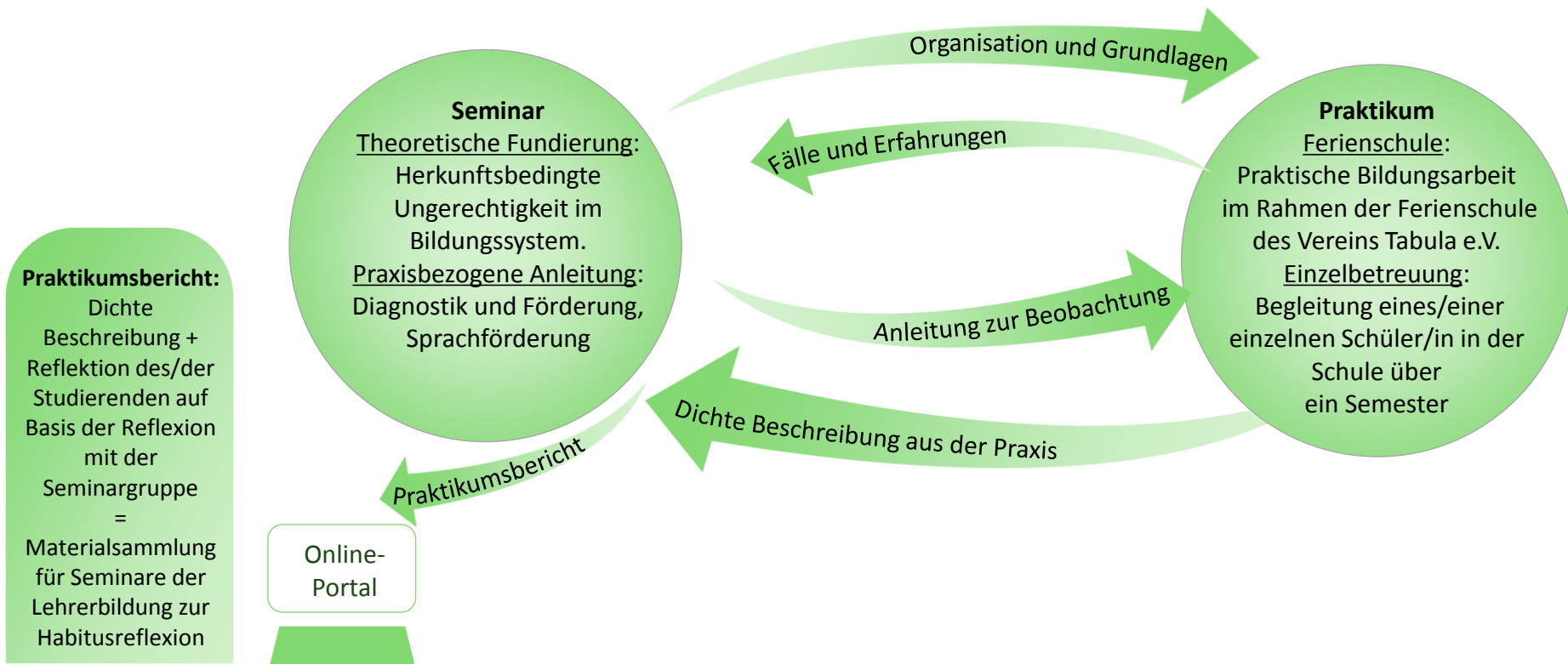
*Konsequenzen aus eigener Zuschreibung, dass
Fachlehrerin, aber keine Pädagogin:*

- Mit diesem Selbstverständnis keine Konzeptionalisierung eines „Arbeitsbündnis“ (Oevermann 1991) möglich.
 - Keine Vorstellung vom eigenen Anteil am Problem, sodass dies auch nicht zum „Fall“ werden kann.
- ➔ Aufgrund mangelnden professionellen Selbst und fehlendem Professionsethos kann die Studentin kein „pädagogisches Anliegen“ präsentieren oder zum Fall machen, das in Form einer Reflexion im supervisorischen Setting bearbeitbar würde.

Habitusreflexion Studierender zur Bildungsbenachteiligung

Ein Zwischenstand

Aufbau der berufsfeldbezogenen Praxisstudie Erziehen und Unterrichten



Erste Erfahrungen

- Deutliche Nicht-Repräsentativität unter den Teilnehmenden im Seminar zur „*Habitusreflexion*“ (!)
 - Alle (!) Teilnehmenden der ersten Kohorte haben Deutsch als Zweitsprache oder sind zweisprachig aufgewachsen
 - Gymnasiallehramt ist deutlich unterrepräsentiert, Grund-/Haupt-/Realschullehramt deutlich überrepräsentiert
- Studierende wählen vor allem negativ behaftete Situationen aus (z.B. Prüfungssituationen)
- Studierenden gelingt es z.T. bereits, die Reflexionsanlässe für ihr eigenes zukünftiges Handeln nutzbar zu machen

Eindrücke der Studierenden zum Seminarkonzept

„Durch die Interpretationen, an denen man selbst teilgenommen hat, [wurde] einem die Möglichkeit geboten, in die Praktika der anderen Studierenden **reinzuschnuppern**. [...] Meiner Meinung nach sollte man dieses Konzept weiterführen [...], denn es ermöglicht einem, mit verschiedenen Teilnehmern Unterricht zu **loben, kritisieren** und durch hypothetische Vorstellungen das **Unterrichtsgeschehen anders zu gestalten**.“

Eindrücke der Studierenden zum Seminarkonzept

„Als Lehrkraft ist es wichtig, ein gewisses **Repertoire an Handlungsmöglichkeiten** für diverse Situationen bereitzuhalten [...]. Daher ist es von Vorteil, Aussagen und Handlungen der Schülerinnen und Schülern zu **reflektieren** und **einzuordnen** und **Verbesserungsmöglichkeiten** immer zunächst **bei sich** ausfindig zu machen.“

„Meine Einschätzung der Situation hat sich nicht grundlegend geändert. Ich sehe nun aber mehr **Interpretationsmöglichkeiten**, warum der Schüler handelt, wie er handelt.“

Potentiale der Seminarkonzeption

- Seminarstruktur hilfreich zur Einordnung des in der Schule Erlebten
- Praktikumsbegleitung durch Tabula e.V. sinnvoll (Feldbezug, Mittlerfunktion)
- Arbeit am konkreten Fall als geeignetes Instrument der Reflexion für Studierende
- Einige Studierende betreuen weiterhin (ehrenamtlich) die Schülerinnen und Schüler

Herausforderungen

Methodische Ebene

- veränderte Bewertung der eigenen Fallbeschreibung selten
- Methode möglicherweise zu komplex für Studierende
- Förderung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden kann nicht allein durch das Seminar erfolgen

Organisatorische Ebene

- Praktikumsbegleitung durch Tabula e.V. nicht systematisch, sondern bei Bedarf
- Einordnung des Einzelfalls in einen größeren Kontext notwendig, aber nicht leistbar
- Erforderliche Stundenzahl des Praktikums innerhalb eines Semesters kaum machbar

Unsere zukünftigen Kooperationspartner in der Entwicklung von Lehrer(fort-)bildungsmaßnahmen und der Integration in das Ausbildungscurriculum von Lehrerfortbildner*innen (bi-professional):

- Landesinstitut-Hamburg (LI),
- QUA-LIS (NRW)
- niedersächsisches Landes-Kompetenzzentrum für Lehrerfortbildung an der Leibniz School of Education (Universität Hannover)
- Bielefeld School of Education (Universität Bielefeld)
- Landesinstitut Berlin/Brandenburg (LISUM)



Literatur/Referenzen:

- Arndt, A.-K., Bender, S., Heinrich, M.; Lübeck, A. & Werning, R. (2017, i.Dr.). Gemeinsam individualisieren? Akteurkonstellationen im inklusiven Unterricht. In: Rabenstein, K.; Kunze, I.; Martens, M.; Idel, T.-S./Proske, M. (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht: Transformationen, Wirkungen, Reflexionen. Bad Heilbrunn: Julius-Klinkhardt.
- Boller, S./Lau, R. (2013): Inklusion auch in der Sekundarstufe II!? Begründungen, Chancen und Herausforderungen. In *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht* 11, 300-303.
- Demmer, C.; Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. In: DDS – Die Deutsche Schule. 109. Jahrgang 2017, Heft 1, S. 28-42.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018b). Inkompetente Kompetenzorientierung? Mangelnde Akzeptanz der Kompetenzorientierung und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. DDS – Die Deutsche Schule, 110(1), 65-74.
- Geertz, C. (1983): ‚Deep Play‘: Bemerkungen zum balinesischen Hahnenkampf. In: Ders. Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M., 202–260.
- Heinrich, M. & Störtländer, J. C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In: K.-H. Braun, F. Stübig & H. Stübig (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken (S. 93–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, M. & te Poel, K. (2018). Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle“. Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inklusive Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN-BRK. In: M. Walm, T. Häcker, F. Radisch, & A. Krüger (Hrsg.), Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung (S. 253-268). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014): Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/inn/en in der inklusiven Schule. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (ZISU), 3 (1), 48-71.
- Heinrich, M./Lübeck, A. (2013): Hilflohe häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. In: Bildungsforschung 10 Jg., Heft 1, S. 91-110 <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung>
- Heinrich, Martin & Urban, Michael & Werning, Rolf (2013). Expertise zur Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften zur Realisierung inklusiver Bildung in Deutschland – Handlungsstrategien und Forschungsdesiderate für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften im Bereich der Allgemeinbildenden Schule. In: Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 69-133.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 521-570.
- Lau, R./Boller, S. (2015): Auf dem Weg zu einer inklusiven Sekundarstufe II. In: Siedenbiedel C./Theurer, C. (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung*. (S. 18-36). Immenhausen bei Kassel: Prolog.