

Editorial

Leistung und Inklusion

Eine Einladung zur Reflexionspause

Ann-Kathrin Arndt¹, Jonas Becker², Jessica M. Löser³,
Michael Urban^{2,*} & Rolf Werning¹

¹ Leibniz Universität Hannover

² Goethe-Universität Frankfurt am Main

³ Georg-August-Universität Göttingen

* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik,
PEG – Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a.M.
m.urban@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Der Beitrag dient als Einführung in das Themenheft. Nach einer inhaltlichen Hinführung werden die zugrunde gelegten Begriffsverständnisse von inklusiver Bildung und Leistung erläutert. Dabei wird das Verhältnis zwischen den beiden Begriffen als ein – aus divergierenden programmatischen Logiken resultierendes – spannungsreiches entworfen. Es folgt eine Vorstellung des BMBF-Verbundprojektes *Reflexion, Leistung & Inklusion* (ReLink), aus dem heraus das Themenheft entstanden ist. Dieses Projekt ist durch ein Forschungs- und Entwicklungsdesign charakterisiert. Bezugnehmend auf einen Schwerpunkt der Forschungen werden ausgewählte Aspekte (z.B. Leistung als Frage individueller und institutioneller Erwartungen, Fragen zur Differenzierung von Aufgaben, Differenz in der Leistungsbewertung etc.) zu der Bandbreite der mit Leistung und Inklusion im schulischen Alltag verbundenen Fragen und Herausforderungen dargestellt. Diesen Beitrag schließt ein Überblick über die Beiträge im Themenheft.

Schlagwörter: Leistung, Inklusion, Sekundarstufe, Fortbildung, Professionalisierung, Schulentwicklung



1 Einleitung: Inklusive Bildung – Widersprüche, Selbstverständlichkeiten und Reflexion

Inklusive Bildung trifft auf Widerspruch – so scheint z.B. im Spiegel medialer Diskussionen um das Scheitern der Inklusion diese „in Deutschland ‚at risk‘“ zu sein (Werning, 2018, S. 42). Angesichts des nach Leistung differenzierenden Schulsystems und eines damit verbundenen Selbstverständnisses wird insbesondere mit Blick auf die Sekundarstufe deutlich, dass Zielsetzungen inklusiver Bildung provokant erscheinen können (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012; Werning & Arndt, 2015; Biewer, Böhm & Schütz, 2015; Gehde, Köhler & Heinrich, 2016). Betrachtet man zunächst mit einem engen Verständnis von Inklusion die Frage, wo Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen, verdeutlichen Daten zur inklusiven schulischen Bildung, dass die Anzahl der an Förderschulen unterrichteten Schüler*innen relativ stabil ist und zugleich in den letzten Jahren der Anteil der Schüler*innen mit Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden, zugenommen hat. In der Sekundarstufe erfolgt dies jedoch weitaus häufiger an Gesamtschulen, Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen als an Realschulen oder Gymnasien (vgl. ausführlich Werning, 2018, S. 47). Eine grundlegende Infragestellung und eine Umgestaltung des strukturell selektiven Schulsystems sind nicht zu erkennen (vgl. Werning, 2018, S. 47; Powel, Edelstein & Blanck, 2016). Klemm (2003, S. 53) hat bezogen auf das Festhalten am gegliederten Schulsystem darauf verwiesen, dass es nicht zuletzt um „die Verteidigung von Privilegien“ geht. Entsprechend sind auch Fragen inklusiver Bildung im Kontext der Verteidigung von Privilegien zu sehen (vgl. Werning, 2018, S. 45f.; Heinrich, 2015).

Insbesondere im Sekundarbereich (vgl. u.a. Biewer et al., 2015) können sich für Lehrkräfte aus dieser Ausgangslage widersprüchliche Handlungsaufträge ergeben: So sind sie im nationalen Kontext aufgrund des nach Leistung differenzierenden Schulsystems mit einem „Spannungsfeld von Individualisierung und Leistungsdifferenzierung“ (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 116) konfrontiert. Mit Inklusion wird dann auch ein „spezifischer kritischer Reflexionsmodus“ (Häcker & Walm, 2015, S. 83; Hervorh. i.O.) verbunden, den es in Formaten der Aus- und Fortbildung für ein inklusives Bildungssystem (vgl. United Nations, 2006; Lütje-Klose & Neumann, 2018) zu ermöglichen gilt. Hierbei zielen fallorientierte Herangehensweisen darauf, gegenüber einer „überwältigenden Komplexität sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (Heinrich, Werning & Urban, 2013, S. 107) exemplarische Erfahrungen und Auseinandersetzungen zu ermöglichen. Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gilt dabei als zentral für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. Heinrich et al., 2013; Forlin, 2010; HRK & KMK, 2015). Allerdings wurde insbesondere in Hinblick auf die Fortbildung verschiedentlich ein Entwicklungsbedarf festgestellt (vgl. u.a. Daschner & Hanisch, 2019; Lipowsky, 2020; Altrichter, Baumgart, Gnahs, Jung-Sion & Pant, 2019; Amrhein & Badstieber, 2013; Monitor Lehrerbildung, 2015; Weishaupt, 2016).

Das vorliegende Themenheft rückt vor diesem Hintergrund die Frage der Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Settings durch Fortbildung in den Fokus. Hierzu werden Ergebnisse und konkrete Materialien aus dem BMBF-Verbundprojekt *Reflexion, Leistung und Inklusion* (ReLIInk) zur Nachnutzung präsentiert. Ausgehend von einer qualitativen Studie an Gesamtschulen und Gymnasien wurden hier kasuistische Materialien erstellt und in Fortbildungen in Kombination mit einem spezifischen methodischen Zugang, der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik, erprobt. Im Unterschied zu dem Handlungs- und Entscheidungsdruck im Schulalltag (vgl. Helsper, 2016) zielten die Fortbildungen darauf ab, eine „Reflexionspause“ (Lau, Heinrich & Lübeck, 2019, S. 90) zu ermöglichen. Aufbauend auf diesen Erfahrungen wurden konzeptionelle Überlegungen für eine längerfristige schulinterne Fortbildung von Lehrkräften mit Blick auf inklusive Schulentwicklungsprozesse erarbeitet. Damit rückt in den Darstellungen im vorliegenden Themenheft die

Ausbildung angehender Lehrkräfte in den Hintergrund. Sowohl der inhaltliche als auch der methodische Zugriff auf Professionalisierung aber, die wir hier am Beispiel der Fortbildung entfalten, lassen sich auf die Ausbildung übertragen. So wurden etwa die im Themenheft vorgestellten kasuistischen Materialien auch in verschiedenen Seminaren der universitären Lehrer*innenausbildung eingesetzt (vgl. Arndt, Becker, Köhler, Löser, Urban & Werning, in Vorbereitung), wobei die mit diesem Einsatz verbundenen Zielsetzungen sich mit den hier thematisierten Zielsetzungen (vgl. hierzu v.a. den Beitrag von Lau et al., S. 73–100 in diesem Heft) deckten.

Der vorliegende einleitende Beitrag gibt zunächst einen Überblick über zentrale Diskussionslinien zu den Themenbereichen inklusiver Bildung (Kap. 1) sowie Leistung und Inklusion (Kap. 2). Anhand der hiermit verbundenen Widersprüche werden, nach einer kurzen Vorstellung des zugrundeliegenden Verbundprojekts (Kap. 3), exemplarische Forschungsergebnisse und sich hieraus ergebende Reflexionsimpulse umrissen (Kap. 4). Zuletzt erfolgt eine Übersicht über die Beiträge des Themenheftes (Kap. 5).

Werden in diesem Themenheft Fragen von Inklusion und Leistung in der Schule in den Fokus gerückt, ist dies nicht losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen zu sehen. So wiesen z.B. Reiser, Klein, Kreie und Kron (1986, S. 121) schon in den 1980er-Jahren auf die „normativen Grundlagen“ der gesellschaftlichen Ebene hin:

„Die Berücksichtigung dieser Grundlagen verringert die Gefahr der Selbstüberforderung der Pädagogen, wenn sie sich zur Aufgabe setzen, einen Lern- und Lebensraum herzustellen, in dem der Widerspruch zwischen ungleichen Voraussetzungen und gleichen Bedürfnissen und Rechten – bei Kindern wie bei Erwachsenen – aufgehoben ist.“

Ausgehend von einem weiter gefassten Verständnis von Inklusion geht es um Fragen nach Diversität, womit verschiedene, sich überlagernde Differenzlinien wie z.B. Gender oder soziale Herkunft und damit verbundene Ungleichheiten, Marginalisierungen und Diskriminierungsprozesse (vgl. Budde, Blasse, Bossen & Reißler, 2015) in den Blick geraten. Zwar weisen diese über den schulischen Kontext hinaus; dennoch ist Schule „keineswegs ein neutraler Ort, gleichsam ‚vor der Differenz‘“ (Budde, 2015, S. 102), sondern vielmehr wird Differenz in der Schule (auch) hergestellt. Hierbei sind Bezugnahmen auf Differenz grundlegend mit einem Dilemma verbunden:

„Leistet beispielsweise Pädagogik einen Beitrag zur Anerkennung von Menschen mit Behinderungen, dann bestätigt eben jene Anerkennungspraxis die machtvolle Differenzordnung, die zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen unterscheidet“ (Heinemann & Mecheril, 2018, S. 259).

Entsprechend ergibt sich auch für die Auseinandersetzung in diesem Themenheft die Schwierigkeit, dass, wenn ausgehend von den empirischen Ergebnissen oder im Rahmen der didaktisch aufbereiteten Materialien für die Fortbildungen die Unterscheidung zwischen „Regelschüler[n]“ und „Förderschüler[n]“ bzw. „Inklusionskinder[n]“ (Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2019, S. 241) aufgerufen wird, dies die kategoriale Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf wiederum bekräftigt (zum Problem der Reifizierung vgl. auch Gasterstädt & Urban, 2016).

Gerade aufgrund der skizzierten grundlegenden Widersprüche und Dilemmata wird deutlich, dass es kein rezepthaftes Wissen zur „richtigen“ Umsetzung von Inklusion geben kann (vgl. Boger, 2017). Vielmehr kommt *Reflexion* in der Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung eine verstärkte Bedeutung zu (vgl. Häcker & Walm, 2015, S. 85), so dass auch von „einer reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2015, S. 38) gesprochen wird. Es geht hierbei darum, selbstverständlich gewordene Annahmen zu hinterfragen. So gilt es z.B., wie Florian und Black-Hawkins (2011, S. 831) herausstellen, ein „bell-curve thinking about ability“ zu hinterfragen, d.h. die Annahme einer Verteilung von Fähigkeiten bzw. Leistungen entlang der „Normalkurve“. Zugleich darf die Forderung „Inklusion reflexiv“ (Dannenbeck, 2012, S. 107) nicht dahingehend missverstanden werden, den beteiligten Akteur*innen als Individuen die Verantwortung zur

(Selbst-)Reflexion zuzuschreiben und dabei aus dem Blick zu verlieren, dass die Reflexionserfordernisse mit dem pädagogischen Handeln zu Grunde liegenden Strukturen und sozialen Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen zusammenhängen (vgl. Häcker, 2017; ausführlicher hierzu siehe den Beitrag von Lau et al., S. 73–100 im vorliegenden Heft, hier insbesondere Kap. 5). Zugleich wäre der Anspruch, zu versuchen, diese Widersprüche aufzulösen, eine Zumutung, sodass es eher darum geht, die Widersprüche „allenfalls sichtbar“ (Häcker & Walm, 2015, S. 83) zu machen. Zwar können hiermit einerseits ernüchternde und desillusionierende Momente einhergehen. Andererseits sinkt so, wie oben mit Reiser et al. (1986) bereits angedeutet, möglicherweise die Gefahr der (Selbst-)Überforderung von Pädagog*innen als Akteur*innen sowie Kindern und Jugendlichen als Adressat*innen schulpädagogischen Handelns. In diesem Sinne regen die im vorliegenden Beitrag dargestellten Einblicke aus der Forschungsphase sowie die in den folgenden Beiträgen präsentierten didaktischen Überlegungen und Materialien zu den Fortbildungen dazu an, bestimmte Phänomene und damit verbundene Widersprüche reflexiv in den Blick zu nehmen. Dabei werden zwar Grenzen pädagogischen Handelns, aber auch Handlungsspielräume deutlich, die im pädagogischen Alltag selbst nicht unmittelbar sichtbar werden können.

2 Leistung und Inklusion in der Diskussion

Kann inklusive Bildung grundlegend als Impuls, bisherige Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, gefasst werden, wird dies für den in diesem Themenheft fokussierten Schwerpunkt Inklusion und Leistung besonders virulent: So verweisen Budde et al. (2015, S. 8) darauf, dass Inklusion „in besonderer Weise die vertrauten schulischen Leistungs- und Verhaltensordnungen heraus[fördert], indem tradierte Vorstellungen einer allgemein gültigen schulischen Norm zum Gegenstand kritischer Befragung werden“. Entsprechend fasst Sturm (2015, S. 25) aufgrund der unterschiedlichen programmatischen Logiken Inklusion als „Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips“ auf. So ziele Leistung darauf ab, Unterschiede zwischen Schüler*innen sichtbar zu machen. Inklusion frage demgegenüber danach, welche Folgen die Sichtbarmachung von Leistungsunterschieden etwa für Lernprozesse aller Schüler*innen habe. Hier werden auch unterschiedliche bildungspolitische Impulse relevant: So steht z.B. die Forderung nach einem „mehrperspektivische[n] Leistungsbegriff“ (Prenzel, 2012, S. 180) in der Diskussion um inklusive Bildung einer verstärkten Leistungsorientierung und standardisierten Leistungsmessung sowie einer damit verbundenen Engführung auf (bestimmte) kognitive Kompetenzen (vgl. Heinrich, 2010) gegenüber. Zugleich kann am Beispiel der Leistungsbewertung deutlich werden, dass dies nicht unbedingt ein spezifisches oder originäres Problem inklusiver Bildung ist (vgl. Seifert & Müller-Zastrau, 2014, S. 155). So fasst es z.B. Stojanov (2015, S. 140) als „höchst ambivalente [...] Doppelrolle“, dass Lehrkräfte einerseits auf Bedürfnisse von Schüler*innen eingehen und Lernprozesse anregen, andererseits Schüler*innen auf standardisiert-messbare Leistungen „reduzieren“ und sie in entsprechende Kategorien einordnen sollen. Hier ist davon auszugehen, dass sich diese Ambivalenzen im Kontext inklusiver Bildung zuspitzen (vgl. Akbaba & Bräu, 2019).

Darüber hinaus ist „Leistung“ nicht nur eine Frage von punktuellen Situationen der Leistungsbewertung. Vielmehr spielt die Leistungsorientierung eine zentrale Rolle im deutschen Schulsystem. Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (2013, S. 674) bezeichnen Leistung daher als „die zentrale schulische ‚Währung‘“. Ein Beispiel hierfür ist, dass Schüler*innen je nach bisheriger Leistungsperformanz verschiedenen Schulformen bzw. Bildungsgängen zugewiesen werden. Wie an vielen Stellen im schulischen Alltag wird Leistung in diesem Beispiel als individuell zugeschriebene Leistung relevant: ein*e Schüler*in hat eine besonders gute Leistung erbracht, oder einem*einer „leistungsschwachen“ Schüler*in droht die Nicht-Versetzung. Erscheint damit „Leistung“ häufig

als etwas „natürlich“ Gegebenes, ist „Leistung“ aus der in diesem Themenheft eingenommenen Perspektive „nicht einfach da“. Stattdessen wird Leistung in sozialen Prozessen hervorgebracht (vgl. Bräu & Fuhrmann, 2015). Im schulischen Kontext formuliert i.d.R. die Lehrkraft auf Grundlage bestimmter Kriterien, u.a. ausgehend von den Curricula, Leistungserwartungen, die ein*e Schüler*in dann mehr oder weniger erfüllen kann (zu verschiedenen Bezugsnormen schulischer Leistungsbewertung vgl. Rheinberg, 2014).

Im folgenden Kapitel geben wir einen Einblick in das Forschungsprojekt, aus dem heraus das vorliegende Themenheft entstanden ist.

3 Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt ReLink

Das vorliegende Themenheft basiert auf der Arbeit im Verbundprojekt *Reflexion, Leistung und Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe* (kurz ReLink). Dieses wird im Rahmen der Förderlinie „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die inklusive Bildung“ durch das BMBF gefördert (Förderkennzeichen: 01NV1710A-C, Laufzeit 2017 bis 2021).¹ ReLink ist als Forschungs- und Entwicklungsprojekt (vgl. Heinrich, 2008) konzipiert und besteht aus zwei ineinandergreifenden Phasen. Die über den gesamten Projektverlauf leitende Frage besteht darin, wie Lehrkräften ein reflexiver Umgang mit Leistung im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I ermöglicht werden kann (siehe für eine ausführliche Projektdarstellung Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018).

In der Forschungsphase wurde zunächst an den Standorten Frankfurt und Hannover eine qualitative Studie an zwei Gesamtschulen und zwei Gymnasien in insgesamt drei Bundesländern durchgeführt, die von Schüler*innen mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam besucht werden. An drei Schulen werden Schüler*innen mit Förderbedarf zieldifferent im Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet; an einem Gymnasium ist dies entsprechend der Vorgaben im Bundesland nicht möglich. An den Schulen haben wir zum einen vor allem Unterricht teilnehmend beobachtet. Zum anderen haben wir Interviews mit Schüler*innen und verschiedenen Lehrkräften geführt. An einem Gymnasium wurden aufgrund des spezifischen Profils zusätzlich sozialpädagogische und therapeutische Fachkräfte interviewt. Die übergeordnete Fragestellung war, wie Leistung und leistungsbezogene Differenz hergestellt werden. Damit verbunden war von Interesse, wie die Lehrkräfte das skizzierte Spannungsfeld von Inklusion und Leistung wahrnehmen und wie sie damit umgehen.

Auf Basis der empirischen Daten der Forschungsphase wurden in der darauf aufbauenden Forschungs- und Entwicklungsphase kasuistische Materialien für die Aus- und Fortbildung mit Lehrkräften entwickelt.² In diesem Themenheft liegt der Schwerpunkt auf der Fortbildung. Es wurden insgesamt sieben Workshops mit praktizierenden Lehrkräften und Fortbildner*innen im Bundesgebiet durchgeführt. Auf Grundlage der Rückmeldungen der Teilnehmer*innen der Fortbildungen (siehe den Beitrag von Lübeck & Lau, S. 60–72 in diesem Heft) wurden die Materialien überarbeitet und ein Konzept für eine längerfristige schulinterne Fortbildung (kurz SchiLf; siehe den Beitrag von Lau et

¹ Das Projektteam besteht aus Jonas Becker (Wissenschaftlicher Mitarbeiter Teilprojekt Frankfurt am Main), Prof. Dr. Michael Urban (Projektleitung Teilprojekt Frankfurt am Main 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).

² Die Materialien wurden zudem im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung erprobt. Die im Themenheft vorgeschlagenen Materialien lassen sich entsprechend auch für die Hochschullehre heranziehen (vgl. hierzu Arndt et al., in Vorbereitung); aufgrund der Schwerpunktsetzung des Themenheftes steht dies nur hier nicht im Vordergrund.

al., S. 73–100 in diesem Heft) entwickelt. Die Fortbildungen waren als Reflexionspause konzipiert (vgl. Lau et al., 2019, S. 90). Dabei wurden Situationen aus dem pädagogischen Alltag ausführlich diskutiert, allerdings ohne dem im Schulalltag vorherrschenden Handlungs- und Entscheidungsdruck ausgesetzt zu sein. In Anschluss an eine praxisreflexive Kasuistik (vgl. Kunze, 2016; Heinrich & Klenner, 2020; siehe hierzu Kap. 6 im Beitrag von Lau et al. in diesem Heft, S. 83–85) zielten die Workshops darauf, dass die Teilnehmenden sich „didaktisch aufbereitete Fälle aus dem Projektkontext sequenziell erschließen und im Sinne eines Probehandelns über Handlungsalternativen nachdenken“ (Lau et al., 2019, S. 8) konnten (siehe ausführlich die Beiträge von Lau & Lübeck, S. 17–26, 27–37, 38–48 und 49–59 in diesem Heft).

In den Fortbildungen rückte auf Basis der aus den Interviews aufbereiteten Fallmaterialien (vgl. die Beiträge von Lau & Lübeck in diesem Heft) jeweils eine spezifische Handlungspraxis in den Fokus. Im Sinne einer „Einstimmung“ auf diesen Zugang werden hier im Folgenden Einblicke aus der Forschungsphase präsentiert. Hierbei wird weder der Anspruch verfolgt, einen umfassenden Überblick über die empirischen Ergebnisse zu geben, noch erfolgt im engeren Sinne eine Kontextualisierung der Fälle. Letzteres liegt auch darin begründet, dass für die in diesem Themenheft vorgeschlagene Arbeit mit dem Material in den Fortbildungen u.a. das Prinzip der Kontextfreiheit für die Betrachtung der Sequenzen grundlegend ist (vgl. Lau et al., 2019, S. 94). Pieper (2014, S. 10) stellt grundlegend für die Fallarbeit heraus: „*Was der Fall ist*, hängt von der jeweils spezifischen [...] Perspektive ab“ (Hervorh. i.O.; siehe z.B. für unterschiedliche Zugänge zu einem empirischen Material Pieper, Frei, Hauenschild & Schmidt-Thieme, 2014). Entsprechend werden die didaktisch aufbereiteten Materialien in den Beiträgen in diesem Themenheft jeweils auf eine bestimmte Weise zum Fall gemacht, welche sich nicht direkt aus der Forschungsphase „ergibt“, sondern auch z.B. die Erfahrungen aus der Erprobung der Fortbildung einbezieht (siehe die vier Beiträge von Lau & Lübeck sowie den Beitrag von Lübeck & Lau in diesem Heft).

Im Folgenden werden also zunächst auf Basis unserer Ergebnisse aus der Forschungsphase zu ausgewählten, zentralen Fragen zu Leistung und Inklusion unterschiedliche Positionen und Perspektiven dargestellt, die übergeordnet darauf zielen, zumindest exemplarisch eine Bandbreite anzudeuten. Dies stimmt auf die Fokussierung auf gewählte und mögliche Handlungsalternativen im Rahmen der in diesem Themenheft vorgeschlagenen praxisreflexiven Kasuistik ein und schließt zugleich an die skizzierten Fragen zu Widersprüchen und Selbstverständlichkeiten im Kontext von Leistung und Inklusion an.

4 Einblicke zu Leistung und Inklusion im Schulalltag: Ausgewählte Ergebnisse aus der Forschungsphase

Was macht Leistung im schulischen Kontext aus? „*Arbeit muss sein*“, würde der *Physiklehrer sagen*“, antwortet ein Lehrer an einem Gymnasium im Interview. Während sich Leistung in der Physik in einer Formel fassen lässt, ist im schulischen Alltag mit „Leistung“ – gerade angesichts der skizzierten grundlegenden Relevanz – ein breites Spektrum von Fragen und Herausforderungen verbunden. Nachfolgend werden ausgewählte Aspekte in den Blick genommen.

Leistung als Frage individueller und institutioneller Erwartungen: Ausgehend von der Frage, was Leistung ausmacht, können stärker die einzelnen Schüler*innen in den Vordergrund rücken. So geht es z.B. für eine Lehrkraft an einer Gesamtschule darum, „*dass man die Schüler individuell betrachtet und guckt, was können sie überhaupt erreichen?*“ (Bf7RL4: 62). Dies sei an einer Gesamtschule nicht für alle das Gleiche, und sie wäre dort falsch, wenn sie dies erwarten würde. Für die Erwartungen der Lehrkraft an die

Schüler*innen sind der institutionelle Kontext und damit verbundene (schulform-)spezifische Erwartungen offenbar bedeutsam. So äußert ihre Kollegin auf die Frage, was Leistung im schulischen Kontext für sie ausmacht:

Also (lacht) da man ja als Lehrkraft gehalten ist sozusagen die Kerncurricula zu erfüllen, macht es natürlich was aus. Da kann man nicht immer sagen, auch an der IGS nicht, „nee, ist auch egal, ne. Wir machen hier schön auf sozial“. Also ja, ich muss schon gucken, dass ich meinen Unterrichtsstoff irgendwie möglichst gut vermittel, so dass alle dann auch mitkommen. Und natürlich freut es mich auch, wenn Schüler gute Leistungen bringen, ne. Also das ist schon etwas, wo dann teilweise einem so das Herz aufgeht, auch gerade wenn sie so Dinge bringen, die man eigentlich gar nicht erwartet hätte (Bf7RL1: 70).

Hiermit rücken die curricularen Vorgaben und damit die institutionellen Erwartungen im schulischen Kontext in den Fokus, und es erfolgt eine Abgrenzung davon, diese immer für das Soziale vollkommen beiseite stellen zu können. Bezogen auf einzelne Schüler*innen erscheint hier positiv, dass diese gerade die Erwartungen der Lehrkraft übertreffen können. Gleichzeitig kann es für Lehrkräfte manchmal auch mit Frustration verbunden sein, wenn sie „Abstriche“ bei ihren Erwartungen machen müssen. So beschreibt es eine weitere Lehrkraft an der Gesamtschule als fach- und auch „stimmungsabhängig“, ob sie es „aushalten“ kann, dass Schüler*innen etwas nicht wissen. Zugleich stellt sie die Erwartungen auch in Frage: „Ich finde Gedichte und Reime und das total toll, aber brauch man das fürs Leben?“ (Be6RL2: 94).

Zum Leistungsgedanken stehen oder diesen (zeitweise) ausklammern? Seitens der Lehrkräfte zeigen sich im Zusammenhang mit den (eigenen) Erwartungen auch unterschiedliche Positionierungen zu Leistung und dem nach Leistung differenzierenden Schulsystem. So grenzt sich an einem Gymnasium eine Lehrkraft bewusst von dem „blöden Schulsystem“, das „preußisch von vor zweihundert Jahren“ ist, ab (C7RL3: 590f.). In ihrem Musikunterricht „schmeiße“ sie „mit Einsern“ um sich, da sie „dieses Notensystem nicht mag“, und zielt darauf, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Dem sind jedoch in ihrem zweiten Fach Französisch Grenzen gesetzt: „Drei Accents falsch, hast du schon drei Fehler, peng. [...] so ist halt das Leben hier in diesem Schulsystem.“ (C7RL3: 342ff.). Erfolgt eine kritische Bezugnahme auf das Schulsystem, verweist an dem anderen Gymnasium eine Lehrkraft darauf, dass sie „zum Leistungsgedanken“ steht und „stehen möchte“ (DhRL1: 57). Ihre Erwartung an eine „Anstrengungsbereitschaft“ bezieht sie auf die Position des Gymnasiums im dreigliedrigen Schulsystem: „dafür sind wir auch auf dem Gymnasium“ (Dh8RL1: 49). Gegenüber wahrgenommenen Vorteilen für z.B. „Toleranz“ und „Unterstützung“ ergibt sich für die Lehrkraft die „Sorge [...] um meine Regelschüler, weil wir sie nun mal einfach aufs Abitur vorbereiten“ (Dh8RL1: 57).

„Regelschüler*innen“ hier – „Förderschüler*innen“ bzw. „Inklusionsschüler*innen“ dort? In dem letzten Zitat bezieht sich die Lehrkraft am Gymnasium auf ihre „Regelschüler“. Die Unterscheidung zwischen Regelschüler*innen und Inklusionsschüler*innen – letztere als Gruppe der zielfähig unterrichteten Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – spielt an diesem Gymnasium eine zentrale Rolle. Wesentlich erscheint hierfür, dass die Leistungserwartungen, die jeweils an die eine und die andere Gruppe gerichtet werden, unter anderem aufgrund der unterschiedlichen curricularen Ziele als nicht vereinbar wahrgenommen werden: „der Förderschulabschluss liegt nicht auf dem [...] Weg der Gymnasialschüler“ (Dh8RL2: 72). Die Gruppenunterscheidung ist dabei mit einer weitgehenden äußeren Differenzierung der beiden Gruppen verbunden. Oder wie es eine Fachlehrkraft formuliert: „meistens läuft ja Inklusion bei uns, hier ist ein Raum, da ist ein Raum, und die Klassen kommen nur mal sporadisch zusammen“ (Dh8RL3: 32). Auch an den beiden Gesamtschulen wird die Unterscheidung z.B. zwi-

schen „Regelschüler*innen“ und „Förderschüler*innen“ bzw. „Lerner*innen“ (mit Förderbedarf im Bereich Lernen) in unterschiedlicher Weise relevant, ist jedoch weniger ausgeprägt mit Formen der äußeren Differenzierung verbunden. Erscheint eine äußere Differenzierung an einer Gesamtschule in einer Lerngruppe z.B. für die Hauptfächer prägend, werden an der anderen Gesamtschule Formen der äußeren Differenzierung für die Schüler*innen mit einem zieldifferenten Förderbedarf in unterschiedlichem Maße für z.B. bestimmte Phasen oder Einheiten genutzt. Zudem gibt es hier v.a. für diese Schüler*innengruppe Angebote im Rahmen der Ganztagschule, z.B. parallel zu den zweiten Fremdsprachen. Auch über die Frage der äußeren Differenzierung hinausgehend erscheint hier zudem die Unterscheidung zwischen „Regelschüler*innen“ und „Inklusionsschüler*innen“ mitunter weniger starr, wie die folgende Äußerung einer Klassenlehrkraft einer siebten Klasse verdeutlicht: „...da [...] gibt's einfach auch viele Kids, die eben keinen Inklusionsstempel haben, sondern die einfach in einem Bereich 'n Inklusionskind sind, nämlich im Bereich Mappen sortieren und Mappen und Zettel abheften“ (B7RL2: 45). Mit dem „Inklusionsstempel“ wird hier die Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf aufgerufen, jedoch weniger im Sinne von zwei klar zu trennenden Schüler*innengruppen, so dass die Unterscheidung stärker „aufgeweicht“ erscheint.

Ausgezeichnet „tolle Leistungen“, aber alle sind „toll“ – zur Sichtbarmachung von leistungsbezogenen Unterschieden: Im zweiten Gymnasium werden Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. unterschiedlichen Diagnosen unterrichtet, jedoch entsprechend der Vorgaben des Bundeslandes nicht zieldifferent, da zieldifferent unterrichtete Schüler*innen hier im Vorfeld vom Bildungsgang des Gymnasiums ausgeschlossen werden. Die leistungsbezogene Unterscheidung von „Regelschüler*innen“ und „Inklusionsschüler*innen“ und auch damit verbundene Formen der äußeren Differenzierung sind hier nicht so bedeutend wie an den anderen Schulen. Vielmehr erscheint es für die Lehrkräfte zentral, die Schüler*innen darin zu unterstützen, ihr Leistungspotenzial abrufen zu können. Zugleich ist dies nicht damit gleichzusetzen, dass weitere – wie auch in den anderen Schulkontexten – leistungsbezogene Unterscheidungen keine Rolle spielen. Dies zeigt sich besonders eindrücklich im Rahmen einer Zeugnisausgabe in einer achten Klasse: Drei Schüler*innen erhalten als erste ihr Zeugnis und damit verbunden ein Lob für ihre guten Leistungen sowie eine zusätzliche Urkunde und einen Büchergutschein. Bei einer Schülerin wird die „tolle Leistung“ hervorgehoben, da sie erst seit einem halben Jahr an der Schule ist und schon ein „Lob“ (Beob_C8_24.07.19: 5–7) bekommen hat. Nach der Ausgabe der Zeugnisse an alle Schüler*innen fangen einige an, ihren Notendurchschnitt zu berechnen. Die eine Klassenlehrerin kommentiert dies damit, dass sie „alle toll“ seien und ihren Schnitt nicht berechnen müssten. Sie sollten bedenken, dass sie alle Fähigkeiten hätten, die „nicht in Noten ausgedrückt“ (Beob_C8_24.07.19: 24–26) werden können. In der je spezifischen Adressierung der Schüler*innen wird hier ein Ausbalancieren zwischen einer stärkeren Betonung der Leistungsdifferenz und einem stärkeren Ausblenden dieser zu Gunsten der Fokussierung auf weiter gefasste Fähigkeiten deutlich.

„Kann ich nicht das andere?“ Fragen zur Differenzierung von Aufgaben: Leistungsbezogene Unterscheidungen werden auch relevant, wenn es im Rahmen einer inneren Differenzierung um die Frage geht, wer welche Aufgaben bearbeitet. Insbesondere an den Gesamtschulen ist dies nicht nur im Kontext eines zieldifferenten Unterrichts, sondern auch im Kontext weiterer Differenzierung, z.B. in Aufgaben für den Grund- oder Erweiterungskurs, zu sehen. In der Vorbereitung stellt sich hier beispielsweise für eine Sonderpädagogin die Frage: „Okay, das ist die Leistung, die die Regelschüler erbringen müssen [...]. Und [...] welche Leistung kann ich jetzt von den Förderschülern erwarten?“ (A6S: 18–26). Mit der Differenzierung der Aufgaben gehen unterschiedliche An-

forderungen an die Lehrkräfte einher. An einem Gymnasium wird seitens der Gymnasiallehrkräfte als Herausforderung benannt, hier einzuschätzen, was sie von Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich Lernen erwarten können, v.a. wenn sie nicht mit der Sonderpädagogin doppeltgesteckt sind und diese die Differenzierung für diese Schüler*innengruppe übernimmt. Zudem stellt sich bezogen auf die Schüler*innen die Frage, wie sie mit unterschiedlichen Aufgaben umgehen. Hier zeigt sich z.B. in der Beobachtung an einer Gesamtschule in einer neunten Klasse, dass eine Lehrkraft die Entscheidung eines Schülers in Frage stellt, der lieber die „Realschul-Aufgaben“ als die „Gymnasialaufgaben“ machen möchte (Beob_Af9_24 01.19: 62f.). Die Lehrkraft deutet diese Entscheidung des Schülers als „Faulheit“. Hinsichtlich der Frage, inwiefern Schüler*innen mit dem Förderbedarf Lernen auf eine Differenzierung der Aufgaben für sie reagieren, verweist eine Klassenlehrkraft einer sechsten Klasse an der anderen Gesamtschule beispielhaft auf Unterschiede innerhalb der Lerngruppe: Während ein Schüler lieber leichtere Aufgaben will, da er gemerkt hat, dass er die anderen nicht „schafft“, fragt ein anderer Schüler wiederkehrend: „Kann ich nicht das andere?“. Die Aussicht, nach seinen Aufgaben die Aufgaben der Anderen machen zu können, sei aus Sicht der Lehrkraft für ihn ein konkretes Ziel (Be6RL2: 32ff.).

Gleiche Note, anderer Maßstab? Differenzierung in der Leistungsbewertung: Ein Fachlehrer, der an dem Gymnasium im Rahmen einer Doppelbesetzung mit einem Kollegen für die Gruppe der Schüler*innen mit Förderbedarf Lernen zuständig ist, berichtet von der Schwierigkeit, wie er vermitteln soll, dass ein „Inklusionsschüler“ eine Drei hat und ein „Gymnasialschüler“ ebenfalls. Demgegenüber stellt die Leistungsbewertung für den Klassenlehrer kein Problem dar. Vielmehr würde aus der „Breite“ des Aufgabenangebotes auch eine „Breite“ in der Bewertung folgen, und jede*r Schüler*in wisse dann, wie er oder sie bewertet wird (Dg7RL1: 82). An einer Gesamtschule wird von verschiedenen Lehrkräften beschrieben, dass sie dies von Beginn der fünften Klasse an thematisieren. Eine Klassenlehrerin verdeutlicht dies am Beispiel von Wettspielen, bei denen es nicht funktionieren würde, „wenn wir alle an einer Linie stehen“, und dann vorher absehbar wäre, „welche drei ganz vorne ankommen“ (Bf7RL2: 8). Während eine andere Klassenlehrkraft es so wahrnimmt, dass es für die Schüler „ganz klar“ sei, dass sie eine andere Arbeit schreiben und dafür ihre Note bekommen, ergeben sich für sie als Lehrkraft manchmal Schwierigkeiten:

Vielleicht ist das eher was, [...] was ich manchmal schwierig finde. Jetzt das Beispiel Kunst eben mit den Parallelen zeichnen, das weiß ich, weil ich jetzt in Mathe drin bin und weiß wie sie mit dem Geodreieck gearbeitet haben, oder eben nicht arbeiten konnten. Wenn ich das aber nicht wüsste, wo setze ich dann meinen Maßstab? Also woher weiß ich dann, dass das gerade eine grandiose Leistung ist? Obwohl es nicht danach aussieht? (Be6RL1: 79)

Leistungsbewertung zwischen transparenten Kriterien und impliziten Selbstverständlichkeiten: Während in dem letzten Zitat der Maßstab für die „nicht auf den ersten Blick grandiose“ Leistung fraglich ist, geht es an verschiedenen anderen Stellen um ganz klare Maßstäbe und deren Transparenz: So unterscheidet z.B. eine Fachlehrkraft an einem Gymnasium, ausgehend von der Frage, was Leistung ausmacht, zwischen der schriftlichen und der mündlichen Leistung und benennt deren Zusammensetzung sowie die unterschiedlichen Bereiche von „Reproduktion“, „Reorganisation“ und „Transfer“ (Dh8RL3: 91). Die Transparenz der Kriterien erscheint auch auf Basis der Interviews mit Schüler*innen als zentrales Thema für die Leistungsbewertung. Zugleich rücken mit der Antwort eines Fachlehrers auch implizite Selbstverständlichkeiten in den Fokus:

Unter Leistung verstehe ich das, was Kinder im Unterricht leisten. [...] nicht nur das Fachliche [...], sondern [...] all das, [...] was hier im Kontext von Schule [...] gefordert wird, dass sie das leisten, [...] sei es sich an Gesprächsregeln zu halten, sei es sein Material dabei zu haben, sei es zehn Bäume aufzählen zu können, [...] sei es die Frage des Nachbarn hinten zu ignorieren, weil er mich nicht anquatschen soll, sondern die Frage meines Nachbarn

beantworten, weil er mit mir arbeiten soll. Das sind ja alles ganz, ganz viele Dinge, die Kinder leisten im Unterricht, die wir vielleicht auch gar nicht so auf der Kette haben im Alltag, sondern da kommt es mir dann auf die zehn Bäume an, die sie aufzählen und dass sie sich an die Gesprächsregeln halten. Und das ist glaube ich auch die Schwierigkeit des Ganzen, wenn wir ja den Kindern Rückmeldung geben sollen zu Leistung, dass wir uns oft auf ganz wenige Dinge konzentrieren und Kinder eigentlich aber noch viel mehr leisten müssen und wir das aber als selbstverständlich ansehen (Be7RL3: 40).

Hiermit werden zugleich, nicht nur bezogen auf z.B. die Zieldifferenz, grundsätzliche Fragen bezogen auf Leistung deutlich. Außerdem verweist die Aussage der Lehrkraft auf die hohe Komplexität sowie die Vielschichtigkeit der Phänomene Leistung und Leistungsbeurteilung. Mit dieser Komplexität gehen automatisch eine Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten (und ggf. entsprechenden Begründungsnotwendigkeiten) der einzelnen Lehrkräfte einher, die auch als „Dispositionsspielräume“ (Lüders, 2001, S. 217) bezeichnet werden.

Vor dem Hintergrund der obigen Darstellung der sieben Aspekte soll abschließend auf einige übergeordnete Punkte hingewiesen werden:

- Zunächst wird die Bandbreite und Vielschichtigkeit der mit dem Thema „Leistung und Inklusion“ einhergehenden Fragen und Handlungsmöglichkeiten deutlich. Angesichts einer solchen Komplexität lassen sich keine einfachen rezepthaften Handlungsanweisungen für die Praxis ableiten.
- Diese Fragen verweisen auf *grundsätzliche* Spannungsfelder im Zusammenhang mit Leistung im schulischen Kontext, die nicht genuin mit dem Thema Inklusion zusammenhängen, die aber in der Konfrontation von schulischer Leistungsbewertung mit dem bildungspolitischen Impuls „Inklusion“ eine Zuspitzung erfahren.
- In den in der Forschungsphase erhobenen Daten nimmt die Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit und ohne (ziendifferenten) Förderbedarf eine zentrale Stellung ein. Diese Unterscheidung wird in vielen Fällen mit leistungsbezogenen Unterscheidungen verknüpft.
- Wie eingangs des Beitrags erwähnt, birgt die Thematisierung der Verknüpfung der Unterscheidungen „leistungsstarke/leistungsschwache Schüler*innen“ und „Schüler*innen mit sonderpädagogischem/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ das Risiko, diese *sozialen* (und nicht natürlichen) Prozesse zu reproduzieren und entsprechende Kategorisierungen zu vertiefen.
- Gleichzeitig ermöglicht diese Beobachtung aber auch den Hinweis auf unterschiedlich starke Relevanzen und Ausprägungen dieser Gruppenunterscheidungen in unterschiedlichen (Schul-)Kontexten und verweist so auf potenzielle Spielräume für Lehrkräfte als handelnde Akteur*innen sowie auf Spielräume auf der Ebene von Schulentwicklung.

5 Übersicht über die Beiträge des Themenhefts

Die in diesem Beitrag in der Rubrik „Editorial“ präsentierten Einblicke zielten darauf, über verschiedene Facetten des Themenfeldes zu einer Auseinandersetzung mit diesem anzuregen. Daran anschließend umfasst das vorliegende Themenheft sechs weitere Beiträge, die in ihrer Gesamtheit die Vielschichtigkeit des Themas verdeutlichen.

In den folgenden vier sogenannten Praxisbeiträgen in der Rubrik „Zum Nacherfinden“ rücken zunächst die im Projekt ReLink entwickelten und in Lehrer*innenfortbildungswerkshops erprobten kasuistischen Materialien in den Fokus (siehe die Beiträge von Lau & Lübeck, S. 17–26, 27–37, 38–48 und 49–59). Die Autorinnen stellen hier vor, wie in Fortbildungswerkshops mit dem methodischen Zugang der sogenannten sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik mit den kasuistischen Materialien gearbeitet wurde und welche inhaltlichen Fragen sich hierüber ergaben. Die verdichtenden und didaktisch

aufbereiteten Fallmaterialien wurden auf Grundlage der oben skizzierten Forschungsergebnisse und des entsprechenden Datenmaterials entwickelt. Sie stehen als ein Bestandteil umfangreicher Supplements beim jeweiligen Praxisbeitrag zur Verfügung (siehe hierzu Tab. 1).

Hieran anschließend präsentieren Anika Lübeck und Ramona Lau in der Rubrik „Zum Nachdenken“ Ergebnisse der qualitativen Evaluation dieser Fortbildungsworkshops (S. 60–72 in diesem Heft). Hier stellen sie Ergebnisse von Argumentationsmusteranalysen vor, die auf Interviews mit einzelnen Teilnehmer*innen der Fortbildungen basieren, in denen die Teilnehmer*innen zu der von ihnen besuchten Fortbildungsveranstaltung – sowohl in inhaltlicher Hinsicht als auch mit Blick auf die verwendete Methode und das Format – befragt wurden.

Mit dem letzten Beitrag (Lau et al., S. 73–100 in diesem Heft) in der Rubrik „Zum Nachdenken“ legt das Team des Verbundprojektes ReLink auf Grundlage der zuvor vorgestellten Arbeitsschritte konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung einer längerfristigen schulinternen Lehrer*innenfortbildung (SchiLf) zum reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Schule vor. Konkret wird das Potenzial der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik in Hinblick auf eine solche längerfristige SchiLf im Schnittfeld von inklusiven Schulentwicklungsprozessen und Professionalisierung aufgezeigt.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Struktur des Themenhefts. Die insgesamt sieben Beiträge sowie die entsprechenden Supplements sind dabei in der Tabelle verlinkt.

Tabelle 1: Aufbau des Themenheftes

| Beitragstitel (Autor*in) & zentraler Inhalt | Supplements zum jeweiligen Beitrag |
|---|---|
| Rubrik: Editorial | |
| Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause (Arndt et al.) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Projektvorstellung ReLink ➤ Überblick Aufbau des Themenheftes | Kein Supplement |
| Rubrik: Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vorstellung der inhaltlichen und methodischen Arbeit in je einem der in ReLink durchgeführten Fortbildungsworkshops | |
| „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ (Lau & Lübeck) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Handout zur Methode ➤ Präsentation zur Methode ➤ Einführungsvideo zur Methode ➤ Pro Beitrag ein kasuistisches Material (teilweise in Kurz- und Langversion) ➤ Pro Beitrag ein Theoriehandout (teilweise in Kurz- und Langversion) |
| „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“ (Lau & Lübeck) | |
| Notengebung auf Wunsch? (Lau & Lübeck) | |
| „Dinnen“ oder „Draußen“ (Lau & Lübeck) | |
| Rubrik: Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde | |
| Reflexion als Kernelement von Lehrerfortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat (Lübeck & Lau) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Präsentation der Ergebnisse der qualitativen Evaluation der in den vier vorherigen Beiträgen vorgestellten Workshops | Kein Supplement |

| | |
|--|--|
| <p>Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion (Lau et al.)</p> <p>➤ Darstellung der konzeptuellen Überlegungen zur Gestaltung einer SchiLf zum Verhältnis von Leistung und Inklusion</p> | <p>Übersicht zu konzeptionellen Varianten von Fortbildungen mit der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik</p> |
|--|--|

Das Themenheft spiegelt damit in seiner Struktur chronologisch die Arbeitsprozesse im Projekt ReLInk wider: Von der sensibilisierenden Forschung als Ausgangspunkt über die Entwicklung sowie der Erprobung der kasuistischen Materialien und deren Evaluation sowie Überarbeitung hin zu den konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung einer längerfristigen SchiLf. In diesem Aufbau richtet sich das Themenheft an verschiedene Leser*innen mit je spezifischen Interessen: Aus einem konkreten Interesse an Fortbildungsmaterialien etwa ist es möglich, sich auf die entsprechenden vier Praxisbeiträge zu beschränken und diese für die eigene Fortbildungspraxis zu nutzen. Darüber hinaus ist es möglich, sich Erfahrungen mit dem Einsatz des Materials sowie des methodischen Zugangs zuzuführen und auf dieser Basis Anpassungen für den je eigenen Kontext vorzunehmen. Auch bei Interesse an theoretischen und methodologischen Hintergründen und Argumentationen macht das Themenheft Angebote. Allerdings werden theoretische und methodologische Fragestellungen in diesem Themenheft nur gestreift und damit angedeutet, wo bei Interesse weitergelesen werden kann. Unser Schwerpunkt liegt auf der Vorstellung und Einbettung des Fortbildungsmaterials in Verbindung mit dem spezifischen methodischen Zugang. In diesem Sinne wünschen wir eine hoffentlich anregungsreiche Lektüre des Themenhefts.

Literatur und Internetquellen

- Akbaba, Y., & Bräu, K. (2019). Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 165–184). Leverkusen-Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.11>
- Altrichter, H., Baumgart, K., Gnahn, D., Jung-Sion, J., & Pant, H.A. (2019). *Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe*. Zugriff am 05.10.2020. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/339440236_Evaluation_der_Lehrerfortbildung_in_NRW_-_Stellungnahme_der_Expertengruppe_httpswwwschulministeriumnrwdocsbpMinisteriumPressePressemitteilungen2019_17_LegPerPM20191028_Evaluation-LehrerfortbildungEx.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 07.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse/>.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Köhler, S.-M., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (in Vorbereitung). *Perspektiven von Schüler*innen auf das ‚Rausgehen‘ als gemeinsamer Reflexionsimpuls. Sitzungskonzeption für eine digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Hannover.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M., & Werning, R. (2019). „Regelschüler“ und „Inklusionskinder“. Zur Frage nach leistungsbezogenen Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 239–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Biewer, G., Böhm, E.T., & Schütz, S. (2015). Inklusivpädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In G. Biewer, E.T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 11–24). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 17 (1). Zugriff am 09.07.2020. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Bräu, K., & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 49–64). Leverkusen-Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.6>
- Budde, J. (2015). Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 95–108). Leverkusen-Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.9>
- Budde, J., Blasse, N., Bossen, A., & Rißler, G. (Hrsg.). (2015). *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 33–41. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21068>
- Dannenbeck, C. (2012). Inklusion reflexiv – ein Immunisierungsversuch gegen politische Umarmungsstrategien. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 107–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Daschner, P., & Hanisch, R. (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB). Weinheim: Beltz Juventa.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forlin, C. (2010). Reframing Teacher Education for Inclusion. In C. Forlin (Hrsg.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (S. 3–12). London: Routledge.
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 54–66.
- Gehde, H., Köhler, S.-M., & Heinrich, M. (2016). *Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion*. Münster: MV.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusive“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21071>
- Heinemann, A.M.B., & Mecheril, P. (2018). (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In Í. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. (S. 247–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2008). „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 99–116). Münster: Waxmann.

- Heinrich, M. (2010). Testen, prüfen, vergleichen – und dann? Über die Auswirkungen von Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten auf die Lehrarbeit. In A. Feindt (Hrsg.), *Lehrerarbeit, Lehrer sein* (Friedrich-Jahresheft, Bd. 28) (S. 116–119). Seelze: Friedrich.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitiuis, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 233–255). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 217–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz und Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_03_2015.pdf.
- Klemm, K. (2003). Vier starke empirische Befunde zur gemeinsamen Schule. In P. Heyer, L. Sack & U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Länger gemeinsam lernen. Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele* (S. 49–55). Frankfurt a.M.: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V., Gesamtschulverband.
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 91–121). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, M., Lübeck, A., Urban, M., & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittpunkt von Professionalisierung und Schulentwicklung. Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion. *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
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021a). „Dinnen“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inkluisiven“ Lerngruppen. Ein Fortbildungssetting zu organisatorischem Handeln. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4128>

- Lau, R. & Lübeck, A. (2021b). Notengebung auf Wunsch? Zieldifferente Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von (vermuteten) Bedürfnissen und realen Konsequenzen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 38–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4127>
- Lau, R., & Lübeck A. (2021c). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistungsbewertung im Schulalltag. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Lau, R., & Lübeck, A. (2021d). „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 27–37. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4126>
- Lipowsky, F. (2020). Merkmale wirksamer Fortbildungen. *Pädagogik*, 69 (7–8), 51–55.
- 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), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Lüders, M. (2001). Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (2), 217–234. Zugriff am 13.07.2020. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5274/pdf/ZfPaed_2_2001_Lueders_Dispositionsspielraeume_D_A.pdf.
- Lütje-Klose, B., & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 129–151). Seelze: Kallmeyer.
- Monitor Lehrerbildung (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität? Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“*. Stand: April 2015. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung, Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Zugriff am 16.11.2018. Verfügbar unter: http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf.
- Pieper, I. (2014). Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und fröhpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 9–15). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_1
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K., & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6>
- Powell, J.J.W., Edelstein, B., & Blanck, J.M. (2016). Awareness-Raising, Legitimation or Backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on Education Systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, 14 (2), 227–250. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.982076>
- Prenzel, A. (2012). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 175–183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 668–689. Zugriff am 09.07.2020. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5279183e-7550-4301-a1fb-296e2efc1343>.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G., & Kron, M. (1986). Integration als Prozess (2 Teile). *Sonderpädagogik*, 16 (3 und 4), 115–122 und 154–160.

- Rheinberg, F. (2014). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3., aktual. Aufl.) (S. 59–71). Weinheim et al.: Beltz.
- Seifert, A., & Müller-Zastrau, A. (2014). Das Dilemma der Leistungsbewertung in der inklusiven Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 155–165). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stojanov, K. (2015). Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über die Bildungsgerechtigkeit. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S. 135–150). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657775989_006
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25–32. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21067>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://doi.org/10.18356/53068d8f-en>
- 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
- Weishaupt, H. (2016). Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft) (S. 27–41). Weinheim: Beltz Juventa.
- Werning, R. (2018). Scheitert die inklusive Bildung? Anmerkungen zur aktuellen Entwicklung. In J. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 42–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R., & Arndt, A.-K. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53–96). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.

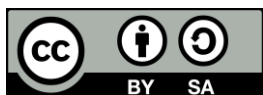
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M., & Werning, R. (2021). Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 1–16. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4124>

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>