

**Das Spannungsverhältnis von Inklusion
und Leistung als Reflexionsimpuls.
Konzepte und Materialien für
die Lehrer*innenaus- und -fortbildung**

**Hrsg. von Ann-Kathrin Arndt, Jonas Becker,
Ramona Lau, Anika Lübeck,
Martin Heinrich, Jessica M. Löser,
Michael Urban & Rolf Werning**

**Themenheft der Zeitschrift
DiMawe – Die Materialwerkstatt**

Jahrgang 3 | 2021, Heft 2

DiMawe
Die Materialwerkstatt
Jahrgang 3 | Heft 2 | 2021

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Julia Schweitzer, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk 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>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2021. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5598

Inhalt

Editorial

- Ann-Kathrin Arndt, Jonas Becker, Jessica M. Löser,
Michael Urban & Rolf Werning*
Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause 1

Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

- Ramona Lau & Anika Lübeck*
„Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“
Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistungsbewertung im Schulalltag 17

- Ramona Lau & Anika Lübeck*
„Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“
Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte
zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen 27

- Ramona Lau & Anika Lübeck*
Notengebung auf Wunsch? Zieldifferente Leistungsbewertung im Spannungsfeld
von (vermuteten) Bedürfnissen und realen Konsequenzen 38

- Ramona Lau & Anika Lübeck*
„Drinne“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler*innen mit
sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inkluisiven“ Lerngruppen.
Ein Fortbildungssetting zu unterrichtsorganisationalem Handeln 49

Zum Nachdenken. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

- Anika Lübeck & Ramona Lau*
Reflexion als Kernelement von Lehrer*innenfortbildungen.
Erprobung und Evaluation von „Praxisreflexiver Kasuistik“
als neues Fortbildungsformat 60

- Ramona Lau, Ann-Kathrin Arndt, Jonas Becker, Martin Heinrich,
Jessica M. Löser, Anika Lübeck, Michael Urban & Rolf Werning*
Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung.
Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik
im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion 73

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 zieldifferent 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.) ➤ Projektvorstellung ReLink ➤ Überblick Aufbau des Themenheftes	Kein Supplement
Rubrik: Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre ➤ 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) ➤ 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). Inklusive Pädagogik 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 Lehrerhabitus 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 „inkluisiven“ 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. Manitus, 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). „Drunten“ 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. Trumpp & 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>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

„Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“

Ein Fortbildungssetting zur Reflexion
von Leistungsbewertung im Schulalltag

Ramona Lau^{1,*} & Anika Lübeck¹

¹ Universität Bielefeld

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

Zusammenfassung: Leistung zu bewerten, ist die tägliche Herausforderung für Lehrer*innen. Um zu einem Bewertungsergebnis zu kommen, beziehen sich Lehrkräfte explizit oder implizit auf Bezugsnormen, die je nach Bewertungskontext unterschiedlich berücksichtigt werden können – es kommt also zu individuellen oder auch teamspezifischen Aushandlungsprozessen, die konfliktbeladen sein können. Diese sind umso mehr zu erwarten, wenn in sehr heterogenen Lerngruppen unterrichtet und individuelle Leistung bewertet werden soll. In diesem Beitrag stellen wir ein Fortbildungssetting vor, das die Aushandlungsprozesse im Kontext der Leistungsbewertung thematisiert. Mit dem hier zur Verfügung gestellten Fortbildungsmaterial kann eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen, aber auch alternativen Bewertungspraktiken erfolgen und somit eine Professionalisierung im Themenfeld angestoßen werden. Abgerundet wird dieser Beitrag mit der Vorstellung von Erfahrungen, die mit dem Fortbildungssetting im thematischen Kontext gemacht wurden.

Schlagerwörter: Leistungsbewertung, Bezugsnormen, sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik, Lehrer*innenfortbildung



1 Aus dem Bauch heraus oder streng formalisiert – Leistungsbewertung und ihre Bezugsnormen

Lehrer*innen machen es sich häufig nicht leicht, eine Leistung zu bewerten. Manche ringen mit sich, wenn erbrachte Leistungen begutachtet werden sollen, insbesondere, wenn eine Ziffernote das Ergebnis des Bewertungsprozesses sein soll. Oftmals wird bereits über eine Abweichung von einem Notenpunkt lange nachgedacht, geprüft, legitimiert. Es werden Argumente zur Begründung der Note formuliert, die mal offengelegt werden, mal nicht. Und in zunehmend heterogenen Lerngruppen sind diese Aushandlungsprozesse, die oftmals mit sich selbst vorgenommen werden, verschärft – so zumindest der Eindruck vieler Lehrpersonen (vgl. dazu Akbaba & Bräu, 2019).

Warum ist das so? Fokussiert auf die Notengebung ist Lehrer*innen mehr oder weniger explizit bewusst, dass Bewertungsprozesse dazu dienen, der Selektionsfunktion einer Schule (bzw. einer Bildungseinrichtung im Allgemeinen) nachzukommen (vgl. Fend, 1980). Lehrpersonen wissen, oder meinen zu wissen, welche Chancen sich den Personen, die benotet werden, durch vergebene Noten (vermeintlich) eröffnen oder verbaut werden. Entsprechend wird mit einer Note nicht nur eine konkrete Leistung beurteilt, sondern es wird zusätzlich eine kleine Weiche gestellt, die die berufliche Zukunft einer Schülerin oder eines Schülers beeinflussen kann oder wird. Diese Bedeutung von Urteilen, die Leistungsbewertungsprozesse beeinflusst, empfinden viele Lehrpersonen als Belastung, wenn sie z.B. eine Note aus einer Leistung ableiten müssen. Weiterhin ist spätestens seit den ausführlichen Darstellungen von Ingenkamp (1971) bekannt, welche vielfältigen Einflussfaktoren auf die Notengebung einwirken. Leistungsbewertungsprozesse werden darüber hinaus in den Augen vieler Lehrpersonen dadurch verkompliziert, dass es nicht *die eine* Bewertungsgrundlage gibt, die z.B. zur Notenbildung herangezogen werden kann. Im Gegenteil: Man unterscheidet in der Fachliteratur drei sogenannte Bezugsnormen, die bei Leistungsbewertungsprozessen relevant sein können: die sachliche, die individuelle und die soziale Bezugsnorm (ausführlich vgl. Rheinberg, 2002). Dabei gilt, dass häufig bei der Bewertung einer Leistung mehrere Bezugsnormen eine Bedeutung haben, die Abwägung der Relevanz aber durch die Lehrpersonen geleistet werden muss bzw. darf. Diese genannten Faktoren beeinflussen nahezu alle Leistungsbewertungsprozesse in schulischen Einrichtungen. Und auch wenn Leistungsbeurteilungen – gar Notengebungen – vermeintlich „aus dem Bauch“ heraus entstehen, so sind dennoch Einflussfaktoren gegeben, wenngleich bei „Bauchgefühlen“ mehr implizit als bewusst. Dabei wenden nach Einschätzungen der Rechtsabteilung des rheinland-pfälzischen Bildungsministeriums Lehrkräfte, die noch über wenig Erfahrung im inklusiven Unterricht verfügen, verstärkt die Kriteriumsnorm zu Lasten der Individualnorm an und nutzen aus Sorge um Gerechtigkeitsdebatten gesetzliche Freiräume in der Notengebung zu wenig aus (vgl. Guthöhrlein, Lindmeier & Laubenstein, 2020, S. 112).

Entsprechend ist die Leistungsbeurteilung ein hoch komplexer Prozess, der den Schulalltag von Lehrer*innen täglich begleitet und sich darum unbedingt lohnt, in Fortbildungen angesprochen zu werden. Diese Thematisierung ist umso bedeutsamer, haben Lehrpersonen aktuell doch das Gefühl, mit ihren bisherigen Aushandlungsprozessen immer mehr an ihre Grenzen zu stoßen, je heterogener eine Lerngruppe ist.¹

¹ In zwei weiteren Beiträgen in diesem Themenheft stellen wir im Grundsatz ähnliche Fortbildungsmaterialien zum Themenkontext „Leistungsbewertung“ zum Nacherfinden zur Verfügung. Die dort präsentierten Fälle fokussieren auf Momente der Leistungsbewertung, die im schulischen Alltag hoch relevant sind. Entsprechend ist auch in diesen Materialien immer die Frage nach Bezugsnormen tangiert; darüber hinaus gibt es aber folgende Schwerpunkte:

- Mit einer Fortbildung u.a. zu dem Aspekt der Aushandlung in Bewertungsprozessen in einem multiprofessionellen Team beschäftigt sich unser Beitrag mit dem Titel „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen“ (Lau & Lübeck, S. 27–37 in diesem Heft).

Mit dem in diesem Beitrag vorgestellten Fortbildungssetting fokussieren wir auf die Thematisierung von Bezugsnormen, die eine Lehrperson mehr oder weniger bewusst bei ihren Leistungsbewertungsprozessen beeinflussen. Das beigefügte Material eignet sich besonders zur ersten systematischen Auseinandersetzung mit dem genannten Themenfokus. Es kann aber auch eingesetzt werden, wenn sich eine Gruppe Interessierter schon in diesem thematischen Feld auskennt. 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).

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 bzw. 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 Interviewausschnitt² besteht, dem Themenkomplex der Leistungsbewertung und ihrer Bezugsnormen 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 4),
- Fallarbeit (s.u.),
- Diskussion zu grundlegenden Fragen der Leistungsbewertung (ausführlich vgl. Kap. 5).

• U.a. den Aspekt der Notengebung in einem Gruppenverband, an dem auch Schüler*innen, die zieldifferent gefördert werden, teilhaben, thematisiert unser Beitrag mit dem Titel „Notengebung auf Wunsch? Zieldifferente Leistungsbewertung im Spannungsfeld von (vermuteten) Bedürfnissen und realen Konsequenzen“ (Lau & Lübeck, S. 38–48 in diesem Heft).

² Der genannte Auszug entstammt einem umfangreichen Interview, das in der Forschungsphase I des Projekts ReLink (vgl. Fußnote 8) durchgeführt wurde. Für den Einsatz im Workshop als „Fall“ wurde die betreffende Interviewpassage behutsam an die Anforderungen der sequenzanalytischen praxisreflexiven Fallarbeit angepasst.

2.1 Der Fall und seine Implikationen

In dem zur Verfügung stehenden Interviewauszug thematisiert eine Lehrkraft ihr ungutes Gefühl, das sie hat, weil es für sie sehr schwierig ist, in einer kleinen Lerngruppe schlechte Noten zu vergeben. Sie äußert sich dahingehend, dass eine Vergleichsgruppe, die, so lässt sich ableiten, im Vergleich durch mehr Schüler*innen gebildet wird, u.a. deshalb leistungsstärker ist, weil es in dieser aufgrund der Gruppengröße (leichter) möglich ist, schlechtere Noten zu vergeben.

Dieser Interviewauszug fokussiert entsprechend zum einen darauf, dass für Notengebungsprozesse immer eine Referenz von Bedeutung ist; zum anderen wird im Verlaufe des Interviews deutlich, dass Leistungsbereitschaft und Leistungsbeurteilung (hier Notengebung) offenbar aus Sicht der Lehrperson eng miteinander korrelieren. Je nach Verlauf der Veranstaltung, der je nach fortzubildender Gruppe different sein wird, können entsprechend z.B. folgende Aspekte thematisiert werden: Was beeinflusst Lehrkräfte in ihrer Notengebung? Wozu dienen Noten? Welche Bezugsnormen für die Leistungsbeurteilung gibt es und was sind ihre jeweiligen Stärken und Schwächen?

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 auch für die Moderator*innen zu unterschiedlichen und neuen Erkenntnissen am gleichen Material.

Unsere Erfahrungen zeigen, dass in der Regel die Frage der Bezugsnormen ausgehend vom Material mehr oder weniger deutlich thematisiert wird; entsprechend bieten wir in Kapitel 3 zu diesem Themenschwerpunkt ergänzendes Material an. Dennoch ist es möglich, dass auch andere Schwerpunkte angesprochen werden. Doch auch wenn hierzu kein ergänzendes Material durch uns präsentiert wird, so darf und sollte diesen Schwerpunkten nachgespürt werden.

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 lebhafte 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 (individuelle) 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. Supplement zum Artikel von Lau et al. in diesem Themenheft).

3 Das Fortbildungsmaterial: Leistungsbewertung und ihre Bezugsnormen

Das beigelegte Material (vgl. Online-Supplements³) zur Durchführung einer Fortbildung mit sequenzanalytischer praxisreflexiver Fallarbeit zum Themenfokus „Leistungsbewertung und ihre Bezugsnormen“ 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 (vgl. 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 (vgl. Online-Supplements 4 & 5).⁴
- Die Fallarbeit berührt grundsätzliche Fragen zu Orientierungspunkten der Leistungsbewertung. Die *theoretische Grundlage* dieser Orientierungspunkte – die *Bezugsnormen für Leistungsbewertung* – kann im Workshop Teil der Gespräche sein. Für diesen Fall eignen sich kurze theoretische Inputs durch die moderierenden Personen. Zur Unterstützung dieser Inputs stehen zwei *Handouts* (Kurz- und Langversion) zur Verfügung (vgl. Online-Supplements 6 & 7).

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 Bezugsnormen – 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 folgen, ermöglichen es, sich in diesem Sinne 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).

³ Die Online-Supplements wurden durch verschiedene Mitglieder der Projektgruppe ReLink generiert.

⁴ 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 Irritation⁵

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 (es ist sogar gewünscht!).⁶ 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 Handlungsrouninen, thematisiert wird. Damit wird die subjektiv empfundene Irritation kognitiv fassbar und kann, wenn individuell Bereitschaft besteht, einen individuellen 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 ernstgenommen 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

⁵ Einige der folgenden Ausführungen finden sich zum Teil identisch oder sinngemäß adaptiert, dabei aber stärker entfaltet, in Lau, Heinrich & Lübeck (2019).

⁶ Diese Aussage ist die logische Folgerung aus der Tatsache, dass Lehrpersonen an sich eine heterogene Fortbildungsgruppe bilden (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019, S. 137).

Online-Supplement umfangreiches Material zur Einarbeitung zur Verfügung gestellt. Dieses beinhaltet erklärende Medien (Handout und verbalisierte Präsentationsfolien, vgl. Online-Supplements 1 & 2), aber auch ein kleines Beispiel zu einer sequenzanalytischen praxisreflexiven Interpretation (Video) an sich (vgl. Online-Supplement 3).

Der Einsatz des hier vorgestellten Fortbildungsmaterials verfolgt also einen hohen Anspruch; dabei wirkt die Anlage des Workshops komplex, was sich 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 Einschätzungen stellen wir folgend vor, welche Erfahrungen wir in der konkreten Arbeit mit diesem Setting und Material bislang machen konnten.

5 Erfahrungen

Unsere Erfahrungen mit dem Fortbildungssetting und -thema lassen sich in drei Bereiche unterscheiden: Wir haben erstens erkennen können, wie Teilnehmende auf das Workshopsetting 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 inklusive einer Vorstellung von uns genutzter Evaluationsmethoden in dem Beitrag von Lübeck & Lau (S. 60–72 in diesem Heft) ausführlich eingegangen wird, fokussieren wir im Folgenden kurz auf die beiden erstgenannten Erfahrungsbereiche.

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 darauf, 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 Fallfassung 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 (hier etwa der Verweis auf die drei unterschiedlichen Bezugsnormen). 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 darüber nach, ob sie sich Mitstreitende suchen wollen – folglich: sie konsolidieren sich und entwickeln individuelle Perspektiven.

5.2 Erfahrungen mit dem konkreten Fall

Dass eine Lehrperson sich Gedanken dazu macht, dass die Benotung der Mitarbeit von Schüler*innen in kleinen Gruppen eine besondere Herausforderung darstellt, hat einige Teilnehmer*innen durchaus verwundert. Diese Verwunderung kann verschiedene Akzente haben, die schlagwortartig z.B. folgendermaßen lauten können: „Endlich eine kleine Gruppe, das macht doch viel weniger Probleme!“, „Wieso will die Person überhaupt die Note 5 geben?“, „Wieso guckt die auf die anderen, nicht nur auf sich?“. Manche der Teilnehmenden bauten zunächst spürbar eine Distanz zur im Fall handelnden Lehrperson auf, die sich aber im Verlauf der Schritt-für-Schritt-Fallarbeit immer weiter auflöste und zu mehr Bewusstsein für die eigene Praxis führte. Eine Teilnehmerin äußerte sich hierzu nach dem Workshop so:

[...] also zuerst war so dieser Impuls der, dass man denkt so, ja spinnt die da, also will da ihre Fünfen irgendwie verteilen? Und dass man dann aber irgendwann gemerkt hat, ja, okay, aber so, es ist ja gar nicht so absurd, was sie da erzählt, sondern das ist schon irgendwie mit der Vergleichbarkeit mit der anderen Klasse und so weiter. (WS1_2, 29)⁷

Im Zuge der gemeinsamen Arbeit eigneten sich die Teilnehmenden den Fall zunehmend an: Erfahrungen wurden geäußert, Bekanntes reflektiert, Fragen gestellt. Diese Fragen wurden entweder durch Teilnehmende oder aber durch den*die Moderator*in der Fortbildung geklärt, zumindest aber aufgegriffen, z.T. unter Einbeziehung von Handouts zu Bezugsnormen. Es wurde immer deutlich: Der hier vorgestellte Fall berührt ganz essenzielle Fragen der Leistungsbewertung, die jede Lehrperson in schulischen Kontexten beantworten muss. Es ist wichtig, diese Fragen (und Antworten) zu explizieren, was mit dem hier vorgestellten Setting sehr gut ermöglicht wird.

Diese kurzen Hinweise zu unseren Erfahrungen mit dem Fortbildungssetting und -material verdeutlichen, dass mit diesen unser Anspruch, individuelle Einstellungen zur Leistungsbewertung bewusst machen zu können, umgesetzt wird. Der hier vorgestellte Workshop ist dazu geeignet, individuelle Positionen zu thematisieren und zu hinterfragen, dabei Perspektiven für künftige Handlungen zu entwickeln, mit anderen Worten: 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

- 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: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.11>
- 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>
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 9–27.
- Guthöhrlein, K., Lindmeier, C., & Laubenstein, D. (2020). *Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung (Praxisbegleiter Inklusion)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte u. Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz.

⁷ Die Aussagen wurden sprachlich geglättet.

- 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.
- Lau, R., & Lübeck, A. (2021a). 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. (2021b). „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbeurteilung in inklusiven Lerngruppen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 27–37. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4126>
- 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), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Rheinberg, F. (2002). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–71). Weinheim: Beltz.
- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.-H. Krüger & J.H. Olbertz (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt* (S. 691–708). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63
- 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

Beitragsinformationen⁸

Zitationshinweis:

Lau, R., & Lübeck, A. (2020). „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>

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) Bezugsnormen zur schulischen Leistungsbewertung (Kurzversion)
- 7) Bezugsnormen zur schulischen Leistungsbewertung (Langversion)

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>

⁸ 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).

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

„Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“

Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte
zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen

Ramona Lau^{1,*} & Anika Lübeck¹

¹ Universität Bielefeld

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

Zusammenfassung: Leistung zu bewerten, ist eine tägliche Herausforderung für Lehrer*innen. Arbeitet man in einem multiprofessionellen Team, so sind neben individuellen auch teambezogene Aushandlungsprozesse rund um die Leistungsbewertung zu erwarten. Dabei werden professionsspezifische Perspektiven auf Leistung relevant, die es im Team zu explizieren, bedenken und berücksichtigen gilt. In diesem Beitrag stellen wir ein Fortbildungssetting vor, das die Aushandlungsprozesse in einem multiprofessionellen Team im Kontext der Leistungsbewertung thematisiert. Mit dem hier zur Verfügung gestellten Fortbildungsmaterial kann eine Auseinandersetzung mit der individuellen professionsspezifischen Bewertungspraktik erfolgen und gleichzeitig der Blick auf die Spezifika der Leistungsbewertung anderer Professionen erweitert werden. In der Konsequenz wird eine Professionalisierung der eigenen Person für die Leistungsbewertung im Team induziert. Abgerundet wird dieser Beitrag mit der Vorstellung von Erfahrungen, die mit dem Fortbildungssetting im thematischen Kontext gemacht wurden.

Schlagerwörter: Leistungsbewertung, multiprofessionelles Team, sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik, Lehrer*innenfortbildung



1 Aushandlungen zur Leistungsbewertung: Professionsbezogene Konzepte und ihre Veränderungen durch multiprofessionelle Zusammenarbeit

Lehrpersonen machen es sich häufig nicht leicht, eine Leistung zu bewerten. Manche ringen mit sich, wenn erbrachte Leistungen begutachtet werden sollen, insbesondere wenn eine Ziffernote das Ergebnis des Bewertungsprozesses sein soll. Oftmals wird bereits über eine Abweichung von einem Notenpunkt lange nachgedacht, geprüft, legitimiert. Und in zunehmend heterogenen Lerngruppen sind diese Aushandlungsprozesse, die oftmals mit sich selbst vorgenommen werden, verschärft – so zumindest der Eindruck vieler Lehrpersonen (vgl. Akbaba & Bräu, 2019). Manche der inneren Kämpfe um eine bestimmte Note werden nach außen nie sichtbar. Zwar werden durch die Lehrkraft zuweilen Argumente zur Begründung einer Note formuliert, in der Regel nicht aber der Weg dorthin. Entsprechend stellt sich eine besondere Situation ein, die individuell als Chance oder als Belastung wahrgenommen werden kann, wenn der Aushandlungsprozess zu einer Note für die Schüler*innen auf mehrere Schultern verteilt wird. Denn nun müssen Bewertungsprozesse explizit werden, der Weg zu einer Bewertung gewinnt an Transparenz.

Lehrpersonen ist mehr oder weniger explizit bewusst, dass Bewertungsprozesse dazu dienen, der Selektionsfunktion einer Schule (bzw. einer Bildungseinrichtung im Allgemeinen) nachzukommen (vgl. Fend, 1980). Leistungsbewertungsprozesse werden darüber hinaus in den Augen vieler Lehrpersonen dadurch verkompliziert, dass es nicht *die eine* Bewertungsgrundlage gibt, die z.B. zur Notenbildung herangezogen werden kann. Im Gegenteil: Man unterscheidet in der Fachliteratur drei sogenannte Bezugsnormen, die bei Leistungsbewertungsprozessen relevant sein können: die sachliche, die individuelle und die soziale Bezugsnorm (ausführlich vgl. Rheinberg, 2002). Dabei gilt, dass häufig bei der Bewertung einer Leistung mehrere Bezugsnormen eine Bedeutung haben, die Abwägung der Relevanz aber durch die Lehrpersonen geleistet werden muss bzw. darf. Diese genannten Faktoren beeinflussen nahezu alle Leistungsbewertungsprozesse in schulischen Einrichtungen, und viele Lehrpersonen haben gemäß ihrer Profession im Laufe ihrer Ausbildungszeit sowie Berufserfahrung Perspektiven bzw. Konzepte entwickelt, die ihnen durch Leistungsbewertungsprozesse eine Leitlinie bieten. Bezogen auf die in dieser Fortbildung im Mittelpunkt stehenden Professionen „Regelschullehrkraft“ (im Sinne einer Fachlehrkraft) sowie „Sonderpädagoge/Sonderpädagogin“ kann man Konzepte identifizieren, die fokussiert und verkürzt dargestellt folgende sind: Die Perspektive von Sonderpädagog*innen auf Leistungsbewertung ist in der Regel individuell geprägt. Erfahrungen mit individuellen Leistungsbeschreibungen in Form von Berichten und auch Zensuren bringen sie ins Regelschulsystem mit (vgl. Greiten, 2017). Das Konzept der auf die Klasse und die Unterrichtsreihe hin orientierten Leistungsbeschreibung prägt wiederum oftmals Leistungsbewertungsprozesse von Regelschullehrer*innen. Handeln nun ein*e Regelschullehrer*in und ein Sonderpädagoge bzw. eine Sonderpädagogin in inklusiven Unterrichtssettings gemeinsam eine Leistungsbewertung aus und berücksichtigen dabei ihre (hier unterstellten) unterschiedlichen Perspektiven, so können die jeweiligen Konzepte eine Erweiterung erfahren. Es können z.B. folgende Effekte erfasst werden: Das Konzept der Sonderpädagog*innen, individuelle Ziele innerhalb von gemeinsamen Zielen für eine Unterrichtsreihe und daran orientiert die Leistungsbeschreibungen vorzunehmen, kann beibehalten, aber durch die fachbezogene Kompetenzorientierung ergänzt werden. Es kann sich zudem die Perspektive auf die kriteriale Bezugsnorm verändern und in der Folge auch der Blick darauf, dass Schüler*innen mit Förderbedarf in der Lerngruppe einer Regelschule ggf. zu höheren Leistungen in der Lage sind, als Sonderpädagog*innen es ihnen in einer Förderschule zugetraut, zugemutet und damit ermöglicht hätten. Eine Veränderung des Leistungskonzepts der Regelschullehrkräfte kann durch die Auseinandersetzung mit den individuellen Lernfortschritten

sowie dem Verstehen der Lernvoraussetzungen durch die Kooperation mit Sonderpädagog*innen bewirkt werden. Fortschritte und auch Leistungsgrenzen fallen in der Kontrastierung innerhalb der Lerngruppe deutlicher auf (vgl. Greiten, 2017). Dies gilt für alle Schüler*innen, nicht nur für Schüler*innen mit ausgewiesenen Förderschwerpunkten.

Sich mit seiner individuellen Profession unter dem Fokus der Leistungsbewertungsperspektiven auseinanderzusetzen, kann dementsprechend sehr gehaltvoll sein – dies auch mit dem Ziel, in multiprofessionell besetzten Teams eine reflektierte Leistungsbewertung vornehmen zu können.¹

Das beigefügte Material eignet sich besonders zur ersten systematischen Auseinandersetzung mit dem genannten Themenfokus der Aushandlung von Leistungsbewertung in einem multiprofessionellen Team. Es kann aber auch eingesetzt werden, wenn sich eine Gruppe Interessierter schon in diesem thematischen Feld auskennt. 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 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. 74–100 in diesem Heft).

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)

¹ In zwei weiteren Beiträgen in diesem Themenheft stellen wir im Grundsatz ähnliche Fortbildungsmaterialien zum Themenkontext Leistungsbewertung zum Nacherfinden zur Verfügung. Die dort präsentierten Fälle fokussieren auf Momente der Leistungsbewertung, die im schulischen Alltag hoch relevant sind. Entsprechend ist auch in diesen Materialien immer die Frage nach Bezugsnormen im Allgemeinen tangiert; in der Hauptsache werden aber folgende Schwerpunkte expliziert, die über grundsätzliche Betrachtungen hinausgehen:

- Mit einer Fortbildung u.a. zu dem Aspekt der Anwendung von Bezugsnormen für Leistungsbewertung beschäftigt sich unser Beitrag mit dem Titel „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ (Lau & Lübeck, S. 27–37 in diesem Heft).
- U.a. den Aspekt der Notengebung in einem Gruppenverband, an dem auch Schüler*innen, die zieldifferent gefördert werden, teilhaben, thematisiert unser Beitrag mit dem Titel „Notengebung auf Wunsch?“ (Lau & Lübeck, S. 38–48 in diesem Heft).

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 Interviewausschnitt² besteht, dem Themenkomplex der Leistungsbewertung 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

In dem zur Verfügung stehenden Interviewauszug thematisiert eine Lehrkraft, was es für sie bedeutet, wenn eine weitere Person, konkret ein „Förderschullehrer“, mitverantwortlich für die Leistungsbewertung in ihrer/seiner Klasse ist. Sie führt aus, dass beide Lehrpersonen eine gleiche Sichtweise auf Leistungsbewertung haben müssen und fokussiert dabei die Frage nach dem „*was zählt alles mit rein*“, wozu es offenbar unterschiedliche Sichtweisen geben kann. Ihre Position ist folgende: Es gibt viele Bereiche, die bei der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden sollten; dazu zählt, wie sich ein*e Schüler*in bemüht. Im weiteren Verlauf des Falls kommt eine zweite Person zu Wort, die ein Beispiel für individualisierte Leistungsbewertung in den Mittelpunkt ihrer Aussagen stellt (diese zweite Person wird nur in der Langversion des Materials berücksichtigt).

Dieser Interviewauszug verdeutlicht entsprechend zum einen explizit, dass für Leistungsbewertung immer eine Referenz von Bedeutung ist (Frage der Bezugsnormen); zum anderen wird deutlich, dass in einem multiprofessionellen Team eine Leistungsbewertung ausgehandelt werden muss. Letzteres scheint für die im Mittelpunkt stehende Lehrkraft nur möglich, wenn beide Lehrpersonen die gleichen Auffassungen von Leistungsbewertung haben.

Je nach Verlauf der Veranstaltung, der je nach fortzubildender Gruppe different sein wird, können entsprechend z.B. folgende Aspekte thematisiert werden: Welche Bezugsnormen für die Leistungsbewertung gibt es und was sind ihre jeweiligen Stärken und Schwächen? Wie können Aushandlungsprozesse zur Leistungsbeurteilung aussehen und was bedeutet es konkret, wenn eine Regelschullehrkraft und ein Sonderpädagoge bzw. eine Sonderpädagogin gemeinsam eine Leistungsbewertung, z.B. eine Note, für Schüler*innen aushandeln müssen?

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 bzw. der Moderator*in in der Aufdeckung des Falls fort bzw. folgt dessen oder deren 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

² Der genannte Auszug entstammt einem umfangreichen Interview, das im Zuge der Forschungsphase I des Projekts ReLink durchgeführt wurde. Für den Einsatz im Workshop als „Fall“ wurde die betreffende Interviewpassage behutsam an die Anforderungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Fallarbeit angepasst.

sich je nach deren Vorwissen, Erfahrungen bzw. Haltungen zum Themenfokus unterschiedliche Analysestränge, denen die bzw. 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 Fragen der Bezugsnormen zur Leistungsbewertung und der Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen im Allgemeinen sowie die Frage der multiprofessionellen Aushandlungsprozesse im Team zur Leistungsbewertung im Besonderen ausgehend vom Material mehr oder weniger intensiv thematisiert werden. Der letztgenannte Aspekt steht aber im Fokus, denn das Material beinhaltet bezüglich dieser Thematik eine Irritation, so dass sie in den Blick gerät (vgl. auch Kap. 4ff. sowie Kap. 5.2). Zur Frage der Bezugsnormen stellen wir in diesem Themenheft ein eigenes Fortbildungssetting vor („Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“; Lau & Lübeck, S. 17–26); entsprechend bieten wir in Kapitel 3 ausschließlich zum Themenschwerpunkt der multiprofessionellen Aushandlungsprozesse im Kontext der Leistungsbewertung Material an. Dennoch ist es, wie ausgeführt, möglich, dass je nach situativer Entwicklung der Fortbildung auch den anderen sich entwickelnden Schwerpunkten nachgespürt werden kann, wenn der fortzubildenden Gruppe diese alternativen Themen besonders wichtig sind.

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. in diesem Heft).

3 Das Fortbildungsmaterial: Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung

Das beigefügte Material (vgl. Online-Supplements³) zur Durchführung einer Fortbildung mit sequenzanalytischer praxisreflexiver Fallarbeit zum Themenfokus „Multiprofessionelle Aushandlungsprozesse zur Leistungsbewertung“ ist folgendermaßen strukturiert:

- Für die Einführung in die *Methode* der sequenzanalytischen praxisreflexiven Fallarbeit steht ein *Handout* bereit, das überblickartig informiert (Online-Supplement 1).
- Zur lebhafteren Erklärung der *methodischen Prinzipien* der Sequenzanalyse können die besprochenen Präsentationsfolien zur Einarbeitung genutzt werden (Online-Supplement 2).

³ Die Online-Supplements wurden durch verschiedene Mitglieder der Projektgruppe ReLInk generiert.

- 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).⁴
- Die Fallarbeit berührt grundsätzliche Fragen zu Orientierungspunkten der Leistungsbewertung in multiprofessionellen Teams. Die *theoretische Grundlage* dieser Orientierungspunkte – *Aspekte professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung und ihre Veränderungen durch multiprofessionelle Zusammenarbeit* – können im Workshop Teil der Gespräche sein. 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 professionsbezogenen Konzepte und ihre Veränderungen durch multiprofessionelle Zusammenarbeit – 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 folgen, ermöglichen es, sich in diesem Sinne mit der individuellen 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).

4.1 Professionalisierung durch Irritation⁵

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 (dies ist sogar gewünscht!).⁶ 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, S. 695). In der konkreten Fortbildung ist es entsprechend wichtig, dass das möglicherweise individuell Erstaunende, das möglicherweise Verstörende, das Infragestellen von bisher als sinnvoll erachteten Handlungsrou-tinen thematisiert wird. Damit wird die subjektiv empfundene Irritation kognitiv fassbar und kann, wenn dazu die Bereitschaft besteht, einen individuellen Lernprozess anstoßen

⁴ 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 wenigen 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.

⁵ Einige der folgenden Ausführungen finden sich zum Teil identisch oder sinngemäß adaptiert, dabei aber stärker entfaltet, in Lau, Heinrich & Lübeck (2019).

⁶ Diese Aussage ist die logische Folgerung aus der Tatsache, dass Lehrpersonen an sich eine heterogene Fortbildungsgruppe bilden (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019, S. 137).

(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 jeweils selbst 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, S. 124). 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, S. 91ff.). Damit diese Methode als solche gut erfasst und selber eingesetzt werden kann, haben wir im Supplement umfangreiches Material zur Einarbeitung zur Verfügung gestellt. Dieses beinhaltet erklärende Medien (Handout und verbalisierte Präsentationsfolien), aber auch ein kleines Beispiel zu einer sequenzanalytischen Interpretation (Video) an sich.

Der Einsatz des hier vorgestellten Fortbildungsmaterials verfolgt also einen hohen Anspruch. Dabei wirkt die Anlage des Workshops sehr komplex, was sich in der Realität jedoch 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 Einschätzungen 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 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. in diesem Themenheft (S. 74–100) ausführlich eingegangen wird, fokussieren wir im Folgenden kurz auf die beiden anderen hier genannten Erfahrungsbereiche, verweisen aber an diese Stelle auch auf den Artikel von Lübeck und Lau in diesem Heft (S. 60–72), 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 Fallfassung 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 (etwa der Verweis auf die vorliegende professionsbezogene Perspektive auf Leistungsbewertung). 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 darüber nach, ob sie sich Mitstreitende suchen wollen – folglich: sie konsolidieren sich und entwickeln individuelle Perspektiven.

5.2 Erfahrungen mit dem konkreten Fall

Dass eine Lehrperson es sich wünscht, dass in dem multiprofessionellen Team, in dem sie arbeitet, bei den beteiligten Personen ähnliche Sichtweisen auf Leistung bzw. Leistungsbewertungen vorliegen, überrascht zunächst nicht. Dass aber gerade die Lehrperson, die von Fortbildungsteilnehmer*innen beständig als Regelschullehrer*in kategorisiert wird, diejenige ist, die sich Sorgen macht, ob ein „Förderschullehrer“ ihre Sicht auf Leistungsbewertung teilt, hat die Teilnehmer*innen irritiert. Äußert sich die (angenommene) Regelschullehrkraft doch dahingehend, dass z.B. die Anstrengung einer Schüler*in in die Leistungsbewertung einbezogen werden soll, was mit dem Bild einer Regelschullehrkraft im Vergleich zu dem einer Sonderpädagogin oder eines Sonderpädagogen in den Augen der meisten Teilnehmer*innen nicht übereinstimmt. Eine Teilnehmerin hat dies uns gegenüber in einem Interview so formuliert:

[...] es ging ja um zwei Lehrer, ein Förderschullehrer und ein Regelschullehrer, und dass da irgendwie die Rollen so 'n bisschen bei der Bewertung, also dass ich gedacht hab, dass

der Regelschullehrer derjenige ist, der 'ne schlechtere Bewertung einfordern will und dass sich das aber gedreht hat. Das fand ich, ja da musste ich stutzen. (WS5_1, 19)⁷

Grundsätzlich war unsere Erfahrung, dass alle Teilnehmer*innen sich unmittelbar in den Fall hineinendenken konnten. Die erste Sequenz, die lautet „Also wenn ich einen Förder-schullehrer in meiner Klasse habe“, war in allen Fortbildungen, in denen mit diesem Fall gearbeitet wurde, ein unmittelbarer Türöffner. Jeder assoziierte mit diesem Satz eine Situation, manchmal auch nur eine Art Sehnsucht, die unmittelbar in einen fallbezogenen Austausch mündete – und der zuweilen durch das Moderatorenteam sanft eingefangen werden musste. Entsprechend ist man bei diesem Fall mit der Besprechung der ersten Sequenz bereits „drin“, und es wurde immer deutlich: Neben essenziellen Fragen der Leistungsbewertung an sich, die jede Lehrperson in schulischen Kontexten täglich beantworten muss, werden hier berufliche Anforderungen angesprochen, die ebenfalls alle unmittelbar berühren. Dass dabei eine Harmonie an Sichtweisen in einem multiprofessionellen Team nicht notwendig ist, sondern unterschiedliche professionsbezogene Sichtweisen Potenzial aufweisen, das einen zur Weiterentwicklung der eigenen Konzepte (explizit oder implizit) anspricht, das waren für die Teilnehmer*innen wichtige Schlussfolgerungen.

Diese kurzen Hinweise zu unseren Erfahrungen mit dem Fortbildungssetting und -material verdeutlichen, dass mit diesen unser Anspruch, individuelle Einstellungen zur Leistungsbewertung in multiprofessionellen Teams bewusst machen zu können, umgesetzt wird. Der hier vorgestellte Workshop ist dazu geeignet, individuelle Positionen zu thematisieren und zu hinterfragen, dabei Perspektiven für künftige Handlungen zu entwickeln, mit anderen Worten: 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

- 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: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.11>
- 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>
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 9–27.
- Greiten, S. (2017). „Leistung“ wird relativ – Konzeptveränderungen von Sonder- und Regelschullehrkräften durch Unterricht mit integrativen Lerngruppen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Bd. II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 157–164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Zugriff am 31.12.2020. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15384/pdf/Textor_Grueter_SchiermeyerReichl_Streese_2017_Leistung_inklusive.pdf.
- 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), 74–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>

⁷ Die Aussagen wurden sprachlich geglättet.

- 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. Zugriff am 02.02.2020. Verfügbar unter: https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Lau, R., & Lübeck, A. (2021a). 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. (2021b). „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>
- 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), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Rheinberg, F. (2002). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–71). Weinheim: Beltz.
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63
- 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

Beitragsinformationen⁸

Zitationshinweis:

Lau, R., & Lübeck, A. (2020). „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>

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 (Kurzversion)
- 6) Leistung wird relativ. Konzeptveränderungen durch multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven Settings (eine Fokussierung)

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>

⁸ 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).

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Notengebung auf Wunsch?

Zieldifferente Leistungsbewertung im Spannungsfeld von (vermuteten) Bedürfnissen und realen Konsequenzen

Ramona Lau^{1,*} & Anika Lübeck¹

¹ Universität Bielefeld

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

Zusammenfassung: In sehr heterogenen Lerngruppen die Leistung der einzelnen Schüler*innen zu bewerten, stellt Lehrkräfte vor die Herausforderung, nicht nur das Ergebnis einer erbrachten Leistung an sich zu beurteilen, sondern auch individuelle Formate zur Leistungserbringung anzubieten. Dabei stellt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit der vorliegenden Leistungen bzw. der auf diese Leistungen bezogenen Noten. Beantwortet wird diese Frage zuweilen mit der Vorgehensweise, dass trotz zieldifferenter Ausbildungsgänge für alle Schüler*innen das gleiche Format zur Leistungsbewertung vorgelegt wird. In diesem Beitrag stellen wir ein Fortbildungssetting vor, das zur Reflexion von Varianten zieldifferenter Leistungsbewertung einlädt. Mit dem hier zur Verfügung gestellten Fortbildungsmaterial kann eine Auseinandersetzung mit eigenen, aber auch alternativen Handlungspraktiken erfolgen und somit eine Professionalisierung im Themenfeld angestoßen werden. Abgerundet wird dieser Beitrag mit der Vorstellung von Erfahrungen, die mit dem Fortbildungssetting im thematischen Kontext gemacht wurden.

Schlagwörter: Zieldifferenz, Leistungsbewertung, sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik, Lehrer*innenfortbildung



1 Leistungsbewertung im Kontext zieldifferenter schulischer Förderung: Ziffernoten zum Wohle der Schüler*innen?

„Warum bekomme ich immer andere Arbeitsachen?“ oder „Ich möchte das auch machen, ich kann das bestimmt!“ – derartige Äußerungen von Schüler*innen haben schon viele Lehrkräfte gehört, die in sog. inklusiven Gruppen unterrichten. Sie werden zuweilen von manchen Schüler*innen formuliert, die in Regelschulklassen zieldifferent gefördert werden.¹ In der Wahrnehmung vieler Lehrpersonen, egal ob Regelschullehrkraft (im Sinne eine Fachlehrkraft) oder Sonderpädagoge bzw. Sonderpädagogin, beinhalten derartige Aussagen den Wunsch der betreffenden Schüler*innen, sich mit „den anderen“ zu messen und auch Noten haben zu wollen (vgl. u.a. von Barga, 2017). Diese Wahrnehmung der Lehrkräfte kann zur Folge haben, dass zieldifferent geförderten Schüler*innen mal verpflichtend, mal freiwillig von ihren Lehrer*innen das Angebot gemacht wird, im Vergleich zu den Regelschüler*innen ihrer Lerngruppe gleiche Aufgaben zu lösen und ggf. dafür benotet zu werden. Um es mit einem Beispiel zu verdeutlichen: In einer Klasse wird von allen Schüler*innen, zieldifferenter Förderstatus ja oder nein, das gleiche Diktat bearbeitet. Entsprechend ist es unabhängig von der Frage, ob ein derartiges Vorgehen konform mit Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen für die betreffenden Schüler*innen ist – wie Erfahrungen zeigen, kommt dieses Vorgehen so oder so zur Umsetzung –, wichtig zu hinterfragen, wie es zu diesem Verhalten kommt.

Imke von Barga (2017) hat sich in einer Studie mit dem hier aufgeworfenen Sachverhalt auseinandergesetzt. Sie hat bezogen auf das oben skizzierte Lehrer*innenverhalten als Ursache einen „wahrgenommenen ‚Handlungsdruck ohne Anleitung‘“ (von Barga, 2017, S. 153) herausgearbeitet. Mit anderen Worten fühlen sich Lehrkräfte (zuweilen) einem Wunsch von Seiten zieldifferent beschulter Schüler*innen ausgesetzt, der beinhaltet, dass diese (zumindest punktuell) wie „die anderen“, die nicht zieldifferent beschulten Schüler*innen, bewertet werden wollen. Dieser Wunsch muss dabei nicht explizit als solcher artikuliert werden. Es reicht, dass die Lehrkräfte diesen aus anderen Äußerungen ableiten (vgl. von Barga, 2017, S. 151). In der Folge werden, wie angedeutet, z.B. Klassenarbeiten, die für Schüler*innen konzipiert sind, die zielgleich gefördert werden, auch Schüler*innen mit zieldifferenten Bildungsgängen gestellt – und zuweilen auch benotet. Dies geschieht mit dem Ziel, eine gerechte, verhältnismäßige (von Barga, 2017) und transparente Leistungsbewertung vornehmen zu können, wobei bezüglich des Anspruchs der Transparenz in Perspektivübernahme der Schüler*innen gehandelt wird. Doch auch wenn dieser wahrgenommene Handlungsdruck zum Handeln auffordert, so gibt es noch immer Alternativen, wie auf diesen reagiert wird. Warum also die Stellung von gleichen Klassenarbeiten mit intendierter Notengebung?

Als Erklärung für dieses Verhalten expliziert von Barga (2017, S. 151ff.) ein „erfahrungsbasiertes Leistungsverständnis“. Damit ist gemeint, dass die so handelnden Lehrpersonen „mit der Notenvergabe den Schüler*innen unter Rückgriff auf bekannte und im Regelschulsystem anerkannte Bewertungsformen gerecht sein“ wollen (von Barga, 2017, S. 152), wobei von Barga gemäß ihrer Datenlage besonders die Regelschullehrenden im Blick hat. Dieses gut gemeinte Lehrer*innenhandeln birgt aber die Gefahr, dass die leistungsbezogenen Unterschiede der Schüler*innen mit zielgleicher Förderung im Vergleich zu denen mit zieldifferenter Förderung manifestiert werden – „zum subjektiven Wohle der Schüler*innen“ (von Barga, 2017, S. 154). Zumindest diese Konsequenzen sind nicht zielführend für das Miteinander innerhalb einer Lerngruppe unter dem Vorzeichen von Inklusion. Weiterhin sind Noten als Rückmeldungsinstrument grundsätzlich als problematisch zu beurteilen, zumal sich in der Notengebung ein veraltetes Leistungs begriff manifestiert (vgl. Winter, 2018, S. 62f.). Doch genau um diesen

¹ Das betrifft z.B. im Land Nordrhein-Westfalen Schüler*innen mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ (vgl. AO-SF NRW, 2016).

Aspekt der Rückmeldung, verbunden mit der Begründung von differenziertem Lehrer*innenverhalten, geht es ja, wenn Lehrer*innen auf die oben skizzierten (dabei häufig lediglich antizipierten) Wünsche der Schüler*innen mit einer Formalisierung der Leistungsbewertung reagieren. Entsprechend ist es bedeutsam, dass sich Lehrkräfte unabhängig von ihrer Profession mit ihrem jeweiligen individuellen erfahrungsbasierten Leistungsverständnis auseinandersetzen, dieses erkennen und ggf. hinterfragen. Auf diese Weise kann eine Offenheit für alternative Leistungsbewertungskonzepte induziert werden.²

Das beigelegte Material eignet sich besonders zur ersten systematischen Auseinandersetzung mit dem genannten Themenfokus der Leistungsbewertung im Kontext zieldifferenter schulischer Förderung. Es kann aber auch eingesetzt werden, wenn sich eine Gruppe Interessierter schon in diesem thematischen Feld auskennt. 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).

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 In zwei weiteren Beiträgen in diesem Themenheft stellen wir im Grundsatz ähnliche Fortbildungsmaterialien zum Themenkontext Leistungsbewertung zum Nacherfinden zur Verfügung. Die dort präsentierten Fälle fokussieren auf Momente der Leistungsbewertung, die im schulischen Alltag hoch relevant sind. Entsprechend ist auch in diesen Materialien immer die Frage nach Bezugsnormen im Allgemeinen tangiert; in der Hauptsache werden aber folgende Schwerpunkte expliziert, die über grundsätzliche Betrachtungen hinausgehen:

- Mit einer Fortbildung u.a. zu dem Aspekt der Anwendung von Bezugsnormen für Leistungsbewertung beschäftigt sich unser Beitrag mit dem Titel „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ (Lau & Lübeck, S. 17–26 in diesem Heft).
- Mit einer Fortbildung u.a. zu dem Aspekt der Aushandlung in Bewertungsprozessen in einem multi-professionellen Team beschäftigt sich unser Beitrag mit dem Titel „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“ (Lau & Lübeck, S. 27–37 in diesem Heft).

2 Didaktischer Kommentar

Die Fortbildung, zu der wir hier das Material vorstellen, ist als Workshop konzipiert. Im Verlaufe der Veranstaltung können sich die Teilnehmenden anhand eines Falls, der hier aus einem realen Interviewausschnitt³ besteht, dem Themenkomplex der Leistungsbewertung 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

Der Fall stellt einen Auszug eines Interviews mit einer Lehrkraft vor. In diesem erzählt die interviewte Person, dass in ihrer Lerngruppe alle Schüler*innen, auch die „Lernhilfeschüler“, die zieldifferent gefördert werden, punktuell die gleichen Diktate schreiben. Denn, so die Wahrnehmung der Sprechenden Person, gerade die „Lernhilfeschüler“ überschätzen sich oft und wollen die Regelaufträge erbringen. Sie führt weiter aus, dass diese Schüler*innen ja nicht „ausgesourct“ werden wollen. Deshalb bekommen sie zuweilen die Möglichkeit, sich zu messen, wobei bei der letzten derartigen Leistungsüberprüfung der Diktatext sehr schwer war, sodass die interviewte Person in diesem Zusammenhang von einer „brutalen Form“ spricht.

Dieser Interviewauszug fokussiert auf das angenommene Anliegen von Schüler*innen, ihre Leistungen einschätzen zu wollen, und besonders darauf, wie diesem Anliegen begegnet wird. Es wird deutlich, dass mit einer eingeforderten Regelleistung Bewusstsein bei den „Lernhilfeschülern“ für ihre Leistungsfähigkeit geschaffen werden soll.

Je nach Verlauf der Veranstaltung, der je nach fortzubildender Gruppe different sein wird, können entsprechend z.B. folgende Aspekte thematisiert werden: Wie kann Leistungsbewertung in einer zieldifferent geförderten Lerngruppe aussehen? Warum handelt die Lehrperson, die im Mittelpunkt des Interviews steht, genau auf dieser Art? Welche Alternativen hätte sie gehabt? Welche Effekte hat das beschriebene Lehrer*innenhandeln auf die Schüler*innen, die hier fokussiert werden? Wie kann dem Anliegen der Schüler*innen nach Vergleichbarkeit noch begegnet werden?

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

³ Der genannte Auszug entstammt einem umfangreichen Interview, das in der Forschungsphase I des Projekts ReLink durchgeführt wurde. Für den Einsatz im Workshop als „Fall“ wurde die betreffende Interviewpassage behutsam an die Anforderungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Fallarbeit angepasst.

durchgeführte Fortbildung anders und führt auch für die Moderator*innen zu immer wieder unterschiedlichen und neuen Erkenntnissen am gleichen Material.

Unsere Erfahrungen zeigen, dass durch die Teilnehmer*innen der Fortbildung sehr schnell Fragen zu Alternativen von Leistungsbewertung in zielforientiert geförderten Lerngruppen thematisiert werden. Weniger geht es zunächst um das Hinterfragen der Reaktionen der Lehrenden auf die angenommenen Wünsche der Schüler*innen. 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 hoch bedeutsam. Auf diesen muss ggf. behutsam durch geeignete Moderation hingelenkt werden. Dies ist besonders dann notwendig, wenn die 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 professionellen Handelns der zentrale Aspekt der Fortbildung.

Entsprechend bieten wir in Kapitel 3 ausschließlich zum Themenschwerpunkt des in Kapitel 1 ausführlicher dargestellten Handelns auf Basis eines „erfahrungsbasierten Leistungsverständnisses“ Hintergrundmaterial an. Natürlich sollte es im weiteren Verlauf der Fortbildung auch möglich sein dürfen, konkreten Handlungsalternativen nachzuspüren und – wenn die Zeit es zulässt – solche ggf. auch zu erarbeiten (für Hinweise dazu vgl. u.a. Winter, 2018). Die gruppendynamischen Prozesse sind diesbezüglich ernst zu nehmen, wobei diese je nach Zusammensetzung der Fortbildungsgruppe äußerst divergieren können (vgl. Lübeck & Lau, S. 60–72 in diesem Heft).

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: Notengebung auf Wunsch? – Zieldifferente Leistungsbewertung

Das beigelegte Material (vgl. Online-Supplements⁴) zur Durchführung einer Fortbildung mit sequenzanalytischer praxisreflexiver Fallarbeit zum Themenfokus „Notengebung auf Wunsch? Zieldifferente Leistungsbewertung“ ist folgendermaßen strukturiert:

- Für die Einführung in die *Methode* der sequenzanalytischen praxisreflexiven Fallarbeit steht ein *Handout* bereit, das überblickartig informiert (Online-Supplement 1).
- Zur lebhafteren Erklärung der *methodischen Prinzipien* der Sequenzanalyse können die besprochenen Präsentationsfolien zur Einarbeitung genutzt werden (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* ist zur Adaption als Textdatei berücksichtigt (Online-Supplement 4).
- Die Fallarbeit berührt grundsätzliche Fragen zu Orientierungspunkten zur Leistungsbewertung in Gruppen mit Schüler*innen mit unterschiedlichen Ausbildungszielen. Die *theoretische Grundlage* dieser Orientierungspunkte – *Aspekte professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung mit Thematisierung des individuellen erfahrungsbasierten Leistungsverständnisses* – kann im Workshop Teil der Gespräche sein. Für diesen Fall eignen sich kurze theoretische Inputs durch die moderierenden Personen. Zur Unterstützung dieser Inputs steht ein Handout zur Verfügung (Online-Supplement 5).

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 Leistungsbewertung im Kontext zieldifferenter schulischer Förderung – 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 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).

⁴ Die Online-Supplements wurde durch verschiedene Mitglieder der Projektgruppe ReLInk generiert.

4.1 Professionalisierung durch Irritation⁵

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!).⁶ 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 Handlungsrouninen 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., S. 73–100 in diesem Heft). Damit diese Methode als solche gut erfasst und selber eingesetzt werden

⁵ Einige der folgenden Ausführungen finden sich zum Teil identisch oder sinngemäß adaptiert, dabei aber stärker entfaltet, in Lau, Heinrich & Lübeck (2019).

⁶ Diese Aussage ist die logische Folgerung aus der Tatsache, dass Lehrpersonen an sich eine heterogene Gruppe darstellen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019, S. 137).

kann, haben wir im 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 wirkt die Anlage des Workshops zwar komplex, was sich in der Realität jedoch 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 Einschätzungen 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 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 auf die beiden anderen hier genannten Erfahrungsbereiche, verweisen aber an dieser Stelle auch auf den Artikel von Lübeck & Lau (S. 60–72 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 (hier etwa der Verweis auf den Umstand des erfahrungsbasierten Leistungsverständnisses). 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 eine Lehrperson auf den von ihr wahrgenommenen Wunsch ihrer zieldifferent geförderten Schüler*innen nach vergleichender Leistungsbewertung mit der Stellung einer für alle einheitlichen (Klassen-)Arbeit reagiert, hat die Teilnehmer*innen der betreffenden Workshops nicht überrascht. Im Gegenteil war klar herauszuhören, dass viele der Teilnehmer*innen ein ähnliches Verhalten in ihren Lerngruppen umsetzen, sodass es ihnen bekannt war. Entsprechend kann es notwendig sein, als Moderator*in durch eigene Redebeiträge, die in diesem Setting als gleichrangig mit denen der Teilnehmenden angesehen werden, vorsichtig ein Hinterfragen der Handlungen einzubringen. Dass dies sehr schnell gelingen kann, wurde in einem Interview mit einer Teilnehmer*in nach durchgeführter Fortbildung deutlich:

[...] besonders als die Kollegin erzählt hatte, dass manche Kollegen sich wehren gegen Differenzierung und keine Lust haben, zwei oder drei Klassenarbeiten zu erstellen zum Beispiel. Da habe ich schon kurz innegehalten, weil ich mich selber auch schon dabei ertappt habe, wenn ich aus Zeitmangel manchmal dann auch mal eine schwere Aufgabe weggelassen habe [...]. Ich hab auch zum Beispiel eine siebte Klasse, da kommen die beiden Lernhilfe-Schülerinnen schon fast an das Niveau ran, was der Rest der Klasse hat, weil die ALLE nicht gut sind in Deutsch. Und da ist es auch schon so, dass ich denen manchmal auch eine ganz normale Klassenarbeit gebe und sage, sie sollen von der ersten Aufgabe, ich habe die gestaffelt nach Schwierigkeit, sage, sie sollen die machen, die sie schaffen, und ich bewerte auch nur die, die sie geschrieben haben und den Rest nicht. Soll man natürlich eigentlich auch nicht so machen, das ist doch eigentlich keine richtige Differenzierung in dem Sinne. Da habe ich mich so heute so ein bisschen ertappt gefühlt, als dann die andere Kollegin die mangelnde Differenzierungsbereitschaft kritisiert hat. Und ich hab dann immer schnell geguckt so, oh, wie mach ich das eigentlich? Und ich könnte da auch sehr viel mehr tun und ja, da äh habe ich mir auf jeden Fall so das vorgenommen so als kleine Baustelle, dass ich sag, da müsste ich auf jeden Fall mehr machen. (WS6_3, 37)⁷

Hier wird klar, dass auch andere Faktoren, als die bisher genannten, dazu führen, dass Lehrkräfte bei der Leistungsbewertung nicht oder nur ansatzweise differenzieren: Zeitmangel ist hier das Argument. Das ist einerseits sehr gut nachvollziehbar und stellt andererseits die Analyse, dass eine Ursache für tradiertes Leistungsverhalten die eigenen Leistungsbewertungserfahrungen sein können (vgl. Kap. 1), nicht in Frage. Denn auch wenn die Leistungserfassung (und -bewertung) aus Zeitmangel für alle Schüler*innen weitgehend undifferenziert erfolgen soll, so müssen die Methoden zur Leistungserfassung und -bewertung ja nicht die tradierten sein.

Aus diesen im Zitat vorgestellten Äußerungen wird zudem deutlich, dass dank des Fortbildungsformats ein Blick auf das eigene Lehrer*innenverhalten erfolgt ist. Um die Absichtserklärung „auf jeden Fall mehr machen“ aber tatsächlich im vielfach gehetzten Alltag einer Lehrperson nicht aus dem Blick zu verlieren, ist der nächste, hier bereits mehrfach skizzierte Schritt notwendig: das Hinterfragen der Ursachen des im Fall nachspürbaren Verhaltens. Hierzu eignet sich das Fortbildungsmaterial sehr gut.

Abschließend soll noch ein Blick darauf geworfen werden, was die Teilnehmenden bei der Bearbeitung des Falls doch sehr irritiert hat: die Wortwahl der Person, die in dem Fall zu Wort kommt. Besonders die Verwendung der Redewendung „nicht ausgesourtet werden“ hat dazu geführt, dass mancher individuelle Blick weg von Zeitknappheit oder ähnlichen grundsätzlichen Schwierigkeiten des Lehrer*innenberufs auf die eigene Person gerichtet wurde.

Diese kurzen Hinweise zu unseren Erfahrungen mit dem Fortbildungssetting und -material verdeutlichen, dass mit diesen unser Anspruch, individuelle Einstellungen zur Leistungsbewertung in sehr leistungsheterogenen Gruppen bewusst machen zu können, umgesetzt werden kann. Der hier vorgestellte Workshop ist dazu geeignet, individuelle

⁷ Die Aussagen wurden sprachlich geglättet.

Positionen zu thematisieren und zu hinterfragen, dabei Perspektiven für künftige Handlungen zu entwickeln, mit anderen Worten: 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

- AO-SF NRW. (2016). Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung Nordrhein-Westfalen. Fassung vom 01.07.2016.
- 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>
- Bargen, I. von. (2017). Zum Leistungsverständnis von Lehrkräften im inklusiven Alltag – Einblicke in eine qualitative Längsstudie. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Bd. II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 148–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 9–27.
- 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
- Lau, R., & Lübeck A. (2021). „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. (2021). „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., & 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), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63
- 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

Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (2., überarb. u. illustr. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Beitragsinformationen⁸

Zitationshinweis:

Lau, R., & Lübeck, A. (2020). Notengebung auf Wunsch? Zieldifferente Leistungsbewertung im Spannungsfeld von (vermuteten) Bedürfnissen und realen Konsequenzen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 38–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4127>

Online-Supplements:

- 1) Methodische Hinweise zur Besprechung des Materials
- 2) Einführung in die praxisreflexive Sequenzanalyse
- 3) Sequenzanalytische praxisreflexive Arbeit konkret
- 4) Fall
- 5) „Erfahrungsbasiertes Leistungsverständnis“ als Basis von Bewertungsprozessen: Ursprung und mögliche Wirkung

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>

⁸ 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).

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^{1,*} & Anika Lübeck¹

¹ 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 („inklusiv“) 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)¹ 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 Habitus² 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 *inklusiven* Haltung“ im Besonderen führt.

Beschäftigt man sich aber mit der „inklusiven 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

¹ 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).

² 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.³

Das beigegefügte 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).

³ 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 Interviewausschnitt⁴ 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

⁴ 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-Supplements⁵) 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).⁶
- 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).

⁵ Die Online-Supplements wurden durch verschiedene Mitglieder der Projektgruppe ReLink generiert.

⁶ 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 Irritation⁷

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!).⁸ 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 Handlungsrouninen 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

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

⁸ 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).⁹

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

⁹ 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 Kartographie. 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
- 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

Beitragsinformationen¹⁰

Zitationshinweis:

Lau, R., & Lübeck, A. (2021). „Dinnen“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inkluisiven“ Lerngruppen. Ein Fortbildungssetting zu unterrichtsorganisationalem 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>

¹⁰ 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).

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Reflexion als Kernelement von Lehrer*innenfortbildungen

Erprobung und Evaluation von
„sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“
als neues Fortbildungsformat

Anika Lübeck^{1,*} & Ramona Lau¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
anika.luebeck@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Wie kann im Rahmen von Lehrer*innenfortbildungen eine tiefgehende und gewinnbringende Reflexion der eigenen Lehrendenpersönlichkeit und der eigenen Handlungen angestoßen werden? Der vorliegende Beitrag diskutiert den Einsatz der Methode „sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik“ in Lehrer*innenfortbildungen, die mittels Qualitativer Inhaltsanalyse und Fragebogenerhebungen evaluiert wurden. Es zeigt sich, dass die Methode insbesondere zur Bewusstwerdung vormals impliziter Überzeugungen und Einstellungen geeignet ist, da ein geschützter Rahmen geboten wird, der es ermöglicht, die eigene Profession zu thematisieren und die eigenen Sichtweisen auf den Prüfstand zu stellen, ohne sich dabei gleichzeitig angreifbar zu machen oder gar zu beschämen. Der Beitrag schließt mit praktischen Hinweisen für Fortbildner*innen, die diese besondere Herangehensweise in eigenen Veranstaltungen ausprobieren möchten.

Schlagerwörter: Reflexion, sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik, Lehrer*innenfortbildung, Professionalisierung



1 Einleitung

Inklusion stellt Schulen und Kollegien vor große Herausforderungen, was sich in den letzten Jahren an einem hohen Bedarf an Lehrer*innenfortbildung widerspiegelt. Dieser Bedarf erschöpft sich jedoch nicht in der Vermittlung konkreter Strategien und „Rezepte“, sondern es wächst zunehmend das Bewusstsein dafür, dass auch Fragen der individuellen Haltung (vgl. Schwer & Solzbacher, 2015) sowie die Reflexion der Lehrer*innenprofession als solcher in inklusiven Prozessen eine entscheidende Rolle einnehmen (vgl. Kuhl, Solzbacher & Zimmer, 2017).

Die Fortbildungen, die im Rahmen des Projekts „ReLink“ konzipiert und durchgeführt wurden, knüpfen an dieses Bewusstsein an. Thematisch gekoppelt an das scheinbar widersprüchliche Verhältnis zwischen „Leistung“ als entscheidender Währung in Schule auf der einen Seite (vgl. Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013, S. 675) und „Inklusion“ mit der Forderung nach stärkerer Individualisierung aufgrund hoher (Leistungs-)Heterogenität (z.B. Tschekan, 2015) geht es in diesen Fortbildungen, die als Workshops angelegt sind, weniger um die Vermittlung konkreter Strategien zum Umgang mit diesem Widerspruch – stattdessen steht eine Reflexion der eigenen Profession und der eigenen Haltung in diesem Spannungsfeld im Vordergrund.

Doch wie lässt sich gewinnbringend im Rahmen von Lehrer*innenfortbildung reflektieren? Wie kann eine tiefgehende Reflexion der eigenen Lehrendenpersönlichkeit und der eigenen Handlungen angestoßen werden? Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag auf den Grund. Wir stellen zunächst das Setting der von uns durchgeführten Workshops mit der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik vor – eine Methode, die durch die Arbeit mit konkreten Fällen eine Reflexion aus der Praxis für die Praxis ermöglichen soll –, bevor wir von den Erfahrungen der Teilnehmenden berichten und anschließend diskutieren, welche Rolle derart gestaltete Workshops im Rahmen einer langfristigen schulinternen Lehrer*innenfortbildung einnehmen können. Außerdem möchte dieser Beitrag dazu ermutigen, die Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik selbst auszuprobieren, weshalb wir mit konkreten Hinweisen für die Moderation solcher Workshops auf Grundlage unserer Evaluation abschließen.

2 Workshop: Setting und Durchführung

Über die besondere methodische Herangehensweise, die wir in unseren Fortbildungen verfolgen, sowie deren theoretische Fundierung, haben wir andernorts ausführlich berichtet (vgl. Lau, Heinrich & Lübeck, 2019). Auch die Materialien, die in den Fortbildungen verwendet wurden, stehen im Open Access zur Verfügung (vgl. die Beiträge von Lau & Lübeck, S. 17–26, 27–37, 38–48 und 49–59 in diesem Heft), sodass sie gern auch in anderen Kontexten eingesetzt werden können. Daher verzichten wir an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung des Fortbildungskonzepts und rufen lediglich kurz einige wenige Grundlagen in Erinnerung:

In der ersten Projektphase von ReLink, der Forschungsphase, stand die Frage im Vordergrund, welche Qualifikationserfordernisse sich für Lehrkräfte in der inklusiven Sekundarstufe ergeben, wenn sie reflexiv mit dem Spannungsfeld von Leistung und Inklusion umgehen wollen (vgl. den Beitrag von Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, S. 1–16 in diesem Heft). Diese Daten wurden in einer zweiten Projektphase dazu genutzt, für didaktische Zwecke verdichtetes Material für die Fortbildung von Lehrkräften zu generieren. Dieses Material – i.d.R. bestehend aus Äußerungen von Lehrkräften oder Schüler*innen und häufig nur eine einzige Druckseite lang – fokussiert auf das Spannungsfeld von Leistung und Inklusion und steht exemplarisch für viele alltägliche Situationen, in denen unterschiedlich gehandelt werden kann. Zum Beispiel kann es dabei um die Leistungsbewertung von Klassenarbeiten in Lerngruppen gehen, in denen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zieldifferent beschult werden, um die

Benotung von Schüler*innen in kleinen Gruppen oder um die Aushandlung von Leistungsbewertungen im multi-professionellen Team.

Anhand dieses Materials sind die Teilnehmer*innen der Workshops mithilfe der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik dazu eingeladen, über die vorliegende Situation zu reflektieren. Die besondere methodische Herangehensweise besteht darin, dass die Situation bzw. das Material nicht direkt in Gänze vorgelegt wird, sondern Stück für Stück in kleinen Sinneinheiten (Sequenzen). Bei jeder dieser Sequenzen überlegt die Gruppe gemeinsam, welche Lesarten (Worum geht es? Wie geht es weiter?) sich zu den offengelegten Informationen ergeben. Durch dieses Vorgehen, so unsere Annahme, wird es den Teilnehmenden ermöglicht, der dargestellten Situation in ihrer Entwicklung nachzuspüren, sie auf mögliche Alternativen hin zu überprüfen, eigene Sichtweisen einer Situation zu den Deutungen anderer Teilnehmer*innen in Bezug zu setzen und verschiedene Entwicklungsvarianten der Situation zu überlegen. In der Konsequenz können sich die Teilnehmenden dadurch letztlich divergierender Denkweisen und daraus abgeleitet der eigenen Haltung bewusst werden. Denn dieses sequenzielle Vorgehen spiegelt dabei die ebenfalls sequenzielle Entfaltung des eigenen (professionellen) Handelns wider und hat, so unsere Annahme, ein hohes Irritationspotenzial für bereits eingeschliffene Handlungsrouninen. Dazu ist wichtig, dass in der Sequenzanalyse alles, was von den Teilnehmenden als Lesart eingebracht wird, als relevant und wichtig erachtet wird – es gibt kein richtig oder falsch.

Diese sequenzanalytische Arbeit an tatsächlichen Fällen aus der Praxis ermöglicht es also den Teilnehmenden der Fortbildung, in einem methodisch geschützten Rahmen ihre Perspektiven auf das Material zu äußern, das Für und Wider von Handlungsalternativen abzuwägen (explizit oder implizit) und die Fortbildung als „Reflexionspause“ für ihre eigene Professionalisierung zu nutzen.

3 Evaluation der Workshops

Sechs Workshops, die nach dieser Intention und mit dieser hier skizzierten Methodik gestaltet wurden, wurden von uns durchgeführt und im Rahmen einer qualitativen Evaluation begleitet. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden variierte von Workshop zu Workshop stark: So nahmen an einem Workshop Lehrkräfte verschiedener Schulen in einem größeren Einzugsgebiet teil; für einen weiteren Workshop meldeten sich Angehörige eines Schulkollegiums an, und wieder ein anderer Workshop wurde ausschließlich von Personen besucht, die selbst als Lehrer*innenfortbildner*innen tätig waren. Auch die Teilnehmendenzahl schwankte mit zwei bis 19 Teilnehmer*innen stark.

Im Anschluss an die Durchführung der Workshops, die in der Regel mit vier bis fünf Stunden veranschlagt waren, wurden mit je zwei bis drei Teilnehmer*innen kurze Interviews geführt. Bereits zu Beginn der Workshops wurde gefragt, wer sich zu einem solchen Interview bereit erklären würde – auf diese Weise war die Auswahl der Interviewten nicht gekoppelt an die jeweiligen Erfahrungen in der Veranstaltung. Besonders interessierte uns, wie die Teilnehmer*innen das Workshopsetting empfunden hatten, das sich durch den Einsatz der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik – so unsere Annahme – doch sehr von anderen bekannten Workshopformaten unterscheidet. Diejenigen Teilnehmer*innen, die nicht am Interview teilnahmen, wurden stattdessen gebeten, einen kurzen Feedback-Fragebogen zum Workshop auszufüllen, da wir an den Rückmeldungen aller Teilnehmer*innen interessiert waren, auch wenn wir nur mit jeweils zwei bis drei Personen ein Interview führen konnten.

Die Durchführung der Fortbildungen und die Auswertungen der zum Zwecke der Evaluation erhobenen Interviews erfolgten in Personalunion durch uns, was – vergleichbar mit Projekten der Praxisforschung (vgl. u.a. Altrichter & Feindt, 2008) – letztlich bedeutet, dass wir uns auch selbst beforschten. Dies birgt die Gefahr einer Voreingenommenheit und Befangenheit in Bezug auf die gemachten Erfahrungen in den Workshops. Um

in diesem Setting dennoch die notwendige Distanz für Forschungsprozesse aufzubauen und sich von den persönlichen Erfahrungen distanzieren zu können, fanden zum einen Reflexionsgespräche mit den übrigen Verbundpartner*innen statt; zum anderen bot das empirische Material, welches mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2017) ausgewertet wurde, eine Möglichkeit der Verobjektivierung der in den Fortbildungen gesammelten Erfahrungen.¹

4 Ergebnisse

Die im Folgenden dargestellte Evaluation gliedert sich in zwei Bereiche. Zunächst geht es um die konkreten Erfahrungen der Teilnehmenden mit dem Workshop selbst, um das spezifische Setting und die methodische Herangehensweise. Im Anschluss daran betrachten wir auf Grundlage der Rückmeldungen der Teilnehmenden die Frage, ob diese Herangehensweise grundsätzlich für Lehrer*innenfortbildungen trägt bzw. was sie bewirken kann und welchen Stellenwert sie beispielsweise in einer längerfristig angelegten schulinternen Lehrer*innenfortbildung (SchiLf) einnehmen kann.

4.1 Erfahrungen mit dem Setting

Während die Arbeit an Fällen den Teilnehmenden oftmals als Methode für Fortbildungen bekannt war, war die spezifische Herangehensweise an Fälle mit dem Methodenansatz der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik für alle ein Novum. Ein Kernelement praxisreflexiver Kasuistik besteht darin, sich das vorliegende Material sequenziell zu erschließen und dabei in der Gruppe verschiedene Lesarten zu einer jeweils gegebenen Textstelle zu sammeln. Alles, was einem in den Sinn kommt, was an Assoziationen aufscheint und was eigene Erfahrungen und Erlebnisse wachruft, ist erwünscht und willkommen. In unserer Moderation haben wir dabei besonderen Wert darauf gelegt zu betonen, dass etwas, das seitens der Teilnehmenden als Lesart geäußert wird, nicht zwangsläufig bedeuten muss, dass der oder die Sprechende die geäußerte Lesart auch selbst vertritt. Außerdem wurden Lesarten nicht nach „richtig“ oder „falsch“ beurteilt, sondern es wurde wertschätzend in der Gruppe zur Diskussion gestellt, mit welcher Wahrscheinlichkeit sie auf die gegebene Textstelle zutreffen könnte. Dies führte dazu, dass viele unterschiedliche Perspektiven und Deutungen zu einer Textstelle gesammelt wurden, die die Teilnehmenden dazu anregten, ihre eigene Perspektive und ihre eigene Deutung des Textes zu hinterfragen.

Diese neue Herangehensweise fand bei der großen Mehrheit der Teilnehmenden Zuspruch. Folgende Aspekte wurden genannt, die wir zur Veranschaulichung jeweils durch Interviewauszüge illustrieren:

- Durch die gemeinsame Interpretation am Material entstehen neue Perspektiven und Ideen; außerdem erhält man Einblick in die Perspektiven Anderer.
 - *Also ich fand es immer oder so bemerkenswert, dass, wenn man die, wenn ich den Satz gelesen habe, dann schießt/ oder ist mir ja gleich eine Idee dazu eine in den Kopf geschossen ne. Und das ist ja den anderen genauso gegangen. Aber dass das ganz unterschiedliche Ideen sein konnten und genauso gleichberechtigte Ideen. Und das fand ich eigentlich so faszinierend, was mich ja auch dazu gebracht hat natürlich nochmal in andere Perspektiven reinzublicken. Und das nehme ich auch mit, dass das erste, was*

¹ Volmerg, Senghaas-Knobloch und Leithäuser (1986) fassen diesen interpretativen Selbstaufklärungsprozess anhand zweier hermeneutischer Felder: Demzufolge lässt sich die Erhebungs- und damit die Fortbildungssituation selbst als „erstes hermeneutisches Feld“ bezeichnen, in dem die Fortbildenden durch ihre Teilnahme an der Situation auch Erforschende ihrer eigenen, zur Diskussion stehenden Erfahrungen sind. In der sich daran anschließenden Auswertung, dem „zweiten hermeneutischen Feld“, wird die vormals naturwüchsige Kommunikation durch die Anwendung wissenschaftlicher Auswertungsmethoden systematisiert, und es wird expliziert, was andernfalls unbewusst und unthematisiert bliebe (Volmerg et al., 1986, S. 268).

einem in den Kopf schießt, nicht das Genialste sein muss. Oder, oder, dass es eben auch noch weitere Ideen gibt, die durchaus auch bedenkenswert sind ne. Und das fand ich sehr, sehr faszinierend. (WS5_2, 57)

- Besucht man den Workshop mit unmittelbaren Kolleg*innen, ermöglicht die gemeinsame Interpretation eines Falls einen vertieften Austausch untereinander, der fruchtbar für weitere schulinterne Entwicklungsarbeit sein kann.
 - *Also das gibt einfach eine gute/ also das gibt ganz viele Impulse rein, die einen reflektieren lassen. Die ganz viele Reflexionsanstöße bieten, die man eben auch entsprechend gut im Schulleben auch mit verwenden könnte. Also sowohl im Kollegium, um eben bestimmte Knackpunkte, die im Alltag natürlich immer wieder vorkommen, auch nochmal nachvollziehbarer und erlebbarer zu machen, als die einfach nur so abstrakt zu besprechen [...]. (WS4_1, 157)*
- Eine Bewusstwerdung der sonst oft impliziten eigenen Meinung und Haltung erfolgt, da in die Interpretation des Materials automatisch die eigenen Erfahrungen mit einfließen.
 - *Also es ist eine super Methode, um sich bestimmte Sachen bewusst zu machen, was im Hintergrund vielleicht so rumschwirrt, was man eben bei bestimmten Teilsequenzen eben automatisch vielleicht denkt, ja. (WS1_2, 16)*
 - *Ähm, na ja, man hat, also was man sehr stark gemerkt hat, finde ich, ist auch, man und das hat man auch bei den anderen Kollegen bemerkt, finde ich, dass ja vieles an unseren Erfahrungen mitgekommen ist gleich, ne. Also was man aus Gesprächen mit anderen Kollegen mitbringt, ja. Also man/ bestimmte Situationen interpretiert man dann erstmal SO gleich, ja, und merkt dann vielleicht im Gespräch, okay, anders ginge ja auch, ne, also das am ehesten so, würde ich sagen, ja. (WS1_2, 20)*
- Ein intensives Gruppengespräch wird schnell und unkompliziert initiiert, das nach kurzer Zeit auch ohne ständige Impulse durch die Moderation auskommt.
 - *[...] und da hat man ja auch, finde ich, in der Gruppe gemerkt, dass das funktioniert, weil man eben, ist ja auch ein großer Vorteil, man kommt total gut in das Gespräch, ne. Also anders, als wenn man jetzt was fragt und die anderen sollen irgendwie was sagen, ne. So kann jeder gleich sagen, was er dazu hat, also was er dazu im Kopf hat, das wurde auch gleich gesagt irgendwie, es gibt kein richtig und falsch und nichts, dass die Personen das jetzt wirklich denken, ne, was man jetzt äußert an Vermutung. Also das fand ich gut, das funktioniert gut. (WS1_2, 16)*

Des Weiteren haben wir in den Interviews danach gefragt, welche Effekte der Workshop bzw. insbesondere die Arbeit mit der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik für die Teilnehmenden hatte. Hierzu berichtet ein*e Teilnehmer*in:

Also ich habe immer so bisschen, Angst ist zu doll, aber man ist immer 'n bisschen aufgeregt, wenn es an so 'nen Workshop geht, weil man ja viel von sich preisgeben muss und auch mitarbeiten muss und also diese Methode, das ist mir total leicht gefallen, da mitzuarbeiten, weil also weil man einfach zu jedem also das/ dadurch dass es eben nicht persönlich um MICH geht, konnte man einfach immer was dazu sagen und das Beispiel war auch gut. Also und ja also ich habe/ es war sehr, sehr intensiv. Ich habe die komplette Zeit irgendwie (.) gearbeitet (lacht), habe ich das Gefühl. Ja. Also ich fand die Methode richtig gut, spannend. (WS5_1,9)

Diese Atmosphäre des „Alles-ist-sagbar“ hoben nahezu alle interviewten Workshop-Teilnehmenden als besonderes Merkmal der Fortbildung hervor. Das lässt aufhorchen, da ggf. strukturelle Bedingungen von Fortbildungen an sich durch diese Aussagen offenbar werden. Entsprechend gehen wir für den Aspekt des „Alles-ist-sagbar“ von einem Argumentationsmuster aus. Denn nach Heinrich (2015) gilt:

„[...] wo innerhalb der Aussagen eines/einer Interviewten oder bei mehreren ProbandInnen vermehrt die gleichen Argumente bzw. analoge Argumentationsführungen auf[treten], so

liegt die Vermutung nahe, dass hinter diesen strukturell bedingte Argumentationsmuster liegen, d.h. innerpädagogische oder organisationssoziologische Strukturen eine Wiederkehr dieser Argumente bedingen.“ (Heinrich, 2015, S. 783)

Das identifizierte Argumentationsmuster lässt sich noch weiter inhaltlich beschreiben. Denn nicht nur hat es diese besondere Atmosphäre den Teilnehmenden erlaubt, sich in hohem Maße aktiv einzubringen, sondern in diesem durch die methodische Herangehensweise entstandenen Schonraum war es gleichzeitig möglich, die eigene Profession zu thematisieren und die eigenen Sichtweisen auf den Prüfstand zu stellen, ohne sich dabei gleichzeitig angreifbar zu machen oder gar zu beschämen. Ein*e weitere*r Teilnehmer*in beschreibt diesen Aspekt der Methode folgendermaßen:

Also ich habe auch das Gefühl, es haben, es haben sich ja auch alle irgendwie geäußert. Und es ist ja oft so, wenn dann Leute in die Defensive kommen irgendwie und merken, oh hier sind irgendwie acht Leute, die haben da irgendwie so eine Richtung und ich habe das nicht, dass sie dann lieber den Mund halten. Also es gibt natürlich auch Leute, die gehen dann erst recht in die Konfrontation. Aber viele Leute halten sich dann raus aus sowas. Und ich finde, gerade für sowas erscheint mir das Verfahren sehr geeignet, weil man spricht ja nicht über sich selbst. Man spricht ja nicht über seine eigenen Schwierigkeiten, Gedanken, irgendwie so, sondern es ist was anderes, andere Leute, mit anderen Gedanken, die man dann interpretiert. Und von daher denke ich, ist man da weit genug außen vor in dem Moment, um sich dann auch zu äußern. Auch mit der Ansage am Anfang, das muss nicht quasi immer der eigenen Meinung entsprechen, sondern das sind die eigenen Gedanken, was man sich denkt, was sich der andere dabei gedacht hat. Also man kommt immer raus aus dieser Nummer. (WS6_2, 25)

Im Sinne einer Argumentationsmusteranalyse lässt sich nun fragen: Aus welchem Grund ist diese Arbeitsatmosphäre, in der sich die Teilnehmenden in einem geschützten Raum frei äußern können, so besonders, dass sie explizit betont wird? Die Vermutung liegt nahe, dass in anderen Fortbildungssettings diese Atmosphäre oftmals nicht besteht. Es ist vorstellbar, dass vor allem in Fortbildungen, die die Vermittlung von Wissen in den Mittelpunkt stellen, stärker in Dichotomien von richtig und falsch gedacht wird, sodass Äußerungen von Teilnehmenden direkt selbst auf dem Prüfstand stehen. Dies mag dazu führen, dass Teilnehmende, die sich in der zu vermittelnden Thematik nicht ausreichend sicher fühlen, sich eher zurückhalten und sich nicht aktiv einbringen. Dahingegen ist es mit der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik, die eben keine Wissensvermittlung, sondern eine Reflexion der eigenen Profession in Bezug auf ein spezifisches Spannungsfeld im Fokus hat, offenbar möglich, Aspekte zu thematisieren, die sonst nicht thematisierbar sind – nicht zuletzt auch deswegen, weil offen gehalten wird, ob man hypothetisch am gegebenen Material oder nun tatsächlich auch die eigene Arbeit diskutiert. Somit stehen nicht nur spezifische Wissensinhalte und ggf. Kompetenzen im Fokus unserer Fortbildungen, sondern implizit die teilnehmenden Lehrer*innen als Person mit ihren je individuellen Erfahrungen und Zugängen zum Thema. Unsere noch zu prüfende Hypothese ist, dass diese Herangehensweise auch ein höheres und nachhaltigeres Professionalisierungspotenzial mit sich bringt.

Positives Feedback gab es darüber hinaus bei jedem Workshop zur Arbeitsatmosphäre in der Gruppe. Auch dies führen wir zurück auf die besondere Herangehensweise, in der jede*r dazu eingeladen ist, sich aktiv einzubringen, ohne die Gefahr einer Beschämung laufen zu müssen. Hier kommt den Moderator*innen eine besondere Rolle zu, denn auch sie bringen sich gleichwertig in die Interpretation ein (und als Moderator*innen haben auch wir in jeder Fortbildung neue Facetten unserer eigenen Profession entdeckt, sodass wir ebenfalls profitieren!) – sie dienen damit als Vorbild und haben großen Einfluss auf die Diskussionsdynamik in der Gruppe. In den hier evaluierten Workshops haben stets zwei bis drei Moderator*innen gewirkt, sodass auch bei einer offiziellen Teilnehmendenzahl von zwei eine arbeitsfähige Gruppe bestand.

In den Fragebögen fragten wir die Teilnehmenden schließlich u.a. danach, wie ihnen die Methodik des Workshops gefallen habe, ob sie Ideen und Impulse für ihre Arbeit in der Schule und im Unterricht bekommen hätten und ob ihre Teilnahme an dem Workshop ihre Arbeit kurz- oder mittelfristig beeinflussen werde. In der Auswertung der Bögen wurde deutlich: Die Gruppe, die sich aus dem Kollegium einer Schule zusammensetzte und bei der wir das Material auf Grundlage der Informationen aus der Vorstellungsrunde vor Ort ausgewählt hatten, zeigte sich am zufriedensten und profitierte nach eigenen Aussagen am meisten, während die Gruppe, die sich aus Kolleg*innen verschiedener Schulen in verschiedenen Bundesländern zusammensetzte und bei der das Material im Voraus festgelegt wurde, uns bei der Zufriedenheit nur durchschnittliche Noten gab. Selbst wenn sich diese Erkenntnisse auf lediglich 28 Fragebögen aus vier unterschiedlichen Workshops stützen, stellen sie wertvolle Hinweise für die weitere Gestaltung von Fortbildungen mit sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik dar, die wir in der Konzeption einer SchILf aufgegriffen haben (vgl. den Beitrag von Lau et al., S. 73–100 in diesem Heft).

Es gab jedoch auch vereinzelt negatives Feedback zur konkreten methodischen Herangehensweise der Workshops. Während die Mehrheit der Teilnehmenden die Kontextfreiheit für die Arbeit am Material bereichernd und anregend für eigene Überlegungen und das Sammeln von Gedanken fand, wirkte die Kontextfreiheit auf eine*n Teilnehmer*in störend:

Äh diese schrittweise und dekontextualisierte Aufdeckung, mit der hatte ich eher Schwierigkeiten. Also ich hatte eher das Gefühl, dass es für mich selbst nicht so viel gebracht hat, weil es für mich das Gefühl gab, dieses, ich muss jetzt irgendwie was erraten. Aber das Setting steht ja fest. Warum weiß ich es nicht? (WS2_2, 15)

Möglicherweise wäre es für diese*n Teilnehmer*in besonders wichtig gewesen, im Voraus noch ausführlicher über die Hintergründe der Kontextfreiheit zu sprechen. Wenngleich wir in jedem Workshop einen knapp gehaltenen Input zur Methode gegeben haben, deutet das Empfinden dieser Teilnehmerin bzw. dieses Teilnehmers, „was erraten“ zu müssen, darauf hin, dass das Ziel der gemeinsamen Arbeit am Material ihr/ihm noch nicht deutlich war. Schließlich sollte nicht im Fokus stehen, den tatsächlichen Fall zu erraten, sondern in der gemeinsamen Interpretation, gerahmt durch die Kontextfreiheit, mögliche Lesarten und Handlungsalternativen herauszuarbeiten und sich dadurch der eigenen Haltung und Erfahrungen bewusst zu werden.

Negatives Feedback gab es zudem dort, wo sich die Teilnehmenden aufgrund des Ausschreibungstextes der Veranstaltung etwas anderes erhofft hatten. Obgleich unsere Workshops stets explizit als „Reflexionspause“ (Lau et al., 2019, S. 90) beworben wurden, waren die konkreten Inhalte im Ausschreibungstext vielleicht zu vage gehalten. Diese Vagheit führte auf Seiten mancher Teilnehmenden jedoch zur Unklarheit darüber, dass die *Reflexion* des Spannungsfeldes von Inklusion und Leistung im Vordergrund steht und nicht etwa konstruktive Vorschläge zu dessen *Bearbeitung*. Insbesondere in der Fragebogen-Evaluation wurde dies thematisch, wie folgendes Zitat aus einem Freitextfeld der Fragebogenerhebung verdeutlicht:

Leider habe ich etwas völlig anderes beim Titel „Leistungen ermöglichen und bewerten in einem inklusiven Umfeld – (wie) geht das?“ erwartet. Ich habe mir praktische Tipps erhofft, wie ich ein gutes Umfeld für inklusives Lernen schaffen kann, das eine kleine (?) Bewertung (?) einschließt. (F B 9)

In dem Moment jedoch, wo ein Ausschreibungstext noch spezifischer auf die Vorgehensweise eingeht, könnte dies dazu führen, dass potenziell Interessierte bereits innerlich „abwinken“, sich gar nicht erst zur Fortbildung anmelden und ihnen damit die Erkenntnis des Wertes von Reflexion und des damit einhergehenden Potenzials für die eigene Pro-

fessionalisierung entgeht, wohingegen ein solch spezifischer Ausschreibungstext vermutlich gemäß dem Matthäus-Prinzip dann vor allem diejenigen Lehrkräfte ansprechen dürfte, die ohnehin einen leichteren Zugang zu reflexiven Prozessen haben.²

Diese Überlegungen leiten über zum zweiten Bereich, dem wir uns mit unserer Evaluation nähern wollen: der Frage, ob die Herangehensweise der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik grundsätzlich für Lehrer*innenfortbildungen trägt bzw. was sie bewirken und welchen Stellenwert sie beispielsweise in einer längerfristig angelegten schulinternen Lehrer*innenfortbildung (SchILf) einnehmen kann.

4.2 Nach dem Workshop ist vor der SchILf – Erkenntnisse für zukünftige Fortbildungen mit sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik

Neben der Professionalisierung der Teilnehmer*innen der Workshops verfolgten wir mit den durchgeführten Fortbildungen auch das Ziel, erste Erfahrungen zum Einsatz sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik in Lehrer*innenfortbildungen zu erhalten, um die Erkenntnisse aus diesen Erfahrungen für die Konzeption einer längerfristigen Schulinternen Lehrer*innenfortbildung nutzen zu können (zu dieser Konzeption vgl. den Beitrag von Lau et al., S. 73–100 in diesem Heft). Wir wollten deshalb von den Teilnehmer*innen auch wissen: Trägt diese spezifische Herangehensweise für Lehrer*innenfortbildungen? In welche Strukturen muss ein solches Setting eingebettet sein, um die individuelle Profession weiterentwickeln zu können? Für wen (für welche Schule, welche Kollegien) und wofür (welche Themen und Anlässe) könnte die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik eine gewinnbringende Methode in Fortbildungen sein? Und was braucht es ggf. zusätzlich, damit die Teilnehmenden von ihr profitieren?

Der Großteil der von uns Interviewten hatte – abhängig vom Dienstalalter – bereits eine Vielzahl an sowohl einzelnen Workshops zu bestimmten Themen als auch längerfristig angelegten Lehrer*innenfortbildungen besucht, und selbstverständlich hatte jede*r Teilnehmende eine Einschätzung dazu, welcher Fortbildungsbedarf bei ihr bzw. ihm selbst und in der jeweiligen Schule besteht. Auf Grundlage dieser Expertise baten wir die Interviewten um eine Einschätzung der Eignung sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik für weitere, auch langfristig angelegte Fortbildungsformate.

Wenngleich nahezu alle Interviewten die methodische Herangehensweise spannend und in Bezug auf die Reflexion des Themas durchaus ergiebig fanden, äußerten sie auch Bedenken, was die Akzeptanz einer so aufgebauten Fortbildung in ihrem Kollegium betrifft. Ein Kernargument: Lehrkräfte sind ohnehin schon stark belastet und wünschen sich folglich Fortbildungen, die zeitlich effizient Bearbeitungsansätze für ihre alltäglichen Herausforderungen bieten. Unser Workshop dagegen war eben spezifisch nicht auf die Erarbeitung konkreter Handlungsansätze oder gar Lösungen ausgerichtet, sondern zielte auf die Reflexion und Sensibilisierung für verschiedene Facetten des Spannungsfeldes Leistung und Inklusion. Hier wird wahrscheinlich – so die Annahme von mehreren Interviewten – eine Kluft zwischen den Erwartungen der Teilnehmenden und dem, was der Workshop leistet, bestehen. Auch hierzu sollen wieder zwei Interviewte zu Wort kommen:

Für so eine Fortbildung, ja, wie gesagt, ich glaube, generell ist es so, machen wir uns nichts vor, Lehrer sind alle irgendwie im Stress, irgendwie gerade im inklusiven Unterricht und die kommen ständig an Baustellen. Und wenn die eine Fortbildung machen, dann wünschen die sich schon irgendwie, im Idealfall, wenn sie ehrlich sind, eine Lösung für die Baustelle (lächelnd). Und wenn nicht, dann wenigstens irgendwie das Werkzeug, wie sie es angehen können, ne. Und ich glaube schon, damit das im Kollegium wirklich angenommen wird, müsste es an manchen Stellen dann eben wirklich ganz konkret werden, ne, dass man und

² Die Vagheit unseres Ausschreibungstextes hing u.a. mit den formalen Anforderungen an das ReLLnk-Projekt zusammen, für das wir auf die Durchführung einer gewissen Anzahl von Workshops und somit auf die Gewinnung von Teilnehmer*innen angewiesen waren, so dass wir ggf. zu wenig konkret geworden sind.

man kann das ja konkret behandeln, ohne dass es eine Lösung gibt, also es ist, ne, man kann ja nicht erwarten jetzt auf das Thema Autismus bezogen, jetzt nur um mal ein Beispiel zu nennen, dass Sie sozusagen jetzt als Workshopleiter dann den Leuten sagen, so macht ihr es und so ist es richtig, das nicht, aber das man eben mal überhaupt für eine längere Phase an DIESEM einen konkreten Problem diskutiert und mal auffächert, welche Möglichkeiten kann es denn geben, ja. Das wäre, glaube ich, schon ein wichtiger Baustein dann, ja. (WS1_2, 70)

Wenn ich so eine Fortbildung mache oder in meinem Alter jetzt oder meinem Wissenstand auch als, ah, ich will nicht sagen überholt, aber ich möchte zack, zack wissen, das ist der Stand, darum geht es, das kann ich machen. Und dann vielleicht an einem Beispiel etwas üben. So hatten wir damals diese ähm rechtliche ähm Fortbildung gehabt. Da wurde gesagt, so und so ist der Stand, das darf man, das sind die Gesetze, das ist vorrangig, nachrangig, ähm das sind mögliche Erziehungs-, mögliche Ordnungsmaßnahmen und dann ein Fallbeispiel reingeben und sagen: so, und jetzt habt ihr das Problem. Wie gehen Sie damit um? Also ähm ich bin, dieses sich selbst erarbeiten, alles schön und gut, vielleicht lernt man da mehr als wenn man es vorgegeben kriegt. Ähm ich glaube, da ist manchmal Zeit zu kostbar, wenn ich dann mir selbst etwas erarbeite, wenn es das schon gibt. (WS3_2, 103)

Die Kluft zwischen der Erwartungshaltung der Teilnehmenden und dem, was der Workshop tatsächlich anstrebt, führt zu mehreren Überlegungen. Zum einen müssen, wie bereits in Kapitel 4.1 angedeutet, die Ziele in der Ausschreibung des Workshops so deutlich wie möglich benannt werden, um Missverständnissen und Enttäuschungen vorzubeugen. Auf der anderen Seite jedoch wirft diese Kluft auch die Frage nach einem Passungsverhältnis auf, und zwar sowohl a) dem Passungsverhältnis der Teilnehmenden für diese Art von Fortbildung als auch b) dem Passungsverhältnis einer so gestalteten Fortbildung für eine spezifische Schule bzw. ein bestimmtes Kollegium. Zum ersten Punkt gibt es unterschiedliche Meinungen der Interviewten. Ein*e Befragte*r ist etwa der Ansicht:

Ich würde jetzt nicht sagen, das ist nur für Bestimmte geeignet, das glaube ich nicht. Weil, wie gesagt, was mir total gut gefallen hat, was sehr gut ist, man kommt sofort rein irgendwie, man kann und da kann jeder irgendwie sich beteiligen und mitmachen irgendwie, man ist sozusagen gleich mitten drin, das finde ich ist so methodisch ein großer Vorteil. (WS1_2, 83)

Dem gegenüber äußert ein*e Interviewte*r auf die Frage, ob sie/er diesen Workshop auch Kolleg*innen empfehlen würde, folgendes:

Es kommt ein bisschen auf den Kollegen oder die Kollegin an. Weil das ist nicht unbedingt was für jeden, denk ich. Ja, man braucht ein bisschen Geduld (lacht) und ähm, ja, auch Kreativität. Man muss sich ja sehr viel vorstellen können in den verschiedenen Situationen und ähm für manche kann das sehr ermüdend sein, denk ich. Ich würde es nicht jedem empfehlen. (WS6_3, 133)

Sicherlich sind Geduld und Kreativität von Vorteil bei einer so zeitintensiven Herangehensweise wie der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik und eine Fortbildung mit dieser Herangehensweise mag besonders fruchtbar sein in einem Kollegium, das bereits eine konstruktive und wertschätzende Diskussionskultur lebt. Andererseits ist nicht auszuschließen, dass ein Kollegium, das diesbezüglich noch Entwicklungsbedarfe hat, genau dies auch in einem solchen Workshop lernen kann – letztlich besonders dadurch, dass durch den methodischen Rahmen eine geschützte Atmosphäre entsteht, in der sich alle Teilnehmenden ohne Angst vor Beschämung äußern können (s.o.).

Zum Aspekt der Passung lässt sich jedoch auch gleichermaßen fragen, welche Schule bzw. welches Kollegium am meisten von einer derart gestalteten Fortbildung profitieren kann, etwa abhängig vom jeweiligen Stand der Schulentwicklung in Bezug auf Inklusion oder auch abhängig von der Diskussionskultur im Kollegium. So könnte, so die Ansicht einer bzw. eines Interviewten, eine fortlaufende Begleitung eines Kollegiums mithilfe von Workshops, die auf sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik aufbauen, vor allem zu Beginn inklusiver Schulentwicklungsbemühungen hilfreich sein:

Also ich könnte mir das schon vorstellen, grade wenn Schulen im Aufbruch der Inklusion stecken. Dass das ausgesprochen hilfreich ist, um ja bestimmte Fallstricke zu vermeiden. Es gibt ja nun mittlerweile auch Schulen, die ganz unterschiedlich weit sind und ich glaube, dass das schon auch ein hilfreicher Proz/ Prozess wär äh wäre, sowas über zwei Jahre laufen zu lassen. Denn also das, das ist mit einer Sitzung auch überhaupt gar nicht getan also. Da werden Grundlagen gesetzt. Und überhaupt erstmal ein Bewusstsein geschaffen, was an Problemen da ist. Und dann muss natürlich auch eine Schule die Gelegenheit haben, selber zu arbeiten und dann aber immer wieder Treffen zu haben, um zu gucken, wie weit sind wir jetzt gekommen. Hat das geklappt, was wir uns vorgenommen haben. Wenn ja, super. Was können wir als Nächstes angehen. Wenn nein äh, woran hat es/ Warum sind wir gescheitert also. Das glaube ich schon, dass das sehr hilfreich wäre. (WS5_2, 149)

Auf der anderen Seite spricht sich auch ein*e Teilnehmer*in, dessen/deren Schule nach eigener Aussage schon weiter fortgeschritten ist in Bezug auf Inklusion, sehr für diesen reflexiven Ansatz von schulinterner Fortbildung aus:

Weil WIR sind schon so weit in diesem, in der gelebten Inklusion, in/ in/ und dem Umgang mit Vielfalt, da brauchen wir jetzt keinen, keinen, keinen Hurrelmann mehr. Warum, ne? Also wir, wir haben was ganz anderes. Und ich glaube, wenn es aus, aus, aus, aus dem Kollegium kommt und dann auch nochmal mit einer/ Also da/ ich glaube, die Kollegen werden dann mit einer Erwartungshaltung kommen und sagen, okay, jetzt kommt mal wieder ein Text und wieder ein Vortrag. Und wenn man dann aber was sehr Aktives, Diskursives macht, was am, am Alltag orientiert ist, das ist genauso wie bei den Schülern. Ich glaube, dass die Kollegen dann da sehr bereitwillig sind und diskutieren tun die sowieso gerne. [...] also bei uns, ich nehme das, den Großteil des Kollegiums als eben sehr engagiert und auch interessiert wahr. Dinge, die bei uns noch nicht so optimal funktionieren zu verändern und, und zu optimieren, damit es für alle besser ist. Und, wenn ich das auch so verkaufe und sage, das kann ein Anstoß sein hier Dinge nochmal zu konkretisieren und uns/, ja, aufzuzeigen, wo auf jeden Fall noch eben Bedarf ist. Und wir haben den Raum dafür. Wir nehmen uns den Raum dafür und diskutieren das nicht einfach mal auf einer Lehrerkonferenz nebenbei, wo es dann wieder verhallt. Ich glaube, da gibt es dann eine hohe Bereitschaft. (WS4_1, 193–195)

In beiden Aussagen spiegelt sich auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen Reflexion und „konkreten“ Inhalten wider. Der bzw. die Interviewte aus der fortgeschrittenen Schule ist der Ansicht, dass die fachlichen und didaktischen Grundlagen ausreichend bekannt sind und hier entsprechend kein Bedarf mehr an faktischem Wissen besteht – viel stärker könne das Kollegium von einer angeleiteten Reflexion über die eigene Arbeit profitieren. Doch auch in einer Schule, die hierzu noch auf dem Weg ist, sollten rein fachliche Inhalte nicht ohne Reflexionsprozesse vermittelt werden. Bei der Konzeption einer Schulinternen Lehrer*innenfortbildung, die mit sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik arbeitet, wäre je nach teilnehmender Schule entsprechend zu prüfen, wie stark die Reflexion noch zusätzlich durch die Vermittlung von fachlichen und didaktischen Grundlagen ergänzt werden sollte.

5 Hinweise für die Moderation

Aufbauend auf den Erkenntnissen der Evaluation und auf unseren eigenen Erfahrungen möchten wir nun abschließend ein paar Hinweise zur Moderation von Workshops mit sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik geben.

Die von uns gegebenen Workshops waren kaum miteinander vergleichbar. Dies lag sowohl in der Varianz der Gruppengröße und -zusammensetzung begründet als auch in dem jeweiligen Material, das zum Einsatz kam. Bei der Materialauswahl haben wir im Verlaufe der Workshopeinsätze Veränderungen vorgenommen: Von den aktuell vier aufbereiteten Fällen (alle „Zum Nacherfinden“ in diesem Heft) hatten wir zunächst pro Workshop lediglich zwei „einsatzbereit“ vor Ort; die Auswahl der Fälle war also im Voraus erfolgt. Im Laufe der Zeit sind wir dann jedoch dazu übergegangen, alle Materialien zu den jeweiligen Workshops mitzubringen, sodass wir auf Grundlage dessen, was

die Gruppe während der Vorstellungsrunde an Anliegen in Bezug auf das Thema „Leistung und Inklusion“ vorbrachte, konkret entscheiden konnten, welches Material für diese Anliegen am geeignetsten wäre. Diese Strategie möchten wir gern weiterempfehlen; sie setzt allerdings Materialkenntnis voraus.

Die in unseren Augen wichtigsten Kriterien für eine gelingende Moderation der Workshops sind die Vermittlung und das Vorleben einer offenen, geduldigen Herangehensweise an das Material sowie der wertschätzende und neugierige Umgang mit Beiträgen aus der Gruppe. Eine Schlüsselfunktion kommt dabei den methodischen Hinweisen zu, die vor dem Einstieg in die Materialarbeit gegeben werden sollten. Diese müssen nicht sonderlich lang sein (unserer Erfahrung nach sind hierfür ca. zehn Minuten nötig), aber sie sollen die Grundprinzipien der gemeinsamen Interpretation verdeutlichen (ein Handout sowie ein erklärendes Video zur Methode finden sich in den Supplements der Praxisbeiträge von Lau und Lübeck in diesem Heft). Dazu gehört neben der kontextfreien und sequenziellen Interpretation insbesondere der Hinweis, dass alles, was einem zu einer Textstelle in den Sinn kommt, gesagt werden kann, ohne dass der bzw. die Sprecher*in selbst das Gesagte inhaltlich vertreten muss. Viele Teilnehmer*innen griffen diesen Hinweis im Interview nochmals auf und betonten, wie hilfreich das für sie gewesen sei, um sich selbst schnell aktiv einzubringen. Hilfreich ist es auch, insbesondere zu Beginn des Workshops, sich als Moderator*in selbst intensiv an der Interpretation zu beteiligen, um den Teilnehmenden „live“ einen Eindruck von dieser Arbeitsweise zu vermitteln und sie damit auch zu motivieren. Diese Selbstbeteiligung kann im Laufe des Workshops, sobald die Teilnehmenden diesbezüglich selbstsicherer werden, schrittweise zurückgefahren werden, um ihnen mehr Raum für die Diskussion zu überlassen. Mit der Art der eigenen Beiträge können Moderator*innen bei Bedarf auch gerne bewusst provozieren und damit eine lebhaftere Diskussion in Gang bringen, was etwa dann sinnvoll sein kann, wenn sich die Teilnehmenden recht schnell auf eine Lesart „einschießen“ oder sehr harmonisch und zurückhaltend interpretiert wird.

Wichtig ist es, aufgrund der sehr intensiven Arbeit auch auf Pausen zu achten. Wir empfehlen, die Pausen nicht im Voraus festzulegen, sondern abhängig von der Diskussion in der Gruppe zu entscheiden, wann eine solche gebraucht wird. Unserer Erfahrung nach ist es dabei besser, Pausen an einer geeigneten Stelle im Material (also zwischen zwei Sequenzen) einzulegen, um anschließend wieder schneller in die Arbeit zu kommen – wird eine Pause stattdessen zwischen der Arbeit am Material und einer allgemeinen, abstrahierenden Diskussion eingelegt, kann es schwer sein, die Eindrücke aus der ersten Phase wieder aufzunehmen und sich erneut in die Thematik einzufinden. In die Verantwortung der Moderation fällt es auch, das Tempo der Gruppe wahrzunehmen und dieses je nach Bedarf zu verlangsamen oder zu beschleunigen.

Bezugnehmend auf die oben geschilderte Problematik des Ausschreibungstextes muss sicherlich zwischen sogenannten „One-Shot-Fortbildungen“ einerseits und modularisierten, langfristigen Fortbildungen andererseits unterschieden werden. Bei einmaligen Veranstaltungen sollte von vornherein der Schwerpunkt auf Reflexion kommuniziert werden, um eine möglichst hohe Passung zwischen den Erwartungen der Teilnehmenden und den tatsächlichen Inhalten des Workshops zu erreichen und somit die Zufriedenheit mit dem Workshop zu sichern. Bei einer Einbindung der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik in eine langfristige SchiLf muss dies ggf. weniger deutlich expliziert werden, da die Phase der Reflexion eingebettet ist in stärker handlungspraktisch orientierte Phasen. Dies gibt wiederum Skeptiker*innen einer rein auf Reflexion ausgerichteten Fortbildung die Möglichkeit, sich zumindest für diese Phase auf die Reflexion einzulassen, da sie die hier gewonnenen Erkenntnisse anschließend noch konkreter auf die eigene (zukünftige) Arbeit werden beziehen können, insbesondere dann, wenn die Materialien inhaltlich auf die jeweiligen Anliegen der Teilnehmenden hin ausgewählt wurden.

6 Resümee

Jeder Workshop, den wir durchgeführt haben, war einzigartig. Das lag zu einem Großteil an den immer wieder unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen, die durch den hohen aktiven Anteil an der gemeinsamen Arbeit den Verlauf des Workshops mitbestimmt haben. Doch auch unsere eigenen Erfahrungen, die wir in den ersten Workshops gemacht haben, flossen in die Gestaltung weiterer Workshops ein. Unabhängig von diesen Progressionen wurde uns in jedem Workshop deutlich, dass die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik ein hoch adaptives Instrument ist, das sich aufgrund der hohen aktiven Beteiligung der Teilnehmenden stets den jeweiligen Wissensständen und Erfahrungen anpasst und sich dadurch für verschiedene Kontexte eignet. Positiv überrascht hat uns als Fortbildnerinnen, dass viele unserer Teilnehmenden sich im Anschluss an die Veranstaltung vornahmen, die sequenzanalytische Herangehensweise an Material auch z.B. im Unterricht mit ihren Schüler*innen einzusetzen (etwa für die Analyse von Gedichten oder Textaufgaben).

Abschließend können wir nur dazu ermuntern, diese Methodik selbst auszuprobieren – sei es in Form von formellen Fortbildungen oder auch im Rahmen von kollegialen Gruppen. Für die Thematik von Leistung und Inklusion kann dafür gerne auf unser Material (vgl. dieses Themenheft) zurückgegriffen werden, doch mit nur einiger Erfahrung mit dieser Methodik lässt sich dann auch eigenes Material, zugeschnitten auf die jeweils „brennenden“ Themen, erstellen und einsetzen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Feindt, A. (2008). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 449–466). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_16
- 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>
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Pädagogik*, 61, 778–792.
- Kuhl, J., Solzbacher, C., & Zimmer, R. (Hrsg.). (2017). *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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.
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). „Drinne“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inklusive“ Lerngruppen – Ein Fortbildungssetting zu organisatorischem Handeln. *DiMawe– Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4128>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). Notengebung auf Wunsch? Zieldifferente Leistungsbewertung 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. (2021). „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. (2021). „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>
- Mayring, P. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl.) (S. 468–475). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- 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), 668–690.
- 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.
- Tschekan, K. (2015). Kompetenzorientiert unterrichten. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 92–106). Weinheim: Beltz.
- 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
- Volmerg, B., Senghaas-Knobloch, E., & Leithäuser, T. (1986). *Betriebliche Lebenswelt. Eine Sozialpsychologie industrieller Arbeitsverhältnisse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Beitragsinformationen³

Zitationshinweis:

Lübeck, A., & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Lehrer*innenfortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>

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>

³ 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 et al. 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).

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung

**Konzeptuelle Überlegungen
zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik
im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion**

Ramona Lau¹, Ann-Kathrin Arndt², Jonas Becker³,
Martin Heinrich¹, Jessica M. Löser⁴, Anika Lübeck¹,
Michael Urban^{3, *} & Rolf Werning²

¹ Universität Bielefeld / Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

² Leibniz Universität Hannover / Institut für Sonderpädagogik

³ Goethe-Universität Frankfurt am Main / Institut für Sonderpädagogik

⁴ Georg-August-Universität Göttingen / Institut für Erziehungswissenschaft

* 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: Mit der Entwicklung inklusiver Bildung werden Fragen der Professionalisierung u.a. in Fortbildungen virulent. Zudem gilt Inklusion als Anlass zur Schulentwicklung. Wir betrachten in diesem Beitrag Fragen der Professionalisierung und Schulentwicklung als interdependent. Vor dem Hintergrund von Erkenntnissen zu wirksamen Fortbildungen legt dieser Beitrag den Schwerpunkt auf den Bereich der Reflexion. Entgegen der Tendenz, Reflexionsaufforderungen individualisierend zu wenden, fokussieren wir – im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung – das Format einer längerfristigen schulinternen Lehrkräftefortbildung (SchiLf) zum reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Schulen. Im Zentrum des Beitrages stehen konzeptionelle Überlegungen zu den Potenzialen einer sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer längerfristigen SchiLf. Wir beleuchten die, mit diesem speziellen methodischen Zugriff verbundenen, Reflexionsimpulse in Relation zu den Gedanken der Schulentwicklung.

Schlagwörter: Inklusion, schulinterne Lehrer*innenfortbildung, Schulentwicklung, Professionalisierung, Reflexion, Leistung, sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik



1 Einleitung

In dem vorliegenden, letzten Beitrag des Themenhefts zu Reflexion, Leistung und Inklusion¹ wollen wir – gleichsam als Ausblick – die Perspektive erweitern: Von den erprobten und evaluierten schulexternen (Einzel-)Fortbildungsworkshops² ausgehend stellen wir im Folgenden konzeptionelle Überlegungen zu dem Format einer längerfristigen schulinternen (Lehrkräfte-)Fortbildung (im Folgenden mit SchiLf abgekürzt)³ zum reflexiven Umgang mit Leistung an. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen methodisch-didaktische Überlegungen zur Frage nach dem Potenzial der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik für eine längerfristige SchiLf.

Warum erscheint es gewinnbringend, den konzeptionellen Sprung von einem schulexternen Einzelworkshop zur längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung zu wagen? Ausgangspunkt der Antwort auf diese Frage und damit unserer konzeptionellen Überlegungen ist unser Verständnis von Inklusion als Anlass zur Schulentwicklung (Kap. 2). Aus dieser Perspektive ist es notwendig, die jeweils schulspezifischen Fragen und Herausforderungen prozessorientiert zu betrachten und zu begleiten. Die hiermit verbundene Perspektive einer „lernenden Schule“ ist nicht losgelöst von dem Lernen der Lehrkräfte und von weiteren Fachkräften zu sehen: Vielmehr stehen, wie anschließend in Kapitel 3 dargelegt, Schulentwicklungsprozesse und Fragen der Professionalisierung im Wechselverhältnis miteinander. Vor diesem Hintergrund betrachten wir eine längerfristige SchiLf – als Format im Schnittfeld von Schulentwicklung und Professionalisierung – unter Einbeziehung bisheriger Forschungsergebnisse zu methodisch-didaktischen Prinzipien wirksamer Fortbildungen (Kap. 4). In diesem Beitrag fokussieren wir den Aspekt der Reflexion als ein wesentliches Moment von Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen. Einen reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Schulen sehen wir in diesem Zusammenhang angesichts von grundlegenden Widersprüchen und Spannungsfeldern von Inklusion und Leistung als besonders bedeutsam an (vgl. Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, S. 1–16 in diesem Heft), wobei mit Inklusion ein „spezifischer [...] Reflexionsmodus“ (Häcker & Walm, 2015, S. 83; Hervorh. i.O.) verbunden werden kann. Fokussiert man auf die Notwendigkeit von Reflexion, gilt es, wie in Kapitel 5 dargelegt, Reflexionsimpulse in Verbindung mit institutionellen Reflexionsräumen zu betrachten. Vor diesem Hintergrund loten die Kapitel 6 und 7 die Möglichkeiten der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik als Unterstützung für Reflexionsimpulse für eine längerfristige SchiLf zum reflexiven

¹ 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 et al., 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).

² Zum Aufbau des vorliegenden Themenhefts: Das zu Grunde liegende BMBF-Verbundprojekt ReLink wird in Verbindung mit ausgewählten Ergebnissen der Forschungsphase im Beitrag von Arndt, Becker, Löser, Urban und Werning überblicksartig dargestellt. Die durchgeführten Fortbildungen, in denen die Methode der sequenzanalytischen Praxisreflexion erprobt wurde, werden in den vier Beiträgen von Lau und Lübeck vorgestellt. Dort sind auch die jeweils verwendeten Fälle und weitere Materialien sowie ein einleitendes erklärendes Video zur Arbeit mit dieser Methode als Supplements hinterlegt. Die Evaluation dieser Fortbildungen stellen Lübeck und Lau in einem weiteren Beitrag vor.

³ Angesichts der „heterogenen Lehrgruppe“ (Blasse, 2015, S. 283) in inklusiven Settings kann die Begriffsverwendung schulinterne *Lehrkräfte*fortbildung zu kurz greifen. In diesem Beitrag wird die gängige Abkürzung „SchiLf“ genutzt, auch wenn die hier präsentierten konzeptionellen Überlegungen ebenso z.B. für eine längerfristige Fortbildung im multiprofessionellen Klassen- oder Jahrgangsteam herangezogen werden können.

Umgang mit Leistung aus: Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit dieser Methode unter Rückgriff auf die Erfahrungen aus den Einzelworkshops in Kapitel 6 erfolgt eine Konkretisierung der methodisch-didaktischen Überlegungen zu einer SchiLf (Kap. 7). In diesem Kontext werden neben den Rahmenbedingungen (Kap. 7.1) die Potenziale der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik einerseits als Einstieg in Schulentwicklungsprozesse (Kap. 7.2) sowie andererseits als Möglichkeit der Zwischenreflexion bzw. -evaluation (Kap. 7.3) beleuchtet. Die in diesem Beitrag eingenommenen Blickrichtungen und ihre Zusammenhänge sind in Abbildung 1 visualisiert.



Abbildung 1: Blickrichtungen und ihre Zusammenhänge in diesem Beitrag

Im Unterschied zur Breite grundlegender, didaktischer Fragestellungen – „wer, was, mit wem, warum und wozu, wo, wann, wie und womit lernen soll“ (Kiper, 2001, S. 116) – rücken wir in den konzeptionellen Überlegungen zu einer SchiLf, die sich als Teilschritt einer Schulentwicklung versteht, in Verbindung mit den Aspekten „warum und wozu“ vor allem „Wie-Fragen“ in den Vordergrund. Demgegenüber bleibt insbesondere die „Was?“-Frage und damit die jeweiligen konkreten Inhalte und Themen einer längerfristigen SchiLf zum reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Schulen bewusst im Hintergrund. Im Rahmen eines kurzen Ausblicks (Kap. 8) werden auf Basis der Forschungsphase des Verbundprojektes mögliche inhaltliche Fragen und Themen kurz skizziert.

Die im Folgenden dargestellten konzeptionellen Überlegungen können einen „Rahmen“ bieten, den es jeweils im konkreten Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsprozess der längerfristigen SchiLf auszugestalten und anzupassen gilt: Die konkreten Fragen, Inhalte und Schwerpunktsetzungen einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung sind für die jeweils teilnehmende Schule bzw. das teilnehmende Team je konkret festzulegen, um der Spezifik der Bedingungen, Herausforderungen und Entwicklungsprozesse Rechnung zu tragen. Damit rückt die Ebene der Einzelschule in den Blick, die im Sinne der Zuwendung zur „Schule als pädagogische[r] Handlungseinheit“ (Fend, 2008, S. 146) für die Auseinandersetzung mit Fragen der Schulentwicklung als zentraler Bezugspunkt gilt.

2 Inklusion als Anlass zur Schulentwicklung

Inklusion kann als Anlass zur Schulentwicklung aufgefasst werden (vgl. u.a. Ainscow, Dyson & Booth, 2006; Heinrich, Urban & Werning, 2013; Koch & Textor, 2015). So bilanzieren Allan und Sturm (2018), dass vor allem die Aufforderung durch Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen zu etablieren, die Diskussion um Inklusion intensiviert hat und die Auseinandersetzung mit dieser „in vielen Ländern als *Schulentwicklungsaufgabe* verstanden und bildungs- und schulpolitisch aufgegriffen“ wurde (Allan & Sturm, 2018, S. 175; Hervorh. d. Verf.). Hierbei kann nicht von einer „einfachen“ Umsetzung oder Steuerung ausgegangen werden (vgl. Heinrich & Dietrich, 2014). Wie unterschiedlich der Impuls der UN-Konvention aufgegriffen wurde und wie unterschiedlich hierbei Inklusion gefasst wird, zeigen auf nationaler Ebene die unterschiedlichen Entwicklungen der Bundesländer (vgl. Werning & Lichtblau, 2020; zum Vergleich der Steuerungssituation in zwei Bundesländern: Gasterstädt, 2019). Betrachtet man die Einzelschule, verweisen diese Unterschiede zwischen den Bundesländern auf unterschiedliche strukturelle Rahmen für die inklusive Schulentwicklung. Hierbei ist von einem „Wechselspiel“ auszugehen:

„Einerseits setzen strukturelle Vorgaben einen Möglichkeitsrahmen – mit Spielräumen – für die Umsetzung von Konzepten innerhalb der Einzelschule. Andererseits wird auf der Ebene der Einzelschule entschieden, was konkret auf der Handlungsebene unter gelingender Inklusion verstanden wird, welche Modelle umgesetzt werden und wie sie für eine Implementation adaptiert werden“ (Koch & Textor, 2015, S. 130).

Bezüglich der Umsetzung zeigen bisherige Studien, dass es nicht *den* einen Weg zur inklusiven Schule gibt bzw. geben kann (vgl. u.a. Dyson, 2010; Arndt & Werning, 2016; Seitz, Pfahl, Lassek, Rastede & Steinhaus, 2016). So verweisen z.B. die Ergebnisse verschiedener Begleitforschungsprojekte in den Bundesländern (vgl. u.a. Werning, Mackowiak, Rothe & Müller, 2018; Idel et al., 2019) auf Unterschiede zwischen den Schulen. Ebenso kann es „selbst unter dem Dach einer einzigen Schule [...] trotz professioneller Organisationsplanung“ (Bengel, 2017, S. 181) zu divergenten Umsetzungsverläufen kommen.

Inklusion als *ein* Anlass zur Schulentwicklung ist im Kontext von weiteren Anlässen der Schulentwicklung und damit verbundenen durchaus differenten Fassungen des „Idealbild[s] guter Schule“ (Saalfrank, 2016, S. 16) zu sehen. Verwiesen sei in diesem Kontext z.B. auf die Ganztagschulentwicklung, die Stärkung der Autonomie der Einzelschule sowie die stärkere Outcome-Steuerung im Bildungssystem (vgl. auch Moser, 2011, 2017). Bezogen auf den in diesem Themenheft fokussierten Schwerpunkt Leistung waren die Umstellung der Input- zur Outcome-Steuerung und der damit verbundenen „Tendenz zu stärkerer Lenkung und Kontrolle der Qualitätsentwicklung in Schulsystemen“ (Klieme, 2004, S. 625) sowie die Diskussion um Bildungsstandards mit einer zunehmenden „empirische[n] Verobjektivierung“ der Leistung“ (Heinrich, 2010, S. 129) verbunden. Hierbei fokussierte die damit einhergehende verstärkte standardisierte Leistungsmessung v.a. (ausgewählte) kognitive Kompetenzen. Demgegenüber stellt Inklusion einen Impuls dar, eine solche Engführung bzw. übergeordnet das Leistungsprinzip an sich kritisch zu hinterfragen (vgl. Sturm, 2015; Heinrich et al., 2013; Arndt et al., S. 1–16 in diesem Heft). Mit Inklusion wird darüber hinaus auch die Anregung verbunden, Qualität nicht nur als Steigerung von Effizienz zu fassen (vgl. Moser, 2011). In der Konsequenz ergibt sich aus diesen skizzierten Hinweisen zu unterschiedlichen bildungspolitischen Entwicklungen auf der Ebene der Einzelschule die Herausforderung, widersprüchliche Impulse und Zielsetzungen in Schulentwicklungsprozessen zu bearbeiten.

Inklusion als Anlass zur Schulentwicklung zu betrachten, bedeutet vor diesem Hintergrund auch, die Vorstellung, „ab heute (oder ab nächstem Schuljahr) sind wir inklusiv“, kritisch zu hinterfragen. Vielmehr ist hier das Verständnis von *Inklusion als Prozess*

gewinnbringend. Löser und Thoms (2019, S. 110) argumentieren dies anhand des Vergleichs der Formulierungen im Niedersächsischen und Bremer Schulgesetz. In ersterem wird festgehalten, dass öffentliche Schulen „inklusive Schulen“ sind (§ 4 Abs. 1, NSchG). In Bremen haben alle Schulen, „den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln“ (§ 3 Abs. 4, BremSchulG). Löser und Thoms (2019, S. 110) halten fest, dass

„auch Schulen in Niedersachsen nicht mit der Änderung des Schulgesetzes sofort inklusiv wurden sowohl im Sinne eines engen als auch eines weiten Inklusionsverständnisses (zumal weiterhin eine Vielzahl an – formal gesprochen nun inklusiven – Förderschulen aufrechterhalten werden)“.

Sie grenzen diese Vorstellung von „Inklusion als erreichbarer bzw. formal bereits erreichter Zielvorgabe“ von einem Verständnis von „Inklusion als dauerhafter und lebendiger Entwicklung“ ab (Löser und Thoms, 2019, S. 110). Für letzteres sprechen sich Ainscow et al. (2006, S. 25) aus:

“Inclusion is concerned with all children and young people in schools; it is focused on presence, participation and achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state”.

Im Rahmen einer Studie zu Qualitätskriterien und Schulentwicklungsprozessen an inklusiven Schulen formulierte eine Lehrkraft entsprechend: „Wir sind nur auf dem Weg ... es ist nicht perfekt“ (Arndt & Werning, 2016, S. 130). Hierbei erscheint ausgehend von den Sichtweisen von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern für inklusive Schulentwicklungsprozesse neben verbindlichen Strukturen eine *kontinuierliche Reflexion* charakteristisch (vgl. Arndt & Werning, 2016, S. 111f.). So formuliert ein Mitglied der Schulentwicklungsgruppe an einer Schule:

„Und wir entwickeln halt auch wirklich Schule weiter. Wir haben halt diese Schulentwicklungsgruppe und [...] das Entwickeln, also [...] jedes Jahr haben wir eigentlich Dinge verändert. Also wir sind immer im Prozess, wir haben nicht sozusagen jetzt was geschafft, wo wir sagen ‚so und so machen wir das jetzt‘, sondern wir gucken immer, wie läuft’s. Wir haben auch Umfragen gemacht im Kollegium [...] und versuchen das auch dann sozusagen für’s nächste Schuljahr zu berücksichtigen und Dinge zu verändern. Stellschrauben da ein bisschen enger, da ein bisschen so, wie wir, wie wir denken, wie wir es am besten für alle gemeinsam so hinkriegen. Und ich glaube, da ist auch, dass wir einerseits Vorgaben haben, die wir, aber auch flexibel sind und Dinge ausprobieren. Auch mal sagen, für dieses Schuljahr machen wir’s mal so und gucken mal und im nächsten Schuljahr sind wir auch bereit das wieder, also ne? Ich glaub da ist bei allen ne Bereitschaft auch, nicht so dogmatisch zu denken, sondern zu sagen, ja Kleinigkeiten können wir immer noch“ (Arndt & Werning, 2018, S. 25f.).

Rückt im Zitat die Schulentwicklungsgruppe in den Fokus, beschreiben Lehrkräfte darüber hinaus z.B. auch gemeinsame Fortbildungen im Kollegium und daran anschließende Gespräche als bedeutsam dafür, dass sich „das Kollegium [...] gemeinsam auch von der inneren Haltung und den Werten her entwickelt“ hat (Arndt, 2016, S. 134). Diese Aussage verdeutlicht, dass die Frage der Entwicklung einer inklusiven Haltung (vgl. u.a. Kuhl, Solzbacher & Zimmer, 2017) nicht nur bezogen auf die einzelne Lehrkraft in den Blick gerät. Zugleich wirft die geäußerte Idee der (gemeinsamen) Fortbildung Fragen zum Zusammenhang von Professionalisierung und Schulentwicklung auf, denen wir im Folgenden nachgehen.

3 Lernende Schulen, lernende Lehrkräfte – Schulentwicklung und Professionalisierung im Wechselverhältnis und das Format einer längerfristigen SchILf als „Schnittfeld“

Professionalisierung und die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen stellen zwei Anforderungen an Lehrkräfte dar. So formuliert z.B. die Kultusministerkonferenz in den Standards für die Lehrer*innenbildung (KMK, 2000, S. 4): „Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ sowie „Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung“. Im Schulalltag können diese genannten Bereiche für Lehrkräfte mit unterschiedlichen Aufgaben und Tätigkeiten verbunden sein, wie z.B. an einer externen Fortbildung teilzunehmen oder, wie in dem in Kapitel 2 zitierten Beispiel, in einer Schulentwicklungsgruppe über „Stellschrauben“ im Entwicklungsprozess der eigenen Schule nachzudenken. Hierbei kann beispielsweise die „Aufgabe, richtig heterogenitätsgerechten Unterricht“ (Arndt, Stenger & Werning, 2014, S. 10) durchzuführen, als ein Schwerpunkt und fortwährender Impuls zur Veränderung in der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgefasst werden. Mit der Umsetzung dieses Schwerpunktes sind vielfältige Lernprozesse für die Lehrkräfte verbunden. Aus diesen Hinweisen wird deutlich: Die Vorstellung von der „Schule als Lernende[r] Organisation“ (Holtappels, 2010, S. 99) ist nicht losgelöst von Lern- und Entwicklungsprozessen der Lehrkräfte zu sehen. Bastian, Combe und Reh (2002, S. 418) stellen fest, dass in den 1990er-Jahren die intensiviertere Diskussion um Fragen der Professionalisierung zunächst mit dem ebenfalls stärker diskutierten Thema Schulentwicklung eher unverbunden erschien und beide erst im Anschluss stärker aufeinander bezogen wurden, z.B. in berufsbiographischen Studien zu Schulentwicklungsprozessen (vgl. z.B. Herzmann, 2001). Fragen der Professionalisierung haben Eingang in Modelle der Schulentwicklung gefunden, wie die „Trias“ der Schulentwicklung nach Rolff (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung; vgl. Rolff, 2010, S. 29).

Auch bezogen auf Inklusion ist, wie Plate (2017, S. 207) formuliert, von „einer interdependenten Beziehung zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung“ auszugehen. Mit dem Ziel der Entwicklung inklusiver Bildung rücken *Fragen der Professionalisierung* noch drängender in den Fokus (vgl. u.a. Forlin, 2010; Heinrich et al., 2013). In diesem Themenheft betrachten wir Fortbildungen und damit die dritte Phase der Lehrer*innenbildung. Fortbildungen stellen eine zentrale Strategie dar, auf die Qualifizierungsbedarfe der in den Schulen tätigen Lehrkräfte zu reagieren. Längerfristigen Fortbildungen wird darüber hinaus bei der Umsetzung bildungspolitischer Reformen – so auch bei Inklusion – eine besondere Bedeutung zugeschrieben, da zum einen im Rahmen der Fortbildungen relevante umfänglich veränderte bzw. neue Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte in den Blick rücken können, zum anderen, weil in ihnen Akzeptanzprobleme gegenüber systemverändernden Reformen thematisiert werden können bzw. – sollen sie erfolgreich sein – müssen (vgl. Altrichter, 2019). Jedoch wird, wie bereits in dem einleitenden Beitrag in diesem Themenheft dargestellt, der Qualifizierungsbedarf bezogen auf Inklusion weiterhin als nicht gedeckt angesehen: Es gibt bisher keine Anzeichen dafür, dass sich an dem Befund Amrheins und Badstiebers (2013), nach dem lediglich ein Bruchteil von Fortbildungsveranstaltungen als langfristige Maßnahmen angeboten wird, grundlegend etwas geändert hätte. Darauf verweisen auch generelle Befunde zu Fortbildungen (vgl. Daschner, 2020, S. 47; Daschner & Hanisch, 2019, S. 14; Lipowsky, 2020, S. 51).

Kuhl und Müller (2019, S. 196) verweisen bezogen auf Inklusion auf die Notwendigkeit, „auch im Rahmen von Fortbildungen eine stärkere Orientierung an und Konzentration auf (inklusive) Schulentwicklungsprozesse“ zu ermöglichen. Sie beziehen sich auf die „Fortbildungsreihe ‚Jede(r) ist besonders‘ [...] der Deutschen Schulakademie“, die sich „an den sechs Qualitätsbereichen des Deutschen Schulpreises“ orientiert (Kuhl &

Müller, 2019, S. 198).⁴ Zugleich plädiert Plate (2017) dafür, Professionalisierung auch stärker als ein Ziel inklusiver Schulentwicklung zu sehen. Hierbei sieht sie – neben dem von ihr fokussierten Bereich der Partizipation – als eine „erkennbare Gemeinsamkeit von Inklusion als Prozess und Professionalisierung“ Fragen der „notwendige[n] Reflexivität der Akteur*innen [...] als explorative Haltung zur eigenen Praxis“ (Plate, 2017, S. 199). Hierin erkennt sie „Hinweise auf inklusive Schulentwicklung als mögliche Ressource für professionelle Entwicklungen“ (Plate, 2017, S. 199). Bastian et al. (2002, S. 418) sehen auf Basis ihrer Begleitforschungen „in Schulentwicklungsprozessen Potenziale für eine weitere Professionalisierung des Lehrerberufs“. Sie beziehen dies darauf, dass Schulentwicklung „einen bestimmten Handlungstyp“ generiert bzw. voraussetzt: „eine Disposition für die kooperative und eigenständig-konstruktive Lösung unvorhergesehener Problemlagen auf der Ebene der einzelnen Schule und sich hier im Prozess ergebender Entwicklungsaufgaben“ (Bastian et al., 2002, S. 418). Mit dieser „heuristische[n] Grundform von Schulentwicklung“ verbinden sie seitens der Akteur*innen „eine Habitusformation, die als reflexiv, forschend und fallerschließend beschrieben werden kann“ (Bastian et al., 2002, S. 420).

Vor dem Hintergrund dieses vorgestellten interdependenten Verhältnisses von Professionalisierung und Schulentwicklung rücken, bezogen auf Inklusion, unterschiedliche Fragen, Bereiche und Formate auf der Ebene der Einzelschule in den Fokus: Beispielsweise kann es darum gehen, Lehrkräfte darin zu unterstützen, die Perspektiven von Schüler*innen stärker einzubeziehen (vgl. z.B. Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012). Oder eine Schule könnte sich der Frage widmen, wie Inklusion im schuleigenen Fortbildungskonzept verankert wird. Dieses Handlungsfeld greifen wir mit unserem Beitrag auf, indem wir zum Themenfeld das Format einer längerfristigen schulinternen Lehrkräftefortbildung fokussieren.

Eine längerfristige SchiLf kann – im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung – einen Rahmen bieten, in dem jeweils schulspezifische Fragen und Ziele der individuellen bzw. kollektiven Professionalisierung und der Schulentwicklung in ihrer Interdependenz betrachtet, Entwicklungsprozesse angeregt und über einen längeren Zeitraum unterstützt werden können. Dabei ist das hier fokussierte schulinterne Format nicht als Ersatz, sondern in Ergänzung zu schulexternen Fortbildungen zu sehen (vgl. Geist, 2011, S. 6f.). Ebenso ist bezogen auf die inklusive Schulentwicklung die hier vorgenommene Schwerpunktsetzung auf das Format einer längerfristig angelegten SchiLf nicht in dem Sinne zu verstehen, dass mit einer längerfristigen SchiLf andere Bereiche und Formate der Schulentwicklung obsolet werden, wie z.B. die zitierte Arbeit in der Schulentwicklungsgruppe oder das Einholen von Schüler*innen-Rückmeldungen. Dass es gewinnbringend ist, sich dem Format einer längerfristigen SchiLf zum reflexiven Umgang mit Leistung zuzuwenden, wird im Folgenden näher begründet. Dies ist mit Hinweisen zu grundlegenden Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen verbunden.

⁴ Zu den Qualitätsbereichen gehört u.a. der Bereich Leistung (vgl. Beutel, Höhmann, Schratz & Pant, 2016).

4 Methodisch-didaktische Prinzipien wirksamer Fortbildungen als Basis konzeptioneller Überlegungen für eine SchiLf

Geist hält grundlegend zum Format einer SchiLf fest:

„Wenn das gesamte Kollegium, Teilkonferenzen oder auch Lehrerteams gemeinsam eine Fortbildung zu einer im Rahmen der Fortbildungsplanung festgelegten Aufgabe oder Problemstellung durchführen, sprechen wir üblicherweise von schulinterner Fortbildung. Diese Form der Fortbildung soll in ein Schulentwicklungskonzept eingebunden sein, ist als kollegialer, gemeinsamer Arbeitsprozess gedacht und orientiert sich an den Entwicklungszielen der Einzelschule“ (Geist, 2011, S. 6).

Eine SchiLf bezieht sich entsprechend nicht nur auf die einzelne Lehrkraft, sondern rückt die Schule als Ganze in den Fokus (Geist, 2011). Geist (vgl. 2011, S. 7) hebt bezogen auf Ziele und Inhalte dieses Formats hervor, dass das Kollegium mitentscheidet. Sie verweist auf diese grundlegende Herausforderung, wenn sie ausführt: „Schulinterne Fortbildung muss individuelle Bedürfnisse aufgreifen, aber auch über sie hinausgehen, um nachhaltig zu wirken“ (Geist, 2011, S. 8). Weitere Antworten auf die mit der Durchführung von Fortbildungen immer assoziierte Frage, was grundsätzlich eine erfolgreiche, also eine wirksame Fortbildung, damit auch eine SchiLf – im Sinne messbarer Effekte – ausmacht, liegen schon länger vor; sie werden zudem beständig erweitert.⁵ Im Weiteren werden wir zentrale Ergebnisse zur Wirksamkeit mit Blick auf das Format einer (längerfristigen) SchiLf unter verschiedenen Perspektiven bündeln, um sie bei den weiteren konzeptionellen Darstellungen zu berücksichtigen.

Wir gehen im Folgenden zunächst kurz auf die Bedeutung einer *längerfristigen* Perspektive ein. Daran anschließend wenden wir uns der Bedeutung einer Verknüpfung von Input, Erprobung und Reflexion sowie der Betrachtung ausgewählter Prinzipien für die vor allem methodisch-didaktische Gestaltung von Fortbildungen zu. Auf dieser Basis werden mit Blick auf die Reflexion die Potenziale der Methode der sequenziellen praxisreflexiven Kasuistik (Kap. 6) für eine längerfristige SchiLf zum reflexiven Umgang mit Leistung und die „Wie“-Frage bezogen auf die Fortbildungsgestaltung (Kap. 7) in den Vordergrund gerückt.⁶

Warum überhaupt in Richtung einer *längerfristigen* SchiLf denken? Versteht man Inklusion als fortwährenden Entwicklungsprozess, wird dies vor allem ex negativo deutlich: Auf Grundlage des Forschungsstands resümiert Lipowsky (2020, S. 54), dass Fortbildungen, „die nur von kurzer Dauer sind und nicht in die Tiefe gehen, [...] vermutlich wenig wirksam“ sind. Demgegenüber erscheinen längerfristige Maßnahmen erfolgreicher (vgl. auch Geist, 2011, S. 8). Somit ist eine (1) *zeitlich umfangreiche, längerfristig angelegte Fortbildung sinnvoll*, an sich aber – natürlich – kein Garant für Wirksamkeit.

Zu beachten ist eine Wechselwirkung von Inhalten und Dauer: Wissenserwerb (z.B. zu einem bestimmten Unterrichtsgegenstand) benötigt weniger Fortbildungszeit, als wenn es um das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen an sich geht. Das gilt besonders dann, wenn „die Lehrpersonen eigene Wege zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte finden und hierbei Handeln auf Einsicht und Überzeugungen“ angesprochen sind (Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 113).

Eine längerfristige Perspektive erscheint auch dahingehend bedeutend, dass wirksame Fortbildungen eine (2) *Verknüpfung von „Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen“* (Lipowsky, 2020, S. 52) ermöglichen. Hier kommen einmalige, so genannte „One-Shot-

⁵ Verwiesen sei hier u.a. auf die zusammenfassenden Darstellungen von Lipowsky (2004, 2010, 2020). Zum Aspekt der Wirksamkeit vgl. Lipowsky und Rzejak (2015).

⁶ Aufgrund dieser Schwerpunktsetzung des Beitrags auf methodisch-didaktische Aspekte der Fortbildungsgestaltung werden im Folgenden weitere Fragen und Gelingensbedingungen von Fortbildungen nicht ausführlich betrachtet, wie z.B. die Bedeutung der Unterstützung durch die Schulleitung (vgl. z.B. Kosiek, 2011; Lipowsky & Rzejak, 2019a; Rzejak & Lipowsky, 2018, 2019) sowie der Grundsatz, dass eine SchiLf „schulinterne Expertisen nutzen und Anregung von außen erhalten“ (Geist, 2011, S. 8) sollte.

Veranstaltungen“ (Lipowsky, 2020, S. 51) an ihre Grenzen. Demgegenüber sollte die Fortbildung ein (3) *Erproben von Fortbildungsinhalten* sowie eine *Rückmeldung an die Lehrkräfte* ermöglichen: Erprobungen von erarbeiteten Inhalten, die hohe motivationale Effekte haben, sollten wiederum Rückmeldeprozessen unterliegen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 107ff., 123ff.). Das gilt besonders für das Erleben eines – durch die Fortbildung induzierten – veränderten pädagogischen Handelns. Es geht darum, Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen zu berücksichtigen und in Beziehung zueinander zu setzen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 109; Altrichter, 2019, S. 73). Bezogen auf die Inputphasen ist hierbei zu bedenken, dass es (4) *keine Überfrachtung mit Konzepten zu Beginn* der Fortbildung gibt: Ein Start einer Fortbildung(-reihe) mit Inhalten, deren adaptive Umsetzung (schnelle) Erfolgserlebnisse ermöglicht, kann hilfreich sein, will man Teilnehmende von der Sinnhaftigkeit der (auch künftigen) Fortbildungsinhalte überzeugen. Kontraproduktiv wäre eine Überfrachtung zu Beginn mit sehr komplexen Konzepten, deren potenziell positive Auswirkungen durch Nicht-Beachtung aufgrund von Verunsicherung oder Widerstand konterkariert werden (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a). Grundlegend ist in den verschiedenen Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen, (5) die *Heterogenität der Teilnehmenden zu beachten*. Dies gilt umso mehr angesichts der „heterogenen Lehrgruppe“ (Blasse, 2015, S. 283) in inklusiven Settings sowie vor dem Hintergrund der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben (vgl. Altrichter, 2019). In dieser Hinsicht sind u.a. zwei Aspekte für die Gestaltung von schulinternen Fortbildungen relevant: Zum einen ist über die Schwerpunktsetzung in diesem Beitrag auch über binnendifferenzierende Fortbildungssettings nachzudenken (vgl. dazu Lau, 2011).⁷ Zum anderen stellt sich angesichts zu erwartender unterschiedlicher Interessen auch grundlegend die Frage, *wer* an einer Fortbildung teilnimmt: Dies verweist für den hier betrachteten Kontext unmittelbar auf die Frage, ob z.B. das Format einer SchiLf sich an das gesamte Kollegium oder ein Jahrgangs- oder Fachteam richtet (vgl. Kap. 7.3). Zudem stellt sich hier die wichtige Frage der Freiwilligkeit gegenüber einer Verpflichtung der Teilnahme.⁸

In Fortbildungen sollten (6) *positive Selbstwirksamkeitserfahrungen* ermöglicht werden. Selbstwirksamkeitserfahrungen wirken auf die individuelle Motivation, und sie haben Effekte bzgl. der Weiterentwicklung stabiler Überzeugungen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 120f.). In diesem Sinne führen Lipowsky und Rzejak (2019a, S. 121) aus: Es ergibt sich „die anspruchsvolle Aufgabe, den teilnehmenden Lehrpersonen bewusst zu machen, welche Wirkungen deren verändertes Handeln auf die Schüler*innen hat bzw. wie das eigene didaktische Handeln als Lehrkraft mit dem Lernen der Schüler*innen verbunden ist“. Das gilt besonders, wenn in einer Fortbildung Reflexionen zur sowie die Weiterentwicklung der individuellen professionellen Haltung im Fokus stehen. Zu beachten ist, dass z.B. Kuhl et al. (2017) zur (Weiter-)Entwicklung der professionellen Haltung ein sehr umfangreiches Konzept vorschlagen. Hieraus ist ableitbar, dass insbesondere Fortbildungen, die sich gezielt (auch) mit der Entwicklung von professioneller Haltung befassen, längerfristig angelegt sein müssen. Ein längerfristiges Format erscheint zudem bedeutsam, um auf die induzierten tiefgreifenden Veränderungen reagieren zu können. Dies erfordert, (7) sowohl *die Reflexion der Rahmenbedingungen* als auch die *Widersprüche des professionellen Handelns* nicht außer Acht zu lassen. Es muss Raum geben, um mögliche Widersprüche zwischen den Anforderungen des Bildungssystems bzw. der konkreten Organisationseinheit auf der einen Seite und dem erwarteten pädagogischen Handeln auf der anderen Seite reflexiv zu thematisieren (vgl.

⁷ Lipowsky & Rzejak (2019a, S. 137) konstatieren hier mögliche positive Effekte, die aber noch nicht eindeutig belegt sind.

⁸ Hier zeigen z.B. bisherige Ergebnisse, dass selbst Fortbildungen zur individuellen Förderung, die vermeintlich alle interessieren sollten, nicht das ganze Kollegium ansprechen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 142). Zugleich werden auch im Kontext der Überlegungen zur Schulentwicklung und hier z.B. zur Bedeutung von Partizipation (vgl. Plate, 2017) Begrenzungen deutlich, wenn nur die jeweils themenabhängig „üblichen Verdächtigen“ an einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung teilnehmen (vgl. auch Kap. 7.1).

Sturm, 2019). Andernfalls, so lässt sich ableiten, können die gewünschten Veränderungen durch eine Abwehrhaltung aufgrund kontraproduktiv empfundener Rahmenbedingungen, die nicht thematisiert werden, verpuffen.

In diesem Beitrag wird unter der Prämisse der Verknüpfung von Input, Erprobung und Reflexion der Bereich *Reflexion* in den Vordergrund gerückt. Im Rahmen dieser Schwerpunktsetzung wird die bereits in den Einzelworkshops erprobte Methode der sequenziellen praxisreflexiven Kasuistik (vgl. Kap. 7; vgl. auch die Beiträge von Lau & Lübeck, S. 17–26, 27–37, 38–48 und 49–59 in diesem Heft) hinsichtlich ihrer Potenziale für eine längerfristige schulinterne Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung betrachtet. Mit diesem Ansatz ist (8) das Prinzip der *Bearbeitung von Fällen als Ansatzpunkt zur Motivationssteigerung, zur Kompetenzentwicklung und zur (Selbst-)Reflexion* verbunden. Es wurde bereits ausgeführt, dass es für das Gelingen einer Fortbildungsmaßnahme relevant ist, dass die Teilnehmer*innen zur Auseinandersetzung mit den Inhalten motiviert sind, sich für diese tatsächlich interessieren. Besonders für das Gelingen von Fortbildungen, die insgesamt längere Zeiträume umfassen, ist es wichtig, dass die fortzubildenden Lehrkräfte regelmäßig teilnehmen, ausprobieren und zu Reflexionen bereit sind. Ein Ansatzpunkt zur Motivationsförderung ist die Verwendung von Fällen aus der alltäglichen Unterrichtspraxis während der Fortbildung. Zu dieser Herangehensweise gibt es zudem Hinweise, dass die Arbeit mit authentischen, aber fremden Fällen zu einem hohen Gewinn an Kompetenzen bei den Teilnehmer*innen führt (vgl. Lipowsky und Rzejak, 2019b, S. 37). Helsper (2018, S. 133, Hervorh. i.O.) sieht für eine Selbstreflexion eine „*kasuistische Reflexion fremder Fälle in Form von Fallarbeit* von entscheidender Bedeutung, die zudem nicht von Entgrenzung bedroht ist“.

Diese Ausführungen zeigen, welche grundlegende Überlegungen und Entscheidungen vorgenommen werden müssen, soll eine wirksame SchiLf konzipiert werden. Bevor wir in Kapitel 7 hierzu konzeptionelle Ideen für eine SchiLf zum reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Settings vorstellen, wenden wir uns zunächst noch zwei anderen Aspekten zu, die wir bei der SchiLf-Konzeption ebenfalls beachtet haben: Entsprechend stellen wir nun Überlegungen zur Bedeutung von Reflexion (Kap. 5) und zur Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik (Kap. 6) in den Mittelpunkt.

5 Reflexionsimpulse und institutionelle Reflexionsräume: Zum Reflexionsbegriff

Wie dargelegt, rückt im Rahmen der konzeptionellen Überlegungen in diesem Beitrag das Moment der Reflexion in den Vordergrund. Der Begriff der Reflexion allerdings ist so vielschichtig (vgl. Berndt, Häcker & Leonhard, 2017), dass die hiermit gekennzeichnete Perspektive nicht ohne weiteres klar ist. Im Folgenden werden daher einige Ansprüche aufgezeigt, mit denen der Reflexionsbegriff im Kontext von Lehrer*innen(-fort-)bildung verknüpft ist. Gleichzeitig wird eine Spur gelegt, an der sich die konzeptionellen Überlegungen orientieren können. In Kapitel 6 folgt dann ein konkreter methodischer Anschluss an diese Spur.

„Reflexivität wird heute – international und national weitgehend unbestritten – als wesentlicher Faktor für den Aufbau und die Aufrechterhaltung professionellen Könnens sowie für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns in hochqualifizierten Berufen betrachtet“ (Häcker, 2017, S. 21).

Reflexion wird dabei als Modus aufgerufen, in dem Lehrkräfte als individuelle Akteur*innen widersprüchliche Anforderungen, die an sie adressiert werden, produktiv bearbeiten sollen und können sollen (vgl. Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018, S. 88f.). Dies gilt insbesondere für strukturtheoretisch (vgl. Oevermann, 2016; Helsper, 2002) angelegte Konzeptionen von pädagogischer Professionalität. Im

Kontext von Inklusion fordern etwa Budde und Hummrich, dass „Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion furchtbar gemacht“ (Budde & Hummrich, 2013, o.S.) wird. Sturm und Wagner-Willi beziehen diesen Anspruch auf Unterricht und sprechen von einer „reflexiven Unterrichtsentwicklung“ (Sturm & Wagner-Willi, 2016, S. 87). Und Häcker und Walm formulieren:

„Aus der Perspektive einer reflexiven Professionalisierung von Lehrpersonen kann Inklusion somit als *spezifischer kritischer Reflexionsmodus* im Umgang mit der ‚ärgerlichen‘ *Tatsache der Heterogenität*, als analytische Kategorie mit hoher gesellschaftspolitischer Relevanz betrachtet werden“ (Häcker & Walm, 2015, S. 83; Hervorh. i.O.).

Auf der anderen Seite aber „kann die Reflexionssemantik zu einem Medium systematischer Deprofessionalisierung geraten“ (Häcker & Walm, 2015, S. 83) und zur „Verschleierungsformel“ (Häcker, 2017, S. 30) werden. Hier lassen sich zwei Kritikpunkte identifizieren: erstens die explizit oder implizit leitende Vorstellung von einer zu steigenden Reflexionskompetenz (vgl. auch Berndt & Häcker, 2017; Kunze, 2020, S. 687), durch die eine zu starke Komplexitätsreduktion im Verständnis dessen, was Reflexion leisten soll und was sie (nicht) leisten kann, vorgenommen wird; zweitens das Risiko, vermittelt über den Reflexionsbegriff die Verantwortung zum Umgang mit strukturellen Widersprüchen – oder gar den Anspruch von deren Lösung – an Lehrkräfte als individuelle Akteur*innen zu delegieren (vgl. Reh, 2008; Moser, 2018, S. 286; Werning & Riecke-Baulecke, 2018, S. 97; Budde & Hummrich, 2013). Häcker schreibt hierzu:

„Die Forderung der Förderung von Reflexivität gerät leicht zu einer *Logik der Perfektionierung individuellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns* und zwar besonders dann, wenn Reflexionen theoretisch unterkomplex bleiben (unzureichende Theoriereflexion) und die Kontexte sowie Handlungsbedingungen ausgeblendet werden (fehlende Strukturreflexion). Insbesondere die einseitige Akzentuierung der Selbstreflexion verbindet sich als heimlicher Lehrplan – quasi ‚unter der Hand‘ – leicht mit der Suggestion, bei der professionellen Lösung von ‚Krisen‘ komme es einzig und allein auf die Lehrperson selber an bzw. als professionelle Lehrperson könne man durch Optimierung der eigenen Reflexionsfähigkeit in der Schule alles zum ‚Guten‘ wenden“ (Häcker, 2017, S. 39; Hervorh. i.O.).

Beide hier angesprochenen Kritikpunkte werden in dem vorliegenden Beitrag aufgenommen und fließen in die in Kapitel 7 vorgestellten konkretisierten konzeptuellen Überlegungen ein.

Das von uns angelegte Verständnis von Reflexion zielt darauf ab, in der Arbeit an kasuistischem Material aus der Praxis für Widersprüche auf der Strukturebene zu sensibilisieren (vgl. auch Heinzl, 2020). Das hierfür genutzte kasuistische Material (zu finden als Supplements zu den Beiträgen von Lau & Lübeck in diesem Heft) entstand auf Grundlage der Forschungsphase im Projekt ReLink (vgl. zu dieser den Einleitungsbeitrag von Arndt et al. im vorliegenden Heft) und basieren auf im Prozess der Forschung entstandenen Protokollen. Dabei wurden zur Aufbereitung des kasuistischen Materials Sequenzen aus Beobachtungs- und Interviewprotokollen ausgewählt, in denen strukturelle Widersprüche oder dilemmatische Situationen zentral waren. Mit dieser Art und Weise der Konstruktion des kasuistischen Materials findet eine programmatische Perspektivverschiebung statt, die den o.g. beiden Kritikpunkten begegnen soll: Die Frage lautet dann nicht mehr (ausschließlich), welche Kompetenzen Lehrkräfte als individuelle pädagogische Akteur*innen benötigen, sondern auch, wie und durch welche institutionellen sowie organisatorischen Bedingungen und „Spielräume“ die im Material thematisierten Situationen geprägt sind. Dabei wird zum einen einsichtig, welche dieser Bedingungen außerhalb des Einfluss- und Gestaltungsbereiches praktizierender Lehrkräfte liegen. Zum anderen können auf der Ebene der Einzelschule oder auch auf der Ebene einzelner Teams Spielräume für Veränderungen deutlich werden.

Im Folgenden betrachten wir, wie die in diesem Kapitel ausgeführten Ansprüche an Reflexion im Rahmen des Formats einer längerfristigen schulinternen Fortbildung methodisch umgesetzt werden können.

6 Die Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik als Impuls zur Reflexion institutioneller Strukturen

Den zentralen Ansatz der in Kapitel 7 vorgelegten konzeptuellen Überlegungen zu einer SchILf zum reflexiven Umgang mit Leistung bildet die Methode der *sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik* (vgl. Lau, Heinrich & Lübeck, 2019, S. 91; Heinrich & Klenner, 2020). Die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik greift die im vorherigen Kapitel angestellten Überlegungen zum Reflexionsbegriff auf und übersetzt diese in eine Methode. Diese geht zurück auf die begriffliche Unterscheidung einer „rekonstruktive[n] Kasuistik“ und einer „praxisreflexive[n] Kasuistik“ bei Kunze (2016, S. 118, vgl. auch Kunze, 2020). Die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik wurde in Anlehnung an die praxisreflexive Kasuistik entwickelt (vgl. Schmidt & Wittek, 2020), geht allerdings in der Akzentuierung des ausbildungspraktischen Aspekts über diese hinaus, indem sie gedankenexperimentell entwickelte Lesarten auch jenseits ihrer empirischen Gültigkeit als ebenso ausbildungsrelevant erachtet wie empirisch-rekonstruktiv erarbeitete Fallstrukturhypothesen. Abweichend von der in der strukturtheoretisch angelegten begrifflichen Unterscheidung einer „rekonstruktive[n] Kasuistik“ von einer „praxisreflexive[n] Kasuistik“ (Kunze, 2016, S. 118) angelegten Differenzierung zwischen objektiv-hermeneutischem empirischen Befund und subjektiver Reflexion wird hier das sozialkonstruktivistische Moment stark gemacht, dass die Wirklichkeit immer auch anders hätte sein können und dann dennoch subjektiv genauso bedeutsam gewesen wäre. Dieser Zugang ermöglicht, die Methode der *sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik* metatheoretisch an die erwachsenendidaktischen Überlegungen zum Irritationspotenzial von Fällen im sozialkonstruktivistischen Sinne anschlussfähig zu machen (vgl. Lau et al., 2019, S. 91). Dies hat auch kommunikativ im Rahmen der Reflexion die Konsequenz, dass alle Lesarten als ähnlich bedeutsam gelten, wenn sie stringent und kohärent zum Vorangegangenen entwickelt wurden. Sie können in der sequenziell angelegten Reflexion im Moment ihrer Diskussion damit als ebenso „gültig“ angesehen werden wie der spätere empirische Verlauf: Wesentlich ist hier vielmehr im ausbildungspraktischen bzw. fortbildnerischen Sinne, dass gedankenexperimentell eine spezifische mögliche Wirklichkeit entworfen wurde, die damit auch hätte handlungsleitend wirken können. Eine ausführliche Darstellung der Methode soll bei Heinrich und Klenner (in Vorbereitung) erfolgen.⁹ Erste Erfahrungen mit dem Einsatz in entsprechenden Formaten der Lehrer*innenausbildung werden bei Heinrich & Klenner (2020) vorgelegt. Wie bereits angedeutet, wird die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik mit der Idee eingesetzt, über die Auseinandersetzung mit konkreten Situationen und Szenen aus der schulpädagogischen Praxis einen reflexiven Zugang zur Verschränkung individuellen pädagogischen Handelns einerseits und der Relevanz rahmender institutioneller Formate andererseits zu ermöglichen und hierüber letztlich Impulse für Schulentwicklungs- sowie Professionalisierungsprozesse anzustoßen. Die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik wurde vor dem Hintergrund der Methode der Objektiven Hermeneutik (vgl. zu dieser Wernet, 2009) entwickelt und lehnt sich neben einzelnen Interpretationsprinzipien auch in methodologischer Hinsicht an die Objektive Hermeneutik an. Eine zentrale theoretische Figur ist hierbei die Annahme, dass sich im zu interpretierenden Fall eine Vermittlung von Allgemeinem und Besonderem vollzieht (vgl. Wernet, 2006, S. 32). Diese abstrakte Überlegung soll an einem Beispiel veranschaulicht werden.

⁹ Eine praktische Einführung in diese Methode inklusive eines Videos mit beispielhaften Interpretationen findet sich als Supplement zu den vier Beiträgen von Lau und Lübeck in der Rubrik „Zum Nacherfinden“ in diesem Themenheft. Eine erwachsenendidaktische Einordnung der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik in Hinblick auf die im Projekt ReLInk durchgeführten Fortbildungen wurde von Lau et al. (2019) dargelegt und ist im Open Access verfügbar. Zu Erfahrungen mit dem Einsatz der Methode in Fortbildungsworkshops mit praktizierenden Lehrkräften und Fortbildner*innen vgl. den Beitrag zur Evaluation von Lübeck und Lau, S. 61–73 in diesem Heft.

Zur Veranschaulichung wird das Fallmaterial aufgegriffen, das als Supplement zum Beitrag „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“ von Lau und Lübeck im vorliegenden Themenheft veröffentlicht wurde. Hier erzählt eine Regelschullehrkraft, was es für sie bedeutet, wenn sie gemeinsam mit einem Sonderpädagogen bzw. einer Sonderpädagogin unterrichtet und beide zusammen für die Leistungsbeurteilung verantwortlich sind. Dieses Fallbeispiel enthält nun zum einen Momente, die spezifisch für genau *dieses* Beispiel sind. So spricht hier etwa eine Lehrkraft vor dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrungen mit Unterricht, Sichtweisen auf Unterricht und bestimmten Vorstellungen davon, was guter Unterricht sei und wie Leistungsbeurteilung vorgenommen werden solle. Zum anderen enthält das Fallbeispiel aber auch Momente, die von *diesem* Beispiel losgelöst und auf andere Beispiele übertragen werden können. So spricht hier etwa eine Lehrkraft in ihrer Rolle *als* Lehrkraft für bestimmte Fächer, deren Erfahrungen von der berufsbio-graphischen Sozialisation in einem bestimmten Schulsystem beeinflusst wurden. Wird dieses Fallbeispiel im Rahmen einer Fortbildung interpretiert, ermöglicht die Interpretation, dass die Fortbildungsteilnehmer*innen über die im kasuistischen Material interpretierte Situation, die nicht der eigenen Praxis entstammt, handlungsentlastet auf strukturelle Fragen und Widersprüche stoßen, die auch ihre je eigene Praxis beeinflussen.

In einer der im Projekt ReLInk durchgeführten sieben Fortbildungen zum Verhältnis von Inklusion und Leistung kam es dabei zu folgender Situation: Die Gruppe der Teilnehmenden bestand aus elf Lehrkräften, die – anders als in den anderen Fortbildungen – alle zum Kollegium *einer* Schule gehörten. Ein Teil der Lehrkräfte waren Fachlehrer*innen für verschiedene Fächer, andere waren als Sonderpädagog*innen an der Schule tätig, wieder andere nahmen in ihrer Rolle als Stufenleitung oder als Verantwortliche für das Inklusionskonzept der Schule an der Fortbildung teil. Als die Gruppe das Material interpretierte, entwickelte sich nach einer Weile ausgehend von dem Interpretationsprozess eine Diskussion darüber, welche Formate der Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen sich an der Schule entwickelt und inwiefern diese Formate sich als förderlich oder hinderlich für eine gemeinsame Beurteilung von Schüler*innenleistung erwiesen hatten. Hieraus ergaben sich Ideen zur Anpassung der Kooperationsformate auf Schulebene. Diese Ideen wiederum führten zu der Frage, wie Unterrichtskonzepte ebenfalls auf Schulebene überdacht und weiterentwickelt werden müssten. So entspann sich, angeregt durch einen Kommentar einer Lehrkraft, eine Diskussion um die Anpassung eines bisher praktizierten Unterrichtskonzepts in Anlehnung an das Format der Lerninsel (vgl. hierzu Fischer & Scheuerer, 2012). Die Schule hatte dieses Format mit der Idee eingeführt, einzelnen Schüler*innen situativ alternative Räume zum Arbeiten in der großen Gruppe im Klassenraum zu ermöglichen. Gestaltet werden diese Räume von Sonderpädagog*innen. Angestoßen durch die Auseinandersetzung mit dem Fallmaterial bemerkten die Lehrkräfte allerdings, dass sich die Idee der situativ nutzbaren alternativen Räume nach dem jeweiligen Bedarf einzelner Schüler*innen über die Zeit hin zu einer Form der fast permanenten räumlichen Separierung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entwickelt hatte. Zugleich berichteten einige Kolleg*innen, dass sich auch Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an die Sonderpädagog*innen mit der Bitte wenden, die Lerninsel nutzen zu können, dass das Format in seiner aktuellen Umsetzung dies aber nicht ermögliche. Noch im Rahmen der vierstündigen Fortbildungsveranstaltung entstanden daraufhin erste Ideen zur Weiterentwicklung bzw. Ablösung dieses Ansatzes zugunsten anderer Modelle, die größere situative Flexibilität erlauben und weniger stigmatisierend wirken.

Das Beispiel zeigt, dass die sequenzanalytische Kasuistik Reflexionsräume jenseits einer individualisierenden Verantwortungsdelegation eröffnen und hierüber Impulse zur Initiierung von Schulentwicklungsprozessen bieten kann. Im folgenden Kapitel werden

auf diesen Erfahrungen aufbauend methodisch-didaktische Überlegungen zu den Möglichkeiten der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Format einer längerfristigen schulinternen Lehrer*innenfortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung konkretisiert.

7 Reflexion im Mittelpunkt: Zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik in einer längerfristigen SchiLf

Aus den bisherigen Ausführungen abgeleitet stellen wir nun konzeptuelle Überlegungen zur Gestaltung einer längerfristigen SchiLf zum reflexiven Umgang mit Leistung vor. Damit bieten wir einen Impuls, der für die eigene Schule oder Fortbildungsgestaltung adaptiert werden kann. Zwei übergeordnete Punkte zu den konzeptuellen Überlegungen möchten wir voranstellen:¹⁰

- (1) Die hier entwickelte SchiLf ist nicht mit Schulentwicklung gleichzusetzen. Sie kann als ein Bestandteil von oder als Impuls zu Schulentwicklungsprozessen gedacht werden, ersetzt diese Prozesse aber nicht (vgl. ausführlicher Kap. 3).
- (2) Das Zentrum der hier vorgestellten Überlegungen bildet die Anwendung der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik (vgl. Kap. 6). Wir gehen davon aus, dass ihr Potenzial als Einstieg in die SchiLf (vgl. Kap. 7.2) sowie als methodisch geleitete Möglichkeit der wiederkehrenden Praxisreflexion im laufenden Fortbildungsprozess (vgl. Kap. 7.3) genutzt werden kann.

7.1 Rahmenbedingungen der SchiLf

Modularisierung

Eine grundlegende Limitation jeglicher Bemühungen um umfangreiche Fortbildungen in der Schule sind mangelnde zeitliche Ressourcen. Um hiermit produktiv umgehen zu können, schlagen wir eine modularisierte Gestaltung der SchiLf vor. Dies ermöglicht es nicht nur, eventuelle kleine Zeitfenster nutzen zu können, sondern auch, einzelne thematische Aspekte und Fragen genau dann im Schuljahr zu bearbeiten, wenn dies für die anstehenden Aufgaben situativ sinnvoll erscheint. Beispielsweise kann ein Modul während des Schuljahres dazu genutzt werden, bezogen auf die eigenen Wahrnehmungsprozesse von Leistung innezuhalten und zu überlegen, wie man (anders) bewerten will. Eine weitere Möglichkeit besteht etwa darin, sich mit einigen Wochen Vorlauf zu den Zeugnis Konferenzen am Ende des Schuljahres mit dem Thema Leistungsbewertung in inklusiven Settings auseinanderzusetzen. Eine andere denkbare Option ist es, vor den anstehenden Planungen für ein neues Schuljahr Fragen nach Unterrichtskonzeptionen oder Formen der multiprofessionellen Kooperation aufzugreifen. Damit einher geht die Idee, dass nicht jedes Mal das komplette Kollegium sich mit einem Thema auseinandersetzen muss, sondern ggf. auch Kleinteams, die sich nach einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung im Kollegium für die Bearbeitung eines bestimmten Bereichs gegründet haben.

¹⁰ Die Fokussierung unserer Darstellungen auf konzeptionelle Aspekte hat zur Folge, dass weitere wichtige Momente und Prinzipien, die relevant für eine Gestaltung der SchiLf sind, in den folgenden Überlegungen teilweise nicht oder nur am Rande zur Sprache kommen. So werden beispielsweise nur sehr bedingt Impulse für inhaltliche Inputs und deren Verknüpfung mit Erprobungs- und Reflexionsphasen (vgl. Kap. 4, Prinzip 2) oder zu Gelegenheiten des gezielten Hervorrufens von positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen (vgl. Kap. 4, Prinzip 6) gegeben. Zu weiteren diesbezüglichen Anregungen sei einerseits auf die vier Praxisbeiträge von Lau und Lübeck im vorliegenden Themenheft sowie andererseits insbesondere auf die im Kapitel 4 zitierte Literatur verwiesen.

*Moderator*innenteam*

Im Verlauf der SchiLf entstehen vielfältige zu erfüllende Aufgaben. Es wäre vermessen anzunehmen, dass alle diese Aufgaben von den Moderator*innen übernommen werden können. Im Gegenteil: Aus der Überlegung, dass Expertise zu den vielfältigsten Themenschwerpunkten erwünscht bzw. notwendig sein kann und entsprechend zur Verfügung gestellt werden muss, ist abzuleiten, dass das Moderator*innenteam vor allem gut vernetzt sein muss – idealerweise in die Schullandschaft und die Wissenschaft. Denn so wird es möglich sein, für die verschiedensten sich entwickelnden Themen der SchiLf situativ passend und zeitnah Expert*innen einladen und z.B. Hospitationsmöglichkeiten vermitteln zu können. Demnach würde das Team als Mittler zwischen wissenschaftlicher Expertise und Erfahrung in wie aus der Praxis fungieren – also tatsächlich moderieren, anstatt sich in der Unterstützung von Gruppen zu verlieren, die an gestellten Aufgaben arbeiten, zu denen die Moderator*innen über kein oder nur geringes Expert*innenwissen verfügen. Dies stellt zugleich eine Entlastung für das Moderator*innenteam dar, da an dieses nicht der Anspruch gestellt werden muss, umfassend in sämtlichen inhaltlichen Aspekten explizit versiert sein zu müssen, die im weiten Themenfeld von Leistung und Inklusion relevant werden können. Tatsächlich aber sollte das Moderator*innenteam alle Reflexionsphasen mitgestalten. Hier ist es gefordert, hier kann es fokussieren, sortieren, Rückmeldungen geben und bei der Perspektivenbildung helfen.

Für den Beginn eines längerfristigen Fortbildungsprozesses erscheint in diesem Zusammenhang eine externe Moderation sinnvoll, etwa aus Gründen der inhaltlichen Expertise oder weil eine externe Moderation einen anderen Blick auf die Organisation und die gruppendynamischen Prozesse im Kollegium mit sich bringt. Prinzipiell ist es aber auch denkbar, dass in einem fortgeschrittenen Prozess der SchiLf die Moderation von Kolleg*innen übernommen wird (vgl. Borde & Spahn, 2019), z.B. von Mitgliedern aus einem Steuerungs- oder Schulentwicklungsgremium oder von Kolleg*innen mit Erfahrung in der Fortbildung von Lehrkräften.

Fallauswahl für die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik

Die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik dient als Einstieg in die SchiLf (vgl. Kap. 7.2), kann aber auch zu späteren Zeitpunkten wieder aufgerufen werden (vgl. Kap. 7.3). Die Methode als Einstieg anzuwenden, hat u.a. den Vorteil, dass eine Überfrachtung der Fortbildung mit Konzepten zu Beginn vermieden wird (vgl. Kap. 4, Prinzip 4). In der Bearbeitung von Situationen aus der schulischen Praxis zeigt sich vielmehr, welche Konzepte relevant für den weiteren Verlauf der SchiLf sind – oder sein können. Die Bearbeitung eines Falls, mit dem ein Kollegium in die SchiLf startet, ist insofern Ausgangspunkt sowohl für den Fortbildungsprozess als auch für die hierdurch unter Umständen evozierten Schulentwicklungsphasen. Daraus ergeben sich komplexe Entscheidungen, die im Vorfeld der Fortbildung in Absprache mit Vertreter*innen des fortzubildenden Kollegiums getroffen werden müssen.¹¹ Diese betreffen vor allem die initiale Fallarbeit der SchiLf. Denn je nach Fall, der zur Besprechung ausgewählt wird, werden fallintendiert vordergründig unterschiedliche Blickrichtungen für Entwicklungen eröffnet. So können z.B. mit einem Fall Dilemmata schulischer Leistungsbewertung fokussiert oder es kann die Exklusion bestimmter Schüler*innen aus ihrer Klasse in den Mittelpunkt gerückt werden. Es kann in einem Fall um die Zusammenarbeit von Fachlehrkräften mit Sonderpädagog*innen gehen oder es kann die Praxis von Notengebungen hinterfragt werden. Mit anderen Worten: Je nach Fallauswahl kann die Ableitung bestimmter thematischer Schwerpunkte der SchiLf näher liegen. Entsprechend kommt

¹¹ Vorzugsweise sollten die Kollegiumsvertreter*innen die Vielfalt des Kollegiums in Status und Profession widerspiegeln. Vorstellbar ist demnach eine Gruppe, die sich z.B. aus Vertreter*innen der Schulleitung, aus ggf. vorhandenen Steuergruppen, des Lehrer*innenrats, des Teams Schulsozialarbeit, der Fachlehrkräfte, der Sonderpädagog*innen sowie eventuell weiteren Fachkräften – wenn möglich zum Beispiel auch Teilhabehilfen – zusammensetzt.

der Fallauswahl eine größere Bedeutung zu. Zu beachten ist aber auch: Aus unseren Erfahrungen werden dringende, bisher aber vielleicht noch nicht als solche erfasste und explizierte schulische Bearbeitungsdesiderate auch bei Fallbeschreibungen, die diese vermeintlich nicht im Fokus haben, offenbar. Dabei kann *eine* Fallbeschreibung als Impuls zur Auseinandersetzung mit *verschiedenen* Problemen dienen und auf die Zusammenhänge zwischen zunächst getrennt scheinenden Fragen hinweisen. Genau hier liegt ein großes Potenzial der sequenzanalytisch praxisreflexiven Kasuistik: Die Teilnehmenden an der Fallbesprechung machen den Fall zu ihrem. Entsprechend sind die Moderator*innen der Fallreflexionen gefordert, den durch die Gruppe aufgeworfenen Themen nachzuspüren und sie zu explizieren.¹²

Gruppengröße und -bildung

In den Praxis-Beiträgen von Lau & Lübeck zur Fallarbeit in der Rubrik „Zum Nacherfinden“ in diesem Themenheft wurde eine Gruppengröße von ca. zwölf Personen als Obergrenze für eine intensive Fallarbeit angegeben. Diese Angabe wirft die Frage auf, wie der Start in die Fortbildung aussieht, wenn ein Kollegium 60, 70 oder gar 120 Personen umfasst. Tatsächlich stellt dies eine besondere Herausforderung dar, da eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material nötig ist, um Irritationsprozesse erfahrbar zu machen, Reflexionsimpulse zu transportieren (vgl. hierzu auch Lau et al., 2019) und die nächsten Schritte der SchiLf zu formulieren. Hierzu gilt es, kreative Lösungen zu finden. Denkbar wären beispielsweise folgende Vorschläge, die wir aber noch nicht erproben konnten:

Die Fallarbeit könnte mit allen, jedoch *in Gruppen* erfolgen: Hierbei ergeben sich für die konkrete Anpassung vor Ort zwei grundlegende „Stellschrauben“: 1) *Moderator*innenteam mit interner oder externer Unterstützung* und 2) *synchrone oder asynchrone Durchführung der Fallarbeit*. Zu 1) Eine Möglichkeit besteht darin, dass sich das Moderator*innenteam für den Auftakt der Veranstaltung weitere personelle sachkundige Unterstützung von außen organisiert. Alternativ kann eine Form der internen Unterstützung darüber erfolgen, dass im Sinne eines Multiplikator*innenmodells die Moderator*innen im Vorfeld mit einzelnen Lehrkräften arbeiten. Diese übernehmen die Moderation der Fallarbeit mit dem Kollegium in kleinen Gruppen. Zu 2) Auch in Abhängigkeit von der Größe des Moderator*innenteams kann die Fallarbeit synchron oder asynchron stattfinden: Wird die Fortbildung, mit externer oder interner Unterstützung, von einem zahlenmäßig recht großen Moderator*innenteam durchgeführt, kann in verschiedenen Gruppen (z.B. zehn) parallel an Fällen gearbeitet werden. Zudem kann die Fallarbeit in (verschiedenen) Gruppen asynchron erfolgen: Der Fortbildungsauftritt erfolgt zeitlich gestaffelt. Ein paar Gruppen beginnen ca. eine Stunde später als andere mit der praxisreflexiven Arbeit. In dieser Zeit haben die Gruppen, die schon die Arbeit begonnen hatten, sich soweit eingearbeitet, dass sie erstens die Arbeit eigenständig weiterführen und zweitens eine Fokussierung ihrer Diskussionsergebnisse eigenständig vornehmen können. Die Nachteile dieser Variante sind u.a., dass für das Kollegium die Auftaktveranstaltung in die Fortbildung zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgen muss. Im Fall der Arbeit mit Multiplikator*innen ist das Moderator*innenteam nicht in allen Fallbesprechungen beständig dabei, so dass die Verantwortung für die weitere Arbeit bereits an dieser Stelle der Fortbildung in die Hände des Kollegiums gelegt werden muss – was auch ein Vorteil sein kann. Die Zusammenführung und die weitere Bündelung der Erkenntnisse aus den Fallbesprechungen liegen aber in jedem Fall wieder in den Händen der Moderator*innen (vgl. auch Kap. 7.2).

Die Teilnahme aller an der Fallarbeit erscheint, wie dargestellt, vorteilhaft. Sollte es v.a. in sehr großen Kollegien nicht möglich sein, die Fallarbeit mit allen zu realisieren,

¹² Die im Projekt ReLink entwickelten und in Fortbildungen eingesetzten Fälle liegen als Supplements zu den vier Beiträgen von Lau und Lübeck in diesem Themenheft, in denen Fortbildungen mit einzelnen Fällen vorgestellt werden, vor.

könnte die *Fallarbeit in einer (Teil-)Gruppe des Kollegiums* erfolgen: Neben der Konzentration auf bestimmte, z.B. Fachteams könnte dies in Anlehnung an das Reflecting Team (vgl. von Schlippe & Schweizer, 2007, S. 199f.) erfolgen: Einige Kolleg*innen arbeiten am Material, die anderen verfolgen den Prozess über Videomitschau in anderen Räumen. Hier wäre es allerdings wichtig, auch die Videomitschau und damit den Reflexionsprozess der am Material arbeitenden Kolleg*innen noch einmal zu reflektieren. Eine weitere Option wäre, dass die Vorbereitungsgruppe einer SchiLf die initiale Fallarbeit durchführt, aber nicht das ganze Kollegium (vgl. ähnlich bei Borde & Spahn, 2019). Hier stellt sich wiederum die Herausforderung, die Reflexionsimpulse auch ins Kollegium zu tragen.

Alle hier genannten Varianten haben Vor- und Nachteile. Da dem Einstieg in die SchiLf eine besonders große Bedeutung zukommt, müssen diese sorgfältig abgewogen werden. Auch ist zu überlegen, wie sich Kollegiumsmitglieder auf bestimmte Gruppen verteilen. Hierzu gibt es selbstverständlich Varianten (Selbstnomination, Fremdnomination, Zufallsverteilung), die im Vorfeld mit den Vertreter*innen des Kollegiums entschieden werden sollten. In diesem Zusammenhang muss auch geklärt werden, ob verschiedene Statusgruppen gemeinsam oder verteilt an den Fallbesprechungen teilnehmen. Aus unseren Erfahrungen in den durchgeführten Fortbildungen (vgl. Kap. 5 sowie die Beiträge von Lau und Lübeck sowie Lübeck und Lau im vorliegenden Themenheft) hat es sich als fruchtbar erwiesen, die Gruppen aus verschiedenen Statusgruppen zusammenzusetzen, um hier verschiedene Perspektiven ins Gespräch kommen zu lassen.

Teilnahmeverpflichtung

Die Gruppenbildung tangiert die Frage nach der Verpflichtung zur Teilnahme an der SchiLf im Allgemeinen und der einführenden Praxisreflexion im Besonderen. Aus unserer Sicht sollten bei einer SchiLf zumindest an der ersten praxisreflexiven Arbeitsphase alle Kollegiumsmitglieder teilnehmen. Es soll nicht auf die Ideen Einzelner verzichtet werden. Im Gegenteil, durch das Format wird es auch denen ermöglicht, die sich ggf. aufgrund von Vorbehalten ungern mit bestimmten inhaltlichen Fragen sowie Schulentwicklungsaufgaben auseinandersetzen, sich zielgerichtet zu äußern, ohne als Person im Mittelpunkt zu stehen. Für den weiteren Verlauf der modularisierten Fortbildung besteht so die Chance, dass die Möglichkeit, sich verschiedenen Themen zuwenden zu können, für alle einen Ansatz bietet. Ggf. können auch Entwicklungsaufgaben in Einzelarbeit verfolgt werden.

Konzeptuelle Varianten von Fortbildungen mit der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik:

Im Supplement zu diesem Beitrag fügen wir eine Übersicht bei, die das Nacherfinden von Fortbildungen, bei denen sequenzanalytische, praxisreflexive Fallbesprechungen den Kern der Veranstaltung ausmachen, niederschwellig ermöglichen soll. Darüber wird eine Flexibilität sowohl in Hinblick auf zur Verfügung stehende Zeitslots möglich als auch ein flexibler Umgang mit der Konstellation der Teilnehmenden.

Weitere diesbezügliche Anregungen finden sich auch in dem schulinternen Qualifizierungskonzept zur Nutzung digitaler Angebote in der Schule bei Borde und Spahn (2019). Als kürzestes von vier Fortbildungsformaten schlagen sie die „Digitale Mittagspause“ als „Mikrofortbildung“ (Borde & Spahn, 2019, S. 28) vor, bei der sich auf Basis freiwilliger Teilnahme auch Kleingruppen ab drei Personen für 30 bis 45 Minuten zum gemeinsamen Arbeiten zusammensetzen. Denkbar wäre dieses Format auch für Rückmeldungen (vgl. Kap. 4, Prinzip 3) nach kollegialen Hospitationen oder Ähnlichem.

7.2 Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik als Einstieg in die SchiLf

Startet man in Anwendung der in Kapitel 6 vorgestellten Methode in die SchiLf, führt dies idealtypisch zu Folgen auf drei verschiedenen Ebenen (vgl. überblicksartig Tab. 1).

Tabelle 1: Sequenzanalytische Praxisreflexion von Fällen: Impulse und mögliche Entwicklungsschritte aus verschiedenen Perspektiven – Orientierung

<i>Individuelle Perspektive</i>	<i>Gruppenbezogene Perspektive</i>	<i>Schulische Perspektive</i>
Irritation in Fallbesprechung als Impuls zur Reflexion bisheriger Sichtweisen.	Fallbesprechung kann z.B. bestimmte Professionen besonders ansprechen, die Interaktionen verschiedener Professionen in den Fokus rücken.	Fallbesprechungen lenken auch den Blick auf inner-schulische Strukturen, z.B. organisatorische Gegebenheiten oder von der Schule vorgegebene Ausbildungsbedingungen.
Es werden Bedürfnisse explizierbar, die zur Weiterarbeit motivieren, die eine individuelle Zielperspektive konkret formulieren helfen.	Es werden Bedürfnisse explizierbar, die zur Weiterarbeit innerhalb einer Gruppe motivieren. Es werden gruppenbezogene Zielperspektiven konkret formulierbar.	Es werden Bedürfnisse explizierbar, die das Kollegium insgesamt zur Weiterarbeit motivieren. Es werden einrichtungsbezogene Zielperspektiven konkret formulierbar.

So kann die Methode Reflexions- und Veränderungsprozesse auf der individuellen Ebene auslösen. Einzelne Lehrkräfte erhalten hier etwa Impulse, um bisherige Perspektiven zu überdenken. Auf der Ebene von Gruppen kann etwa die Frage nach Formaten der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Professionen in den Blick rücken (vgl. Kap. 6). Zugleich ist der Begriff der Gruppe hier aber bewusst offen gehalten: So können verschiedene Professionen als Gruppen gefasst bzw. als solche betrachtet werden. Es können aber auch funktional gebildete Gruppen wie Fachgruppen, Beratungsgruppen, Jahrgangsteams, ein Klassenleitungsteam u.v.a. in den Fokus rücken. Auf der Ebene der Schule als Organisation kann der Blick ebenso auf organisatorische Gegebenheiten fallen, die das pädagogische Handeln der einzelnen Akteur*innen rahmen.

Dem Moderator*innenteam kommt hier die Funktion zu, die im Rahmen der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik angesprochenen Themen, Fragen und Problematiken zu explizieren und zu protokollieren. Das Herausarbeiten dieser Themen kann bereits als Professionalisierung der teilnehmenden Lehrkräfte verstanden werden. Zugleich ergeben sich aus den herausgearbeiteten Themen einerseits Ansätze zur Gestaltung folgender Module für die SchiLf und zugleich andererseits Aufträge für die Schulentwicklung.

7.3 Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik als Möglichkeit des Innehaltens: „Zwischenreflexion“ und/oder „Prozessevaluation“ bearbeiteter Ziele

Im Verlauf der SchiLf sollten gezielt Handlungsweisen, die man erdacht oder ggf. schon erprobt hat, mit einer kleinen Gruppe, die ggf. gezielt zusammengesetzt ist, ausprobiert werden. Auf diese Weise nehmen die Teilnehmenden in dieser Einheit wieder ihr eigenes Handeln, Verhalten, ihre eigene Haltung in den Blick, ohne diese offenlegen zu müssen. Damit sie ihre Erfahrungen aber dennoch in einem geschützten Rahmen explizieren können, bietet es sich an, dass das Moderator*innenteam auch Kompetenzen z.B. im Coaching aufweist oder zumindest entsprechende Kontakte vermitteln kann, so dass

mögliche Irritationen bzgl. der eigenen Haltung in einem produktiven Prozess bearbeitet werden können. Gleichzeitig kann unter Einbeziehung von nahe an der Handlungspraxis liegenden Fallbesprechungen die Selbstvergewisserung auch einen evaluativen Charakter bekommen: Wo stehe ich, was brauche ich, wie komme ich dahin? Diese Fragen lassen sich durch Einsatz der sequenzanalytisch praxisreflexiven Kasuistik beantworten. Der Praxis folgt also die Selbstvergewisserung (das Hinterfragen der eigenen bzw. Nachdenken über die eigene Praxis) als Evaluation und Reflexion der Arbeit und des eigenen professionellen Handelns.

Neben dieser Funktion der Selbstexploration ist aus unseren Erfahrungen zudem zu beachten, dass Fallarbeit auch immer wieder daran erinnert, warum man sich einer bestimmten Entwicklungsaufgabe gestellt hat. Das heißt, der motivationale Aspekt der reflexiven Kasuistik ist nicht zu vernachlässigen. Dieser Vorschlag zur methodischen Variation folgt einem Gedanken, den Geist so formuliert:

„Zwischenschritte mit einer Reflexion der Praxisentwicklung ermöglichen einen Prozess der Reflexion des Neuen, führen zur Vertiefung des Gelernten, bieten Gelegenheiten, Unsicherheiten zu klären, sich seiner Sache noch einmal zu vergewissern, Erfahrungen auszutauschen, Fragen zu schärfen und notwendige Strukturen für die Umsetzung geplanter Veränderungen zu schaffen“ (Geist, 2011, S. 8).

Die Variation der Methode besteht in der nun leicht veränderten Zielsetzung also darin, dass die Methode nicht mehr wie im Einstieg zur SchiLf genutzt wird, um thematische Aspekte initial aufzufächern. Stattdessen geht es darum, herauszuarbeiten, welche Konstellationen und Themen sich aus der veränderten Praxis ergeben, welche Fragen sich inzwischen vielleicht erübrigt haben und welche neu entstanden sind sowie in der Bearbeitung der neuen Fälle entstehen. Dies führt zu zwei Konsequenzen:

Erstens zu dem Umstand, dass nun nicht mehr wie im Einstieg Situationen aus der Praxis anderer Schulen diskutiert werden, sondern die eigene Praxis die Grundlage der neu zu konstruierenden Fälle bildet. Nun war aber in Kapitel 6 genau die Interpretation *fremder* Praxis mit dem Vorteil eingeführt worden, dass hier Deutungen entwickelt werden können, ohne sich ggf. als Person in Hinblick auf die eigene Praxis exponieren zu müssen und in eine Rechtfertigungssituation zu kommen. Dieser Punkt gilt für den Einstieg zu einer SchiLf nach wie vor, kann aber zum jetzigen Zeitpunkt relativiert werden: Alle Fortbildungsteilnehmenden haben die Anwendung der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik inzwischen durchlaufen und sind mit dem Modus dieser Methode vertraut. Sie haben erlebt, dass sich erstens eine entwickelte Deutung auf die im kasuistischen Material dargelegte *Situation* bezieht und nicht die an ihr beteiligten Lehrkräfte als *Personen* kritisiert werden und dass zweitens die Entwicklung einer Deutung nicht mit der eigenen Meinung oder Haltung identisch sein muss.

Die zweite, bereits angedeutete, Konsequenz wäre die Entwicklung *eigener Fälle*: Hier kann kein bereits vorliegendes kasuistisches Material mehr verwendet werden, sondern es müssen neue Fälle auf Grundlage der veränderten Praxis eigenhändig konstruiert werden. Hierbei sind u.a. die zwei folgenden Aspekte zu beachten:

1) *Auswahl und Protokollieren einer geeigneten Situation*: Für die Auswahl einer für die Fallarbeit geeigneten Situation (etwa Beobachtung oder Gesprächsauszug) gibt es verschiedene Zugänge. So kann z.B. entweder eine selbst erlebte Situation in den Blick rücken oder ein Beispiel durch eine dritte Person fokussiert werden. Entweder wählt eine Lehrkraft eine Situation aus ihrer eigenen Praxis aus, die ihr im Gedächtnis geblieben ist, etwa, weil von ihr etwas an der Situation als irritierend erlebt wurde oder eine Frage aufgekommen ist – idealerweise in Verbindung mit den im bisherigen Fortbildungsprozess entwickelten Zielen. Oder eine Situation wird durch eine*n hospitierte*n Kollegen bzw. Kollegin aufgeworfen. Die ausgewählte Situation wird von der entsprechenden Person kurz als Gedächtnisprotokoll verschriftlicht.

2) *Unterteilen eines dichten Abschnitts des Protokolls in Sinnabschnitte (Sequenzen)*: Für die Fallarbeit mit der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik werden letztlich ca. drei bis vier Sätze benötigt. Das heißt, es kann unter Umständen sinnvoll sein, die erste Version des Gedächtnisprotokolls entsprechend zu überarbeiten, zu verdichten und zuzuspitzen. Wurde eine inhaltlich dichte Darstellung erstellt, werden die Sätze in einzelne Sinnabschnitte unterteilt und die jeweiligen Sinnabschnitte auf verschiedene Zeilen aufgeteilt. Dabei ist es durchaus gewünscht, dass durch das Aufteilen der einzelnen Sätze zunächst Unklarheiten, Doppeldeutigkeiten etc. entstehen, die sich nicht auflösen, solange der Satz nicht als ganzer aufgedeckt worden ist. Dies ermöglicht Über-raschungsmomente in der Interpretation und trägt außerdem zur Fokussierung auf Dilemmata bei.¹³

Für die Interpretation bietet es sich an, dass die Person, die das Fallmaterial bereitgestellt hat, nicht mit interpretiert, sondern den Prozess still beobachtet und ggf. protokolliert. Für diese erneute Durchführung der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik sind wiederum die drei in Kapitel 7.2 dargestellten Ebenen (vgl. auch Tab. 1) von Relevanz.

7.4 Zusammenfassende Übersicht der konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung einer SchiLf

Bei einer übergeordneten Betrachtung der oben dargestellten Einsatzmöglichkeiten der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik ergibt sich ein aufeinanderfolgender Wechsel von Phasen der Praxisreflexion und Phasen der auf Grundlage der vorausgegangenen Reflexion veränderten Praxis. Dieser iterative Wechsel ist vor dem Hintergrund des Verständnisses von Inklusion als Prozess prinzipiell offen und kann so lange fortgeführt werden, bis die über die sequenzanalytische Praxisreflexion erarbeiteten Ziele erreicht wurden. Die hier beschriebene Struktur wird in Abbildung 2 veranschaulicht.

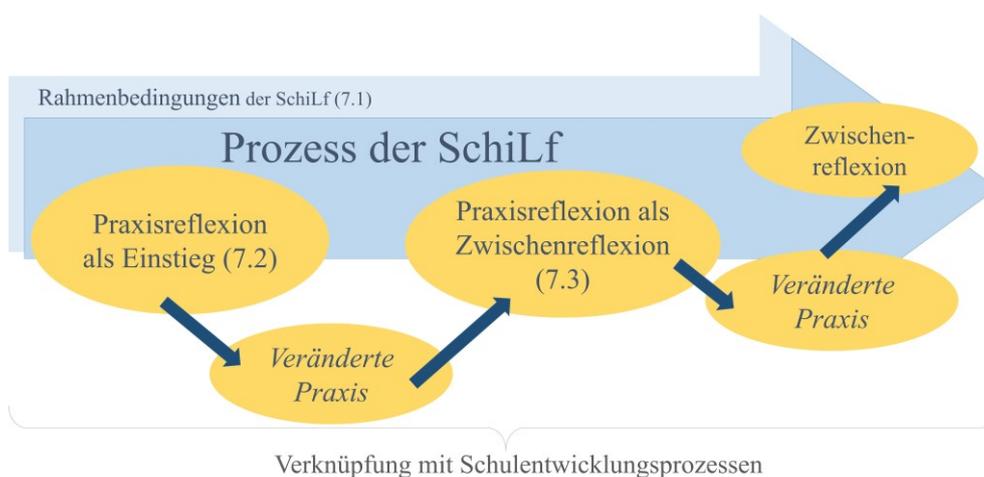


Abbildung 2: Prozess der SchiLf als iterativer Wechsel von Praxisreflexion und veränderter Praxis

Die Professionalisierungsprozesse, wie sie in einer längerfristigen SchiLf angestrebt werden, sind als interdependent mit Schulentwicklungsprozessen zu denken. Wie in den Kapiteln 7.1 bis 7.3 dargestellt, sind die in der SchiLf angestoßenen Reflexionsprozesse auch für die Schulentwicklung bedeutsam.

¹³ Zur Ansicht derartiger Falldarstellungen vgl. die entsprechenden Supplements zu den Beiträgen von Lau und Lübeck in diesem Themenheft. Zum Aspekt der intendierten Effekte der Fallarbeit, die für die Fallkonstruktion bedeutsam sind, vgl. Lau et al., 2019.

8 Ausblick

Bei der in Kapitel 7 erfolgten Vorstellung unserer konzeptionellen Überlegungen zu einer längerfristigen SchiLf zum reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Schulen haben wir den Schwerpunkt auf die Anwendung der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik gelegt. Dabei war es uns wichtig, das Potenzial sowie zwei Einsatzmöglichkeiten dieser Methode darzustellen. Durch diese Fokussierung auf methodisch-didaktische Überlegungen zur Reflexion – und damit die „Wie-Frage“ bezogen auf das Format einer längerfristigen SchiLf zu Leistung und Inklusion – wurde daher die Frage nach möglichen zu bearbeitenden Themen für die SchiLf bisher nicht diskutiert, da diese jeweils schulspezifisch zu bestimmen und im Prozess zu konkretisieren sind. Dennoch erfolgt hier ein kurzer Ausblick bezogen auf mögliche inhaltliche Fragen. Dieser speist sich zunächst aus den im Einleitungsbeitrag zum vorliegenden Themenheft genannten Forschungsergebnissen aus dem Projekt ReLink (vgl. Kap. 4 im Beitrag von Arndt et al., S. 6–10 in diesem Heft). In den Blick genommen werden können nach diesen die folgenden, hier schlagwortartig benannten Themen:

- Leistung als Frage individueller und institutioneller Erwartungen: Was ist Leistung eigentlich und welche Funktionen erfüllt sie?
- Zum Leistungsgedanken stehen oder diesen (zeitweise) ausklammern? Ein sensibler Umgang mit Leistungsanforderungen an Schüler*innen
- „Regelschüler*in“ hier – „Förderschüler*in“ bzw. „Inklusionsschüler*in“ dort? Der Umgang mit Formen äußerer Differenzierung
- Ausgezeichnete „tolle Leistungen“, aber alle sind „toll“ – zum Sichtbarmachen von leistungsbezogenen Unterschieden: Welche Funktionen erfüllt dies und wie wirkt es auf Schüler*innen?
- „Kann ich nicht das andere?“ Fragen zur Differenzierung von Aufgaben
- Gleiche Note, anderer Maßstab? Differenzierung in der Leistungsbewertung: Ansätze und Anwendungsfelder

Ergänzt werden kann diese Liste um eine Auswahl an Punkten, auf die Lehrkräfte in den Interviews im Projekt ReLink hingewiesen haben, als es um ihre Erfahrungen, Bedarfe und Wünsche bezogen auf Fortbildungen im Themenfeld Leistung und Inklusion ging. Beispielhaft waren hier u.a. folgende Themen und Fragen relevant:

- Inhaltliche Auseinandersetzung mit Fachcurricula; zielgleiche und zieldifferente Curricula verstehen und in der Unterrichtsplanung heranziehen
- Was bedeutet das Leben mit einer spezifischen Beeinträchtigung im Allgemeinen sowie in Hinblick auf den Umgang mit Leistungserwartungen im Besonderen?
- Möglichkeiten differenzierter Leistungsbewertung, dabei auch beispielhafte Erarbeitung von Nachteilsausgleichen
- Teamarbeit im Allgemeinen (auch in Fachteams oder Jahrgangsteams) und kooperative Unterrichtsplanung im Besonderen
- Unterschiedliche Rollenanteile reflektieren: Unterrichten als Fachlehrkraft *und* Unterrichten in Beziehungskonstellationen
- Elternarbeit unter neuen Bedingungen

Des Öfteren wurden mit den inhaltlichen Punkten einhergehend auch Wünsche nach Input und Begleitung durch Expert*innen sowie der Hospitation in Good-Practice-Einrichtungen formuliert. Die Bündelung zeigt beispielhaft ganz unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die im Rahmen einer längerfristigen SchiLf zum reflexiven Umgang mit Leistung relevant werden können. Für die inhaltliche Planung einer solchen SchiLf gilt es zugleich auf der Ebene der Einzelschule bzw. seitens der jeweiligen Teilnehmenden

den zu prüfen, welche spezifischen Themen und Fragen jeweils relevant sind. Hier werden sich auch für die hier umrissenen Themenschwerpunkte jeweils Konkretisierungen und Schwerpunktsetzungen ergeben. In dieser Hinsicht gilt es, den in diesem Beitrag abgesteckten Rahmen jeweils entsprechend der Bedarfe und Ziele zu „füllen“.

Auf Basis unserer Erfahrungen mit der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasusistik in Fortbildungen bietet dieser spezifische Ansatz zur Professionalisierung vielversprechende Möglichkeiten, die jeweils an der konkreten Schule brennenden Fragen zu dem in diesem Themenheft fokussierten Spannungsfeld von Leistung und Inklusion zu identifizieren, im Rahmen einer SchiLf zu bearbeiten und hierüber Schulentwicklungsprozesse zu initiieren.

Literatur und Internetquellen

- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818077>
- Allan, J., & Sturm, T. (2018). Schulentwicklung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 175–189). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Altrichter, H. (2019). Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 56–82). Seelze: Kallmeyer.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 31.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse/>.
- Arndt, A.-K. (2016). Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. Kooperation von Lehrkräften an inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 127–141). Münster: Waxmann.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, 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>
- Arndt, A.-K., Stenger, S., & Werning, R. (2014). Gestaltung und Entwicklung inklusiven Unterrichts. In A.-K. Arndt, A. Harting, P. Katzer, M. Laubner, S. Stenger & R. Werning, R. (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht: Leitideen zur Organisation und Kooperation* (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 152) (S. 6–24). München: Oldenbourg.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2018). Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 15–33). Münster: Waxmann.

- Bastian, J., Combe, A., & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>
- Bengel, A. (2017). Inklusive Schulentwicklung – eine Einzelfallstudie. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 181–192). Stuttgart: Kohlhammer.
- Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beutel, S.-I., Höhmann, K., Schratz, M., & Pant, H.A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 283–310). Weinheim: Beltz Juventa.
- Borde, S., & Spahn, T. (2019). Lehrerfortbildung im digitalen Wandel. *Pädagogik*, 68 (4), 26–30.
- BremSchulG (Bremisches Schulgesetz)*. Zugriff am 25.01.2021. Verfügbar unter: https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.69600.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 04.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>.
- Daschner, P. (2020). Lehrerfortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten. *Pädagogik*, 69 (7–8), 46–50.
- 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.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *DDS – Die deutsche Schule*, 102 (2), 115–126.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Fischer, U., & Scheuerer, A. (2012). LERNINSEL – Raum für individuelles Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im Ganzttag. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt* (Jahrbuch Ganzttagsschule) (S. 122–132). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850879>
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Geist, S. (2011). Schulinterne Lehrerfortbildung: Gemeinsam für den Wandel in der eigenen Schule lernen. *Pädagogik*, 63 (10), 6–9.
- 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>

- Heinrich, M. (2010). Testen, prüfen, vergleichen – und dann? Über die Auswirkungen von Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten auf die Lehrerarbeit. *Friedrich Jahresheft*, 116–119.
- Heinrich, M., & Dietrich, F. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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., & Klenner, D. (in Vorbereitung). Sequenzanalytische Praxisreflexion. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. Manuskript, Univ. Bielefeld. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*. Verfügbar unter: <http://www.dimawe.de/index.php/dimawe>.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Heinzel, F. (2020). Falldarstellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 700–705). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-084>
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 521–570). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung* (Forschung Erziehungswissenschaft, Bd. 126). Opladen: Leske + Budrich.
- Holtappels, H.G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 99–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner, G., Hasselhorn, M., & Schneider, W. (2019). Inklusion im Bremer Schulsystem. In K. Maaz, M. Hasselhorn & T.-S. Idel (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 121–161). Münster: Waxmann.
- Kiper, H. (2001). *Einführung in die Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 625–634.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion*. Beschluss der Kultusministerkonferenz

- vom 05.10.2000. Zugriff am 15.10.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/filadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf.
- Koch, B., & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 97–139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kosiek, B. (2011). Schulinterne Fortbildungstage gestalten: Aufgaben und Herausforderungen für die Schulleitung. *Pädagogik*, 63 (10), 22–25.
- Kuhl, P., & Müller, U.B. (2019). Professionalisierung inklusiver Schulentwicklungsprozesse. Eine Analyse von Schulentwicklungszielen im Kontext einer Fortbildungsreihe für Lehrkräfte. *Journal für Psychologie*, 27 (2), 192–211. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-192>
- Kuhl, J., Solzbacher, C., & Zimmer, R. (Hrsg.). (2017). *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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.
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-082>
- Lau, R. (2011). Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II – ein Thema für (die Fortbildung von) Lehrerinnen und Lehrer. *Trios. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6 (2), 201–212.
- 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. (2021). „Drinnen“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inklusive“ Lerngruppen – Ein Fortbildungssetting zu organisatorischem Handeln. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4128>
- Lau, R., & Lübeck, A. (2021). 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. (2021). „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. (2021). „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. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *DDS – Die deutsche Schule*, 96 (4), 462–479.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster et al.: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2020). Merkmale wirksamer Fortbildungen. *Pädagogik*, 69 (7–8), 51–55.

- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schüler/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? In A. Grimm & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), *Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung* (S. 11–48). Loccum: Evangelische Akademie.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019a). 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.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019b). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Bielefeld: wbv.
- Löser, J.M., & Thoms, S. (2019). Inklusion von oben?! Schulgesetzgebung und Auswirkungen auf inklusive Schulentwicklung. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J.M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 107–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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>
- Moser, V. (2011). Schulentwicklung und Inklusion: Steuerungspolitische Kontexte und Konzepte. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (4), 361–377.
- Moser, V. (2017). Schulentwicklungsforschung – theoretische Ansätze, methodische Zugänge und Ergebnisse. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 112–126). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283–298). Opladen & Toronto: Budrich.
- NSchG (Niedersächsisches Schulgesetz)*. Zugriff am 25.01.2021. Verfügbar unter: <http://www.schule.de/2241001/nschg.htm>.
- Oevermann, U. (2016). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (8. Aufl.) (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Plate, E. (2017). Professionalisierung durch inklusive Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 193–211). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 163–183). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_9
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10* (S. 295–356). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Rzejak, D., & Lipowsky, F. (2018). Was Leitungs- und Führungskräfte an Schulen über wirksame Lehrerfortbildungen wissen sollten. In B. Korda, K.E. Oechslein & T. Prescher (Hrsg.), *Das große Handbuch Personal & Führung in der Schule* (S. 109–139). Köln: Link.
- Rzejak, D., & Lipowsky, F. (2019). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Fortbildung „Vielfalt lernen“*. Universität Kassel. Zugriff am 30.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/abschlussbericht-zur-wissenschaftlichen-begleitung-der-fortbildung-vielfalt-lernen/>.
- Saalfrank, W.-T. (2016). Schulentwicklung heute – eine theoretische Skizze. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 16–29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlippe, A. v., & Schweitzer, J. (2007). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (10. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck. <https://doi.org/10.13109/9783666401855>
- Schmidt, R., & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M., & Steinhaus, F. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25–32. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21067>
- Sturm, T. (2019). Professionelle Unterrichtsmilieus von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für die Gestaltung und Reflexion von Unterricht im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardisierung und Lösungsansätze* (S. 182–196). Seelze: Kallmeyer.
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdivergenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft) (S. 75–89). Weinheim: Beltz Juventa.
- 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
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Werning, R., & Lichtblau, M. (2020). Schulische Inklusion in den Bundesländern. Bildungspolitische Entscheidungen und Quoten im Vergleich. *Pädagogik*, 72 (4), 43–47.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A., & Müller, C. (2018). Inklusive Grundschulen in Niedersachsen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 138–152. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.04>

Werning, R., & Riecke-Baulecke, T. (2018). Inklusive Schulentwicklung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 78–101). Seelze: Kallmeyer.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J.M., Lübeck, A., Urban, M., & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 73–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>

Online-Supplement:

Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik als Fortbildungsformat: Nachfrage- und angebotsorientierte Einsatzmöglichkeiten und ihre Potenziale

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>