

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

<sup>1</sup> 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 praxis-reflexive 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. Manchen 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.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> 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 Interviewausschnitt<sup>2</sup> 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).

<sup>2</sup> 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-Supplements<sup>3</sup>) 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).<sup>4</sup>
- 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).

---

<sup>3</sup> Die Online-Supplements wurden durch verschiedene Mitglieder der Projektgruppe ReLink generiert.

<sup>4</sup> Wer bislang noch nicht sequenzanalytisch praxisreflexiv gearbeitet hat, den mag es vielleicht überraschen, doch in unseren Workshops haben wir die Erfahrung gemacht, allein für die ersten zehn Sequenzen etwa ein- bis anderthalb Stunden Zeit veranschlagen zu müssen; bei sehr heterogen besetzten und lebhaften Gruppen benötigt die gemeinsame Erarbeitung sogar noch mehr Zeit.

#### 4.1 Professionalisierung durch Irritation<sup>5</sup>

Um diesen besonderen Anspruch der individuellen Professionssensibilisierung in einer halbtägigen Fortbildungsveranstaltung umsetzen zu können, haben wir ein Setting realisiert, das der Tatsache Rechnung trägt, dass Teilnehmer\*innen einer Fortbildung eine heterogene Gruppe bilden (es ist sogar gewünscht!).<sup>6</sup> Entsprechend muss eine Fortbildung, die die individuelle Profession bzw. deren Weiterentwicklung in den Mittelpunkt stellt, individuelles Anschlussdenken bzw. -lernen ermöglichen. Um dem gerecht zu werden, wurde das Fortbildungsmaterial von uns so ausgewählt, dass es Irritationspotenzial in sich trägt. Das ist deshalb so bedeutsam, weil eine Irritation als Grenzerfahrung ein Lernanlass ist (vgl. Schäffter, 1997). In der konkreten Fortbildung ist es entsprechend wichtig, dass das möglicherweise individuell Erstaunende, das möglicherweise Verstörende, das Infragestellen von bisher als sinnvoll erachteten Handlungsrouitinen, 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

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

<sup>6</sup> 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)<sup>7</sup>

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.

<sup>7</sup> 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](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](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](https://doi.org/10.4119/we_os-1109)

## Beitragsinformationen<sup>8</sup>

### Zitationshinweis:

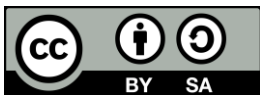
Lau, R., & Lübeck, A. (2020). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistungsbewertung im Schulalltag. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>

### 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>

<sup>8</sup> Das Themenheft ist im Rahmen des BMBF-Verbundprojektes „Reflexion, Leistung und Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (FKZ: 01NV1710A-C) entstanden (siehe zu dem Projekt auch den Beitrag von Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, S. 1–16 in diesem Heft, sowie Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018). Das Projektteam besteht aus Jonas Becker (Wissenschaftlicher Mitarbeiter Teilprojekt Frankfurt), Prof. Dr. Michael Urban (Projektleitung Teilprojekt Frankfurt und Verbundkoordination), Ann-Kathrin Arndt (Wissenschaftliche Mitarbeiterin Teilprojekt Hannover), Jun.-Prof. Dr. Jessica M. Löser & Prof. Dr. Rolf Werning (beide Projektleitung Teilprojekt Hannover), Ramona Lau (Wissenschaftliche Angestellte Teilprojekt Bielefeld), Dr. Anika Lübeck (Wissenschaftliche Mitarbeiterin Teilprojekt Bielefeld) und Prof. Dr. Martin Heinrich (Projektleitung Teilprojekt Bielefeld).