

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 beigelegte 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 Handlungsroutinen 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).