

Zum Nacherfinden.  
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

## Notengebung auf Wunsch?

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

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

<sup>1</sup> 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.<sup>1</sup> 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 Bergen, 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 Bergen (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 Bergen, 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 Bergen, 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 Bergen, 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 Bergen (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 Bergen, 2017, S. 152), wobei von Bergen 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 Bergen, 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

---

<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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).

---

<sup>2</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 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 Interviewausschnitt<sup>3</sup> 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

---

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

---

<sup>4</sup> Die Online-Supplements wurde durch verschiedene Mitglieder der Projektgruppe ReLInk generiert.

#### 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 (das 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 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

<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 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 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 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)<sup>7</sup>*

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

<sup>7</sup> 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](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](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)

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

## Beitragsinformationen<sup>8</sup>

### Zitationshinweis:

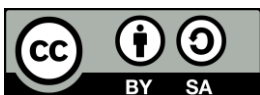
Lau, R., & Lübeck, A. (2020). Notengebung auf Wunsch? Zieldifferente Leistungsbewertung im Spannungsfeld von (vermuteten) Bedürfnissen und realen Konsequenzen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 38–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4127>

### 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>

<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).