

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung

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

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

¹ Universität Bielefeld / Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

² Leibniz Universität Hannover / Institut für Sonderpädagogik

³ Goethe-Universität Frankfurt am Main / Institut für Sonderpädagogik

⁴ Georg-August-Universität Göttingen / Institut für Erziehungswissenschaft

* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,

Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik,

PEG – Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a.M.

m.urban@em.uni-frankfurt.de

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

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



1 Einleitung

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

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

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

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

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

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



Abbildung 1: Blickrichtungen und ihre Zusammenhänge in diesem Beitrag

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

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

2 Inklusion als Anlass zur Schulentwicklung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Geist hält grundlegend zum Format einer SchiLf fest:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Reflexionsimpulse und institutionelle Reflexionsräume: Zum Reflexionsbegriff

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.1 Rahmenbedingungen der SchiLf

Modularisierung

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

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

*Moderator*innenteam*

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

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

Fallauswahl für die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik

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

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

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

Gruppengröße und -bildung

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

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

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

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

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

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

Teilnahmeverpflichtung

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

Konzeptuelle Varianten von Fortbildungen mit der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik:

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

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

7.2 Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik als Einstieg in die SchiLf

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.4 Zusammenfassende Übersicht der konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung einer SchiLf

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

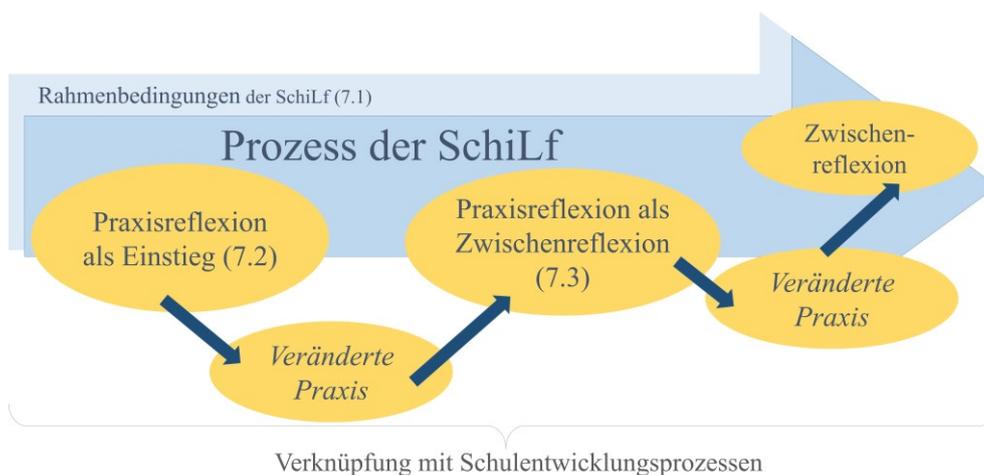


Abbildung 2: Prozess der SchiLf als iterativer Wechsel von Praxisreflexion und veränderter Praxis

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

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

8 Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818077>
- Allan, J., & Sturm, T. (2018). Schulentwicklung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 175–189). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Altrichter, H. (2019). Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 56–82). Seelze: Kallmeyer.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 31.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse/>.
- Arndt, A.-K. (2016). Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. Kooperation von Lehrkräften an inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 127–141). Münster: Waxmann.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, M., Urban, M., & Werning, R. (2021). Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 1–16. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4124>
- Arndt, A.-K., Stenger, S., & Werning, R. (2014). Gestaltung und Entwicklung inklusiven Unterrichts. In A.-K. Arndt, A. Harting, P. Katzer, M. Laubner, S. Stenger & R. Werning, R. (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht: Leitideen zur Organisation und Kooperation* (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 152) (S. 6–24). München: Oldenbourg.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2018). Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 15–33). Münster: Waxmann.

- Bastian, J., Combe, A., & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>
- Bengel, A. (2017). Inklusive Schulentwicklung – eine Einzelfallstudie. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 181–192). Stuttgart: Kohlhammer.
- Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beutel, S.-I., Höhmann, K., Schratz, M., & Pant, H.A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 283–310). Weinheim: Beltz Juventa.
- Borde, S., & Spahn, T. (2019). Lehrerfortbildung im digitalen Wandel. *Pädagogik*, 68 (4), 26–30.
- BremSchulG (Bremisches Schulgesetz)*. Zugriff am 25.01.2021. Verfügbar unter: https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.69600.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 04.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>.
- Daschner, P. (2020). Lehrerfortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten. *Pädagogik*, 69 (7–8), 46–50.
- Daschner, P., & Hanisch, R. (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *DDS – Die deutsche Schule*, 102 (2), 115–126.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Fischer, U., & Scheuerer, A. (2012). LERNINSEL – Raum für individuelles Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im Ganztag. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt* (Jahrbuch Ganztagschule) (S. 122–132). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850879>
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Geist, S. (2011). Schulinterne Lehrerfortbildung: Gemeinsam für den Wandel in der eigenen Schule lernen. *Pädagogik*, 63 (10), 6–9.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusive“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21071>

- Heinrich, M. (2010). Testen, prüfen, vergleichen – und dann? Über die Auswirkungen von Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten auf die Lehrerarbeit. *Friedrich Jahresheft*, 116–119.
- Heinrich, M., & Dietrich, F. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (in Vorbereitung). Sequenzanalytische Praxisreflexion. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. Manuskript, Univ. Bielefeld. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*. Verfügbar unter: <http://www.dimawe.de/index.php/dimawe>.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Heinzel, F. (2020). Falldarstellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 700–705). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-084>
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 521–570). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung* (Forschung Erziehungswissenschaft, Bd. 126). Opladen: Leske + Budrich.
- Holtappels, H.G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 99–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner, G., Hasselhorn, M., & Schneider, W. (2019). Inklusion im Bremer Schulsystem. In K. Maaz, M. Hasselhorn & T.-S. Idel (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 121–161). Münster: Waxmann.
- Kiper, H. (2001). *Einführung in die Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einführung in den Themen teil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 625–634.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion*. Beschluss der Kultusministerkonferenz

- vom 05.10.2000. Zugriff am 15.10.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/filadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf.
- Koch, B., & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 97–139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kosiek, B. (2011). Schulinterne Fortbildungstage gestalten: Aufgaben und Herausforderungen für die Schulleitung. *Pädagogik*, 63 (10), 22–25.
- Kuhl, P., & Müller, U.B. (2019). Professionalisierung inklusiver Schulentwicklungsprozesse. Eine Analyse von Schulentwicklungszielen im Kontext einer Fortbildungsreihe für Lehrkräfte. *Journal für Psychologie*, 27 (2), 192–211. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-192>
- Kuhl, J., Solzbacher, C., & Zimmer, R. (Hrsg.). (2017). *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 91–121). Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-082>
- Lau, R. (2011). Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II – ein Thema für (die Fortbildung von) Lehrerinnen und Lehrer. *Trios. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6 (2), 201–212.
- Lau, R., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE_OS-JB – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Lau, R., & Lübeck, A. (2021). „Drinnen“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inklusive“ Lerngruppen – Ein Fortbildungssetting zu organisatorischem Handeln. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4128>
- Lau, R., & Lübeck, A. (2021). Notengebung auf Wunsch? Zieldifferente Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von (vermuteten) Bedürfnissen und realen Konsequenzen. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 38–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4127>
- Lau, R., & Lübeck, A. (2021). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistungsbewertung im Schulalltag. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Lau, R., & Lübeck, A. (2021). „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 27–37. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4126>
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *DDS – Die deutsche Schule*, 96 (4), 462–479.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster et al.: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2020). Merkmale wirksamer Fortbildungen. *Pädagogik*, 69 (7–8), 51–55.

- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schüler/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? In A. Grimm & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), *Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung* (S. 11–48). Loccum: Evangelische Akademie.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019a). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Seelze: Kallmeyer.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019b). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Bielefeld: wbv.
- Löser, J.M., & Thoms, S. (2019). Inklusion von oben?! Schulgesetzgebung und Auswirkungen auf inklusive Schulentwicklung. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J.M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 107–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lübeck, A., & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Fortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Moser, V. (2011). Schulentwicklung und Inklusion: Steuerungspolitische Kontexte und Konzepte. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (4), 361–377.
- Moser, V. (2017). Schulentwicklungsforschung – theoretische Ansätze, methodische Zugänge und Ergebnisse. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 112–126). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283–298). Opladen & Toronto: Budrich.
- NSchG (Niedersächsisches Schulgesetz)*. Zugriff am 25.01.2021. Verfügbar unter: <http://www.schule.de/2241001/nschg.htm>.
- Oevermann, U. (2016). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (8. Aufl.) (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Plate, E. (2017). Professionalisierung durch inklusive Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 193–211). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 163–183). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_9
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10* (S. 295–356). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Rzejak, D., & Lipowsky, F. (2018). Was Leitungs- und Führungskräfte an Schulen über wirksame Lehrerfortbildungen wissen sollten. In B. Korda, K.E. Oechslein & T. Prescher (Hrsg.), *Das große Handbuch Personal & Führung in der Schule* (S. 109–139). Köln: Link.
- Rzejak, D., & Lipowsky, F. (2019). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Fortbildung „Vielfalt lernen“*. Universität Kassel. Zugriff am 30.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/abschlussbericht-zur-wissenschaftlichen-begleitung-der-fortbildung-vielfalt-lernen/>.
- Saalfrank, W.-T. (2016). Schulentwicklung heute – eine theoretische Skizze. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 16–29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlippe, A. v., & Schweitzer, J. (2007). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (10. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck. <https://doi.org/10.13109/9783666401855>
- Schmidt, R., & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M., & Steinhaus, F. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25–32. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21067>
- Sturm, T. (2019). Professionelle Unterrichtsmilieus von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für die Gestaltung und Reflexion von Unterricht im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardisierung und Lösungsansätze* (S. 182–196). Seelze: Kallmeyer.
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdivergenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft) (S. 75–89). Weinheim: Beltz Juventa.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J.M., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS-JB – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 84–105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Werning, R., & Lichtblau, M. (2020). Schulische Inklusion in den Bundesländern. Bildungspolitische Entscheidungen und Quoten im Vergleich. *Pädagogik*, 72 (4), 43–47.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A., & Müller, C. (2018). Inklusive Grundschulen in Niedersachsen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 138–152. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.04>

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

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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

Online-Supplement:

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

Online verfügbar: 08.02.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>