

Zum Nachdenken.  
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

# Reflexion als Kernelement von Lehrer\*innenfortbildungen

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

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

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

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

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

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



## 1 Einleitung

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

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

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

## 2 Workshop: Setting und Durchführung

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

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

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

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

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

### 3 Evaluation der Workshops

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

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

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

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

## 4 Ergebnisse

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

### 4.1 Erfahrungen mit dem Setting

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

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

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

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

*einem in den Kopf schießt, nicht das Genialste sein muss. Oder, oder, dass es eben auch noch weitere Ideen gibt, die durchaus auch bedenkenswert sind ne. Und das fand ich sehr, sehr faszinierend. (WS5\_2, 57)*

- Besucht man den Workshop mit unmittelbaren Kolleg\*innen, ermöglicht die gemeinsame Interpretation eines Falls einen vertieften Austausch untereinander, der fruchtbar für weitere schulinterne Entwicklungsarbeit sein kann.
  - *Also das gibt einfach eine gute/ also das gibt ganz viele Impulse rein, die einen reflektieren lassen. Die ganz viele Reflexionsanstöße bieten, die man eben auch entsprechend gut im Schulleben auch mit verwenden könnte. Also sowohl im Kollegium, um eben bestimmte Knackpunkte, die im Alltag natürlich immer wieder vorkommen, auch nochmal nachvollziehbarer und erlebbarer zu machen, als die einfach nur so abstrakt zu besprechen [...]. (WS4\_1, 157)*
- Eine Bewusstwerdung der sonst oft impliziten eigenen Meinung und Haltung erfolgt, da in die Interpretation des Materials automatisch die eigenen Erfahrungen mit einfließen.
  - *Also es ist eine super Methode, um sich bestimmte Sachen bewusst zu machen, was im Hintergrund vielleicht so rumschwirrt, was man eben bei bestimmten Teilsequenzen eben automatisch vielleicht denkt, ja. (WS1\_2, 16)*
  - *Ähm, na ja, man hat, also was man sehr stark gemerkt hat, finde ich, ist auch, man und das hat man auch bei den anderen Kollegen bemerkt, finde ich, dass ja vieles an unseren Erfahrungen mitgekommen ist gleich, ne. Also was man aus Gesprächen mit anderen Kollegen mitbringt, ja. Also man/ bestimmte Situationen interpretiert man dann erstmal SO gleich, ja, und merkt dann vielleicht im Gespräch, okay, anders ginge ja auch, ne, also das am ehesten so, würde ich sagen, ja. (WS1\_2, 20)*
- Ein intensives Gruppengespräch wird schnell und unkompliziert initiiert, das nach kurzer Zeit auch ohne ständige Impulse durch die Moderation auskommt.
  - *[...] und da hat man ja auch, finde ich, in der Gruppe gemerkt, dass das funktioniert, weil man eben, ist ja auch ein großer Vorteil, man kommt total gut in das Gespräch, ne. Also anders, als wenn man jetzt was fragt und die anderen sollen irgendwie was sagen, ne. So kann jeder gleich sagen, was er dazu hat, also was er dazu im Kopf hat, das wurde auch gleich gesagt irgendwie, es gibt kein richtig und falsch und nichts, dass die Personen das jetzt wirklich denken, ne, was man jetzt äußert an Vermutung. Also das fand ich gut, das funktioniert gut. (WS1\_2, 16)*

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

*Also ich habe immer so bisschen, Angst ist zu doll, aber man ist immer 'n bisschen aufgeregt, wenn es an so 'nen Workshop geht, weil man ja viel von sich preisgeben muss und auch mitarbeiten muss und also diese Methode, das ist mir total leicht gefallen, da mitzuarbeiten, weil also weil man einfach zu jedem also das/ dadurch dass es eben nicht persönlich um MICH geht, konnte man einfach immer was dazu sagen und das Beispiel war auch gut. Also und ja also ich habe/ es war sehr, sehr intensiv. Ich habe die komplette Zeit irgendwie (.) gearbeitet (lacht), habe ich das Gefühl. Ja. Also ich fand die Methode richtig gut, spannend. (WS5\_1,9)*

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

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

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

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

*Also ich habe auch das Gefühl, es haben, es haben sich ja auch alle irgendwie geäußert. Und es ist ja oft so, wenn dann Leute in die Defensive kommen irgendwie und merken, oh hier sind irgendwie acht Leute, die haben da irgendwie so eine Richtung und ich habe das nicht, dass sie dann lieber den Mund halten. Also es gibt natürlich auch Leute, die gehen dann erst recht in die Konfrontation. Aber viele Leute halten sich dann raus aus sowas. Und ich finde, gerade für sowas erscheint mir das Verfahren sehr geeignet, weil man spricht ja nicht über sich selbst. Man spricht ja nicht über seine eigenen Schwierigkeiten, Gedanken, irgendwie so, sondern es ist was anderes, andere Leute, mit anderen Gedanken, die man dann interpretiert. Und von daher denke ich, ist man da weit genug außen vor in dem Moment, um sich dann auch zu äußern. Auch mit der Ansage am Anfang, das muss nicht quasi immer der eigenen Meinung entsprechen, sondern das sind die eigenen Gedanken, was man sich denkt, was sich der andere dabei gedacht hat. Also man kommt immer raus aus dieser Nummer. (WS6\_2, 25)*

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

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

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

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

*Äh diese schrittweise und dekontextualisierte Aufdeckung, mit der hatte ich eher Schwierigkeiten. Also ich hatte eher das Gefühl, dass es für mich selbst nicht so viel gebracht hat, weil es für mich das Gefühl gab, dieses, ich muss jetzt irgendwie was erraten. Aber das Setting steht ja fest. Warum weiß ich es nicht? (WS2\_2, 15)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



*man kann das ja konkret behandeln, ohne dass es eine Lösung gibt, also es ist, ne, man kann ja nicht erwarten jetzt auf das Thema Autismus bezogen, jetzt nur um mal ein Beispiel zu nennen, dass Sie sozusagen jetzt als Workshopleiter dann den Leuten sagen, so macht ihr es und so ist es richtig, das nicht, aber das man eben mal überhaupt für eine längere Phase an DIESEM einen konkreten Problem diskutiert und mal auffächert, welche Möglichkeiten kann es denn geben, ja. Das wäre, glaube ich, schon ein wichtiger Baustein dann, ja. (WS1\_2, 70)*

*Wenn ich so eine Fortbildung mache oder in meinem Alter jetzt oder meinem Wissenstand auch als, ah, ich will nicht sagen überholt, aber ich möchte zack, zack wissen, das ist der Stand, darum geht es, das kann ich machen. Und dann vielleicht an einem Beispiel etwas üben. So hatten wir damals diese ähm rechtliche ähm Fortbildung gehabt. Da wurde gesagt, so und so ist der Stand, das darf man, das sind die Gesetze, das ist vorrangig, nachrangig, ähm das sind mögliche Erziehungs-, mögliche Ordnungsmaßnahmen und dann ein Fallbeispiel reingeben und sagen: so, und jetzt habt ihr das Problem. Wie gehen Sie damit um? Also ähm ich bin, dieses sich selbst erarbeiten, alles schön und gut, vielleicht lernt man da mehr als wenn man es vorgegeben kriegt. Ähm ich glaube, da ist manchmal Zeit zu kostbar, wenn ich dann mir selbst etwas erarbeite, wenn es das schon gibt. (WS3\_2, 103)*

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

*Ich würde jetzt nicht sagen, das ist nur für Bestimmte geeignet, das glaube ich nicht. Weil, wie gesagt, was mir total gut gefallen hat, was sehr gut ist, man kommt sofort rein irgendwie, man kann und da kann jeder irgendwie sich beteiligen und mitmachen irgendwie, man ist sozusagen gleich mitten drin, das finde ich ist so methodisch ein großer Vorteil. (WS1\_2, 83)*

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

*Es kommt ein bisschen auf den Kollegen oder die Kollegin an. Weil das ist nicht unbedingt was für jeden, denk ich. Ja, man braucht ein bisschen Geduld (lacht) und ähm, ja, auch Kreativität. Man muss sich ja sehr viel vorstellen können in den verschiedenen Situationen und ähm für manche kann das sehr ermüdend sein, denk ich. Ich würde es nicht jedem empfehlen. (WS6\_3, 133)*

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

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

*Also ich könnte mir das schon vorstellen, grade wenn Schulen im Aufbruch der Inklusion stecken. Dass das ausgesprochen hilfreich ist, um ja bestimmte Fallstricke zu vermeiden. Es gibt ja nun mittlerweile auch Schulen, die ganz unterschiedlich weit sind und ich glaube, dass das schon auch ein hilfreicher Proz/ Prozess wär äh wäre, sowas über zwei Jahre laufen zu lassen. Denn also das, das ist mit einer Sitzung auch überhaupt gar nicht getan also. Da werden Grundlagen gesetzt. Und überhaupt erstmal ein Bewusstsein geschaffen, was an Problemen da ist. Und dann muss natürlich auch eine Schule die Gelegenheit haben, selber zu arbeiten und dann aber immer wieder Treffen zu haben, um zu gucken, wie weit sind wir jetzt gekommen. Hat das geklappt, was wir uns vorgenommen haben. Wenn ja, super. Was können wir als Nächstes angehen. Wenn nein äh, woran hat es/ Warum sind wir gescheitert also. Das glaube ich schon, dass das sehr hilfreich wäre. (WS5\_2, 149)*

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

*Weil WIR sind schon so weit in diesem, in der gelebten Inklusion, in/ in/ und dem Umgang mit Vielfalt, da brauchen wir jetzt keinen, keinen, keinen Hurrelmann mehr. Warum, ne? Also wir, wir haben was ganz anderes. Und ich glaube, wenn es aus, aus, aus, aus dem Kollegium kommt und dann auch nochmal mit einer/ Also da/ ich glaube, die Kollegen werden dann mit einer Erwartungshaltung kommen und sagen, okay, jetzt kommt mal wieder ein Text und wieder ein Vortrag. Und wenn man dann aber was sehr Aktives, Diskursives macht, was am, am Alltag orientiert ist, das ist genauso wie bei den Schülern. Ich glaube, dass die Kollegen dann da sehr bereitwillig sind und diskutieren tun die sowieso gerne. [...] also bei uns, ich nehme das, den Großteil des Kollegiums als eben sehr engagiert und auch interessiert wahr. Dinge, die bei uns noch nicht so optimal funktionieren zu verändern und, und zu optimieren, damit es für alle besser ist. Und, wenn ich das auch so verkaufe und sage, das kann ein Anstoß sein hier Dinge nochmal zu konkretisieren und uns/, ja, aufzuzeigen, wo auf jeden Fall noch eben Bedarf ist. Und wir haben den Raum dafür. Wir nehmen uns den Raum dafür und diskutieren das nicht einfach mal auf einer Lehrerkonferenz nebenbei, wo es dann wieder verhallt. Ich glaube, da gibt es dann eine hohe Bereitschaft. (WS4\_1, 193–195)*

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

## 5 Hinweise für die Moderation

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

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

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

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

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

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

## 6 Resümee

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

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

## Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Feindt, A. (2008). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 449–466). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_16)
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, M., Urban, M. & Werning, R. (2021). Leistung und Inklusion. Einladung zur Reflexionspause. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 1–16. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4124>
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Pädagogik*, 61, 778–792.
- Kuhl, J., Solzbacher, C., & Zimmer, R. (Hrsg.). (2017). *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, M., Lübeck, A., Urban, M., & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse und Schulentwicklungsprozesse. Konzeptionelle Überlegungen zur Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Format einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Schulen. *DiMawe– Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 73–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>
- Lau, R., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE\_OS-JB – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 82–99. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3188](https://doi.org/10.4119/we_os-3188).
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). „Draußen“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inklusive“ Lerngruppen – Ein Fortbildungssetting zu organisatorischem Handeln. *DiMawe– Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4128>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). Notengebung auf Wunsch? Zieldifferente Leistungsbewertung im Spannungsfeld von (vermuteten) Bedürfnissen und realen Konsequenzen.

- DiMawe– Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 38–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4127>
- Lau, R., & Lübeck A. (2021). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistungsbewertung im Schulalltag. *DiMawe– Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Lau, R., & Lübeck, A. (2021). „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen. *DiMawe– Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 27–37. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4126>
- Mayring, P. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl.) (S. 468–475). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 668–690.
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (2015). Die Bedeutung von Haltung für eine inklusive Begabungs- und Begabtenförderung. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 85–105). Weinheim et al.: Beltz.
- Tschekan, K. (2015). Kompetenzorientiert unterrichten. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 92–106). Weinheim: Beltz.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J. M., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE OS-JB – Jahrbuch – der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 84–105. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-1109](https://doi.org/10.4119/we_os-1109)
- Volmerg, B., Senghaas-Knobloch, E., & Leithäuser, T. (1986). *Betriebliche Lebenswelt. Eine Sozialpsychologie industrieller Arbeitsverhältnisse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

### Beitragsinformationen<sup>3</sup>

#### Zitationshinweis:

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

Online verfügbar: 08.02.2021

ISSN: 2629–5598



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

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

<sup>3</sup> Das Themenheft ist im Rahmen des BMBF-Verbundprojektes „Reflexion, Leistung und Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (FKZ: 01NV1710A-C) entstanden (siehe zu dem Projekt auch den Beitrag von Arndt et al. in diesem Heft sowie Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018). Das Projektteam besteht aus Jonas Becker (Wissenschaftlicher Mitarbeiter Teilprojekt Frankfurt), Prof. Dr. Michael Urban (Projektleitung Teilprojekt Frankfurt und Verbundkoordination), Ann-Kathrin Arndt (Wissenschaftliche Mitarbeiterin Teilprojekt Hannover), Jun.-Prof. Dr. Jessica M. Löser & Prof. Dr. Rolf Werning (beide Projektleitung Teilprojekt Hannover), Ramona Lau (Wissenschaftliche Angestellte Teilprojekt Bielefeld), Dr. Anika Lübeck (Wissenschaftliche Mitarbeiterin Teilprojekt Bielefeld) und Prof. Dr. Martin Heinrich (Projektleitung Teilprojekt Bielefeld).