

Lernprozessbegleitung partizipativ gestalten. Konzeptionen der Laborschule und mögliche Entwicklungsfelder

Yannik Wilke¹, Holger Knerndel² & Tim Lukas Schmidt¹

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,

¹Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule

²Laborschule Bielefeld

Kontakt: yannik.wilke@uni-bielefeld.de

holger.knerndel@uni-bielefeld.de

t.schmidt@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Ein wesentlicher Bestandteil der Lern- und Leistungskultur in der Laborschule ist die Betrachtung des individuellen Lernens und die Förderung aller Schüler*innen entlang ihrer spezifischen Lernstände und -bedürfnisse. In der aktuellen – meist englischsprachigen – Forschung besteht ein Konsens über den Mehrwert gelingender Lernprozessbegleitung für die Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler*innen. Hierfür bedarf es einer engen Betreuung und Begleitung der Lernprozesse, welche im Zuge einer traditionell eher summativ ausgerichteten schulischen Leistungskultur aus dem Fokus der diagnostischen Arbeit von Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften geraten kann.

Dieser Beitrag fokussiert dabei die aktuelle Praxis der Lernprozessbegleitung an der Laborschule und die Ausgestaltung des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Partizipative Lernprozessbegleitung und Leistungsbewertung – Inklusionspädagogische Weiterentwicklung partizipativer Strukturen der Begleitung und Beurteilung an der Laborschule“.

Schlagwörter: Lernprozessbegleitung, Partizipation, Inklusion, Leistungsbewertung



1 Einleitung

Eine demokratische Schule ist ohne Partizipation aller, die in ihr leben, lernen und arbeiten, nicht denkbar. Partizipation beschränkt sich dabei nicht nur auf kleine Entscheidungen im Unterricht, sondern adressiert Kinder als Träger*innen von Rechten auf Beteiligung und Mitbestimmung in den prägenden Bereichen des Schullebens ebenso wie beim Treffen pädagogischer, didaktischer und diagnostischer Entscheidungen. Hierin liegt insbesondere ein wesentlicher Teil der Vorbereitung auf ein Leben in einer pluralen demokratischen Gesellschaft. Jedoch herrscht mit Blick auf Schule im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs keine Einigkeit darüber, inwieweit Schulen überhaupt ‚Demokratien im Kleinen‘ sein sollten. So kann in konservativer Positionierung argumentiert werden, dass die grundständige Aufgabe von Schule die Wissensvermittlung auf Basis curricular-gestufte Lerninhalte ist, die mittels objektiver Leistungsüberprüfungen kontrolliert wird (Roth, 2022; kritisch: Olk & Roth, 2007) und spart dabei die Aufgabe von Schule als auf die Gesellschaft vorbereitende Sozialisationsinstanz aus, in der der Grundstein für demokratischen Handelns gelegt wird. In Bezug auf das Schul- und Familienrecht der Bundesrepublik Deutschland stellt die vollständige Ratifizierung der Behinderten- (2009) und Kinderrechtskonventionen (2010)¹ der Vereinten Nationen einen – im Verhältnis späten – Meilenstein dar, der sowohl Menschen mit Beeinträchtigungen als auch junge Menschen formal-rechtlich zu Trägern gleicher Rechte erhebt. Betrachtet man jedoch trotz den rechtlichen Zusicherungen die gesellschaftliche und insbesondere schulbezogene Umsetzung beider Rechtskonventionen, zeichnet sich ein differentes Bild, in dem die Adressat*innen der beiden hier aufgeführten Konventionen immer noch alltäglichen Diskriminierungsmomenten ausgesetzt sind.

Die drei Säulen der Kinderrechtskonvention Schutz, Förderung und Beteiligung fokussierend, kann in Bezug auf die Schule festgestellt werden, dass die Umsetzung der Kinderrechte nicht widerspruchsfrei ist. Zwar garantiert die Schule – durch die Schulpflicht – das Recht auf Bildung, aber dennoch ist das Bild vielschichtiger: So zeigen sich in der Schule zahlreiche Momente, in denen die Rechte von Schüler*innen beschnitten werden, insbesondere, wenn man die Stratifizierung des Schulsystems entlang der Faktoren Leistung und Leistungszuschreibungen betrachtet, die in der pädagogischen Forschung über Jahrzehnte hinweg als kritisch herausgestellt wurden (zusammenfassend: Hentig, 1983, Thurn 2012). Ebenso führen Beutel und Pant (2020) aus, dass im Spiegel der genannten Rechtskonventionen der Themenkomplex der Individualisierung von Unterricht und damit einhergehend die Praxis der Leistungsbeurteilung, in welcher Standardisierung durch Vergleichsarbeiten (VerA, Lernstandserhebungen, zentrale Klassen- und Abschlussarbeiten) sowie der in Prüfungen erfolgende Abgleich mit curricularen Normvorstellungen die Regel sind, angepasst werden müssen. Individualisierung sowie die Anerkennung und Wertschätzung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Lernwege, divergierender biographischer Erfahrungen und Herkünfte, so wie sie im Kontext inklusiver Didaktik gefordert werden (u.a. Seitz & Wilke, 2021; Prengel, 2016), geraten dabei eher ins Hintertreffen.

Im Zuge dieses Beitrages wird die Lernprozessbegleitung, wie sie an der Laborschule Bielefeld auf eine traditionsreiche Geschichte und Entwicklung zurückblicken kann, vorgestellt. Hierfür werden in den folgenden Kapiteln der empirische Forschungsstand zu lernprozessbegleitenden Maßnahmen dargestellt und deren Entwicklung sowie Umsetzung an der Laborschule anhand von Beispielen erläutert. Zudem wird im Weiteren das Anliegen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts herangezogen, um aktuelle Entwicklungen und weitere Entwicklungsfelder für die kommenden Jahre darzustellen und

¹ Zur Ratifizierung der Kinderrechte s. ausführlich Roth, 2021. Die UN-Kinderrechtskonvention wurde bereits im Jahr 1989 verabschiedet, jedoch in Deutschland erst im Jahr 1992 und auch nur unter Vorbehalt ratifiziert. Erst im Jahr 2010 folgte die vollständige und vorbehaltlose Anerkennung der Kinderrechte durch den Deutschen Bundestag.

um Denkanstöße für die (Weiter-)Entwicklung von lernprozessbegleitenden Maßnahmen an anderen Schulen zu liefern.

2 Lernprozessbegleitung – theoretische Einblicke

Die Begriffe Lernbegleitung oder Lernprozessbegleitung werden in der Literatur nicht einheitlich verwendet, weshalb eine klare Definition – insbesondere unter Einbezug des angloamerikanischen Diskurses kaum möglich ist und lediglich gemeinsame Bestimmungsmerkmale festgehalten werden können (vgl Abb.1).



Abbildung 1: Bestimmungsmerkmale von Lernprozessbegleitungen (erstellt nach Beutel, 2020, S. 177).

Entsprechend ist Lernprozessbegleitung kein starres Konzept, das ein festes methodisches Vorgehen oder Verfahren mit definierten Schritten vorgibt, sondern vielmehr ein Sammelbegriff für verschiedene Methoden und didaktische Möglichkeiten, die das Lernen als individuellen Prozess begleiten, dokumentieren, partizipativ analysieren, den Dialog über das Lernen öffnen und Leistungen in adressatengerechter Weise reflektieren sowie eine kompetenz- und entwicklungsorientierte Rückmeldung geben können – also einen notenfreien Dialog über das Lernen und Leisten ermöglichen und zu gewissen Teilen auch voraussetzen.

Diesen Bestimmungsmerkmalen folgend kann festgehalten werden, dass die Lernprozessbegleitung in der Lage ist/sein soll, sämtliche Phasen der Leistungsbeurteilung (Ingenkamp & Lissmann, 2008) – Planung, Erbringung, Bewertung, Beurteilung und Rückmeldung – abzubilden und dabei automatisch abhängig von der Beteiligung der Lernenden in allen Phasen des Prozesses ist. Entsprechend dieser Zielebestimmung stellt sich jedoch die Frage: Kann ein solches Vorgehen funktionieren, wenn die Leistungsbeurteilung – wie im Schulsystem gängige Praxis – als hierarchisch strukturierter, von der Lehrkraft ausgehender Prozess angelegt ist?

Wirft man diese Frage aufgreifend einen Blick in den Forschungsstand zu Lernprozessbegleitungen², wird ihnen eine hohe Wirksamkeit für den Lernerfolg von Schüler*innen und ein Potenzial für die Entwicklung von Unterrichtsqualität zugeschrieben (Artelt et. al., 2001; Black & Wiliam, 1998, 2009; van den Boom et al., 2004; Dunn &

² International als Formative Assessments theoretisch beschrieben und erforscht.

Mulvenon, 2009; Hattie & Timperly, 2007; Kingston & Nash, 2011; McLaughlin & Yan, 2017; Maier, 2014; Souvignier et al., 2014; Schütze et al., 2018).

Das Ziel von Lernprozessbegleitung ist es, die Unterrichtsgestaltung an den Lernprozessen der Schüler*innen auszurichten, um Individualisierung zu ermöglichen und dadurch die Passung zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand zu gewährleisten. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass die Schüler*innen ihre individuelle Bestleistung erreichen können (vgl. Textor et al., 2014; Langner et al., 2019; Martens, 2015, 2018, 2020; Seitz, 2020; Seitz et al., 2020; Häsel-Weide et al., 2021; Wilke, 2021). Im deutschsprachigen Raum wird in diesem Zusammenhang auch der Begriff Lernverlaufsdiagnostik bzw. wie oben der Begriff der Lernprozessbegleitung diskutiert, der Formen der Leistungserhebung, -beurteilung, -dokumentation und -rückmeldung umfasst (Börner, 2014; Klauer, 2014; Maier, 2020; Seitz & Wilke, 2021). Hierzu liegen bereits zahlreiche Methoden vor, die insbesondere den Lernprozess und die prozessbegleitende Diagnostik fokussieren (u.a. Winter, 2017, 2018; Groeben, 2013, 2014; Thurn, 2011, 2017; Husemann, 2009). Die Evaluation einer lernprozessbegleitenden Verlaufsdiagnostik erfolgte unter inklusionspädagogischer Perspektive bisher selten (Holder & Kessels, 2019), obgleich diese in Bezug auf die Konzeption von unterschiedlichen Lernprozessbegleitungsformaten bereits anschlussfähig an die Leitlinien einer inklusiven Didaktik erscheinen (Seitz & Wilke, 2021) und durch die Pädagogik der Anerkennung abgesichert sind (Prenzel, 2017).

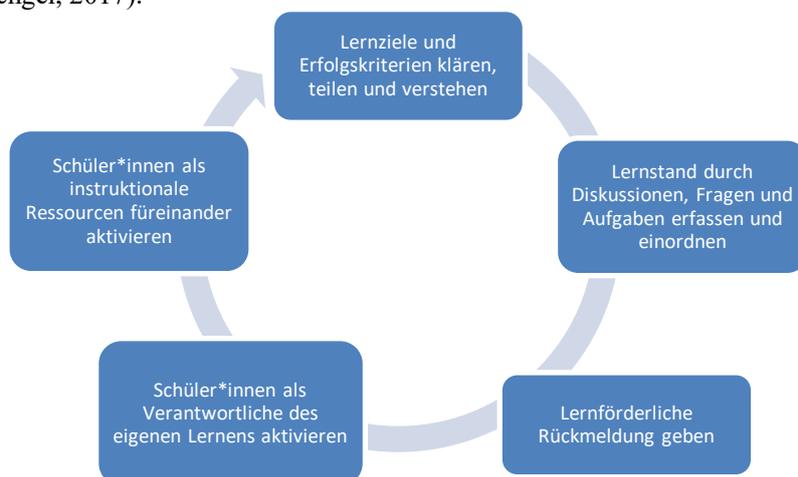


Abbildung 2: Dimensionen des Formativen Assessment in Anlehnung an William & Thompson (2008). Eigene Darstellung (hierzu auch: Schütze et al., 2018; Black & Wiliam, 2009; Bennett, 2011; Harlen, 2012).

Die Umsetzung von Lernprozessbegleitung (s. Abb. 2) ist voraussetzungsvoll, da sie eine permanente Reflexion der Prozessqualität – insbesondere der Beurteilungsnormen und -fehler – durch Lehrpersonen erfordert (Seitz & Wilke, 2021; Prenzel, 2016; von Bargen, 2017). Effektiv ist sie vor allem dann, wenn Lehrer*innen mit gewonnenen Erkenntnissen nicht nur Schüler*innen beraten, sondern auch ihren Unterricht „anpassen“ (Stecker et al., 2005). Zur Reintegration der Ergebnisse in die pädagogische Praxis besteht allerdings ein Forschungsdesiderat (Schütze et al., 2018). Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses (Simon, 2017) gilt es dabei, alle Schüler*innen an ihren aktuellen Leistungsgrenzen derart im Lernen zu unterstützen, dass diese zwar herausgefordert, aber nicht über- oder unterfordert werden (Seitz et al., 2016; Seitz & Wilke, 2021). Hier zeigt sich auch, dass formative diagnostische Verfahren in gleicher Weise sowohl zur Förderung von vermeintlich ‚leistungsschwächeren Schüler*innen‘ als auch zur Unterstützung von begabten Schüler*innen gedacht und eingesetzt werden (Seitz et al., 2016). Damit

sind sie integraler Bestandteil einer begabungsförderlichen Schule, von der alle Lernenden profitieren können.

Ausschlaggebend für den Erfolg von Lernprozessbegleitung ist, dass die erprobten und bewährten Verfahren vollständig implementiert werden. Ihre Wirksamkeit entfaltet sich in der Alltagspraxis erst, wenn die Haltung der Lehrkräfte im Grundsatz mit den Zielen von Lernprozessbegleitungen übereinstimmt (Maier, 2014) bzw. als Teil eines professionellen pädagogischen Habitus³ verstanden wird (Helsper, 2021). Maier (2020) macht dabei auf die Diskrepanz zwischen den einfachen Grundprinzipien der Lernprozessbegleitung und der herausfordernden Praxis derselben aufmerksam (vgl. Helsper, 2021). Schütze et al. (2018) betonen, dass die Wirksamkeit von der konkreten praktischen Umsetzung abhängig ist: „Den Spielarten zur Umsetzung formativen Assessments kommt also eine entscheidende Rolle zu“ (Schütze et al., 2018., S. 704). Durch eine nicht konsequente Anwendung der etablierten Verfahren sind selbst in Interventionsstudien die Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität kaum effektiv (z.B. Pinger et al., 2018). Um die Akzeptanz, Umsetzbarkeit und Nachhaltigkeit von Lernprozessbegleitung zu erhöhen, schlagen Hebbecke und Souvignier (2018) vor, bei der Entwicklung von Instrumenten und Materialien verstärkt mit Lehrpersonen zusammenzuarbeiten (vgl. Wiliam et al., 2004; Yin et al., 2008) – entsprechend wird der Ansatz des Lehrer*innen-Forscher*innen-Konzepts der Laborschule als gewinnbringend für die Forschungen zur Lernprozessbegleitung erachtet. Damit können zum einen die Akzeptanz und die Anschlussfähigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlich geprüfter Verfahren in der Schulpraxis erhöht werden. Zum anderen können Fragestellungen und Bedarfe der Schulpraxis Impulse für die Weiterentwicklung von Forschung darstellen (Asbrand & Bietz, 2019; Bietz et al., 2019; Asbrand & Martens, 2021). Aus diesem Grund werden im Folgenden die gewachsenen Formen der Lernprozessbegleitung an der Laborschule dargestellt und mit Beispielen hinterlegt, sodass sie als Inspiration für das pädagogische Personal anderer Schulen dienen können.

3 Schüler*innen im Lernen unterstützen – Verfahren an der Laborschule

Die Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen gehört neben dem fast vollständigen Verzicht auf klassische Prüfungsformate und zifferngestützte Rückmeldungen zu den zentralen Merkmalen des pädagogischen Konzeptes der Laborschule. Dies gilt analog für das individuelle Lernen der Schüler*innen an ihren aktuellen Leistungsgrenzen (Groeben & Kaiser, 2012). In Bezug auf die daraus resultierenden Formen des Arbeitens kommt insbesondere der Begleitung des Lernens und der Diagnostik von Lernbedarfen und -hürden eine besondere Bedeutung zu. Dabei ist die Begleitung nicht nur methodisch mit einem breiten Repertoire hinterlegt, sondern wird für alle Lernenden durch ein multiprofessionelles Team aus Lehrkräften und einer Vielzahl von Pädagog*innen unterschiedlicher Professionen unterstützt. Hierzu werden im Folgenden formalisierte und informelle Vorgehensweisen getrennt.

3.1 Schüler*innenpartizipation im Kontext von informeller Lernbegleitung

Die Partizipation der Schüler*innen an der Strukturierung und Organisation ihres eigenen Lernens ist prägend für die Laborschule (Heuser und Wachendorff 2011, Freke 2019) Klar ist hierbei, dass das hohe Maß an selbstbestimmtem und selbstorganisiertem Lernen eine große Herausforderung für die Schüler*innen darstellt und entsprechende Unterstützung und Anleitung durch die jeweiligen Lehrkräfte notwendig ist. Diese

³ Insbesondere sind hierbei die reflexive Grundhaltung und die Bereitschaft zu Aushandlungsprozessen innerhalb antinomischer Spannungsfelder sowie die stellvertretende Krisenlösung für die Lernenden von besonders hoher Bedeutung für das Gelingen von Lernprozessbegleitungen.

generalisierend über die verschiedenen Stufen und verallgemeinert für alle Lehrkräfte darzustellen ist nur in begrenztem Umfang möglich, da einerseits die verschiedenen Lerngruppen und Stufen unterschiedliche Voraussetzungen und Herausforderungen mit sich bringen und andererseits die weitreichende Autonomie der Lehrkräfte zu divergierenden Ausgestaltungen in der Lernprozessbegleitung führt. Im Folgenden wird die Umsetzung partizipativer Lernprozessbegleitung einer Lehrkraft dargestellt⁴.

Schüler*innen an der Laborschule sind bereits im Jahrgang 0 (Vorschuljahr, die Laborschule schult ein Jahr früher ein als Regelschulen in NRW) mit der Möglichkeit und Herausforderung konfrontiert, Entscheidungen bezüglich ihrer eigenen Lernprozesse zu treffen. Dies beginnt mit der Frage, welche Aufgaben zu welcher Zeit innerhalb einer Lernphase gelernt werden soll. Bis zum Ende der Laborschulzeit können und sollen die Schüler*innen auf alle Phasen des Lernens bewusst Einfluss nehmen, von der Wahl der thematischen Schwerpunkte über das konkrete Lernsetting, den Schwierigkeitsgrad und die Geschwindigkeit, in welcher Inhalte erarbeitet werden, bis hin zum zu erstellenden Produkt und sogar den Kriterien, nach denen dieses Produkt am Ende bewertet wird. Entscheidungen werden zum Teil gemeinsam in der Versammlung⁵, also auf Ebene der einzelnen Gruppe getroffen, bezogen auf das eigene Lernen werden die Entscheidungen individuell mit den Schüler*innen ausgehandelt. Wenn die Schüler*innen in der Sekundarstufe angekommen sind, haben sie bereits sechs Jahre lang Erfahrung mit der Gestaltung ihrer individuellen Lernprozesse. Sie können also zu Recht als Expert*innen für ihr eigenes Lernen bezeichnet werden. Die Lehrperson als Expertin für ihre Fachdisziplin und die Vermittlung dieses Wissens befindet sich also in einem ständigen Aushandlungsprozess mit den Schüler*innen über ihr Lernen. Im Mathematikunterricht gibt es beispielsweise eine Vielzahl von möglichen Beratungsanlässen und die meisten Entscheidungen bezüglich des individuellen Lernens werden gemeinsam mit der Lehrperson getroffen. Dies beginnt bereits bei der Wahl des Themas einer Unterrichtsreihe. Hier werden die Schüler*innen in aller Regel mit einbezogen, um Möglichkeiten und Notwendigkeiten wie etwa die sinnvolle Reihenfolge der einzelnen Themen miteinander abzusprechen. Oft ist es das Ziel einer Unterrichtsreihe ein Produkt zu erstellen (z.B. Portfolios, Theaterstücke, ein Essay etc.), sodass im Entstehungsprozesses Wissen und Kompetenz ausgebaut werden. Es hat sich an der Laborschule als Standard herausgebildet, die Schüler*innen bei der Festlegung der Kriterien zur Bewertung dieser Produkte mit einzubeziehen. Dies geschieht in aller Regel in der Versammlung und es ist immer wieder überraschend, wie nah diese Ergebnisse einem Kriterienkatalog, wie er üblicherweise von Fachkonferenzen erstellt werden würde, kommen. Die alltägliche Unterrichtsstunde beginnt und endet immer mit einer Versammlung, in der gemeinsam die anstehenden Lernphasen besprochen werden. Hier hat die Lehrperson zwar die Gelegenheit, den Schüler*innen Input zu geben, den wesentlichen Teil der Versammlung stellt aber die Beratung der Schüler*innen und Lernprozesse dar. Nach der Versammlung soll das Wesentliche geklärt und es sollen nur noch individuelle Absprachen bezogen auf die aktuellen Lernprozesse nötig sein. Die von der/dem Lehrenden vorgeschlagenen Aufgaben sind als allgemeine Empfehlung zu verstehen, die Schüler*innen sind dazu eingeladen, sich kritisch mit diesen auseinanderzusetzen. In der Regel gibt es eine Auswahl an Aufgaben und Fragestellungen, zu denen die Schüler*innen mit der Lehrperson ins Gespräch kommen sollen. Was interessiert dich? Was ist für dich eine Herausforderung? Was kannst du schon? Was musst du noch lernen? Was brauchst du für dieses Lernen? Dies sind alltägliche Fragen und Beratungsanlässe eines Laborschultages und die Schüler*innen sind sich in der Regel nicht nur über ihre Möglichkeiten, sondern auch über

⁴ Dabei handelt es sich um eine mögliche Gestaltungsform informeller Möglichkeiten der partizipativen Lernprozessbegleitung. Lehrpersonen in anderen Stufen und Lerngruppen können dies in unterschiedlicher Weise ausgestalten.

⁵ Als Versammlung wird das Zusammenkommen der Gruppe zu Beginn des Unterrichts in einer Art Sitzkreis verstanden.

ihre Verantwortung im Umgang mit ihrem Lernen bewusst. Eine große Rolle in diesen Beratungsprozessen kommt auch den Peers zu. Die Frage, welche*r Arbeitspartner*in der*die richtige für mich ist, ist auch regelmäßiger Teil von Lernberatung. Gleichzeitig übernehmen die Mitschüler*innen auch eine wichtige Funktion in der Rolle der Lernberatung. Die Schüler*innen arbeiten in der Regel in selbstgewählten Arbeitsteams, in welchem oft auch gemeinsame Lernprozesse ausgehandelt werden. Am Ende einer jeden Unterrichtsreihe steht an der Laborschule traditionsgemäß die Rückmeldung zu der erbrachten Leistung. Diese kann sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen und orientiert sich optimalerweise an den zuvor gemeinsam aufgestellten Qualitätskriterien. Die Rückmeldung ist von ihrem Prinzip her dialogisch angelegt, so dass der Lehrende eine Rückmeldung zu der Leistung der Schüler*in formuliert und der*die Schüler*in wiederum eine Rückmeldung zu dieser formuliert. Gleichzeitig geben sich die Schüler*innen gegenseitig Rückmeldung zu ihrer eigenen Arbeit. Mögliche Hinweise zur Verbesserung der zukünftigen Arbeit stehen bei allen Beratungsprozessen im Fokus. Dies macht deutlich, dass dialogische Rückmeldungen nicht nur den Schüler*innen selbst dienen, sondern auch den Lehrkräften und den anderen Schüler*innen, damit diese ihr eigenes Handeln und ihre eigenen Produkte durch unterschiedliche Fremdwahrnehmungen besser reflektieren können.

Über die einzelnen Fächer hinaus hat die Laborschule aber auch den Anspruch einer ganzheitlicheren Beratung, die nicht nur den Klassenlehrer*innen, sondern dem gesamten Mitarbeiter*innen-Team zukommt. Um diesem Auftrag gerecht zu werden, gibt es neben regelmäßigen Teamtreffen mehrmals im Jahr große Konferenzen, zu denen sich alle, die jeweiligen Schüler*innen unterrichtenden Kolleg*innen treffen, und über die Lernprozesse und Bedarfe der einzelnen Schüler*innen beraten. In den Stufen I und II wird dieser Austausch im Idealfall in wöchentlichen Teamsitzungen aller beteiligten Pädagog*innen, also Lehrer*in, Sonderpädagog*in, Erzieher*in und Sozialarbeiter*in bzw. Sozialpädagog*in durchgeführt. Hier ist alles wichtig, von der häuslichen Situation über bestimmte Hobbys und Begabungen bis hin zu den Zukunftsplänen der einzelnen Schüler*innen. So ist der Laborschulalltag durchsetzt von Beratungs- und Partizipationsmöglichkeiten, die für die Schüler*innen aber nicht nur eine Option, sondern eine bewusst formulierte Herausforderung darstellen. Die Erfahrung zeigt, dass die Schüler*innen diesen Spielraum in aller Regel für sich annehmen und dies zu einer großen Motivation für die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen führen kann. Die Schüler*innen sind nicht nur Expert*innen für sein*ihr eigenes Lernen, sondern übernehmen auch die wesentliche Verantwortung dafür.

3.2 Schüler*innenpartizipation im Kontext von formeller Lernbegleitung

Neben der oben aufgeführten Handlungspraxis im alltäglichen Unterrichtsgeschehen ist die Partizipation der Schüler*innen an der Lernprozessbegleitung auch in stärker formalisierten Formen ein integraler Bestandteil des schulischen Umgangs mit dem Lernen und Leisten an der Laborschule. Hierzu wird im Folgenden exemplarisch die Partizipation bei der Leistungsrückmeldung im Kontext der Portfolioarbeit, der jährlichen Lernberichte und der Beratungsgespräche thematisiert.

Portfolio⁶

Als prozessbezogene Methode bietet das Portfoliokonzept durch seine Konzeption zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten für Schüler*innen. Die Portfoliomethode ist dabei seit Jahren ein integraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit an der Laborschule und ist im Zuge der FEP-Arbeit bereits in mehrfacher Hinsicht beforscht worden (Biermann, 2018; Biermann & Heidemann, 2008). In den Untersuchungsergebnissen zeichnet sich eine positive Wahrnehmung der Schüler*innen ab, dass im besonderen Maße die

⁶ Hierzu ausführlich: Winter (2018).

Partizipations- und Reflexionsmöglichkeiten der Portfolioarbeit als gewinnbringend für das Lernen einschätzt werden. So können im Erstellungsprozess geeignete Feedbackverfahren – mit den beteiligten Erwachsenen und den Mitschüler*innen – etabliert und nach eigenen Bedarfen genutzt werden (Biermann, 2018). In diesem Zuge spielen auch Transparenz und Mitbestimmung der Schüler*innen von Beginn an eine zentrale Rolle, da gemeinsame Ziele und Qualitätskriterien ausgehandelt, festgelegt und dabei individuelle Lernausgangslagen, -interessen und -fähigkeiten berücksichtigt werden (Biermann, 2018). Insbesondere diese frühen Partizipationsmöglichkeiten sorgen dafür, dass die abschließende Beurteilung ebenso partizipativ gestaltet werden kann, wie es bei Winter (2018) beschrieben wird. Diesen Überlegungen folgt auch Biermann (2018), die eine dialogisch angelegte Beurteilung durch die betreffenden Schüler*innen, die Lehrkraft und die Mitschüler*innen verzahnt und dabei vorher ausgehandelte gemeinsame Beurteilungskriterien als essenziellen Bestandteil im Kontext der Portfolioarbeit rahmt.

Folglich erscheint die Portfoliomethode in der Form, wie sie an der Laborschule im Zuge von Schulentwicklungsprozessen als Partizipationsmoment implementiert wurde, als gutes Beispiel für gelungene partizipative Lernprozessbegleitung.

Beratungsgespräche

Als weiteres partizipatives Element der Lernprozessbegleitung an der Laborschule können die formalisierten und verpflichtenden Beratungsgespräche angesehen werden. Diese finden im Anschluss an die Berichte⁷ (zum Halbjahr und zum Ende eines jeden Schuljahres⁸) statt. Sie bilden also einen festen Bestandteil der Lernbiographie der Schüler*innen der Laborschule. An diesen 30-minütigen Gesprächen sind sowohl die Schüler*innen, als auch ihre jeweilige Lehrkraft sowie die in der Lerngruppe arbeitenden Erzieher*innen bzw. Sozialpädagog*innen und die Erziehungsberechtigten beteiligt (Thurn, 2011). In diesen Gesprächen wird aufbauend auf dem von der Lehrkraft verfassten Bericht eine Rückschau auf das vergangene Lernen genommen und gemeinsam an der Formulierung neuer Lernziele gearbeitet, die protokolliert und von allen Beteiligten unterschrieben werden – selbstverständlich auch von den betreffenden Schüler*innen. Auf diese Weise haben die Schüler*innen die Chance und die Pflicht, sich selbst aktiv an der Reflexion und der weiteren Planung ihrer individuellen Lernwege zu beteiligen und diese zu einem frühen Zeitpunkt auszugestalten. So können individuelle Bedarfe und Interessen in die Lernplanung mit einbezogen werden. Die Lehrkraft und die Eltern dienen hierbei im Wesentlichen als Berater*innen der Schüler*innen und bieten dabei Unterstützung, Hilfe und Ermutigung.

Die beschriebenen Praktiken weisen, wenn man diese auf die Dimensionen der Lernprozessbegleitung bezieht (vgl. Abb. 1 und 2), eine Vielzahl der Kriterien und Prozessmerkmale einer gelingenden partizipativen Lernprozessbegleitung auf. Auf Basis der Theorie und der verschiedenen Forschungsbefunde ist die Laborschule in Bezug auf Partizipation der Schüler*innen in den Bereichen der Lernprozessbegleitung und der Leistungsbeurteilung bereits sehr weit. Was und warum sollte man hier weiter forschen oder etablierte Praxis auf den Prüfstand stellen? Dies wird im Folgenden aufgegriffen und basierend darauf das FEP-Projekt „*Partizipative Lernprozessbegleitung und Leistungsbewertung – Inklusionspädagogische Weiterentwicklung partizipativer Strukturen der Begleitung und Beurteilung an der Laborschule*“ vorgestellt.

⁷ Für die Stufen I & II entfallen die Berichte am Ende des Halbjahres. Hier ist der Beratungstag verpflichtend.

⁸ verpflichtend sind nur die Beratungsgespräche zum Ende des 1. Halbjahres, die Beratungsgespräche, die sich auf das Schuljahresende und die Berichte beziehen, sind nicht verpflichtend und finden zu Beginn des neuen Schuljahres statt.

4 Entwicklungsfelder der Laborschule im Kontext partizipativer Lernprozessbegleitung

Sowohl in der theoretischen Fundierung als auch in der laborschulspezifischen Anwendung der Lernprozessbegleitung zeigt sich, dass die Begleitung des Lernens und die Partizipation der Lernenden am gesamten Prozess als eine untrennbare Einheit für eine gelingende Praxis zu betrachten sind. Insbesondere für die Berücksichtigung der Heterogenität innerhalb von Lerngruppen stellt die Lernprozessbegleitung eine Möglichkeit dar, um passgenaue Möglichkeiten zur Individualisierung des Lernens zu finden und hohe Lernleistungen an den individuellen Leistungsgrenzen für jede*n Lernende*n zu ermöglichen. Im Zuge der Lehrer*innenforschung steht die eigene Praxis der Laborschule immer wieder zur Disposition und wird im Zuge von Forschungs- und Entwicklungsprozessen erforscht und weiterentwickelt (Textor et al., 2020). Dies gilt insbesondere für das Themenfeld der Leistungsbeurteilung, welches in vielen Projekten direkt und indirekt Gegenstand der Forschung war, jedoch seit ca. 2017 aus dem Fokus der laborschuleigenen Forschung gerückt ist (Textor & Zentarra, 2022). Entsprechend ist in schulpraktischer Perspektive eine Prüfung der bisherigen Verfahren in doppelter Hinsicht von Bedeutung für die Schule und ihre Entwicklung.

Einerseits haben sich gesamtgesellschaftlich viele Veränderungen ergeben, deren Auswirkungen sich in der Lebenswelt der Schüler*innen und der Gestaltung des schulischen Alltags zeigen. Somit ist zu überprüfen, inwieweit die bisherige Praxis noch zu den Lebenswirklichkeiten der Lernenden passt. Andererseits haben sich innerhalb des Kollegiums Veränderungen ergeben (Generationenwechsel und weitere Änderung der Personalstruktur), sodass nicht eindeutig gesichert ist, dass die Lernprozessbegleitung noch in der Weise praktiziert wird, wie sie in anderen Publikationen aus der Laborschule geschildert wird und von identischen Überzeugungen getragen wird (z.B. Thurn, 2011, 2012; Groeben, 2014; Bambach, 1994).

Dies zum Anlass nehmend greift der FEP „Partizipative Lernprozessbegleitung und Leistungsbewertung – Inklusionspädagogische Weiterentwicklung partizipativer Strukturen der Begleitung und Beurteilung an der Laborschule“ das Themenfeld der Lernprozessbegleitung unter zwei Fragestellungen auf.

- I) Welche handlungsleitenden Überzeugungen lassen sich bei Lehrer*innen und pädagogischen Mitarbeiter*innen der Laborschule rekonstruieren und mit welchen habitualisierten Handlungspraktiken gehen diese einher?
- II) Welche Überzeugungen, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in Bezug auf die Partizipationsmöglichkeiten in Begleit- und Beurteilungsprozessen lassen sich bei den Schüler*innen der Laborschule rekonstruieren?

Entsprechend der Fragestellungen werden aus den bisherigen Laborschul-Publikationen zum Themenfeld Leistungsbeurteilung und Lernprozessbegleitung Leitfäden für Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften der verschiedenen Stufen der Laborschule entwickelt, um zu rekonstruieren, welche Verfahren und Methoden dort prägend für die Lernprozessbegleitung sind und auf welchen Überzeugungen die Verwendung dieser basiert. Die Auswertung dieser Interviews erfolgt mittels einer methodischen Triangulation aus qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, 2016) und dokumentarischer Methode (Bohnsack, 2017)⁹, um einerseits eine Kategorisierung von verschiedenen Methoden und Handlungsweisen vornehmen zu können und andererseits vertiefte Einblicke in die tieferliegenden, impliziten Wissens- und Überzeugungssysteme der Interviewten zu erhalten, welche zumeist vorreflexiv vorliegen, aber handlungspraktisch wirken (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013). Auf diesen Ergebnissen aufbauend werden Interviews mit Schüler*innen der verschiedenen Stufen der

⁹ Zur methodischen Triangulation von qualitativer Inhaltsanalyse und dokumentarischer Methode siehe Paseska (2010).

Laborschule geführt, um zu prüfen, ob die von den Pädagog*innen beschriebenen Effekte und ggf. Schwierigkeiten in identischer Weise wahrgenommen werden.

Die Interviews mit den Teams der jeweiligen Stufen und den Schüler*innen dienen aufbauend auf dem Literaturreview dazu, eine Arbeitsgrundlage für die gemeinsame (Weiter-)Entwicklung der Lernprozessbegleitung entlang der Bedürfnisse der Schüler*innen zu gestalten. Zu diesem Zweck werden mit allen an der Entwicklung beteiligten Akteur*innen gemeinsam die Befunde diskutiert, um daran anschließend zusammen mit Schüler*innen Entwicklungsfelder für die Lernprozessbegleitung zu markieren und erste Implementationen gegen Ende der ersten Forschungs- und Entwicklungsphase zu pilotieren.

5 Plädoyer für die Stärkung der Lernenden in Lernbegleitprozessen

Im Sinne einer demokratischen Schule zeigt sich die Notwendigkeit, im Kontext der Schulentwicklung die Schule nicht nur *für* Schüler*innen, sondern *mit* ihnen gemeinsam entlang ihrer Bedürfnisse auszugestalten. Unter der Zielsetzung inklusiver Bildung, „*in einem pädagogisch gestalteten Handlungsrahmen für die Zusammenarbeit von Kindern und Erwachsenen veränderliches Weltwissen fachlich reflektiert zu erschließen, und dabei anzuknüpfen an personale, kollektive und universelle Erfahrungen und Fragen*“ (Seitz, 2020, o. S.), erscheint insbesondere die Einbeziehung von Schüler*innen und Lehrkräften in Schulentwicklungsprozesse angeraten. In Bezug auf die Durchführung von lernprozessbegleitenden Maßnahmen der Leistungsbeurteilung ist dies bereits in den unterschiedlichsten Methoden ausgearbeitet und seit der Gründung Bestandteil 'des Konzepts der Laborschule (hierzu u.a. Winter, 2018; Thurn, 2017). Ebenso formulieren Jürgens und Lissmann (2012), dass kontinuierliche Informationsrückkopplungen und Feedbackprozesse sowohl für die Lehrkräfte als auch die Schüler*innen von zentraler Bedeutung sind, wenn es um die Optimierung von Lerngelegenheiten geht. Deshalb muss mit einer Verbesserung des „Lernens der Schüler*innen“ auch die Verbesserung des „Lehrens der Lehrkräfte“ einhergehen, damit in wechselseitiger Zusammenarbeit auf beiden Seiten Potenziale konstruktiv genutzt werden können (Jürgens, 2013). Die Berücksichtigung der Wünsche und Bedürfnisse der Schüler*innen in Bezug auf die Ausgestaltung der Lernbegleitung erfüllt dabei nicht nur den Anspruch der gestärkten Partizipation an der Ausgestaltung der eigenen Lernprozesse, sondern birgt ebenso Potenziale im Bereich Motivationsförderung. Hier wird insbesondere die Adressierung der Schüler*innen als kompetente und gleichwertige Mitgestalter*innen ihres eigenen Lernens und Leistens – im weiteren Sinne: ihrer eigenen Schulkultur – als förderlicher Faktor gehandelt (Deci & Ryan, 1993).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Laborschule bereits an zahlreichen Bereichen der Lernprozessbegleitung und Leistungsbewertung Partizipationsmöglichkeiten entwickelt hat, die hoch anschlussfähig an die Forderungen im inklusionspädagogischen Diskurs sind (Seitz 2020, Seitz & Wilke 2021, Thurn 2019). Entsprechend erscheinen die bisherigen Erfahrungen und die angestrebten Weiterentwicklung sowohl hoch relevant für den inklusionspädagogischen Fachdiskurs als auch für Weiterentwicklung der Praxis Lernprozessbegleitung und Leistungsbeurteilung an anderen Schulen, was mit Perspektive auf die Weiterentwicklung eines inklusiven Schulsystems dringend angeraten ist (Seitz 2020, Thurn 2019).

6 Literatur

- Artelt, C., Demmrich, A., & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske + Budrich.
- Asbrand, B., & Bietz, C. (2019). Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. *Die Deutsche Schule* 111 (1), S. 78–90.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2021). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis: Potenziale der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö & N. Bremm (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217–236). Münster: Waxmann.
- Bambach, H. (1994). *Ermutigungen. Nicht Zensuren. Ein Plädoyer in Beispielen*. Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Bargen, I von (2017). Zum Leistungsverständnis von Lehrkräften im inklusiven Alltag – Einblicke in eine qualitative Längsschnittstudie. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung, S. 148–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18, S. 5–25.
- Beutel, S.-I. (2020). Entwicklung und Implementation innovativer Leistungskonzepte. In S.-I. Beutel & H. A. Pant (Hrsg.), *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (S.149–196). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beutel, S.-I., & Pant, H. A. (2020). *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biermann, C. (2018). Leistung planen, zeigen und bewerten in einer inklusiven Schule: Das Thema Portfolio in Praxisforschung und Schulentwicklung. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, C./Heidemann, A. W. 2008). „Ich finde, dass ich ungerecht behandelt wurde!“ Selbst- und Fremdbeurteilungen als Chance bei der Leistungsbewertung. In: Biermann, Chr./Fink, M./Hänze, M./ Heck, D./Meyer, M./Stäudel, L. (Hrsg.): *Individuell lernen – kooperativ arbeiten. Friedrich-Jahresheft 16*. Velber: Friedrich-Verlag 2008, S. 112–116
- Bietz, C., Asbrand, B., & Rosenberger, D. (2019). Schulentwicklung durch Evaluation. Rückmeldungen für sich nutzen. *Lernende Schule* 88, 34–37.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), S. 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, S. 5–31.
- Börnert, M. (2014). Lernverlaufdiagnostik – Definition, Einsatzbereiche und Perspektiven für die pädagogische Praxis. *Potsdamer Zentrum für Empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 2, S. 1–8.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 241–270). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Boom, G. van den, Paas, F., Merriënboer, J.J.G. van, & Gog, T. van (2004). Reflection prompts and tutor feedback in a web-based learning environment: effects on students' self-regulated learning competence. *Computers in Human Behavior*, 20, S. 551–567.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223–238.
- Dunn, K.E., & Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14 (7), S. 1–11.
- Freke, N. (2019). Partizipation von Anfang an. Erziehung zu Verantwortung und Demokratie. In *Grundschule aktuell* 147, Thema: Die Grundschule der Zukunft ist ... (September 2019), S. 18–21.
- Groeben, A. von der (2013). *Verschiedenheit nutzen: Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanning [Sekundarstufe I]*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Groeben, A. von der, & Geist, S. (Mitarb.) (2014). *Verschiedenheit nutzen: Umgang mit Leistung und Schulentwicklung. Mit Beispielen aus vielen Reformschulen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Groeben, A. von der, & Kaiser, I. (2012). *Werkstatt Individualisierung*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 87–102). London: Sage.
- Häsel-Weide, U., Seitz, S., Wallner, M., Wilke, Y., & Heckmann, L. (2021). Mit Aufgaben im inklusiven Mathematikunterricht professionell umgehen – Erkenntnisse einer Interviewstudie mit Lehrpersonen der Sekundarstufe. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1). doi: 10.21248/QfI.57
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), S. 81–112.
- Hebbecke, K., & Souvignier, E. (2018). Formatives Assessment im Leseunterricht der Grundschule – Implementation und Wirksamkeit eines modularen, materialgestützten Konzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, S. 735–765. doi.org/10.1007/s11618-018-0834-y
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Heuser, C., & Wachendorff, A. (2011). Selbstständiges Lernen an der Laborschule – Strukturen, Erfahrungen – Perspektiven. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft (IMPULS Laborschule, Band 5, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 219–235)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holder, K., & Kessels, U. (2019). Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung im inklusiven and standardorientierten Unterricht aus Sicht von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, S. 325–346.
- Husemann, G. (2009). Baustein 1: Gestaltete Lernumwelt und individuelle Entwicklung – Aufbau von Literalität in der Eingangsstufe (Jg. 0–2). In W. Döpp, A. von der Groeben, G. Husemann, M. Schütte & H. Völker (Hrsg.), *Leistung und Literalität. Bausteine einer pädagogischen Sprachdidaktik* (S. 65–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jürgens, E. (2013). Leistungsverständnis – Eine Klärung vorweg. Über die Funktionen schulischer Leistungsbeurteilung. *Schulverwaltung Spezial*, 14 (1), S. 8–10.
- Jürgens, E., & Lissmann U. (2015). *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, S. 28–37. doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x
- Klauer, K. J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufdiagnostik. In M. Hasselhorn, U. Trautwein & W. Schneider (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – Tests und Trends* (Bd. 12: Lernverlaufdiagnostik, S. 1–19). Göttingen: Hogrefe.
- Langner, A., Ritter, M., Steffens, J., & Jugel, D. (Hrsg.) (2019). *Inklusive Bildung forschend entdecken: Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Maier, U. (2014). Formative Leistungsdiagnostik in der Sekundarstufe – Grundlegende Fragen, domänenspezifische Verfahren und empirische Befunde. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – Tests und Trends* (Bd. 12: Lernverlaufdiagnostik, S. 19–41). Göttingen: Hogrefe.
- Maier, U. (2020). Modellierung der Effekte lernzielorientierter Tests nach dem Prinzip des mastery measurement innerhalb einer digitalen, formativen Leistungsmessung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, S. 769–791
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (2), 211–230.
- Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M. (2020). Heterogenität aus Sicht von Schüler*innen: Empirische Befunde zum individualisierten Unterricht in der Sekundarstufe. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität* (S. 125–138). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Content Analysis. Theoretical background and procedures. In A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping & N. Premeg (Hrsg.), *Approaches to qualitative research in mathematics education. Examples of methodology and methods* (S. 365–380). New York: Springer.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz. doi: 10.17877/DE290R-9398
- McLaughlin, T., & Yan, Z. (2017). Diverse delivery methods and strong psychological benefits: A review of online formative assessment: Delivery and benefits of OFA. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33 (5). doi: 10.1111/jcal.12200
- Olk, T., & Roth, R. (2007). *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Paseka, A. (2010). Interviews „qualitativ“ auswerten – ein Beispiel aus der Forschungspraxis. In C. Fridrich, M. Heissenberger & A. Paseka (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 2* (S. 141–162). Münster: LIT Verlag.
- Pinger, P., Rakoczy, K., Besser, M., & Klieme, E. (2018). Interplay of formative assessment and instructional quality. Interactive effects on students' mathematics achievement. *Learning Environments Research*, 21, S. 61–79.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2017). Individualisierung in der „Caring Community“ – Zur inklusiven Verbesserung von Lerneleistungen. In: A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band*

- II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, R. (2021). Freiwilligkeit und das Engagement junger Menschen. *Voluntaris*, 9 (2), S. 317–325.
- Roth, R. (2022). Partizipation in der Schule. *Pädagogik* 10.
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Zugriff am 26.10.2023 Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570>
- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M., & Steinhaus, F. (2016). *Hochbegabung inklusive: Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Seitz, S., Häsel-Weide, U., Wallner, M., & Wilke, Y. (2020). Expertise von Lehrpersonen für inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe – Ausgangspunkte zur Professionalisierungsforschung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 2, S. 50–69.
- Seitz, S., Hamisch, K., Kaiser, M., Slodczyk, N., & Wilke, Y. (2020). Inklusive Schulkulturen und widersprüchlichen Vorzeichen In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 251–258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S., & Wilke, Y. (2021). „Dann hab‘ ich das einfach gemacht“. Leistungsbeurteilung im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I. *Schule inklusiv*, 11, S. 35–36.
- Simon, T. (2017). Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 177–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Souvignier, E., Förster, N., & Schulte, E. (2014). Wirksamkeit formativen Assessments – Evaluation des Ansatzes der Lernverlaufsdagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – Tests und Trends* (Bd. 12: Lernverlaufsdagnostik, S. 221–238). Göttingen: Hogrefe.
- Schütze, B., Souvignier, E., & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, S. 697–715.
- Textor, A., Kullmann, H., & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, 4, S. 69–91.
- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T., & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld: Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. In M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). WE_OS Jahrbuch – Jahresbericht & Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Vol 3.* (S. 77–97). Bielefeld: Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
- Textor, A., & Zentarra, D. (2022). Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung. Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1991. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 29–48. doi.org/10.11576/sfe_ls-6033
- Thurn, S. (2011). Lernen, Leistung, Zeugnisse: eine Schule (fast) ohne Noten. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 50–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thurn, S. (2012) Die Bielefelder Laborschule – Leistung in einer Kultur der Vielfalt oder: „Die Würde des heranwachsenden Menschen macht aus, sein eigener

- „Standard“ sei zu dürfen.“ In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 137–152). Wiesbaden: Springer VS.
- Thurn, S. (2017). Leistungsbewertung und Vielfalt – Oder: Umgang mit den Widersprüchen des Systems. *Pädagogik*, 69 (9), S. 6–9.
- Thurn, S. (2019). Inklusives Schulsystem. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 103–115). Münster: Waxmann
- Vereinte Nationen (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Zugriff am 26.10.2023 Verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/a-emr.pdf>
- Vereinte Nationen (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zugriff am 26.10.2023 Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Wilke, Y. (2021). Ist mein Unterricht inklusiv? Vorstellung einer Reflexionshilfe zur Anregung Forschenden Lernens im Praxissemester des Lehramtsstudiums für sonderpädagogische Förderung an der Universität Paderborn. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 49–56. doi/10.11576/dimawe-4402
- Winter, F. (2017). Neue Formen der Leistungsbeurteilung. *Pädagogik*, 69 (9), 14–18.
- Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbewertung*. Weinheim [u.a.]: Beltz
- Yin, Y., Shavelson, R., Ayala, C.C., Ruiz-Primo, M.A., Brandon, P.R., Furtak, E.M., Tomita, M.K., & Young, D.B. (2008). On the Impact of Formative Assessment on Student Motivation, Achievement, and Conceptual Change. *Applied Measurement in Education*, 21 (4), 335–359. doi: 10.1080/08957340802347845