

Overbeck, Theresa; Skribbe, Samira; Greiten, Silvia
**Von Mitsprache über Mitbestimmung zur Selbstbestimmung –
Partizipationsmöglichkeiten Lernender an Diagnostik und der Gestaltung
adaptiver Lernangebote im inklusiven Unterricht**

Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]:
Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 95-103



Quellenangabe/ Reference:

Overbeck, Theresa; Skribbe, Samira; Greiten, Silvia: Von Mitsprache über Mitbestimmung zur Selbstbestimmung – Partizipationsmöglichkeiten Lernender an Diagnostik und der Gestaltung adaptiver Lernangebote im inklusiven Unterricht - In: Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: *Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 95-103 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-326996 - DOI: 10.25656/01.32699; 10.35468/6149-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-326996>

<https://doi.org/10.25656/01.32699>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Theresa Overbeck, Samira Skribbe und Silvia Greiten

Von Mitsprache über Mitbestimmung zur Selbstbestimmung – Partizipationsmöglichkeiten Lernender an Diagnostik und der Gestaltung adaptiver Lernangebote im inklusiven Unterricht

Abstract ▪ Im Umgang mit Vielfalt gelten adaptive Lernangebote als besonders relevant, die möglichst gut zu den diagnostizierten Bedarfen Lernender passen. Bei der adaptiven Unterrichtsgestaltung in inklusiven Klassen sind inklusionspädagogische Grundsätze wesentlich, um gemeinsames Lernen und Teilhabe zu ermöglichen. Ein inklusionspädagogisches Prinzip, das im Fokus dieses Beitrags steht, ist die Partizipation Lernender. Zentral ist dabei die Frage, inwieweit die lehrseitige Anwendung diagnostischer Zugänge und die Gestaltung adaptiven Lernens Schüler*innen Partizipationsmöglichkeiten bietet. Empirische Grundlage bilden Interviews mit elf Fachlehrkräften und Sonderpädagog*innen, die mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die Befunde weisen darauf hin, dass eine umfassende partizipatorische Einbindung Lernender in Diagnostik und adaptive Unterrichtsgestaltung ausbleibt.

Schlagworte ▪ Diagnostik; adaptiver Unterricht; Partizipation; Inklusion

1 Problemstellung und theoretische Einordnung

Inklusiver Unterricht zeichnet sich durch das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit verschiedenen Fähigkeiten und Bedürfnissen aus. Im Umgang mit dieser Unterschiedlichkeit ist eine adaptive, bedürfnisorientierte Förderung der einzelnen Lernenden in verschiedenen Entwicklungsbereichen erforderlich (Munser-Kiefer et al., 2021). Die Grundidee adaptiven Förderns bzw. Unterrichtens besteht darin, eine möglichst optimale Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und unterbreiteten Lernangeboten herzustellen (Brühwiler, 2014). Um eine solche Passung zu erzielen ist es nötig, individuelle Ausgangslagen und Bedürfnisse Lernender zu kennen. Daher ist die Diagnostik lernrelevanter Merkmale bei der adaptiven Unterrichtsgestaltung zentral (Souvignier, 2022). Im Rahmen der Diagnostik stehen Lehrkräften unterschiedliche diagnostische Zugänge zur Verfügung, verstanden als Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung über Voraussetzungen, Bedingungen und Entwicklungen des Lernens von

Schüler*innen im Unterrichtskontext. Dazu zählen diagnostische Methoden, mit denen innerhalb oder außerhalb des Unterrichts Erkenntnisse gewonnen werden, sowie (Unterrichts-)Situationen, die Lehrkräfte zur Diagnostik nutzen (Overbeck & Skribbe, 2024). Für eine adaptive Unterrichtsgestaltung sind dabei insbesondere im inklusiven Kontext diagnostische Zugänge relevant, deren Anwendung in erster Linie dazu dient, Erkenntnisse zur Optimierung individueller Lernangebote zu gewinnen (Souvignier, 2022).

Ein zentrales inklusionspädagogisches Prinzip bei der Gestaltung von Prozessen der Diagnostik und des adaptiven Lehrens und Lernens ist die Partizipation der Schüler*innen (Gloystein & Frohn, 2020; Simon, 2015). Die partizipative Einbindung soll einerseits Autonomie, Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit Lernender stärken, andererseits die Gefahr von Ohnmachtsgefühlen bei der Gestaltung individueller Lern- und Bildungswege ausräumen. Zudem erhalten Lehrkräfte Informationen zur Förderung Lernender, die ihnen ohne deren partizipative Einbindung nicht zugänglich wären (Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2018).

Der Partizipationsbegriff selbst wird in der Literatur uneinheitlich verwendet. Im vorliegenden Beitrag meint Partizipation die „Beteiligung von Schüler*innen an der Planung, Entscheidung und/oder Durchführung von Maßnahmen im Unterricht [...] in Abhängigkeit von den Fähigkeiten der Schüler*innen, abgestuft nach Vorstufen der Partizipation [...] oder echter Partizipation“ (Wright et al., 2010, zit. nach Munser-Kiefer et al., 2021, S. 79). Zur Einordnung variierender Beteiligungsgrade und der damit verbundenen Machtverteilung in sozialen Beziehungen liegen mehrere Stufenmodelle vor (Kruschel, 2023). Schröder (1995) unterscheidet neun Stufen der Partizipation:

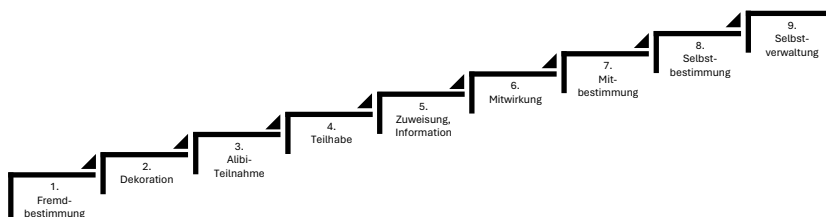


Abb. 1: Stufen der Partizipation (eigene Darstellung nach Schröder, 1995)

Die ersten drei Stufen entsprechen nicht-partizipativen Formen der Partizipation, da die Teilnahme Lernender an schulischen Angeboten vorgegeben und Inhalte, Ziele oder Ergebnisse fremdbestimmt sind. Eine Beteiligung erfolgt erstmals auf Stufe 4, 5 und 6, indem Lernende sich informiert in fremdinitiierte Projekte ein-

bringen können. Ab Stufe 7 werden Schüler*innen verbindlich in pädagogische Entscheidungen einbezogen und können Ereignisse ab Stufe 8 selbst initiieren. Das Maximum partizipatorischer Einbindung ist auf Stufe 9 durch die völlige Entscheidungsfreiheit über pädagogische Maßnahmen erreicht (Schröder, 1995; Kruschel, 2023).

Ausgehend von dieser theoretischen Rahmung fokussieren wir im vorliegenden Beitrag auf die Frage, inwieweit die lehrseitige Anwendung diagnostischer Zugänge und die Gestaltung adaptiver Lernprozesse Schüler*innen Partizipationsoptionen bietet. Gewonnene empirische Ergebnisse werden zunächst vorgestellt und anschließend anhand des Stufenmodells von Schröder (1995) im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten beleuchtet. Der Beitrag ergänzt die Befunde von Skribbe (2024), die für formalisierte Gesprächssituationen als diagnostische Zugänge außerhalb des Unterrichts auf Partizipationsoptionen Lernender bis zur Stufe der Mitbestimmung hinweist.

2 Forschungsdesign

Empirische Grundlage dieses Beitrags bildet eine im BMBF-geförderten Projekt „DiaGU“¹ (Greiten et al., 2023) verortete qualitativ-empirische Interviewstudie, die den Zusammenhang von Diagnostik und differenzierter Unterrichtsgestaltung im inklusiven Unterricht erforscht. Anhand von elf Leitfadeninterviews mit Fachlehrkräften und Sonderpädagog*innen der Primar- und Sekundarstufe I (Gesamt- und Gemeinschaftsschule) nimmt der vorliegende Beitrag einen Ausschnitt dieser Interviewstudie in den Blick und untersucht die Anwendung diagnostischer Zugänge und die Gestaltung adaptiven Unterrichts auf Partizipationsoptionen Lernender. Die Interviewten wurden hierzu explizit danach befragt, inwieweit sie Lernende in diagnostische Prozesse einbinden. Zudem ergaben sich im Zusammenhang mit anderen Interviewfragen Hinweise auf die Partizipation der Lernenden an Diagnostik und adaptiver Unterrichtsgestaltung. Die Analyse und Auswertung der Interviews erfolgte mit der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädicker, 2024). Die Entwicklung des Kodierleitfadens und die Codierungen wurden durch kommunikatives Validieren zweier Projektmitarbeitender vorgenommen und mit einer durch MAXQDA ermittelten Intercode-Übereinstimmung (Kuckartz & Rädicker, 2024) von mindestens 65 % abgesichert. Im Fokus dieses Beitrags stehen die Subkategorien des Kategoriensystems *Diagnostische Zugänge* und *Unterrichtsettings*.

1 DiaGU = „Förderbezogene Diagnostik zur Gestaltung inklusiver, binnendifferenzierter, adaptiver Unterrichtsettings für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Berufsfachschule“. Förderung durch das BMBF (2021–24); Förderkennzeichen: 01NV2111A_B_C

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden nachfolgend kategoriengeleitet mit Transkriptverweisen und in Bezug zu den Stufen der Partizipation nach Schröder (1995) vorgestellt und im Anschluss kategorienübergreifend diskutiert.

3.1 Diagnostische Zugänge

In den Interviews beschreiben Lehrkräfte zur Erkenntnisgewinnung genutzte diagnostische Zugänge, welche sich in die Subkategorien (1) *diagnostische Situationen*, (2) *diagnostische Methoden*, (3) *Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung* untergliedern lassen.

Relevant sind für die Interviewten vorrangig (1) *diagnostische Situationen* im individualisierenden Unterricht, in dem Lernende selbstgesteuert anhand differenzierter oder individuell zurechtgeschnittener Materialien lernen und Lehrkräfte lernprozessbegleitend diagnostizieren. Sonderpädagogin S1P beschreibt eine solche Unterrichtssituation wie folgt:

„Wir lesen gerade (.) das Literaturwerk die Olchis ... Und da ist wirklich das- (.) die Schüler ... hatten zehn Minuten Leseübung und dann durften sie sich gegenseitig auf eigenen Wunsch vorlesen. (.) Und das war nochmal so eine ganz konkrete Situation, wo ich wirklich auch bei einem Schüler, beim James, beim Vorlesen (.) beobachten und hören konnte, wie- wie er liest. ... Und das war auch nochmal so ein Erkenntnisgewinn, dass ich dachte: Oh, da müssen wir noch mal dran arbeiten, dass er die Silben zusammenschleift, ne.“ (Pos. 78)

In der geschilderten Situation gewinnt S1P Erkenntnisse zur Lesefähigkeit des Schülers durch Beobachten bei der eigenständigen Aufgabenbearbeitung. Ein aktiver partizipatorischer Einbezug des Lernenden in den diagnostischen Prozess, z. B. durch begleitende Rückfragen zum Vorgehen beim Lesen, bleibt dabei aus. Vielmehr erfolgt die Diagnose verfügbarer Kompetenzen rein fremdbestimmt durch S1P (Stufe 1–3).

In den Interviews erweisen sich auch lehrkraftgesteuerte Unterrichtsphasen mehrheitlich als diagnostisch bedeutsam, was S1S durch folgende Aussage verdeutlicht: *„Im Kreis oder im Gespräch kriege ich heraus, (.) wer was kann“* (Pos. 125). Mit Blick auf Partizipationsoptionen bleibt in den Interviews allerdings unklar, ob Lernende dabei über nicht-partizipative Stufen (1–3) hinaus zielinformiert an gelenkten Unterrichtsgesprächen teilhaben und durch eigene Fragen oder Kritik am Verlauf mitwirken können (Stufe 4–6).

Mit Blick auf (2) *diagnostische Methoden* geben die Befragten eine vorrangige Nutzung informeller Methoden zu erkennen (vgl. Overbeck & Skribbe, 2024). Dabei sind professionsübergreifend außerunterrichtliche Gespräche diagnostisch bedeutsam, deren konkrete Ausgestaltung schulformspezifisch differiert. Für die Befragten der Gemeinschaftsschule sind z. B. Coachinggespräche zentral, innerhalb derer Schüler*innen zur individuellen Lernentwicklung beraten werden, um

persönliche Bedürfnisse zu erkennen und die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen zu stützen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2020). Fachlehrkraft F3S beschreibt das Format wie folgt:

„... da wird auch geguckt, was läuft gerade gut, was klappt gut. Wo sage ich: Daumen hoch, das ist super; wo sage ich: Ah, da muss ich nochmal genauer gucken und ne Zielvereinbarung. Und dann schaut man beim nächsten Gespräch, ist dieses Ziel erreicht?“ (Pos. 79)

Während in der zitierten Aussage offenbleibt, ob die Lehrkraft oder (auch) Schüler*innen relevante Themen einbringen, wird deutlich, dass die Bewertung von Lernerfolgen und die Festlegung nächster Lernziele rein lehrseitig erfolgt. Über die Zuweisung und Information (Stufe 5) hinausgehend ist kein Einbezug Lernender in Entscheidungen erkennbar. Im Kontrast dazu gibt F1S eine partizipativere Gesprächsgestaltung zu erkennen und möchte durch Coachings folgenden Anspruch Lernender erfüllen:

„Ich [Anm.: Perspektive des Lernenden] bin hier jetzt wirklich ganz alleine mit ... meinem Lernbegleiter und kann erzählen und kann mir selbst Ziele stecken und dann überlegen wir gemeinsam, wie kann ich die erreichen und geh dann damit zurück in den Unterricht und weiß aber auch, in (.) spätestens drei Wochen, vier Wochen sehen wir uns wieder und dann gucken wir mal, was sich getan hat.“ (Pos. 65)

Es zeigt sich, dass Themen aktiv durch Schüler*innen eingebracht, Ziele selbst definiert und gemeinsam evaluiert werden. Für Lernende bietet dies Gelegenheit zur Mit- und teilweisen Selbstbestimmung der persönlichen Lernentwicklung (Stufe 7–8).

In den Interviews kam auch der (3) *Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung* professionsübergreifend diagnostische Relevanz zu, die lehrseitig zu einer Intuition für Bedürfnisse und Voraussetzungen Lernender führe (vgl. Overbeck & Skribbe, 2024). F2S beschreibt in diesem Kontext, Stärken und Schwächen Lernender erfahrungsbasiert einschätzen zu können, während F1S hierdurch

„intuitiv einfach sieht ... oder spürt, da ist irgendwie (.) ganz konkret bei nem Kind, dass man (.) in der einen Stunde so erlebt und am anderen Tag irgendwie anders und man merkt, das ir- bedrückt irgendetwas.“ (Pos. 143)

Hinsichtlich partizipatorischer Aspekte wird deutlich, dass die Befragten im Diagnoseprozess als alleinige diagnostische Subjekte agieren, ohne dass eine Einbindung Lernender erkennbar ist. Erfahrungsbasierte Diagnosen scheinen somit weitestgehend fremdbestimmt zu erfolgen, was für eine Einordnung auf den nicht-partizipativen Stufen (1–3) spricht.

3.2 Planung und Umsetzung adaptiven Unterrichts

Die Interviewten beschreiben unterschiedliche Möglichkeiten zur adaptiven Unterrichtsgestaltung, die sich in vier zentrale Subkategorien unterteilen lassen: (1)

Differenzierung und Individualisierung, (2) *geöffnete Unterrichtsformen*, (3) *Berücksichtigung der Vielfalt*, (4) *Peer Learning*. Im Folgenden wird dargelegt, inwiefern innerhalb dieser Gestaltungsformen eine Partizipation Lernender ermöglicht wird. In den Interviews finden sich unterschiedliche Beschreibungen dazu, wie durch (1) *Differenzierung und Individualisierung* eine adaptive Unterrichtsgestaltung erfolgt. Thematisiert wird die Option, Schüler*innen Aufgaben und Materialien zuzuweisen. Das Passungsverhältnis zwischen Unterrichtsangebot und den Voraussetzungen Lernender wird dabei aktiv durch die Lehrkraft hergestellt. F5S beschreibt diesbezüglich z. B. „Arbeitsblätter auch passend (.) quasi zugeschnitten den einzelnen Kindern zu[zu]schustern“ (Pos. 51). Eine Partizipation Lernender ist dabei nicht erkennbar (Stufe 1–3), da ausschließlich die Lehrkraft über die Aufgabenauswahl entscheidet. Die Interviews enthalten zugleich jedoch auch Beispiele einer partizipativeren Einbindung Lernender in Entscheidungen über Differenzierung und Individualisierung. F2S berichtet z. B., dass Lernende selbstständig Tippkarten anfertigen können, die ihnen bei der Aufgabenlösung als individuelle Differenzierungshilfe dienen. Dieses Vorgehen ermöglicht es Schüler*innen, aktiv am Lernprozess mitzubestimmen und eigenständig über die Nutzung und Gestaltung des Differenzierungsangebots zu entscheiden. Lernende können dabei ihre Sichtweise äußern, die verbindlich berücksichtigt wird (Stufe 7).

(2) *Geöffnete Unterrichtsformen* bieten grundsätzlich ein hohes Potenzial für Partizipation, da sie Selbst- und Mitbestimmung sowie Eigenverantwortung fördern (Bohl et al., 2012). Die Umsetzung geöffneter Unterrichtsformen erfolgt den Interviewten zufolge vorwiegend durch Wahlmöglichkeiten innerhalb eines lehrseitig geplanten und bereitgestellten Angebots. Indem Lernende die Möglichkeit erhalten, innerhalb vorgegebener Optionen konkrete Aufgaben, Sozialformen oder Hilfsmittel zu wählen, wird ihnen eine Entscheidungskraft zugestanden. Wird ihre getroffene Wahl verbindlich anerkannt, so können Lernende an der adaptiven Unterrichtsgestaltung mitbestimmend partizipieren (Stufe 7). Findet ihre Wahl hingegen keine Berücksichtigung, so handelt es sich um reine Mitwirkung (Stufe 6). Die (3) *Berücksichtigung der Vielfalt* als Umsetzungsform adaptiven Unterrichts zielt darauf ab, die Bedarfe einzelner Lernender als Ausgangspunkt für die Gestaltung des Unterrichts für die gesamte Lerngruppe zu nehmen. So beschreibt etwa F4S:

„In der Steinzeit gibt's bei mir eine Lerntheke, um mit Lebensmitteln und Stoffen, die schon in der Steinzeit verwendet worden sind, mit so Fühlkisten und so. Das mache ich sehr gern, wenn ich In-Klassen habe, weil dann kann ich alle mitnehmen. Und ehm die In-Kinder [Anm.: Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf] sind ja sowieso immer sehr sensibel dafür, vor allen Dingen, wenn man geistig behinderte Kinder mit drin hat in der Klasse und die nicht In-Kinder lieben es aber genauso.“ (Pos. 11)

Des Weiteren erläutern Interviewte, der Vielfalt Lernender durch ein abwechslungsreiches Angebot gerecht zu werden, indem der Unterricht phasenweise adap-

tiv an den differierenden Bedürfnissen Einzelner ausgerichtet wird. F5S erläutert hierzu: *„Dieser Wechsel, den ich versuche mit reinzubringen. Also, dass ich (.) eh es wird nicht jede Stunde für jedes Kind hundertprozentig ansprechend sein. Aber dass man (.) auf alles eingeht“* (Pos. 19). Partizipationsoptionen sind dabei nicht erkennbar, da Lernende Empfänger*innen des lehrseitig geplanten und durchgeführten Unterrichts bleiben (Stufe 1–3).

Auch (4) *Peer Learning* wird als Option zur Gestaltung adaptiven Unterrichts diskutiert, um Lernende durch gezieltes Zusammensetzen entsprechend ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten zu fördern. Die Interviewten geben dabei differierende Partizipationsmöglichkeiten zu erkennen, indem sie die Wahl der Lernpartner*innen den Schüler*innen überlassen oder aber Tandems und Gruppen zusammenstellen. Arrangiert die Lehrkraft das *Peer Learning*, bleibt die partizipatorische Einbindung Lernender aus (Stufe 1–3). Mitbestimmung (Stufe 7) ist gegeben, wenn Lernende frei über Lernpartner*innen entscheiden dürfen. Justiert die Lehrkraft hingegen bei der Gruppenbildung nach, handelt es sich um Mitwirkung (Stufe 6).

4 Diskussion

Im Fachdiskurs wird der Partizipation von Schüler*innen insbesondere im inklusiven Unterricht zentrale Bedeutung zugeschrieben (vgl. Abschnitt 1). Mit Blick auf das vorgestellte Stufenmodell von Schröder (1995) legen unsere Befunde nahe, dass Partizipationsmöglichkeiten Lernender sowohl bei der Anwendung diagnostischer Zugänge als auch bei der Gestaltung adaptiver Lernangebote weitestgehend auf niedrige und mittlere Stufen beschränkt sind. Höhere Partizipationsstufen, welche die Selbstbestimmung und -verwaltung umfassen, werden hingegen nur selten erreicht. Eine partizipatorische Einbindung auf diesen Stufen erfordert, dass Initiativen aktiv von den Lernenden ausgehen und nicht – wie in unseren Daten – nahezu ausschließlich lehrseitig getroffen werden. Insgesamt erfolgt eine Partizipation Lernender damit primär auf niedrigen Stufen, was aus inklusionspädagogischer Perspektive keiner echten Partizipation entspricht (Schuppener & Schmalfuß, 2023). Unsere Ergebnisse zeigen zudem, dass die Anwendung diagnostischer Zugänge und die adaptive Unterrichtsgestaltung Lernenden nicht per se einen bestimmten Grad an Partizipation ermöglichen. Vielmehr hängt das Ausmaß an Partizipationsoptionen davon ab, wie Lehrkräfte entsprechende Settings gestalten. Mit Blick auf diagnostische Zugänge wurde deutlich, dass besonders Gespräche mit Schüler*innen so angelegt sein können, dass Lernende Partizipationsmöglichkeiten bis hin zur Selbstbestimmung erhalten. Partizipation an der adaptiven Unterrichtsgestaltung ermöglichen Befragte insbesondere durch den Einbezug Lernender bei der Herstellung eines Passungsverhältnisses. Möglichkeiten zur Partizipation ergeben sich, wenn Schüler*innen aktiv daran mitwirken dürfen, ein Passungsverhältnis herzustellen oder dieses sogar selbst initiieren können.

Insgesamt verweisen unsere Befunde auf geringe Partizipationsspielräume, die Lernenden bei der Gestaltung von Diagnostik und adaptivem Unterricht zukommen. Offen bleibt, warum die Interviewten den Schüler*innen keine Gelegenheit bieten, um sich entsprechend ihrer Entwicklung aktiver oder gar eigeninitiativ zu beteiligen. Zur weiteren Beförderung der aus inklusionspädagogischer Sicht relevanten Partizipation von Schüler*innen erachten wir es als wesentlich, innerhalb der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung unterschiedliche Möglichkeiten zu vermitteln, um Lernende in die Gestaltung von Diagnostik und adaptivem Unterricht einzubeziehen. Das Augenmerk sollte dabei auf Partizipationsoptionen liegen, die zu den individuellen Entwicklungsständen der Lernenden passen, um Lehrkräften passgenaue Ansatzpunkte zur gezielten Umsetzung von Partizipation zu geben.

Literatur

- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Prolog – Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (S. 40–72). Barbara Budrich.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Waxmann.
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (2018). Partizipatorische pädagogische Diagnostik. *Journal für Psychologie*, 26(2), 114–132. <https://doi.org/10.30820/8248.07>
- Gloystein, D. & Frohn, J. (2020). Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion. In E. Brodesser, J. Frohn, V. Moser, A.-C. Liebsch, D. Pech & N. Welskop (Hrsg.), *Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung. Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 62–75). Verlag Julius Klinkhardt.
- Greiten, S., Trumpa, S. & Veber, M. (2023). Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Heterogenität schaffen – eine Projektskizze. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag & J. Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 273–279). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kruschel, R. (2023). Alle Macht den Kindern? Ein Modell zur Einordnung der partizipativen Praxis an konventionellen und Demokratischen Schulen. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 266–282). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. & Rädiker, A. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020). *Coaching an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg*. https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Publikationen/Gemeinschaftsschule/2020_Coaching_an_Gemeinschaftsschulen.pdf
- Munser-Kiefer, M., Mehlich, A. & Böhme, R. (2021). Unterricht in inklusiven Klassen. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 71–116). Verlag Julius Klinkhardt.
- Overbeck, T. & Skribbe, S. (2024). Diagnostische Zugänge im inklusiven Unterricht – Ergebnisse einer schulform- und professionsübergreifenden Interviewstudie mit Lehrkräften. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 6(2). <https://doi.org/10.21248/QfI.165>

- Schröder, R. (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung*. Beltz.
- Schuppener, S. & Schmalfuß, M. (2023). *Inklusive Schule – Diagnostik und Beratung*. Kohlhammer.
- Simon, T. (2015). Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In K. Liebers (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung. Lernprozessbegleitung und Adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge* (S. 229–234). Springer.
- Skribbe, S. (2024). Partizipative Diagnostik inklusiver Schulen – Ergebnisse einer Interviewstudie. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 171–178). Verlag Julius Klinkhardt.
- Souvignier, E. (2022). Diagnostik im schulischen Kontext als Unterstützung für den Umgang mit Heterogenität. In C. Fischer & D. Rott (Hrsg.), *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule* (S. 77–89). Waxmann.

Autorinnen

Overbeck, Theresa, M. A.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeitsschwerpunkte: Diagnostik, Heterogenität, Inklusion

overbeck.theresa89@gmail.com

Skribbe, Samira, M. Ed.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeitsschwerpunkte: Adaptiver Unterricht,

Diagnostik, Inklusion

sskribbe@yahoo.de

Greiten, Silvia, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung

im Kontext von Heterogenität, Begabung,

Inklusion und Lehrkräfteprofessionalisierung

greiten@ph-heidelberg.de