

Leistung in der Grundschule – Überlegungen zum leistungsbezogenen Handeln innerhalb eines inklusiven Bildungssystems

Simone Seitz – Freie Universität Bozen

Abstract

Ausgehend von der Feststellung, dass ausgearbeitete Formen der formativen Leistungsbewertung, die für inklusiven Unterricht in der Primarstufe als besonders geeignet gelten, zwar vorliegen, aber bislang noch nicht in der Breite umgesetzt zu werden scheinen, diskutiert der Beitrag das Verständnis von Leistung innerhalb eines inklusiven Bildungssystems und formuliert auf dieser Basis Implikationen für leistungsbezogenes Handeln und Praktiken der Leistungsrückmeldung in inklusiven Grundschulen.

1. Einleitung

Suchen wir nach Hinweisen und Materialien für pädagogische Leistungsrückmeldung in einem geöffneten, an Heterogenität ausgerichteten Unterricht, so liegt für die Grundschule eine Vielzahl an erprobten Instrumenten und Verfahren formativer Leistungsbewertung vor – etwa Portfolios, Lernstagebücher oder Lernentwicklungsgespräche (Bonanati, 2018; Winter, 2018). Dessen ungeachtet, finden wir weiterhin auch in inklusiven Grundschulen vielfach summative Formen der Leistungsbewertung wie die Klassenarbeit, die, aus der Tradition eines lehrpersonenzentrierten, darstellenden Unterrichts stammend, meritokratischen Logiken folgen und in Teilen nicht förderlich im Sinne einer qualitätsvollen inklusiven Bildung sind, weshalb sie Lehrper-

sonen in Widersprüche verstricken (Seitz & Wilke, 2021; auch Falkenberg et al., 2017). Es ist also zu fragen, wie die Beständigkeit tradierter, meritokratisch begründeter Instrumente der Leistungsrückmeldung auch unter der Anforderung inklusiver Bildungsqualität zu erklären ist und was Lehrpersonen benötigen, um inklusionsförderliche Formen der Leistungsbewertung in ihrem Unterricht entwickeln und ertragreich realisieren zu können. Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag nach.

2. Leistung

Wenn sich junge Kinder im Spiel neues Wissen oder neue Fähigkeiten aneignen, etwa beim Entdecken der unterschiedlichen Eigenschaften nassen und trockenen Sands und dem gelingenden Einsatz unterschiedlicher Strategien des Zusetzens von Wasser beim Bau einer Sandburg, so tun sie dies in der Regel zum Selbstzweck und um sich als selbstwirksam zu erleben und nicht, um etwas zu *leisten* oder um gegenüber Erwachsenen eine *Leistung* abzuliefern. Es handelt sich vielmehr zumeist um eine typische Spielsituation, in die allerdings vielfältige Bildungsprozesse eingelagert sind, die sich auch als informelle Bildung fassen ließen und die im Falle des selbst eingeschätzten Gelingens dieses Vorhabens große Freude auslösen können. Eine hier anknüpfende Bildungsplanung für die Grundschule könnte allerdings die in der alltäglichen Spielsituation aufgeworfenen Fragen und Phänomene aufgreifen und hierzu verschiedene, durchaus herausfordernde didaktische Arrangements entwickeln, etwa indem das Phänomen mit der Lupe angeschaut wird und von hier aus ein experimentiergeleiteter Austausch initiiert wird, der dann je nach den Dynamiken z.B. physikalische, geologische, wirtschaftspolitische oder kulturhistorische Zusammenhänge des Sachthemas „Sand“ aufgreifen könnte (Kaiser & Seitz, 2017, S. 90 ff). Von hier ausgehend, lässt sich somit fragen, inwiefern und warum die so evozierten Bildungshandlungen dann auch als eine (schulische) Leistung beschrieben werden könnten. Denn zu einer schulischen Leistung werden Bildungsprozesse von Kindern ganz allgemein nicht einfach dadurch, dass sie sich im Kontext Schule oder Unterricht vollziehen, und auch nicht dadurch, dass sie zu sichtbaren oder messbaren Ergebnissen im Sinne einer hervorgebrachten *Leistung* führen. Vielmehr

ist hier außerdem relevant, dass ein professionelles Gegenüber sie als solche anerkennt und als Teil des didaktischen Geschehens begreift. Dies klingt banal, deutet aber gleich mehrere grundlegende Zusammenhänge an.

Zum ersten meint dies, dass Bildung in der Grundschule mit dem Zeigen (Performanz) verbunden ist, das bedeutet, sie muss in Worten, in Produkten und Artefakten oder im Handeln des Kindes *ablesbar* sein, damit sie als schulische Leistung anerkannt werden kann. Einfacher gesagt: *Heimlich* etwas Neues zu lernen, zu verstehen oder zu beherrschen genügt in der Schule als Institution nicht, es muss öffentlich werden. Nur in diesem Sinne gezeigte Bildung kann zu einer Schulleistung werden. Damit ist weiterführend angedeutet, dass vielfältige Verfahren und Arrangements des Erkennens und Beschreibens von Leistung (im Unterschied zu immer dem gleichen Instrument) umfassendere Möglichkeiten eröffnen, bildungsbezogenes Handeln einzelner Kinder als Leistung anzuerkennen und es beschreibbar zu machen.

Zum zweiten bedeutet dies, dass ein Kind, das etwas lernt, auf ein soziales Gegenüber angewiesen ist, das diesem mit bildungsbezogenen Erwartungen begegnet und es als leistungsfähig und mit Potenzialen ausgestattet adressiert. Dabei gilt es für Lehrpersonen in der Beobachtung stets, über das aktuell zugeschriebene Wissen und Verstehen hinauszudenken und zu fragen, was das Kind sich möglicherweise als Nächstes aneignen könnte, um in der Schule ein für jedes Kind individuell herausforderndes Bildungsangebot gestalten zu können. Es geht dabei auch darum, *hinter* das Gezeigte zu blicken und verstehend nach den divergierenden individuellen Erfahrungen, Lernwegen und -weisen der Kinder in einer Grundschulklasse zu fragen. Denn dies ermöglicht es auf didaktischer Ebene, Ideen dazu zu entwickeln, welche Zugangsweisen der Kinder in anregenden Lernarrangements aktiviert und wie Kinder über geeignete Impulse zum (weiterführenden) Fragen und Lernen angeregt werden können (Seitz, 2020). Professionelles pädagogisch-didaktisches Handeln von Grundschullehrpersonen kann Kindern in diesem Sinne individuelle *Möglichkeitsräume* für Lernen und damit zugleich für das Leisten eröffnen.

Damit wird klar, dass Leistung ein soziales Konstrukt ist und kein Faktum. In den Rollen der Schule gesprochen sind es Schüler:innen, die sich bilden, aber Lehrpersonen, die geeignete didaktische Umgebungen für Bildungsprozesse initiieren, beobachten und Leistungen dokumentieren.

Schulische Leistung ist folglich nicht einfach *da*, sondern wird in der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen als soziale Praktik hervorgebracht und unterliegt komplexen Wechselwirkungen zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen, dem didaktischen Arrangement und auch den sozialen Dynamiken zwischen den Kindern.

Professionelles Handeln in Bezug auf das Herstellen und Reflektieren von Leistung sowie den Dialog mit Kindern hierüber in inklusiven Grundschulklassen impliziert somit Praktiken der Anerkennung jedes Kindes als mit Potenzialen ausgestattet und als im beschriebenen Sinne leistungsfähig (Prenzel, 2014). Das Zutrauen und Zumuten neuer Fähigkeiten und Erkenntnisse in Form von Erwartungen auf Seiten der Lehrpersonen dem Kind gegenüber eröffnet dabei den Raum für individuellen Lernfortschritt jedes Kindes, zeigt sich jedoch je nach didaktischer Form unterschiedlich. Das Ermöglichen von Leistung im Unterricht ist folglich keine didaktisch anzuwendende Technik, die für Lehrpersonen mit Berechenbarkeit und klarer Handlungssicherheit einher ginge. Vielmehr ist dies von vielerlei Ungewissheiten geprägt, denn dabei bringen sich die Erwartungen gegenseitig hervor – jedes Kind erwartet zu Recht, dass die Lehrperson von ihm oder ihr Leistung erwartet, und die Lehrperson erwartet von jedem Kind eine zumindest grundlegende Leistungsbereitschaft – beides sind Eckpunkte des didaktischen Arbeitsbündnisses (Helsper & Hummrich, 2008) und insofern in der sozialen Interaktion aufeinander bezogen, jedoch im Vollzug auf beiden Seiten von Kontingenzen geprägt (Meseth et al., 2012).

Eine Leistung ist somit stets als sozial konstruierte Momentaufnahme zu verstehen und nicht als greifbare *Tatsache*. So erlaubt ein dokumentierter aktueller Leistungsstand in Form einer Präsentation, eines Artefakts oder einer gelösten Aufgabe zwar vielerlei Deutungen über erfolgte Lernentwicklungen in einem spezifischen Feld, die dann mit dem Kind in einen reflexiven Dialog gebracht werden können, lässt sich aber nur bedingt als Prognose für zukünftige Leistungen nutzen, denn Lernen erfolgt in Zusammenhängen und kann innerhalb der komplexen Prozesse von Bildungspraxis auf verschiedene Art und Weise beeinflusst werden – gerade hier liegt ja eine Hauptverantwortung der Schule mit einem entsprechend qualitativem Bildungsangebot. Die Realisierung inklusiver Bildung in diesem Sinne setzt daher voraus, dass allen Kindern Leistungsfähigkeit im Sinne eines Grund-

vertrauens in ihre individuelle Bildungsfähigkeit und ihre Potenziale unterstellt und vermittelt wird. Da sich kindliche Bildung und Potenzialentfaltung nicht an Fächergrenzen halten, sondern sich in der Auseinandersetzung mit den Dingen über die Konstruktion von Welt und Phänomenen vollziehen (vgl. Klafki, 1996), ist es ertragreich, wenn Leistungen übergreifend gedacht in unterschiedlichen Dimensionen erbracht werden können, damit diese von den Kindern selbst individuell mit Sinn gefüllt werden und für sie bedeutungsvoll sein können (Seitz et al., 2016). Damit ist nochmals die individuelle Verschiedenheit von Leistung angesprochen.

3. Verschiedenheit von Leistung

Wird in der Grundschule allein von (bereits) gezeigter Leistung auf die Lernfähigkeit des Kindes geschlossen, so kommt dies vor allem Kindern zugute, in deren Familien weit entwickeltes Wissen über die habituellen Erwartungen von Schulen besteht und die über die Mittel verfügen, ihre Kinder darauf vorzubereiten (vgl. Kramer & Helsper, 2010). In diesem Kontext spielt beispielsweise Einsprachigkeit als schulische Norm und Erwartung eine wichtige ungleichheitsverstärkende Rolle, etwa wenn die schulische Alphabetisierung in der Zweitsprache nicht als besondere schulische Leistung von Kindern Anerkennung findet, sondern als Defizit gewertet wird (vgl. Gomolla, 2012). Eine an Verschiedenheit und Potenzialen ausgerichtete Schulkultur erfordert daher auch die kritische Reflexion von Stereotypen über *leistungsfähige* Kinder und über die (oftmals unausgesprochenen und daher teilweise unbewussten) Normalitätserwartungen der Schule, die Instrumente der Dokumentation von und Rückmeldung zu Leistung hintergründig anleiten. Dies ermöglicht es, aktiv an handlungsleitenden Orientierungen zu arbeiten, die alle unterschiedlichen Kinder gleichermaßen als mit Potenzialen ausgestattet anerkennen.

Fragen wir von hier aus nach konkreten didaktischen Strategien, so kann zunächst gesagt werden, dass individuelles Lernen von Kindern nicht standardisierbar ist, auch wenn am Gleichschritt ausgerichtete Lernarrangements diese Idee nahelegen. In einem solchen Unterricht, der auf der didaktischen Ebene Homogenität des Lernens unterstellt, wird typischerweise

auf summative Verfahren der Leistungsbewertung zurückgegriffen, deren unterschiedliche Ergebnisse dann die Verschiedenheit der individuellen Leistungsfähigkeit und Anstrengung bei standardisiertem Input abzubilden suchen – in der Regel als Notenspiegel veranschaulicht (Terhart, 2006). Die Gleichbehandlung aller unterschiedlich Lernenden im didaktischen Arrangement soll somit bei dieser Zugangsweise in paradoxer Weise sicherstellen, dass die individuellen Leistungen am Ende unterschiedlich sein werden, was jedoch durch die Komplexität des Unterrichtsgeschehens sowie individuell variierende und dynamische Lebensbedingungen, Vorerfahrungen, Lernvoraussetzungen und Lernweisen vielfach unterlaufen wird. Anders gesagt ist es weder möglich, individuelle Lern- und Leistungsunterschiede durch standardisierte Lernbedingungen aufzuheben, noch diese Unterschiede allein durch das Konstrukt individuell divergierender *Begabung* zu erklären. Eine an standardisiertem Lernen anknüpfende, verengte Orientierung schulischen Lernens am sozialen Vergleich kann ein Klassenklima der Konkurrenz und des Wettbewerbs bestärken (Winter, 2018). Ermöglicht der Unterricht jedoch von vorneherein individualisiertes, an der Person ausgerichtetes Lernen und Partizipation im Sinne der Mitbestimmung auch auf didaktischer Ebene, so sind auch sehr verschiedene individuelle Leistungen der Kinder zu beobachten. Hier ist folglich Heterogenität nicht Problem, sondern Programm, was Potenziale für ein Klassenklima der Solidarität auf der Basis von Verschiedenheit bereithält und peer-bezogene Anerkennungsprozesse stärken kann (Prenzel, 2019; Seitz, 2020). Damit dies in einem solcherart an Heterogenität ausgerichteten Unterricht zum Tragen kommen kann, sollten sich Instrumente und Praktiken der Leistungsbewertung hierzu kongruent verhalten, weshalb in diesem Kontext neben der Individualisierung vor allem die Demokratisierung der Lern- und Leistungskultur im Sinne von Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder eingefordert und damit insgesamt die pädagogische Dimension von Unterricht gestärkt wird (Winter, 2018; Bonanati, 2018).

Zu den zentralen Anforderungen an die Professionalität von Lehrpersonen in Grundschulen zählt es daher, die Unterschiedlichkeit individueller Lernausgangslagen und Lernweisen von Kindern aktiv zu adressieren und im Verbund mit einem solchermaßen pädagogisch reflektierten Leistungsbegriff Lernarrangements zu entwickeln, die an der Unterschiedlichkeit des Lernens

der Einzelnen anknüpfen sowie Solidarität und vertrauensvolle pädagogische Beziehungen ermöglichen. In diesem Rahmen kann Raum eröffnet werden für individuellen Lernfortschritt an herausfordernden Fragen bzw. Aufgaben sowie für die kommunikative Auseinandersetzung hierzu innerhalb der Klassengruppe (Kaiser & Seitz, 2017). Die Verschiedenheit des Lernens kann hier folglich als Bereicherung wirksam werden, denn über das Einbeziehen der verschiedenen Fragen und Sichtweisen der Kinder kann die in der sozialen Interaktion hergestellte *Sache* des Unterrichts für alle vielfältiger werden (Seitz, 2020). Individualisiert zu lernen bedeutet folglich pointiert gesagt, an der individuellen Leistungsgrenze herausgefordert zu werden und in sozialer Zugehörigkeit Unterschiedliches zu leisten.

4. Leistungsbezogenes Handeln von Lehrpersonen

An diesem zentralen Ausgangspunkt der didaktischen Gestaltung von Unterricht zeigt sich die hohe Professionalitätsanforderung an Grundschullehrpersonen innerhalb eines inklusiven Bildungssystems besonders deutlich. Denn es gilt, den unterschiedlich Lernenden didaktisch mit jeweils individuell angemessenen hohen Leistungserwartungen zu begegnen und dies pädagogisch zu begleiten. Dies impliziert den Abschied von der Idee, Unterricht an einem normierten Lernziel für alle auszurichten, das dann von allen zum gleichen Zeitpunkt erreicht werden müsste, zugunsten individualisierten Lernens in einer an Gemeinsamkeit und Zusammenarbeit, vor allem aber an Partizipation ausgerichteten Weise.

In Grundschulen innerhalb eines inklusiven Bildungssystems bestehen so gesehen spezifische Potenziale für die Entwicklung von didaktischer Professionalität auch hinsichtlich des Umgangs mit der Verschiedenheit von Leistung, die als Impuls wirken können für andere Bildungssysteme (Falkenberg et al., 2017). Denn während in selektiv strukturierten Bildungssystemen Leistungsbewertung in Grundschulen wesentlich auch dazu dient, Leistungsunterschiede zwischen Kindern herzustellen, zu dokumentieren und damit Zuweisungsentscheidungen zu unterschiedlichen Bildungsgängen zu rechtfertigen (*assessment of learning*; Black & Wiliam, 2003), haben diese Dokumentationen in Grundschulen innerhalb inklusiver Bildungssysteme vor allem

den Auftrag, pädagogisch-didaktische Hinweise zu geben im Sinne eines *assessment for learning* oder auch eines *assessment as learning* (Earl, 2003). Hieraus können dann konkrete didaktische Ableitungen getroffen werden für eine an Heterogenität ausgerichtete, professionelle Gestaltung der Bildungspraxis und mögliche anschlussfähige individuelle Lernherausforderungen. Dies impliziert prozessorientierte, lernförderliche und dialogische Formen der Beobachtung und der Dokumentation von Leistungen als substanzieller Teil inklusiven Unterrichts.

Neue Praktiken der Leistungsbewertung, wie die seit 2021 verbindliche deskriptive Form der Zeugnisse und der damit verbundene Verzicht auf Notengebung an allen Grundschulen in Italien, stärken diesen Zugang (Nigris & Agrusti, 2021), denn sie eröffnen die Möglichkeit dafür, formative, an personaler Anerkennung, Partizipation und am Lernprozess ausgerichtete und damit pädagogisch sinnhafte Formen der Lern- und Leistungsrückmeldung zu generieren und didaktisch nutzbar zu machen.

Damit das transformative Potenzial dieses Impulses auch im täglichen Unterricht zum Tragen kommen und auf Ebene des professionellen Handelns dahingehend übersetzt werden kann, ist Handlungsflexibilität von Lehrpersonen eine entscheidende Gelenkstelle (Kaiser et al., 2022), und zwar in zweierlei Hinsicht: zum einen in Bezug auf das konkrete didaktische Handeln im Unterricht, zum anderen aber auch auf Ebene des professionellen Selbstverständnisses und der Schulentwicklung. Denn unterrichtsbezogene Professionalisierungsmaßnahmen lassen sich nicht auf Konzeptwissen formativer Leistungsbewertung und differenzierender Didaktik reduzieren, vielmehr gehen Formen formativer Leistungsbewertung und -rückmeldung im Rahmen geöffneter Unterrichtsstrukturen mit einem höheren Maß an Kontingenz einher, die es professionell zu handhaben und kollegial auszuhandeln gilt (Paseka et al., 2018), da neue didaktische Handlungsstrategien im Kollegium möglicherweise als Irritationen bereits entwickelter pädagogischer Orientierungen und Handlungspraktiken wahrgenommen werden können. Auf der Ebene von Schulentwicklungsprozessen gilt es daher, diese

kommunizieren zu können, um sie einer konstruktiven Wendung zuführen zu können (Berkemeyer & Manitius, 2016).

5. Auf dem Weg zu inklusionsförderlichen Praktiken der Leistungsrückmeldung

Zurückführend zur Frage nach der Friktion zwischen vorliegenden Instrumenten formativer Leistungsrückmeldung und deren handlungspraktischer Realisierung innerhalb inklusiven Unterrichts lässt sich nun zunächst festhalten, dass es auch in einem inklusiven Bildungssystem nicht ausreicht, Instrumente, die ein *assessment for learning* stärken wie z.B. Berichtszeugnisse, auf der regulativen Ebene zu implementieren, denn diese sind in der Realisierung über handlungsleitende Orientierungen von Lehrpersonen hinsichtlich von Lernen mit dem didaktischen Vollzug von Unterricht verknüpft. Sie sind somit auf entsprechende reflexive Verarbeitungen von Lehrpersonen angewiesen, was nichts anderes bedeutet als über Unterricht und Leistungsbewertung im Verbund nachzudenken. Programme und Agenden, die auf qualitätsvolle deskriptive Formen der Leistungsbewertung in Zeugnissen abzielen, können folglich nur in begrenztem Maße wirksam im Sinne konstruktiver und inklusionsförderlicher Anwendung sein, solange keine Arbeit an den damit verbundenen didaktischen Ansätzen (Nigris & Balconi, 2023) und vor allem den dahinter liegenden pädagogischen Orientierungen geleistet wird. Da sich diese Orientierungen innerhalb schulischer Wissensdiskurse ausformen, ist es weiterführend relevant, in Schulentwicklungs- und Fortbildungsprogrammen an einem pädagogisch reflektierten, gemeinsam getragenen inklusiven Leistungsbegriff zu arbeiten und damit die pädagogisch-didaktische (Unterrichts-)Praxis schulkulturell zu unterfüttern (Kaiser et al., 2022; Seitz et al., 2016). Ausgehend von der kommunikativen Arbeit am Konstrukt schulischer Leistung innerhalb eines inklusiven Bildungssystems wären dann forschungsbezogen auch weiterführende Fragen zur Relationierung von Befähigung, Begabung und Leistung aufgeworfen, die eine tiefer gehende Bearbeitung wert wären (Seitz, 2023 et al., 2024).

Umgekehrt gedacht genügt es nicht, Lehrpersonen im Hinblick auf inklusionsförderliche didaktische und methodische Strategien zu schulen, um

einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu entwickeln, ohne leistungsbezogene Aspekte zu berücksichtigen. Vielmehr sollten in diesem Zusammenhang unbedingt auch formative Instrumente und Verfahren der Lerndokumentation thematisiert werden, um an der Verbindung zwischen didaktischem und leistungsbezogenem Handeln aktiv arbeiten zu können und die vorliegenden Instrumente formativer Leistungsbewertung ertragreich didaktisch einbetten zu können. Fortbildungen im Feld inklusionsbezogener Unterrichtsqualität sollten daher auch Überlegungen zum Leistungsverständnis und zu den Zusammenhängen zwischen verschiedenen Formen der Rückmeldung und pädagogischen Beziehungen fokussieren.

Ferner kann angenommen werden, dass Überlegungen und Forschungsarbeiten zum leistungsbezogenen professionellen Handeln in Grundschulen eines inklusiven Bildungssystems Fragen von habituellen Überformungen desselben kritisch berücksichtigen sollten. Denn auch wenn Praktiken der Leistungsbewertung hier nicht an segregierende Zuweisungsaufträge an unterschiedliche Bildungsgänge gebunden sind, kann doch davon ausgegangen werden, dass soziale Praktiken der Konstruktion von Leistung im Unterricht auch hier von hegemonialen Rollen- und Leistungserwartungen sowie Subjektivierungsanforderungen gegenüber den Kindern geprägt sind. Eine Untersuchung zum Verständnis von Leistung aus Sicht von Grundschulkindern zeigte jedenfalls deutlich, dass und wie sich diese aktiv mit ihrer diesbezüglichen sozialen Rolle auseinandersetzen und diese in Relation zu den entsprechend wahrgenommenen Rollenerwartungen an sie aktiv ausgestalten (Seitz, Imperio & Auer, 2023). Bezogen auf die Unterrichtsebene deuten die Orientierungen der Kinder außerdem an, dass deskriptive Formen der Leistungsdokumentation in Zeugnissen nicht durchgehend mit einem an Diversität und Anerkennung ausgerichteten leistungsbezogenen Handeln innerhalb des täglichen Unterrichts einherzugehen scheinen.

Mit Blick auf den diesbezüglichen Diskurs zum professionellen leistungsbezogenen Handeln, in dem derzeit der Kompetenzbegriff auffallend dominiert, verbunden mit dem Paradigma der klaren Lernzielorientierung und fortlaufenden Dokumentation von Lernergebnissen (Agrusti 2021a; 2021b; Bertolini/Pintus, 2022), kann folglich nach tiefer liegenden Widersprüchen zwischen der Idee der Messbarkeit von Bildung, die sich über den Kompetenzbegriff ausdrückt, und der Idee der Unverfügbarkeit und Nichttechno-

logisierung von Bildung gefragt werden, die weiterführend theoretisch ausgeleuchtet werden könnten. Denn bezugnehmend auf die Ausgangsfrage nach Erklärungen für die Friktion zwischen vorliegenden inklusionsbezogenen besonders geeigneten Instrumenten der Leistungsdokumentation und -rückmeldung und deren zögerlicher Aufnahme innerhalb der grundschulischen Praxis eines inklusiven Bildungssystems könnten sich hierüber machtvolle und widerspruchreiche Diskursdynamiken um die Positionierung und Ausdeutung internationaler Agenden der Messbarkeit und der Meritokratie einerseits und der Ausrichtung an Inklusion und Bildungsgerechtigkeit andererseits andeuten, was eine genauere diesbezügliche Analyse der Diskursebenen erkenntnisreich erscheinen lässt.

Literaturverzeichnis

- Berkemeyer, N. & Manitiuis, V. (2016). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 227–342). Waxmann.
- Black, P. & Wiliam, D. (2003). In Praise of Educational Research: Formative Assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5), 623–637.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Springer VS.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press.
- Falkenberg, K., Vogt, B. & Waldow, F. (2017). Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt? Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 63(3), 317–333.
- Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 25–50). Springer VS.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Brei-

- denstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43–73). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaiser, A. & Seitz, S. (2017). *Inklusiver Sachunterricht*. Schneider.
- Kaiser, M. & Seitz, S. (2023). Giftedness and Achievement within Discourses. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Eds.), *International perspectives on inclusion – in the light of educational justice* (pp. 67–88). Budrich.
- Kaiser, M., Friedberger, V., Horst, L., Schwermann, A. & Seitz, S. (2022). Professionelle pädagogische Haltung und Kasuistik. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule* (S. 65–79). wbv.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsgleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H. H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 223–241. <https://doi.org/10.25656/01:10503>
- Nigris, E. & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione formativa alla scuola primaria*. Pearson.
- Nigris, E. & Balconi, B. (2023). Valutazione formativa e documentazione didattica: idee e pensieri di futuri insegnanti e laureati in Scienze della Formazione Primaria. *Pedagogia oggi*, 21(1), 96–107. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-11>
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS.
- Prenzel, A. (2014). Inklusive Didaktische Diagnostik und Leistungsbewertung. *Lehren und Lernen*. Vol. 40, No. 8-9, 66-71.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich.
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Persönlichkeit, Sozialität

- und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*. Vol. 15, No. 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570>
- Seitz, S., Pfahl, L., Steinhaus, F., Rastede, M. & Lassek, M. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Beltz.
- Seitz, S. & Wilke, Y. (2021). „Dann hab` ich das einfach gemacht“ – Leistungsbeurteilung im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I. *Schule inklusiv* (11), 35–36.
- Seitz, S., Imperio, A. & Auer, P. (2023). “Otherwise, there would be no point in going to school”: Children’s views on assessment. *Education sciences* 13 (8), 828. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/8/828>
- Seitz, S., Kaiser, M., Auer, P. & Bellacicco, R. (2024). Giftedness, achievement, and inclusion: A discourse analysis. *L’Integrazione Scolastica e Sociale* 23(1), pp 4-29.
- Terhart, E. (2006). Giving marks – Constructing differences. Explorations in the micro-politics of selection in schools. In H. Drerup & W. Fölling (Hrsg.), *Gleichheit und Gerechtigkeit: Pädagogische Revisionen* (S. 114–125). TUDpress.
- Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Beltz.