

Bedingungen didaktischer Diagnostik im beruflichen Übergangssystem – Inhaltsanalytische Analyse von Lehrer*inneninterviews und Planungsgesprächen

Maximilian Schöner & Silke Trumpa

Abstract: Im vorliegenden Beitrag geht es um die Frage, welche Bedingungen sich für didaktische Diagnostik in heterogenen Lerngruppen anhand von Interviews und Gruppengesprächen zu Unterrichtsplanungen mit Lehrpersonen an ausgewählten Schulen des beruflichen Übergangs identifizieren lassen. Didaktische Diagnostik wird hierbei verstanden als Erkenntnistätigkeiten des alltäglichen Lehrer*innenhandelns im Unterricht. Mittels inhaltsanalytischer Auswertung zeigt sich, dass sich die Bedingungen nicht auf die Handlungsebene des Unterrichts begrenzen, sondern auch die Bedingungen der Meso- und Makroebene des Bildungssystems einbezogen werden müssen. Basierend auf den Erkenntnissen wird im Beitrag vorgeschlagen, didaktischer Diagnostik als Thema der (inklusionen) Schulentwicklung zu betrachten. Hierfür werden Überlegungen dargelegt, mit denen sich Reflexions- und Entwicklungsprozesse für die Etablierung didaktischer Diagnostik anstoßen lassen und eine Entlastungsfunktion übernehmen kann.

Stichwörter: Diagnostik bei heterogenen Lerngruppen, Übergang Schule-Beruf, Didaktik, diagnostische Verfahren

Zitation: Schöner, M. & Trumpa, S. (2025): Bedingungen didaktischer Diagnostik im beruflichen Übergangssystem – Inhaltsanalytische Analyse von Lehrer*inneninterviews und Planungsgesprächen. *Zeitschrift für Inklusion*, 20(1-2), 121-142. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/766>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	122
1. Berufliches Übergangssystem	123
2. Diagnostik im Unterricht.....	124
3. Forschungsstand	125
4. Methodisches Vorgehen	127
5. Ergebnisse	129
5.1. Ergebnisse der Interviewanalysen	129
5.2. Erkenntnisse aus Reflexions- und Planungsgesprächen	132
6. Diskussion	134
7. Ausblick	137
Literatur	138
Kontakt.....	142

Einleitung

Der Anspruch, inklusiven Unterricht zu gestalten, geht mit besonderen Herausforderungen auf den verschiedenen Ebenen unseres Bildungssystems einher (Trumpa & Franz, 2014). Die Umsetzung eines adaptiven Unterrichts wird seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention mit vielfältigen Maßnahmen erprobt, kommt jedoch nach wiederkehrender Einschätzung der Gesamtlage nur langsam voran (Werning, 2023). Die Vielfalt der Lernenden mit ihren relevanten Heterogenitätsdimensionen für individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse zu berücksichtigen, erfordert für die unterrichtliche Ebene differenzierte Herangehensweisen, die nicht zuletzt durch Widersprüche konstituiert sind. Lehrer*innen müssen hierfür die Lernenden mit ihren Lernausgangslagen und -potentialen einschätzen können, was diagnostisches Handeln im Unterricht voraussetzt. Diagnostik als eine „allen pädagogischen Tätigkeiten immanente Erkenntnistätigkeit“ (vgl. Ricken & Schuck, 2011, S. 110) stellt somit ein zentrales Handlungsfeld für inklusiven Unterricht dar (vgl. Burda-Zoyke & Joost, 2018, S. 16). Didaktische Diagnostik bezieht sich dabei konkret auf alltägliches Lernen und Handeln innerhalb des Unterrichts (vgl. Prengel, 2016, S. 49-63). Auch wenn damit auf den ersten Blick die Mikroebene im Fokus ist, tangieren auch die Bedingungen auf den anderen Ebenen des Bildungssystems das Handeln im Unterricht, wie wir nachfolgend analysieren werden.

Die Situation der beruflichen Schulen weist dabei einige Besonderheiten auf, die im breit angelegten Inklusionsdiskurs bislang vergleichsweise wenig berücksichtigt erscheinen: Zum einen zeichnet sich das Berufsbildungssystem durch eine starke äußere Differenzierung in Bildungsgänge aus – von der Berufsvorbereitung über Ausbildungsberufe bis zur beruflichen Oberstufe – womit es durch eine hohe „äußere Heterogenität“ (Kremer & Weyland, 2023, S. 56) gekennzeichnet ist. Zum anderen gelten die Lerngruppen intern als heterogen, da die Differenzierung oft nicht wie an allgemeinbildenden Schulen, nach Alter und vorherigem Abschluss, sondern nach beruflichem Interesse erfolgt (vgl. Heinrichs & Reinke, 2019, S. 7). In Bezug auf Diagnostik belegen Studien wiederkehrend, dass sich Lehrer*innen an beruflichen Schulen tendenziell nicht ausreichend für das Handlungsfeld Diagnostik qualifiziert fühlen (Burda-Zoyke & Joost, 2018; Geisler, 2021).

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt DiaGU nimmt didaktische Diagnostik im Alltag von Lehrer*innen an unterschiedlichen Schulformen in den Blick. Das Verbundprojekt setzt sich aus drei Teilprojekten zusammen, wobei am Standort Fulda mit den Berufsfachschulen des beruflichen Übergangssystems gearbeitet wird. Dabei konnten wir in der Forschungsgemeinschaft über Interviews, Gruppengespräche und Unterrichtshospitationen zahlreiche Einblicke in den Alltag der Lehrer*innen mit vorhandenen Ressourcen und Barrieren für die Umsetzung diagnostischer Prozesse gewinnen. In der Summe erweisen sie sich als relevante Bedingungen für Diagnostik, wodurch die Idee entstand, einen Zugang zu entwickeln, mit dem zunächst die Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden, die konstituierend auf die Möglichkeiten von Diagnostik im Unterricht wirken. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, dass Diagnostik vor allem mit den Kompetenzen einzelner Lehrer*innen in Verbindung gebracht und wenig im Zusammenhang mit schulischen und systemischen Bedingungen untersucht wird (vgl. Grausam, 2018; Joos, 2020).

Im Beitrag werden Erkenntnisse aus qualitativen Daten zu den Bedingungen für didaktische Diagnostik vorgestellt, die sich in Interviews und Gruppengespräche über Unterrichtsplanung dokumentieren. Zudem werden Überlegungen angestoßen, wie didaktische Diagnostik als Aufgabe inklusiver Schulentwicklung angegangen werden kann (vgl. Kuhl et al., 2023).

1. Berufliches Übergangssystem

Inklusiver Unterricht wird als „Entwicklungsaufgabe“ (Koch, 2015, S. 26) für das berufliche Bildungssystem betrachtet, das sich diesbezüglich in einem Spannungsfeld bewegt: Einerseits werden die beruflichen Schulformen als wichtige inklusive Handlungsfelder angesehen, da sie den Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglichen und damit entscheidende Anteile an gesellschaftlicher Teilhabe bieten (vgl. Reinke & Heinrichs, 2019, S. 63-64). Andererseits wird der Zugang zu Ausbildungsplätzen von Betrieben und Unternehmen bestimmt, was das Berufsbildungssystem als überwiegend segregierend und marktorientiert kennzeichnet (vgl. Koch, 2015, S. 26). Formal hat zwar jede*r Jugendliche die Möglichkeit, eine Ausbildung zu absolvieren, aber nicht alle Bewerber*innen bekommen einen Ausbildungsvertrag. So besteht für das berufliche Übergangssystem der Auftrag, Selektionsmechanismen zu kompensieren, während es gleichzeitig einen Indikator für die Exklusionsrisiken des Berufsbildungssystems darstellt (vgl. Buchmann & Bylinski, 2013, S. 257). Lehrer*innen in diesem Bildungssektor müssen daher mit widersprüchlichen und komplexen Anforderungen umgehen, teils unter schwierigen Rahmenbedingungen. Entsprechend erscheinen Entwicklungsprojekte in Kombination mit Begleitforschung besonders ertragreich (vgl. Euler & Nickolaus, 2018, S. 243-244).

Berufliche Bildung ist mit Übergängen verbunden, die als erste und zweite Schwelle bezeichnet werden. Die erste Schwelle bezieht sich auf den Übergang von einer allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung, während die zweite Schwelle den Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit darstellt (vgl. Bojanowski & Eckert, 2012, S. 7). Der Begriff "Übergangssystem" umfasst verschiedene institutionalisierte Bildungswege, die an der ersten Schwelle ansetzen.

Dem Übergangssystem werden drei zentrale Funktionen zugeschrieben, die je nach Bildungsangebot unterschiedlich gewichtet werden: (1) Die Weiterentwicklung fachlicher Kompetenzen, (2) den Ausbau sozialer und personaler Kompetenzen und (3) die berufliche, bzw. gesellschaftliche Integration (Euler & Nickolaus, 2018, S. 531). Der übergeordnete Zweck dieser Bildungsangebote besteht darin, die Chancen der Teilnehmenden auf eine schulische oder duale Ausbildung zu verbessern. Die Bildungsgänge des Übergangssystems verfolgen unterschiedliche Ziele: Einige ermöglichen die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht oder den Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse wie dem qualifizierenden Hauptschulabschluss oder der Mittleren Reife (vgl. Maier, 2021). Einen besonderen Unterstützungsbedarf beim Übergang in Ausbildungen und somit eine besonders hohe Wahrscheinlichkeit, in den Übergangsbereich zu münden, haben Jugendliche mit schwachen Schulleistungen, Migration- und Fluchthintergrund sowie Behinderungen (vgl. Euler & Nickolaus, 2018, S. 529).

Der Unterricht an Schulen des Übergangssystems stellt besondere Anforderungen an Lehrer*innen und Schüler*innen. Oft haben die Schüler*innen bereits schlechte Vorerfahrungen mit Schule und Unterricht gemacht, die sich an Schulen des Übergangssystems zu wiederholen drohen (vgl. Kremer, 2012, S. 21). Zudem werden Lehrpersonen häufig zu Ansprechpartner*innen für Themen aus der Lebenswelt der Schüler*innen (vgl. Petersen, 2020, S. 3). Dazu zählen beispielsweise familiäre Konflikte, finanzielle Herausforderungen oder persönliche Krisen. Dementsprechend sind auch die Ansprüche an didaktische Diagnostik in diesem Bildungssektor äußerst komplex, da sich fachdidaktische, soziale und motivationale Anforderungen vermischen. Hinzu kommt, dass die Lehrer*innen die Schüler*innen nur kurze Zeit – in der Regel ein bis zwei Jahre – begleiten. Entsprechend wichtig ist auch das Handlungsfeld Diagnostik, um den Unterricht

passend zu den spezifischen und individuellen Bedarfen der Schüler*innen im Übergangssystem zu gestalten.

2. Diagnostik im Unterricht

Mit der Entwicklung des Diskurses um Inklusion ist auch das Verständnis des Diagnostik-Begriffs vielschichtiger und komplexer geworden. Die ursprüngliche Verwendung ist stark durch die Psychologie und Medizin geprägt. Im Laufe der 1970er-Jahre entstand zunehmend Kritik an diesem defizitorientierten und an einer Unterscheidung zwischen „Normal“ und „Krank“ ausgerichteten Paradigma (vgl. Kornmann, 2018, S. 210), woraus das Konzept der Förderdiagnostik hervorging. Es bildete die Grundlage für ein neues Verständnis von pädagogischer Diagnostik, die sich an erziehungswissenschaftlichen Bezügen orientiert (vgl. Schiefele, Streit & Sturm, 2019, S. 30). Statt defizitorientierter Statusdiagnostik zeichnet sich das diagnostische Verständnis durch eine individualisierte Prozessbegleitung aus, die sich vor allem auf Potentiale, Ressourcen und Entwicklung fokussiert und darauf abzielt, Kinder und Eltern in den diagnostischen Prozess einzubinden (vgl. Gloystein & Frohn, 2020, S. 64-65). In einem weit gefassten Verständnis umfasst Diagnostik „die Fragestellungen, Formen (bzw. Methoden) und Ergebnisse systematischen Erkennens, das sich auf alle Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche des Lehrers bezieht“ (Kornmann, 2018, S. 210).

Didaktische Diagnostik als Handlungsfeld von Inklusion verfolgt das Ziel, individuelle Lernangebote für alle Schüler*innen zu ermöglichen, Lernprozesse zu begleiten und die Ausgangslagen von Schüler*innengruppen in ihrer ganzen Vielfalt zu erfassen (vgl. Ziemer, 2016, S. 42-43). Dabei besteht ein Spannungsfeld: Einerseits können Diagnosen oder Kategorien dabei helfen, Situationen zu definieren und bewältigbare Problembeschreibungen zu schaffen. Andererseits können sie neue Wirklichkeiten erzeugen, die Ängste befördern. Sie können dazu führen, dass Schüler*innen als schwer beschulbar eingeschätzt werden. Eine Diagnose kann daher auch als Sprechakt betrachtet werden, der eine neue Wirklichkeit konstruiert (vgl. Boger & Textor, 2016, S. 95).

Vor dem Hintergrund der verschiedenen Paradigmen können auch unterschiedliche Ziele und Konzepte von Diagnostik unterschieden werden. Während eine auf Klassifizierung abzielende Diagnostik vor allem stabile und weitgehend unveränderliche Persönlichkeitsmerkmale fokussiert, nimmt eine auf die Gestaltung des Lern- und Erziehungsprozesses ausgerichtete Diagnostik das gesamte Lernumfeld in den Blick (Kornmann, 2018, S. 219). Methodisch können messtheoretische (Test-) Verfahren von förderdiagnostischen, lernbegleitenden Verfahren unterschieden werden (vgl. Baudson, 2014, S. 72.) Wobei eine klare Abgrenzung bzw. Gegenüberstellung mittlerweile immer seltener möglich ist, da sich methodische Zugänge entwickeln, die beide Ziele miteinander verbinden.

Diagnostik als Bestandteil inklusiven Unterrichts wurde von Prengel (2016, S. 49-63) als „Didaktische Diagnostik“ konzeptualisiert. Diese bezieht sich konkret auf alltägliche Unterrichtshandlungen und Lernen innerhalb des Unterrichts. Ziel der didaktischen Diagnostik ist die differenzierte, angemessene Gestaltung pädagogisch-didaktischen Handelns. Erkenntnisgegenstände sind dabei die individuellen Lernwege einzelner Schüler*innen bzw. die Mitteilungen und Produkte, die im Unterricht von diesen hervorgebracht werden: verbal, nonverbal, schriftlich oder ästhetisch. So werden als Beispiele für Instrumente der didaktischen Diagnostik Kompetenzraster, Portfolios, Lerntagebücher oder Lernlandkarten genannt. Wichtig ist die Eignung für den*die jeweiligen Lernende*n. Charakteristisch ist ein spiralförmiger Verlauf, bei dem die diagnostischen Erkenntnisse direkt in die didaktische Planung einfließen (vgl. Prengel, 2016, S. 54-58).

Auf der einen Seite erscheint eine Erweiterung des diagnostischen Verständnisses nachvollziehbar bzw. ein Paradigmenwechsel geradezu notwendig. Sie eröffnet vielfältige Möglichkeiten, diagnostisches Lehrer*innenhandeln zu gestalten und individuelle Bedarfe niederschwellig(er) zu berücksichtigen. Auf der anderen Seite vollzieht sich damit eine Entgrenzung einer Diagnostikperspektive, die mit einer Diffusität und Unbestimmtheit einhergeht, die sich kaum einfangen lässt. Dies verweist unmittelbar auf ein konstituierendes Merkmal didaktischer Diagnostik, das uns im DiaGU Projektverlauf wiederkehrend eingeholt hat. In der Folge einigten wir uns auf die Verwendung des Begriffs „diagnostische Zugänge“ (Greiten et al. 2025, 105), wenn es darum ging, Möglichkeiten zur Erkenntnisgewinnung über Voraussetzungen, Bedingungen und Entwicklungen Lernender während des Unterrichts aus Lehrperspektive zu beschreiben. Daneben verdeutlichte sich insbesondere für die strukturellen Bedingungen des beruflichen Übergangssystems, wie bedeutsam die Rahmenbedingungen des Unterrichts für didaktische Diagnostik sind. Eine Betrachtung dieser Rahmenbedingungen kann didaktische Diagnostik im Kontext ihrer Möglichkeiten und Eingrenzungen erfassen, was zu einer Orientierung in der Unbestimmtheit der Begrifflichkeiten um das Themenfeld beitragen kann.

3. Forschungsstand

Diagnostik wird in der beruflichen Bildung in erster Linie im Kontext von Eignungs- und Kompetenzdiagnostik (vgl. Lipowski, Kaak & Kracke, 2016) sowie für Lesekompetenz (vgl. Balkenhohl, 2016) oder für Ausbildungsabbrüche (vgl. Bameler, Ertl & Frey, 2012) thematisiert. Dadurch erscheint das Verständnis von Diagnostik in der beruflichen Bildung primär auf (berufliche) Qualifikation und weniger auf individuelle Förderung ausgerichtet zu sein, was als Teil der Besonderheit dieses Bildungsressorts zu verstehen ist.

Forschungsarbeiten zu Diagnostik in der beruflichen Bildung liegt daher überwiegend ein kompetenzorientiertes und messtheoretisches Verständnis von Diagnostik zugrunde, wie aus einem Review der Jahre 2016 bis 2021 hervorgeht (vgl. Schöner & Trumpa, 2023, S. 14). Didaktische Diagnostik wird in dieser expliziten Bezeichnung nicht in empirischen Studien der Berufsbildung thematisiert, weswegen für den Forschungsstand Arbeiten systematisiert wurden, die Diagnostik im berufsschulischen Unterricht thematisieren. Dies trifft auf drei der insgesamt 13 Studien im Review zu:

In einer Klasse von 35 männlichen Schülern, die an einer Dachdeckerausbildung teilnehmen, wurde das Modell der didaktischen Rekonstruktion verwendet, um Schülervorstellungen und Lernbarrieren zu identifizieren. Die qualitative Evaluation erfolgte mithilfe der Inhaltsanalyse. In der Forschungsarbeit erwies sich das Modell als geeignet, um das Denken und Lernen der Schüler transparent zu machen. Es ermöglichte eine klarere Identifizierung von Anschlussfähigkeiten an Schüler*innenkonzepte. Allerdings ergaben sich keine konkreten Hinweise für einen direkten Einsatz im Unterricht (vgl. Keimes, Rexing & Drescher, 2018, S. 39-52).

Im Rahmen des Forschungsprojekts "Heterogenität und Inklusion im Lehramt für berufsbildende Schulen" wurde ebenfalls ein qualitativer Forschungsansatz verwendet (vgl. Burda-Zoyke & Joost, 2018). Dieser ermöglichte nicht nur Einblicke in die Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion, sondern beleuchtete auch die Herausforderungen im Bereich Diagnostik und Förderung. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit 26 Lehrer*innen durchgeführt, die an verschiedenen beruflichen Schulformen und Fachrichtungen in Schleswig-Holstein tätig waren. Im Bereich Diagnostik lag der Fokus besonders auf der Erfassung der Ausgangslagen zu Ausbildungsbeginn. Dabei kamen Tests im Bewerbungsverfahren oder zu Ausbildungsbeginn als zusätzliche Methoden zu

Aufnahmegesprächen zum Einsatz. Diese Verfahren sollen eine Einschätzung zur Erreichbarkeit des angestrebten Schulabschlusses sowie eine Identifikation von Förderbedarfen ermöglichen. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Lehrer*innen sich oft selbst nicht als ausreichend qualifiziert einschätzen, um Förderbedarfe festzustellen. Daher greifen sie auf Unterstützung durch Dritte zurück, wie Beratungslehrer*innen und Personal aus Förderzentren. Dokumentationen finden nicht durchgängig statt; in einigen Fällen erfolgen lediglich Notizen zur mündlichen Mitarbeit und regelmäßige Gespräche ohne schriftliche Dokumentation. Es werden jedoch auch Kompetenzraster, Portfolios sowie erstellte und übernommene Förderpläne erwähnt. Hinsichtlich der Förderung werden vor allem Differenzierungsmaßnahmen im Hinblick auf gestellte Aufgaben genannt. Sowohl im Bereich Diagnostik als auch bei der individuellen Förderung wird auf zeitliche Restriktionen und einen Mangel an Qualifikation hingewiesen (vgl. Burda-Zoyke & Joost, 2018, S. 19-25).

Vonken et al. (vgl. 2020) haben in ihrer qualitativen Studie die Lebensweltorientierung im Unterricht an beruflichen Schulen untersucht. Durch die inhaltsanalytische Auswertung von 24 leitfadengestützten Interviews versuchten sie herauszufinden, auf welche Weise Lehrkräfte Zugang zu den Lebenswelten der Schüler*innen finden. Dabei wurden verschiedene Zugangsarten identifiziert, darunter (1) direkt-kommunikative Zugänge, die durch Gespräche definiert sind und eine enge Verbindung zur Lebenswelt aufweisen, (2) indirekt-kommunikative Zugänge, bei denen das Gespräch mit Dritten gesucht wird, (3) Beobachtungen und (4) Dokumentensichtung, beispielsweise von Lebensläufen und Förderplänen, bei denen die Distanz zur Lebenswelt größer ist als bei kommunikativen Zugängen. Auch in diesem Kontext gaben einige Lehrer*innen an, dass sie sich nicht ausreichend qualifiziert fühlen, um Zugang zu den Lebenswelten der Schüler*innen herzustellen.

Die überschaubare Anzahl an Forschungsarbeiten zu unterrichtsbezogener Diagnostik fokussiert vor allem das Handeln von Lehrer*innen an beruflichen Schulen sowie den Einsatz von diagnostischen Modellen. Die Bedingungen für Diagnostik werden bisher wenig in den Blick genommen. Zwar gibt es schulpädagogische Beiträge, in denen Diagnostik als Schulentwicklungsaufgabe konzeptualisiert wird (vgl. Kuhl et al. 2023), diese fokussieren jedoch vor allem die Zusammenarbeit von sonder- und allgemeinpädagogischen Lehrer*innen. Empirische Befunde im Kontext beruflicher Schulformen konnten nicht gefunden werden. Aus dieser Überlegung heraus wäre es sinnvoll, Diagnostik auf mehreren Ebenen zu betrachten. Eine empirische Forschungsarbeit konnte durch die quantitative Befragung von 262 Lehrer*innen sowie Expert*inneninterviews mit neun Schulleiter*innen festgestellt werden, dass sich inklusiver Unterricht im Spannungsfeld zwischen Anforderungen und Ressourcen bewegt, was zu Rekontextualisierungsprozessen führt (vgl. Amrhein, 2011, S. 241). Dieser Begriff bezieht sich auf das Zusammenspiel von Mikro-, Meso- und Makroebene, wobei die Makroebene den politischen und gesetzlichen Rahmen des Schulsystems umfasst, die Mesoebene, die Einzelschule als Organisation und die Mikroebene den Unterricht (vgl. Fend, 2008, S. 17). Für das Handeln auf einer Ebene ist stets die darüberliegende Ebene als Kontext präsent, wird aber im Rahmen der gegebenen Bedingungen re-interpretiert und transformiert. Dementsprechend müssen Anforderungen im Kontext von Inklusion, zu denen auch didaktische Diagnostik zählt, als Mehrebenenkonstellation betrachtet werden, statt als Anforderung an einzelne Lehrer*innen (vgl. Amrhein, 2016, S. 26).

Die Betrachtung unterrichtlicher Diagnostik aus einer Mehrebenenperspektive erscheint einerseits notwendig, um den komplexen Wechselwirkungen zwischen systemischen Rahmenbedingungen, schulorganisatorischen Strukturen und dem konkreten

Unterrichtsgeschehen gerecht zu werden. Andererseits stellt sie jedoch eine Herausforderung dar, da Diagnostik in der Praxis häufig auf die individuelle Lehrer*innenperspektive reduziert wird und strukturelle sowie institutionelle Einflüsse dabei kaum berücksichtigt werden. Zudem sind sie forschungsmethodisch schwer zu erfassen. Eine differenzierte Analyse erfordert daher nicht nur ein erweitertes diagnostisches Verständnis, sondern auch eine Betrachtung schulischer Entwicklungsprozesse und bildungssystemischer Anforderungen, die es ermöglichen, Diagnostik als integrativen Bestandteil der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verankern.

4. Methodisches Vorgehen

Folgende Forschungsfragen wurden aus den geschilderten Überlegungen abgeleitet:

(1) Welche Bedingungen für didaktische Diagnostik in heterogenen Lerngruppen dokumentieren sich anhand von Interviews und Gruppengesprächen mit Lehrpersonen an ausgewählten Schulen des beruflichen Übergangs?

(2) Was lässt sich daraus für die Identifikation von Gelingensbedingungen didaktischer Diagnostik ableiten?

Bei den Daten, die für die Beantwortung dieser Fragen in den Blick genommen werden, handelt es sich um acht Leitfadeninterviews mit Lehrer*innen an Berufsfachschulen des Übergangssystems sowie drei Planungsgespräche, die im Rahmen des Projekts als Reflexionsgespräche zu Unterrichtsplanung und -durchführung zwischen wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und den Lehrer*innen aufgenommen wurden. Die zu Beginn des Projekts teilnehmenden acht Lehrpersonen unterrichten in den Fächern Deutsch (4), Mathematik (2), Pflege (1) sowie Gesundheit und Ernährung (1). In den Leitfadeninterviews standen thematisch Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität, Diagnostik und Unterrichtsplanung im Mittelpunkt.

Die Auswertung der Interviews fand mit der qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022) statt, um die enthaltenen Bedingungen für didaktische Diagnostik zu erfassen und zu analysieren. Für die Gruppengespräche der Lehrer*innen wurde mit einem offenen Kodierprozess (vgl. Kruse, 2015) gearbeitet.

Gesucht wurde nach Textstellen, in denen sich Bedingungen für didaktische Diagnostik dokumentieren. Definiert wurden diese, wenn sie Einfluss auf didaktische Diagnostik im Unterricht haben. Die Hauptkategorie „Bedingungen für Diagnostik“ wurde kodiert, wenn von den Befragten Umstände an ihrer Schule beschrieben wurden, die Einfluss auf deren diagnostisches Handeln und ihre Möglichkeiten haben, sowie auch wenn generell über Rahmenbedingungen für Diagnostik im Unterricht reflektiert oder diskutiert wurde.

Die mit der Hauptkategorie codierten Textstellen konnten in einer Kombination aus Induktion und Deduktion den drei Ebenen Makro-, Meso- und Mikroebene zugeordnet werden. Ausschlaggebend für die Zuordnung ist nicht, welche Ebenen die Bedingungen tangieren, sondern auf welcher Ebene der Ursprung liegt. So haben beispielsweise Lehrpläne und Prüfungen zwar einen Einfluss auf alle drei Ebenen, werden aber auf der Makroebene als obligatorische Anforderung definiert, weswegen sie dieser zugeordnet werden. Bedingungen auf der Mikroebene können dem Lehrer*innenhandeln sowie dem Schüler*innenhandeln zugeordnet werden (vgl. Fend, 2008, S. 17). Die folgende Tabelle stellt die Definitionen und Kodierregeln der deduktiv erstellten Hauptkategorien dar:

Tabelle 1

Definitionen und Kodierregeln der Hauptkategorien

Hauptkategorien	Definition	Kodierregel
Mikroebene	Bezieht sich auf die Durchführung des Unterrichts, die Arbeit mit den Lernenden und die tatsächliche Realisierung didaktischer Maßnahmen (vgl. Riedl, 2011, S. 165)	Wird codiert, wenn Bedingungen thematisiert werden, die im Unterricht von Lehrer*innen und Schüler*innen realisiert werden
<i>Mikroebene der Lehrer*innen</i>	Betrifft Unterrichtskultur, Lehrer*innenhandeln und Unterrichtsprozesse (vgl. Fend, 2008, S. 17)	Wird codiert, wenn Bedingungen thematisiert werden, die von den Lehrer*innen realisiert werden
<i>Mikroebene der Schüler*innen</i>	Faktisches Nutzungsverhalten des Lernangebots, Schulleistungen, Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Fend, 2008, S. 17)	Wird codiert, wenn Bedingungen angesprochen werden, die von den Schüler*innen realisiert werden
Mesoebene	Im Fokus steht hier die Organisationseinheit Schule (vgl. Riedl, 2011, S. 165)	Wird codiert, wenn Bedingungen thematisiert werden, die auf der Ebene der Schulorganisation realisiert werden
Makroebene	Nimmt Bezug auf politische & institutionelle Rahmenbedingungen für Bildung und umfasst normative, administrative und curriculare Belange (Riedl, 2011, S. 165)	Wird codiert, wenn Bedingungen thematisiert werden, die auf der Ebene des Schulsystems (z. B. Kultusministerium) realisiert werden

Die Zuordnung zu den Ebenen erweist sich in der Tabelle als vermeintlich schlüssig. De facto erwies sie sich im Forschungsprozess als missverständlich, insbesondere, wenn Bedingungen mehrere Ebenen betreffen. Erst durch die kommunikative Validierung bei der Kategorienüberprüfung wurde deutlich, dass nicht die betroffenen Ebenen, sondern der Ursprung der Bedingung für die Zuordnung entscheidend ist. Diese Vorgehensweise erwies sich als zielführend, um eine Systematisierung vorzunehmen. So kann beispielsweise eine Unterrichtssituation sowohl durch übergeordnete bildungspolitische Vorgaben (Makroebene) als auch durch Entscheidungen innerhalb der Schule (Mesoebene) beeinflusst sein. Die Validierung machte deutlich, dass in solchen Fällen die primäre Verortung der Bedingung sorgfältig bestimmt werden muss, um eine konsistente Kategorisierung sicherzustellen. Unschärfen konnten jedoch aufgrund komplexer Systemzusammenhänge bspw. bei Kooperation nicht ausgeschlossen werden. Entsprechend wurden Doppelkodierungen vorgenommen.

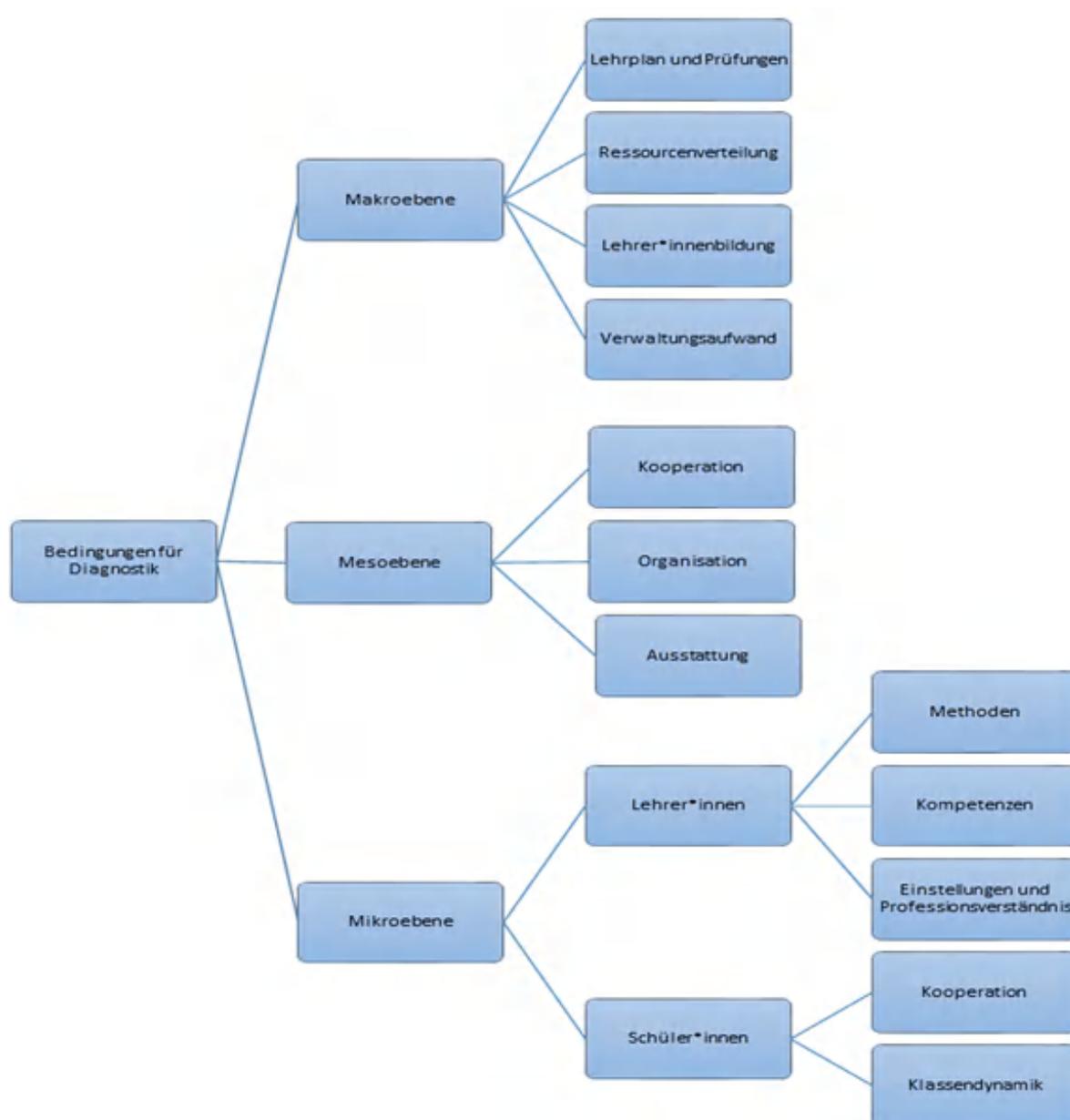
5. Ergebnisse

5.1. Ergebnisse der Interviewanalysen

Innerhalb der Hauptkodierung konnten insgesamt vierzehn Subkategorien identifiziert werden, die in Abbildung 1 dargestellt sind:

Abbildung 1

Kodierbaum mit Haupt- und Subkategorien (Eigene Darstellung)



Auf der **Mikroebene** der Lehrer*innen spielen zunächst die Methoden eine wichtige Rolle, was nicht überraschend ist, da die didaktische Diagnostik im Zentrum des Forschungsinteresses steht. Bei diesem Thema herrscht zwischen den Interviewten Konsens, dass vor allem Arbeitsaufträge, in denen Schüler*innen selbstständig und idealerweise gemeinsam arbeiten können, die Beobachtung von Schüler*innen ermöglichen.

Hierbei lassen sich insbesondere das Arbeitsverhalten und die Interaktion untereinander in den Blick nehmen. Speziell der fachpraktische Unterricht bietet dabei Gelegenheiten für Diagnostik, die über die des Theorieunterrichtes hinausgehen, wie hier Herr M., Lehrer für Hauswirtschaft und Gesundheit, beschreibt:

„Und wenn wir jetzt aus der Theorie rausgehen in die Küche, ist es fast ein Selbstläufer. Weil in dem Moment, wo ich eine Gruppe habe, die was praktisch macht, sieht man relativ schnell, wer da was- Also, da ist ja praktisch Gruppenarbeit direkt das Erste, was nach zweimal gemacht wird dann.“ (I1_M_BS_K, Pos. 64)

Im Hinblick auf *Kompetenzen und Qualifikationen* äußern sechs der acht befragten Lehrkräfte auf Fragen zu Diagnostik in der Lehrer*innenbildung, dass sie sich wenig für Diagnostik ausgebildet fühlen. Lediglich zwei der Lehrer*innen erklärten, sie hätten im Studium (Gymnasiallehramt) einiges zu Diagnostik im Unterricht gelernt. Dies sei vor allem innerhalb der Fachdidaktik Englisch und Physik der Fall gewesen. Gleichzeitig gaben aber auch diese beiden Lehrer*innen an, dass im Alltag nicht die nötige Zeit und Kooperationsbereitschaft der Schüler*innen vorhanden sei, um diagnostische Prozesse so umzusetzen, wie es im Studium vermittelt wurde. Von zwei der anderen sechs Lehrer*innen wird der Wunsch nach mehr „Handwerkszeug“ (I_M_BS_KS; I_L_BS_TH) geäußert, was darauf hindeutet, dass es sich bei didaktischer Diagnostik um eine schwer greifbare Anforderung für die Lehrer*innen zu handeln scheint. Darüber hinaus deutet sich aber auch ein eher technologisches Verständnis von Diagnostik an, demzufolge ein spezielles Werkzeug zum Ziel führen kann. Die *Einstellungen* zeigen sich im Hinblick auf Diagnostik und einen Entwicklungsbedarf in dieser Hinsicht unterschiedlich. Obwohl sich insgesamt in den Interviews eine Offenheit der Lehrer*innen für das Projekt und entsprechende Entwicklungsmaßnahmen zeigt, wird vereinzelt auch starke Skepsis geäußert: „Ach, wir haben mit Sicherheit das eine oder andere Buch dazu irgendwo rumstehen. Das ist aber jetzt- steht nicht so im Vordergrund. Also ich kann mich erinnern, als ich hier angefangen habe, war ja Klippert ganz groß im Rennen, mit seinen vielen Methoden. [...] Also alle zwei Jahre wurde eine neue Sau durchs Dorf getrieben, wo sich dann mit pädagogischen Tagen und Arbeitsgruppen draufgestürzt wurde. Und das ist jetzt das, was das Heil bringt für den Unterricht.“ (I1_L_BS_ES, Pos. 113). Hierin dokumentiert sich eine gewisse Resignation gegenüber (neuen) pädagogischen Ansätzen sowie Zweifel gegenüber ihrer Relevanz und Umsetzbarkeit. Es lässt sich auch eine Überforderung bezüglich vielfältiger Ansätze und den damit verbundenen Anforderungen an die Lehrperson vermuten. Nicht zuletzt mag ein konstituierendes Technologiedefizit von Lehr- und Lernmethoden für diese Einschätzung mitverantwortlich sein.

Als problematisch für Diagnostik werden fehlende Anwesenheit und Arbeitsbereitschaft auf der Mikroebene der Schüler*innen beschrieben, was unter der Subkategorie *Kooperation mit Lehrer*innen* zusammengefasst wird. Die unregelmäßige Anwesenheit macht Unterricht insgesamt schwer planbar und erschwert, diagnostische Erkenntnisse in nachfolgende Stunden gezielt einfließen zu lassen: „Also es nützt mir nichts, wenn ich rausgehe aus dem Unterricht und feststelle, ‘Ah, das hat heute noch nicht so gut geklappt bei Schülerin XY, da muss ich das nächste Mal noch mal ein bisschen detaillierter mit ihr dran arbeiten.’ Und dann kommt sie wieder zwei Wochen nicht, und das ist ein Riesenproblem in diesen Klassen.“ (I1_L_BS_ES, Pos. 29).

In offenen Lernsettings mit freien Arbeitsaufträgen sind Lehrkräfte auch auf die Kooperation der Schüler*innen angewiesen, die sechs der acht Lehrpersonen zufolge häufig nicht gegeben ist. Als positive Bedingung wird beschrieben, dass die Schüler*innen der Berufsfachschulen Probleme sehr offen kommunizieren und ehrlich sind. Gleichzeitig werden

auch Konflikte in der Klasse thematisiert, die einerseits Anlass für Diagnostik sind, dieser gleichzeitig aber auch im Weg stehen, da sie viel Aufmerksamkeit beanspruchen. Beispielsweise beschreibt eine Deutschlehrerin eine Situation, in der zwei Schüler*innen zusammenarbeiten sollten, die jedoch zuvor Streit hatten: „Und wir hatten ja, er hat einfach nicht auf mich reagiert. Und irgendwann sagte dann ein anderer Schüler ‚Sie triggern den grad, der geht hier- der explodiert hier gleich‘ Ich so, ‚Was ist denn?‘ ‚Die haben sich letzte Woche gestritten. Heute ist das Gespräch. Heute kommen die Eltern, und die haben sich so beleidigt.‘ Und ich wusste, dass ich habe, glaube ich wollte immer diese beiden genau zusammenbringen, und das ging gar nicht. Also dann war das also es war ‚Gottes willen! Das müsst ihr mir doch sagen ja, woher soll ich denn das jetzt riechen, dass ausgerechnet ihr beide euch gestritten habt?‘“ (I1_L_BS_TH, Pos. 65). An dieser Aussage verdeutlicht sich, wie bedeutsam auch die sozialen Dimensionen didaktischer Diagnostik sind und die Bereitschaft und Fähigkeit zum Lernen in der Gruppe beeinflussen.

Auf der **Mesoebene** ist die Bereitstellung der *Materialien* und *räumlichen Ausstattung* entscheidend für die Realisierung offener Lernarrangements, um Räume für Diagnostik zu schaffen. Dazu zählt beispielsweise die Ausstattung mit Materialien für den Praxisunterricht in Hauswirtschaft und Pflege. Die Relevanz der Räumlichkeiten wird in einer Aussage von Herrn M. deutlich, der zudem die Vermutung äußert, dass die Schulform Berufliches Gymnasium bei der Raumverteilung bevorzugt wird: „Also ich glaube, ich würde tatsächlich an den Räumlichkeiten Dinge ändern, weil ich gerade so Thema Gruppenarbeit, schwere Tische, immer wieder Raumwechsel. Ich erleb das auch manchmal schnell mal bei einer Berufsfachschule, die werden eher in Räume gepackt, die jetzt vielleicht schon älter sind. Oder, Ja, [...] BG hat Vorrang von den Räumlichkeiten, und da würde ich mir manchmal wünschen ähm, andere Raumbedingungen. Um auch eine vielfältigere Methode (.) Methodik hinzubekommen.“ (I1_M_BS_K, Pos. 103).

An dieser Stelle offenbart sich bereits, wie herausfordernd die analytische Betrachtung der Bedingungen didaktischer Diagnostik ist. Es besteht die Gefahr, dass nicht spezifische diagnostische Rahmenbedingungen, sondern allgemeine Faktoren für Unterricht erfasst werden, die zwar relevant, aber nicht unmittelbar auf Diagnostik bezogen sind. So sind beispielsweise räumliche Ressourcen und Materialausstattung grundlegende Bedingungen für jeglichen Unterricht, beeinflussen aber zugleich die Möglichkeiten diagnostischer Verfahren. Eine analytische Trennschärfe herbeizuführen erscheint kaum möglich.

Die zitierte Textstelle markiert zudem eine Besonderheit der Bedingungen im Bereich *Organisation* an beruflichen Schulen, nämlich die Co-Existenz verschiedener Schulformen innerhalb eines Schulzentrums. Dies schafft eine hohe Komplexität und viel Organisationsaufwand für die Lehrer*innen an beruflichen Schulen, da sie nicht nur in unterschiedlichen Klassen, sondern auch in Schulformen mit verschiedenen Qualifikationszielen eingesetzt sind. Der hohe Verwaltungsaufwand wird generell in den Interviews und Gruppengesprächen deutlich, auch hinsichtlich der Diagnostik. Beispielsweise wird an einer Schule zu Beginn eines neuen Jahrgangs eine von den Lehrer*innen als sehr aufwendig beschriebene Testdiagnostik durchgeführt, auf deren Basis eine Einteilung der jeweiligen Klassen im Deutschunterricht erfolgt. Gleichzeitig bringt diese – so Frau T. – oft nicht die erwünschten Erkenntnisse: „Ja und überhaupt mit der ganzen Diagnostik. Das ist immer (.) am Schuljahresanfang ein riesiger Aufwand für uns, weil wir dann ja auch die Computerräume brauchen und so weiter. Und dann trägt es doch nicht die Früchte, die man sich wünscht.“ (I1_S_BS_TH, Pos. 21). Die Klasseneinteilung in den Hauptfächern sorgt auch für Herausforderungen auf der Beziehungsebene innerhalb der Klasse, da diese nicht im festen Verbund bleiben. Ferner spielt auf der Mesoebene die

Kooperation der Lehrer*innen untereinander sowie mit den Sozialarbeiter*innen eine entscheidende Rolle. Der Austausch über Schüler*innen wird von allen Lehrer*innen als wichtig eingeschätzt. In den Interviews wird berichtet, dass dieser meistens fachintern stattfindet. Ein fachübergreifender Austausch wird von allen als eher selten beschrieben, auch wenn der Wunsch danach geäußert wird. Generell sind speziell die beiden Lehrer*innen für fachpraktischen Unterricht der Meinung, dass eine fächerübergreifende Kooperation für den Unterricht gewinnbringend wäre, da beispielsweise im Hauswirtschafts- oder Pflegeunterricht auch sprachliche und naturwissenschaftliche Lernvoraussetzungen eine Rolle spielen. Zudem werden Konferenztermine als Zusatzbelastung dargestellt, die den Verwaltungsaufwand verstärken, wie ein Deutschlehrer beschreibt. Wichtiger als feste Termine seien daher kurze Kommunikationswege, um diagnostische Erkenntnisse schnell und unkompliziert weiterzugeben: „Das heißt, es gibt so viele formale Vorgaben, dass eben ein zusätzlicher Termin nochmal eine zusätzliche Belastung wäre.“ (I1_K_BS_ES, Pos. 50). Ein großer Teil des *Verwaltungsaufwands* wird auf Faktoren der **Makroebene** zurückgeführt. Dieser wird insbesondere mit der Corona-Pandemie in Verbindung gebracht: „Man muss einfach sagen, diese zwei Jahre Corona haben das alles insgesamt sehr ausgebremst, weil a) die Arbeitsbelastung enorm zugenommen hat durch diesen ganzen auch diesen ganzen Verwaltungskram.“ (I1_L_BS_ES, Pos. 113). Vor allem die Lehrer*innen in den Hauptfächern beklagen zudem eine starke Einschränkung durch *Lehrplan und Prüfungen* sowie das daraus resultierende Spannungsfeld zwischen Schüler*innenorientierung und der Erfüllung curricularer Vorgaben. So haben Lehrer*innen aufgrund des Lehrplans weniger Zeit und Spielraum, sich an den Lebenswelten der Schüler*innen zu orientieren: „Und ich muss antworten, ‘weil das im Lehrplan steht.’ Das ist die schlimmste Antwort. Ich würde lieber was anderes antworten. Ich würde lieber sagen, ‘Weil ihr das für euer Leben braucht.’“ (I1_L_BS_TH, Pos. 95). Auch der vielfach geäußerte Zeit- und Personalmangel ist zumindest teilweise auf der Makroebene zu verorten, da dieser für die *Ressourcenverteilung* zuständig ist. So wird unter anderem eine Unterrichtssituation geschildert, in der die interviewte Deutschlehrerin als zusätzliche Lehrkraft in den Unterricht kam, um ein Einzelgespräch mit einem auffälligen Schüler zu führen. Im Gespräch konnte sie herausfinden, dass dieser gerade Streit mit seiner Freundin hatte. Üblicherweise wäre ein solches Gespräch ihrer Meinung aber nicht im Unterricht möglich, da nur eine Lehrerin anwesend sei: „Und das, dass das geht ja, gar nicht, wenn man da allein ist. Die kann sich ja nicht nur um den Einen kümmern.“ (I1_L_BS_TH, Pos. 89). Neben den fehlenden Ressourcen zeigt sich im Zitat auch ein Problem auf der Mikroebene, und zwar eine tendenzielle Routine lehrerzentrierten Unterrichts. Grundsätzlich wären auch Unterrichtsformen denkbar, in denen, beispielsweise durch selbstgesteuertes Lernen, Einzelgespräche mit Schüler*innen möglich wären, die jedoch hier nicht in Erwägung gezogen werden. Auf der Makroebene ist auch die *Lehrer*innenbildung* zu verorten. Wie bereits in der Kategorie *Kompetenzen* erwähnt, fühlen sich sechs der acht Lehrer*innen nach eigener Angabe nicht ausreichend durch Studium und Referendariat für diagnostisches Handeln ausgebildet.

5.2. Erkenntnisse aus Reflexions- und Planungsgesprächen

Im Verlauf des DiaGU-Projekts wurden in der zweijährigen Zusammenarbeit zwischen den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und Lehrer*innen verschiedene Ideen und Ansätze zum Thema Diagnostik diskutiert. Zu diesen zählten beispielsweise der Einsatz des Komponentenmodells der Reihenplanung (vgl. Greiten, Reichert & Eßert, 2022, S. 190-208), die Entwicklung eines Logbuchs als diagnostischer Zugang sowie die Lernaufgabenanalyse (vgl. Maier, Kleinknecht & Metz, 2010). Trotz der aktiven Beteiligung und dem hohen

Engagement der Lehrer*innen stellte sich eine Integration in den Unterrichtsalltag als herausfordernd dar. Dies zeigt sich in den Transkripten von insgesamt drei Reflexions- und Planungsgesprächen, von denen zwei in einem Team aus Deutschlehrer*innen und drei in einem Team aus Lehrer*innen für fachpraktischen Unterricht (Pflege und Hauswirtschaft) entstanden sind. Dabei traten verschiedene Gründe für die Schwierigkeiten der Umsetzung von Veränderungsimpulsen hervor. Vor allem werden schulinterne Anforderungen beschrieben, die von organisatorischem Mehraufwand für Abschlussprüfungen bis hin zu erschütternden Vorfällen reichen: „Aber ich bin tatsächlich noch nicht dazu gekommen, weil wir hatten ja auch diesen (.) Todesfall noch an der Schule und das war ein bisschen (.) ruppig jetzt so die- die letzten Wochen. Deswegen müssen wir erstmal- Also jetzt kommen wir so langsam wieder in den Flow.“ (P_U2_BS_F_8.3.2023, Z. 465-468).

Die nebensächliche Erwähnung eines Todesfalls an der Schule als Begründung für die momentane Schulsituation wirkt besonders eindrucksvoll und macht es nachvollziehbar, dass Entwicklungsprojekte zu Diagnostik im Alltag der Lehrer*innen keine Priorität haben. Es wurden auch private Gründe benannt, wie ein Umzug und eine bevorstehende Elternzeit. Diese Umstände verdeutlichen die Entgrenzung des Lehrberufs (undefinierte Arbeitszeiten im heimischen Umfeld) sowie eine Ressourcenbegrenzung aufgrund biografischer Ereignisse wie in kaum einem anderen Beruf. Denn die Aufgaben einer Lehrperson sind jenseits von einer Deputatsverpflichtung nicht konkret definiert und der Grad ihrer Erfüllung wird nicht gemessen oder bewertet.

Des Weiteren zeigt sich in den Planungsgesprächen, dass die methodische Öffnung von Unterricht, welche selbst als Bedingung für diagnostische Prozesse beschrieben wird, mit schulformspezifischen Problemen verbunden ist. Die Gruppe der Deutschlehrer*innen diskutiert dies im Kontext von Unterrichtsstörungen: „Ich muss sagen, ich habe auch große Hemmnisse, in zu offene Settings reinzugehen. Ich hab da immer das Gefühl, (.) die Zügel aus der Hand zu geben.“ (P2_D_NWT1, Z. 1311-1312). Dies wird auch von einer anderen Deutschlehrerin im Eingangsgespräch thematisiert, die mit der schnellen Ablenkbarkeit der Schüler*innen begründet, weshalb sie den Unterricht in der Regel lehrerzentriert gestaltet: „Und dann also wirklich auch meistens den Unterricht sehr lehrergelenkt, wenn man die versucht, selbstständig arbeiten zu lassen, gerade am Anfang, dann geht das schief. Dann setzt= sitzen die da und holen das Handy raus und fangen an, irgendetwas zu spielen. Das ist so mit die Hauptproblematik. Und dann natürlich, dass ihnen so die Dinge, die man im Deutschunterricht macht, ganz fern sind, da haben die ja gar keine Lust zu dann meistens.“ (I1_L_BS_TH, Pos. 13).

Diesbezüglich stellen die Schüler*innen an den Berufsfachschulen eine besondere Bedingung dar, da diese wie eingangs beschrieben, häufig bereits schlechte Vorerfahrungen mit Schule und Unterricht machen mussten. Daraus resultieren Schwierigkeiten, im Unterricht selbstständig zu arbeiten und einer inneren Struktur zu folgen. Hinzukommen Krisen im sozialen und privaten Bereich, weswegen die Bereitschaft, sich auf im Unterricht behandelte Themen einzulassen, oft stark eingeschränkt ist. Hier allein auf einen Kompetenzaufbau im Bereich didaktischer Diagnostik einzelner Lehrer*innen zu setzen, erscheint nicht hinreichend, sondern erfordert umfassende Schulentwicklungsmaßnahmen, die auf eine veränderte Lernkultur zielt.

6. Diskussion

Die vorgestellten Ergebnisse zu den Bedingungen didaktischer Diagnostik im Unterricht dokumentieren den Umgang mit einer Komplexität, die durch Einflüsse aus verschiedenen Ebenen des Bildungssystems entstehen. Bildungspolitische Vorgaben und schulorganisatorische Strukturen beeinflussen konkrete Unterrichtspraktiken und damit die Möglichkeiten zur Umsetzung diagnostischer Verfahren. Diese Verschränkung führt zu einem konstitutiven Problem: Die Bedingungen für Diagnostik lassen sich nicht isoliert betrachten, sondern stehen immer im Wechselspiel mit allgemeinen Rahmenbedingungen für Unterricht. Dadurch entsteht eine analytische Unschärfe, da nicht immer eindeutig bestimmt werden kann, welche Faktoren spezifisch diagnostische Prozesse betreffen und welche vielmehr grundlegende Voraussetzungen für Unterrichtsgestaltung sind. Dies erschwert es, Diagnostik als eigenständige didaktische Kategorie präzise zu fassen, da die Einflussfaktoren vielschichtig und kontextabhängig sind. Gleichzeitig bleibt damit eine gewisse Unzulänglichkeit zu beklagen, da kein klar umrissener Ansatzpunkt greifbar erscheint. Vielmehr erfordert die Betrachtung didaktischer Diagnostik eine kontinuierliche Reflexion darüber, in welchem Verhältnis allgemeine Unterrichtsbedingungen und spezifische diagnostische Erfordernisse zueinanderstehen. Damit geht die Gefahr einher, sich im Feld der „Verantwortungsdiffusion“ (Stroebe et al. 2002) zu verlieren. Hierbei wird die Zuständigkeit von einer Ebene auf die andere verschoben, so dass eine inklusive Unterrichtsentwicklung kaum mehr möglich erscheint (Trumpa & Janz 2014).

Die Datenanalyse verweist im Einzelnen darauf, dass es Lehrer*innen an Schulen des beruflichen Übergangs mit Schüler*innen zu tun haben, die häufig aufgrund sozialer oder psychischer Krisen schwer zugänglich sind. Wie auch in der Literatur beschrieben (vgl. Petersen, 2020, S. 3) tauchen lebensweltliche Themen der Schüler*innen, wie familiäre oder beziehungsbezogene Konflikte, oft im Unterricht auf, was eine Trennung fachlicher und sozialer Anforderungen erschwert. Umso wichtiger, aber gleichzeitig umso schwieriger gestaltet sich das Handlungsfeld der didaktischen Diagnostik. Hinzukommen Vorgaben und Rahmenbedingungen von der Makroebene, die die Handlungsmöglichkeiten zwar strukturieren, aber auch stark beschränken. Dabei bewegen sich die Lehrer*innen in den verschiedenen Subsystemen der beruflichen Bildung, einer starken „äußeren Heterogenität“ (Kremer & Weyland, 2023, S. 56), was für eine hohe Komplexität und Diffusität von Anforderungen im Alltag sorgt. Als einzelne Lehrperson die individuellen und komplexen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen der Schüler*innen zu erfassen, dabei eine tragfähige pädagogische Beziehung zu gestalten und alle formalen Rahmenvorgaben zu erfüllen, erscheint als hochkomplexe Aufgabe. Dem kommt noch hinzu, dass laut den Lehrer*innen selbst (mit zwei Ausnahmen) Diagnostik in der Lehrer*innenbildung nur wenig thematisiert wurde. Dies gilt sowohl für die Lehrerinnen, die Gymnasiallehramt studiert haben, als auch für das Studium der Berufspädagogik.

Entsprechend ist didaktische Diagnostik nicht als solitäre Aufgabe auf der Mikroebene, dem Unterricht, zu betrachten. Stattdessen erscheint der Einbezug aller Ebenen für die Einschätzung eines realistischen Gestaltungsspielraums für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schüler*innen. Mit einer systemischen Betrachtung der Bedingungen können sowohl Potentiale entdeckt als auch Barrieren identifiziert werden, die als Entlastung für die unterrichtliche Handlungsreichweite dienen können. Konkret könnten mittels Leitfragen, Dialoge und Reflexionsprozesse in Schulteams angestoßen werden, welche die Keimzelle für Entwicklungsprozesse sein können.

Die Analyse ermöglicht keine zufriedenstellende Antwort auf die Frage, welche Bedingungen für didaktische Diagnostik konkret erfüllt sein müssen. Dies liegt auch daran, dass sich die

Gegenstandsbestimmung didaktischer Diagnostik als schwierig erweist, da sie sich an der Schnittstelle zwischen allgemeinen Unterrichtsbedingungen und spezifischen diagnostischen Erfordernissen bewegt. Sie ist kein isoliertes Konstrukt, sondern stets eingebettet in curriculare Vorgaben, schulorganisatorische Strukturen und die konkrete Unterrichtsgestaltung. Dadurch verschwimmen die Grenzen zwischen allgemeiner Unterrichtsqualität und diagnostischen Prozessen, sodass die Bestimmung dessen, was als spezifisch diagnostische Bedingung gilt, kontextabhängig bleibt. Didaktische Diagnostik stellt demnach weniger ein eigenes, isoliertes Handlungsfeld dar als eine Dimension von Lehrer*innenhandeln, die eng mit anderen Dimensionen, wie beispielsweise der Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung verwoben ist. Dies spiegelt sich auch im Alltagshandeln der Lehrer*innen wider, da diagnostische Prozesse oft parallel zu anderen didaktischen Handlungen stattfinden. So hat beispielsweise der praxisbezogene Unterricht in der Lehrküche neben Diagnostik noch zahlreiche weitere Zieldimensionen. Diese Vielschichtigkeit macht eine eindeutige Definition herausfordernd und erfordert eine differenzierte, reflexive Betrachtung diagnostischer Praktiken im Bildungssystem. Im Einzelnen konnten wir im DiaGU Projekt in Gemeinschafts- und Gesamtschulen die Implementierung und Nutzung diagnostischer Zugänge, wie z. B. Coaching- und Lernentwicklungsgespräche (Skribbe 2024) oder die Unterrichtsreihenplanung mit dem Komponentenmodell (Greiten 2024) dezidiert betrachten. In den beteiligten Schulen des beruflichen Übergangs jedoch entwickelten sich über die Projektlaufzeit keine hinreichenden Handlungsräume für eine systematische Implementierung oder Nutzung konkreter diagnostischer Zugänge. Stattdessen verwiesen die beteiligten und engagierten Lehrpersonen wiederkehrend auf die Bedingungen ihrer unterrichtlichen Aufgaben.

Daher sehen wir uns veranlasst, aus den entwickelten Kategorien Leitfragen zu entwickeln, die es Forschung, Praxis und Bildungspolitik ermöglichen, sich dem komplexen Aufgabenfeld der didaktischen Diagnostik zuzuwenden. Diese können, je nach unterschiedlicher Ebene, sowohl als Impulse für die Wissenschaft und Bildungspolitik als auch als Diskussions- und Reflexionsfragen für Lehrer*innen verstanden werden. Als Beispiel soll die Kategorie „Methoden“ als Ausgangspunkt aufgegriffen werden. Daran wird deutlich, dass die einzelnen Ebenen im Zusammenspiel stehen, da sich aus den Fragen zu den Methoden weitere Fragen hinsichtlich schulischer Rahmenbedingungen ergeben.

- Welche Methoden eignen sich, um Erkenntnisse über Lernprozesse und Arbeitsvoraussetzungen von einzelnen Schüler*innen zu gewinnen?
- Welche Methoden eignen sich, um die pädagogische Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*in zu stärken?
- Welche Methoden eignen sich für den jeweiligen Lerngegenstand? Inwiefern ermöglichen die Methoden, einen Lerngegenstand auf verschiedenen Niveaustufen anzubieten, wodurch die Schüler*innen unabhängig vom Gesamtfortschritt der Klasse Lernfortschritte erzielen können?
- Welche Methoden eignen sich, um eine mögliche Verbindung zwischen Lerngegenstand und Schüler*innen zu erkennen, sie herzustellen oder zu intensivieren?
- Welche dieser Methoden wurden bereits eingesetzt? Wie waren die Erfahrungen mit diesen Methoden?
- Welche Bedingungen sind für einen nützlichen Methodeneinsatz konstituierend? Unterscheiden sich die Bedingungen je nach Methode?
- Wie lässt sich den jeweils förderlichen Bedingungen im Unterricht auf Dauer ausreichend viel Raum geben?

- Inwiefern können die Methoden genutzt werden, um Unterrichtsplanung auf die gewonnenen Lernvoraussetzungen und Arbeitsbedingungen auszurichten?
- Wie gestaltet sich der Austausch im Kollegium über den Einsatz und die Evaluation von Unterrichtsmethoden?
- Wie gestaltet sich der Austausch über die Erkenntnisse, die sich mit den Methoden gewinnen lassen?
- Gibt es Methoden zur Identifikation von Lernvoraussetzungen und Arbeitsbedingungen, die an der Schule unabhängig von einzelnen Lehrpersonen mit ganzen Jahrgängen, Klassen oder einzelnen Schüler*innen durchgeführt werden? Wenn ja, mit welchen Konsequenzen?
- Besteht der Bedarf weitere Methoden kennenlernen, mit denen sich Erkenntnisse über Lernprozesse und Arbeitsbedingungen von Schüler*innen gewinnen lassen?
- Welche Ressourcen stehen für eine Erweiterung des Methodenrepertoires zur Verfügung?
- Wie lässt sich ein Überblick über geeignete Methoden verschaffen?
- Wie kann herausgefunden werden, welche Methoden hinreichende Rückschlüsse auf individuelle Lernprozesse und Arbeitsbedingungen ermöglichen, um sie in der Unterrichtsplanung und -gestaltung lernförderlich zu berücksichtigen?

Die aufgeworfenen Fragen sind von besonderem Nutzen, auch wenn sie auf den ersten Blick sehr allgemein erscheinen und nicht alle unmittelbar auf didaktische Diagnostik verweisen. Sie wurden bereits in Lehrerfortbildungen der Universität Osnabrück integriert und ermöglichten nachweislich eine Reflexion über die Wechselwirkungen zwischen methodischen Entscheidungen im Unterricht und den Bedingungen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems. Es zeigte sich deutlich, dass die Fragen dazu beitragen, dass Lehrpersonen didaktische Diagnostik nicht losgelöst von methodischen Überlegungen betrachten, sondern sie als tief in die Gestaltung des Unterrichts verstehen. Ein konkretes Beispiel verdeutlicht diese Zusammenhänge: Wenn Lehrkräfte Methoden einsetzen, die individuelle Lernprozesse sichtbar machen, etwa durch Lernjournale oder formative Assessments, können sie differenzierte Rückmeldungen über die Lernvoraussetzungen und den Fortschritt der Schüler*innen erhalten. Dies unterstützt die Unterrichtsplanung (Mikroebene). Gleichzeitig ist jedoch die Umsetzung solcher diagnostischen Methoden von schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (Mesoebene) abhängig, etwa der Frage, ob ausreichend Zeit und kompetentes Personal für Reflexions- und Austauschprozesse vorgesehen ist. Zudem spielen bildungspolitische Vorgaben (Makroebene) eine Rolle, da curriculare Strukturen und Prüfungsformate beeinflussen, in welchem Umfang Lehrkräfte diagnostische Methoden flexibel in ihren Unterricht integrieren können.

Die Fragen regen dazu an, diese Mehrdimensionalität methodischer Entscheidungen zu reflektieren. Sie fördern das Bewusstsein dafür, dass Unterrichtsmethoden nicht nur didaktische Werkzeuge sind, sondern auch strukturellen Bedingungen unterliegen, die wiederum Auswirkungen auf die diagnostischen Möglichkeiten haben. Indem solche Fragen gestellt werden, wird ein Diskurs darüber angestoßen, wie Methoden nicht nur zur Vermittlung von Lerninhalten, sondern auch als diagnostisches Instrument zur gezielten Unterstützung individueller Lernprozesse genutzt werden können.

Zu empfehlen ist, sich mit diesen Fragen in einem Kollegium bzw. einem Team aus (Fach-) Kolleg*innen zu befassen. Zu vermuten ist, dass dort bereits ein breites Repertoire an Methoden vorhanden ist, jedoch die Bedingungen ihren Einsatz nicht hinreichend

ermöglichen, um primär heterogenitätssensiblen Unterricht zu gestalten. Diese zu adaptieren ist als Schulentwicklungsaufgabe zu bearbeiten. Sie zeigen die Handlungsmöglichkeiten und -grenzen einzelner Lehrer*innen auf und entlasten auf diese Weise auch von dem Druck auf der Unterrichtsebene.

7. Ausblick

Die im Ergebnisteil dargestellten vierzehn Kategorien auf drei Ebenen des Bildungssystems verdeutlichen die Komplexität der Bedingungen didaktischer Diagnostik. Die exemplarisch abgeleiteten Fragen zu einer Kategorie gehen über das Handeln einzelner Lehrpersonen hinaus. Für einzelne Schulen, die sich hinsichtlich ihrer Bedingungen und Kulturen stark unterscheiden können, braucht es allerdings noch konkretere und stärker entwicklungsbezogene Leitfragen. Die Schule als „lernende Organisation im Systemzusammenhang“ (Bohl, 2009, S. 553) stellt bekanntermaßen eine entscheidende Schlüsselstelle für Entwicklungsprozesse dar, da sie Makro- und Mikroebene über die Mesoebene verbindet. Entwicklungsprozesse können dabei nur angestoßen werden, indem vorherrschende Bedingungen und Praktiken reflektiert werden. Schulentwicklungsprozesse setzen eine Analyse der gegebenen Bedingungen voraus, da sie nicht der „Beschriftung eines leeren Blattes“ (Esslinger-Hinz, 2020, S. 5) gleichen, sondern mit bestehenden Kulturen konfrontiert sind. Eine entscheidende Frage für die Schulentwicklung ist daher, wie Schulgemeinschaften im Dialog die gegebenen Bedingungen für Diagnostik reflektieren und diskutieren können. Dabei ist es auch Aufgabe der Forschung, Schulen dabei zu unterstützen, beispielsweise mit Reflexionsfragen und Leitfäden.

Der Umstand, dass ein dreijähriges Drittmittelprojekt zur Entwicklung und Erprobung didaktischer Diagnostik in einem Teilprojekt letztlich mit allgemeinen Fragen zur Schulentwicklung endet, mag auf den ersten Blick unbefriedigend erscheinen. Gleichzeitig verweist dieses Ergebnis jedoch auf eine zentrale Erkenntnis des Verbundprojekts, das auch schulformspezifische Besonderheiten in den Blick genommen hat: Berufliche Schulen unterliegen spezifischen Rahmenbedingungen, die Diagnostik und inklusive Unterrichtsplanung nicht isoliert, sondern stets im Kontext systemischer Zwänge betrachten lassen. Die hohe äußere Differenzierung des Berufsbildungssystems sowie die interne Heterogenität der Lerngruppen machen es erforderlich, Diagnostik nicht nur als individuelles Handlungsfeld der Lehrkräfte zu verstehen, sondern sie mit strukturellen und curricularen Gegebenheiten der Berufsbildung in Verbindung zu setzen. Dass sich viele Lehrkräfte an beruflichen Schulen für diagnostische Aufgaben nicht ausreichend vorbereitet fühlen, verweist auf einen grundlegenden Entwicklungsbedarf, der über den einzelnen Unterricht hinaus auf die Ebene der Schulorganisation und Bildungspolitik reicht. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass die gewonnenen Erkenntnisse nicht nur zur Optimierung diagnostischer Prozesse beitragen, sondern zugleich Impulse für eine gezielte Weiterentwicklung schulformspezifischer Konzepte liefern – eine Aufgabe, die einen Ansatzpunkt im schleppenden Prozess bietet, der mit der Implementierung eines inklusiven Bildungsangebotes auf allen Ebenen des Bildungssystems verbunden ist.

Literatur

- Amrhein, B. (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 17–38). Verlag Julius Klinkhardt.
- Baudson, T. G. (2014). Standardisierte Tests und individuelle Förderung: unversöhnliche Gegensätze oder unnötige Grabenkämpfe? In A. Hackl, C. Imhof, O. Steenbeck & G. Weigand (Hrsg.), *Begabung und Traditionen* (S. 66–75). Karg-Stiftung.
- Bohl, T. (2009). Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (UTB, Bd. 8392, S. 553–559). Klinkhardt.
- Boger, Anh-Mai; Textor, Annette (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Bettina Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79-97). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bojanowski, A. & Eckert, M. (2012). "Black Box Übergangssystem": Das Übergangsgeschehen zwischen sozialer Selektivität, bildungspolitischer Steuerungsproblematik und pädagogischer Übergangsforschung. In A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), *Black Box Übergangssystem* (S. 7–19). Waxmann.
- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (1., neue Auflage, S. 147–202). Waxmann.
- Burda-Zoyke, A. & Joost, J. (2018). Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer leitfadengestützten Interviewstudie. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 13–38). Franz Steiner Verlag.
- Esslinger-Hinz, I. (2020). Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive Kultursensibler Didaktik. *Haushalt in Bildung & Forschung*, (9), 3–19.
- Euler, D. & Nickolaus, R. (2018). Das Übergangssystem - ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114, 527–547.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung, S. 62–65). Verlag Julius Klinkhardt.

- Grausam, N. C. (2018). *Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich "Texte schreiben". Eine empirische Studie am Beispiel einer neu eingeführten integrierten Schulform (Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. 1)*. Waxmann.
- Greiten, S., Trumpa, S. & Veber, M. (2023). Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Umgang mit Heterogenität schaffen. Eine Projektskizze. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl & M. Rasell (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusiv Räume erforschen und entwickeln* (S. 273–279). https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=26698
- Greiten, S. (2024). Unterricht für inklusive Gruppen planen. Mit dem Komponentenmodell der Reihenplanung Lernoptionen für alle eröffnen. In T. Häcker; A. Köpfer; D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 51-64). Verlag Julius Klinkhardt.
- Greiten, S., Trumpa, S., Veber, M., Schöner, M. Skribbe, S. & Oberbeck, T. (2025). Förderbezogene Diagnostik zur Gestaltung inklusiver, binnendifferenzierter, adaptiver Unterrichtssettings für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Berufsfachschule – ein Projektbericht. In K. Beck, R. Ferdigg, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, S. Laux & M. Urban (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung*. (Band 2, S. 99-118)
- Hinz, A. & Boban, I. (2013). Der neue Index für Inklusion - eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. (2 Aufl.), *Zeitschrift für Inklusion*, 8(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/11>
- Joos, T. A. (2020). *Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden - Evidenzbasierte Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Intervention für Lehramtsstudierende des Fachs Biologie*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:frei129-opus4-8207>
- Lipowsky, F., Kaak, S. & Kracke, B. (2016). Individualisierung von schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen – ein praxisorientiertes diagnostisches Verfahren zur Erfassung von Berufswahlkompetenz. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Spezial 12*.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28(1), 84-96.
- Keimes, C., Rexing, V. & Drescher, J. (2018/2018). Schülervorstellungen als Ausgangspunkt inklusiven Fachunterrichts in bautechnischen Ausbildungsberufen. In E. Wittmann, D. Frommberger & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018* (S. 39–52). Verlag Barbara Budrich.
- Koch, B. (2015). Inklusiver Unterricht als Entwicklungsaufgabe für die Berufsbildung. Didaktische Prinzipien und Chancen des Kooperativen Lernens. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(2), 26–29. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7562>
- Kornmann, R. (2018). Von der Auslesediagnostik zur Förderdiagnostik: Entwicklungen, Konzepte, Probleme. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion* (Dialektik der Be-Hinderung, S. 207–226). Psychosozial-Verlag. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15820
- Kremer, H.-H. (2012). Berufsbildung im Übergang - Überlegungen zur curricularen Gestaltung der Bildungsarbeit im Übergangssystem. In H.-H. Kremer, M. Beutner & A. Zoyke (Hrsg.), *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im*

- berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab* (InLab, Bd. 2, S. 21–35). Paderborn: Eusl.
- Kremer, H.-H. & Weyland, U. (2023). Zur aktuellen Entwicklung der Lehrkräftebildung im berufsbildenden Bereich – eine kritische Analyse. *Erziehungswissenschaft*, (67), 53–61.
- Kruse, J. & Schmieder, C. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (Grundlagentexte Methoden). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse - Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (Grundlagentexte Methoden, 5. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuhl, J., Dietze, T. & Wolf, L. M. (2023). Inklusive Diagnostik als Professionalisierungs- und Schulentwicklungsaufgabe. In J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 107–118) [S.I.]. Verlag Julius Klinkhardt.
- Maier, T. (2021). *Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Übergangssystem*. <https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/332647/die-drei-sektoren-der-beruflichen-bildung-uebergangssystem/>
- Petersen, W. (2020). Lebensweltorientierung in der schulischen Ausbildungsvorbereitung stärken. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (38), 1–23.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerverarbeit. „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49-62). Verlag Julius Klinkhardt.
- Reinke, H. & Heinrichs, K. (2019). Lernende mit sozial-emotional schwierigen Ausgangslagen an beruflichen Schulen – Herausforderungen für Lehrkräfte an der Schnittstelle von pädagogischer Diagnostik, Förderung und Beratung. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (Wirtschaft - Beruf - Ethik. 36, S. 63–77). wbv.
- Ricken, G. & Schuck, K.-D. (2010). Pädagogische Diagnostik und Lernen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (1. Auflage, S. 110–119). Verlag W. Kohlhammer
- Riedl, Alfred (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung* (2., komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage). Franz Steiner Verlag (Pädagogik).
- Schiefele, C., Streit, C. & Sturm, T. (2019). *Pädagogische Diagnostik und Differenzierung in der Grundschule. Mathe und Deutsch inklusiv unterrichten*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Schöner, M. & Trumpa, S. (2023). Diagnostik in der beruflichen Bildung – Ergebnisse eines Literaturreviews. In S. Albert, K. Heinrichs, I. Hotarek & S. Zenz (Hrsg.), *Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis*. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (2023) Spezial PH-AT2. https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/schoener_trumpa_bwpat-ph-at2.pdf
- 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.
- Stroebe, W., Jonas, K. & Hewstone, M. (2002) (Hrsg.). *Sozialpsychologie*. Springer Verlag.

- Trumpa, S. & Janz, F. (2014). "Ich mach´ mir die Welt, wie sie mir gefällt".
Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementationsprozess der Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klaufß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 61-78). Beltz Juventa.
<https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/29852-inklusive-bildung-erkenntnisse-und-konzepte-aus-fachdidaktik-und-sonderpaedagogik.html>
- Trumpa, S. & Franz, E.-K. (2014). Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien auf Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik ; [Entwicklungslinien und Forschungsbefunde]. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 11, 1. Aufl., S. 12–23). Schneider-Verlag.
- Vonken, M., Reißland, J., Schaar, P. & Thonagel, T. (2020). Lebenswelt als Ausgangspunkt für gemeinsames Lernen - Zur Bedeutung der Lebenswelt in inklusiven Lehr-Lernsituationen der beruflichen Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (38), 1–27. http://www.bwpat.de/ausgabe38/vonken_etal_bwpat38.pdf
- Werning, R. (2023). Inklusive schulische Bildung. Grundlagen, Widersprüche und Gelingensbedingungen. *Heilpädagogik*, (38), S. 6-10.
- Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In S. Boller (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 32–42). Beltz.
- Ziemen, K. (2016). Inklusion und diagnostisches Handeln. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 39–47). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kontakt

Maximilian Schöner, Berufsfachschule für Pflege KJF Augsburg, Berufspädagoge, Kapellenstraße 17, 86154 Augsburg, Doktorand an Universität Osnabrück

E-Mail: maximilian-schoener@web.de

Silke Trumpa, Hochschule Fulda, Professur Fachdidaktik Gesundheit, Hochschule Fulda, Leipziger Str. 123, 36039 Fulda

E-Mail: silke.trumpa@gw.hs-fulda.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Maximilian Schöner ist Berufspädagoge und Doktorand in der Erziehungswissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pflegeausbildung, Berufliches Übergangssystem, Diagnostik, Heterogenität

Silke Trumpa ist Professorin für Fachdidaktik Gesundheit, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspädagogik Gesundheit, Hochschuldidaktik, Umgang mit Heterogenität, rekonstruktive Sozialforschung



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).