

**Fischer, Erika**

Diagnostische Kompetenzen im heterogenitätssensiblen Unterricht : Ein Seminarkonzept für  
Lehramtsstudierende aller Schularten

**In:**

Zmiskol, Tabea; Elting, Christian; Keimerl, Verena F.; u. a. (Hrsg.), Professionalisierung für den  
inkluisiven Umgang mit Heterogenität – Befunde, Konzepte und Anregungen aus der  
Lehrkräftebildung, Bamberg: University of Bamberg Press, S.109-131. 2025. DOI: 10.20378/irb-110920

**Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion**

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-112523

Datum der Veröffentlichung: 13.01.2026

**Rechtehinweis:**

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen  
frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum  
Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die  
Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.




Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **Diagnostische Kompetenzen im heterogenitätssensiblen Unterricht: Ein Seminarkonzept für Lehramtsstudierende aller Schularten**

### **Diagnostic competencies in heterogeneity-sensitive teaching: seminar concept for teacher training students of all types of schools**

Erika Fischer  0009-0000-5387-9117

#### **Zusammenfassung**

Die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen spielt für Lehrkräfte essenzielle Rolle, um Unterricht verschiedenen Lernvoraussetzungen anpassen zu können. Der vorliegende Beitrag stellt eine erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltung vor, die Lehramtsstudierende für diagnostische Prozesse sensibilisiert und entsprechende Kompetenzen für diagnosegeleitetes Handeln in einem heterogenitätssensiblen Unterricht vermittelt. Das Seminarkonzept basiert auf dem wissenschaftlichen Ansatz, Kompetenzen durch die Verknüpfung von theoretischem Wissen und reflektierter Praxiserfahrung anzubahnen. Die Evaluation basierend auf den Einschätzungen von Studierenden verschiedener Lehrämter belegt, dass das Seminarkonzept die diagnostische Kompetenz in der universitären Phase anbahnt und Grundlagen für den späteren Ausbau bietet. Die Wirksamkeit dieses Seminarkonzepts wird vor allem unter den Gesichtspunkten der Herausforderungen, der Konzeptweiterentwicklung und der Transfermöglichkeiten diskutiert.

**Schlüsselwörter:** Diagnostische Kompetenz; heterogenitätssensibler Unterricht; Inklusion

#### **Abstract**

The development of diagnostic skills plays an essential role for teachers in order to be able to adapt teaching to different learning requirements. This article presents an educational science course that sensitizes student teachers to diagnostic work and teaches the relevant skills for diagnosis-guided action in a heterogeneity-sensitive classroom. The seminar concept is based on the scientific approach of developing skills by linking

theoretical knowledge and reflective practical experience. The evaluation based on the assessments of students from various teaching professions proves that the seminar concept initiates diagnostic competence in the university phase and provides the basis for later expansion. The effectiveness of this seminar concept is discussed primarily in terms of challenges, concept development and transferability.

**Keywords:** Diagnostic competence; heterogeneity-sensitive teaching; inclusion

## 1. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden

### 1.1 Diagnostische Kompetenz: Konzepte und Modelle

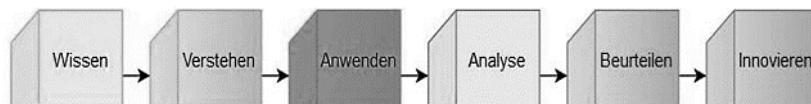
Der diagnostische Kompetenzbegriff wird in verschiedenen wissenschaftlichen Ansätzen unterschiedlich definiert und konzeptualisiert. Weinert (2000) betrachtet die diagnostische Kompetenz als ein „Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Lernenden sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, so dass das didaktische Handeln auf diagnostischen Einsichten aufgebaut werden kann“ (S. 14f.). In dieser Definition wird die diagnostische Kompetenz als ein Bündel von Fähigkeiten bezeichnet. Diese eher unspezifische Aussage über die wenig definierte Ansammlung von Befähigungen, erfordert in der Seminarkonzeption eine genaue Festlegung. „Es gibt jedoch auch Situationen bzw. Anlässe im Schulalltag, in denen diese impliziten Diagnosen nicht ausreichen [...]. [Es] ist für das explizite Diagnostizieren außerdem erforderlich, dass Lehrkräfte über pädagogisch-psychologisches Theoriewissen verfügen, um relevante Hypothesen zur Erklärung der Entstehung von Problemlagen aufstellen zu können, die sie dann systematisch mit passenden diagnostischen Methoden bzw. Verfahren überprüfen können“ (Hesse & Latzko 2017, S. 97). „Die Unterscheidung von impliziter und expliziter Diagnostik folgt zunächst der begrifflichen Aufteilung in ‘Alltags’- und ‘professionelle’ Diagnostik. Während die Alltagsdiagnostik spontan und unbewusst zu Urteilen gelangt [...], werden in der professionellen Diagnostik Urteile auf der Basis begründe-

ter Theorien, unter kontrollierten Bedingungen und orientiert an Gütekriterien gewonnen [...]. Zahlreiche Erkenntnisse der Kognitionspsychologie zeigen, dass implizites, automatisches Urteilen eng mit der Natur unseres Denkens verknüpft ist [und der Mensch, Anm. d. Verf.] von einer viel wirkmächtigeren, tief in seinem Denken verankerten Urteilsheuristik in seinen Entscheidungen gesteuert wird“ (Meyer & Jansen, 2016, S. 38).

Diagnostisches Wissen soll zudem mit der eigenen Grundhaltung zum diagnostischen Handeln der Lehramtsstudierenden verknüpft werden. Hierbei spielen personenseitige Einflussfaktoren im Kontext der Informationsgewinnung und -interpretation eine bedeutende Rolle (Fiske & Neuberg, 1990). Ophuysen und Behrmann (2015) monieren in diesem Zusammenhang, dass u. a. das Wissen, die Fähigkeiten, die Überzeugungen bzw. Einstellungen der Lehrenden im Diagnoseprozess vernachlässigt werden. Des Weiteren können in Weinerts Definition (2000) keine differenzierenden Aussagen über den diagnostischen Prozess, u. a. über die unterschiedlichen Methoden bzw. über die jeweiligen diagnostischen Anlässe gefunden werden. In diesem Zusammenhang betonen Ingenkamp und Lissmann (2008), dass die im Schul- und Unterrichtsalltag verwendeten diagnostischen Instrumente qualitativ unterschiedliche Maßstäbe erzielen und sich von einer systematischen, mit Hilfe von wissenschaftlichen Methoden durchgeführten, Erhebung bis hin zu subjektiv sowie intuitiv getroffenen Einschätzungen erstrecken.

Nach Reis, Seitz und Berisha-Gawłowski(2020) soll der diagnostische Kompetenzerwerb in drei Schritten reflektiert werden: die Vermittlung von diagnostischem Wissen, die Beachtung der diagnostischen Einstellung als auch die Überprüfung der diagnostischen Handlungen. Diese drei Bestandteile werden als Dispositionen bezeichnet, die die Grundlage für die Performanz in konkreten Situationen bzw. in der Bearbeitung von Fallbeispielen bildet (vgl. Disposition-Performanz-Modell). Für die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften „fehlt jedoch ein umfassendes und überprüfbares theoretisches Rahmenmodell [...], das unterschiedliche Aspekte diagnostischer Kompetenz (z. B. diagnostisches Wissen, Diagnoseanlässe, Konsequenzen des diagnostischen Urteils und den Diagnoseprozess) integriert“ (Südkamp & Praetorius, 2017, S. 15).

In Anlehnung an das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) und seiner Weiterentwicklung von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) entwickelte Filipiak (2020) ein Modell für inklusionsrelevante diagnostische Kompetenzen. Dabei werden verschiedene diagnostische Kompetenzstufen definiert (vgl. auch Anderson & Krathwohl, 2001).



**Abbildung 1.** Kompetenzstufen diagnostischen Wissens (eigene Darstellung in Anlehnung an Filipiak, 2020, o. S.).

In dem vorliegenden Seminarmodell wird das Matrixkompetenzmodell (Filipiak, 2020) mit dem Disposition-Performanzmodell (Reis et al., 2020) verknüpft. Hierbei werden drei diagnostischen Kompetenzbausteine (Wissen, Einstellung und Handlungspotentiale) thematisiert.

## 1.2 Diagnostischer Kompetenzerwerb in der Lehrkräftebildung

Die diagnostische Kompetenz wird seit vielen Jahren aus unterschiedlichen Disziplinen erforscht. Ohle, McElvany, Horz & Ullrich (2015) zeigten einen positiven Zusammenhang zwischen drei Kompetenzfacetten (Einstellungen, Motivation und selbstbezogenen Kognitionen) und dem gezeigten diagnostischen Handeln der Lehrkräfte. Es wurde jedoch deutlich, dass die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften sehr heterogen ist und dass die Urteilsgenauigkeit der Lehrkräfte davon abhängt, wie stark die Unterschiede zwischen den Schüler:innen ausgeprägt sind. Je kontrastiver die Unterschiede bei den Lernenden auftraten, desto treffsicherer wurden sie von den Lehrkräften erkannt. Südkamp und Praetorius (2017) konnten nachweisen, dass Lehrkräfte eine höhere Genauigkeit in der Einschätzung der kognitiven als in den nicht-kognitiven Leistungen erzielten. Lehrkräfte schätzten die Fähigkeiten der Schüler:innen in ihrem eigenen Fach besser ein, als die Leistungsfähigkeit der gleichen Schüler:innen in anderen Fächern (Südkamp & Praetorius, 2017).

Ein qualitativ hoher diagnostischer Kompetenzausbau erfordert eine Anbahnung bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung (KMK, 2022). Schäfer und Seidel (2015) untersuchten, inwiefern bereits Lehramtsstu-

dierende in der Lage sind, Unterrichtseinheiten professionell diagnosegeleitet zu beobachten. Die Ergebnisse zeigten, dass sich Lehramtsstudierende häufig auf oberflächliche und irrelevante Geschehnisse fokussierten. Es wurde zudem deutlich, dass anstelle der videografierten Unterrichtsmitschnitte eine vereinfachte Falldarstellung in Schriftform von Lehramtsstudierenden zur Analyse bevorzugt wurde. Kaiser und Möller (2017) stellten fest, dass es keine Unterschiede in der Urteilsgenauigkeit von Lehramtsstudierenden und einer Vergleichsstichprobe von Pädagogikstudierenden gab. Außerdem konnte entgegen der Erwartung über einen Zeitraum von drei Jahren keine signifikante Verbesserung in der Urteilsgenauigkeit der untersuchten Lehramtsstudierenden festgestellt werden. Aufgrund des festgestellten, sehr langsamen diagnostischen Kompetenzzuwachses (Kaiser & Möller, 2017) war es für die Studierenden wichtig, auch kleine Fortschritte feststellen und würdigen zu können.

### **1.3 Diagnostische Kompetenzen im heterogenitätssensiblen Unterricht**

Schmitz und Simon (2018) definieren heterogenitätssensiblen Unterricht als eine erfolgreiche und diskriminierungsfreie Gestaltung von Lernprozessen, die die verschiedenen Lernvoraussetzungen und die Vielfalt in Herkunft, Persönlichkeit und Entwicklung aller Lernenden anerkennt, ohne dabei auf stereotype Sichtweisen oder Alltagsheistiken (Hascher, 2008) zurückzugreifen. Diese notwendige Basis für das explizite Diagnostizieren ermöglicht, dass Studierenden standardisierte, normierte, Gütekriterien entsprechende (Test-)Werte von subjektiven Wahrnehmungen und Interpretation unterscheiden lernen.

Da Lehramtsstudierende mit einer hohen Heterogenität an Lernvoraussetzungen und Schulleistungen im Schulalltag konfrontiert werden, ist es essentiell, auch in besonders heterogenen Klassen Diagnosen zu Schulleistung und Sozialverhalten möglichst akkurat treffen zu können. Schmitz, Simon und Pant (2019) beschreiben Heterogenitätssensibilität als „differenzierte (im Sinne eines maximal weiten Blicks auf verschiedenste Dimensionen) und reflektierte (im Sinne einer Sichtung möglicher Relevanz, Zusammenhang und Interdependenz der Dimensionen) Wahrnehmung und Anerkennung (der unterrichtlichen Bedeutsamkeit) der Heterogenität einer konkreten Lerngruppe in einer konkreten Situation“ (S. 186).

Die diagnostische Kompetenz, die für diese Auffassung des heterogenitätssensiblen Unterrichts benötigt wird, umfasst alle diagnostischen Handlungen, die es (angehenden) Lehrkräften ermöglicht, differenziert auf die Lern- und Lebensbedingungen der Lernenden einzugehen und dabei soziale Eingebundenheit und Individualisierung zusammenzuführen (Scheidt, 2017).

In einer Prä-Post-Seminarbefragung im Seminar konnten Studierende ihren zu zwei Messzeitpunkten feststellen, ob sie die zahlreichen Unterschiede von Lernenden wahrnehmen und die Differenzen wertschätzen und akzeptieren. Ebenso konnten sie anhand der Differenz der beiden Befragungen erkennen, inwiefern sie bereit sind, die eigenen Wahrnehmungen/Urteile fortlaufend zu reflektieren und beständig zu aktualisieren (Budde & Weuster, 2018).

## **2. Seminar: Diagnostische Kompetenzen im heterogenitätssensiblen Unterricht**

(Angehende) Lehrkräfte benötigen für eine heterogenitätssensible Unterrichtspraxis verschiedene Kompetenzen vor allem in den Bereichen Diagnostik und Didaktik. Bäuerlein et al. (2023) betonen neben dem Wissen und der Einstellung, besonders die Notwendigkeit der Handlungskompetenz in den verschiedenen diagnostischen Situationen. Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) betrachten Kompetenzentwicklung als einen kontinuierlichen Prozess und fordern ein Modell, das vor allem die Transformation der Kompetenz in die Performanz beinhaltet. Dieser Anforderung entspricht das Disposition-Performanz-Modell (Reis et al., 2020).

### **2.1 Seminarkonzept und -modell**

In der Kombination der Ergebnisse von Baumert und Kunter (2006) und von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) wurde von Reis et al. (2020) ein Dispositionsmodell zur Beschreibung der Kompetenzentwicklung konzipiert. Der Leitgedanke des Modells besteht darin, die spezifischen Voraussetzungen (Dispositionen) mit einer tatsächlichen Umsetzung (Performanz) zu verbinden, und diese zu reflektieren. Wie in den theoretischen Grundlagen erwähnt wird dieses Modell im Rahmen der Seminarkonzeption auf die diagnostische Kompetenzentwicklung übertragen und adaptiert. Hierbei wird sowohl der Bereich des diagnostischen Wissens (Baumert &

Kunter 2006) zusammen mit dem diagnostischen Handlungspotential sowie der diagnostischen Einstellung als Bestandteil der diagnostischen Kompetenz angesehen und als Disposition bezeichnet. Nach Meinung der Autoren sind für die praktische Umsetzung (Performanz), die Faktoren, Motivation, Selbstregulation und die Bereitschaft sowie die Fähigkeit zur Handlungsplanung entscheidend. Diese Faktoren werden anhand von vereinfachten Falldarstellungen angebahnt und ausgebaut. Die Reflexionseinheiten im Anschluss an die Bearbeitung bewirken eine effektive Vernetzung der diagnostischen Dispositionen und Performanz. Dieses reflektierte Zusammenspiel ermöglicht eine spiralförmige Weiterentwicklung der diagnostischen Kompetenz.

In diesem Zusammenhang fordern Kaiser, Praetorius, Südkamp und Ufer (2017) die didaktische Erweiterung der dargestellten diagnostischen Kompetenz. Sie bezeichnen die enge Verzahnung zwischen diagnostischer und didaktischer Kompetenz als entscheidende Grundlage pädagogischen Handelns. Im Seminarmodell werden dementsprechend die Dispositionen der beiden Kompetenzfelder (Diagnostik und (Fach)-Didaktik) verknüpft. Die Verbindung bewirkt eine Synergie der einzelnen Bestandteile. So erhält z. B. die diagnostische Kompetenz durch den Einbezug fachdidaktischer Wissensfacetten (z. B. „Fehl“-Vorstellungen) eine „diagnostische Tiefenschärfe“ (Prediger, Tschierschky, Wessel & Seipp, 2012). Zusätzlich können im Bereich des didaktischen Wissens heterogenitätsbezogene Überlegungen aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs implementiert werden. Diese verstärkenden Kombinationen ermöglichen im besonderen Maße, ein heterogenitätssensibles, diagnosegeleitetes, didaktisches Handeln. „Practice opportunities, combined with sufficient professional knowledge, can facilitate diagnostic competences in higher education“ (Chernikova, Heitzmann, Fink, Timothy, Seidel & Fischer, 2020, S. 161).

In der Darstellung des Seminarmodells (vgl. Abbildung 2) wird deutlich, dass die beiden Dispositionen Wissen zu Diagnostik und Didaktik gleichermaßen auf die Performanz, im Sinne der konkreten Umsetzung einer diagnostischen Maßnahme, Einfluss nehmen. Gewonnene theoretische Kenntnisse zu Diagnostik und Didaktik werden in praxisnahen Fallbeispielen gemeinsam bearbeitet. Diese kooperative Analyse- und Handlungs-

planung simuliert innerhalb einer universitären Lehrveranstaltung die konkrete Unterrichtserfahrung.

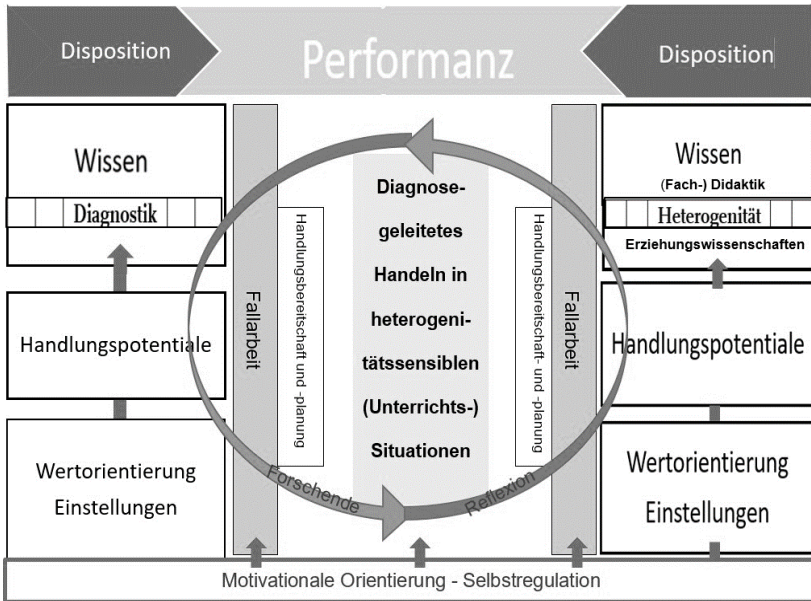


Abbildung 2. Seminarmodell.

*Diagnostisches Wissen*

Die Inhalte für den Kompetenz-Teilbereich diagnostisches Wissen werden anhand einer einfachen Verknüpfung der Standards der Lehrkräftebildung (KMK, 2022) mit den Kompetenzfacetten aus dem Professionsmodell (Baumert & Kunter, 2006) generiert. Diese Kompetenzinhalte wurden dem linearen Schema der taxonomischen Stufung zugeordnet (Kompetenzorientiertes Matrixmodell; Filipiak, 2020).

*Handlungspotentiale: Reflexive Handlungsfähigkeiten und -fertigkeiten*

Die Einschätzung der eigenen, diagnostischen Fähig- und Fertigkeiten benötigt reflektierte Erfahrungsmöglichkeiten, die beispielsweise im Prä-Postdesign mithilfe eines Selbsteinschätzungsbogen (Jungjohann & Gebhardt, 2023) durchgeführt werden können. Zusätzlich werden die Lehr- und Lernarrangements so gestaltet, dass während der Seminardurchführung

rung die Studierenden eine intensive Reflexion untereinander oder im Austausch mit dem multiprofessionalen Dozierendenteam (Schulpsychologie, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Beratungslehramt) erhalten.

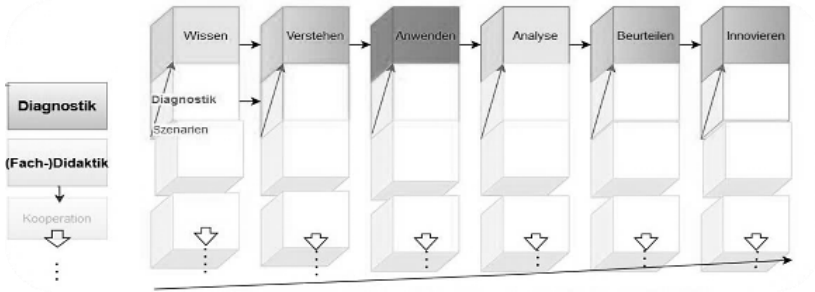
### *Wertorientierung/Einstellungen*

Anders als Wissen repräsentieren Einstellungen, „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter, Pohlmann & Decker, 2020, S. 274). Einstellungen sind ein komplexes, zusammenhängendes *belief system*, das biographisch mit einer relativ stabilen und nicht leicht veränderbaren Struktur gewachsen ist. In der ersten Phase der Lehrkräftebildung beruhen diese Einstellungen größtenteils auf den autobiografischen Erfahrungen der Schulzeit und intuitiven Überzeugungen. Der Perspektivenwechsel beginnt mit der zunehmenden Professionalisierung in der universitären Phase der Lehrkräftebildung (Kunter et al., 2020). Für diesen Prozess ist die Reflexion der eigenen Überzeugungen bzw. der Analyse der eigenen Vorbehalte und der Fehlkonzepte zielführend. Die Seminarkonstellation besteht aus Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge und aus Dozierenden unterschiedlicher Professionen. Diese Seminarzusammensetzung bietet in besonderem Maße die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Einstellungen zur Heterogenität von Lernvoraussetzungen und dem diagnostischen Umgang auf Basis unterschiedlicher Professionen und Erfahrungshintergründen auseinander zu setzen und die eigenen Konzepte zu hinterfragen.

### *Kompetenzorientiertes Matrixmodell*

Das Seminarkonzept umfasst verschiedene diagnostische Situationen und setzt diese in Verbindung zu den persönlichen Prozessmerkmalen von angehenden Lehrkräften, die im Diagnoseprozess eine wichtige Rolle spielen. Das bedeutet, dass diagnostische Alltagsszenarien mit einem geringeren Qualitätsanspruch (z. B. Die Richtigkeit der Hausaufgaben als Indikator für den Lernstatus) zu den persönlichen Merkmalen (z. B. im diagnosegeleiteten Unterricht erfahrene Lehrkraft) in Bezug gesetzt werden. Dieser multiple Ansatz erfordert eine alternative Quantifizierungsmöglichkeit. Filipiak (2020) operationalisiert in ihrem inklusionsorientierten Kompetenz-Matrixmodell die Entwicklungsprozesse mithilfe von taxonomischen Kompetenzbausteinen (Bloom, Engelhart, Furst, Hill &

Krathwohl, 1956). Diese Bausteine umfassen die Bereiche Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Beurteilen bis hin zum Innovieren. Dieser taxonomische Grundgedanke wurde übernommen und folgendermaßen an das Seminarkonzept angepasst:



**Abbildung 3.** Modifiziertes Matrixmodell (eigene Darstellung in Anlehnung an Filipiak, 2020, o. S.).

In der adaptierten Version werden die einzelnen Bausteine mit den verschiedenen diagnostischen Szenarien und mit der zugrundeliegenden positiven Haltung verbunden. Im Seminarkonzept werden beide Modelle in ihrer adaptierten Form miteinander verknüpft: Das Disposition-Performanzmodell umfasst neben den beiden Bestandteilen Einstellung und Handlungspotential den Bereich des Wissens, der mithilfe der taxonomischen Struktur des kombinierten Matrixmodells detaillierter dargestellt und operationalisiert werden kann.

*Kasuistik als Lehr- und Lernmethode*

Kunze (2018) versteht unter Kasuistik eine aktive Auseinandersetzung mit einem Fall, der „frei vom Druck der pädagogischen Tätigkeit, entschleunigt, handlungsentlastet“ (S. 187) stattfindet. In der universitären Lehre ist es „ein mächtiges Professionalisierungsinstrument, das zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis zu vermitteln vermag“ (Kunze, 2018, S. 187). Thon (2016) sieht in der Fallarbeit die Möglichkeit, die spätere, reale berufliche Situation vorwegzunehmen und Handlungsprobleme lösen zu lernen. Im Sinne einer Simulation kann praktisches Lehrkräftehandeln analysiert, bewertet und Schlüsse für das eigene, spätere Handeln gezogen werden.

### *Kooperative, reflexionsbezogene Lehr-Lernsettings*

Die Bewältigung der Vielzahl an diagnostischen Situationen erfordert im späteren Berufsleben eine kooperative Bearbeitung und gemeinsame Reflexion. Aus diesem Grund beinhaltet das Seminar kooperative, Arbeitsphasen, in denen die Kleingruppen aus verschiedenen Lehramtsstudiengängen mit Expert:innen Fallbeispiele kooperativ reflektieren.

Diese Reflexionskompetenz, die „das eigene implizite Wissen“ und die möglichen stereotypen „Vorstellungen über andere selbstkritisch“ (Budde, Dlugosch & Sturm, 2017, S. 38f.) beleuchtet, intendiert ein verantwortungsvolles und professionelles, diagnostisches Handeln.

## **2.2 Seminaraufbau und -plan**

Das Seminar ist im Wahlpflichtbereich der Erziehungswissenschaften verortet. Aus diesem Grund arbeiten die Studierenden mit Kommiliton:innen aus unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen zusammen. An der Universität Bamberg sind die Schularten Grund-, Mittel- und Realschule, Gymnasium und berufliche Bildung (Fachrichtung Sozialpädagogik) vertreten. In diesem Seminar erhalten die Studierenden sowohl Einblicke in die Diagnostik als auch in die (Fach-)didaktik (u. a. Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen), um Impulse für die Implementation der heterogenitätssensiblen Unterrichtsplanung zu bekommen. Die verschiedenen hochschuldidaktischen Arrangements zur Analyse von Fallbeispielen mit anschließender kooperativer Reflexion werden von weiteren Ko-Dozierenden (Beratungslehrkräften, Sonderpädagog:innen, Schulpsycholog:innen und einer Kinder- und Jugendpsychiaterin) begleitet. In diesem Seminar treffen die Studierenden mit unterschiedlicher Studiendauer und mit verschiedenen Vorkenntnissen zusammen. Nach der digitalen Seminaranmeldung werden die Studierenden informiert, an einer Onlinebefragung zu ihren Vorkenntnissen teilzunehmen. Die Auswertung steht sowohl den Studierenden als auch den Dozierenden zur Verfügung. In der ersten Sitzung werden die Grundlagen zur Diagnostik differenziert vermittelt. Für Interessierte bzw. für noch wenig Informierte werden unterschiedliche E-Learning Kurse auf der universitären Plattform zur Verfügung gestellt. Nach den theoretischen Grundlagen wird das Seminar-konzept vorgestellt. Die Seminarstruktur orientiert sich am Disposition-Performanzmodell und vermittelt Grundlagen der beiden Dispositionen

diagnostischer und didaktischer Kompetenzen. In jeder Sitzung werden Zeiten für kooperative sowie individuelle Reflexionsmöglichkeiten für die Bereiche Einstellung bzw. Handlungspotentiale zur Verfügung gestellt. Im Anschluss daran wird ein Überblick über die Fallarbeiten und die Expert:innengespräche gegeben. Abschließend werden die Seminarworkloads (Präsentation einer kooperativen Seminar-einheit, Ausfüllen der Evaluationsbögen) und die Prüfungsleistungen (Portfolio) skizziert.

**Tabelle 1.** Seminarplan mit Themen (Spalte 1) und Anzahl der Seminarsitzungen (Spalte 2).

Seminarinhalte	
<p><i>Diagnostisches Grundwissen: Allgemein</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen: Begriffe, Konzepte, Methoden und Instrumente (VC-Kurs: Selbststudium)</li> <li>- Analyse/Reflexion der eigenen Haltung mit Expert:innen (Schulpsychologie Beratungslehramt, Sonderpädagogik, Medizin)</li> <li>- Reflexion der eigenen Einstellungen und Handlungspotenziale zur Diagnostik von Lehrkräften: Prätest: Selbsteinschätzungen der diagnostischen Kompetenz (DaKI: Jungjohann &amp; Gebhardt, 2023) der Seminarteilnehmer</li> </ul>	1-3
<p><i>Diagnostisches Grundwissen: Förderdiagnostik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen: Verstehen schulrelevanter Heterogenitätsdimensionen und Möglichkeiten der Diagnostik</li> <li>- Anwenden: Fallbeispiele</li> <li>- Beurteilen: Erstellung individueller Fördermaßnahmen/-pläne auf Basis diagnostischer Ergebnisse</li> <li>- Diagnostik von Lernstörungen (z. B. ADHS), Bearbeiten von Fallbeispielen mit Vorschlägen zur individuellen Förderung</li> </ul>	4-5
<p><i>Grundwissen: Didaktik im Kontext von Heterogenität</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen: heterogenitätssensibler Unterricht</li> <li>- Reflexion der Einstellung zu Heterogenität</li> <li>- Wissen: heterogenitätssensible Unterrichtsplanung, inklusionsdidaktische Netze (Heimlich &amp; Kahlert, 2012)</li> <li>- Reflexion der eigenen didaktischen Unterrichtsplanung</li> </ul>	6-7

<p><i>Pädagogische und fachdidaktische Anwendung im heterogenitätssensiblen Unterricht 1-4</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Umgang mit Lernschwierigkeiten</li> <li>- Wissen: Fachübergreifende fachdidaktische Handlungsempfehlungen für heterogenitätssensiblen Unterricht (Deutsch: Rechtschreiben, Lesen, Fremdsprachen, Mathematik)</li> <li>- Erfahrungsbericht einer Beratungslehrkraft zu Lernschwierigkeiten</li> </ul>	8-11
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Umgang mit ADHS</li> <li>- Erfahrungsbericht einer Lerntherapeutin (Umgang mit ADHS mit Bezug auf einzelfachliche Förderung)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten</li> <li>- Wissen: Grundlagen zur Verhaltensdiagnostik</li> <li>- Erfahrungsbericht Sonderpädagogin: Begabungsdagnostik</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Umgang mit psychischen Beeinträchtigungen</li> <li>- Wissen: Grundlagen der Persönlichkeitsdiagnostik</li> <li>- Erfahrungsbericht einer Kinder- und Jugendpsychiaterin</li> </ul>	
<p><i>Diagnostisches Vertiefungswissen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen/Verstehen: Lernverlaufsdiagnostik</li> </ul>	12
<p>Kollaborative Bearbeitung eines Falles auf Basis aller thematisierten Heterogenitätsdimensionen in Kleingruppen, Erstellung eines diagnosegeleiteten Förderplans mit Ideensammlung für die Unterrichtsgestaltung</p>	13
<p>Präsentation der Fallbeispielbearbeitung der letzten Sitzung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prüfungsleistung: Portfolio</li> <li>- Selbstreflexion Diagnostische Kompetenz (Posttest)</li> </ul> <p>Seminarevaluation</p>	14

In den Sitzungen (1-3) wird der erste Teil der diagnostischen Grundlagen (Wissen, Handlungspotentiale und Einstellung) vermittelt. In der zweiten und dritten Sitzung schildern die Ko-Dozierenden aus anderen Professionen (Schulpsychologie, Medizin und Beratungslehrkräfte) ihre Tätigkeiten bzw. Haltung und geben dadurch u. a. Impulse für die Reflexion der

eigenen Einstellung und der Handlungspotentiale. Die vielseitige Betrachtung definiert den eigenen Handlungsraum und betont die Arbeit im multiprofessionellen Team.

In der vierten Sitzung werden die Studierenden aufgefordert, ihr erworbenes Fachwissen anzuwenden, sich kooperativ in dem diagnostischen Prozess einer Fallbearbeitung zu unterstützen und ggf. lehramtsspezifische Besonderheiten bzw. Vorbehalte zu diskutieren. Diese kokonstruktive Übung des diagnostischen 5-Schritts (Hesse & Lasko, 2017) ist für die weitere Bearbeitung der verschiedenen Fallvignetten aus unterschiedlichen diagnostischen Szenarien wegweisend. In den folgenden Seminareinheiten werden verschiedene schulische Diagnostikanlässe bearbeitet. In jeder Sitzung steht eine Expert:in für Fragen, Diskussionen oder für Anregungen zur Verfügung. Einheiten mit didaktischen Grundlagen werden jeweils den einzelnen, kasuistischen Sitzungen vorangestellt. Weitere Anregungen für die Unterrichtsgestaltung erhalten die Studierenden anhand der Vorstellung der entwicklungs- und prozessorientierten Ansätze (vgl. Seminarplan).

In den beiden abschließenden Seminareinheiten werden die bearbeiteten Fälle der „Expert:innenjury“ vorgestellt, diskutiert und reflektiert. Hierbei werden die fachspezifischen Umsetzungen kritisch betrachtet und Anforderungen an die Fachdidaktik (-ausbildung) erarbeitet. Im Besonderen wird der berufliche Einsatz von Grund- und Mittelschullehrkräften in nichtstudierten Unterrichtsfächern, dem fachspezifischen Einsatz von Lehrkräften an weiterführenden Schulen gegenübergestellt und diskutiert. Am Ende der Lehrveranstaltung werden Fragen zur Prüfungsleistung beantwortet, der Selbsteinschätzungsbogen DaKL erneut durchgeführt (Postdesign) und eine Seminarevaluation durchgeführt.

## **2.3 Evaluationsergebnisse der Lehrveranstaltung durch Studierende**

### **2.3.1 Fragestellungen und Instrumente der Erhebung**

Für die weiterführende Diskussion werden vier Fragestellungen der Evaluation herausgegriffen:

- 1) Wie bewerten die Studierenden die Lehrveranstaltung insgesamt?
- 2) Wie zielführend schätzten die Studierenden das neukonzipierte Seminarmodell ein?

- 3) Wie schätzen Studierende ihren diagnostischen Kompetenzzuwachs ein?
- 4) Wie hoch schätzen die Studierenden den Zusammenhang ihrer (gestiegenen) Diagnostischen Kompetenz und ihrer Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht ein?

Die vier Fragen wurden sowohl in einem Online-Fragebogen am Ende des Semesters gestellt als auch im Prüfungsportfolio bearbeitet. Für die Beantwortung der Fragen 2,3,4 wird auf den Teil der Onlinebefragung zurückgegriffen. Für die Beantwortung der Gesamtevaluation wurden der Bewertung im Portfolio herangezogen und strukturierend inhaltsanalytisch (Mayring, 2022) ausgewertet.

Das Seminar wurde sechsmal an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg ab WiSe 2020/21 bis SoSe 23 durchgeführt. Das Seminar wurde jeweils durch dieselbe Dozentin mit teilweise unterschiedlichen Gastdozierenden gehalten. Die Stichprobe für die Online-Befragung beliefen sich auf  $n = 172$  Studierende. Im Wintersemester 20/21 und Sommersemester 2021 wurde das Seminar pandemiebedingt online angeboten. Für diese Veranstaltungen war die Grenze der Teilnehmeranzahl von Präsenzseminaren aufgehoben. Im Wintersemester 20/21 waren 71 Studierende und im Sommersemester 2021 53 Studierende angemeldet. In den Evaluationen WiSe 20/21, SoSe 21 traten divergierende, aber nicht signifikante Bewertungsunterschiede (u. a. Theorie-Praxis-Bezug) auf, die ggf. auf die erhöhte Anzahl der Teilnehmenden und die unterschiedlichen Darbietungen (Online und Präsenz) zurückzuführen sind. Die Stichprobe der Portfolios bezieht sich ebenso auf 6 Semester (ab Wintersemester 2020/21 bis Sommersemester 2023) und belief sich aufgrund der verpflichtenden Prüfungsleistung auf  $n = 253$ .

### **2.3.2 Auswertung der Daten und Ergebnisse**

Die Studierenden gaben in einem Teil der Onlinebefragung ihre Einschätzungen zu verschiedenen Fragestellungen auf einer Likertskala von 1-6 ab. Hierbei stand die Ziffer 1 für keinen Zuwachs und die Ziffer 6 für einen sehr hohen Zugewinn. Das Seminarmodell wurde mit einer Bewertung von ( $M = 4.6$ ;  $SD = 0.5$ ) als zielführend für einen Lernzuwachs empfunden. Besonders effektiv dafür wurde die Verknüpfung der beiden Bereiche (Diagnostik/Didaktik) und die Bearbeitung von Fallbeispielen

( $M = 5$ ;  $SD = 0$ ) genannt. Der Zuwachs an diagnostischer Kompetenz wurde ( $M = 5.0$ ;  $SD = 1$ ) generell als sehr hoch eingeschätzt. Die dritte Frage der Evaluation wurde zusätzlich anhand des DaKI-Fragebogens im Prä- und Posttestverfahren von den Studierenden durchgeführt. Hierbei wurde dem DaKI-Fragebogen eine geringe Zielführung zugerechnet. Dies erklärt sich anhand der Parameterauswahl, die eine anfängliche Orientierung (für die Selbsteinschätzung Ist-Status) bietet, aber aufgrund der Stabilität der Parameter eine geringe Transparenz des Fortschritts aufzeigt. Hilfreich für die eigene Positionierung und Abgrenzung des Handlungsbereichs empfanden die Studierenden den interdisziplinären Austausch mit den Expert:innen ( $M = 4.5$ ;  $SD = 0.5$ ). Auch der selbsteingeschätzte Anstieg in der Handlungskompetenz im Kontext eines diagnostegleiteten, heterogenitätssensiblen Unterrichts wurde als sehr gewinnbringend ( $M = 4.6$ ;  $SD = 1.4$ ) markiert.

Die Frage 1 wurde inhaltsanalytisch (Mayring, 2022) ausgewertet:

**Tabelle 2.** Kategorien zur Gesamteinschätzung des Seminars.

Positive Aspekte (n = 1463)	Kritische Aspekte (n = 123)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissenszuwachs im diagnostischen Bereich (241)</li> <li>• Kasuistische Methodik. Arbeit mit Fallbeispielen (232)</li> <li>• Bedeutung für den späteren Beruf (220)</li> <li>• Kombination Diagnostik &amp; Didaktik (148)</li> <li>• Selbstwirksamkeit in der Gestaltung von heterogenitätssensiblen Unterricht (130)</li> <li>• Dozierendentridem: Seminargäste Schulpsychologin Beratungslehrkraft (61)</li> <li>• Lerntagebuch: Reflexionsfragen zum Lernzuwachs der einzelnen Seminarsitzungen (20)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umfassende Thematik (38)</li> <li>• fehlende Anschlussveranstaltungen im EWS-Bereich (26) und in fachdidaktische Seminaren (32)</li> <li>• zu spezifisch auf Grundschule zugeschnitten (7)</li> <li>• zu geringe Ausrichtung auf die Berufliche Bildung (7)</li> <li>• kein Testpraktikum (3)</li> </ul>

Die diagnostische Wissens-/Kompetenzerweiterung des Seminars wurde am häufigsten von den Studierenden als positiv herausgestellt (vgl. Tabelle 2). So ist z. B. im Bereich diagnostische Einstellung berichtet worden, „*wie wichtig es ist, den genauen Kenntnisstand der Schüler:innen fortlaufend zu überprüfen*“, oder „*überhaupt andere Faktoren wie zum Beispiel die soziokulturellen Unterschiede in der Beurteilung der Leistungsfähigkeit miteinzubeziehen*“. Ebenso schilderte eine Studierende, dass ihr vorher das „*Handwerkszeug*“ gefehlt hätte und es sich jetzt viel mehr zu traue, „*die Diagnostik anzupacken*“. Eine weitere Person betonte, dass das „*früher so große, fremde Feld der Diagnostik*“ durch „*die vermittelten theoretischen*

*Grundlagen und Konzepte klar und anwendbar erscheint“.* Hierbei wurde besonders die kasuistische Darbietung von eindeutigen Fallbeispielen mit ihren didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten hervorgehoben (232). In der Gesamtbewertung schilderten die Studierenden eine hohe Transparenz in ihren Fortschritten innerhalb ihrer diagnostischen Fähigkeiten. *„Das Schema des diagnostischen Fünf-Schritts war wie ein roter Faden, an dem man diagnostische Ergebnisse und pädagogischen Konsequenzen anreihen konnte. Bei jedem neuen Fallbeispiel kam etwas dazu!“*

Auch der Nutzen für den späteren Beruf wurde sehr oft in den Aussagen der Studierenden erwähnt (220) *„Ich kannte einzelne Teile aus verschiedenen Seminaren, aber konnte die Inhalte nicht verbinden; ich konnte mir schon gleich gar nicht vorstellen diese real in der Schule anzuwenden. Jetzt habe ich einen Plan, wie man an die Diagnostik herangeht und wie man es in den Unterricht einplanen kann. Ich fühl mich sicherer nicht mehr so viele Fehler zu machen und den verschiedenen Kindern mehr gerecht zu werden.“* Als verbesserungswürdig am Seminar wurde am häufigsten die Inhaltsfülle (38) und die fehlenden Anschlussveranstaltungen (58) genannt. In diesem Zusammenhang wurde der Wunsch nach einer konkreten Durchführung an einem realen Einzelfall (diagnostisches Praktikum) dreimal genannt. Ebenso wurde gerade von den Seminarteilnehmenden aus der beruflichen Bildung, noch mehr altersentsprechende Fallbeispiele (7) gewünscht.

### **3. Diskussion**

Die Ergebnisse verweisen auf eine insgesamt positive Gesamteinschätzung des Seminars. Es muss jedoch auf mehrere Limitationen und Herausforderungen hingewiesen werden: Die Lehrveranstaltung wurde im erziehungswissenschaftlichen Studienbereich durchgeführt, der für alle Lehramtsstudiengänge im unterschiedlichen Maß verpflichtend ist. Aufgrund der Varianz des Studienzeitpunkts und der lehramtsspezifischen Modulvorgaben zeigten sich gerade im Bereich der Diagnostik erhebliche Vorkenntnisdifferenzen. Trotz der im Vorfeld durchgeführte Kenntnisüberprüfungen tauchten vereinzelt einige Studierende auf, die die Mindestanforderung an diagnostischem Wissen nicht abrufen konnten. Speziell für diese, aber auch für alle anderen wurde ergänzende Zusatzkurse bzw. Auffrischkurse auf der digitalen Plattform zur Verfügung ge-

stellt. Die teilweise verbleibenden, heterogenen Kenntnisse erforderten eine intensive Begleitung u. a. bei der kooperativen Fallbearbeitung. Diese Aufgabe konnte größtenteils das multiprofessionelle, diagnostische Expert:innenteam übernehmen.

Eine weitere Herausforderung für die Studierenden bestand darin, Fallbeispiele aus anderen Schularten und anderen Fächern adäquat zu bearbeiten und auf das eigene Schüler:innenklientel bzw. studierte Fach zu übertragen. Im Laufe der mehrmaligen Seminare durchführung wurde besonders bei der Fallbearbeitung eine lehramtsspezifische Gruppierung erprobt. Diese Konstellation verbesserte aufgrund der geringen Anzahl von Seminarteilnehmenden spezieller Lehrämter (vgl. Realschule, berufliche Bildung) diese Tatsache nur begrenzt. Hierbei wäre die Präsenz von Fachdidaktikern, die Hilfestellungen für spezifische Diagnostik und den unterrichtlichen Transfer geben können, zielführender. Insgesamt stellten die Studierenden konstant selbstreflektierend einen Kompetenzzuwachs fest, der konstant in den mehrmaligen Durchführungen bestätigt wurde.

Eine Übertragbarkeit auf andere Bereiche der Lehrerbildung ist wünschenswert, jedoch sehr komplex. Der sehr hohe Bedarf an Dozierenden bzw. Seminargästen erfordert eine hohe Planungs- und Absprachesicherheit. Die Prinzipien der multiplen Einbindung interdisziplinärer Dozierender bzw. Konzepte könnten das mehrperspektivische Denken sowie kooperatives Arbeiten der Studierenden fördern. Die sehr hohe prognostizierte Anwendbarkeit für den späteren Beruf bestätigt die Weiterführung des Seminars. Die Verortung im erziehungswissenschaftlichen Bereich erfordert eine noch stärkere Vernetzung mit der Fachdidaktik. Der Verweis auf Anknüpfungspunkte in der diagnosegeleiteten Fachdidaktik erleichtert die geballte Wissensvermittlung innerhalb des Seminars. Neben diesen Herausforderungen müssen die Limitationen der Evaluationsergebnisse genannt werden: Die Evaluation von bewerteten Portfolioaussagen wird durch die unterschiedliche Reflexionskompetenz und die Gefahr von sozialer Erwünschtheit begrenzt. Ebenso kann in der geringeren ausfallenden Onlinebefragung eine Verzerrung aufgrund der positiv motivierten Rückgabe der Studierende entstehen. Aus diesem Grund wurden zur besseren Auswertung und Diskussionsgrundlagen beide Evalua-

tionsmöglichkeiten miteingebunden.

Trotz der geschilderten Herausforderungen und Limitationen zeigen die Evaluationsergebnisse und die hohe Studierendenresonanz die Notwendigkeit dieses Seminars. Eine beständige Weiterentwicklung und eine Vernetzung mit weiteren interdisziplinären Lehrangeboten werden in Zukunft angestrebt.

## Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001).** *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: MA.
- Bäuerlein, K., Brunner, S., Etter, B., Stebner, F., Weber, X.-L., Wirth, J. et al. (2023).** Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen im selbstregulierten Lernen. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 159–177). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.5167/uzh-257824>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006).** Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. J. (2015).** Beyond dichotomies: competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (1956).** *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (Hrsg.). (2017).** *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen: Budrich.
- Budde, J. & Weuster, N. (2018).** *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Fink, M. C., Timothy, V., Seidel, T. & Fischer, F. (2020).** Facilitating diagnostic competences in higher education – a meta-analysis in medical and teacher education. *Educational Psychology Review*, 32, 157–196.
- Filipiak, A. (2020).** Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehr-konzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), keine Seitenangabe.
- Fiske, S. T. & Neuberg S. L. (1990).** A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 1–74). New York: Academic Press.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011).** *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kompetenzorientierung-in-der-qualifizierung-fruehpaedagogischer-fachkraefte>
- Hascher, T. (2008).** Diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 71–86). Münster: Waxmann
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (2012).** *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017).** *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen: Budrich.
- Ingenkamp, K.-H. & Lissemann, U. (2008).** *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2023).** *Fragebogen zur Erfassung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften in der inklusiven Schule (DaKI)*. Universität Regensburg.
- Kaiser, J. & Möller, J. (2017).** Diagnostische Kompetenz von Lehramtsstudierenden. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaiser, J., Praetorius, A.-K., Südkamp, A. & Ufer, S. (2017).** Die enge Verwobenheit von diagnostischem und pädagogischem Handeln als Herausforderung bei der Erfassung diagnostischer Kompetenz. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 114–123). Münster: Waxmann.
- KMK. Kultusministerkonferenz (2022).** *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateten/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateten/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- Kunter, M., Pohlmann, B. & Decker A.-T. (2020).** Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 269–288). Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11)
- Kunze, K. (2018).** Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 186–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, M. R. & Jansen, Chr. (2016).** *Schulische Diagnostik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2022).** *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Weinheim: Beltz.

- Ohle, A., McElvany, N., Horz, H. & Ullrich, M. (2015). Text-picture integration- Teachers' attitudes, motivation and self-related cognitions in di- agnostics. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 11–33.
- Ophuysen, S. van & Behrmann, L. (2015). Die Qualität pädagogischer Diagnostik im Lehrerberuf – Anmerkungen zum Themenheft Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Handlungsrelevanz. *Journal for educational research online*, 7/2, 82–98.
- Prediger, S., Tschierschky, K., Wessel, L. & Seipp, B. (2012). Professionalisierung für fach- und sprachintegrierte Diagnose und Förderung im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(1), 40–58.
- Reis, O., Seitz, S. & Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.). (2020). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Paderborn: Universität Paderborn. Verfügbar unter: <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf>
- Schäfer, S. & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 34–58.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schmitz, L. & Simon, T. (2018). Heterogenitätssensibilität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqj/glossar>
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer\*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 170–180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2020). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A. C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 113–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Südkamp, A. & Praetorius, A.-K. (Hrsg.). (2017). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster: Waxmann.
- Thon, C. (2016). Das Fenster zur Praxis. In M., Hummrich, A., Hebenstreit, M., Hinrichsen & M., Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 81–96). Wiesbaden: Springer VS.
- Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2, 1–16.

## Über die Beitragsautorin

Fischer, Erika, Lehramtsbotschafterin, abgeordnete Lehrkraft in dem bayernweiten Projekt *BAS!S: Sonderpädagogik und Inklusion* an der Otto-

Friedrich-Universität Bamberg, Lehrbeauftragte an der Universität Halle-Wittenberg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in der Lehrkräftebildung, Potentialdiagnostik, diversitätssensibler Unterricht in der Schule von morgen; ORCID: 0009-0000-5387-9117.