

Skribbe, Samira

## **Partizipative Diagnostik inklusiver Schulen. Ergebnisse einer Interviewstudie**

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 171-178



Quellenangabe/ Reference:

Skribbe, Samira: Partizipative Diagnostik inklusiver Schulen. Ergebnisse einer Interviewstudie - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 171-178 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297526 - DOI: 10.25656/01:29752; 10.35468/6072-18

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297526>

<https://doi.org/10.25656/01:29752>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

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

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



### **Kontakt / Contact:**

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Samira Skribbe*

## Partizipative Diagnostik inklusiver Schulen – Ergebnisse einer Interviewstudie

### 1 Problemstellung und theoretischer Hintergrund

Gesellschaftspolitische Entwicklungen wie die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, steigende Migrationszahlen sowie Veränderungen in Schulstrukturen bewirken, dass Lerngruppen stetig vielfältiger werden (Gräsel, Decristan & König 2017, 195). Die Vielfalt der Lernenden macht ein bedürfnisorientiertes passgenaues Lernangebot für möglichst alle Schüler\*innen einer Lerngruppe erforderlich (Munser-Kiefer, Mehlich & Böhme 2021, 74). Dabei kommt Diagnostik eine große Bedeutung zu, da sie Voraussetzung zur Entwicklung passgenauer Förderangebote ist (Warwas, Hertel & Labuhn 2011, 857f). In Anlehnung an Jansen und Meyer (2016, 287) wird Diagnostik hier als Gewinnung von Informationen über Schüler\*innen verstanden, die als Grundlage zur Ermöglichung individuellen Lernens dienen.

Der Aufbau eines inklusiven Schulsystems prägte bildungswissenschaftliche Forschungsdiskurse maßgeblich. So wurde auch der Diskurs um Diagnostik in den letzten Jahren auf theoretischer (z. B. Simon & Simon 2013) und empirischer Ebene (z. B. Skribbe & Greiten 2023, 290f) inklusionspädagogisch in den Blick genommen und im Zuge dessen der Begriff einer *Inklusiven Diagnostik* geprägt (z. B. Schäfer & Rittmeyer 2021). Kritische Stimmen sehen in vielen Konzepten einer Inklusiven Diagnostik keine Innovation, sondern den Kerngedanken einer Förderdiagnostik reproduziert. Forderungen nach einer Inklusiven Diagnostik, wie der Verzicht auf Normvergleiche und Kategorien, würden Diagnostik in weiten Teilen unmöglich machen (Breitenbach 2017, 119, 109). Eine inklusionspädagogische Diagnostik versteht sich in Abgrenzung zu klassischen und sonderpädagogischen diagnostischen Konzepten, wie die Förderdiagnostik, als besonders diskriminierungssensibel. Dies äußert sich in der Überwindung einer Klientelspezifität und der Abkehr einer vordergründig an Lern- und Entwicklungsproblemen orientierten Diagnostik. Des Weiteren strebt eine Inklusive Diagnostik den reflektierten Umgang mit Machthierarchien an, was für die Förderdiagnostik in dieser Weise nicht gilt (Überblick bei Simon & Simon 2013).

An die inklusionspädagogische Betrachtung von Diagnostik knüpft auch dieser Beitrag an, der ausgewählte diagnostische Situationen, die Lehrkräfte in Interviews beschreiben, in den Blick nimmt und im Hinblick auf die Ermöglichung von Partizipation als ein zentrales Anliegen einer inklusiven Diagnostik untersucht (z. B. Schuppener & Schmalfuß 2023, 87ff). Diese inklusionspädagogische Forderung steht in diesem Beitrag im Fokus. Gerhartz-Reiter (2020, 263) weist auf die inflationäre Verwendung des Partizipationsbegriffs hin, jede Form der Beteiligung als Partizipation zu deklarieren. Nach Schuppener und Schmalfuß (2023, 90) geht Partizipation über das „bloße Informieren über diagnostische Intentionen, Ziele, Vorgehensweisen und Ergebnisse“ hinaus. Von einer partizipativen Diagnostik könne vielmehr erst dann gesprochen werden, wenn Ziele gemeinsam mit den Lernenden festgelegt und evaluiert werden (ebd., 89). Erfolgt Diagnostik ohne aktive Einbindung der Lernenden, besteht das Risiko, Lernende in ein Gefühl der „Ohnmacht“ und des „Ausgeliefert-Seins“ (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 116) zu versetzen. Zudem werden „fruchtbare Ressourcen für die Diagnose nicht genutzt [...], die ein umfassenderes Bild der Leistungen bzw. Leistungspotenziale sowie Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zeichnen und eine geringere Abhängigkeit der Diagnosen von Werten, Erwartungen und soziokultureller Prägung der Lehrkraft ermöglichen würden“ (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 115).

Partizipative Diagnostik erfordert Rollenveränderungen von Lehrkräften und Lernenden, in denen Machtverhältnisse reflektiert und aufgelöst werden (Gloystein & Frohn 2020, 62; Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 124; Schuppener & Schmalfuß 2023, 89). Die Gefahr einer verfehlten Partizipation bestehe, wenn die Lehrkraft kein echtes Interesse an der Lernendenperspektive zeigt, sondern nur eigene Erkenntnisse durch den Dialog zu bestätigen versucht (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 129).

## 2 Forschungsdesign

In dem vom BMBF geförderten Projekt „Förderbezogene Diagnostik zur Gestaltung inklusiver, binnendifferenzierter, adaptiver Unterrichtssettings für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Berufsfachschulen (DiaGU)“ (Greiten, Trumpp & Veber 2023) wird der Zusammenhang von Diagnostik und differenzierten Unterrichtssettings erforscht. Im vorliegenden Beitrag zu einer Teilstudie des Projekts wird auf Grundlage von vier leitfadengestützten Interviews die Umsetzung einer an Partizipation orientierten Diagnostik an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg untersucht. Bei den Interviewten handelt es sich um drei Fachlehrkräfte (Frau Kraus, Frau Ott und Frau Sommer) und einer Sonderpädagogin (Frau Braun), deren Namen pseudonymisiert wurden. Die Interviews

wurden nach der Technik der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, 129ff) ausgewertet. Die Entwicklung des Kategoriensystems und die Codierungen wurden durch die kommunikative Validierung im Projektteam abgesichert und die Intercoder-Übereinstimmung (Kuckartz & Rädiker 2022, 243ff) von unabhängig voneinander codierten Dokumenten zweier Mitarbeitenden ermittelt. Diese lag bei mindestens 70 %. In dem vorliegenden Beitrag ist folgende Fragestellung leitend: Inwiefern beziehen die interviewten Lehrkräfte Schüler\*innen in den diagnostischen Prozess ein? Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden die mit der Subkategorie *Einbezug der Schüler\*innen in die Diagnostik* codierten Segmente ausgewertet. Die Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt und anschließend inklusionspädagogisch diskutiert.

### 3 Ergebnisdarstellung und Interpretation

Im Zuge der Datenauswertung zeigte sich, dass für die interviewten Lehrkräfte besonders zwei außerunterrichtliche Gesprächssituationen hinsichtlich des Einbezugs Lernender in den diagnostischen Prozess relevant sind: das *Coachinggespräch* und das *Lernentwicklungsgespräch*. Wenngleich sich die Interviewten deutlich umfangreicher zum Coachinggespräch äußern, sollen beide genannten Gesprächssituationen in den Blick genommen werden.

Laut Verordnung des Kultusministeriums sind Gemeinschaftsschulen dazu verpflichtet, allen Lernenden eine Lehrkraft als Lerncoach zum Zwecke der individuellen Lernentwicklungsberatung zur Verfügung zu stellen (KM-BW 2015, 11). Alle befragten Lehrkräfte kommen im Interview im Kontext von Ausführungen zur Diagnostik auf das Coaching zu sprechen, ohne dass entsprechende Äußerungen durch eine explizite Frage evoziert wurden. Den Interviews zufolge sind Coachinggespräche fest im Stundenplan verankert und finden i. d. R. im „Vieraugengespräch“ zwischen Lernenden und der Klassenlehrkraft oder Schulsozialarbeiter\*innen statt (I1CS, 65; I1DS, 85ff). Je nach Thema können jedoch auch weitere Personen hinzugezogen werden (I1AS, 107). Die Gesprächsdauer beläuft sich auf etwa 10–15 Minuten (I1DS, 85ff). Initiiert werden die Gespräche laut Frau Sommer durch ein Anliegen der Lernenden oder der Lehrkräfte (I1DS, 81, 85).

In Baden-Württemberg gibt es an Gemeinschaftsschulen die Möglichkeit, anstelle von Zeugnissen Lernentwicklungsberichte auszustellen, die differenziert über die Leistungen in einzelnen Unterrichtsfächern informieren (KM-BW 2015, 17). Drei der vier interviewten Lehrkräfte greifen das Lernentwicklungsgespräch als Gespräch über den Lernentwicklungsbericht auf, ebenfalls ohne dass die Interviewerin danach fragte. Die Lehrkräfte berichten, dass mit den Schüler\*innen

zweimal pro Schuljahr Lernentwicklungsgespräche stattfinden (I1AS, 25). Auf die Rolle der Lehrkraft im Gespräch wird nicht eingegangen.

Interviewpassagen zum Coaching- und Lernentwicklungsgespräch werden im Folgenden dahingehend analysiert, wie Lehrkräfte den Einbezug der Schüler\*innen in Diagnostik und Fördergestaltung beschreiben. Abschließend wird die Frage diskutiert, inwiefern die dargestellten Gesprächssituationen unter inklusionspädagogischer Prämisse einer ‚echten‘ Partizipation entsprechen. Bei der Beurteilung stehen die drei aus der Theorie entwickelten Kriterien im Fokus: 1) Teilhabe und Mitbestimmung: echte Teilhabe Lernender am diagnostischen Prozess anstelle der bloßen Mitteilung über gewonnene Erkenntnisse und Förderkonsequenzen. 2) Erfahrbarmachung der Innensicht Lernender: Informationsgewinnung über persönliche Ziele, Motivationen und wahrgenommene Potenziale. 3) Ganzheitlichkeit: Teilhabe an Diagnostik auf Grundlage eines ganzheitlichen, nicht nur leistungsbezogenen und defizitorientierten Blicks auf Lernende, orientiert an der Zone der nächsten Entwicklung.

### 3.1 Teilhabe und Mitbestimmung

Die Interviewten schildern, im Rahmen des Coachinggesprächs und Lernentwicklungsgesprächs die Perspektive der Lernenden einzuholen. Das Lernentwicklungsgespräch scheint eine Feedbackfunktion von Seiten der Lehrperson an Eltern und Lernenden zu haben (I1BS, 101). Darüber hinaus schildert Frau Kraus auch für sich und ihren Unterricht Erkenntnisse aus dem Gespräch zu ziehen (I1BS, 99). Intensiver gestaltet sich der Einbezug Lernender in den diagnostischen Prozess im Rahmen des Coachinggesprächs. Die Interviewten beschreiben die Festlegung und Evaluation von Lernzielen als einen gemeinsamen Aushandlungsprozess zwischen Lehrkraft und Lernendem. Konkrete Schritte zur Erreichung der festgelegten Ziele sowie der Aufbau metakognitiver Strategien seien Gegenstand des Coachinggesprächs (I1CS, 41; I1DS, 81). Anhand des O-Tons von Frau Braun wird deutlich, dass das Coachinggespräch über die Vergabe eines Feedbacks hinausgeht. Der Lernende wird in der Gesprächssituation aufgefordert, sich an dem Gespräch zu beteiligen und seine Perspektive einzubringen:

„Und das ist halt wirklich die Zeit, wo der Schüler auch mit seinem Lerntagebuch rauskommt. Man guckt genau drauf, wie läuft's? Gibt's was- was- was zu klären ist, was? Oder (.) bringt der Lehrer auch was mit? Kollegen können da auch mal andeuten: Du guck nochmal, besprich mal noch das und das bitte. Und dann Ziele zu setzen, ne? Vereinbarungen zu machen, wie kommen wir da hin? Zu überlegen, was brauchst du?“ (I1AS, 109).

### 3.2 Erfahrbarmachung der Innensicht Lernender

Die Interviewten äußern, dass die Perspektive Lernender im Rahmen der beschriebenen diagnostischen Situationen eine zentrale Rolle spielt. Ob es sich



dabei tatsächlich auch um die Innensicht der Lernenden handelt, ist allerdings kritisch zu sehen. In allen Interviews wird beschrieben, dass durch die Lehrperson vorgegebene Themen im Fokus der diagnostischen Gesprächssituationen stehen. Sei es die Besprechung des Lerntagebuchs, aus dem konkrete Gesprächsinhalte entwickelt werden (I1AS, 109), das Arbeits- und Sozialverhalten der Lernenden (I1BS, 47; I1DS, 81) oder das Gespräch über Lernnachweise (I1CS, 41) und Lernziele (I1CS, 41; I1AS, 109). Frau Braun bringt ein, dass auch Anliegen von anderen Lehrkräften zum Gegenstand des Coachinggesprächs gemacht werden können (I1AS, 109). Dass auch Themen von Schüler\*innen im Mittelpunkt des Gesprächs stehen können, bleibt unerwähnt. Eine Aussage von Frau Sommer lässt erkennen, dass persönliche Themen von Schüler\*innen zweitrangig in den Blick genommen werden. Erst wenn sie das Gefühl hat, dass das Verhalten Lernender nicht optimierungsbedürftig ist (I1DS, 81), werden deren persönliche Anliegen und Ziele ins Auge gefasst:

„Es kann aber nicht nur um's Lernen gehen, manchmal ist es auch das Verhalten innerhalb der ehm Unterrichtssituation. Wenn jemand immer wieder störend auffällt, warum störst du und ehm was kann man dagegen tun, was können wir machen? Oder jemand vergisst Sachen. (.) Aber auch manchmal ganz (..) banal, wenn also in S- also es gibt ja auch Schüler, die total gut funktionier- lauf-, funktionieren klingt blöd, also die- die total super ihre Sache machen und dann aber auch nen positives Feedback zu geben. Das, was du machst, ist klasse, mach weiter so, ehm hast du für dich Wünsche, Ziele, die du erreichen möchtest? Ist es- gibt's Themen, die dich interessieren, ne?“ (I1DS, 81)

### 3.3 Ganzheitlichkeit

In den Äußerungen der Lehrpersonen dominiert die Beschreibung leistungsbezogener Merkmale der Lernenden. Im Fokus steht die Optimierung der Leistungen in einzelnen Unterrichtsfächern (I1BS, 99). Die Beschreibung des Coachinggesprächs durch Frau Ott unterstreicht den starken Fokus auf Leistungsmerkmale:

„Also, wenn jetzt zum Beispiel ein Lernnachweis, ein Ergebnis da war auf nem bestimmten Niveau und sich der Schüler dann vorgenommen hat, er möchte aber in diesem Fach das nächst höhere Niveau zu erreichen, und dass wir dann überlegen: Wie, wie kannst du das erreichen, was möchtest du dafür tun? Und dann begleite ich es quasi von, von außen, wenn es nicht in meinem Fach ist, aber im, im Rahmen des Coachings, dass wir dann einfach gucken: Okay, was hat, was hat dir geholfen? Was hat funktioniert dein Ziel zu erreichen? Oder, woran lag- könnte es liegen, dass es nicht funktioniert hat? Und dann versucht man da auch (.) ehm Lösungen zu finden, wie eh, wie das Ziel vielleicht dann doch erreicht werden kann.“ (I1CS, 41).

Anschließend schneidet sie kurz an, dass neben Gesprächen über Lernziele auch andere Gesprächsinhalte denkbar wären, bricht ihre Äußerung dann aber ab (I1CS, 41). Dieser Abbruch verstärkt den Eindruck, dass lernbezogene Inhalte klar im Vordergrund dieser Coachinggespräche stehen. Laut Frau Sommer könne

im Gespräch neben lernspezifischen Themen auch das Arbeits- und Sozialverhalten von Schüler\*innen im Fokus stehen (I1DS, 81).

In allen Interviews wird eine defizitorientierte Perspektive auf die diagnostischen Gesprächssituationen erkennbar. Dies gilt in besonderem Maße für das Lernentwicklungsgespräch: Zwar werde sowohl über Stärken und Schwächen gesprochen (I1BS, 99), jedoch beschreibt Frau Kraus nur in Bezug auf die Schwächen, dass sie „natürlich dann auch für sich was rausziehen“ (I1BS, 99) könne. Sie führt aus, dass sie „bei einigen [...] gar nicht groß was sagen [muss], weil da läuft's einfach“ (I1BS, 101). Der Äußerung zufolge bestehe folglich Gesprächsanlass und in der Folge Förderbedürftigkeit somit nicht für alle Lernende, sondern nur für solche, die nicht einer gesetzten Norm entsprechen. Analog beschreiben Interviewte für das Coachinggespräch, dass zunächst Themen im Fokus stehen, die aus Sicht der Lehrperson problematisch und optimierungsbedürftig sind. Andere Themen, womöglich auch der Blick auf Potenziale und Stärken, werde erst dann in den Blick genommen, wenn keine Defizite erkannt werden (I1DS, 81).

## 4 Diskussion

Bezugnehmend auf die drei eingangs dargestellten Analyseaspekte lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse feststellen, dass die interviewten Lehrkräfte den Lernenden im Rahmen des Coachinggesprächs und Lernentwicklungsgesprächs Möglichkeiten einräumen, ihre Perspektive einzubringen. Die Umsetzung des Coachinggesprächs geht in weiten Teilen über das bloße Informieren über gewonnene Erkenntnisse hinaus, da die Einschätzung der Lernenden zu festgelegten Themen eingeholt und Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten gemeinsam ausgehandelt werden. Das Lernentwicklungsgespräch scheint an der Schule eine Feedbackfunktion zu haben, aber auch die Gelegenheit zu bieten, Lernende zu Wort kommen zu lassen. Eine Partizipation, wie sie im Sinne inklusionspädagogischer Forderungen beschrieben wird, ist nur in Ansätzen erkennbar. Der Einbezug der Lernenden beschränkt sich primär auf gemeinsame Gespräche zu seitens der Lehrkraft vorgegebenen Themen. Persönliche Ziele und Anliegen der Lernenden werden eher zweitrangig in den Blick genommen. Derart bleiben tradierte Macht-hierarchien (Gloystein & Frohn 2020, 62) existent und seitens der Lernenden besteht die Gefahr, sie in ein Ohnmachtsgefühl zu versetzen (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 116). Zudem erfolgt Diagnostik und Förderung nicht für alle Lernenden, sondern klientelspezifisch (Munser-Kiefer, Mehlich & Böhme 2021, 80), primär für Lernende mit (Lern-)Schwierigkeiten.

Wenngleich die beschriebenen diagnostischen Situationen inklusionspädagogische Forderungen nach Partizipation in weiten Teilen nicht erfüllen, könnten sie bei entsprechender Umgestaltung dennoch als Chance gesehen werden, Partizi-

pation zu ermöglichen. Eine stärkere Orientierung an den persönlichen Themen der Lernenden sowie der Blick auf alle Lernenden, orientiert an der individuellen Zone der nächsten Entwicklung, gestaltet sich hierbei essenziell. Zudem ist ein ganzheitlicher Blick auf die Lernenden notwendig, sodass die Perspektive Lernender nicht nur zu leistungsbezogenen Merkmalen eingeholt wird. Partizipation im Rahmen der Diagnostik soll dazu beitragen, Lernenden ein höheres Maß an Autonomie zu ermöglichen (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 123). Abschließend soll in den Raum gestellt werden, ob Lernende wirklich über mehr Autonomie verfügen, wenn sie dazu aufgefordert werden, sich in beschriebenen formalisierten Gesprächsformen einzubringen. Entsprechende Textstellen lassen sich auch so deuten, dass Lernende sich der „symbolischen Ordnung“ (Helsper 2008, 66) der Schule zu fügen haben. Wenngleich Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume geschaffen werden, unterliegen sie institutionellen Strukturen, die Lernende wiederum in ihren Handlungsmöglichkeiten und in ihrer Autonomie beschränken (Helsper 2008, 66f).

Dieser Beitrag stützt sich auf Interviewaussagen der vier ausgewählten Lehrkräfte und stellt nur einen Ausschnitt der Forschungsergebnisse zu Partizipativer Diagnostik im Rahmen des DiaGU-Projekts dar. Im weiteren Projektverlauf wird die Analyse weiterer Interviews intendiert, sodass umfangreichere Studienergebnisse möglich werden.

## Literatur

- Breitenbach, E. (2017): Inklusive Diagnostik – „alter Wein in neuen Schläuchen“? In: E. Fischer & C. Ratz (Hrsg.): Inklusion – Chancen und Herausforderungen für Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim: Beltz, 102–122.
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (2018): Partizipatorische pädagogische Diagnostik. In: *Journal für Psychologie*, 26. Jg., 114–132.
- Gerhartz-Reiter, S. (2020): Über (Ohn)Macht und Ermächtigung – Einflüsse auf die Selbstbestimmung des eigenen Bildungsweges. In: S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer, 255–270.
- 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. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 62–75.
- Gräsel, C., Decristan, J. & König, J. (2017): Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: *Unterrichtswissenschaft*, 45. Jg., 195–206.
- Greiten, S.; Trumpa, S. & Veber, M. (2023). Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Heterogenität schaffen – eine Projektskizze. In: M. Hoffmann & I. Hoffmann (Hrsg.): RAUM. MACHT. INKLUSION. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 273–279.
- Hoffmann, T. (2022): Rehistorisierung in der Schule. In: *Behindertenpädagogik*, 61. Jg., 279–290.



- Jansen, C. & Meyer, M. (2016): Wie qualifiziert man Lehrer/innen im Bereich Diagnostik für den Umgang mit Vielfalt im Unterricht? In: B. Amrhein (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 279–298.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM-BW) (2015): Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg.  
Online unter: [https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Gemeinschaftsschule\\_Broschuere\\_neu.pdf](https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Gemeinschaftsschule_Broschuere_neu.pdf). (Abrufdatum: 20.07.2023).
- Munser-Kiefer, M.; Mehlich, A. & Böhme, R. (2021): Unterricht in inklusiven Klassen. In: A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.): Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 71–116.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., 63–80.
- Schuppener, S. & Schmalfuß, M. (2023): Inklusive Schule – Diagnostik und Beratung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Simon, J. & Simon, T. (2013): Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. In: Zeitschrift für Inklusion, 7. Jg.
- Skribbe, S. & Greiten, S. (2023): Beschreibung diagnostischen (Handlungs-)Wissens von Fachlehrkräften und Sonderpädagog:innen für die inklusive Unterrichtsplanung und -durchführung. In: C. Lindmeier, S. Sallat, V. Oelze, W. Kulig & M. Grummt (Hrsg.): Partizipation – Wissen – Kommunikation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 286–292 (i. D.).
- Warwas, J.; Hertel, S. & Labuhn, S. (2011): Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jg., 854–867.

## Autorin

Samira Skribbe

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik, adaptiver Unterricht, Heterogenität

Skribbe@ph-heidelberg.de