

Trumpa, Silke; Greiten, Silvia; Veber, Marcel; Schöner, Maximilian; Skribbe, Samira; Overbeck, Theresa; Milius, Frauke

Zusammenhang von förderbezogener Diagnostik und Unterrichtsplanung aus Sicht von Lehrkräften der Primarstufe, Sekundarstufe und Berufsfachschule – Interpretationsansätze auf Basis von drei Fallzusammenfassungen

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 313-321



Quellenangabe/ Reference:

Trumpa, Silke; Greiten, Silvia; Veber, Marcel; Schöner, Maximilian; Skribbe, Samira; Overbeck, Theresa; Milius, Frauke: Zusammenhang von förderbezogener Diagnostik und Unterrichtsplanung aus Sicht von Lehrkräften der Primarstufe, Sekundarstufe und Berufsfachschule – Interpretationsansätze auf Basis von drei Fallzusammenfassungen - 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. 313-321 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297708 - DOI: 10.25656/01:29770; 10.35468/6072-36

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297708>

<https://doi.org/10.25656/01:29770>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>
Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Silke Trumpa, Silvia Greiten, Marcel Veber, Maximilian Schöner, Samira Skribbe, Theresa Overbeck und Frauke Milius

Zusammenhang von förderbezogener Diagnostik und Unterrichtsplanung aus Sicht von Lehrkräften der Primarstufe, Sekundarstufe und Berufsfachschule – Interpretationsansätze auf Basis von drei Fallzusammenfassungen

1 Einführung

Soziale Gerechtigkeit realisiert sich auf der Mikroebene des Bildungssystems im konkreten unterrichtlichen Handeln. Hierbei ist die Gestaltung von adaptiven Lehr-Lernprozessen bedeutsam, bei der Lehrpersonen Unterricht so planen sollten, dass er curriculare Anforderungen erfüllt und allen Schüler*innen die Partizipation an unterrichtlichen Bildungsprozessen ermöglicht (vgl. Beck u. a. 2008). Dabei erscheint eine Verbindung von förderbezogener Diagnostik und binnendifferenzierenden Maßnahmen zielführend, weil nachhaltiges schulisches Lernen u. a. einer Passung zwischen individuellen Voraussetzungen von Schüler*innen, Lernbedingungen und curricularen Anforderungen bedarf (vgl. Greiten u. a. 2023). Dies ist jedoch eine Perspektive von Unterrichtsplanung, die empirisch bislang kaum berücksichtigt wird, auch wenn eine Vielzahl an Planungsmodellen publiziert ist (vgl. König & Rothland 2022; Scholl u. a. 2019). Diagnostik förderbezogen in Bezug auf Unterricht anzulegen, bedeutet, Erkenntnisse über Schüler*innen hinsichtlich ihrer Lernausgangslagen sowie Lern- und Arbeitsweisen im Verlauf von Arbeitsprozessen zu gewinnen. Aus diesen Erkenntnissen werden dann Fördermaßnahmen abgeleitet, die sich auch auf die Umsetzung im Unterricht beziehen. Förderbezogene Diagnostik ist in der Unterrichtsplanung und -durchführung zweifach verortet: Einerseits geht es darum, Lernsituationen so zu gestalten, dass sie diagnostischen Erkenntnisgewinn ermöglichen, andererseits bergen sie das Potenzial, die gewonnenen Erkenntnisse für individuelle Förderung didaktisch einzubinden.

Das vom deutschen Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Verbundprojekt „Förderbezogene Diagnostik zur Gestaltung inklusiver, binnendifferenzierter adaptiver Unterrichtssettings für die Primarstufe, Sekun-

darstufe I und Berufsfachschulen“¹ (DiaGU) (vgl. Greiten u. a. 2023) greift dieses Desiderat auf und untersucht u. a. den Zusammenhang zwischen Diagnostik und Unterrichtsplanung sowie betrachtet von den Lehrkräften vorgenommene Makro- und Mikroadaptionen. Makroadaptionen beziehen sich auf die Gestaltung binnendifferenzierender Unterrichtssettings, wie bspw. Stationenarbeit, Lernthecken, Projektunterricht und Differenzierung von Arbeitsmaterialien. Mikroadaptionen finden im laufenden Unterricht statt. Hier handelt es sich um ad hoc-Anpassungen, wie bspw. zusätzliche Hilfsmittel oder Rückbezüge zu bereits bearbeiteten Themen. Bezüglich adaptiver Unterrichtsplanungsmodelle verweisen wir auf die Überblicksarbeit von Greiten u. a. (2022), in der auch das in DiaGU verwendete Komponentenmodell der Reihenplanung vorgestellt ist.

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir auf die forschungsmethodisch relevante Frage, wie Lehrpersonen die Heterogenität der Lerngruppe in einer ausgewählten Klasse beschreiben, wie sie Unterricht planen, welches Verständnis von Diagnostik sie äußern und inwiefern sie einen Zusammenhang zwischen förderbezogener Diagnostik und Unterrichtsplanung herstellen. Diesbezüglich werden auf der Basis von Leitfadeninterviews Fallzusammenfassungen zu drei Lehrpersonen verschiedener Schulformen vorgestellt. Ziel des Beitrages ist es, mittels eines offenen Kodierverfahrens erste Interpretationsansätze zu formulieren.

2 Forschungsmethodischer Zugang

Einzelfalldarstellungen sind in der Sozialforschung zentral. Sie ermöglichen, Haltungen, individuelle Erfahrungen und Kontexte mit ihren konstituierenden Einflüssen auf die Gestaltungsmöglichkeiten sowie ihre Wechselwirkungen zu analysieren. Damit tragen sie zur Erfassung und Systematisierung von Komplexität im Forschungsfeld bei (vgl. Flick 2007).

Aus insgesamt 26 leitfadengestützten Eingangsinterviews des DiaGU-Projekts wurden drei Interviews von Lehrkräften ausgewählt, die in verschiedenen Schulformen unterrichten und deren Antworten auf den ersten Blick inhaltlich kontrastieren. Ihre Aussagen werden zu vergleichbaren Fragen kursorisch als Fallzusammenfassungen vorgestellt. Im Forschungskontext dient dies im Sinne eines offenen Kodierens (vgl. Kruse 2015, 295f) dazu, erste Interpretationsansätze zu diskutieren. Konkret beantworten die Fallzusammenfassungen, wie die Lehrpersonen die Heterogenität in einer am Projekt beteiligten Klasse beschreiben, wie sie ihre Unterrichtsplanung darlegen, welches Verständnis von Diagnostik vorliegt und inwiefern sie einen Zusammenhang zwischen förderbezogener Diagnostik und Unterrichtsplanung sehen. Vorangestellt sind jeweils der berufsbiographische und der schulformspezifische Kontext.

1 Förderung durch das BMBF (2021-24); Förderkennzeichen: 01NV2111A_B_C

3 Fallzusammenfassungen

3.1 Frau Eiche: Lehrerin in der Primarstufe

Frau Eiche hat Grundschullehramt mit den Fächern Mathematik, Sport und Sachunterricht studiert. Sie ist Klassenlehrerin einer zweiten Klasse mit 19 Schüler*innen an einer – laut eigenen Angaben – „Brennpunktschule“ mit 13 Jahrgangsklassen, 21 Grundschullehrer*innen und drei Sonderpädagog*innen tätig und verfügt über zwei Jahre Berufserfahrung. Unterstützt wird sie von zwei Sonderpädagog*innen, die stundenweise mit ihr im Team unterrichten.

Die *Heterogenität* in ihrer Klasse veranschaulicht Frau Eiche zunächst damit, dass das Gros der Schüler*innen in ihren Familien wenig bis kein Deutsch spreche. In ihrer Klasse sind zudem drei Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die zieldifferent unterrichtet werden. Aus der Heterogenität ergibt sich für Frau Eiche explizit die Notwendigkeit von „ganz viel Struktur“ (Z 87), um Sicherheit zu schaffen und Partizipation und individuelle Lernerfolge für alle Schüler*innen zu ermöglichen.

Die *Unterrichtsplanung* erfolgt im Jahrgangsteam mit den anderen Grundschullehrer*innen im Zweiwochenrhythmus. Einzelstundenplanungen finden separat statt – teilweise im Team mit den Sonderpädagog*innen; hier orientiert sich Frau Eiche vor allem an den Materialien der Lehrbuchverlage, die sie zusätzlich modifiziert. Der planungsbezogene Austausch mit den Sonderpädagog*innen erfolgt nebenbei oder direkt in der unterrichtlichen Interaktion, um bspw. „noch mal anderes Material mit dazu“ (Z 224) zu nehmen. Frau Eiche sieht in der Kooperation mit den Sonderpädagog*innen die Möglichkeit, ihren Unterricht weiter zu differenzieren und auf die individuellen Bedürfnisse reagieren zu können.

Frau Eiche fokussiert mit Blick auf ihr *Verständnis von Diagnostik* auf diagnostische Zugänge und dabei vor allem auf unterrichtliche Interaktionen, in der sie sowohl durch „Beobachten und Wahrnehmen“ (Z 441) als auch durch Gespräche mit den Schüler*innen Erkenntnisse zu ihren individuellen Bedürfnissen erhält. Zudem zieht sie aus der Materialwahl der Schüler*innen Rückschlüsse auf den jeweiligen Lernprozess. Dies ergänzt sie durch standardisierte Lernstanderhebungen im Bereich der Kulturtechniken (u. a. VERA), die obligatorisch in der Schule durchgeführt werden. Aus Gesprächen mit den Sonderpädagog*innen entnimmt sie Erkenntnisse, z. B. in Bezug auf die Interessen der Kinder, die in ihre Planung einfließen. Ihr Verständnis von Diagnostik bezieht sich vor allem darauf, eine vorbereitete Umgebung zu schaffen, um adaptiv auf Ziel- und Lernwegevielfalt eingehen zu können. Den *Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Diagnostik* sieht sie insbesondere in auf gewonnenen Erkenntnissen basierende Überlegungen und Entscheidungen während der Planung.

3.2 Frau Kraus: Lehrerin in der Sekundarstufe I

Frau Kraus hat Lehramt mit den Fächern Deutsch und Gemeinschaftskunde studiert und ist zum Zeitpunkt des Interviews seit 20 Jahren im Schuldienst. Seit sechs Jahren ist sie an einer Gemeinschaftsschule mit 380 Schüler*innen und 39 Lehrkräften, überwiegend in Teilzeit, tätig.

Für die Beschreibung der *Heterogenität* ihrer Klasse, ein fünfter Jahrgang, ordnet Frau Kraus den Schüler*innen Haupt-, Real- und Gymnasialniveaus zu (Z 77). Heterogenität verdeutlicht sich für sie durch verschiedene Lerntempi, durch differente Herangehensweisen bei der Bearbeitung von Aufgaben, durch thematische Vorlieben und durch die Wahl von Hilfsmitteln (Z 89f).

Unterrichtsplanung basiert auf einer im Kollegium vereinbarten Jahresplanung, die sie alleine oder mit den Kolleg*innen des Jahrgangs „von Ferien zu Ferien“ (Z 30) konkretisiert. Sie begründet diesen Zeitraum damit, dass sie dabei die thematische „Einheit im Blick hat“ (Z 30). Einzelstunden plant sie mit Vorlauf von einer Woche und nutzt dafür einen Planer, in den sie Themen bezogen auf die Kalenderwoche in eine vorgegebene Tabelle mit einem Tages- und Wochenraster notiert.

Ihr Verständnis von *Diagnostik* beschreibt sie mit einer „Art Mittel [...] herauszufinden, was jemand kann, beziehungsweise nicht kann, wo die Schwäche liegt“ (Z 268f). Für das Fach Deutsch stehen Lese- und Rechtschreibleistungen und ggf. konkret eine LRS-Diagnostik im Mittelpunkt. Nach der Bedeutung von Diagnostik im Unterricht gefragt, fährt sie im Konditional fort: Diagnostik könne eine Relevanz haben, wenn sie etwas Materielles im Unterricht einsetzen könne, wie bspw. Beobachtungsbögen, so dass dadurch mehr Differenzierung möglich werde mit Hilfsmitteln, Farben, Haptischem (Z 277f). Im Falle einer Kooperation mit einer Tandemlehrkraft nutzt sie auch Beobachtungen, um ihre Unterrichtsplanung an einzelnen Schüler*innen auszurichten (Z 388).

Im *Zusammenhang von Diagnostik und Unterrichtsplanung* ist für sie das Beobachten der Schüler*innen im Unterricht zentral, ggf. auch der kollegiale Austausch dazu. Beruhend auf den Beobachtungen bemühe sie sich, die Unterrichtsplanung vorzunehmen (Z 344).

3.3 Herr Schneider: Lehrer an einer Berufsfachschule

Herr Schneider ist zum Zeitpunkt des Eingangsinterviews 37 Jahre alt und hat vor seinem Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, mit den Fächern Hauswirtschaft und Biologie, eine Ausbildung als Koch absolviert. Er unterrichtet seit fünf Jahren in einem beruflichen Bildungszentrum, an dem ca. 100 Lehrpersonen und 1.300 Schüler*innen in sieben verschiedenen Schulformen der beruflichen Bildung lehren und lernen. In der 2-jährigen Berufsfachschule (BFS) bereitet er die Schülerschaft auf eine Ausbildung vor.

Bei der Beschreibung der *Heterogenität* einer ausgewählten Klasse hebt Herr Schneider die Unterschiede im Sozialverhalten, psychische Gesundheit und fachliches Vorwissen hervor, die Herausforderung Deutsch als Zweitsprache zu erlernen und vor allem eine große Fehlzeiten-Problematik (Z 16ff).

Zur *Unterrichtsplanung* äußert sich Herr Schneider, dass er für die BFS von Stunde zu Stunde plant. Dazu entwickelt er ein grobes Raster, mit dem er flexibel auf Unterrichtsbedingungen reagiert, da an der BFS seiner Einschätzung nach eine „vorausdenkende Planung echt schwierig“ (Z 433) sei. Im Vergleich zur Unterrichtsplanung am beruflichen Gymnasium nimmt er weniger Zeitdruck wahr. „Wobei ich ehrlich sagen muss, es ist eher dann auf die Schwächeren gemünzt, die Stärkeren bleiben immer ein bisschen (..) fallen hinten fallen hinten runter, weil ich die Erfahrungen gemacht habe mit diesen Extra-Aufgaben oder Fleißarbeiten, dass es oft eher negativ ankommt bei den Leuten, die stärker sind“ (Z 206ff). Ein Austausch im Kollegium zur Unterrichtsplanung findet übergeordnet „im Hinblick auf die Prüfungen“ (Z 576) statt.

Auf die Frage nach seinem *Verständnis von Diagnostik* lautet seine Antwort: „Ich würde eher sagen so dieses (..) die Schüler genauer kennen lernen. Also, wie (..) ticken die Schüler? Was sind Stärken und Schwächen? Charakterlich, von der Leistung, menschlich im sozialen Miteinander? Und, ähm (...) was braucht der Schüler, dass er weiterkommt, so ein Stück weit?“ (Z 376ff). Eine bewusste Erhebung, Dokumentation oder konkrete (Weiter-)Nutzung von Erkenntnissen erfolgen nicht. Intuitiv versucht er „gerade am Jahresanfang durch so ne Kennenlernrunde“ (Z 393) und durch Beobachtung von Gruppenarbeit, Ergebnispräsentation und Plenumsgesprächen herauszufinden, woran liegt's?“ (Z 402), wenn sich jemand nicht (konstruktiv) beteiligt.

Eine Besonderheit der BFS ist der fachpraktische Unterricht. Im Fach Hauswirtschaft sind Stunden in der Küche „fast ein Selbstläufer“ (Z 403), bei denen die Schüler*innen vergleichsweise einfach zu beobachten und einzuschätzen sind. Allerdings kann Herr Schneider den *Zusammenhang zwischen Diagnostik und Unterrichtsplanung* kaum explizieren. Sein Wissen, inwiefern Beobachtungen nächste Unterrichtsplanungen beeinflussen verbleibt vage: „Weiß immer gar nicht, ob die so bewusst da einfließen“ (Z 424). Er beschreibt jedoch Adaptionen bei Gruppenzusammensetzungen mit absichtlicher Mischung, wenn zuvor eine „super schwache Gruppe“ (Z 426) und eine „super starke Gruppe“ (Z 426) zusammengearbeitet haben. Zudem beschreibt er spontane Anpassungen, wenn während des Unterrichts auffällt, dass Grundlagen fehlen, um den nächsten Arbeitsschritt zu vollziehen.

4 Interpretationsansätze

Die Antworten der drei ausgewählten Lehrpersonen weisen eine große Bandbreite auf. Während die Grundschullehrerin bei der Frage nach der Zusammensetzung der Schülerschaft diverse Muttersprachen und sonderpädagogische Förderbedarfe hervorhebt, fokussiert die Lehrerin der Gemeinschaftsschule die Leistung und zugeschriebene Schulformniveaus sowie Lern- und Verhaltensweisen. Der Lehrer der BFS betont v. a. das Sozialverhalten und die psychische Gesundheit. Hierdurch wird deutlich, dass bereits die Wahrnehmung relevanter Heterogenitätsmerkmale sehr unterschiedlich ausfallen kann. Bei den geschilderten Planungsprozessen scheinen u. a. auch institutionelle Strukturen der Schule konstituierend zu sein. Planungen vollziehen sich in äußerlichen Abhängigkeiten von Jahrgangsteams, in Stundenkontingenten für Team-Teaching und kooperierende Sonderpädagog*innen, aber auch in Bezug auf die Nutzung ausgewählter Lehrwerke und zeitlicher Strukturen, die sich durch Schulferien und festgelegte Prüfungsphasen ergeben. Das Verständnis von Diagnostik reicht von standardisierten Lernstandserhebungen, Analyse von Arbeitsergebnissen und Auswahl von Materialien, bis zu informellen Gesprächen, Austausch von Beobachtungen mit weiteren Lehrpersonen sowie Zufallsbeobachtungen von personenbezogenen Merkmalen und Arbeitsweisen.

Bei dem Zusammenhang von Diagnostik und Unterrichtsplanung offenbaren sich konkrete Beschreibungen der Makroadaption in Form von bspw. Vorbereitung verschiedener Unterrichtsmaterialien. Zum anderen werden intuitive Anpassungen unmittelbar im Unterrichtsprozess vorgenommen, wie bspw. die spontane Bereitstellung zusätzlicher Hilfsmittel oder Tipps, welche als Mikroadaptationen bezeichnet werden können. Bemerkenswert ist die Zurückhaltung der drei Lehrpersonen bei der Beschreibung des Zusammenhangs von Diagnostik und Unterrichtsplanung. Frau Eiche betont zwar die besonderen diagnostischen Perspektiven ihrer sonderpädagogischen Kolleg*innen; diese bezieht sie jedoch nicht in die Unterrichtsreihenplanung mit ihren Grundschulkolleg*innen im Jahrgangsteam ein. Frau Kraus formuliert trotz 20-jähriger Berufserfahrung im Konjunktiv, was entweder auf eine unsichere Praxis oder wohlmöglich auch auf eine sozial erwünschte Antwort verweisen könnte. Herr Schneider expliziert hingegen offen, dass es sich allenfalls um eine intuitive Anpassung handele und sich kein bewusster Prozess der Adaptation vollziehe.

5 Fazit

Vor dem Hintergrund, dass Unterrichtsplanung als mentaler Prozess vollzogen wird (vgl. Kiper 2016) und als schwer modifizierbar gilt (vgl. Blömeke & König 2011), enthalten die ersten Interpretationsansätze der drei vorgestellten Fälle folgende bedeutsamen Umstände, deren nähere Betrachtung für weitere Auswertungen lohnenswert erscheint: (1) Die Heterogenitätsdimensionen konkreter Lerngruppen werden auffällig unterschiedlich beschrieben. Für Interpretationen erscheint relevant, wie die Wahrnehmung die weitere Planungs- und Unterrichtsprozesse beeinflusst. In der Folge gilt es, die Wahrnehmung von Heterogenität und ihre Relevanz für Unterrichtsplanung in der Lehrkräfte(weiter)bildung intensiv zu schulen, die damit verbundenen subjektiven Theorien zu rekonstruieren und mit ihren Implikationen in Form von (Erwartungs-)haltungen und Handlungsweisen zu reflektieren. Die beschriebene Unterschiedlichkeit deutet auch auf verschiedene Rahmenbedingungen im Schulalltag hin. Inwiefern hier schulformspezifische und/oder institutionelle Einflüsse vorliegen, gilt es mit ihren Implikationen noch weiter auszudifferenzieren. (2) Lehrkräfte bringen Unterrichtsplanung und Diagnostik kaum bewusst miteinander in Beziehung. Jenseits der Makroadaption, in den Interviews überwiegend als Formen von Materialdifferenzierung identifiziert, erweisen sich Mikroadaptionen als intuitive, und zum Teil auch unbewusste Handlungen während des Unterrichts, die im Interview kaum expliziert oder systematisch dargestellt werden können. Diese Umstände fordern dazu heraus, mit Forschungsmethoden, wie bspw. Unterrichtsbeobachtungen, Videografien und nachträglich lautem Denken, unterrichtsbezogene Adaptionenprozesse artikulierbar zu machen und zu systematisieren. Makro- und Mikroadaption stellen ein weites und ertragreiches Forschungsdesiderat der inklusiven Bildung und Unterrichtsforschung dar.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008): Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. & König, J. (2011): Profile im Professionswissen zur Unterrichtsplanung bei Sekundarstufenlehrkräften. In: S. Blömeke & J. König (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 11–30.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.
- Greiten, S., Reichert, M. & Esser, S. (2022): Guter inklusiver (Fach-)Unterricht als Brückenschlag zwischen zentralen Entwicklungsbereichen und Bildungsstandards. Planungsmodelle zur Unterstützung professionellen Lehrkräftehandelns. In: M. Veber, P. Gollub, T. Schkade & S. Greiten (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität – Chancen und Herausforderungen für schulpraktische Professionalisierung. Klinkhardt. Bad Heilbrunn, 190–208.

- 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: Klinkhardt, 273–279.
- Kiper, H. (2016): Planung und Analyse von Unterricht. Bedingungen-Möglichkeiten-Konzepte. In: R. Porsch (Hrsg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Münster: Waxmann, 373–399.
- König, J. & Rothland, M. (2022): Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz: Empirische Zugänge und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25. Jg., 771–813.
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scholl, D., Küth, S., Flath, M., Hertema, H., Schwarz, B., Wolters, P., Rheinländer, K. & Schüle C. (2019): Zum Konstrukt der Planungskompetenz in allgemein- und fachdidaktischen Ansätzen. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 75–91.

Autor*innen

Silke Trumpa, Prof. Dr.

Hochschule Fulda

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspädagogik Gesundheit, Umgang mit Heterogenität und Didaktik der Erwachsenenbildung

Silke.Trumpa@gw.hs-fulda.de

Silvia Greiten, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulentwicklung im Kontext von Heterogenität, Inklusion, Individueller Förderung, Hochbegabung und Lehrkräfteprofessionalisierung

Greiten@ph-heidelberg.de

Marcel Veber, JProf. Dr.

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive Unterrichtsgestaltung und Lehrer*innenbildung, schulpraktische Studien und Professionalisierung, Forschungs- und Lernwerkstattarbeit

Marcel.veber@uos.de

Maximilian Schöner, M. A.

Hochschule Fulda

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung, Berufliches Übergangssystem, Heterogenität, Diagnostik, Bildung der Gesundheits- und Pflegeberufen

maximilian.schoener@pg.hs-fulda.de

Samira Skribbe, M.Ed.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik, adaptiver Unterricht, Heterogenität

Skribbe@ph-heidelberg.de

Theresa Overbeck, M. A.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik im Kontext von Inklusion, Heterogenität, adaptiver Unterrichtsgestaltung

overbeck@ph-heidelberg.de

Frauke Milius, M. Ed.

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktische Diagnostik, (inklusive) Unterrichtsplanung und Beziehungsgestaltung, Forschendes Lernen und Lernwerkstattarbeit

frauke.milius@uos.de