

Schulinterne Diagnostik

Vom Büttel schulischer Didaktik zu deren notwendigem
Koalitionspartner für inklusiven Unterricht

Raphael Koßmann

Problemaufriss

Versteht man Bildung als »connection of who we were, who we are and who we can become in the future« (Thompson 2005, 519f.), dann ist Schule durchaus als eine wirkmächtige Realität anzusehen. Sie funktioniert jedoch nicht ganz so, wie sich dies didaktische Theoretiker:innen an ihren vor allem oberflächlich sich unterscheidenden Reißbrett-Zeichnungen vorgestellt haben. Denn während man nach der Schulzeit rasch vergisst, wie z.B. die Steigung einer Gärden berechnet wird, konnten nicht pädagogisch intendierte Effekte des Schulbesuchs bereits bis vor das Renten-Eintrittsalter nachgewiesen werden (vgl. Göllner, Damian, Nagengast et al. 2018).

Im Vergleich zur Wirtschaft etwa, deren naturwüchsige Dynamik man durch Gesetze einzuhegen versucht, ist es bei Schule tendenziell umgekehrt. Es gibt nicht viele Bereiche sozialer Wirklichkeit, die über Jahre hinweg ihre alltäglichen Dynamiken basierend auf derart detaillierten Planungen entfalten: Welche Kinder hinsichtlich Alter und Einzugsgebiet wie lange in einer bestimmten Art von Gebäude und darin in bestimmten Gruppen zuvor festgelegte Fertigkeiten von speziell ausgebildetem Personal erlernen sollen, ist weitgehend vorgegeben. Wenngleich es eine noch immer offene Forschungsfrage ist, inwiefern Schule eher für ihren eigenen Betrieb Sortierungen vornimmt oder gar Selektion aus der inneren Logik von inhaltlicher Lehre unweigerlich hervorgeht (vgl. Koßmann 2020b; Breidenstein 2018), ist auf praktischer Ebene klar, dass Schule bundesweit einen Bildungsauftrag hat. Alle Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen sollen grundsätzlich die in den KMK-Bildungsstandards definierten »Regelstandards« erreichen

und nur möglichst wenige sollten die »Mindeststandards« verfehlten (vgl. Schipolowski, Stanat & Henschel 2022). Auch für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Lernen sowie im Bereich geistige Entwicklung bleibt die Orientierung an den curricular vorgegebenen Themen und Inhalten als Auftrag während der Beschulung bestehen (vgl. Kultusministerkonferenz 2019; 2023; Grotjohann & Haugwitz 2023). All dies passt zu der Feststellung, dass »individuelle Förderung [...] sich in den Schulgesetzen aller Bundesländer wieder[findet]« (Dumont 2019, S. 250; siehe auch Coriand 2017, S. 136).

Vor dem Hintergrund der gemeinsamen Orientierung an den Bildungsstandards und der breiten Zustimmung zum Anspruch auf individuelle Förderung kann die als Basis für inklusiven Unterricht auch aktuell noch geltende KMK-Definition sonderpädagogischen Förderbedarfs aus dem Jahr 1994 (vgl. Kultusministerkonferenz 2011, S. 22) nicht mehr rein als tautologisch angesehen werden (vgl. Steinmetz, Wrase, Helbig et al. 2021, S. 149f.). Sieht man schuladministrative Texte als Ausdrucksgestalten einer »Einheit praktischen Handelns« (Oevermann 1993, S. 178) an, dann ist die Definition – sonderpädagogischer Förderbedarf sei bei denjenigen Heranwachsenden anzunehmen, die »im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können« (Kultusministerkonferenz 1994, S. 5) – mittlerweile eher als Indiz für eine Identitätsstörung zu verstehen. Denn damit tut Schule in der Tendenz immer noch so, als wäre die *schuleigene* sonderpädagogische Unterstützung ein System, das der »allgemeinen Schule« äußerlich wäre. Erfüllt ein Kind die Erwartungen des »allgemeinen Unterrichts« bereits vor der Einschulung oder während der Schulzeit trotz bestmöglicher Ausnutzung der »Bordmittel« über längere Zeit nicht, dann erfolgt in der Regel im betreffenden Bereich eine individuumsbbezogene Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Ob es nun um die Akquise sonderpädagogischer Lehrkraftwochenstunden für den Unterricht geht oder die Möglichkeit, zieldifferent zu unterrichten (vgl. Steinmetz et al. 2021): das Denken in Form des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas (vgl. Füssel & Kretschmann 1993, S. 43–56) herrscht noch zu weiten Teilen vor. Illustrieren lässt sich dies etwa an folgendem Beispiel:

»[F]ür Ihre Tochter Anna Glücklich stellt das Staatliche Schulamt auf Grundlage der Ergebnisse einer sonderpädagogischen Diagnostik den Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Lernen fest.« (Staatliches Schulamt Mannheim o.J.)

Obwohl es noch der Regelfall ist, gründet dieses Denken in einer falschen Vorannahme über Schule. Denn diese war bereits vor der Inklusions-Reform, und ist nach wie vor, viel weniger die »echte Welt«, in der man durch Feststellung eines Grades an Behinderung Hilfsmittel und Unterstützung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erhalten kann (vgl. Katzenbach 2015, S. 39). Vielmehr ist Schule, wie oben angedeutet, eine zu weiten Teilen konstruierte Institution mit dem Zweck der Erfüllung eines mittlerweile gut definierten Bildungsauftrags. Erwartbar wäre insofern, dass sie auch die Mittel aufbringen muss, die zur Erfüllung *ihrer* Auftrags vonnöten sind. Die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs kann also bereits deshalb nicht das schuleigene Äquivalent zum Behinderungsbegriff sein (vgl. Sturm 2013, S. 113), weil auf der Grundlage des Bildungsauftrags gar nicht die Schüler:innen die unmittelbaren Leistungs-Empfänger:innen sind, sondern sie sind es *vermittelt über* die Institution, die spezifische Unterstützungen bereitzustellen hat, um ihren Auftrag erfüllen zu können. Eine Formulierung, die schuladministrativ zumindest vorübergehend anzuraten ist, wäre z.B. die Anfrage nach (*sonder-)pädagogischer Unterstützung des schulischen Unterrichts* im jeweiligen Förderschwerpunkt zur Erreichung konkreter unterrichtlicher Zielsetzungen.

Erst im nächsten Schritt wäre zu überlegen, inwiefern solche Beantragungen einzelne Individuen tangieren und auf welche Weise diese anzusprechen wären. Eigentlich geht die Reise schon in diese Richtung (vgl. Hartke, Sikora & Wember 2021, S. 330; Kopmann 2021, S. 24). So steht es bereits in Niedersachsen für die Förderschwerpunkte Sprache, emotionale und soziale Entwicklung und andere mit zielgleicher Unterrichtung *nicht* mehr standardmäßig im Zeugnis, wenn Schüler:innen eine dieser Zuschreibungen erhalten haben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2021), obwohl sie im Rahmen der aktuellen Schulstruktur Unterstützung in jenen Bereichen erhalten haben dürften. Genau dies folgt bereits der angedachten, ungebrochenen Logik, dass das System seine Hilfsressourcen – statt für »Anna Glücklich« – *für sich* aufruft, um dann die Schüler:innen unterstützen zu können.

Der Sprung, die situationsspezifische *Hilfebedürftigkeit des Unterrichts* zur Erfüllung bestimmter Unterstützungsbedarfe zu benennen – statt wie beim Behinderungsbegriff unmittelbar den Einzelnen etwas zuzuschreiben – scheint nah. Neben Ressourcenvorbehalten (vgl. Wolf & Dietze 2022, S. 337) stehen jedoch auch theorieimmanente Hindernisse im Weg, die die Sicht auf die anstehenden Fragen und Möglichkeiten inklusiven Unterrichts eher verbauen als begünstigen. Gerade Didaktik wurde und wird trotz stichhaltiger

Kritik noch immer allzu naiv in ihrer prototypisch über sich selbst postulierten Intention, »allen alles allseitig zu vermitteln« (Gruschka 2002, S. 165), ernst genommen.

Ein nüchterner Blick auf didaktische Texte zeigt, dass gerade Schuldidaktik schon immer mehr oder minder konsequent am Individuum vorbeischauen wollte. Diagnostik wurde hierfür in den Dienst genommen. Weil sie jedoch stärker empirisch orientiert ist als Didaktik, hat sie sich enorm weiterentwickelt. Dies birgt das von Schuldidaktik tendenziell abgewehrte Potenzial, für Schüler:innen datenbasiert Anpassungsprozesse des Unterrichts anzustoßen und mithin diesen selbst auf den Prüfstand zu stellen. Diagnostische Expertise birgt gerade für inklusiven Unterricht ungemein viele Chancen. Hierfür gilt es jedoch bewusst von der Illusion Abstand zu nehmen, die ›ganze Person‹ einer Schülerin bzw. eines Schülers im Blick haben zu können. Dann lassen sich nicht nur (sonder-)pädagogische Entgrenzungen eindämmen, sondern weitreichendere Fragen zu Schule und Unterricht stellen.

Schuldidaktiken: Theoriesammlungen zur Nicht-Beachtung von Individuen

Während sich für die Schulen des späten Mittelalters Beschreibungen finden, wonach diese »zu jeder Zeit des Jahres Schüler aufgenommen«, die Lerngruppen nach fachlichem Können gebildet und Gruppenwechsel »nach individuellem Lerntempo« vorgenommen haben (Ingenkamp 1969, S. 15), wurden bald danach im Zuge der Herausbildung der öffentlichen Pflichtschulen erstaunlich stabil und flächendeckend Jahrgangsklassen als Ordnungsprinzip umgesetzt (vgl. Blankertz 1992; Dockterman 2018; Heller 2020). Diese Entwicklung fällt zwar nicht in eins, geht aber durchaus Hand in Hand mit der Entwicklung didaktischer Werke, von denen jene von Comenius als prototypisch angesehen werden können:

»In Comenius' Didaktik und nach ihm in allen Nachfolgewerken geht es darum, mittels Didaktik etwas zu ordnen, was ohne die Didaktik ungeklärt, beliebig, diffus, am Ende unverständlich bleiben muss. [...] Lebte der Kanon der septem artes liberales im Wesentlichen davon, dass das Wissen bezogen auf die freien Künste wie selbstverständlich der Gegenstand und in seiner tradierten Form auch der Inhalt der Lehre war, so markiert Comenius die Wende zur pädagogischen Konstruktion eines Dritten [...]. Das Wissen gilt

es von nun an zu transformieren in ein vom pädagogischen Zweck her legitimiertes Format und in eine Präsentationsweise, die nicht nur die Lehrbarkeit garantiert, sondern den Sinn des Gelehrten im Schüler allererst verbürgt.« (Gruschka 2002, S. 160)

Dass der »Sinn des Gelehrten [sich] im Schüler allererst verbürgt«, ist nicht selbsterklärend. Es braucht einige Hinweise, um zu verstehen, dass in allen Spielarten schulpädagogisch relevanter Didaktik – einschließlich ihrer inklusiven Varianten – mit ›der Schüler‹ (bisher) fast nie das individuelle empirische Subjekt gemeint ist. Von Comenius bis heute ist mit ›der Schüler‹ in didaktischen Texten in der Regel zweierlei gemeint, einerseits ein idealtypischer Ist-Zustand und andererseits ein idealtypischer Soll-Zustand: Im Kontext von Unterrichtsvorbereitung bezeichnet ›der Schüler‹ immer ein kontrafaktisch als homogen behandeltes Gruppensubjekt, etwa aus Sub-Gruppen bestimmter Altersklassen mit angenommenerweise bestimmten kognitiven Fertigkeiten sowie lebensweltlichen Herausforderungen (vgl. Gruschka 2002, S. 96), vor allem aber eine kontrafaktisch als homogen behandelte Gruppe von Schüler:innen »meiner Klasse« (Klafki 1964, S. 16). So geht es etwa beim Aspekt der Gegenwartsbedeutung im Zuge der Klafki'schen didaktischen Analyse darum, »ob der betr. Inhalt bzw. der in ihm zu erschließende Gehalt ein im Moment in der jeweils gegenwärtigen Bildung des jungen Menschen, d.h. in seinem Leben, in seinem Welt- und Selbstverständnis, seinem Könnensbereich sein kann und sein sollte« (Klafki 1964, S. 16). Die Einschätzung eines zwecks Unterrichtsplanung angenommenen, gruppenbezogenen Bildungs-Ist-Zustands erwächst immer schon auf der Idee eines Soll-Zustands. Daher ist ›der Schüler‹ zuvörderst eine Chiffre für das, was alle Individuen, die der jeweiligen Personengruppe zugeordnet wurden, nach dem Unterricht oder gar der gesamten Schulzeit einmal können und sein sollen. Somit ist der Singular ›Schüler‹ missverständlich. Denn Schulpädagogik und insbesondere Schuldidaktik haben primär *kollektivbezogene Zielvorstellungen* im Blick (vgl. Biesta 2023; Rieger-Ladich 2002; Blankertz 1992).

Auch in anderen Modellen der Didaktik wird von je verschiedenen Zielvorstellungen aus gedacht. Wenngleich ebenso in der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik der ›Soll-Wert‹ den untergeordneten Handlungen ihre Ausrichtung gibt, so ist es vielsagenderweise gerade dieses technischste Modell aller Didaktiken, das innerhalb seines »Regelkreises« mit dem Schritt »Lernkontrolle« explizit eine Stelle vorsieht, an der dem Blick auf die empirisch

vorfindbaren Schüler:innen routinemäßig ein Platz eingeräumt wird (Coriand 2017, S. 119).

Neben den allgemein-didaktischen Konzeptionen und konkreten Lehrwerken ist Unterrichtsmethodik noch eine weitere Sparte von Didaktik, die darauf angelegt wurde, den ›Schüler‹ als Element eines Kollektivs – und sei es der Teilgruppe von Kandidat:innen für Binnendifferenzierung (z.B. Labhart, Pool Maag & Moser Opitz 2018; Klafki 1985, S. 119–54) – anzusehen. So ist es einerseits sicher eine »Ironie der Pädagogikgeschichte«, andererseits aber schlachtweg aussagekräftig über Schule als Institution, dass sich über die Grenzen Deutschlands hinweg bei der Umsetzung von klassenförmigem Unterricht ausgerechnet auf ›die Methode‹ eines ausgesprochenen Kritikers der Schulpflicht berufen wurde (vgl. Blankertz 1992, S. 150–53). Gemeint ist damit Herbarts Formalstufentheorie. Sie liest sich plausibel und ist zugleich ausreichend vage und in sich obskur, sodass sich mit ihr unverfänglich begründen lässt, warum man so unterrichtet, wie man zu unterrichten gedenkt – und immunisiert sich damit sogleich durch Fachsprache gegen Kritik, sollten die Effekte nicht wie gewünscht ausfallen (vgl. Tischer 1999). Herbarts Artikulationsschema findet sich noch heute in Lehrwerken für die Unterrichtsvorbereitung, wobei seine Funktion durch die Ergänzung neuer, ähnlich unverfänglicher Schemata weiter tradiert wird (vgl. z.B. Anschütz & Wernke 2017). Auf manifester Ebene waren und sind alle Didaktiken – ob nun bildungstheoretisch, konstruktivistisch oder als Neurodidaktik ausgerichtet – bestrebt, Schulunterricht zu verbessern. Bezweckt haben sie damit allerdings viel grundlegender, Schulunterricht als handwerklich adäquat zu legitimieren und zugleich an tendenziell einfachen Leitlinien ausrichtbar zu machen, sodass Lehrkräfte nicht durch die Komplexität der heterogenen Lernvoraussetzungen zwischen den Schüler:innen bereits einer Klasse handlungsunfähig werden (vgl. Koßmann 2020b). Die Modelle des Vermittelns bzw. Unterrichtens, mit denen hierzu gearbeitet wird, werden oft erst auf den zweiten Blick als frappierend vereinfachend kenntlich. Einschlägige Beispiele finden sich ebenso in klassischen Modellen, wie dem ›Strukturgefüge des Unterrichts nach Heimann‹ (Aprea 2020, S. 176), in Aktualisierungen des didaktischen Dreiecks (vgl. Stebler & Reusser 2017, S. 256) und neueren Modellen wie dem ›didaktischen Sechseck‹ (Meyer 2010, S. 25). Derartigen theoretischen Modellen gemeinsam sind professionell und dabei noch plausibel anmutende Kategorien, die alle als gleichermaßen wichtig erscheinen und daher auch alle als miteinander verbunden gekennzeichnet sind: Die Pointe solcher Darstellungen liegt darin, dass mit ihnen nichts Falsches, aber eben

auch nichts allzu Genaues über das Unterrichten ausgesagt wird. Wie Unterricht von Noviz:innen geplant und sodann von Tutor:innen, Mentor:innen und Fachleiter:innen evaluiert wird, dürfte daher viel stärker von praktischer Erfahrung, unterrichtsfachbezogenem Wissen und Feingefühl der individuell beteiligten Personen abhängen als von den erwähnten Modellen (vgl. z.B. Schüle, Besa & Arnold 2017; Fabel-Lamla, Kowalski & Leuthold-Wergin 2021), sodass paradoxe Weise deren relative Substanzlosigkeit ihre Langlebigkeit auch in Ausbildungskontexten erklären könnte (vgl. Franke 2022).

Nicht Unterrichtsforschung – und damit Komplexitätsentfaltung, Erweiterung und Transformation des Verständnisses von Unterricht – ist traditionell das Kernthema von Didaktik, sondern Unterrichtsplanung (vgl. Aprea 2020). Aufgrund ihres präskriptiven Charakters ist Didaktik eine der für Unterricht zentralen, spezifischen Sammlungen von pädagogischen Normen. Genau dies gestattet es wiederum, aus der eigentlich präskriptiven Didaktik eine empirische werden zu lassen (vgl. Gruschka 2009, S. 103). Durch schrittweisen Abgleich dessen, was anhand ihrer Normen im Feld zu erwarten wäre, mit dem, was in Protokollen der empirischen Wirklichkeit zu beobachten ist, kann rückhaltlos die Bedeutung der jeweils ins Auge gefassten Praxis transparent gemacht werden. In solchen Rekonstruktionen fungiert Didaktik gerade nicht mehr als die positive, handlungsbegründende Theorie. Stattdessen wird sie zu einer negativen Kategorie (vgl. Gruschka 2015), mit der sich sowohl ein tieferes Praxisverständnis als auch alternative Handlungsmuster generieren lassen. Erkenntnismäßig ist ein solches Vorgehen daher hochproduktiv (vgl. Gruschka 2013; 2019), auch für den Bereich der Untersuchung von inklusivem Unterricht (z.B. Abels, Heidinger, Koliander et al. 2018; Koßmann 2024). Jedoch ist das rekonstruktionslogische Vorgehen äußerst zeitaufwändig, stark komplexitätserweiternd und nicht zuletzt kann es leicht vonseiten der in die untersuchten Einzelfälle involvierten Akteur:innen als dekomponierend oder schlachtweg als kränkend aufgefasst werden. Die sozialen Orte, an denen es zum Einsatz kommen kann, sind daher im Wesentlichen auf Lehre und Forschung an Hochschulen sowie ausgewählte Fortbildungsveranstaltungen beschränkt. Verglichen mit ihrer Nutzung als negativer Kategorie zu Zwecken der Erkenntnisgewinnung ist insofern Unterrichtsplanung der Regelfall der Anwendung von didaktischem Wissen, das Handlungs- und Begründungssicherheit nicht zuletzt durch seinen komplexitätsreduzierenden Blick auf das soziale Geschehen Unterricht ermöglicht (vgl. Koßmann 2020b). Gerade für Noviz:innen scheint dies insofern passend und nützlich zu sein, um sich zunächst der Bewältigung grundlegender Handlungsanforderungen des

Unterrichtens widmen zu können, wie der Herstellung einer angenehmen Lernumgebung, effizienter Klassenführung sowie präzisem Erklärverhalten (vgl. Maulana, Kington, Ko et al. 2023, S. 4). Aus aktuellen empirischen Studien geht nicht nur hervor, dass diese Anforderungen an das Lehrerverhalten als diejenigen mit dem vergleichsweise geringeren Anforderungslevels eingeschätzt werden können, sondern auch, dass das Beherrschen derartiger Fertigkeiten die Voraussetzung zur Umsetzung von komplexeren Unterrichtsfertigkeiten ist, wie der Vermittlung von Lernstrategien und insbesondere von Binnendifferenzierung (vgl. Maulana, Smale-Jacobse, Helms-Lorenz et al. 2020, S. 885, 899; van Geel, Keuning & Safar 2022).

Die Kenntnis der hier skizzierten Merkmale von Schuldidaktik, und damit auch ihrer latenten Bedeutungsstruktur, hilft nachfolgend sowohl zu erkennen, dass die Selektionsdiagnostik im Kern eine Folgeerscheinung von schulischer Didaktik ist, als auch zu verstehen, warum der Einsatz von Lernverlaufsdiagnostik in der Schule kein Selbstläufer ist.

Schuldidaktische Affinität zur Selektion und unterrichtliche Bedenken, selbst zum Gegensand von Diagnostik zu werden

Wurden die nach Möckel »älteren Sonderschulen« überwiegend aus gemeinnützigen Initiativen heraus ins Leben gerufen, um Heranwachsenden, die außerhalb der Spezialeinrichtung als nicht beschulbar galten, Unterricht zu ermöglichen, so wurden die »jüngeren Sonderschulen« kommunal bzw. staatlicherseits hervorgebracht: nämlich als Einrichtungen für jene Kinder, die im Zuge der Unterrichtspflicht in die Volksschule eingeschult, »aber dort mit schlechtem Ergebnis unterrichtet worden waren« (Möckel 2001, S. 8–15). Während die ›älteren Sonderschulen‹ somit aus einem Teilhabegedanken heraus gegründet wurden, stand aufseiten der staatlichen Regelschule zumindest ein Defizit an Motivation, sich um ausreichend inklusive Binnenstrukturen zu bemühen; z.B.: »Individualisierung bzw. Differenzierung wurde für die Volksschule nicht in Betracht gezogen, wohl aber für die Hilfsschule« (Werning & Lütje-Klose 2006, S. 27). Letztlich wurde der ›Entlastungsfunktion der Sonderschulen für die allgemeine Schule‹ mehr zugestimmt als widersprochen. Insofern bestand hinreichender Handlungsdruck, ein Selektionsinstrument ins Leben zu rufen:

»Der weltweit erste ›richtige‹ Intelligenztest wurde 1905 von Binet & Simon im Auftrag des französischen Unterrichtsministeriums unter pädagogisch-psychologischer Perspektive konzipiert [...]. Die Autoren entwarfen ein Instrument mit der Zielsetzung, frühzeitig diejenigen Kinder zu identifizieren, deren kognitive Fähigkeit mit einer hohen Wahrscheinlichkeit nicht ausreicht, dem ›normalen‹ Schulunterricht zu folgen und die deshalb in der Schule versagen.« (Rost 2013, S. 208)

Warum bedurfte es aber eines Instruments, um ›herauszufinden‹, was der Schulbesuch bereits sichtbar macht bzw. macht? Das Argument, das von Rost hier genannt wird, wäre die ›frühzeitige‹ Erkennung. Schule würde das von ihr in Auftrag gegebene Instrument einsetzen, ehe es zum Scheitern eines Kindes im Unterricht käme. Während etwa bezüglich der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung, Sprache sowie geistige Entwicklung eine ärztliche und daraufhin schulische Diagnostik oftmals schon vor Schuleintritt begonnen wird, treten Schwierigkeiten in den Bereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung meist erst während des Schulbesuchs klarer zutage (vgl. Kottmann 2006, S. 206; Sturm 2013, S. 115). Gerade hinsichtlich der Bereiche Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung, deren Zuschreibungen 57 Prozent der Schüler:innen-schaft mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schuljahr 2021/22 ausgemacht haben (vgl. Kultusministerkonferenz 2022, S. 8), wird auch heute noch tendenziell erst getestet, wenn ›das Versagen‹ bereits eingetreten und das Verfahren zur Überprüfung auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf eingeleitet worden ist (vgl. Koßmann 2020a). In der aktuellen sonderpädagogischen Diagnostik wird dies als »Wait-to-fail-Problem« bezeichnet:

»Die sonderpädagogische Begutachtung findet erst statt, nachdem eine gravierende pädagogische Problemsituation entstanden ist. Chancen sonderpädagogischer Diagnostik (präzise Beschreibung und Analyse der Ausgangslage, Erklärung der Schulschwierigkeiten und Aufzeigen von Ansatzpunkten für Förderung) werden nicht für eine frühzeitige Prävention genutzt [...]. Stattdessen wird das Ergebnis gescheiterter pädagogischer Prozesse hoch elaboriert dargestellt.« (Hartke, Sikora & Wember 2021, S. 330)

Die Abkehr von einer tendenziell verspäteten und hinsichtlich ihres Umfangs übergewichteten Statusdiagnostik fällt in den Schulen nach wie vor schwer,

obwohl nützliche Instrumente mit hoher Testgüte – sowohl für differential-diagnostische Zwecke (z.B. Lissmann 2018) als auch zur Lernverlaufsdagnostik (z.B. Blumenthal 2022) – vorliegen: Von ihrer Initialzündung bis heute werden standardisierte Testverfahren im Schulbetrieb noch immer primär zur Absicherung von Selektionsentscheidungen gegen Kritik durch die Betroffenen genutzt (vgl. Probst 1973).

Der praktische Fokus einer systematischen Absicherung des eigenen Unterrichtsbetriebs vor Kritik von außen zieht sich als – latenter – roter Faden durch didaktische Theorien und reißt auch nicht ab, wenn man individuelle Förderpläne (vgl. Sanderson 2023; Koßmann 2022b; Koßmann & Eilinghoff 2021) und die Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs empirisch betrachtet. Nach wie vor werden sonderpädagogische Förderbedarfe als rein individuell bedingt angesehen. Aktuelle Studien weisen jedoch Zusammenhänge dieser individuellen Zuschreibungen in praktisch relevantem Ausmaß mit kontextuellen Faktoren nach – wie der Nähe zur nächstgelegenen Förderschule (vgl. Ebenbeck, Rieser, Jungjohann et al. 2022; Goldan & Grosche 2021) und der Leistungsstärke der von den betreffenden Kindern besuchten Schulklassen (vgl. Kölm, Mahler & Gresch 2020; Koßmann 2020a; Koßmann, Kölm & Gresch 2024). Entsprechend zeigen bisherige Untersuchungen zu sonderpädagogischen Gutachten zwar, dass – trotz weiterhin unzureichender Ausrichtung auf konkrete Fördermaßnahmen – eine Steigerung der Qualität dieser Dokumente in bestimmten Aspekten beobachtet werden konnte, etwa bezüglich der Häufigkeit des Einsatzes von normierten Instrumenten zur Erfassung von Schulleistungen (vgl. Schwab, Kopp-Sixt & Bernat 2015). Auch wenn die Gutachten mittlerweile weithin ›Fördergutachten‹ zu nennen sind, sprechen die vorliegenden Studien immer noch für eine defizitorientierte Sicht auf die betreffenden Schüler:innen in diesen Dokumenten (z.B. Kottmann 2006; Hartmann 2011; zusammenfassend: Hartke, Sikora & Wember 2021). Wenn gleich die prognostische Validität einzelner Indikatoren, wie Intelligenz für Schulerfolg, nicht überbewertet werden darf (vgl. Dings & Spinath 2021), so gilt zumindest derzeit noch, dass eine hinreichend breite Nutzung der auf das Individuum bezogen umsetzbaren psychometrischen Testverfahren ein wichtiges Korrektiv im Kontext der Feststellungsverfahren ist, um Beurteilungsfehlern durch nicht beachtete Kontextfaktoren etwas entgegenzuhalten (vgl. Koßmann 2020a; Koßmann, Kölm & Gresch 2024).

Vor allem Vertreter:innen aktueller Lernverlaufsdagnostik lassen durch ihre validen und zeitökonomisch einsetzbaren Instrumente am klarsten erkennbar werden (z.B. Schurig, Jungjohann & Gebhardt 2021; Blumenthal

2022; Breucker & Kuhl 2022), dass die in Gutachten eventuell gemachten Fördervorschläge für den Unterrichtsbetrieb in der Regel bereits verjährt sind, wenn diese umfangreichen Dokumente ihre vorgeschriebenen Verfahrenswege durchlaufen haben. Im Kern sind die Gutachten damit vor allem eines: Eine hoch ressourcenintensive, selektive Übersetzungsleistung einer konkreten *unterrichtsbezogenen* Situation in eine auf ein Individuum gerichtete und letztlich binär codierte Verwaltungssprache.

Wie in anderen gängigen Routinen der schulischen Leistungsbeurteilung, etwa der Notengebung, werden auch im Rahmen der Feststellungsverfahren zu sonderpädagogischen Förderbedarfen sowohl Verhaltens- und Leistungsunterschiede insbesondere zwischen Schulklassen als auch der Anteil des Unterrichts an den Leistungen der Schüler:innen weitestgehend dethematisiert (vgl. Koßmann, Kölml & Gresch 2024; Breidenstein 2012; Lintorf 2012; Hartke, Sikora & Wember 2021, S. 330; Fields 1999). Während Didaktik an sich weniger ein Erkenntnis- als ein Präskriptionsinteresse hat, verhalten sich Diagnostik und, auf Systemebene, Evaluation komplementär dazu (vgl. Helmke 2017, S. 273): Ihre Instrumente sind in gewisser Hinsicht präskriptiv abstinenz – insofern aus Testergebnissen nicht automatisch folgt, was zu tun ist –, jedoch liefern sie zielgerichtet empirische Einblicke. Gerade in Studien zum formativen Assessment zeigt sich deren Effektivität: Rückmeldungen aus validen, wiederholten Lernstandsmessungen zu klar umrissenen Kompetenzen gehen mit tendenziell höheren Lernzuwächsen aufseiten der Schüler:innen einher (vgl. Lee, Chung, Zhang et al. 2020; Hartke, Sikora & Wember 2021; Breucker & Kuhl 2022).

Was könnte dem Einsatz von Instrumenten entgegenstehen, die offenbar nützlich dabei sind, ›allen alles allseitig‹ beizubringen? Ganz grundlegend ist festzuhalten, dass die Erstellung solcher Instrumente aufwändig ist und aktuell noch bei Weitem nicht genügend Tests ›griffbereit‹ sind, um z.B. Verfahren zur Lernverlaufsdiagnostik in allen Klassenstufen und Themengebieten einzusetzen zu können. Jedoch liegen zumindest hinsichtlich des Erwerbs der Kulturtechniken für den Primarbereich bereits qualitativ hochwertige, leicht umsetzbare sowie teils kostenfreie Verfahren vor (vgl. Blumenthal 2022; Hartke, Sikora & Wember 2021). Weitere Aspekte, die der Nutzung standardisierter Instrumente zur Lernverlaufsmessungen und Verhaltensbeobachtung, insbesondere für ganze Klassen, entgegenstehen, betreffen sowohl materielle Ressourcen, wie z.B. das Vorhandensein von mobilen Endgeräten mit Internetzugang, als auch entsprechende zeitliche und fähigkeitsbezogene Ressourcen

aufseiten der Lehrkräfte (vgl. Blumenthal 2022; Breucker & Kuhl 2022; Hartke, Sikora & Wember 2021).

Zumindest ein weiterer Grund blieb bisher jedoch weitgehend ungenannt: Neben der Frage nach Binnendifferenzierung – ob leistungsschwächere Schüler:innen ausreichend gefördert und leistungsstärkere ausreichend gefordert werden – liefern die Ergebnisse von standardisierten, kriteriumsbezogenen Testverfahren auf Klassenebene auch evaluative Hinweise hinsichtlich der Effektivität des Unterrichts. Während etwa Noten eher die Rangposition einer Leistung innerhalb der Klasse zuverlässig abbilden als inhaltspezifisch Lernstände präzise sichtbar zu machen, erhält man bei Testverfahren nach dem Muster des ›curriculum based measurement‹ z.B. individuumsbezogene Prozentwerte bezüglich der in einem konkreten Kompetenzbereich korrekt gelösten Aufgaben. Praktisch gut einsetzbare und bzgl. der Heterogenität in Schulklassen erkenntnisreiche Verfahren wie die »Online-Diagnose Grundschule« (Westermann-Gruppe 2022) zielen zwar auf individuelle Diagnostik und Förderung, funktionieren aber prinzipiell auch andersherum: Würden Mehrheiten von Schüler:innen in Klassen sichtbar, die chronisch niedrige Prozentbalken in den curricular relevanten Fertigkeiten aufweisen, und deren Eltern schlössen sich zusammen, könnte begründet die Frage nach dem Grund für die geringere Zielerreichung bei größeren Anteilen von Kindern einer Klasse aufkommen. Rasch könnte aus der Individual-Diagnose dann wirklich eine berechtigte ›Diagnose für die Grundschule‹ folgen. Denn für den Lernerfolg der Schüler:innen sind neben individuellen Merkmalen unter anderem auch solche der Schul- und Klassenkomposition sowie der Lehrkräfte verantwortlich (vgl. z.B. Vennemann 2019; Baumert Kunter, Blum et al. 2010; Hattie 2009; Weinert, Schrader & Helmke 1990).

Systematisierungsversuch und Anschlussfragen

Auch wenn Methoden der Binnendifferenzierung heute zunehmend Einzug in den regulären schulischen Unterricht halten (z.B. Pozas, Letzel & Schneider 2020; Labhart, Pool Maag & Moser Opitz 2018) und deren Nutzen und Effektivität schrittweise klarer einschätzbar werden (vgl. Pozas et al. 2021; Smale-Jacobse, Meijer, Helms-Lorenz et al. 2019; Deunk, Smale-Jacobse, de Boer et al. 2018; Roy, Guay & Valois 2015), so lässt sich auch in aktuellen Didaktiken selbst in Abschnitten zu »Binnendifferenzierung« noch latent die Parteinahme für ein unlauteres Primat des ›praktisch Machbaren‹ erkennen, das präziseren

Leistungsmessungen misstraut und dafür gern mit dem Blick auf den ganzen Menschen wirbt.

»[D]idaktische Differenzierung [beschäftigt sich] nicht nur mit dem Aspekt der Leistung, und vor allem nicht nur mit dem messbaren Teil von Leistung. Individuelle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu unterstützen bedeutet, den Menschen in seiner gesamten Persönlichkeit zu betrachten. Zudem ist begründete Angleichung nur eine Seite im Umgang mit Heterogenität; auf die Unterschiede kommt es an. Hinsichtlich der Verschiedenheit wäre jeder Lehrende damit überfordert, alles mittels Diagnose und Förderplänen unter Kontrolle bekommen zu wollen. Vielmehr entspricht es dem Anliegen von Differenzierung, dass die Lerner Raum erhalten, ihre Fähigkeiten und Talente, Interessen und Lebensvorstellungen herauszufinden – ganz gleich, ob in den Feldern der Mathematik, im Handwerk, in der Musik, der Malerei, der Literatur oder im Sport.« (Coriand 2017, S. 148)

Es ist unbestritten so, dass bei der Durchführung von Unterricht nur begrenzt viele Variablen beachtet werden können. Das praktisch triftige Argument, die Lehrkräfte nicht überfordern zu dürfen, dient hier jedoch der Abwehr des genaueren strukturellen und empirischen Blicks auf die Situation klassenöffentlichen Unterrichts. So wird paradoxe Weise der ebenfalls uneinlösbarer Anspruch, die ›ganze Persönlichkeit zu betrachten‹, nicht als solcher bezeichnet. Dies hat die Funktion, übersehen zu helfen, dass diejenigen, die sich im Schulunterricht z.B. in Mathe als hoffnungslose Fälle erleben müssen, wohl ihre ›Talente‹ in Malerei, Sport oder etwas ganz anderem zu finden gedrängt sind. Schulischer Unterricht, der unaufgeklärt den ›gut gemeinten‹ Ideen schulischer Didaktiken folgt, bewirkt so einen Bildungsgedanken, in dem Bildung nur für einige der Leuchtturm ist, dem man unbekümmert folgen und sich dabei weiter entfalten kann. Viele werden dagegen in einem weniger günstigeren Sinn durch die klassenintern nur schwer auszublendenen Vergleiche erfahren, ›who they were, who they are and who they can become in the future‹ (vgl. Thompson 2005, S. 519f.). Um selbst-selektiv wirken zu können, braucht schulischer Unterricht im Kern weder Noten noch sonderpädagogische Diagnostik, sondern bloß schulische Didaktik (vgl. Koßmann 2020b). Die ›gesamte Persönlichkeit‹ von Schüler:innen ›zu beachten‹, ist insofern leicht als Ausdruck pädagogischer Pseudologie zu erkennen (vgl. Wernet 2008).

Gerade inklusiver Unterricht und seine diagnostischen Anteile tun gut daran, die Spezifität der Schüler:innen-Rolle ernst zu nehmen – um sich nicht

zu überlasten *und* mit Einordnungen gegenüber Schüler:innen nicht »entgrenzend« (vgl. Wernet 2003) zu agieren.

»The norm of specificity [...] refers to the scope of one person's interest in another; to the obligation to confine one's interest to a narrow range of characteristics and concerns, or to extend them to include a broad range.« (Dreeben 1968, S. 75)

Während Eltern grundlegend für alle Themen ihrer Kinder, also für ihre ganze Person, zuständig sind, ist es im Verhältnis von Lehrkräften und Schüler:innen initial genau umgekehrt. Sie begegnen sich zunächst als Unbekannte in einem Kontext, der vor allem für das Lehren und Lernen insbesondere fachlicher Kompetenzen ins Leben gerufen wurde. Der grundlegende »scope of interest« aus Sicht von Lehrkräften besteht in der Vermittlung fachlicher Kompetenzen.

Auch wenn man als Lehrkraft bei bestimmten Kindern mehr zu beachten hat – immer zweckgebunden, mit dem Auftrag, die Teilnahme am Schulleben und zuvörderst am Unterricht, zu ermöglichen –, erweitert sich zwar zunehmend der »scope of interest«, wird aber im Rollenverhältnis Schüler:in-Lehrkraft nie die ganze Person umfassen (können).

So agieren Lehrkräfte etwa dann legitimerweise erzieherisch, wenn sie Schüler:innen zum Lernen motivieren sowie ein sozialkompetentes Miteinander lehren, vorleben und einfordern. Illustriert sei damit, dass Lehrkräfte keinesfalls bezüglich jeder weltanschaulichen Frage erzieherisch wirken dürfen, sondern auch hier ist ihr (erzieherischer) »scope of interest« über den Lehrauftrag systematisch begrenzt, nämlich auf Interventionen zur Begünstigung eines für den Unterricht und das Schulleben mindestens hinreichenden Arbeits- und Sozialverhaltens. Alle Explorationen, auch im Rahmen »sonderpädagogischer« Diagnostik, folgen diesem Zweck; vom Elterngespräch, über den informellen Hörtest bis hin zur Anwendung bereichsspezifischer psychometrischer Verfahren.

Die Expertise und auch die zeitlichen Ressourcen zur Diagnostik liegen zwar oft noch auf Seiten der Sonderpädagog:innen. Jedoch bleibt Diagnostik ein Mittel hin zu dem allgemeinen Ziel, am Unterricht und am Schulalltag teilnehmen zu können. Wenn der »scope of interest« für bestimmte Schüler:innen daher erweitert und Interventionen umgesetzt werden müssen, handelt die Schule *in ihrer* Zuständigkeit. Es gilt in Zukunft zu vermeiden, dass das System Schule auf Überlastung mit Zuschreibung nach außen, das heißt, auf die vermeintlich »ganze Person« von Individuen reagiert. Aktenlagen zu ge-

nerieren, auch in der Richtung von Fördergutachten, sollte bedeuten, Unterrichts- und Schüler:innen-Merkmale darzustellen, um datenbasierte Förderanträge zur Unterstützung des Unterrichts stellen zu können. Auf diese Weise würden vielleicht letztlich auch die Bedenken von Lehrkräften gegenüber einer Unterrichtsevaluation abnehmen – wenn an die Messungen nicht nur eigene Mühen, dann mehr binnendifferenzieren zu müssen, gekoppelt wären, sondern ggf. auch systematische Ressourcenzuweisungen, die weitaus genauer sein könnten als solche über Sozialindikatoren (vgl. Steinmetz et al. 2021). Mit einem effektiven derartigen Monitoring würden sich jedoch Grundsatzfragen auftun, die nicht allein wissenschaftlich zu beantworten sind.

Sowohl für Binnendifferenzierung als auch für Schule an sich ist unklar, ob der Auftrag eher lautet, konvergent oder divergent zu fördern bzw. zu unterrichten (vgl. Grimm, Edelsbrunner & Möller 2023, S. 106; Smale-Jacobse et al. 2019, S. 2); das heißt, soll es um Ausgleich gehen oder darum, alle nach ihren Möglichkeiten zu fördern? Empirisch jedenfalls gibt es Hinweise darauf, dass zumindest Grundschulunterricht (über den Effekt einer Regression zur Mitte hinaus) leistungshomogenisierend wirkt, trotz der Unklarheit der Zielvorgaben (vgl. z.B. Ditton & Krüsken 2009; Schroeders, Schipolowski, Zettler et al. 2016). Die Instrumente der Diagnostik sind vielseitig einsetzbar. Gerade für inklusiven Unterricht sind sie ungemein wertvoll. Die praktisch entscheidende Frage ist, wie Schule sein will.

Diese Entscheidungsfindung braucht fortlaufend Rückmeldungen aus empirischen Untersuchungen, um einschätzen zu können, wie Settings genau funktionieren und was in ihnen möglich wäre. Dies betrifft aktuell unter anderem die Fragen, warum mit sonderpädagogischer Unterstützung in inklusiven Schulen nicht unbedingt die intendierten oder sogar negative Effekte einhergehen können (vgl. Kvande, Bjørklund, Lydersen et al. 2019) und ob eine Umwidmung von Unterstützungsbedarfen auf die Seite des Unterrichts vielleicht die negativen Effekte direkt-individueller Labels auf das Wohlbefinden von Schüler:innen reduzieren würde (vgl. Goldan, Nusser & Gebel 2022). Weiter zu erforschen gilt es auch, welche Potenziale und Ressourcenerfordernisse mit Binnendifferenzierung einhergehen, die nicht primär über Oberflächenmerkmale läuft, sondern etwa über inhaltsbezogenes Scaffolding (vgl. Grimm, Edelsbrunner & Möller 2023). Inwiefern inhaltliche Binnendifferenzierung dem Funktionieren der »Lehrkraft als Repräsentant des Allgemeinen« (Wenzl 2018) entgegenstehen könnte, ist ebenfalls eine offene Frage.

Literatur

- Abels, Simone; Heidinger, Christine; Koliander, Brigitte & Plotz, Thomas (2018). Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule – Eine Fallstudie. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 135–151.
- Anschütz, Andrea & Wernke, Stephan (2017). »Artikulation«. In: Klaus Zierer (Hg.), *Leitfaden Schulpraktikum*. 5. Aufl. (S. 83–88). Baltmannsweiler: Schneider.
- Aprea, Carmela (2020). Instruktionsdesign und Unterrichtsplanung. In: Helmut Niegemann & Armin Weinberger (Hg.), *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 171–189). Berlin: Springer.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Brunner, Martin; Voss, Thamar; Jordan, Alexander; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael & Tsai, Yi-Miau (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. In: *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133–180.
- Biesta, Gert (2023). Outline of a Theory of Teaching: What Teaching Is, What It Is For, How It Works, and Why It Requires Artistry. In: Anna-Katharina Praetorius & Charalambos Y. Charalambous (Hg.), *Theorizing Teaching: Current Status and Open Issues* (S. 253–280). Cham: Springer International.
- Blankertz, Herwig (1992). *Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blumenthal, Stefan (2022). »Lernverlaufsdagnostik«. In: Markus Gebhardt, David Scheer & Michael Schurig (Hg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 633–664). Regensburg: Universitätsbibliothek.
- Breidenstein, Georg (2012). *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Bd. 12. Pädagogische Fallanthologie*. Opladen: Budrich.
- Breidenstein, Georg (2018). Das Theorem der ›Selektionsfunktion der Schule‹ und die Praxis der Leistungsbewertung. In: Sabine Reh & Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 307–327). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Breucker, Thomas & Kuhl, Jan (2022). Formative Diagnostik in der deutschen Sonderpädagogik. In: Markus Gebhardt, David Scheer & Michael Schurig

- (Hg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 619–632). Regensburg: Universitätsbibliothek.
- Coriand, Rotraud (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deunk, Marjolein I.; Smale-Jacobse, Annemieke E.; de Boer, Hester; Doolaard, Simone & Bosker, Roel J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. In: *Educational Research Review*, 24 (Juni), 31–54.
- Dings, Alexander & Spinath, Frank M. (2021). Motivational and personality variables distinguish academic underachievers from high achievers, low achievers, and overachievers. In: *Social Psychology of Education*, 24 (6), 1461–1485.
- Ditton, Hartmut & Krüsken, Jan (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. In: *Journal for educational research online*, 1 (1), 33–61.
- Dockterman, David (2018). Insights from 200+ years of personalized learning. In: *npj Science of Learning*, 3 (1), Art. 15.
- Dreeben, Robert (1968). *On What is Learned in School*. Reading: Addison-Wesley.
- Dumont, Hanna (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Be- trachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (2), 249–277.
- Ebenbeck, Nikola; Rieser, Jakob; Jungjohann, Jana & Gebhardt, Markus (2022). How the existence of special schools affects the placement of students with special needs in inclusive primary schools. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22 (3), 274–287.
- Fabel-Lamla, Melanie; Kowalski, Marlene & Leuthold-Wergin, Anca (2021). Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen. In: Christian Reintjes, Till-Sebastian Idel, Gabriele Bellenberg & Kathi V. Thönes (Hg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 69–84). Münster: Waxmann.
- Fields, Barry A. (1999). The impact of class heterogeneity on students with learning disabilities. In: *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4 (2), 11–16.

- Franke, Ulrike (2022). »Das mach ich immer so.« Zur Rolle des alltagsbasierten Erfahrungswissens von Lehrerinnen und Lehrern bei unterrichtsmethodischen Entscheidungen. Dissertationen an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Füssel, Hans-Peter & Kretschmann, Rudolf (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Bonn: Wehle.
- Geel, Marieke van; Keuning, Trynke & Safar, Ilen (2022). How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. In: *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1 (4), Art. 100007.
- Goldan, Janka & Grosche, Michael (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (3), 693–713.
- Goldan, Janka; Nusser, Lena & Gebel, Michael (2022). School-related Subjective Well-being of Children with and without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms. In: *Child Indicators Research*, 15 (4), 1313–1337.
- Göllner, Richard; Damian, Rodica Ioana; Nagengast, Benjamin; Roberts, Brent W. & Trautwein, Ulrich (2018). It's Not Only Who You Are but Who You Are With: High School Composition and Individuals' Attainment Over the Life Course. In: *Psychological Science*, 29 (11), 1785–1796.
- Grimm, Hanna; Edelsbrunner, Peter A. & Möller, Kornelia (2023). Accommodating heterogeneity: the interaction of instructional scaffolding with student preconditions in the learning of hypothesis-based reasoning. In: *Instructional Science*, 51 (1), 103–133.
- Grotjohann, Cathrin & Haugwitz, Solveig (2023). *Zielgleicher und zieldifferenter inklusiver Unterricht. Umgang mit Nachteilsausgleich*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruschka, Andreas (2002). *Didaktik – das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2009). Die Zukunft Allgemeiner Didaktik vor der Gegenwärtigkeit empirischer Unterrichtsforschung. In: Karl-Heinz Arnold, Sigrid Blömeke, Rudolf Messner & Jörg Schlämerkemper (Hg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 93–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruschka, Andreas (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Budrich.

- Gruschka, Andreas (2015). Wozu Negative Pädagogik? In: Karl-Heinz Dammer, Thomas Vogel & Helmut Wehr (Hg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik* (S. 37–51). Wiesbaden: Springer.
- Gruschka, Andreas (2019). A new way of understanding teaching: a German perspective. In: *Oxford Review of Education*, 45 (5), 673–689.
- Hartke, Bodo; Sikora, Simon & Wember, Franz (2021). Schwierigkeiten und Entwicklungen in der sonderpädagogischen Diagnostik – Lösungsansätze am Beispiel der Verlaufsdiagnostik eines robusten Indikators. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (7), 328–339.
- Hartmann, Blanka (2011). Qualität förderpädagogischer Gutachten. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke & Melanie Urban (Hg.), *Inklusion in Bildungseinrichtungen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 316–320). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, John A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heller, Rafael (2020). What counts as a good school? A conversation with Larry Cuban. In: *Phi Delta Kappan*, 102 (3), 32–35.
- Helmke, Andreas (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 7. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Ingenkamp, Karlheinz (1969). *Zur Problematik der Jahrgangsklassen*. Weinheim: Beltz.
- Katzenbach, Dieter (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In: Christina Huf & Irmtraud Schnell (Hg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, Wolfgang (1964). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Heinrich Roth & Alfred Blumenthal (Hg.), *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule* (S. 5–34). Hannover: Schroedel.
- Klafki, Wolfgang (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kölm, Jenny; Mahler, Nicole & Gresch, Cornelia (2020). Die Bedeutung der Klassenzusammensetzung für das Vorliegen einer Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen bei Schüler*innen mit Zuwanderungshintergrund. In: Cornelia Gresch, Poldi Kuhl, Michael Grosche, Christine Sälzer & Petra Stanat (Hg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen* (S. 263–291). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Kopmann, Henrike (2021). Zwischen Anspruch und Alltäglichkeit: Konzeptuelle und unterrichtspraktische Perspektiven auf eine inklusive Diagnostik. In: *Qualifizierung für Inklusion*, 3 (2), 1–30.
- Koßmann, Raphael (2020a). Der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich des Lernens im Spiegel einer deutschlandweiten Ländervergleichsstudie. In: *Behindertenpädagogik*, 59 (1), 47–72.
- Koßmann, Raphael (2020b). Zur gesellschaftlichen Schlüsselfunktion der didaktischen Denkform. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 62, 43–66.
- Koßmann, Raphael (2022a). Edutainment – als Muster für Binnendifferenzierung? Rekonstruktion einer Doppelstunde inklusiven Geschichtsunterrichts. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11 (1), 35–48.
- Koßmann, Raphael (2022b). Individual educational plans: Just a tool to immunise teaching from parental criticism? In: *Cogent Education*, 9 (1), Art. 2085628.
- Koßmann, Raphael (2024). Vom Zweisatz zum Dreisatz? Rekonstruktion einer Stunde inklusiven Mathematikunterrichts. In: Gianna Wilm, Raphael Koßmann, Sarah Böse, Melanie Fabel-Lamla & Cara Meyer-Jain (Hg.), *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht: erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 119–136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koßmann, Raphael & Eilinghoff, Paula Marie (2021). *Was sich aus evaluativen Eintragungen in Förderplänen lernen lässt*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Koßmann, Raphael, Kölm, Jenny & Gresch, Cornelia (2024). Der ›Fingerzeig‹ der Lehrkraft: Zusammenhänge zwischen Leistungs- und Verhaltensmerkmalen von Schulklassen und dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-024-0123-6-5>.
- Kottmann, Brigitte (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Bonn: KMK.

- Kultusministerkonferenz (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019.* Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (2022). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2021/2022.* Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (2023). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.03.2021.* Bonn: KMK.
- Kvande, Marianne Nilsen; Bjørklund, Oda; Lydersen, Stian; Belsky, Jay & Wichstrøm, Lars (2019). Effects of special education on academic achievement and task motivation: a propensity-score and fixed-effects approach. In: *European Journal of Special Needs Education*, 34 (4), 409–423.
- Labhart, David, Pool Maag, Silvia & Moser Opitz, Elisabeth (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem. Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63 (1), 71–87.
- Lee, Hansol; Chung, Huy Q.; Zhang, Yu; Abedi, Jamal & Warschauer, Mark (2020). The Effectiveness and Features of Formative Assessment in US K-12 Education: A Systematic Review. In: *Applied Measurement in Education*, 33 (2), 124–140.
- Lintorf, Katrin (2012). *Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten? Prädiktorkraft individueller und kontextspezifischer Merkmale.* Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Lissmann, Urban (2018). Schultests. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt & Susanne Buch (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 5. Aufl. (S. 727–741). Weinheim: Beltz.
- Maulana, Ridwan; Kington, Alison; Ko, James; Feng, Xiangyuan; Helms-Lorenz, Michelle; Looker, Benjamin; Hibbert-Mayne, Kimberley & Blackmore, Karen (2023). Observing secondary school teachers' effective teaching behavior in the Netherlands, England, and the United States using the ICALT observation instrument. In: *Frontiers in Education*, 8, 1–17.
- Maulana, Ridwan; Smale-Jacobse, Annemieke; Helms-Lorenz, Michelle; Chun, Seyeoung & Lee, Okhwa (2020). Measuring differentiated instruction in The Netherlands and South Korea: factor structure equivalence, correlates, and complexity level. In: *European Journal of Psychology of Education*, 35 (4), 881–909.

- Meyer, Hilbert (2010). *Was ist guter Unterricht?* 7. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Möckel, Andreas (2001). *Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule.* 4. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021). Zeugnisse in den allgemein bildenden Schulen. Online verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/download/107399/Zeugniserlass_allgemein_bildende_Schulen_Stand_1.12.2021.pdf.
- Overmann, Ulrich (1993). Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Thomas Jung & Stefan Müller-Doohm (Hrsg.), »Wirklichkeit im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften« (S. 106–189). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pozas, Marcella; Letzel, Verena; Lindner, Katharina-Theresa & Schwab, Susanne (2021). DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept. In: *Frontiers in Education*, 6, 1–11.
- Pozas, Marcella; Letzel, Verena & Schneider, Christoph (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20 (3), 217–230.
- Probst, Holger (1973). Die scheinbare und die wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: Ilse Abé, Holger Probst, Susanne Graf, Reinhard Kutzer, Gerhard Wacker, Wilfried Klode & Helmut Wagner (Hg.), *Kritik der Sonderpädagogik* (S. 107–183). Gießen: Edition 2000.
- Rieger-Ladich, Markus (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik.* Konstanz: UVK.
- Rost, Detlef H. (2013). *Handbuch Intelligenz.* Weinheim: Beltz.
- Roy, Amélie; Guay, Frédéric & Valois, Pierre (2015). The big-fish–little-pond effect on academic self-concept: The moderating role of differentiated instruction and individual achievement. In: *Learning and Individual Differences*, 42 (August), 110–116.
- Sanderson, Kelli A. (2023). »Be Prepared to Fight Like Hell«: Parent Advice for IEP Meetings. In: *Exceptionality*, 31 (5), 344–361.
- Schipolowski, Stefan; Stanat, Petra & Henschel, Sofie (2022). Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: Heinz Reinders, Dagmar Bergs-Winkels, Annette Prochnow & Isabell Post (Hg.), *Empiri-*

- sche Bildungsforschung: Eine elementare Einführung (S. 329–355). Wiesbaden: Springer.
- Schroeders, Ulrich; Schipolowski, Stefan; Zettler, Ingo; Golle, Jessika & Wilhelm, Oliver (2016). Do the smart get smarter? Development of fluid and crystallized intelligence in 3rd grade. In: *Intelligence*, 59 (November), 84–95.
- Schüle, Christoph; Besa, Kris-Stephen & Arnold, Karl-Heinz (2017). Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zur Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz. In: Stephan Wernke & Klaus Zierer (Hg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schurig, Michael; Jungjohann, Jana & Gebhardt, Markus (2021). Minimization of a Short Computer-Based Test in Reading. In: *Frontiers in Education*, 6, 1–12.
- Schwab, Susanne; Hessel, Marco G. P.; Obendrauf, Tanja; Polanig, Mona C. & Wölflingseder, Lisa (2015). Assessing Special Educational Needs in Austria: Description of Labeling Practices and Their Evolution From 1996 to 2013. In: *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14 (3), 329–342.
- Schwab, Susanne; Kopp-Sixt, Silvia & Bernat, Eva (2015). Kritische Einblicke in die Gutachtenerstellung zum Sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: *Heilpädagogische Forschung*, 41 (3), 136–143.
- Smale-Jacobse, Annemiek E.; Meijer, Anna; Helms-Lorenz, Michelle & Maulana, Ridwan (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. In: *Frontiers in Psychology*, 10, 1–23.
- Staatliches Schulamt Mannheim (o.J.). Verfahren zur Feststellung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. Online verfügbar unter: https://ma.schulamt-bw.de/_Lde/Startseite/Themen+_Schularten/Sonderpaedagogisches+Feststellungsverfahren.
- Stebler, Rita & Reusser, Kurt (2017). Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In: Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab & Bettina Streese (Hg.), *Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 253–264). Münster: Waxmann.
- Steinmetz, Sebastian; Wräse, Michael; Helbig, Marcel & Döttinger, Ina (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Baden-Baden: Nomos.
- Sturm, Tanja (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt.

- Thompson, Christiane (2005). Non-transparency of the Self and the Ethical Value of Bildung. In: *Journal of Philosophy of Education*, 39 (3), 519–533.
- Tischer, Michael (1999). *Herbart und die Folgen. Studien zur Genese der Allgemeinen Pädagogik und der Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Vennemann, Mario (2019). *Individual- und Kompositionseffekte und der Kompetenzzuwachs in Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Weinert, Franz E.; Schrader, Friedrich-W. & Helmke, Andreas (1990). Educational Expertise: Closing the Gap between Educational Research and Classroom Practice. In: *School Psychology International*, 11 (3), 163–180.
- Wenzl, Thomas (2018). Die Lehrkraft als Repräsentant des Allgemeinen. Professionalisierungstheoretische Überlegungen jenseits der Spannung von Spezifität und Diffusität. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 152–169.
- Wernet, Andreas (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wernet, Andreas (2008). Das Pseudologie-Syndrom. Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche. In: Thomas Rihm (Hg.), *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklungen* (S. 237–51). Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. 2. Aufl. München: Reinhardt.
- Westermann-Gruppe (Hg.) (2022). *Online-Diagnose Grundschule. Für Deutsch und Mathematik*. Online verfügbar unter: https://grundschuldiagnose.westermann.de/fileadmin/user_upload/docs/Online-Diagnose_Grundschule_Prospekt_2022.pdf.
- Wolf, Lisa & Dietze, Torsten (2022). Ein Überblick über die Organisation der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Deutschland. In: Markus Gebhardt, David Scheer & Michael Schurig (Hg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 325–344). Regensburg: Universitätsbibliothek.