

**Lernprozessbegleitende Diagnostik im
Kompetenzbereich Lesen als Kernpraktik
Umgang mit Lerngelegenheiten und Überzeugungen
angehender Deutschlehrkräfte im Praxissemester**

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der *Philosophie*

in der Fakultät für

Geistes- und Kulturwissenschaften der
Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von

Rebecca Knobloch

aus Brilon

Wuppertal, im Mai 2026

Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophie (Dr. phil.)
im Fach Germanistik in der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften
der Bergischen Universität Wuppertal
vorgelegt von Rebecca Knobloch
Erstgutachterin: Prof.in Dr. Vivien Heller
Zweitgutachter: Prof. Dr. David Gerlach

Danksagung

Zu Beginn möchte ich all jenen meinen herzlichen Dank aussprechen, die mich während der Entstehung dieser Dissertation auf vielfältige Weise unterstützt und begleitet haben. Mein besonderer Dank gilt meiner Erstbetreuerin, Prof.in Dr. Vivien Heller, die mich von Beginn an sowohl fachlich als auch persönlich begleitet hat. Ihre kontinuierliche Unterstützung, ihre wertvollen Impulse sowie ihr feines Gespür für die richtigen Worte im richtigen Moment haben maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Diese verlässliche Begleitung war in einer so langen Arbeitsphase von unschätzbarem Wert.

Den Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums von Vivien Heller danke ich für den kontinuierlichen Austausch, das gemeinsame Nachdenken, Diskutieren und Weiterentwickeln von Ideen. Namentlich möchte ich an dieser Stelle Nora Schönfelder, Kristin Weiser-Zurmühlen, Nicole Wahl, Alexandra Metz, Noelle Kinalzik, Leslie Wathsack sowie Denise Robbins nennen.

Ein weiterer Dank gilt dem KoLBi-Team, das mich in den ersten Jahren meiner Promotion begleitet und stets ein offenes Ohr für meine Fragen hatte. Insbesondere danke ich Judith Schellenbach-Zell und Yannick Schilling für ihre Unterstützung und den kollegialen Austausch.

Von Herzen danke ich meiner Familie und meinen Freunden, die mich während des gesamten Promotionsprozesses emotional gestärkt und ermutigt haben. Besonders danken möchte ich meinem Vater, der schon früh an mich und den Weg einer Promotion geglaubt hat. Nicht zuletzt danke ich meinem Partner Mathias. Er hat die Höhen und Tiefen dieser Zeit von Anfang an miterlebt und mich jederzeit unterstützt. Seine Geduld, sein Zuspruch und seine beständige Rückendeckung haben wesentlich dazu beigetragen, dass ich diese Arbeit abschließen konnte.

Die vorliegende Arbeit ist eine leicht überarbeitete Fassung meiner Dissertationsschrift, die ich im Mai 2026 an der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal eingereicht und im Juli 2026 verteidigt habe.

Düsseldorf, August 2026

Inhalt

1 Einleitung	6
2 Lernprozessbegleitende Diagnostik im Bereich Lesen	12
2.1 Der Kompetenzbereich Lesen.....	12
2.1.1 Curriculare Perspektive auf den Kompetenzbereich Lesen	12
2.1.2 Lesekompetenz als mehrdimensionales Konstrukt	15
2.1.3 Diagnostik von Lesekompetenz: Instrumente und Maßnahmen	20
2.1.4 Förderung von Lesekompetenz	25
2.2 Lernprozessbegleitende Diagnostik.....	29
2.2.1 Begriffsklärung: lernprozessbegleitende Diagnostik	29
2.2.2 Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Erfassung und Förderung	35
2.2.3 Ein Prozessmodell als Orientierungsgrundlage für professionelles Vorgehen beim Diagnostizieren der Lesekompetenz	42
3 Forschungsstand zu professionellen Aneignungsprozessen	45
3.1 Begriffsklärung: Kernpraktiken	46
3.2 Kernpraktiken und ihre Aneignung	50
3.3 Lerngelegenheiten für die Aneignung einer Kernpraktik.....	56
4 Überzeugungen als Einflussfaktor auf Aneignung	61
4.1 Begriffsklärung: Überzeugungen	61
4.2 Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften	64
4.3 Überzeugungen und ihre Bedeutung für Aneignungsprozesse	67
5 Zwischenfazit und Forschungsdesiderata	70
6 Lehrkonzept, Datengrundlage und methodisches Vorgehen.....	74
6.1 Lehrkonzept	74
6.2 Untersuchungsfeld und Teilnehmer*innen	80
6.3 Erhebungsinstrumente und Erhebungsverlauf	83
6.3.1 Vignetten als Lerngelegenheiten	84
6.3.2 Essay zur Erfassung der Überzeugungen.....	88
6.3.3 Fragebogen zur Erfassung des Vorwissens	92

6.4 Vorgehen bei der Aufbereitung und Auswertung der Daten als	
Grundlage der Typenbildung	95
6.4.1 Grundlegendes zur Typenbildung	96
6.4.2 Auswertung der Vignettenbearbeitungen: typenbildende qualitative	
Inhaltsanalyse	102
6.4.3 Auswertung der Essays: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	113
6.4.4 Auswertung Fragebogen.....	120
7 Befunde zu den Bearbeitungen der Vignetten, Überzeugungen und Vorwissen.....	123
7.1 Befunde zu den Vignettenbearbeitungen	123
7.1.1 Typ A: fallorientierter und wissensintegrierender Bearbeitungstyp.....	125
7.1.2 Typ B: falldistanzierter und wissensisolierter Bearbeitungstyp.....	131
7.1.3 Typ C: falldistanzierter und wissensrestringierter Bearbeitungstyp.....	134
7.1.4 Typ D: domänenspezifischer Mischtyp	140
7.1.5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bearbeitungstypen	145
7.2 Befunde zu den Überzeugungen	151
7.3 Befunde zum Vorwissen	157
7.4 Zusammenführung der Einzelbefunde: erweiterte Typologie.....	159
8 Zusammenfassung und Einordnung in den Forschungsstand	171
9 Diskussion und Ausblick	180
10 Literaturverzeichnis	184
11 Anhang.....	206
11.1 Abbildungsverzeichnis.....	206
11.2 Tabellenverzeichnis.....	207
11.3 Fragebogen	208

1 Einleitung

But learning about a method or learning to justify a method is not the same thing as learning to do the method with a class of students [...]. (Grossman et al. 2009: 275)

Das Zitat verweist auf eine zentrale Differenz professionellen Handelns: Zwischen dem Wissen *über* eine Methode und der Fähigkeit, diese im konkreten Unterrichtsgeschehen handlungsfähig umzusetzen, besteht ein Unterschied. Professionelle Kompetenz erschöpft sich demnach nicht im deklarativen Wissen, sondern realisiert sich erst in der situativen Praxis. Grossman et al. (2009) betonen damit die Kluft zwischen theoretischem Methodenwissen und performativer Umsetzung im Unterricht. Das zeigt sich besonders deutlich im Bereich diagnostischen Handelns von Lehrkräften. Die Einschätzung individueller Lernvoraussetzungen mittels geeigneter Diagnoseverfahren stellt eine zentrale Facette professioneller Kompetenz von Lehrkräften dar (vgl. Baumert und Kunter 2006; Hascher 2008; Schrader 2011, 2013) und muss bereits in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung angebahnt werden. Eine wesentliche Voraussetzung für die Förderung sprachlicher Fähigkeiten von Schüler*innen ist die Erhebung der Lernvoraussetzungen. Nur wenn Lehrkräfte die Stärken und Schwächen ihrer Schüler*innen wahrnehmen, analysieren und reflektieren, können sie ihren Unterricht auf die individuellen Fähigkeiten und Lernschwierigkeiten einzelner Kinder abstimmen und passende Lerngelegenheiten auswählen (vgl. Hardy et al. 2019; Kramer et al. 2021). Vor diesem Hintergrund kommt der Fähigkeit, Lernstände im Bereich des Lesens angemessen zu diagnostizieren, eine besondere Bedeutung zu, da Lesekompetenz als grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in nahezu allen Unterrichtsfächern gilt. Die lernprozessbegleitende Diagnostik im Bereich Sprache ist daher als Kernpraktik¹ (vgl. Grossman et al. 2009) von Deutschlehrkräften zu sehen.

Das Dissertationsvorhaben fokussiert exemplarisch die lernprozessbegleitende Diagnostik im Kompetenzbereich Lesen als eine zentrale professionelle Tätigkeit und reale Berufsanforderung. Dass Leseförderung in besonderem Maße von einer systematischen Diagnostik der Lernvoraussetzungen profitiert, wird in der Literatur vielfach betont (vgl. z. B. Förster et al. 2018; Förster und Souvignier 2019; Paleczek und Seifert 2020; Greiner-Döchelt und Mendel 2022; Seifert et al. 2022). Entscheidend ist, ungünstige

¹ Mit Kernpraktiken wird auf das im englischsprachigen Diskurs etablierte Konzept der *Core Practices* Bezug genommen. Die beiden Begriffe werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

Lernentwicklungen frühzeitig zu erkennen und nicht erst bis zum Scheitern zu warten („wait to fail“, Förster und Souvignier 2019: 147). Je früher Fördermaßnahmen ergriffen werden, desto höher ist die Aussicht auf eine positive Entwicklung. Dies kann durch Lernprozess- bzw. Lernverlaufsdiagnostik gewährleistet werden, deren Ziel sowohl eine diagnosebasierte, differenzierte Förderung als auch eine adaptive Unterrichtsplanung ist. Darüber hinaus sind diagnostische Fähigkeiten der Lehrpersonen essenziell, um passgenaues Feedback geben zu können, das wiederum eine zentrale Voraussetzung für den Lernerfolg der Schüler*innen darstellt (vgl. Hattie 2009: 170). Aufgrund ihrer hohen Relevanz für den Lehrkräfteberuf wird diagnostische Kompetenz „als eine Schlüsselkompetenz in Lehr- und Lernkontexten“ (Artelt und Gräsel 2009: 157) angesehen. Gleichzeitig weisen empirische Befunde darauf hin, dass die lese diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften insgesamt nur moderat ausgeprägt sind und häufig mit Unsicherheiten verbunden bleiben (vgl. u. a. Valtin et al. 2010; Karing et al. 2011; Schmitterer und Brod 2021; Hertel et al. 2024). Hertel et al. (2024) analysierten, wie präzise Lehrkräfte in inklusiven Klassen das Leseverständnis von Schüler*innen auf Wort-, Satz- und Textebene einschätzen. Die Ergebnisse zeigen insgesamt nur eine mittlere Beurteilungsgenauigkeit, wobei die Übereinstimmung zwischen Lehrer*innenurteilen und Testleistungen auf Satz- und Textebene höher ausfiel als auf Wortebene. Während sich auf Wortebene lediglich geringe Zusammenhänge zeigten, ergaben sich auf Satz- und Textebene moderate Korrelationen. Dies weist darauf hin, dass Lehrkräfte größere Schwierigkeiten haben, die Dekodierfähigkeit zuverlässig einzuschätzen, als das übergreifende Leseverständnis (Hertel et al. 2024: 308). Ähnliche Befunde berichten Paleczek et al. (2015: 2204f.), die zeigen konnten, dass Lehrpersonen dazu neigen, Leseverständnis und Dekodierfähigkeit eher als einheitliches Gesamtmerkmal zu beurteilen, anstatt einzelne Teilkompetenzen des Lesens differenziert zu berücksichtigen.

Für eine gezielte und differenzierte Förderung ist insbesondere eine präzise Einschätzung der einzelnen Teilfähigkeiten der Lesekompetenz erforderlich. Im Hinblick auf die zentrale Bedeutung diagnostischer Kompetenz für eine adaptive Unterrichtsgestaltung wird daher ein gezielter Trainingsbedarf für Lehrkräfte angenommen (vgl. Karing et al. 2011: 169). Da diagnostische Fähigkeiten jedoch nicht erst im Berufsalltag entstehen, sondern bereits in der Ausbildung angebahnt werden sollten, rückt die Frage in den Fokus, wie entsprechende Fähigkeiten schon bei angehenden Lehrkräften entwickelt und gefördert werden können. Insgesamt besteht ein deutliches Forschungsdesiderat

hinsichtlich der Frage, wie Lesediagnostische Fähigkeiten als Kernpraktik in der ersten Phase der Lehrerbildung angebahnt werden können und welche Bedeutung dabei unterschiedlichen Lehr- und Lernarrangements sowie individuellen Voraussetzungen der Studierenden zukommt.

Zu den individuellen Voraussetzungen professionellen Lehrer*innenhandelns zählen auch die Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften. In der Forschung zu Überzeugungen wird davon ausgegangen, dass diese in engem Zusammenhang mit unterrichtlichem Handeln stehen und daher auch für Fragen der Lehrer*innenbildung und Professionalisierung von besonderer Relevanz sind (vgl. Philipp 2007: 257f., 263). Entsprechend werden Überzeugungen in der Professionsforschung als zentraler Bestandteil professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen betrachtet, da sie die Wahrnehmung, Interpretation und Gestaltung von Unterricht maßgeblich beeinflussen (vgl. König 2012). Vergleichsweise wenig thematisiert wird jedoch die Frage, ob und inwiefern die Reflexion eigener Überzeugungen Professionalisierungsprozesse tatsächlich unterstützen kann und wie mit Erkenntnissen zu Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen in der Lehrkräftebildung weitergearbeitet werden kann (vgl. Zachow et al. 2025: 11). Ausgehend vom deutschdidaktischen Kontext reflektiert Wieser (2025: 31f.), welche Beiträge die bisherige Forschung zu Überzeugungen leisten konnte, und identifiziert zugleich weiterhin bestehende Desiderate. Die Autorin betont dabei, dass angesichts der großen Anzahl vorliegender deutschdidaktischer Studien kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann, sondern ein konzeptioneller und methodischer Überblick angestrebt wird, der insbesondere der Identifikation zentraler Forschungstendenzen dient (vgl. Wieser 2025: 34). Eine zentrale Erkenntnis Wiesers besteht darin, dass fachdidaktische Forschung Überzeugungen von Lehrenden nicht vorschnell normativ bewerten sollte. Stattdessen sei es notwendig, deren Zusammenhang mit Lerninhalten, Lehr-Lernprozessen sowie institutionellen Rahmenbedingungen zu untersuchen (vgl. Wieser 2025: 43).

An die skizzierten Problemlagen knüpft die vorliegende Arbeit an: Es wird untersucht, wie Studierende des Fachs Deutsch (der Lehrämter Grundschule und sonderpädagogische Förderung) im Verlauf von Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen mit einem Lehrangebot im Bereich der lernprozessbegleitenden Diagnostik bzw. der adaptiven Leseförderung umgehen. Wie müssen passende Lerngelegenheiten aussehen und

gestaltet sein, damit angehende Lehrkräfte (maximal) davon profitieren? Dieses Desiderat greift das Dissertationsvorhaben auf, indem es ein entsprechendes Lernformat für diese erste Phase der Lehrkräftebildung entwickelt und Aneignungsweisen von Studierenden untersucht. Durch Orientierung an einer Kernpraktik soll eine (bessere) Verbindung zwischen Theorie und Praxis erreicht werden (vgl. Yilmaz und Kleickmann 2018: 150f.). Unter Kernpraktiken im Sinne des Core-Practice-Ansatzes werden zentrale, wiederkehrende und erlernbare professionelle Handlungsweisen von Lehrpersonen verstanden, die als grundlegend für die erfolgreiche Gestaltung von Unterricht gelten. Sie beziehen sich auf konkrete Tätigkeiten des Unterrichtshandelns, die sich identifizieren, beschreiben, einüben und reflektieren lassen und daher eine wichtige Rolle in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte spielen (vgl. Grossman et al. 2009; McDonald et al. 2013). Das Lernformat zielt darauf ab, bereits im Studium Lernräume zu eröffnen, in denen angehende Lehrkräfte systematisch und zugleich orientiert an den praktischen Anforderungen diagnostische Fähigkeiten (für den Kompetenzbereich Lesen) aufbauen können. Dabei wird davon ausgegangen, dass Diagnosekriterien theoretisch vermittelt werden können und angehende Lehrkräfte durch die Verbindung mit praktischen Erfahrungen relevante Wissensbestände in diesem Bereich erwerben (vgl. Fraefel 2022: 17). Zur Förderung des Wissenserwerbs sollten Praxisbezüge bei der didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden (vgl. Buch und Sparfeldt 2020: 43). Das Praxissemester² bietet sich in besonderer Weise als ein solcher Lernraum an, da hier Auswahl und Nutzung diagnostischer Instrumente handlungsentlastet erprobt und reflektiert werden können. Im Vorbereitungs- und Begleitseminar zum Praxissemester Deutsch werden deshalb zugrundeliegendes theoretisches Wissen und handlungsnahe Fähigkeiten aufeinander bezogen vermittelt.

Die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit lautet:

Wie eignen sich Studierende die Kernpraktik lernprozessbegleitende Diagnostik im Bereich Lesen im Rahmen eines Praxissemesterkurses an?

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung sind zwei Forschungsfragen leitend:

² Der Begriff bezieht sich auf das fünfmonatige Praxissemester in Nordrhein-Westfalen, das in Kapitel 6.1 ausführlich dargestellt wird.

- Forschungsfrage I: *Zu welchen Bearbeitungen führen fallbasierte Vignetten zur lernprozessbegleitenden Diagnostik?*
- Forschungsfrage II: *In welchem Verhältnis stehen fachliches Vorwissen, Überzeugungen und Aneignungsweisen zur Kernpraktik lernprozessbegleitende Diagnostik?*

Die Datengrundlage der vorliegenden Studie bilden Fallbearbeitungen zur Lesediagnostik und Leseförderung von insgesamt 29 Deutschstudierenden im Master. Die zwei zu bearbeitenden Vignetten enthielten jeweils eine Fallsituation zur Auswahl geeigneter Lesediagnoseverfahren sowie eine Fallsituation zur Entscheidung über eine passende Leseförderung. Darüber hinaus verfassten alle 29 Teilnehmer*innen einen Essay über ihre Überzeugungen zur lernprozessbegleitenden Diagnostik. Die empirische Untersuchung erfolgt demnach in einem hochschuldidaktischen Kontext, in dem die angehenden Lehrkräfte im Rahmen eines Seminars mit diagnostischen Vignettenformaten arbeiten, deren Nutzung und Bearbeitung systematisch analysiert werden. Angesichts des umfangreichen explorativen Datenmaterials, das einer Strukturierung und Systematisierung bedarf, erscheint eine Typenbildung methodisch sinnvoll (vgl. Schmidt-Hertha und Tippelt 2011: 23). Die Analyse der individuellen Bearbeitungen führt entsprechend zur Konstruktion unterschiedlicher Bearbeitungstypen und trägt damit zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage bei. Die Datenerhebung zur zweiten Forschungsfrage erfolgt über einen Fragebogen zum fachlichen Vorwissen sowie über den Essay zur Erfassung der Überzeugungen zur lernprozessbegleitenden Diagnostik. Die Zusammenschau aller Daten erlaubt schließlich Aussagen zum Verhältnis zwischen fachlichem Vorwissen, Überzeugungen und Aneignungsweisen im Kontext der lernprozessbegleitenden Diagnostik.

Der Aufbau dieser Arbeit gliedert sich in einen literaturbasierten theoretischen und einen empirischen Teil: In Kapitel 2 wird die lernprozessbegleitende Diagnostik im Bereich Lesen als zentraler Bestandteil professionellen Lehrerhandelns in den Blick genommen. Zunächst werden zentrale Grundlagen des Kompetenzbereichs Lesen dargestellt, um ein Verständnis für die Anforderungen und Teilbereiche von Lesekompetenz zu schaffen. Darauf aufbauend werden diagnostische Zugänge sowie Möglichkeiten der Förderung in den Blick genommen. Anschließend steht die lernprozessbegleitende Diagnostik selbst im Fokus. Dabei werden grundlegende Begriffe geklärt und die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften als wesentliche Voraussetzung thematisiert. Abschließend wird in Abschnitt 2.2.3 ein Prozessmodell eingeführt, das als Orientierungsgrundlage für

ein professionelles Vorgehen beim Diagnostizieren von Lesekompetenz dient. Das Modell bündelt die zuvor dargestellten theoretischen und praktischen Aspekte und zeigt auf, wie diagnostische Prozesse systematisch geplant, durchgeführt und reflektiert werden können. Kapitel 3 beschäftigt sich mit der professionellen Aneignung von Kernpraktiken. Kapitel 4 widmet sich der Rolle von Überzeugungen im Aneignungsprozess. Neben einer Begriffsbestimmung werden berufsbezogenen Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte zur Diagnostik dargestellt. Auf Grundlage der theoretischen Rahmung wird in Kapitel 5 ein Zwischenfazit formuliert, Forschungsdesiderata benannt und daraus die konkreten Forschungsfragen abgeleitet. Das methodische Vorgehen, die Datengrundlage und das Design der Untersuchung werden im Detail in Kapitel 6 dargestellt. Zuvor wird das Lehrkonzept des Seminars – eingebettet in die Struktur des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen – erläutert. Kapitel 7 präsentiert die Befunde zu den Forschungsgegenständen: Vignettenbearbeitungen, Überzeugungen und Vorwissen. Im Rahmen der Befunddarstellung zu den Auseinandersetzungen mit den Vignetten (vgl. Kap. 7.1) werden vier Bearbeitungstypen vorgestellt, die sich aus der Analyse ergeben. In Kapitel 7.4 werden die einzelnen Dimensionen anschließend im Hinblick auf den zweiten Untersuchungsschwerpunkt zueinander in Beziehung gesetzt. Kapitel 8 fasst die zentralen Erkenntnisse der Untersuchung zusammen und ordnet sie in den Forschungsstand ein. In Kapitel 9 werden die Ergebnisse weiterführend diskutiert sowie Konsequenzen und Perspektiven für Forschung und Lehrkräftebildung aufgezeigt.

Ziel der Arbeit ist es, empirisch fundierte Erkenntnisse zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich der lernprozessbegleitenden Diagnostik zu gewinnen und Impulse für die theoriegeleitete Gestaltung universitärer Lerngelegenheiten zur Aneignung diagnostischer Kernpraktiken zu geben. Möglich wird dies durch eine explorative Beschreibung der Lernprozesse von Studierenden im Bereich der lernprozessbegleitenden Diagnostik bzw. der adaptiven Leseförderung in der Domäne Lesen. Damit wird die bislang noch wenig untersuchte Prozessperspektive auf Professionalisierung eingenommen.

2 Lernprozessbegleitende Diagnostik im Bereich Lesen

2.1 Der Kompetenzbereich Lesen

In diesem Kapitel wird der Kompetenzbereich Lesen mit dem Ziel umrissen, die Entscheidung für den exemplarischen Fokus auf das Lesen zu begründen und die fachliche Grundlage für die Entwicklung eines Lehrkonzepts zu schaffen (vgl. Kap. 6.1). Das Kapitel eröffnet mit einer curricularen Einordnung des Kompetenzbereichs Lesen (vgl. Kap. 2.1.1). Darauf aufbauend wird Lesekompetenz als mehrdimensionales Konstrukt betrachtet und zentrale Teilfähigkeiten werden herausgestellt (vgl. Kap. 2.1.2). Im weiteren Verlauf werden ausgewählte Verfahren der Lesediagnostik sowie Fördermöglichkeiten der Lesekompetenz dargestellt (vgl. Kap. 2.1.3 und 2.1.4), die zugleich als Bezugspunkte für die in dieser Arbeit verwendeten Vignetten zur Diagnostik und Förderung dienen (vgl. Kap. 6.3.1).

2.1.1 Curriculare Perspektive auf den Kompetenzbereich Lesen

Da in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf dem Erwerb lernprozessbegleitender Diagnostik im Bereich Lesen liegt, wird an dieser Stelle zunächst auf die Bildungsstandards eingegangen, um die curriculare Perspektive einzubringen. Die Bildungsstandards im Fach Deutsch aus den Jahren 2003 und 2004 sind indes überarbeitet worden, da sie nicht mehr dem aktuellen Stand der Forschung entsprachen. Im Zuge dieser Weiterentwicklung wurden die Standards für den Ersten und den Mittleren Schulabschluss in einem gemeinsamen Dokument zusammengeführt. Zudem wurde die bisher ausschließliche Zuordnung des Umgangs mit *Texten und Medien* zum Kompetenzbereich *Lesen* aufgehoben. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass der Umgang mit Texten und anderen Medien auch in anderen sprachlichen Handlungsfeldern – etwa beim Schreiben oder Sprechen über Texte – eine zentrale Rolle spielt. Darüber hinaus erfolgte eine stärkere Ausdifferenzierung basaler Fähigkeiten in allen prozessbezogenen Kompetenzbereichen (vgl. KMK 2023: 10ff.).

Im Rahmen des Lehrplans für das Fach Deutsch in Nordrhein-Westfalen [NRW] wird das Lesen nicht nur als kognitiver Verstehensprozess beschrieben, sondern als eigenaktiver Vorgang der Sinnkonstruktion verstanden (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2021: 16). Dabei wird deutlich, dass Lesekompetenz weit über das funktionale Textverstehen hinausgeht: Sie bildet die Grundlage für die Zielperspektive eines

genussvollen und selbstbestimmten Lesens sowie für die aktive Auseinandersetzung mit der Welt durch Texte. In diesem Zusammenhang werden zusätzlich affektive und motivationale Aspekte betont; insbesondere das Vertrauen in die eigenen Lesefähigkeiten sowie die Freude am Lesen. Diese Komponenten sind entscheidend, um Schüler*innen nachhaltig zum Lesen zu motivieren und ihnen ein positives Selbstbild als Lesende zu vermitteln. Als Lesefähigkeiten gelten das flüssige Lesen, der sichere Umgang mit Lesetechniken, das Verstehen von Texten sowie der gezielte Einsatz von Strategien zur Förderung des Leseverstehens (vgl. KMK 2022b: 16ff.). Die vorherigen Ausführungen machen deutlich, dass es sich bei der Lesekompetenz um eine grundlegende Fähigkeit handelt, auf der fast alle Lernprozesse aufbauen und die somit für alle Fächer und Lebensbereiche von zentraler Bedeutung ist. Das soll im Folgenden für einzelne Bereiche verdeutlicht und belegt werden.

Grundlage für den Wissenserwerb

- In nahezu allen Fächern (Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, etc.) müssen Schüler*innen Texte lesen und verstehen, um neues Wissen zu erwerben. Ohne Lesekompetenz ist es schwierig, Informationen aus Lehrbüchern, Arbeitsblättern oder digitalen Quellen zu verarbeiten (vgl. McElvany 2010: 185).

Förderung des kritischen Denkens

- Lesekompetenz geht über das bloße Verstehen von Texten hinaus. Sie umfasst auch das kritische Bewerten von Inhalten, die Fähigkeit, Argumente zu analysieren und zwischen Fakten und Meinungen zu unterscheiden – eine Fertigkeit, die in allen Fächern und im Alltag von Bedeutung ist (vgl. Artelt et al. 2005).

Verstehen komplexer Zusammenhänge

- In Fächern wie Geschichte, Biologie oder Geographie müssen oft komplexe Zusammenhänge verstanden werden, die in Texten dargelegt sind. Lesekompetenz erleichtert das Erfassen solcher komplexen Informationen und hilft dabei, diese richtig zu deuten und anzuwenden (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2021: 31ff.).

Förderung der Sprach- und Ausdrucksfähigkeit

- Durch das Lesen wird der Wortschatz erweitert und die Sprachfähigkeit gefördert (vgl. Duff et al. 2015; Ludewig et al. 2022). Das wirkt sich positiv auf das Schreiben und Sprechen aus, was in allen Fächern, insbesondere in Sprachen und Geisteswissenschaften, wichtig ist.

Selbstständiges Lernen und Problemlösen

- Lesekompetenz ist eine Schlüsselkompetenz für das selbstständige Lernen. Schüler*innen, die gut lesen können, sind in der Lage, sich selbstständig neue Themen zu erschließen und Probleme in verschiedenen Bereichen zu lösen, sei es in Mathematik durch das Verstehen von Textaufgaben (vgl. Schukajlow 2013: 125) oder in Kunst durch das Verstehen von Anleitungen.

Digitale Kompetenz und Informationsverarbeitung

- In der digitalen Welt ist die Fähigkeit, Informationen aus einer Vielzahl von Quellen zu finden, zu bewerten und zu nutzen, unerlässlich. Lesekompetenz umfasst auch das Verstehen von digitalen Texten und Medien, was in allen Fächern wichtig ist, da digitale Medien in der Bildung eine immer größere Rolle spielen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2021).
- In einer zunehmend digitalisierten Welt, in der Informationen jederzeit verfügbar sind, gewinnt das kritische Lesen (vgl. Artelt et al. 2005: 20) mehr denn je an Bedeutung. Mit dem Aufkommen von Künstlicher Intelligenz, automatisiert erzeugten Texten und der Verbreitung von Falschnachrichten in sozialen Medien stehen Leser*innen vor der Herausforderung, Inhalte nicht nur zu verstehen, sondern auch deren Glaubwürdigkeit und Herkunft zu hinterfragen. Kritisches Lesen bedeutet daher, Informationen aktiv zu prüfen, zwischen Fakten und Meinungen zu unterscheiden und die Absicht hinter einem Text zu erkennen. Diese Fähigkeit ist heute nicht nur für den schulischen Erfolg, sondern auch für eine reflektierte gesellschaftliche Teilhabe unverzichtbar.

Transferfähigkeit und fächerübergreifendes Lernen

- Eine gute Lesekompetenz unterstützt das fächerübergreifende Lernen, indem Schüler*innen in der Lage sind, Informationen und Konzepte aus einem Fachgebiet auf ein anderes zu übertragen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2021). Das Verstehen von Texten in einem Bereich (z. B.

wissenschaftliche Texte in der Biologie) kann auch das Verständnis für verwandte Bereiche (z. B. Chemie) fördern.

Soziale Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung

- Lesekompetenz fördert nicht nur den schulischen Erfolg, sondern auch die soziale Teilhabe. Sie ermöglicht es Schüler*innen, sich in gesellschaftlichen Diskussionen zu engagieren, sich eigene Meinungen zu bilden und kritisch an Medien und Literatur heranzugehen, was für die Persönlichkeitsentwicklung von großer Bedeutung ist.

Zusammengefasst ist die Lesekompetenz weit mehr als nur eine Fähigkeit im Deutschunterricht. Sie ist ein Schlüssel zur aktiven Teilhabe an Bildung und Gesellschaft und eine Voraussetzung für den Erfolg in allen schulischen und beruflichen Bereichen (vgl. Artelt et al. 2005: 5f.).

2.1.2 Lesekompetenz als mehrdimensionales Konstrukt

Lesekompetenz bezeichnet die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art und Komplexität zu verstehen, zu nutzen, zu reflektieren und auf sie zu reagieren, um Wissen zu erweitern und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] 2019: 27f.). Sie umfasst dabei ein breites Spektrum an kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten. Auf kognitiver Ebene reicht sie von der grundlegenden Fähigkeit, geschriebene Sprache zu entschlüsseln (Dekodierung), bis hin zu vertieftem sprachlichen Wissen über Wortschatz, Grammatik sowie übergeordnete sprachliche und textstrukturelle Merkmale, die für das Textverständnis notwendig sind. Ebenso gehört dazu die Kompetenz, das Gelesene mit dem eigenen Weltwissen zu verknüpfen, um Inhalte sinnvoll zu erschließen und einzuordnen (vgl. OECD 2019: 28). Darüber hinaus spielt die metakognitive Dimension eine zentrale Rolle: Lesekompetente Personen verfügen über ein Bewusstsein für den eigenen Leseprozess und setzen gezielt unterschiedliche Strategien ein, um Texte effektiv zu erfassen. Diese metakognitiven Fähigkeiten werden aktiv, wenn Leser*innen ihr eigenes Leseverhalten reflektieren, es gezielt steuern und an die jeweilige Leseabsicht oder -aufgabe anpassen (vgl. OECD 2019: 28). Lesekompetenz ist demnach keine Fähigkeit „aus einem Guss“, sondern ein Bündel von Teilfähigkeiten, die auf unterschiedlichen Ebenen verortet sind (vgl. Rosebrock 2012: 4).

Im wissenschaftlichen Diskurs lassen sich unterschiedliche theoretische Zugänge zur Bestimmung von Lesekompetenz unterscheiden. Grundlegend kann dabei zwischen kognitionstheoretisch orientierten Modellen und Ansätzen der Lesesozialisationsforschung differenziert werden (vgl. Hurrelmann 2002; Hurrelmann 2019: 22ff.). Erstere knüpfen häufig an das angelsächsische Literacy-Konzept an und verstehen Lesekompetenz primär als funktionale Fähigkeit zur Verarbeitung schriftlicher Informationen. Ein prominentes Beispiel hierfür stellt das Kompetenzmodell dar, das der PISA-Studie³ zugrunde liegt. Dieses ist vor allem auf die Erfassung und Messung von Leseleistungen ausgerichtet und fokussiert dementsprechend die kognitiven Prozesse des Textverstehens, insbesondere im Umgang mit Sach- und Informationstexten (Hurrelmann 2019: 25). Lesen erscheint in dieser Perspektive vorrangig als Informationsentnahme aus Texten. Kritisch wird jedoch angemerkt, dass ein solches Verständnis von Lesekompetenz zentrale Dimensionen des Lesens als kulturelle Praxis nur unzureichend berücksichtigt. Insbesondere motivationale, emotionale und soziale Aspekte – etwa die Beweggründe für das Lesen, affektive Zugänge zu Texten oder der Austausch über Gelesenes – bleiben in kognitionstheoretischen Modellen weitgehend ausgeblendet. Vor allem im Kontext schulischer Leseförderung wird daher argumentiert, dass ein rein kognitiv ausgerichteter Kompetenzbegriff zu kurz greift und um weitere Dimensionen erweitert werden sollte (vgl. Hurrelmann 2002: 7ff.). In diesem Zusammenhang gewinnen Modelle der Lesesozialisationsforschung an Bedeutung. Diese verfolgen ein kulturwissenschaftlich orientiertes Verständnis von Lesen und begreifen Lesekompetenz als ein Bündel von Fähigkeiten, das über kognitive Prozesse hinausgeht. Neben der Fähigkeit zur Textverarbeitung wird hier erstens die Lesemotivation als zentraler Bestandteil hervorgehoben. Zweitens wird eine emotionale Dimension betont, die die Fähigkeit umfasst, Texte subjektiv bedeutsam zu machen und mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen. Drittens wird die interaktive Dimension des Lesens berücksichtigt, die sich in der Fähigkeit zur Anschlusskommunikation über Texte und im Aushandeln von Bedeutungen mit anderen manifestiert (vgl. Hurrelmann 2002: 13f.). Insgesamt erweitern diese Ansätze den Blick auf Lesekompetenz, indem sie Lesen nicht ausschließlich als kognitiven Prozess,

³ PISA (Programme for International Student Assessment) ist eine internationale Schulleistungstudie, die regelmäßig die Lesekompetenz sowie weitere Kompetenzen von Schüler*innen im internationalen Vergleich erfasst.

sondern als aktiven und konstruktiven Akt der Bedeutungszuweisung verstehen, der in soziale und kulturelle Handlungskontexte eingebettet ist (vgl. Hurrelmann 2019: 28).

Vor diesem Hintergrund bietet das Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2020) als eines der bekanntesten fachdidaktischen Modelle im deutschsprachigen Raum einen integrativen Zugang zur Beschreibung von Lesekompetenz. Ein zentraler Vorteil des Modells besteht darin, dass es einseitige Perspektivierungen vermeidet, indem es kognitive, motivationale sowie soziale Dimensionen des Lesens systematisch zusammenführt (vgl. F. Schmidt 2018: 43). Darüber hinaus erweist es sich als besonders anschlussfähig an förderdiagnostische Kontexte, die auch im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen, da einzelne Teilbereiche der Lesekompetenz differenziert in den Blick genommen werden können. Schließlich ist das Modell nicht auf bestimmte Textsorten beschränkt, sondern grundsätzlich breit anwendbar, wodurch es sich sowohl für den Umgang mit Sachtexten als auch mit literarischen Texten eignet (vgl. F. Schmidt 2018: 43). Das Modell umfasst die folgenden drei Ebenen (vgl. Rosebrock und Nix 2020: 13ff.):

- Prozessebene: Umfasst die kognitiven Vorgänge beim Lesen, wie das Entziffern von Wörtern, Verstehen von Sätzen und das Herstellen von Bedeutungszusammenhängen im Text.
- Subjektebene: Bezieht sich auf die lesende Person – ihre Motivation, Lesebiografie, Interessen und emotionalen Zugänge zum Lesen.
- Soziale Ebene: Betrachtet das Lesen im gesellschaftlichen Kontext – also wie Lesen in Schule, Familie oder Freizeit eingebettet ist und durch soziale Einflüsse geprägt wird.

Die Autor*innen des Modells betonen, dass es sich nicht um eine hierarchische Anordnung der drei Ebenen handelt, bei der eine Ebene wichtiger wäre als die andere. Vielmehr stehen die Prozess-, Subjekt- und soziale Ebene für unterschiedliche, aber gleichwertige Perspektiven auf das Lesen. Alle drei sind wesentlich für das Verständnis von Lesekompetenz und tragen in ihrer jeweiligen Funktion zum Erwerb und zur Förderung dieser Kompetenz bei (vgl. Rosebrock und Nix 2020: 24ff.). Auf der Prozessebene umfasst Lesen mehrere aufeinander aufbauende Teilprozesse. Zunächst muss die wörtliche Textoberfläche durch Wort- und Satzidentifikation erfasst werden, bevor Leser*innen lokale Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Informationen herstellen können. Aufbauend darauf wird globale Kohärenz gebildet, indem der übergeordnete inhaltliche

Zusammenhang eines Textes erschlossen wird; erst wenn dieser Gesamtzusammenhang mental repräsentiert ist, kann von Textverstehen gesprochen werden (vgl. Rosebrock und Wirthwein 2014: 115). Im Kontext mentaler Repräsentation beschreibt Lenhard (2019: 15) das sogenannte *Situationsmodell* als „eine stark verdichtete, durch eigenes Vorwissen und Schlussfolgerungen angereicherte und in eigenen Worten reproduzierte Zusammenfassung des Textinhaltes“. Für das Textverstehen sind darüber hinaus weitere Teilprozesse bedeutsam, etwa die Verknüpfung des Gelesenen mit dem eigenen Vor- und Weltwissen, die Berücksichtigung von Anlass und Ziel der Lektüre sowie Kenntnisse über Textsorten und Darstellungsstrategien (vgl. Gold 2018: 35f.). Unabhängig von unterschiedlichen Modellansätzen besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Leseverstehen auf dem Zusammenspiel hierarchisch organisierter Teilprozesse beruht, die sich in niedrigere und höhere Verarbeitungsprozesse gliedern lassen (vgl. Lenhard 2019: 14ff.).

Leseflüssigkeit als zentrale Teilfähigkeit von Lesekompetenz

Im Folgenden wird die Leseflüssigkeit als eigenständige Dimension der Lesekompetenz in den Fokus gerückt. Rosebrock und Gold (2018: 7) akzentuieren seine Bedeutung für die Entwicklung von literaler Kompetenz. Auch die Leseflüssigkeit wird in der Forschung nicht als isolierte Fähigkeit, sondern als Zusammenspiel mehrerer Teilaspekte verstanden. Gemeint ist damit die Fähigkeit, Texte weitgehend fehlerfrei, zügig, automatisiert und mit angemessener Betonung zu lesen. Zentrale Indikatoren sind dabei insbesondere die Dekodiergenauigkeit und die Automatisierung auf Wortebene sowie Lesegeschwindigkeit und prosodische Gestaltung auf Satz- und Textebene (vgl. Rosebrock und Gold 2018: 10f.; Rosebrock et al. 2019: 16ff.). Als Orientierungswert für eine hinreichende Leseflüssigkeit wird häufig eine Lesegeschwindigkeit von etwa 100 Wörtern pro Minute angegeben⁴, wobei Texte zugleich weitgehend korrekt gelesen werden sollten. Ein kritischer Schwellenwert liegt bei etwa 95 % korrekt gelesenen Wörtern, da eine geringere Genauigkeit das Textverständnis beeinträchtigen kann (vgl. Röttig et al. 2021: 28). Die Angaben sind als ungefähre Richtgrößen zu verstehen, da die Leseflüssigkeit wesentlich von der Passung zwischen Text und Leser⁵ beeinflusst wird (vgl. Gold 2018: 69). Eine gut

⁴ In der Literatur variieren die Angaben zur als ausreichend erachteten Lesegeschwindigkeit am Ende der Grundschulzeit. Die meisten Angaben bewegen sich zwischen 100 und 180 WpM (z. B. Holle 2010; Gailberger 2013).

⁵ Ausführlich zur Passung von Textschwierigkeit und Lesefähigkeiten vgl. Rosebrock et al. 2019: 65ff..

entwickelte Leseflüssigkeit gilt als wichtige Voraussetzung für weiterführende Verstehensprozesse beim Lesen. Wenn das Dekodieren von Wörtern weitgehend automatisiert erfolgt, können kognitive Ressourcen stärker auf die inhaltliche Verarbeitung und das Verständnis des Textes gerichtet werden (vgl. Rosebrock et al. 2019: 15). Automatisiertes Lesen setzt voraus, dass Wörter durch wiederholte Wahrnehmung im *Sichtwortschatz* gespeichert werden und dadurch ohne erneutes Dekodieren erkannt werden können. Dieser direkte Zugriff auf Wortbedeutung und -aussprache wird in der Literatur auch als lexikalischer Weg bezeichnet (vgl. Gold 2018: 19). Der Sichtwortschatz entwickelt sich über die Grundschulzeit hinaus und ist bei vielen Lernenden auch in den ersten Jahren der Sekundarstufe noch nicht vollständig ausgebildet (vgl. Rosebrock und Gold 2018: 9). Bei geringerer Automatisierung werden Wörter verstärkt über den indirekten, nichtlexikalischen Weg der Graphem-Phonem-Zuordnung erschlossen, wie ihn das Zwei-Wege-Modell des Lesens beschreibt (vgl. Coltheart und Rastle 1994: 1197). In dem Fall wird ein großer Teil der Aufmerksamkeit für das Entziffern einzelner Wörter benötigt, wodurch die gleichzeitige Verarbeitung von Bedeutungszusammenhängen erschwert wird (vgl. Rosebrock et al. 2010: 34; Gailberger und Nix 2013: 40; Rosebrock und Gold 2018: 9). Gold (2018: 20) unterstreicht, dass ein flexibler Wechsel zwischen beiden Wegen kennzeichnend für kompetente Leser*innen ist, da auch geübte Leser*innen immer wieder auf unbekannte Wörter treffen, die zunächst lautierend erschlossen werden müssen. Diese basalen Prozessleistungen sind kognitive bzw. mentale Operationen, die während des Lesens vollzogen werden müssen, um ein Textverständnis zu ermöglichen (vgl. Rosebrock und Wirthwein 2014: 113, 115; Gold 2018: 67). Sie stellen damit eine zentrale Grundlage für die Entwicklung von Lesekompetenz dar (vgl. Rosebrock et al. 2019: 12). In diesem Zusammenhang betonen Rosebrock und Gold (2018: 10), dass neben der Leseflüssigkeit auch der Einbezug von Sprach- und Weltwissen eine zentrale Rolle für das Textverstehen beim Lesen spielt. Kompetente Leser*innen nutzen bereits vorhandenes Wissen sowie zuvor gelesene Informationen, um Erwartungen an den weiteren Satzverlauf zu bilden und nachfolgende Wörter schneller und zutreffender verarbeiten zu können. Für Lehrkräfte ist es wichtig zu wissen, dass alle vier Komponenten der Leseflüssigkeit in einem ausreichenden Maß entwickelt sein müssen, damit Lernende Texte nicht nur oberflächlich vorlesen, sondern deren Inhalte tatsächlich konstruieren und zum Lernen nutzen können. Bereits Beeinträchtigungen in einer einzelnen Teilkomponente können das Textverstehen deutlich erschweren oder verhindern, weshalb entsprechende Schwierigkeiten erkannt werden müssen, um bei Bedarf gezielte Fördermaßnahmen

einleiten zu können (vgl. Rosebrock und Gold 2018: 12). Werden Defizite in der Leseflüssigkeit zu Beginn der Schullaufbahn nicht erkannt und gefördert, können sie sich mit steigenden Anforderungen an das Lesen verstärken und langfristig zu wachsenden Leistungsunterschieden führen. Daher ist ein frühzeitiger diagnostischer Blick der Lehrkräfte auf die Leseflüssigkeit der Lernenden erforderlich (vgl. Rosebrock und Gold 2018: 13).

Es lässt sich festhalten, dass die unterschiedlichen Modellierungen von Lesekompetenz nicht nur theoretische Perspektiven markieren, sondern auch Konsequenzen für die Lesediagnostik haben. Je nachdem, ob Lesekompetenz eher eng im Sinne kognitiver Verarbeitungsprozesse oder weiter als kulturelle Praxis mit motivationalen, emotionalen und sozialen Dimensionen gefasst wird, verschiebt sich auch der Fokus diagnostischer Verfahren. Während Prozesse der Textverarbeitung vergleichsweise gut erfassbar und messbar sind, erweisen sich insbesondere Aspekte der Subjekt- und sozialen Ebene – etwa Motivation, Einstellungen oder individuelle Leseerfahrungen – als deutlich schwerer zugänglich. Gleichwohl sind diese für ein umfassendes Verständnis von Lesekompetenz bedeutsam, da Leser*innen ihre Erwartungen, ihr Vorwissen und ihre Haltungen aktiv in den Leseprozess einbringen und diesen maßgeblich beeinflussen (vgl. F. Schmidt 2018: 64). Insgesamt stellt die Mehrdimensionalität von Lesekompetenz somit besondere Anforderungen an diagnostische Verfahren, da unterschiedliche Teilbereiche differenziert erfasst werden müssen.

2.1.3 Diagnostik von Lesekompetenz: Instrumente und Maßnahmen

Im Folgenden wird eine strukturierte Darstellung diagnostischer Verfahren zur differenzierten Erhebung von Lesekompetenz vorgestellt. Die Vielzahl verfügbarer diagnostischer Verfahren macht eine begründete Auswahl erforderlich. Diese setzt fachdidaktische Kenntnisse voraus, da diagnostische Instrumente entsprechend ihrer Funktion und mit Blick auf eine klar definierte diagnostische Zielsetzung ausgewählt werden. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der (lernprozessbegleitenden) Diagnostik folgt in Kapitel 2.2.

Formelle Verfahren⁶

Der Fokus wird hier auf individualdiagnostische Verfahren gerichtet, deren Ziel darin besteht, die Lesekompetenz einzelner Schüler*innen im Vergleich zu einer normierten Referenzgruppe zu erfassen. Im weiteren Verlauf werden schwerpunktmäßig Verfahren zur Erfassung basaler Lesefähigkeiten, insbesondere der Leseflüssigkeit, vorgestellt, da diese mit Blick auf die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Vignetten eine zentrale Rolle spielen (vgl. Kap. 6.3.1 und Kap. 6.4.2). Auf die Darstellung externer Vergleichsarbeiten und groß angelegter Leistungsstudien, die der übergreifenden Vergleichbarkeit von Leseleistungen im Rahmen des Bildungsmonitorings dienen (wie PISA und VERA⁷), wird im vorliegenden Zusammenhang verzichtet, da sie nicht Gegenstand der Untersuchung sind. Die Qualität formeller Diagnoseverfahren wird traditionell anhand zentraler Gütekriterien der klassischen Testtheorie bestimmt, insbesondere anhand von Validität, Reliabilität und Objektivität (vgl. Döring 2023: 437ff.). Validität bezeichnet dabei die inhaltliche Gültigkeit der Messung, Reliabilität die Zuverlässigkeit und Stabilität der Ergebnisse, und Objektivität die Unabhängigkeit der Bewertung von der jeweiligen diagnostizierenden Person (ausführlicher z. B. Helmke 2022: 243ff.).

Beispielhaft wird im Folgenden zunächst das Salzburger Lese-Screening 2-9 (SLS; Mayringer und Wimmer 2014) näher betrachtet.⁸ Das Verfahren dient vor allem der Erfassung der Lesegeschwindigkeit auf Satzebene: Die Schüler*innen beurteilen innerhalb einer begrenzten Zeit einfache Aussagesätze hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts. Die Leistung wird über die Anzahl der in drei Minuten korrekt beurteilten Sätze bestimmt, wobei ungenaues Lesen oder Raten zu Fehlern führen kann. Vor dem Hintergrund der zuvor angesprochenen fachdidaktischen Anforderungen muss jedoch beachtet werden, dass dieses Verfahren nur einen Teilbereich der Lesekompetenz erfasst. Während mit dem SLS vor allem die Lesegeschwindigkeit bestimmt wird, müssen weitere Dimensionen der Leseflüssigkeit sowie das Leseverstehen mithilfe zusätzlicher diagnostischer Verfahren erfasst werden. Als weiteres standardisiertes Verfahren zur Diagnostik von

⁶ Eine ausführliche Erläuterung der Unterscheidung zwischen formellen und informellen diagnostischen Verfahren erfolgt in Kapitel 2.2.1.

⁷ Vergleichsarbeiten (VERA) sind bundesweite, standardisierte Tests in der 3. (VERA-3) und 8. Klasse (VERA-8) zur Diagnose des Lernstands in Deutsch und Mathematik.

⁸ Weitere formelle Verfahren, die u. a. zur Erfassung der Leseflüssigkeit genutzt werden können, sind beispielsweise der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT-II; Moll und Landerl 2010), der Stolperwörter Lesetest (Metze 2009) sowie die Würzburger Leise Leseprobe – Revision (WLLP-R, Schneider et al. 2011).

Lesekompetenz kann der ELFE II (ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II, Lenhard et al. 2017) herangezogen werden. Es handelt sich um ein formelles Testverfahren für Schüler*innen der ersten bis siebten Klasse, das eine differenzierte Erfassung der Leseflüssigkeit, der Lesegenauigkeit sowie des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene ermöglicht. Der Test umfasst drei beziehungsweise vier Subtests: In der Papier- und in der Computerversion werden die Bereiche Wortverständnis, Satzverständnis und Textverständnis überprüft; in der Computerversion wird zusätzlich ein Test zur Lesegeschwindigkeit durchgeführt. Nach Gailberger und Nix (2013: 32) ist der Einsatz formeller Diagnoseverfahren in der Praxis oft mit einem erhöhten zeitlichen Aufwand verbunden, der sowohl die Durchführung als auch die Auswertung betrifft. Aspekte der sozialen und subjektiven Ebene bedürfen einer gesonderten Erfassung. Hierzu zählen unter anderem die Lesemotivation sowie das Lese-Selbstkonzept der Kinder (vgl. Rosebrock et al. 2019: 9). Während kognitive Prozesse vergleichsweise leichter zu diagnostizieren sind, erweist sich die Erfassung dieser Facetten als aufwendiger, obwohl sie für die Entwicklung von Lesekompetenz gleichermaßen bedeutsam sind (vgl. Hurrelmann 2019: 29; Lindauer und Schneider 2019: 122). Solche punktuellen Erhebungen des aktuellen Leistungsstands mittels standardisierter Verfahren müssen durch weitere diagnostische Analysen ergänzt werden, um ein möglichst vollständiges Bild der Leseleistung eines Kindes zu erhalten. Eine besondere Stellung unter den formellen Verfahren nehmen dabei Lernverlaufsmessungen ein, da sie in erster Linie der Dokumentation von Lernentwicklungen dienen (vgl. Gold 2018: 96; Lenhard 2019: 100). Beispiele hierfür sind die Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens (VSL; Walter 2013) sowie die Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL; Walter 2010).

Informelle Verfahren

Gailberger und Nix (2013: 44) gehen von einem diagnostischen Blick aus, mit dessen Hilfe nebenbei wichtige Erkenntnisse gewonnen werden können, die bei Bedarf geprüft und ausdifferenziert werden. Auch Holle (2010: 58) spricht von der Notwendigkeit eines diagnostischen Blicks für den alltäglichen Unterricht. Im Gegensatz zu den formellen Verfahren liefern informelle Verfahren zwar weniger exakte diagnostische Ergebnisse, ermöglichen jedoch eine umfassendere und zugleich deutlich flexiblere Rückmeldung zur individuellen Leseentwicklung der Schüler*innen. Im Mittelpunkt steht hierbei weniger der Vergleich der Leseleistung mit einer Bezugsgruppe, sondern vielmehr ein intra-individueller Vergleich. Entscheidend ist, ob sich die Leistung eines Kindes im Verhältnis

zu seinen bisherigen Ergebnissen verbessert oder verschlechtert hat (vgl. Gold 2018: 96). Nachfolgend werden exemplarisch Verfahren zur Erfassung verschiedener Teilbereiche der Lesekompetenz vorgestellt, wobei der Fokus erneut auf Verfahren zur Erhebung der Leseflüssigkeit liegt, da diese im Hinblick auf die in den Vignetten behandelten Fallbeispiele eine zentrale Rolle spielen (vgl. Kap. 6.3.1). Zu den verbreiteten informellen Verfahren zählen *Lautleseprotokolle* (vgl. Rosebrock et al. 2019: 83), die sich empirisch als geeignet zur Einschätzung der Leseflüssigkeit erwiesen haben (vgl. z. B. Rosebrock et al. 2010). Dabei lesen Schüler*innen einen Text laut vor, während die diagnostizierende Person anhand eines festgelegten Notationssystems korrekt gelesene Wörter, Lesefehler, Auslassungen sowie stockend gelesene Wörter protokolliert.⁹ Auf dieser Grundlage lassen sich unter anderem Dekodiergenauigkeit, Lesegeschwindigkeit und Hinweise auf den Grad der Automatisierung des Leseprozesses erfassen (vgl. Rosebrock et al. 2019: 83f.). Nach der einminütigen Lesephase wird durch die Lehrkraft festgehalten, bis zu welcher Textstelle gelesen wurde; der aktuell begonnene Abschnitt wird dabei unabhängig davon noch zu Ende gelesen. Liegt die Anzahl der innerhalb einer Minute gelesenen Wörter unter einem Richtwert von etwa 100, kann dies als Hinweis auf eine nicht ausreichend entwickelte Lesegeschwindigkeit gewertet werden. Die Dekodiergenauigkeit wird über die Zahl der Fehler und Auslassungen bestimmt; treten mehr als fünf Fehler auf, gilt dies als Anzeichen für einen bestehenden Förderbedarf (vgl. Rosebrock et al. 2019: 84 f.). Erzielt ein Kind im Lautleseprotokoll insgesamt gute Werte, zeigt jedoch Schwierigkeiten bei der Beantwortung inhaltlicher Fragen zum Text, kann es sinnvoll sein, zusätzlich die Intonation als vierte Dimension der Leseflüssigkeit zu berücksichtigen. Diese lässt sich beispielsweise mithilfe entsprechender Checklisten zur Intonation erfassen (vgl. Rosebrock et al. 2019: 86).

Neben Lautleseprotokollen können im Unterricht auch theoriegeleitete Beobachtungen und Gespräche als informelle Diagnoseverfahren genutzt werden. Unterrichtsbeobachtungen stellen ein vergleichsweise unkompliziertes Mittel zur Einschätzung von Lernständen dar, sofern sie nicht unsystematisch erfolgen, sondern auf fachlichen Kriterien

⁹ Rosebrock et al. (2019: 85) weisen darauf hin, dass der Grad der Automatisierung nicht zwingend gesondert erhoben werden muss, da sich die Automatisierungsleistung indirekt über die Lesegeschwindigkeit mit erfassen lässt. Werden Wörter nicht automatisiert erkannt, sondern mühsam erlesen werden, verlängert sich die benötigte Lesezeit entsprechend. Bei Bedarf kann der Grad der Automatisierung jedoch mithilfe eines eigenen Notationszeichens zusätzlich festgehalten werden.

beruhen. Zur strukturierten Dokumentation diagnostischer Informationen können dabei kriteriengeleitete Beobachtungsraster eingesetzt werden (vgl. Bertschi-Kaufmann 2019: 112ff.). Welche Beobachtung in Bezug auf die Leseflüssigkeit auf welches Problem hindeutet, zeigt folgende Übersicht von Rosebrock und Gold (2018: 12):

Leseflüssigkeit beobachten	
Diese Beobachtung:	weist auf Probleme mit der ...
Stocken vor Wörtern	> Automatisierung
unkorrigierte Fehler	> Genauigkeit
langsamer als die Sprechgeschwindigkeit	> Geschwindigkeit
Wort-für-Wort-Lesung, kleine Wortgruppen	> Intonation

Tabelle 1: Beobachtbare Merkmale der Leseflüssigkeit und ihre Zuordnung zu möglichen Problemlagen; ein Überblick aus Rosebrock und Gold (2018: 12)

Nach Hesse und Latzko (2017: 44) gehen diagnostische Urteile grundsätzlich auf Beobachtungs- und Wahrnehmungsprozesse zurück, da die für eine Beurteilung relevanten Informationen zunächst über die Wahrnehmung erfasst werden. Das Autorenteam betont zudem, dass Wahrnehmungsprozesse durch bereits vorhandene Erwartungen sowie durch spontane Interpretationen beeinflusst werden und daher als komplexe, mehrstufige Vorgänge zu betrachten sind. Diagnostische Urteile sind dabei grundsätzlich anfällig für Beurteilungsfehler oder -tendenzen, wie etwa den Halo-Effekt, Milde- oder Strenge-Tendenzen, die Tendenz zur Mitte sowie erwartungsgeleitete Verzerrungen im Sinne des Pygmalion-Effekts (vgl. Hesse und Latzko 2017: 47ff.), um nur einen Teil der bekanntesten und häufig vorkommenden Urteilstendenzen und Beurteilungsfehler zu nennen.¹⁰ Solche Urteilstendenzen können dazu führen, dass Lernstände nicht differenziert wahrgenommen werden. Eine theoriegeleitete und kriterienbezogene Beobachtung leistet einen Beitrag zur Erhöhung der diagnostischen Genauigkeit. Die genannten Fehlerquellen sprechen jedoch nicht gegen den Einsatz von Beobachtungen im Unterricht. Vielmehr erfordert die Entwicklung eines diagnostischen Blicks, dass Lehrkräfte mögliche Beurteilungstendenzen reflektieren, eigene Einschätzungen bei Bedarf korrigieren und Beobachtungen durch weitere diagnostische Verfahren absichern (vgl. Hesse und Latzko 2017: 51f.; F. Schmidt 2018: 121). Daraus ergibt sich zugleich die Notwendigkeit, unterschiedliche diagnostische Verfahren zu kombinieren, um Entscheidungen auf eine möglichst breite Datengrundlage stützen zu können. Diese breite Datengrundlage

¹⁰ Eine differenzierte Darstellung der genannten Beurteilungsfehler sowie ihrer Definitionen und Wirkungsweisen findet sich bei Hesse und Latzko 2017: 47ff.

schließt neben kognitiven Leistungen auch soziale und subjektive Aspekte der Lesekompetenz ein, die – wie zuvor erwähnt – diagnostisch weniger unmittelbar zugänglich sind. Einblicke in Lesemotivation und Leseinteressen können beispielsweise durch Lesetagebücher gewonnen werden oder durch Gespräche mit den Lernenden, in denen Vorlieben und Abneigungen gegenüber Themen, Textsorten oder Lektüren sichtbar werden und für die weitere Unterrichtsgestaltung genutzt werden können (vgl. Gailberger und Nix 2013: 44; F. Schmidt 2018: 119; Bertschi-Kaufmann 2019: 114f.). Die informellen Verfahren erfolgen in der Regel im Unterrichtsgeschehen und orientieren sich stark an der individuellen Lernentwicklung einzelner Schüler*innen. Sie bieten die Möglichkeit, Lernprozesse kontinuierlich und kontextsensibel zu begleiten.

Gailberger und Nix (2013) zeigen anhand mehrerer Beispiele, dass je nach Diagnosesituation ein Zusammenspiel von theoriegeleiteter Beobachtung und ausgewählten Testverfahren sinnvoll ist. Die dargestellten Überlegungen verdeutlichen, dass angehenden Lehrkräften sowohl Wissen über formelle als auch informelle Diagnoseverfahren vermittelt werden muss (für einen Überblick formeller und informeller Diagnoseverfahren vgl. u. a. Baumann 2003; Baurmann und Müller 2005; Holle 2010; Gailberger und Nix 2013; Lenhard 2019).

2.1.4 Förderung von Lesekompetenz

Voraussetzung für eine didaktisch sinnvoll durchgeführte Leseförderung ist fachdidaktisches Wissen. Nur wer Verfahren zur Leseförderung kennt, kann diese situationsspezifisch und fachgerecht einsetzen. Der Einsatz bewährter und empirisch erprobter Verfahren und Methoden der Leseförderung ermöglicht es, die unterschiedlichen Bereiche von Lesekompetenz im Unterricht zielgerichtet zu unterstützen. Diese Vorgehensweise wird in der didaktischen Fachliteratur als systematische Leseförderung bezeichnet (Rosebrock und Nix 2020: 9). Demgegenüber zeigen empirische Befunde, dass Entscheidungsprozesse von Lehrkräften nicht immer systematisch und diagnostisch fundiert erfolgen, sondern mitunter auf Intuition und Erfahrungswissen basieren. Dies kann dazu führen, dass Fördermaßnahmen unzutreffend zugewiesen werden und Kinder Programme erhalten, die nicht ihren spezifischen Bedürfnissen entsprechen, was wiederum die Wirksamkeit der Förderung beeinflusst (vgl. Schmitterer und Brod 2021: 360). Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger, Fördermaßnahmen gezielt an den einzelnen Teilbereichen der Lesekompetenz auszurichten.

Wie in Kapitel 2.1.3 dargestellt wurde, stellt flüssiges Lesen eine zentrale Voraussetzung für verstehendes Lesen dar. Daher kommt der Förderung der Leseflüssigkeit eine besondere Bedeutung zu, weil sie ein wesentliches Teilziel einer umfassenden Leseförderpraxis bildet. Zur Förderung der Leseflüssigkeit haben sich insbesondere sogenannte *Lautleseverfahren* als wirksam erwiesen, darunter vor allem das Verfahren der *Lautlesetandems* (vgl. Rosebrock et al. 2010, Rosebrock et al. 2019: 97). Dabei lesen zwei Schüler*innen gemeinsam denselben Text wiederholt laut: Eine lesestärkere Person übernimmt zunächst die Rolle der Trainerin bzw. des Trainers, während die leseschwächere Person als Sportlerin bzw. Sportler mitliest (vgl. Gailberger und Nix 2013: 58). Durch das synchrone Mitlesen, wiederholtes Lesen kurzer Textabschnitte sowie unmittelbare Rückmeldungen bei Lesefehlern werden Genauigkeit, Lesegeschwindigkeit und Automatisierung gezielt unterstützt (vgl. Rosebrock et al. 2019: 124f.). Rosebrock und Gold (2018: 13) verweisen auf zwei zentrale Übungsprinzipien, die beim Lautlesetandem miteinander verbunden werden. Zum einen wird durch die Lesepartnerin bzw. den Lesepartner unmittelbares Feedback ermöglicht, zum anderen sorgt die wiederholte Auseinandersetzung mit Wörtern und Wortgruppen dafür, dass diese durch mehrfaches aufmerksames Lesen im Gedächtnis verankert und zunehmend automatisiert erkannt werden können. Ein weiteres Beispiel für ein Lautleseverfahren stellt das *Lesetheater* dar (vgl. Bauer et al. 2018; Kutzelmann et al. 2018). Dabei werden dialogisch angelegte Erzähltexte in kurze Szenen überführt und mithilfe von Skripten szenisch gelesen. Das hierfür notwendige wiederholte Lautlesen trägt zur Förderung der Leseflüssigkeit bei und unterstützt somit auch die Entwicklung der Lesekompetenz (vgl. Rosebrock et al. 2019: 124). Ein weiterer Förderansatz besteht in sogenannten *Vielleseverfahren*, die auf der Annahme beruhen, dass Leseflüssigkeit vor allem durch umfangreiche Leseerfahrung entwickelt wird. Durch häufiges Lesen erweitern Lernende ihren Sichtwortschatz, sodass sie im Laufe der Zeit immer mehr Wörter unmittelbar erkennen können, ohne sie lautierend erschließen zu müssen. Eine bekannte Form des Vielleseverfahrens ist das stille Lesen. Dabei werden im Unterricht freie Lesezeiten eingeplant, in denen die Schüler*innen selbstgewählte Bücher lesen. Kennzeichnend ist, dass diese Lesephasen ohne eine verbindliche Vor- oder Nachbereitung im Unterricht stattfinden (vgl. Gold 2018: 74). Für Vielleseverfahren ist die empirische Evidenz zur Wirksamkeit bislang weniger eindeutig. So konnten Rosebrock et al. (2010: 50) in ihrer Studie zur Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen innerhalb des Untersuchungszeitraums und unter den gewählten

Rahmenbedingungen keine signifikanten Effekte feststellen – weder in den erhobenen Dimensionen der Prozessleistungen noch hinsichtlich der Lesemotivation oder des lesebezogenen Selbstkonzepts. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch die Autor*innen der Frankfurter Hauptschulstudie: Die Vielleseverfahren sind zur Förderung der Leseflüssigkeit nicht geeignet (vgl. Rosebrock et al. 2019: 124). Insbesondere für leseschwächere Schüler*innen können freie stille Lesezeiten problematisch sein, da sie ohne Unterstützung häufig überfordert sind, etwa bereits bei der Auswahl eines geeigneten, nicht zu anspruchsvollen Textes. Weniger kompetente Leser*innen benötigen während des Leseprozesses in der Regel gezielte Unterstützung und Anleitung, weshalb unterschiedliche Maßnahmen der Unterstützung durch die Lehrkraft – wie etwa Hilfe bei der Buchauswahl – idealerweise mit eingeplant werden (vgl. Gold 2018: 74ff.). Insgesamt zeigt sich, dass Vielleseverfahren im Gegensatz zu Lautleseverfahren nur in geringem Maß über Elemente der Anleitung, Kontrolle und Korrektur verfügen, die für eine gezielte Förderung des Leseprozesses bedeutsam sind (vgl. Gold 2018: 79). Dennoch kann die Methode durchaus positive Effekte haben, da manche Kinder auf diese Weise erstmals ein Buch vollständig lesen und dadurch neue Leseerfahrungen sammeln (vgl. Gold 2018: 77). Bei besonders leseschwachen Schüler*innen kann es erforderlich sein, Fördermaßnahmen auf einer grundlegenden Ebene anzusetzen, insbesondere bei der Vermittlung des alphabetischen Prinzips. Wenn die Dekodierprozesse noch nicht sicher beherrscht werden, kommt es beim Wortlesen häufig zu Ratestrategien, sodass gezielte Förderprogramme notwendig werden. Diese verbinden in der Regel die Festigung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen mit Übungen zur Lautanalyse sowie zur Silbenerkennung und Silbengliederung (vgl. Gold 2018: 73).

Kann ein Kind bereits ausreichend flüssig lesen, zeigt jedoch vor allem Schwierigkeiten auf der Verstehensebene, sollten gezielt *Lesestrategien* eingeübt und entsprechende Hilfen zur Unterstützung des Textverständnisses bereitgestellt werden. Lesestrategien sind bewusst einsetzbare, teilweise automatisierte kognitive Handlungsfolgen, die dazu dienen, Leseziele zu erreichen und das Textverständnis zu sichern. Sie unterstützen dabei, Bedeutungen zu klären, Zusammenhänge im Text herzustellen, Verständnisschwierigkeiten zu bewältigen und das Gelesene mit vorhandenem Vorwissen zu verknüpfen (vgl. Rosebrock und Nix 2020: 72ff.). Rosebrock und Nix (2020: 82ff.) weisen in diesem Zusammenhang auf eine wichtige Unterscheidung zwischen *Lesetechniken* und *Lesestrategien* hin. Von einer Strategie kann erst gesprochen werden, wenn eine Lesetechnik

nicht nur als Arbeitsschritt ausgeführt wird, sondern bewusst im Hinblick auf ein Leseziel eingesetzt wird. Lesestrategien können vor, während und nach der Lektüre eingesetzt werden und lassen sich nach ihrer Funktion unterscheiden. Ordnende Strategien dienen dazu, Texte zu strukturieren und auf zentrale Aussagen zu reduzieren, während elaborierende Strategien das Gelesene mit Vorwissen verknüpfen und über die Textebene hinaus vertiefen. Wiederholende Strategien zielen darauf ab, durch erneute Auseinandersetzung mit dem Text das Verständnis zu sichern und das Behalten zu unterstützen (vgl. Gailberger und Nix 2013: 61). Die beschriebenen Strategien gehören zu den kognitiven Lesestrategien. Ergänzend dazu werden metakognitive Strategien unterschieden, die der Planung, Steuerung und Kontrolle des Leseprozesses dienen und unter anderem die bewusste Auswahl sowie den gezielten Einsatz geeigneter Strategien umfassen (vgl. Gold 2018: 93f.; Lenhard 2019: 138; Rosebrock und Nix 2020: 86).

Ein entscheidender Aspekt besteht in der angemessenen Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht (vgl. Lenhard 2019: 139f.). Die Lesestrategievermittlung erfolgt in mehreren aufeinander aufbauenden Phasen. Neben der expliziten Erklärung durch die Lehrkraft kommt insbesondere der *Modellierung* eine zentrale Bedeutung zu. Dabei demonstriert die Lehrperson die Anwendung der jeweiligen Strategie durch lautes Denken und macht den Prozess für die Lernenden nachvollziehbar (vgl. Philipp 2015: 112f.). Daran schließt sich eine Phase des angeleiteten Übens an, in der die Strategie schrittweise eingeübt wird, bis sie schließlich selbstständig und ohne Unterstützung angewendet werden kann (vgl. Gold 2018: 98). Diese Übungsphase kann auch im Rahmen reziproken Lernens erfolgen, bei dem die Schüler*innen in Kleingruppen arbeiten und abwechselnd die Rolle der Lehrkraft übernehmen, indem sie die Anwendung der Strategie anleiten und einfordern. Häufig werden Strategien lediglich im Sinne eines deklarativen Wissens darüber vermittelt, welche Strategien es gibt. Weniger häufig wird jedoch ausreichend thematisiert, wann und mit welchem Leseziel bestimmte Strategien sinnvoll eingesetzt werden können, sodass Lernende nicht immer in der Lage sind, diese gewinnbringend anzuwenden. Artelt et al. (2005: 20) weisen darauf hin, „[...] dass gute Leser/innen ihre Lesestrategien an den Lesestoff und vor allem das Verarbeitungsziel anpassen“. Darüber hinaus sollte berücksichtigt werden, dass sich einzelne Lesestrategien unterschiedlich gut für verschiedene Textsorten eignen. Zu den bekanntesten und empirisch gut untersuchten Programmen zur Vermittlung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien zählen *Wir werden Textdetektive* (Gold et al. 2004) und *Wir werden Lesedetektive*

(Rühl und Souvignier 2006). Letzteres richtet sich insbesondere an leistungsschwächere Schüler*innen und umfasst daher eine reduzierte Anzahl an Strategien. Viele Fördermaßnahmen können in den ‚normalen‘ Leseunterricht integriert werden. Darauf weisen beispielsweise Rosebrock et al. (2010: 47) hin und formulieren eine klare Forderung: „[...] und die Förderung des flüssigen Lesens muss da, wo es notwendig ist, zum Bestandteil des Regelunterrichts werden“. Im Sinne einer adaptiven Unterrichtsplanung passt die Lehrperson Lern- und Leseaufgaben an die Diagnoseergebnisse an. Souvignier et al. (2016) stellen ein Förderkonzept zur diagnosebasierten individuellen Leseförderung vor. Auch dem liegt die Forderung zugrunde, unterschiedlichen Entwicklungsständen mit unterschiedlichem Leseunterricht zu entsprechen, um Schüler*innen in ihrer Entwicklung optimal zu fördern. Die dargestellten Anforderungen an diagnosebasierte Leseförderung verdeutlichen, dass Lehrkräfte über differenzierte diagnostische Fähigkeiten verfügen müssen. Damit rückt die Frage nach diagnostischer Kompetenz und ihrer Professionalisierung in den Fokus.

2.2 Lernprozessbegleitende Diagnostik

Da die lernprozessbegleitende Diagnostik und deren Aneignung im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung im Zentrum der vorliegenden Dissertation stehen, wird im Folgenden der professionsbezogene Diskurs zur diagnostischen Kompetenz näher betrachtet. Dabei werden sowohl Ansätze zu deren Erfassung und Förderung als auch die hierfür erforderlichen Voraussetzungen einbezogen. Obwohl die lernprozessbegleitende Diagnostik bislang kaum in Bezug auf ihre Aneignung untersucht wurde, liegen Befunde dazu vor, welche Fähigkeiten Lehrkräfte entwickeln müssen, um diagnostische Prozesse im Unterrichtsalltag tatsächlich gestalten zu können. Diese Erkenntnisse bilden eine zentrale Grundlage für die vorliegende Studie und werden im Folgenden systematisch aufgearbeitet.

2.2.1 Begriffsklärung: lernprozessbegleitende Diagnostik

Angeichts der terminologischen Vielfalt und der teilweisen Überschneidungen in der Verwendung zentraler Begriffe im Zusammenhang mit dem Diagnosebegriff wird zunächst eine kontextspezifische Arbeitsdefinition entwickelt, die die begriffliche Grundlage der folgenden Ausführungen bildet. Die begriffliche Klärung erfolgt hier auf einer allgemeinen Ebene. Diagnoseverfahren und Maßnahmen für den Bereich Lesen wurden in Kapitel 2.1.4 vorgestellt. Im Folgenden werden insbesondere die Begriffe

diagnostische Kompetenz, Diagnostik, Prozessdiagnostik, formative und summative Evaluation, formelle und informelle Verfahren voneinander abgegrenzt, um die spezifische Perspektive und Funktion der Lernprozessdiagnostik zu verorten.

Im medizinischen Kontext ist es unmittelbar naheliegend, dass man von einem Arzt gute diagnostische Fähigkeiten erwartet; d. h. er sollte zunächst alle Symptome genau erfassen, diese richtig beurteilen und einordnen, um dann einen passenden Therapievorschlag machen zu können. In den letzten Jahren sind die Erwartungen an Lehrkräfte, über diagnostische Kompetenzen zu verfügen, deutlich gestiegen. Diese Entwicklung ist maßgeblich auf die Ergebnisse nationaler und internationaler Vergleichsstudien wie IGLU¹¹ und PISA zurückzuführen. Zusatzerhebungen haben gezeigt, dass viele Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, die Kompetenzen ihrer Schüler*innen adäquat einzuschätzen (vgl. u. a. McElvany 2010: 184; F. Schmidt 2018: 88). Zugleich lässt sich feststellen, dass Diagnostik mit einer erhöhten Adaptivität der Leseförderung sowie mit verbesserten Lesekompetenzen auf Seiten der Schüler*innen einhergeht. Diagnostische Fähigkeiten gelten dabei als ein zentraler Bestandteil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. z. B. Baumert und Kunter 2006: 489). Was Grausam in ihrer Dissertation (2018: 60) als spezielle Anforderung an Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen beschreibt, dürfte inzwischen nahezu alle Lehrkräfte herausfordern: „[...] die Organisation von Unterricht in heterogenen Lerngruppen, die Individualisierung von Unterrichtsprozessen, die Binnendifferenzierung im Unterricht sowie die differenzierende Leistungsbewertung und -beurteilung“. Wie sie herausstellt, gelten die beiden Aspekte „individuelle Förderung“ und „Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und gestellten Lernaufgaben“ als zentrale Qualitätsmerkmale von Unterricht, bergen allerdings das Risiko einer Überforderung der verantwortlichen Lehrkräfte. Die diagnostische Kompetenz kann neben anderen Aspekten dazu beitragen, diese „Herkulesaufgabe“ trotzdem bewältigen zu können (Grausam 2018: 62). Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, den Begriff der Diagnostik genauer zu bestimmen und für den vorliegenden Zusammenhang begrifflich zu klären.

¹¹ IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, engl. PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study) ist eine internationale Schulleistungsstudie, die regelmäßig die Lesekompetenz sowie weitere Kompetenzen von Schüler*innen im internationalen Vergleich erfasst.

Der Begriff *Diagnostik* lässt sich etymologisch vom griechischen *diagignōskein* (διαγιγνώσκειν) ableiten und bedeutet in einem ersten Schritt „genau, durch und durch erkennen, unterscheiden, beurteilen“ (Dudenredaktion 2011: 414, Lemma *Diagnose*). Für den didaktischen Kontext ist jedoch eine enger gefasste Begriffsbestimmung erforderlich. Ingenkamp und Lissmann (2008: 13) definieren pädagogische Diagnostik wie folgt: „Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in der Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“. Die angeführte Definition erweist sich für die vorliegende Arbeit insofern als anschlussfähig, als dass sie eine *prozessorientierte* Perspektive auf diagnostisches Handeln integriert. Auch im Konzept der Lernprozessdiagnostik, das in den letzten Jahren zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen hat, steht die „wiederkehrende Erfassung und Dokumentation individueller Kompetenzentwicklung des einzelnen Lernenden bzw. der einzelnen Lernenden“ (F. Schmidt 2018: 94) im Zentrum. Im Unterschied dazu fokussiert die stärker produktorientierte Leistungsdiagnostik – auch als Statusdiagnostik bezeichnet (vgl. z. B. von Aufschnaiter et al. 2015: 741; Petermann und Wirtz 2023:1) – auf die punktuelle Erhebung des aktuellen Lernstands. Anlass für eine solche Form der Diagnostik sind häufig anstehende Selektions- oder Qualifikationsentscheidungen. Hierbei wird überprüft, ob ein bestimmtes Lernziel zu einem definierten Zeitpunkt erreicht wurde, während der dem Ergebnis vorausgehende Lernprozess in der Regel unberücksichtigt bleibt. Damit liegen beiden Diagnoseformen unterschiedliche Zielrichtungen zugrunde, ohne dass sie sich gegenseitig ausschließen. Wird etwa zu Beginn der Jahrgangsstufe 5 die Lernausgangslage im Bereich Lesekompetenz erfasst, so kann diese statusbezogene Erhebung durchaus in nachfolgende diagnostische Prozesse einfließen und zur Grundlage weiterführender Förderentscheidungen werden.¹² In der Fachliteratur finden sich neben dem Begriff der Lernprozessdiagnostik (auch lernprozessbegleitende Diagnostik) verschiedene weitere Bezeichnungen, die im Kern auf dieselbe Unterscheidung bzw. Schwerpunktsetzung hinauslaufen: der Erhebung eines momentanen Ist-Zustands gegenüber einer längerfristigen Beobachtung und Messung individueller Lernentwicklung. In einem von Hasselhorn et al. (2014) herausgegebenen Band der Reihe *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – Tests und Trends* wird der Begriff der Lernverlaufdiagnostik

¹² Für eine vertiefende Auseinandersetzung siehe u. a. Hesse und Latzko (2017) sowie F. Schmidt (2018).

verwendet, der im Wesentlichen synonym zur Lernprozessdiagnostik gebraucht wird. Auch Schaller et al. (2024: 37) greifen diesen Begriff auf und betonen das diagnostische Potenzial verlaufsorientierter Erhebungen. Anhand verlässlicher Daten könne die Lehrkraft erkennen, welche Schüler*innen vom (Lese-) Unterricht profitieren und welche weniger. Darauf aufbauend könne der Unterricht gezielt angepasst werden. Darüber hinaus verweist das Autorenteam auf die Möglichkeit, die erhobenen Verlaufsdaten zur Vorbereitung und Unterstützung von Elterngesprächen heranzuziehen (vgl. Schaller et al. 2024: 37). Grausam (2018: 71f.) beschreibt in ihrem Beitrag die Kompetenz einer individuellen Lernprozess*beratung*. Voraussetzung dafür sei, dass Lehrpersonen zunächst den individuellen Lern- und Leistungsstand sowie mögliche Lernschwierigkeiten der einzelnen Lernenden diagnostizieren, den Unterstützungsbedarf erkennen und darauf aufbauend gezielte Fördermaßnahmen anbieten. Auch in den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz wird auf den Aspekt der Prozessdiagnostik verwiesen. Dort wird unter dem *Kompetenzbereich Beurteilen* für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte näher spezifiziert: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen die Grundlagen und Formen der Lernprozessdiagnostik einschließlich technischer Realisierungen, deren Möglichkeiten und Grenzen [...]“ (KMK 2022a: 12).

Die Prozessdiagnostik mit Fokus auf individuelle Förderung ist anschlussfähig an das Konzept der formativen Diagnostik¹³ (vgl. Joos 2018: 17; C. Schmidt 2018: 158). Es geht um Maßnahmen der wiederholten Leistungsmessung mit dem Ziel der Modifikation von entwicklungs- bzw. leistungsförderlichen Interventionen (vgl. u. a. Souvignier und Haselhorn 2018; Liebers et al. 2019). Wie die Prozessdiagnostik grenzt sich der Begriff der formativen Leistungsdiagnostik deutlich von selektionsorientierten Leistungsüberprüfungen ab. Er fokussiert stattdessen die Optimierung von Lehr-Lernprozessen (vgl. Grausam 2018: 122). Der international gebräuchliche Begriff *formative assessment* bezeichnet einen fortlaufenden diagnostischen Prozess, bei dem Informationen über Lernstände erhoben, interpretiert und zur Verbesserung laufender Lehr-Lernprozesse genutzt werden (vgl. Ruiz-Primo und Furtak 2006; Shavelson et al. 2008). Auch Holle (2010) verwendet in Anlehnung an die internationale lesedidaktische Literatur zur Bezeichnung von Einschätzungs- und Beurteilungsprozessen den Begriff *assessment*. Er unterscheidet vor

¹³ Die Unterscheidung zwischen formativer und summativer Evaluation geht auf Scriven zurück (1991).

diesem Hintergrund zwei diagnostische Grundrichtungen: die sogenannten psychometrischen und edumetrischen Assessments. Die psychometrischen Bewertungen basieren auf standardisierten Messverfahren und geben Informationen über den erreichten Stand von Lesekompetenzen in Relation zur Kompetenzstruktur einer Vergleichsgruppe, während edumetrische Einschätzungen häufiger auf nichtstandardisierten Messverfahren basieren (vgl. Holle 2010: 59). In Bezug auf die Anwendungsmodalitäten unterscheidet Holle (2010: 63f.) weiterhin zwei Anwendungen: formative und summative Assessments. Diese Unterscheidung hängt an der Art der Zielsetzung und nicht an der Form des Assessments. Summative Assessments, in denen häufig mehrere Einzelleistungen zu einer Gesamtleistung 'aufsummiert' werden, sollen die Lehrkraft darüber informieren, welche Schüler*innen bestimmte Lernziele erreicht haben oder nicht; sie ist demnach produktorientiert. Dieses Ziel kann beispielsweise im Zusammenhang mit administrativen Entscheidungen stehen, etwa wenn auf Basis der summativen Bewertung über die Versetzung einer Schülerin bzw. eines Schülers, die Ausstellung eines Abschlusszeugnisses oder den Wechsel auf eine weiterführende Schule entschieden wird. Wie bereits angesprochen, geht es bei formativen Assessments ähnlich wie bei der Lernprozessdiagnostik um die Passung von Lernbedürfnissen und Lehrverfahren. Diese Verfahren sollen die Lehrperson also darüber informieren, wie sich die Lernentwicklung eines Kindes darstellt und ob sie durch den Unterricht positiv beeinflusst wird. Glogger-Frey und Herppich (2017: 43) sprechen daher von einer Verwandtschaft beider Konzepte. Schmill (2013: 23) verwendet den Assessmentbegriff in ihrer Studie sowohl für formelle als auch informelle Beobachtungsverfahren.

Diagnoseverfahren im schulischen Kontext lassen sich grundsätzlich in formelle und informelle Verfahren unterscheiden (vgl. Kap. 2.1.3). Beide Ansätze zeichnen sich durch unterschiedliche Merkmale, Zielsetzungen und Anwendungskontexte aus und bieten jeweils spezifische Potenziale für die schulische Diagnostik. *Formelle Diagnoseverfahren* basieren auf standardisierten Testverfahren, die unter kontrollierten Bedingungen durchgeführt werden und häufig norm- oder kriteriumsorientiert sind (vgl. Buch und Sparfeldt 2020: 40). Ziel dieser Verfahren ist eine objektive, reliable und valide Erfassung von Lernständen, Fähigkeiten oder Kompetenzen. Solche Verfahren ermöglichen eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse – entweder im Hinblick auf festgelegte Kompetenzstufen oder auf eine Referenzgruppe – und dienen vor allem der summativen Leistungsbeurteilung. Die wissenschaftlich geprüfte Qualität dieser Verfahren bietet eine hohe

Durchführungs- und Auswertungsobjektivität, allerdings sind diese in der Praxis oft mit hohem Zeit- und Organisationsaufwand sowie hohen Kosten verbunden. Demgegenüber stehen *informelle Diagnoseverfahren*, die sich durch ihre Alltagsnähe und Flexibilität auszeichnen. Hierzu zählen beispielsweise Beobachtungen, Analyse von Schüler*in-entexten oder informelle Gespräche. Die Beobachtung als zentrale Methode der Lernprozessdiagnostik mit ihren unterschiedlichen Arten wird von Ebert und Rix 2018: 276ff.) ausführlich diskutiert. Gerade im Rahmen der formativen Diagnostik spielen informelle Verfahren eine zentrale Rolle, da sie unmittelbare Rückmeldungen ermöglichen und somit gezielte Förderentscheidungen unterstützen können. Dennoch sollte sich die Diagnosekompetenz von Lehrkräften nicht auf formelle Verfahren beschränken (vgl. Hesse und Latzko 2017: 27).

Hascher (2008: 75) erweitert die gängige Zweiteilung in formelle und informelle Diagnostik um eine dritte Kategorie: die *semiformelle Diagnostik*. Diese beschreibt diagnostische Handlungen im Schulalltag, die weder vollständig standardisiert sind noch ausschließlich auf impliziten Einschätzungen beruhen, jedoch eine gewisse Systematik aufweisen. Gerade im Rahmen der Lernprozessdiagnostik zeigt sich, dass eine strikte Trennung der Verfahren wenig sinnvoll ist. Vielmehr erweist sich eine komplementäre Nutzung von formellen und informellen Diagnoseverfahren als besonders gewinnbringend (vgl. F. Schmidt 2018: 117, 121f.). Lernprozessdiagnostik zielt darauf ab, den individuellen Lernstand nicht nur punktuell, sondern kontinuierlich und kontextsensibel zu erfassen, um daraus einerseits differenzierte Fördermaßnahmen abzuleiten sowie andererseits den Unterricht adaptiv planen zu können. Unter adaptiver Unterrichtsplanung wird dabei die systematische Anpassung von Lehr-Lernprozessen an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen verstanden (vgl. Brühwiler 2017). Während formelle Verfahren dabei eine fundierte Grundlage zur Erfassung der Ausgangslage und zur längerfristigen Planung bieten können, ermöglichen informelle Verfahren eine fortlaufende Beobachtung und flexible Anpassung von Lernangeboten im Unterrichtsverlauf. Die Integration beider Diagnoseformen innerhalb der Lernprozessdiagnostik unterstützt somit eine dynamische und lernförderliche Diagnostikkultur, die nicht nur die Ergebnisse, sondern vor allem die Prozesse des Lernens in den Blick nimmt.

Lernprozessbegleitende Diagnostik spielt im heutigen Unterricht eine zentrale Rolle: Sie ermöglicht es Lehrkräften, den Lernstand ihrer Schüler*innen kontinuierlich zu erfassen

und darauf abgestimmte Fördermaßnahmen abzuleiten. Besonders im Kompetenzbereich Lesen – einer grundlegenden Schlüsselkompetenz für schulischen und außerschulischen Erfolg (vgl. Kap. 2.1) – ist eine präzise und systematische Diagnostik von hoher Relevanz. Sie hilft dabei, individuelle Stärken und Schwächen im Leseverständnis frühzeitig zu identifizieren und den Unterricht entsprechend anzupassen. Dabei geht es nicht nur um punktuelle Leistungskontrollen, sondern um eine kontinuierliche, in den Unterricht integrierte Beobachtung. Lernprozessdiagnostik wird so zum festen Bestandteil pädagogischer Praxis – auch für die Schüler*innen, denen sie eine regelmäßige Rückmeldung über ihren Lernfortschritt ermöglicht. Vor dem Hintergrund der oben genannten Überlegungen wird in Anlehnung an F. Schmidt (2018) für die vorliegende Studie folgende Arbeitsdefinition festgelegt: Lernprozessbegleitende Diagnostik wird als kontinuierlicher Vorgang verstanden, bei dem die jeweiligen Kenntnisse, Lernfortschritte und -schwierigkeiten von Schüler*innen in Bezug auf einen konkreten Lerngegenstand erhoben und bewertet werden. Ziel dieses Vorgehens ist es, fundierte didaktische Entscheidungen zu treffen, Unterricht adaptiv zu planen und geeignete Fördermaßnahmen einzuleiten (vgl. F. Schmidt 2018: 92). Für die Umsetzung der lernprozessbegleitenden Diagnostik bedarf es einer professionellen (Diagnose-) Kompetenz, „die sich auf die Analyse von Lernausgangslagen, die Begleitung des Lernens selbst bzw. auf die prozessbezogene Beurteilung von Lernergebnissen [...] bezieht“ (Ebert und Rix 2018: 268).

2.2.2 Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Erfassung und Förderung

Für die vorliegende Arbeit ist eine konzeptionelle Klärung erforderlich, da diagnostisches Handeln hier nicht im Sinne eines klassischen Kompetenzmodells gefasst wird. Zahlreiche Studien weisen auf die Bedeutung diagnostischer Fähigkeiten für den Lehrberuf hin (vgl. u. a. McElvany et al. 2009; Schrader 2011; Leuders 2017). Während in kompetenzbasierten Ansätzen das vorhandene Denken und Vorwissen der Lernenden kaum als Ressource anerkannt und entsprechend selten systematisch aufgegriffen wird, liegt der Fokus primär auf der Annäherung an ein idealisiertes Expertenhandeln durch Beobachtung und Imitation. Dabei gerät die inhärente Unvorhersehbarkeit unterrichtlicher Situationen, und damit die Notwendigkeit, improvisationsfähig und flexibel agieren zu können, weitgehend aus dem Blick. Diese situative Komplexität wird im Core-Practices-Ansatz hingegen als konstitutives Merkmal des Lehrerhandelns verstanden und gezielt in der Ausbildung berücksichtigt. Damit ist der Unterschied zwischen kompetenzorientierten Ausbildungsansätzen und der Herangehensweise mittels Kernpraktiken im

Kern beschrieben (vgl. Forzani 2014: 364ff.). Auch Fraefel (2022: 19) weist auf die Unterscheidung zwischen dem Ansatz der Kernpraktiken und einer kompetenzorientierten Perspektive hin, indem er hervorhebt, dass für Kernpraktiken die gelingende Performanz unterrichtlichen Handelns konstitutiv ist, wohingegen Kompetenzen lediglich das entsprechende Handlungspotenzial beschreiben.

Für das vorliegende Projekt wird der Zugang über den Ansatz der Kernpraktiken gewählt, da es nicht Ziel ist, die lernprozessbegleitende Diagnostik als professionelle Kompetenz zu konzeptualisieren. Eine detaillierte Untersuchung des Kompetenzerwerbs würde voraussetzen, dass bereits ein klar definiertes Kompetenzmodell existiert, das präzise beschreibt, welche Teilfähigkeiten zur Prozessdiagnostik gehören. Eine solche empirisch fundierte Modellierung liegt bislang nicht vor. Zwar existieren theoretische Annahmen über die Zusammensetzung diagnostischer Kompetenzen (vgl. Kap. 2.2), jedoch fehlt es an einer umfassenden empirischen Untersuchung, die diese Annahmen systematisch überprüft. Die vorliegende Studie orientiert sich an bestehenden Erkenntnissen, liefert jedoch keine kompetenzbezogene Untersuchung, wie sie beispielsweise von Blömeke et al. (2013) durchgeführt wurde. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff bieten beispielsweise Fraefel und Scheidig (2018: 353ff.) sowie Scheidig (2020).

Die Erforschung diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften ist durch eine grundlegende theoretische Spannung geprägt. Einerseits wird diagnostisches Handeln als zentrale Voraussetzung für adaptiven Unterricht betrachtet, andererseits ist bislang nicht eindeutig geklärt, in welchem Ausmaß diagnostische Prozesse tatsächlich zu einer Verbesserung unterrichtlicher Entscheidungen beitragen. Vor diesem Hintergrund argumentieren Praetorius et al. (2017: 99), dass eine analytische Trennung diagnostischer und pädagogischer Aspekte von hoher theoretischer und praktischer Bedeutung sei, da bislang keine eindeutigen Belege dafür vorliegen, dass diagnostische Urteile für sich genommen zu einer effektiveren Unterrichtsgestaltung führen. Diese Trennung basiert auf der Annahme, dass diagnostische und pädagogische Prozesse unterschiedlichen kognitiven Logiken folgen. Während diagnostisches Handeln primär auf das Sammeln, Strukturieren und Interpretieren von Informationen zielt, beziehen sich pädagogische Prozesse auf Entscheidungen über unterrichtliches Handeln. Die analytische Unterscheidung dient somit zunächst der präziseren Modellierung und empirischen Untersuchung

diagnostischer Kompetenz. In diesem Zusammenhang weisen Herppich et al. (2017: 82) darauf hin, dass diagnostische Handlungen im diagnostischen Prozess sowie die daraus resultierende Diagnose als Performanz grundsätzlich messbar und quantifizierbar sind, wohingegen die pädagogische Entscheidung nicht mehr Teil der Diagnostik ist und daher keine direkten Rückschlüsse auf die diagnostische Kompetenz erlauben. Gleichzeitig wird in der Forschung betont, dass diagnostische und pädagogische Handlungen im beruflichen Alltag von Lehrkräften eng miteinander verwoben sind. So können pädagogische Handlungen sowohl vor als auch nach diagnostischen Prozessen stattfinden und teilweise gleichzeitig diagnostischen und pädagogischen Zielen dienen (vgl. Kaiser et al. 2017: 114f.). Diese enge Verschränkung erschwert insbesondere die empirische Erfassung diagnostischer Kompetenz. Damit ergibt sich ein grundlegendes methodisches Problem: Eine isolierte Erfassung diagnostischer Kompetenz ermöglicht zwar eine analytische Trennschärfe, entfernt sich jedoch von der Komplexität realer Unterrichtssituationen. Umgekehrt führt eine realitätsnahe Betrachtung unweigerlich zu einer Vermischung diagnostischer und pädagogischer Anteile. Dieses Spannungsfeld prägt die unterschiedlichen Ansätze zur Untersuchung diagnostischer Kompetenz maßgeblich (vgl. Kaiser et al. 2017: 115f.).

In Anlehnung an Behrmann und Glogger-Frey (2017: 137) lassen sich zentrale Anforderungen an diagnostisches Handeln formulieren. Dazu gehören die Fähigkeit, diagnostische Ziele situationsangemessen auszuwählen, relevante von irrelevanten Informationen¹⁴ zu unterscheiden sowie geeignete Erhebungs- und Auswertungsverfahren einzusetzen. Diese Anforderungen lassen sich zugleich als aufeinander bezogene kognitive Teilprozesse beschreiben, die vom Wahrnehmen relevanter Informationen über deren Interpretation bis hin zur Vorbereitung von Entscheidungen reichen. Diese Teilprozesse bieten einen analytischen Zugang zur Untersuchung diagnostischen Handelns und bilden zugleich eine wichtige Grundlage für die Analyse von Professionalisierungsprozessen im Rahmen der vorliegenden Studie.

¹⁴ Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass Lehrkräfte bei diagnostischen Urteilen neben relevanten auch irrelevante Schülermerkmale berücksichtigen. So konnte gezeigt werden, dass unter anderem der Status als Zweitsprachelerlernender, sonderpädagogischer Förderbedarf sowie geschlechtsbezogene Unterschiede die Beurteilungen von Lehrkräften beeinflussen können (vgl. u. a. Limbos und Geva 2001; Klapp und Cliffordson 2009; Praetorius et al. 2010; Südkamp et al. 2018).

Zur Untersuchung diagnostischer Kompetenz wurden in der Forschung unterschiedliche Ansätze entwickelt, die jeweils spezifische Aspekte diagnostischen Handelns in den Fokus rücken. Diese Ansätze unterscheiden sich insbesondere darin, ob sie diagnostische Kompetenz eher aus einer produkt- oder prozessorientierten Perspektive analysieren. Ein zentraler Zugang besteht in der Erfassung der Urteilsgenauigkeit (vgl. z. B. Karst und Förster 2017: 64; Ostermann et al. 2019). Dabei werden Einschätzungen von Lehrkräften über Schülermerkmale mit externen Kriterien, beispielsweise Testergebnissen, verglichen. Studien im Bereich Lesen zeigen etwa, wie präzise Lehrkräfte das Leseverständnis oder die Lesekompetenz von Schüler*innen einschätzen können (vgl. Karing et al. 2011; Hertel et al. 2024). Auch bestehende Konzepte zur Ausbildung und Weiterentwicklung diagnostischer Kompetenzen orientieren sich häufig am Urteilsgenauigkeitsparadigma. Dabei wird angenommen, dass Lehrkräfte ihre diagnostischen Fähigkeiten schärfen können, indem sie ihre Einschätzungen mit tatsächlichen Leistungen abgleichen (vgl. Helmke 2009: 142, zitiert nach Ostermann et al. 2019: 112). Dieser Ansatz ermöglicht eine vergleichsweise objektive Bestimmung diagnostischer Leistungen, weist jedoch zentrale Einschränkungen auf. So bleibt der Prozess der Urteilsbildung weitgehend unberücksichtigt, obwohl ein zutreffendes Urteil das erfolgreiche Durchlaufen mehrerer kognitiver Teilprozesse – wie Wahrnehmen, Interpretieren und Entscheiden – voraussetzt. Werden einzelne dieser Schritte nicht adäquat vollzogen, können Verzerrungen entstehen, ohne dass diese im reinen Akkuratheitsmaß sichtbar werden (vgl. Behrmann und Glogger-Frey 2017: 137). Darüber hinaus wird kritisch diskutiert, dass die Vorhersage von Testergebnissen nur begrenzt an die tatsächlichen Anforderungen unterrichtlichen Handelns anschließt (vgl. Kaiser et al. 2017: 117). Theoretische Überlegungen zeigen jedoch, dass sich Diagnosegenauigkeit und Diagnose als Tätigkeit nicht ausschließen müssen, sondern zwei unterschiedliche, aber gleichermaßen zentrale Aspekte diagnostischen Handelns darstellen (vgl. von Aufschnaiter et al. 2015: 741). Es ist bislang vergleichsweise wenig darüber bekannt, auf welche Informationen sich Lehrkräfte tatsächlich stützen, wenn sie diagnostische Entscheidungen im Unterricht ohne den Einsatz standardisierter Verfahren treffen. Während zahlreiche Studien die Urteilsgenauigkeit von Lehrkräften durch den Vergleich mit Testergebnissen untersuchen, bleibt der zugrunde liegende *Entscheidungsprozess* weitgehend unberücksichtigt. Eine der wenigen Studien, die diese Perspektive explizit aufgreift, untersucht, wie Lehrkräfte entscheiden, ob Schüler*innen eine zusätzliche Leseförderung benötigen und welche Informationsquellen sie dabei heranziehen (vgl. Schmitterer und Brod 2021). Die Ergebnisse zeigen, dass

Lehrkräfte ihre Entscheidungen überwiegend auf beobachtbare Leistungsmerkmale wie grundlegende und weiterführende Lesefähigkeiten sowie auf sprachliche Voraussetzungen beziehen. Darüber hinaus spielen jedoch auch subjektive Eindrücke, etwa zur Lesemotivation, zum Selbstkonzept oder zum häuslichen Lernumfeld, eine Rolle (vgl. Schmitterer und Brod 2021: 355). Gleichzeitig wird deutlich, dass auf Erfahrung und Intuition gestützte Einschätzungen anfällig für kognitive Verzerrungen sein können, etwa im Sinne von Bestätigungsfehlern oder kontextabhängigen Vergleichsprozessen innerhalb der Lerngruppe. So zeigte sich beispielsweise, dass identische Leistungsniveaus je nach Klassenzusammensetzung unterschiedlich bewertet wurden. Insgesamt verdeutlichen diese Befunde, dass diagnostische Entscheidungen im schulischen Alltag auf komplexen, nicht vollständig transparenten Informationsverarbeitungsprozessen beruhen, die über das im Urteilsgenauigkeitsparadigma erfasste Ergebnis hinausgehen (vgl. Schmitterer und Brod 2021: 358ff.). Damit rückt die Frage in den Fokus, wie diagnostische Kompetenz so erfasst und gefördert werden kann, dass neben dem Ergebnis auch die zugrunde liegenden Prozesse angemessen berücksichtigt werden.

Ein alternativer Zugang besteht in der Erfassung diagnostischer Kompetenz über *Wis-senstests*, in denen deklaratives und prozedurales Wissen über diagnostische Prozesse erhoben wird. Solche Instrumente erfassen zentrale kognitive Voraussetzungen diagnostischen Handelns und sind klar auf diagnostische Anforderungen ausgerichtet. Allerdings erfolgt die Erhebung auch hier außerhalb konkreter Handlungssituationen. Wissenstests erfassen somit primär kognitive Dispositionen, lassen jedoch offen, inwiefern dieses Wissen im berufspraktischen Kontext tatsächlich handlungswirksam wird. Insbesondere bleibt unklar, ob und wie diagnostisches Wissen in pädagogische Entscheidungen überführt wird (vgl. Kaiser et al. 2017: 118). Darüber hinaus wurden verschiedene prozessbezogene Modelle diagnostischen Handelns entwickelt. Im sogenannten Vier-Komponenten-Modell der Diagnosequalität von Behrmann und van Ophuysen (2017: 38) wird pädagogische Diagnostik als systematisches Sammeln, Dokumentieren und Verdichten von Informationen über Lernende beschrieben. Im Modell werden zwei Prozesskomponenten (Informationserfassung und Informationsverarbeitung) sowie zwei Ergebniskomponenten (Daten und Urteil) unterschieden. Diese Form von Diagnostik dient dazu, Entscheidungen über das pädagogische und didaktische Handeln im Rahmen professioneller Aufgaben einer Lehrkraft zu begründen und zu unterstützen (vgl. Behrmann und van Ophuysen 2017: 38ff.). Ein weiterer Ansatz ist das sogenannte *DiaCom-*

Rahmenmodell (Explaining Teachers' **D**iagnostics Judgements by **C**ognitive **M**odeling) (Loibl et al. 2020), das die kognitiven Prozesse beim Diagnostizieren sowie mögliche Einflussfaktoren der diagnostizierenden Person und der Diagnosesituation in den Mittelpunkt stellt. Im Fokus steht hierbei weniger die reine Akkuratheit eines Urteils als vielmehr die Genese von Erklärungswissen zu diagnostischen Urteilsprozessen. Das Modell wird in zahlreichen Studien zur theoretischen Konzeptualisierung und experimentellen Untersuchung diagnostischer Prozesse herangezogen (vgl. z. B. Becker et al. 2020; Rieu et al. 2020; Witzigmann und Sachse 2020).

Mit *vignettenbasierten Verfahren* wird der Versuch unternommen, die diagnostische Kompetenz in stärker kontextualisierten und prozessnahen Situationen zu erfassen. In schriftlichen oder videobasierten Fallszenarien werden typische Unterrichtssituationen dargestellt, in denen Lehrkräfte diagnostische Urteile bilden und teilweise auch pädagogische Entscheidungen treffen sollen. Diese Ansätze orientieren sich häufig an Prozessmodellen diagnostischen Handelns, die verschiedene Phasen – von der Informationsverarbeitung bis zur Ableitung pädagogischer Maßnahmen – unterscheiden. Dadurch ermöglichen Vignetten eine differenziertere Betrachtung diagnostischer Prozesse und ihrer möglichen Anschlussstellen an pädagogisches Handeln. Gleichwohl bleibt auch dieser Ansatz in einer simulierten Situation verankert und kann die Komplexität realer Handlungskontexte nur annäherungsweise abbilden. Dennoch stellen Vignetten eine wichtige Brücke zwischen analytischer Trennung und praktischer Verschränkung diagnostischer und pädagogischer Prozesse dar (vgl. Kaiser et al. 2017: 119). Vor diesem Hintergrund können Vignetten nicht nur als Erhebungsinstrument, sondern auch als potenzielle Lerngelegenheiten zur Förderung professioneller Kompetenz verstanden werden (vgl. Kap. 6.3.1).

Befunde aus dem Bereich der Lesediagnostik verdeutlichen, dass diagnostische Kompetenz auch im berufspraktischen Handeln von Lehrkräften keineswegs selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. So zeigen Studien, dass viele erfahrene Lehrkräfte die Leseschwierigkeiten ihrer Schüler*innen nur ungenau erkennen, da sie nicht in der Lage sind, Lesekompetenzen angemessen zu diagnostizieren (vgl. Scherf 2013; F. Schmidt 2018). Insbesondere der sichere Umgang mit Lesediagnoseverfahren sowie die Fähigkeit, Testergebnisse korrekt zu interpretieren und daraus geeignete Fördermaßnahmen abzuleiten, müssen erst erworben werden (vgl. F. Schmidt 2018: 114). Gleichzeitig wird

in der Forschung ein deutlicher Bedarf an systematischen Konzepten zur Förderung diagnostischer Kompetenzen in allen Phasen der Lehrkräftebildung konstatiert (vgl. Grausam 2018). Ein zentrales Problem besteht dabei in der oftmals unzureichenden Verknüpfung diagnostischer und didaktischer Prozesse, die als *missing link* zwischen Diagnose und Unterrichtsgestaltung beschrieben wird (vgl. Breidenstein et al. 2015: 54). Betrachtet man die verschiedenen Wissenskomponenten, die in der lernprozessbegleitenden Diagnostik zusammenwirken – darunter fachliches Wissen, diagnostisches Wissen sowie didaktische Kompetenz im Sinne adaptiver Unterrichtsgestaltung (vgl. Martschinke 2015: 18) –, wird deutlich, dass deklaratives Wissen allein nicht ausreicht, um eine handlungsfähige diagnostisch-didaktische Praxis zu entwickeln.

Auch aktuelle Professionalisierungsansätze, wie etwa das BMBF-Verbundprojekt *DiLern-Profis*¹⁵, greifen diese Problematik auf, indem sie die systematische Verknüpfung diagnostischer und didaktischer Prozesse im unterrichtlichen Handeln in den Fokus stellen (vgl. Löser et al. 2023). Gleichzeitig ist aus wissenschaftslogischer Perspektive zu berücksichtigen, dass sich aus Forschungswissen keine unmittelbaren Handlungsanleitungen mit garantierter Wirksamkeit ableiten lassen (vgl. Breidenstein et al. 2015: 54). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, insbesondere in der ersten Phase der Lehrkräftebildung praxisnahe Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen angehende Lehrkräfte diagnostische Entscheidungen mit didaktischer Relevanz erproben können. Diese Perspektive wird auch in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen. Im Zentrum steht nicht die Messung diagnostischer Kompetenz im engeren Sinne, sondern die Analyse von Aneignungsprozessen im Rahmen konkreter Lerngelegenheiten.

Zusammenfassend zeigt sich, dass bestehende Ansätze zur Erfassung und Förderung diagnostischer Kompetenz jeweils spezifische Stärken und Grenzen aufweisen. Während produkt- und wissensorientierte Verfahren eine klare analytische Fokussierung ermöglichen, tragen prozessnahe Ansätze stärker der Komplexität professionellen Handelns Rechnung. Gleichzeitig bleibt die Herausforderung bestehen, diagnostische Kompetenz so zu erfassen, dass sowohl die Prozesshaftigkeit als auch die Einbettung in pädagogisches Handeln angemessen berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund erscheint eine prozessorientierte Perspektive besonders anschlussfähig. An diese Überlegung

¹⁵ Lernprozessbegleitende Diagnostik und Fachdidaktik: Gestufte digitale Lernhilfen als Professionalisierungskonzept für adaptiven Unterricht (DiLernProfis).

knüpft das in Kapitel 2.3 entwickelte Prozessmodell an, das diagnostisches Handeln als mehrphasigen und kontextgebundenen Prozess konzeptualisiert.

2.2.3 Ein Prozessmodell als Orientierungsgrundlage für professionelles Vorgehen beim Diagnostizieren der Lesekompetenz

Aufbauend auf den in den Kapiteln 2.1 und 2.2 dargestellten theoretischen Grundlagen zur Lese- sowie diagnostischen Kompetenz wird im Folgenden ein Prozessmodell entwickelt, das als Orientierungsrahmen für professionelles diagnostisches Handeln im Bereich Lesen dient. Während bestehende Ansätze diagnostischer Kompetenz unterschiedliche Schwerpunkte setzen (z. B. produktorientiert im Sinne der Urteilsgenauigkeit oder prozessorientiert im Sinne kognitiver Teilprozesse; vgl. Kap. 2.2.2), zielt das hier entwickelte Modell darauf ab, diagnostisches Handeln in seiner Prozesslogik abzubilden und für die Analyse professioneller Aneignungsprozesse nutzbar zu machen. Das Modell wurde auf Grundlage einschlägiger theoretischer Ansätze entwickelt (z. B. Klug et al. 2012; Hesse und Latzko 2015, 2017; Herppich et al. 2017) und an die Anforderungen des vorliegenden Untersuchungskontexts angepasst, der sich auf Studierende in der Praxisphase konzentriert. Es dient somit nicht primär der Messung diagnostischer Kompetenz, sondern der Strukturierung diagnostischer Prozesse sowie deren Analyse im Rahmen der empirischen Untersuchung zu Aneignungsprozessen. Das in Abbildung 1 dargestellte Prozessmodell beschreibt diagnostisches Handeln als mehrphasigen Prozess (vgl. Klug et al. 2012), der von der Wahrnehmung relevanter Informationen bis hin zur Ableitung und Überprüfung pädagogischer Entscheidungen reicht. Dabei werden sowohl kognitive Teilprozesse als auch situative und personenbezogene Einflussfaktoren berücksichtigt (vgl. Loibl et al. 2020).

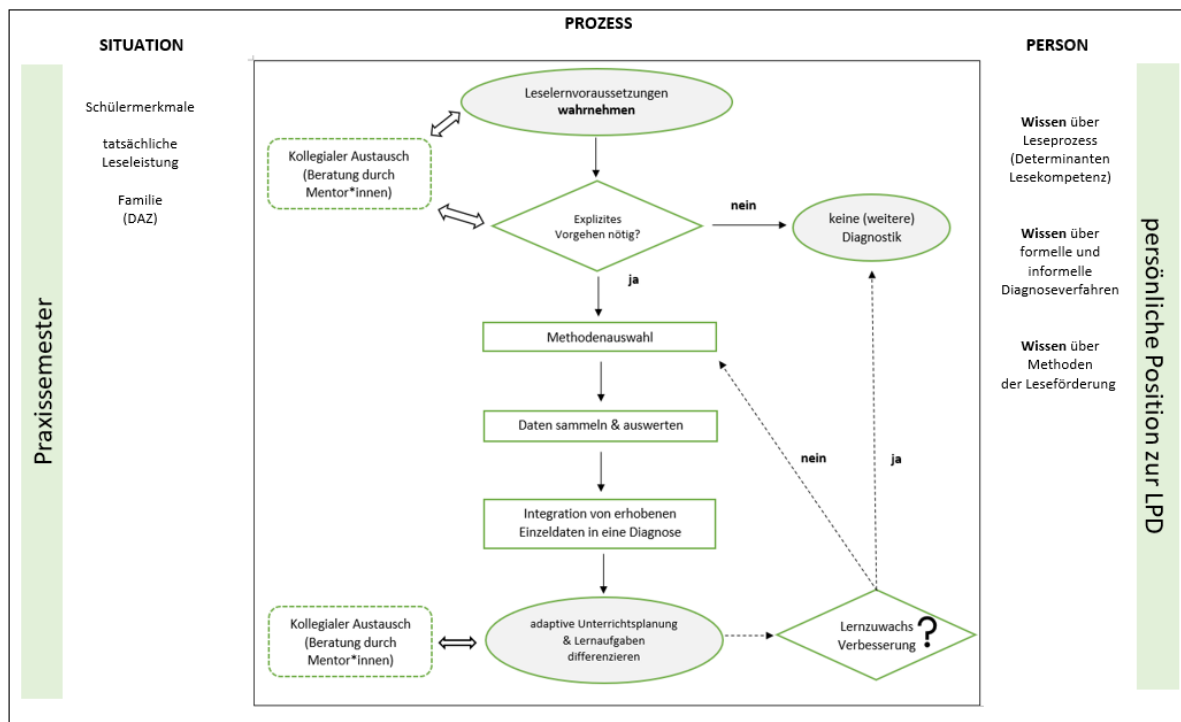


Abbildung 1: Ein Prozessmodell als Orientierungsgrundlage für ein professionelles Vorgehen beim Diagnostizieren der Lesekompetenz (eigene Darstellung)

Zu Beginn steht die Wahrnehmung und Strukturierung diagnostisch relevanter Informationen. Dies umfasst die Identifikation von Lernvoraussetzungen sowie die Formulierung einer „diagnostischen Fragestellung oder des Problems und theoretische Einordnung“ (Hesse und Latzko 2017: 92). Voraussetzung hierfür ist ein grundlegendes Verständnis der Lesekompetenz und ihrer Teilbereiche (vgl. Kap. 2.1). Daran anschließend erfolgt die Auswahl und Anwendung geeigneter diagnostischer Verfahren. Hierbei entscheidet die diagnostizierende Person, welche Methoden zur Erhebung relevanter Informationen geeignet sind. Diese Entscheidung ist eng an fachdidaktisches Wissen über geeignete Verfahren gebunden (vgl. Kap. 2.1.3).

Im nächsten Schritt werden die erhobenen Daten interpretiert und integriert. Einzelinformationen werden zu einer kohärenten Diagnose verdichtet, wobei die Qualität dieses Prozesses maßgeblich von der Fähigkeit abhängt, relevante von irrelevanten Informationen zu unterscheiden und angemessen zu gewichten. Auf dieser Grundlage erfolgt die Ableitung pädagogischer Entscheidungen, insbesondere im Hinblick auf adaptive Unterrichtsgestaltung und gezielte Fördermaßnahmen. Diagnostische Informationen werden somit funktional in unterrichtliches Handeln überführt. Abschließend umfasst der Prozess eine Überprüfung der Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen. Im Sinne einer

Veränderungsdiagnostik wird untersucht, inwiefern die gewählten Maßnahmen zu einer Verbesserung der Lesekompetenz beitragen (vgl. von Aufschnaiter et al. 2015: 745). Diese Rückkopplung kann dazu führen, dass der diagnostische Prozess erneut durchlaufen wird. Dem kollegialen Austausch kommt dabei eine wichtige Rolle im gesamten Diagnoseprozess zu. Studien zeigen, dass Lehrkräfte insbesondere im Rahmen kooperativer Arbeitszusammenhänge kollektive Wissensbestände zur Leseförderung entwickeln und nutzen (vgl. Schoenebach et al. 2010; Scherf 2013). Für Studierende im Praxissemester kann dieser Austausch durch die Zusammenarbeit mit Mentor*innen ergänzt werden und somit einen Beitrag zur Professionalisierung leisten (vgl. Kap. 6.1).

Die dargestellten Prozessschritte – Wahrnehmen, Interpretieren, die Integration diagnostischer Informationen sowie Entscheiden – weisen deutliche Parallelen zum Modell professioneller Unterrichtswahrnehmung auf (vgl. Schäfer und Seidel 2015; Bastian et al. 2021; Kap. 6.4.2). Diese Prozesslogik beschränkt sich nicht ausschließlich auf diagnostische Kontexte, sondern ist grundlegend für Entscheidungsprozesse im Unterricht und den Umgang mit unterschiedlichen Unterrichtsphänomenen. Vor diesem Hintergrund können die identifizierten Prozessschritte als zentrale Bezugspunkte professionellen Handelns interpretiert werden. Zugleich ergeben sich daraus Hinweise darauf, dass insbesondere für den Bereich der Prozessdiagnostik eine differenzierte Betrachtung dieser Schritte erforderlich ist. Das Modell wird daher in Kapitel 6.4.1 erneut aufgegriffen und bildet dort eine zentrale Grundlage für die Kategorienbildung im Rahmen der Vignettenauswertung.

3 Forschungsstand zu professionellen Aneignungsprozessen

In diesem Kapitel wird der Forschungsstand zu professionellen Aneignungsprozessen von Kernpraktiken dargestellt. Dabei liegt der Fokus auf der Aneignung jener Kernpraktik, die im Zentrum dieser Arbeit steht: lernprozessbegleitende Diagnostik. Im Anschluss an die Darstellung diagnostischer Kompetenz in Kapitel 2 stellt sich für die vorliegende Arbeit die Frage nach einer geeigneten theoretischen Rahmung professionellen Handelns, die der situativen und prozesshaften Komplexität diagnostischer Praxis gerecht wird. Vor diesem Hintergrund ist eine konzeptionelle Klärung erforderlich, da diagnostisches Handeln hier nicht im Sinne eines klassischen Kompetenzmodells gefasst wird. Während in kompetenzbasierten Ansätzen das vorhandene Denken und Vorwissen der Lernenden kaum als Ressource anerkannt und entsprechend selten systematisch aufgegriffen wird, liegt der Fokus primär auf der Annäherung an ein idealisiertes Expertenhandeln durch Beobachtung und Imitation. Dabei gerät die inhärente Unvorhersehbarkeit unterrichtlicher Situationen, und damit die Notwendigkeit, improvisationsfähig und flexibel agieren zu können, weitgehend aus dem Blick. Diese situative Komplexität wird im Core-Practices-Ansatz hingegen als konstitutives Merkmal des Lehrerhandelns verstanden und gezielt in der Ausbildung berücksichtigt. Damit ist der Unterschied zwischen kompetenzorientierten Ausbildungsansätzen und der Herangehensweise mittels Kernpraktiken im Kern beschrieben. Auch Fraefel (2022: 19) weist auf die Unterscheidung zwischen dem Ansatz der Kernpraktiken und einer kompetenzorientierten Perspektive hin, indem er hervorhebt, dass für Kernpraktiken die gelingende Performanz unterrichtlichen Handelns konstitutiv ist, wohingegen Kompetenzen lediglich das entsprechende Handlungspotenzial beschreiben.

Für das vorliegende Projekt wird der Zugang über den Ansatz der Kernpraktiken gewählt, da es nicht Ziel ist, die lernprozessbegleitende Diagnostik als professionelle Kompetenz zu konzeptualisieren. Eine detaillierte Untersuchung des Kompetenzerwerbs würde voraussetzen, dass bereits ein klar definiertes Kompetenzmodell existiert, das präzise beschreibt, welche Teilfähigkeiten zur Prozessdiagnostik gehören. Eine solche empirisch fundierte Modellierung liegt bislang nicht vor. Zwar existieren theoretische Annahmen über die Zusammensetzung diagnostischer Kompetenzen (vgl. Kap. 2.2), jedoch fehlt es an einer umfassenden empirischen Untersuchung, die diese Annahmen systematisch überprüft.

Zunächst erfolgt in Kapitel 3.1 eine Begriffsbestimmung des Konzepts Kernpraktiken sowie eine kontextuelle Einordnung. In Kapitel 3.2 wird die Forschungslage zur Aneignung von Kernpraktiken im Professionalisierungsprozess aufgearbeitet. Anschließend widmet sich Kapitel 3.3 den Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Lerngelegenheiten, die für die Aneignung von Kernpraktiken förderlich sind sowie deren Nutzung durch angehende Lehrkräfte. Das Kapitel insgesamt liefert den notwendigen Kontext und die theoretische Grundlage, auf der das Seminarkonzept aufbaut und seine zentralen Elemente entfaltet (vgl. Kap. 6.1).

3.1 Begriffsklärung: Kernpraktiken

Bei dem Vorhaben, die Lehrkräftebildung von der Praxis her zu gestalten (vgl. Fraefel 2019: 2), ist dem Core-Practices-Ansatz auch im deutschsprachigen Wissenschaftsraum in den letzten Jahren immer mehr Beachtung geschenkt worden (vgl. z. B. Voss et al. 2020; Heller und Morek 2021; Fraefel 2022; Schellenbach-Zell und Hartmann 2022; Kleinknecht und Nückles 2024). Core Practices sind Kernpraktiken, die direkt mit der Lehrpersonentätigkeit verbunden sind und die beruflich tätige Person fokussieren. Es werden Strategien, Routinen und Aktivitäten benannt, die Anfänger*innen erlernen müssen (vgl. Lampert 2010: 26). Zur Bewältigung beruflicher Herausforderungen verstehen Fraefel und Bäuerlein (2019: 93) zentrale Praktiken als Denk- und Handlungsmuster, die von Erfahrung und Theorie durchdrungen sind. Alle Definitionen richten den Fokus auf das konkrete Handeln im Unterricht und auf zentrale Handlungsweisen von Lehrkräften. Die erfolgreiche Ausübung einer Kernpraktik setzt Kenntnisse über zugrunde liegende Konzepte, Prinzipien und Verfahren voraus, da diese Praktiken in der Regel hohe Komplexität aufweisen (vgl. Voss et al. 2020: 124).

Der ursprünglich im angloamerikanischen Kontext entwickelte Professionalisierungsansatz ist jedoch nicht mit einer praxisorientierten Lehrpersonenbildung gleichzusetzen, die auf ein unreflektiertes Einüben vorgegebener Handlungsmuster oder eine rezeptartige Vermittlung pädagogischen Handelns abzielt und gerade deshalb auch in der Kritik steht (vgl. Grossman et al. 2009). Vertreter*innen des Ansatzes betonen daher, dass es beim Konzept der Kernpraktiken nicht um das Erlernen mechanischer Prozesse geht. Statt ein Expertenbeispiel lediglich durch Beobachtung möglichst genau zu imitieren, liegt der Fokus auf dem selbstständigen Erproben, Weiterentwickeln und

kontextgerechten Anwenden von Praktiken (vgl. Forzani 2014: 365). Keine Unterrichtssituation ist wie die andere. Um mit dieser Unsicherheit umgehen zu können, müssen Noviz*innen sowohl technische Fähigkeiten erlernen als auch ein professionelles Urteilsvermögen entwickeln (vgl. Forzani 2014: 365). Es gilt „[...] aus zentral erlebten Problemlagen heraus individuelle Kernpraktiken zu entwickeln, um beim Erfüllen des Bildungsauftrags flexibel handlungsfähig zu werden“ (Fraefel und Scheidig 2018: 350). Fraefel (2019: 4) konstatiert: „Core Practices werden [...] nicht einfach übernommen oder technisch umgesetzt, sondern von den Neulingen auf Grundlage von Praxiserfahrungen und verfügbarem wissenschaftlichen Wissen elaboriert und weiterentwickelt“. Kernpraktiken können demnach nicht ohne Erfahrung erworben werden. Es handelt sich um zentrale professionelle Tätigkeiten, die ständig im Schulalltag umgesetzt werden müssen und irgendwann routiniert ablaufen. Der Umgang mit Übergängen im Klassenzimmer ist beispielsweise ein kleiner Bestandteil der Unterrichtspraxis, der mit der Zeit fast unsichtbar wird (vgl. Grossman, Compton et al. 2009: 2070). Bis zum Erlangen einer solchen Unterrichtsroutine, ist es jedoch ein weiter Weg. Es ist daher sinnvoll, angehende Lehrkräfte bereits während der Ausbildung auf Kernpraktiken vorzubereiten (vgl. Schellenbach-Zell et al. 2023: 254). Die vorliegende Dissertation schließt an diese Erkenntnis an.

Trotz einer Vielzahl unterschiedlicher Facetten und Perspektiven innerhalb der Fachdiskussion um die Core Practices besteht weitgehend Einigkeit über die Notwendigkeit einer *common language* (vgl. u. a. Grossman und McDonald 2008; Grossman, Compton et al. 2009; Ball und Forzani 2011; McDonald et al. 2013; Kloser 2014; Fraefel 2019; Grossman und Pupik Dean 2019). McDonald et al. (2013: 381) argumentieren, dass eine gemeinsame Sprache für die Beschreibung der Praxis entwickelt werden muss, damit die Kernpraktiken in der Lehrkräftebildung Fuß fassen können. Kloser (2014: 1209) bezeichnet das Fehlen einer gemeinsamen Sprache als Hindernis für die berufliche Entwicklung von Lehrenden und für Möglichkeiten der Zusammenarbeit und des Feedbacks. Gefordert wird ein gemeinsames Vokabular mit klar definierten Begriffen zur Beschreibung und Analyse des Unterrichts.

Für eine an einer Praxis orientierten Lehrkräftebildung haben Grossman, Compton et al. (2009), zentrale Begründer*innen der Idee der Core Practices in den USA, in ihrer vergleichenden Fallstudie drei Schlüsselkonzepte für eine an der Praxis orientierte

Lehrkräftebildung identifiziert: Repräsentation, Dekomposition und Annäherung. Repräsentationen (*representations*) bieten Anfänger*innen zunächst die Möglichkeit, Wege zu entwickeln, die berufliche Praxis zu sehen und zu verstehen. Das kann unter anderem durch direkte Beobachtung, Videoaufnahmen oder Unterrichtsentwürfe gelingen. Fraefel (2022: 21f.) unterstreicht die Bedeutung nachvollziehbarer Beschreibungs- und Darstellungsformen, um Kernpraktiken vermitteln- und lernbar zu machen, weist jedoch zugleich auf deren flexible Natur hin. In einem weiteren Schritt wird die Praxis zu Lehr- und Lernzwecken in kleinere Bestandteile zerlegt. Diese Zerlegung der Praxis (*decomposition*) ermöglicht es den Studierenden, die verschiedenen Komponenten sowohl zu erkennen als auch effektiver umzusetzen. Voss et al. (2020: 124) sehen in der Zerlegung der Kernpraktiken eine Möglichkeit, „[...] Ansätze zu entwickeln, mit denen der Erwerb der Core Practices im Rahmen der Lehrkräftebildung gezielt unterstützt werden kann“. Sie benennen hierfür hierarchisch aufeinander bezogene Wissenskomponenten, also das Wissen über Konzepte, Prinzipien und Prozeduren. Alle sind für die Beherrschung einer Kernpraktik notwendig. Die Entwicklung passgenauer Lehr-Lern-Formen kann den Erwerb der beteiligten Wissenskomponenten unterstützen (vgl. Voss et al. 2020: 124). Bei der Fokussierung auf handlungsnahe Fähigkeiten darf die Vermittlung theoretischen Wissens also nicht vergessen werden. Wünschenswert wäre eine (erfolgreiche) Verbindung zwischen Wissen, Fähigkeiten und Performanz durch die Orientierung an Core Practices (vgl. Yilmaz und Kleickmann 2018: 151). Eine Schwierigkeit beim Lernen aus Beobachtung besteht darin, dass Einsteiger*innen vielleicht nicht wissen, worauf sie achten müssen. Aufgabe der Ausbilder*innen ist es daher, die Aufmerksamkeit der Studierenden auf bestimmte Komponenten zu lenken. Die Komplexität der Aufgabe wird reduziert. Durch das Sichtbarmachen einzelner Facetten der Praxis, kann der Blick der Noviz*innen geschärft und auf Details gelenkt werden, die sie ohne die Zerlegung möglicherweise übersehen hätten. Auf diese Weise kann eine Art professionelle Vision bzw. Wahrnehmung (Goodwin 1994: 1; Hellermann et al. 2015) entwickelt werden. Irgendwann müssen die Komponenten, die zunächst separat analysiert und gelehrt wurden, zusammengesetzt und in die komplexe Praxis integriert werden. Die Praktiken sollten dafür von Studierenden in verschiedenen Situationen häufig erprobt und geübt werden können (vgl. u. a. Zeichner 2012: 379; Fraefel und Bäuerlein 2019: 95). Das kann in kontrollierteren Umgebungen wie der Universität oder authentischeren Umgebungen wie dem Klassenzimmer verwirklicht werden (vgl. Grossman, Compton et al. 2009: 2078). Unterrichtsähnliche Situationen mit reduzierter Komplexität (zum Beispiel die Analyse

von Textvignetten und Fallbeispielen oder die Durchführung von Rollenspielen) bieten sich für Neulinge in besonderer Weise an, Kernpraktiken in geschützten Settings anzuwenden und zu üben. Solche Situationen werden in der Literatur einheitlich als Annäherungen an die Unterrichtspraxis (*approximations of practice*) bezeichnet (z. B. Grossman et al. 2009; Yilmaz und Kleickmann 2018; Fraefel und Bärerlein 2019; Kloser et al. 2019). Die hier dargestellten Schlüsselkonzepte (Repräsentation, Dekomposition und Annäherung) werden in Kapitel 6.1 erneut aufgegriffen. Dort fließen sie als theoretische Grundlage in die konkrete Planung und Gestaltung des Seminars ein und finden in der praktischen Umsetzung Anwendung.

Ein weiterer Fokus liegt auf der Frage, welche Kernpraktiken für die Lehrkräfteausbildung relevant sind. Es existiert kein fester Korpus an Core Practices (Fraefel 2019: 4). Eine Herausforderung besteht also darin, sich auf eine Reihe von Kernpraktiken zu einigen. So argumentieren Windshitl et al. (2012: 879), dass Kernpraktiken zahlenmäßig begrenzt sein sollten und verweisen darüber hinaus auf ihre Funktion als organisatorischen Rahmen. Es geht jedoch nicht darum, eine Reihe von Kernpraktiken vorzuschreiben, sondern vielmehr darum, ein gemeinsames Verständnis des Konzepts der Kernpraxis zu entwickeln. Dabei wäre es von Vorteil, sich auf eine Reihe von Kriterien zur Identifizierung, Benennung und Auswahl von Kernpraktiken zu verständigen (vgl. McDonald et al. 2013: 381). Grossman et al. (2009: 277) haben eine Liste von Merkmalen vorgelegt, die allen Kernpraktiken gemeinsam sind:

- Praktiken, die häufig im Unterricht vorkommen
- Praktiken, die angehende Lehrpersonen in verschiedenen Fächern, in Klassenzimmern mit unterschiedlichen Lehrplänen oder Unterrichtsansätzen anwenden können
- Praktiken, die für angehende Lehrpersonen erlernbar sind
- Praktiken, die es angehenden Lehrpersonen ermöglichen, mehr über Schüler*innen und das Unterrichten zu erfahren
- Praktiken, die die Integrität und Komplexität des Unterrichts anerkennen
- Praktiken, die forschungsbasiert sind und das Potenzial haben, die Leistung der Schüler*innen zu verbessern¹⁶

¹⁶ Eigene Übersetzung aus dem Englischen.

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf einer fachspezifischen Kernpraktik aus dem Fach Deutsch: lernprozessbegleitende Diagnostik im Bereich Lesen. Darüber hinaus wird hier eine bestimmte Phase in den Blick genommen, nämlich das Praxissemester. Eine Delphi-Studie von Schellenbach-Zell et al. (2024) ist in diesem Zusammenhang besonders relevant, da sie insgesamt zwölf Core Practices explizit für das Praxissemester entwickelt und beschrieben hat.¹⁷ Im Rahmen des mehrstufigen Verfahrens wurden Expert*innen aus Schule, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und Universität der Ausbildungsregion Wuppertal dazu befragt, welche Tätigkeiten als Core Practices gelten, die im Praxissemester bereits beobachtet, reflektiert und erprobt werden können. Ziel der Studie war es, ein Set zentraler Handlungspraxen für das Praxissemester zu entwickeln, das als Grundlage für eine weiterführende, gemeinsame Arbeit der beteiligten Institutionen dienen soll. Nach mehreren Erhebungswellen wurde im finalen Set auch die Core Practice *„Lernprozesse und Lernergebnisse überprüfen“* aufgenommen und wie folgt beschrieben:

Ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen wählt die Lehrkraft Aufgaben sowie formelle und informelle Diagnoseverfahren auch auf der Grundlage universitärer Wissensbestände (z.B. Theorien aus Seminaren und Vorlesungen) aus und integriert sie sinnvoll unter Berücksichtigung schulinterner Curricula in das Unterrichtsgeschehen. Der Einsatz dieser Methoden erfolgt sowohl lernprozessbegleitend (formativ) als auch ergebnisorientiert (summativ). [...] Die so gewonnenen Erkenntnisse stellen die Grundlage von Feedback, Leistungsbewertung und adaptiver Unterrichtsgestaltung dar. (Schellenbach-Zell et al. 2024: 22)

Dabei handelt es sich im Kern um genau jene Praktik, die auch in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt steht, was die getroffene Auswahl bestätigt. Das deutschsprachige Set wird von den Autor*innen zudem als „anschlussfähig an den internationalen Diskurs zu lernförderlichen Praktiken von angehenden Lehrkräften“ beschrieben (Schellenbach-Zell et al. 2024: 24).

3.2 Kernpraktiken und ihre Aneignung

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Relevanz einer ausgewählten Kernpraktik für den Professionalisierungsprozess von Lehrkräften erörtert. Dabei wurden zudem die

¹⁷ In der Studie geht es – wie auch in dieser Untersuchung – um das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen (vgl. Kap. 6.1).

zentralen Teilkomponenten der Kernpraktik offengelegt. Im Folgenden soll es nun – zunächst im Allgemeinen – um die Aneignung von Kernpraktiken gehen.

Appropriation refers to the process through which a person adopts the pedagogical tools available for use in particular social environments (e.g., schools, preservice programs) and through this process internalizes ways of thinking endemic to specific cultural practices (e.g., using phonics to teach reading). (Grossman et al. 1999: 15)

Das Zitat beschreibt prägnant den Kern des Aneignungsbegriffs und verdeutlicht, dass *appropriation* nicht nur die Übernahme von Werkzeugen, sondern auch die Verinnerlichung kulturell geprägter Denk- und Handlungsweisen umfasst. Aneignung im Sinne des Aufbaus einer Praktik durch kontinuierliches Lernen und Erproben ist ein langfristiger Prozess, der „im Studium initiiert, moderiert und unterstützt, aber nicht abgeschlossen werden [kann]“ (Fraefel 2019: 4). Vielmehr handelt es sich um eine fortlaufende Entwicklung, bei der neue Erkenntnisse integriert und Wissen rekonstruiert wird.¹⁸ Morek und Heller (2025) untersuchten im Rahmen einer Professionalisierungsmaßnahme, wie Lehrkräfte interaktive Unterstützung zur Förderung von Diskursfähigkeiten in alltäglichen Unterrichtsgesprächen einsetzen. Dabei griffen sie ebenfalls auf das Konzept der Aneignung zurück und prägten in ihrem Beitrag den Begriff des *Aneignungsphänomens* (Morek und Heller 2025: 42). Auf Grundlage ihrer Ergebnisse betonen sie unter anderem die Bedeutung, Aneignungsphänomene bei der Konzeption von Programmen zur Lehrkräftefortbildung systematisch zu berücksichtigen (vgl. Morek und Heller 2025: 61).

Zahlreiche Programme in der Lehrkräftebildung orientieren sich an Erwerbsmodellen des Lernens, da sie in erster Linie auf den Aufbau von Kompetenzen abzielen. Ein häufiges Problem dabei ist jedoch, dass der Wissenstransfer in die Praxis weitgehend den angehenden Lehrkräften selbst überlassen wird (vgl. MacDonald et al. 2013: 381). Es ist inzwischen mehrfach belegt, dass dieser Transfer oft nur unzureichend gelingt (vgl. Gruber et al. 2000: 143; Neuweg 2014: 596f.), was die Wirksamkeit der Ausbildung in Frage stellen kann. In der vorliegenden Arbeit wird *ein* Abschnitt dieses Aneignungsprozesses

¹⁸ Da die Differenzierung zwischen den einzelnen Wissensbereichen sowie deren Vernetzung für das vorliegende Vorhaben nicht zentral ist, wird an dieser Stelle auf eine detaillierte Unterscheidung verzichtet. Eine systematische Definition und Abgrenzung der verschiedenen Wissensarten – etwa fachliches Wissen, fachdidaktisches Wissen oder pädagogisches Wissen – findet sich bei Shulman (1986) sowie Baumert und Kunter (2006). Diese Einteilung wurde von zahlreichen Autor*innen aufgenommen, darunter Krauss et al. (2008), Hanke et al. (2018) sowie Hellmann (2019). Die Frage, wie theoretisches Wissen in beruflichen Anforderungssituationen genutzt wird, wurde beispielsweise von Masanek und Doll (2020) untersucht.

in den Blick genommen. Der Fokus liegt dabei auf der ersten Phase der Lehrkräftebildung, dem Studium, in dem die Kernpraktik initial betrachtet werden kann, um erste professionelle Handlungsmuster zu entwickeln. Für den Einsatz von Kernpraktiken im Praxissemester argumentieren beispielsweise Schellenbach-Zell et al. in ihrem Beitrag aus dem Jahr 2023.

Grossman et al. (1999) haben das Konzept der Aneignung pädagogischer Werkzeuge¹⁹ im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrkräften maßgeblich geprägt. Sie beschreiben unterschiedliche Stufen bzw. Grade der Aneignung, die den individuellen Fortschritt während des langen Aneignungsprozesses widerspiegeln (vgl. Grossman et al. 1999: 16ff.). Den Autor*innen zufolge bedeutet fehlende Aneignung, dass sich Lernende ein pädagogisches Werkzeug gar nicht aneignen, entweder weil es zu schwierig ist oder abgelehnt wird. Wenn jemand lediglich den Namen eines Werkzeugs (oder einer Praktik) kennt, ohne dessen Funktionen zu verstehen, kann man von der oberflächlichsten Form der Aneignung ausgehen. Sobald die theoretischen und konzeptuellen Grundlagen eines Werkzeugs verstanden sind, lässt es sich in ersten Anwendungskontexten einsetzen. Kennt jemand einige Merkmale eines Werkzeugs, versteht jedoch nicht dessen ganzheitliches Konzept, findet die Aneignung oberflächlicher bzw. einzelner Merkmale statt. Eine vielseitige Anwendung in verschiedenen Kontexten ist dann noch nicht möglich. Dies wird erst auf der nächsten Ebene erreicht, wenn die zugrunde liegenden Konzepte eines didaktischen Ansatzes bzw. theoretischen Prinzipien eines Werkzeugs gänzlich begriffen werden. Die Beherrschung – die letzte Ebene nach Grossman et al. (1999: 18) – kann schließlich erst nach jahrelanger Erfahrung erreicht werden. Die von Grossman et al. (1999) beschriebenen Ebenen bzw. Grade der Aneignung professioneller Praktiken bieten eine hilfreiche Orientierung für das Verständnis von Aneignungsprozessen. Sie machen deutlich, dass professionelles Handeln nicht einfach übernommen, sondern in einem gestuften Prozess aufgebaut wird. Auch Fraefel und Bäuerlein (2019: 95) konstatieren: „Core practices cannot be acquired without experience“. Doch selbst dann ist der Aneignungsprozess nicht vollständig abgeschlossen, da kontinuierlich neue Verfahren, Studien und Erkenntnisse hinzukommen, die erneut berücksichtigt und

¹⁹ Die *pedagogical tools* lassen sich nach Grossman und Kolleg*innen (1999: 13ff.) in zwei Kategorien unterteilen: Zum einen konzeptionelle Instrumente bzw. Prinzipien, die die professionelle Urteils- und Entscheidungsfindung im Unterricht leiten, und zum anderen praktische Instrumente, die konkrete Unterrichtsstrategien, Routinen oder materielle Ressourcen umfassen.

erlernt werden müssen. Der soziale Kontext sowie individuelle Eigenschaften der Lernenden können den Aneignungsprozess zusätzlich beeinflussen (vgl. Grossman et al. 1999: 19).

In einer explorativ-qualitativen Langzeitstudie konnten Dack und Tomlinson (2024) die zentrale Bedeutung einer klaren Vorstellung von der praktischen Umsetzung pädagogischer Werkzeuge differenzierten Unterrichts für dessen erfolgreiche Aneignung herausarbeiten. Im Rahmen der Studie wurden vier Berufseinsteiger*innen über einen Zeitraum von vier Jahren begleitet. Während dieses Zeitraums wurden umfassende qualitative Daten erhoben, darunter mehrere halbstrukturierte Einzelinterviews pro Jahr mit den teilnehmenden Lehrpersonen, Interviews mit deren Mentor*innen, Unterrichtsbeobachtungen sowie Analysen von Unterrichtsartefakten (z. B. Arbeitsblätter und Unterrichtsentwürfe). Ziel der Studie war es, zu untersuchen, wie es den Noviz*innen gelingt, differenzierten Unterricht in den ersten Jahren ihrer Berufstätigkeit umzusetzen (vgl. Dack und Tomlinson 2024: 1). Ein zentrales Ergebnis der Studie besteht darin, dass die erfolgreiche Umsetzung eines pädagogischen Werkzeugs im eigenen Unterricht offenbar zwei Arten von Visionen voraussetzt: eine *philosophical vision* und eine *practical vision* (vgl. Dack et al. 2019). Die philosophische Vision stattet Lehrkräfte mit einer klaren Vorstellung darüber aus, was im Unterricht möglich und wünschenswert ist (vgl. Dack et al. 2019: 134). Diese dient als grundlegende Orientierung für pädagogisches Handeln. Unter einer praktischen Vision ist als konkretes inneres Bild davon zu verstehen, wie eine bestimmte Praktik im Unterricht tatsächlich umgesetzt werden kann (vgl. Dack et al. 2019: 134f.). Die Frage, wie solche praktischen Visionen entwickelt werden können, beantwortet das Autorenteam unter anderem mit dem Verweis auf vielfältige Repräsentationen pädagogischer Praktiken, die einen zentralen Beitrag zur inneren Vorstellung und damit zur Aneignung leisten (vgl. Dack und Tomlinson 2024: 3f.). Auch in theoretischer Hinsicht greifen Dack und Tomlinson (2024) auf das Konzept der Aneignung pädagogischer Werkzeuge nach Grossman (1999) zurück, das den Rahmen ihrer Untersuchung bildet und ebenfalls die vorliegende Arbeit theoretisch fundiert. Teilen erfahrene Kolleg*innen die *visions of teaching* nicht, kann sich dies negativ auf den Aneignungsprozess von Berufseinsteiger*innen auswirken, da diese in besonderem Maße auf kontextuelle Unterstützungsfaktoren angewiesen sind. Fehlen beispielsweise Gelegenheiten, anschauliche und praxisnahe Vorbilder – im Sinne von Repräsentationen zentraler Praktiken – regelmäßig zu beobachten, erschwert dies die Entwicklung einer praktischen

Vision und wirkt sich hemmend auf die Aneignung entsprechender Kernpraktiken aus. Auch Fraefel (2022: 22ff.) hebt hervor, dass sich der Aufbau von Kernpraktiken an bewährten hochschuldidaktischen Strategien orientieren sollte, wie etwa der Komplexitätsreduktion, dem wiederholten Üben und dem Einsatz von Repräsentationen (z. B. Videos).

Beim Core-Practices-Ansatz handelt es sich also um einen handlungsbezogenen Ansatz, der jedoch ausdrücklich nicht die Übernahme scheinbar funktionierender Handlungsmuster im Sinne vorgefertigter Routinen meint (vgl. z. B. Grossman et al. 2009). Professionelle Praxis lässt sich nicht durch die einfache Anwendung erprobter „Rezepte“ erlernen oder übertragen (Scheidig 2020: 140). Stattdessen sind angehende Lehrpersonen gefordert, im Prozess des Professionalisierens selbstständig mit der jeweiligen Kernpraktik zu experimentieren, sie auf ihre eigene Praxis zu beziehen und sie gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Dieser Aneignungsprozess erfolgt in der aktiven Auseinandersetzung mit theoretischen Wissensbeständen sowie auf der Grundlage eigener Erfahrungen. Nur durch diese Verbindung kann professionelle Handlungsfähigkeit im Sinne eines reflektierten und kontextsensiblen Umgangs mit pädagogischen Situationen aufgebaut werden (vgl. Fraefel und Scheidig 2018: 345ff.).

Wie der Aufbau einer Kernpraktik aussehen kann, haben u. a. Fraefel und Scheidig (2018: 349) in ihrem Beitrag zum Core-Practices-Ansatz in der Lehrkräftebildung dargestellt. In einer schematischen Darstellung beschreiben sie den individuellen Aufbauprozess von Kernpraktiken als mehrstufigen, zyklischen und reflexiven Vorgang. Ausgehend von einem *Identifizieren und Erkunden* relevanter Praktiken im Unterricht, folgt das *Eingrenzen* einer spezifischen Kernpraktik, auf die sich der Fokus richtet. In der Phase des *Fokussierens* werden Aspekte herausgearbeitet und mit theoretischem Wissen angereichert, bevor die Kernpraktik *erprobt, evaluiert* und in der Phase des *Elaborierens* weiterentwickelt wird. Die Auseinandersetzung ist dabei nicht linear, sondern zielt auf eine zunehmende Flexibilisierung und Habitualisierung, sodass die Kernpraktik schließlich situationsangemessen, sicher und adaptiv eingesetzt werden kann. Die Darstellung verdeutlicht, dass der Aufbau professioneller Handlungsfähigkeit nicht im bloßen Üben standardisierter Routinen besteht. Vielmehr handelt es sich um einen komplexen Lernprozess, der wissenschaftliches Wissen, individuelle Erfahrungen und kontextbezogene Anforderungen miteinander verschränkt (vgl. Fraefel und Scheidig 2018: 350ff.). Diese Darstellung

macht deutlich, welche Elemente grundsätzlich zum Aufbau einer Kernpraktik gehören. Sie benennt zentrale Aspekte des Aneignungsprozesses und verdeutlicht die Bedeutung der reflexiven und theoriebasierten Auseinandersetzung.

Für das vorliegende Projekt ist entscheidend, eine klar nachvollziehbare Prozesslogik zu haben, da die Aneignung der Kernpraktik im Rahmen einer Seminarveranstaltung gezielt gestaltet und begleitet werden soll (vgl. Kap. 6.1). An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass nicht von einer abgeschlossenen Aneignung die Rede ist, sondern vielmehr davon, dass dieser Prozess hier initiiert bzw. angestoßen wird. Kirchhoff und Müller (2022: 90) betonen, dass der Strukturierung der mit dem Erwerb einer Kernpraktik verbundenen Lehr-Lern-Prozesse eine zentrale Bedeutung zukommt. Ausgangspunkt der didaktisch-methodischen Überlegungen ist daher der Lernzyklus nach McDonald et al. (2013: 381ff.), der auf einer situierten Perspektive des Lernens basiert. Der Lernzyklus besteht aus vier Phasen, die im Folgenden in ihren Grundzügen dargestellt werden:

- **Modellierung und Analyse**
Damit sich die angehenden Lehrkräfte zunächst ein Bild von der Praxis machen können, werden Videos analysiert und Fallstudien gelesen.
- **Planung und Proben**
Die Studierenden üben die Aktivität in einem geschützten Raum (hier Seminarkontext), erhalten Feedback und können die Planung ggf. wieder überarbeiten.
- **Durchführung mit Schüler*innen**
Die Lehramtsstudierenden setzen die Aktivität in realen Klassenzimmern um, wobei sie von Mentor*innen unterstützt werden können.
- **Reflexion und Analyse**
Um ihre Praxis kontinuierlich zu verbessern, reflektieren die angehenden Lehrkräfte ihre eigene Unterrichtserfahrung.

Das professionelle Lernen wird hier als ein „Prozess des Hineinwachsens in die Rolle eines Lehrers mit den entsprechenden Kenntnissen, Überzeugungen und Fähigkeiten“ betrachtet (McDonald et al. 2013: 381). Die Autor*innen betonen einen Aspekt, der auch für das vorliegende Vorhaben eine zentrale Rolle spielt: Die Praxis wird in konkrete Unterrichtssituationen eingebettet, da sie andernfalls eine abstrakte Vorstellung des

Unterrichtens bleibt (vgl. McDonald et al. 2013: 382). Im ersten Schritt lässt sich im Grunde die Entwicklung eines inneren Bildes der Praxis erkennen – ein Aspekt, der auch von Dack und Tomlinson (2024) als zentral für den Aneignungsprozess hervorgehoben wurde (vgl. oben). Entscheidend dabei ist, dass die Modellierung – etwa durch Video-vorführungen – gezielt unterbrochen wird, um zugrundeliegende Denkprozesse und professionelle Entscheidungen sichtbar zu machen. McGrew et al. (2018: 45f.) sprechen in diesem Zusammenhang von *metacognitive marking*. Ohne diese Form der Reflexion und Explikation besteht die Gefahr, dass pädagogische Werkzeuge von Lernenden nicht als solche erkannt und folglich auch nicht gezielt angeeignet werden können. Eine genaue Beschreibung der Seminarkonzeption, die sich aus den oben dargestellten Überlegungen ergibt, folgt in Kapitel 6.1.

3.3 Lerngelegenheiten für die Aneignung einer Kernpraktik

Der Begriff Lerngelegenheiten wurde ursprünglich im Kontext des schulischen Lernens entwickelt und bezieht sich auf die Möglichkeiten, die Schüler*innen im Unterricht geboten werden, um Wissen zu erwerben und Kompetenzen zu entwickeln. Die qualitative Bildungsforschung beschäftigt sich intensiv mit der Frage, welche Merkmale Unterrichtsqualität ausmachen. Dabei stehen sowohl die Struktur und Gestaltung des Lehrangebots als auch die Frage im Mittelpunkt, welche Lernergebnisse sich bei den Schüler*innen am Ende einstellen. Ein rein ergebnisorientierter Blick auf das Lernen greift jedoch zu kurz. Neben den erzielten Lernergebnissen ist es ebenso entscheidend zu analysieren, wie die Lernenden die angebotenen Lerngelegenheiten tatsächlich nutzen (vgl. z. B. Praetorius und Kleickman 2022). In diesem Kontext entwickelte sich die Perspektive auf die Nutzung von Lerngelegenheiten als ein zentraler Untersuchungsaspekt (vgl. z. B. Helmke 2002). Die Forschung richtete ihren Fokus zunehmend darauf, nicht nur den Output zu messen, sondern auch die individuellen Aneignungsprozesse der Lernenden zu verstehen.

In der Professionalisierungsforschung wird jüngst auch für Lehrpersonen die Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Aufbau professioneller Kompetenz thematisiert (Kunter et al. 2011: 60); neben weiteren Einflussfaktoren wie individuellen Voraussetzungen (z. B. kognitive Fähigkeiten, Motivation). Zugleich wird angedeutet, dass die Qualität dieser Angebote eine zentrale Rolle spielt, ohne jedoch näher auszuführen, was unter ‚Qualität‘ konkret zu verstehen ist (vgl. Kunter et al. 2011: 62). Erkenntnisse aus der

Unterrichtsforschung verdeutlichen, dass die Qualität von Lernangeboten maßgeblich davon abhängt, inwieweit sie Lernende kognitiv aktivieren, Möglichkeiten zur Wiederholung und Übung bieten und Anwendungsphasen von Beginn an integrieren (vgl. z. B. Lipowsky 2006, 2009a).²⁰ Dabei handelt es sich jeweils um zentrale Aspekte, die auch für die Gestaltung von Lerngelegenheiten zum Aufbau von Kernpraktiken von Bedeutung sind. Nach Tachtsoglou und König (2018: 10) reicht das bloße Vorhandensein von Professionalisierungsangeboten in der universitären Lehrkräftebildung nicht aus, um eine Kompetenzentwicklung zu gewährleisten. Entscheidend sei vielmehr, wie diese Angebote von den Studierenden individuell aufgenommen und verarbeitet werden. Es liegt nahe, diese Erkenntnis auf die Aneignung einer Kernpraktik zu übertragen: Erst die eigenständige und reflektierte Auseinandersetzung mit den Lerngelegenheiten ermöglicht eine tatsächliche Weiterentwicklung auf dem Professionalisierungsweg. Bezogen auf die konkrete Gestaltung von Lehrangeboten wird davon ausgegangen, dass die dargebotenen Angebote kognitiv aktivierend im Sinne einer Anregung zum vertieften Nachdenken und über bloße Reproduktion hinausgehend sein sollten (vgl. Lauterbach et al. 2013: 416).

Die bereitgestellten Lerngelegenheiten – hier im Rahmen des Vorbereitungs- und Begleitseminars zum Praxissemester (vgl. Kap. 6.1) – stellen ein Angebot dar. Diese Angebote (beispielsweise Input-Phasen, Diskussionsrunden sowie die Analyse von Fallvignetten) können von den Studierenden als Ressourcen für die eigene Professionalisierung genutzt werden. Darüber hinaus werden die Studierenden explizit dazu angehalten, Elemente der Prozessdiagnostik praktisch in der Schule zu erproben. Theoretisch können diese Erfahrungen und Seminarinhalte bei der Bearbeitung der Aufgaben auf unterschiedliche Weise genutzt werden. Die jeweilige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand steht demnach für die Nutzung jener Lerngelegenheiten. Ob und wie sich diese Auseinandersetzung schließlich auf die Aneignung der Kernpraktik auswirkt, hängt nicht nur von der Qualität des Angebots ab, sondern auch von den individuellen Ressourcen der Studierenden. Um die individuellen Voraussetzungen der Studierenden für das vorliegende Vorhaben systematisch zu erfassen, wurden vorab verschiedene Erhebungen

²⁰ Obwohl Lipowsky (2009: 74) vor allem schulischen Unterricht adressiert, weist er darauf hin, dass der Begriff auch Lernprozesse in Institutionen der Erwachsenenbildung (z. B. Hochschulen) einschließt, weshalb der Vergleich hier gerechtfertigt ist.

durchgeführt, die relevante Vorkenntnisse (vgl. Kap. 6.3.3) und Überzeugungen (vgl. Kap. 6.3.2) erfassen.

Dabei steht weniger die Wirkung im Sinne einer Evaluation im Vordergrund – also die Frage, was die Studierenden am Ende tatsächlich mehr wissen. Diese Dimension des Ertrags müsste gegebenenfalls in einem gesonderten Projekt betrachtet werden. Bereits Henning (2013: 123) weist darauf hin, dass zahlreiche Studien versuchen, die Wirksamkeit entsprechender Interventionen zu evaluieren, ohne dabei die zugrunde liegende Aktivität selbst, deren spezifische Merkmale oder den Einfluss des Kontextes angemessen zu berücksichtigen. Im Sinne der Professionalisierungsforschung, auf die sich das vorliegende Forschungsprojekt ebenfalls bezieht, ließe sich die Wirkung auch als Weiterentwicklung professioneller Kompetenz verstehen. Im Fokus hier steht jedoch vor allem der mittlere Bereich des Modells: Die Frage, was die Studierenden mit dem Angebot konkret tun, wie sie es aufgreifen und in ihre Lern- und Entwicklungsprozesse integrieren. Das Modell dient der analytischen Operationalisierung. Ein hoher Detaillierungsgrad ist in diesem Zusammenhang weder erforderlich noch sinnvoll. Vielmehr wird an geeigneter Stelle auf die notwendige Reduktion der Komplexität hingewiesen – zumal es grundsätzlich weder möglich noch gewünscht ist, alle relevanten Einflussfaktoren vollständig abzubilden.²¹

Ein zentrales Ziel der ersten Ausbildungsphase, also des Studiums, besteht darin, den Studierenden die praktische Relevanz eines bestimmten Bereichs, wie hier der Lernprozessdiagnostik, zu vermitteln. Dadurch kann idealerweise ein weiterführendes Interesse geweckt werden (vgl. Hascher 2014: 556), das über das Studium hinaus Bestand hat. Im Hinblick auf die lernprozessbegleitende Diagnostik besteht die Hoffnung, dass die Studierenden diese später als ausgebildete Lehrkräfte aktiv in ihrem eigenen Unterricht anwenden und gezielt einsetzen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass angehende Lehrkräfte bereits zu Beginn ihrer Ausbildung über berufsrelevantes Wissen sowie erste praktische Erfahrungen im schulischen Kontext verfügen. Für die weitere Professionalisierung ist jedoch auch entscheidend, inwieweit sie ihre eigenen Kompetenzen angemessen einschätzen können. Studien aus den vergangenen zwei Jahrzehnten belegen, dass Studierende oftmals ihre Kompetenzen nicht zutreffend einschätzen, wobei sowohl Über- als

²¹ Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit diesem Thema wird auf Kohler und Wacker (2013) verwiesen.

auch Unterschätzungen auftreten können (vgl. z. B. Rothland 2018; Ernst et al. 2023; Wisniewski et al. 2023; León et al. 2024).

Für die Unterstützung von Aneignungsprozessen wird in der Literatur insbesondere die Bedeutung von *Vignetten* hervorgehoben. Vignettenbasierte Lerngelegenheiten ermöglichen es, komplexe berufliche Handlungssituationen in strukturierter und zugleich realitätsnaher Form abzubilden und damit zentrale Aspekte professionellen Handelns zugänglich zu machen. Vignetten, die Unterrichtssituationen oder Szenen aus dem Schulalltag abbilden, liegt die Idee zugrunde, Fälle als Lehr- und Lernmittel zu nutzen (vgl. Benz 2020: 13). Darstellungen von unterrichtspraktischen Situationskontexten haben das Potenzial, sowohl die Analyse von Lehr- und Lernsituationen als auch die Verknüpfung von Theorie und Praxis anzustoßen (vgl. Benz et al. 2020: 70; Kramer et al. 2020: 140). Vignetten können überdies Reflexionskompetenz fördern, indem sie Praxisausschnitte in den Seminarraum holen und so die Verknüpfung von Theorie- und Erfahrungswissen anregen (vgl. Franz et al. 2020: 177). Im Hinblick auf die Repräsentationsform einer Vignette sind unterschiedliche Formate denkbar: zum Beispiel Video-, Comic- oder Textvignetten (vgl. Freisen und Feige 2020: 29; 39). Benz (2020: 12) hebt den „Mehrwert von Vignetten für das Lernen von (angehenden) Lehrkräften“ hervor. Das Potenzial des Vignetteneinsatzes für Professionalisierungsprozesse liegt insbesondere darin, dass die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtssituationen eine praxisnahe Entwicklung professioneller Kompetenzen ermöglicht (vgl. Friesen und Feige 2020: 29). Friesen und Mecherlein (2020: 119) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Gelegenheit für angehende Lehrkräfte, durch das fallbasierte Lernen mit Vignetten eine „Brücke zwischen ihrem theoretischen Wissen und dem Handeln im Unterricht zu schlagen“. Auch Syring et al. (2015: 682) plädieren für einen vermehrten Einsatz von Unterrichtsfällen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. Das im Hochschulkontext erworbene Wissen findet dabei direkten Bezug zu konkreten Unterrichtssituationen (vgl. Billion-Kramer et al. 2020: 138). Die schrittweise Annäherung an die Komplexität der Unterrichtspraxis (vgl. Billion-Kramer et al. 2020: 119), die damit einhergeht, lässt sich auf die Annäherung an die Praxis aus dem in Kapitel 3.1 beschriebenen Core-Practices-Ansatz beziehen (vgl. Grossman et al. 2009).

Für das vorliegende Forschungsvorhaben ist es im Sinne der Komplexitätsreduktion (vgl. Kap. 3.1) erforderlich, einen spezifischen Ausschnitt einer komplexen Kernpraktik

abzubilden – konkret die Auswahl eines passenden Diagnoseverfahrens bzw. die Auswahl passender Lernziele und Fördermaßnahmen (vgl. Kap. 6.3.1). Textvignetten ermöglichen dabei eine gezielte und wiederholte Fokussierung auf relevante Aspekte ohne Zeitdruck, während bei Videovignetten die Gefahr eines sogenannten *cognitive overload* (Mayer und Pilegard 2014: 316) besteht, da die dynamische Präsentation von Inhalten zwangsläufig simultan ablaufende Prozesse zeigt. Genau dieser Frage sind Syring et al. (2015) in einer Studie mit 680 Studierenden nachgegangen. Untersucht wurden die Effekte der beiden Medien Video und Text bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen im Lehramtsstudium auf die kognitive Belastung. Dabei zeigte sich, dass die Arbeit mit Videofällen als stärker kognitiv belastend erlebt wird – ein Effekt, der auf die dargestellte Komplexität und die Gleichzeitigkeit der Handlungen im Video zurückgeführt werden kann (vgl. Syring et al. 2015: 680). Durch die gezielte Konstruktion von Textfällen lassen sich irrelevante Elemente im Vorfeld aussortieren (vgl. Sunder et al. 2016: 343), was für die vorliegende Untersuchung insofern von Bedeutung ist, da sich die angehenden Lehrkräfte hier zunächst auf einzelne Aspekte einer Kernpraktik konzentrieren sollen. Wenn es um professionelle Unterrichtswahrnehmung geht, bei der hingegen ausdrücklich die Komplexität des Unterrichtsgeschehens erfasst werden soll, greifen Forschende dagegen bevorzugt auf Videovignetten zurück (z. B. Sunder et al. 2016; Unger et al. 2020). Comicbasierte Vignetten vereinen grundsätzlich die Vorteile von Text- und Videovignetten (vgl. Freisen und Feige 2020: 29; 39), sind im vorliegenden Kontext, jedoch weniger geeignet, da Lesekompetenz nur begrenzt visuell abbildbar ist.

Vor dem dargestellten theoretischen Hintergrund werden Vignetten auch in der vorliegenden Arbeit eingesetzt, da sie sich als geeignetes Instrument zur Unterstützung und Analyse von Aneignungsprozessen erwiesen haben. Die konkrete Konzeption der Vignetten sowie ihre Ausgestaltung als Lerngelegenheit im Rahmen der vorliegenden Studie werden in Kapitel 6.3.1 ausführlich dargestellt.

4 Überzeugungen als Einflussfaktor auf Aneignung

Dieses Kapitel beginnt mit der Klärung des Überzeugungsbegriffs sowie einer Übersicht des aktuellen Forschungsstands (Kap. 4.1). Darauf aufbauend werden Überzeugungen im Kontext der Lehrkräftebildungsforschung bezogen auf (angehende) Deutschlehrkräfte beschrieben (Kap. 4.2) und schließlich ihre Relevanz für Aneignungsprozesse erörtert (Kap. 4.3).

4.1 Begriffsklärung: Überzeugungen

Wenngleich sich der Überzeugungsbegriff in der Lehrkräfteforschung anscheinend durchgesetzt hat, wird er von manchen Wissenschaftler*innen mit verwandten Konstrukten gleichgesetzt und bisweilen synonym verwendet (vgl. z. B. zu Einstellungen: Steiger 2019; Buch und Sparfeldt 2020; Hoffmann und Stolle 2020). Andere wiederum betonen die Verschiedenheit der beiden Konstrukte (vgl. z. B. Richardson 1996; Merk 2020: 826). Unter Berücksichtigung unterschiedlicher disziplinärer Zugänge arbeitet Richardson (1996: 103 f.) heraus, dass Überzeugungen – im Gegensatz zu Einstellungen – vornehmlich kognitiver und wahrheitsbezogener Natur sind. Die aufgeführten Studien zeigen, dass der Überzeugungsbegriff in der wissenschaftlichen Diskussion unterschiedlich definiert und verwendet wird, was eine klare Abgrenzung zu verwandten Konstrukten erschwert. Wieser (2008) untersucht in ihrer qualitativen Interviewstudie die Vorstellungen und Orientierungen von Deutschreferendaren zum Literaturunterricht. In Anlehnung an Wiese arbeitet auch F. Schmidt (2018) mit dem Vorstellungs- und Orientierungsbegriff. Lessing-Satari (2018) skizziert Schnittstellen zwischen den Konstrukten Orientierungen und Überzeugungen und begründet damit die Wahl des Verfahrens zur Rekonstruktion von Lehrpersonenüberzeugungen. Eine ausführliche begriffliche Abgrenzung zu allen verwandten Konzepten (Orientierungen, Haltungen, Meinungen usw.) ist für diesen Erklärungszusammenhang nicht von Bedeutung. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Überzeugungen zugrunde gelegt.

Überzeugungen (engl. *beliefs*) gelten als essenzielle Bestandteile professioneller Kompetenz bei Lehrkräften (vgl. Baumert und Kunter 2006: 481). Sie prägen nicht nur das pädagogische Handeln, sondern beeinflussen auch entscheidend die Unterrichtsgestaltung (vgl. Levin 2014: 50). Trotz allgemeiner Übereinstimmung über die Bedeutsamkeit von Überzeugungen variieren die Definitionen dieses Konstrukts zum Teil erheblich (vgl.

u. a. Fives und Buehl 2012; Merk 2020; Wieser 2025: 36). Daher soll an dieser Stelle zunächst dargelegt werden, wie der Überzeugungsbegriff in diesem Beitrag verstanden wird. Damit wird der Forderung von Pajares (1992) gefolgt, der in seinem oft zitierten Werk „Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct“ die Bedeutung einer klaren Konzeptualisierung hervorhebt, um das „chaotische“ Konstrukt fassen zu können.

In dieser Arbeit erfolgt die Orientierung am Begriff professionsbezogener-Überzeugungen (vgl. z. B. Taibi 2013; Reusser und Pauli 2014; Winkler 2015; Masanek und Kilian 2020), da dieser die professionelle Entwicklung von (angehenden) Lehrpersonen anspricht. Der Schwerpunkt liegt auf der Erfassung der Überzeugungen von Studierenden zu einem spezifischen Thema, hier die lernprozessbegleitende Diagnostik. In diesem Kontext werden Überzeugungen als subjektiv wahrgenommene Annahmen (vgl. Merk und Schmidt 2025: 17) oder Vorstellungen über Sachverhalte verstanden, die das eigene Handeln prägen können. Aufgrund der Komplexität des Konstrukts genügt diese einfache Begriffsdefinition jedoch nicht. Daher werden im Folgenden, basierend auf Skott (2015: 18–20), vier zentrale Schlüsselaspekte vorgestellt, die eine genauere Beschreibung von Überzeugungen ermöglichen. Erstens: Überzeugungen werden im Allgemeinen zur Beschreibung individueller mentaler Konstrukte verwendet, die für die betreffende Person subjektiv wahr sind. Zweitens: Überzeugungen weisen sowohl kognitive als auch affektive Aspekte auf. Drittens: Überzeugungen werden allgemein als stabile und kontextgebundene Strukturen angesehen, die sich in der Regel nur durch intensives Engagement in entsprechenden sozialen Praktiken nachhaltig verändern lassen. Die mögliche Veränderbarkeit von Überzeugungen wird ausführlich in Kapitel 4.3 diskutiert. Viertens: Es wird davon ausgegangen, dass Überzeugungen einen erheblichen Einfluss darauf haben, wie Lehrkräfte praktische Probleme wahrnehmen und damit umgehen.

Neben den genannten Aspekten werden in der Forschung zu Überzeugungen häufig auch deren Quellen in den Blick genommen. Die Ursprünge von Lehrpersonenüberzeugungen werden gemeinhin nicht nur in der formalen Ausbildung und beruflichen Praxis, sondern vor allem in der individuellen Lebensgeschichte und den eigenen Schulerfahrungen verortet (vgl. Skott 2015: 19; Weber-Peeters 2021). Besonders eigenen Erfahrungen als Schüler*in wird eine entscheidende Rolle zugeschrieben. So konstatiert beispielsweise Dirks (2000), dass die tausenden Schulstunden, die eine Person selbst

durchlaufen hat, ihre Überzeugungen stärker beeinflussen als die später erfolgende Phase der formalen Lehrkräfteausbildung. Mit Fives und Buehl (2012: 473) kann weiterhin angenommen werden, dass Überzeugungen implizit oder explizit vorliegen können.²² Explizite Überzeugungen sind bewusste Ansichten oder Bewertungen, die verbalisiert werden können, während implizite Überzeugungen unbewusst und oft automatisch wirken, wodurch sie sich in Verhaltensmustern oder Reaktionen widerspiegeln können. Die Annahme liegt nahe, dass die Überzeugungen angehender Lehrkräfte zur lernprozessbegleitenden Diagnostik eher impliziter Natur sind. Dies lässt sich damit begründen, dass Überzeugungen insbesondere dann implizit ausgebildet und verfestigt werden, wenn sie eng in alltägliche Routinen und Handlungsmuster eingebettet sind (vgl. Reusser und Pauli 2014: 646). Da lernprozessbegleitende Diagnostik ein komplexes, professionsspezifisches Konstrukt darstellt, mit dem angehende Lehrkräfte während ihrer eigenen Schullaufbahn in der Regel kaum oder gar nicht in Berührung gekommen sind, fehlt häufig eine bewusste, explizite Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld. Das bedeutet, dass sie unbewusst das Verhalten beeinflussen und die Interpretation von Erfahrungen prägen. Eine Zuordnung ist deshalb erforderlich, weil davon das Instrument abhängt, mit dem Überzeugungen erfasst und sichtbar gemacht werden können. Explizite Überzeugungen könnten etwa durch Interviews direkt abgefragt werden. Dieses Vorgehen wurde jedoch mehrfach kritisiert (vgl. Fives und Buehl 2012: 474) und passt nicht zu den Zielen dieser Arbeit. Stattdessen werden die Überzeugungen hier anhand schriftlicher Essays untersucht. Eine detaillierte Beschreibung des verwendeten Reflexionsinstruments findet sich im Methodenteil (vgl. Kap. 6.3.2).

Ein wiederkehrendes Thema in der Forschung ist das Verhältnis von Wissen und Überzeugungen (vgl. Fives und Buehl 2012: 476; Taibi 2013; Staiger 2019; Weber-Peeters 2021; Steiger 2019). Diese Beziehung ist komplex und oft schwer zu trennen. Während Überzeugungen hier als subjektiv wahrgenommene Annahmen über Sachverhalte definiert wurden, ist Wissen als soziales, überindividuelles Konstrukt zu verstehen, das auf empirischen Erkenntnissen sowie wissenschaftlichem Diskurs basiert. Damit ist Wissen objektiver als individuelle Überzeugungen. In dieser Arbeit werden Überzeugungen und Wissen konzeptuell getrennt betrachtet (vgl. Baumert und Kunter 2013: 308) bei

²² Ähnlich unterscheidet Steinkühler (2021) zwischen expliziten und impliziten Einstellungen. Auch Lessing-Satari (2018: 4) differenziert im Zusammenhang mit Überzeugungen von Lehrpersonen zwischen impliziten und expliziten Ausprägungen.

gleichzeitiger Annahme einer wechselseitigen Beziehung (vgl. Brunner et al. 2006: 69f.; Schmotz und Blömeke 2009: 151f.). Denn obgleich es sich um unterschiedliche Konzepte handelt, können sie sich gegenseitig beeinflussen. So können persönliche Überzeugungen das erworbene Wissen filtern oder interpretieren, während neues Wissen die Überzeugungen einer Person formen und gegebenenfalls verändern kann (vgl. Kap. 4.3). Dieses Wechselspiel zwischen Wissen und Überzeugungen stellt einen bedeutenden Aspekt in der Praxisphase dar, da die Studierenden hier neues Wissen erwerben, das dann auf ihre bestehenden Überzeugungen trifft. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Überzeugungen zum einen durch Reflexion der eigenen Lehr- und Lernerfahrungen und zum anderen aus einer rezeptiven Aufnahme von Informationen unterschiedlicher Quellen entstehen können.

4.2 Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften

In Kapitel 4. 1 wurde zunächst eine allgemeine Begriffsbestimmung und Verortung von Überzeugungen vorgenommen. In diesem Abschnitt soll nun die Forschungslage hinsichtlich der Überzeugungen von Studierenden und Lehrkräften genauer beleuchtet werden. Da Überzeugungen speziell zur Diagnostik und Förderung trotz vergleichsweise hoher Forschungsbemühungen bislang kaum untersucht wurden (Buch und Sparfeldt 2020: 43), beziehen sich die folgenden Ausführungen dabei zunächst auf Überzeugungen im Allgemeinen.

Bereits im Jahr 2010 betonte Blömeke die besondere Relevanz der Analyse von Werthaltungen und Überzeugungen bei Studierenden als ein zentrales Forschungsfeld. Fives und Buehl (2012) führten bis August 2009 eine umfassende Metaanalyse der veröffentlichten Literatur zum Thema Lehrerüberzeugungen (engl. *teacher beliefs*) durch. Sie haben rund 300 Artikel ausführlich kodiert und analysiert. Im Mittelpunkt ihrer Analysen steht die Komplexität der Lehrerüberzeugungen, einschließlich ihrer Definitionen, Merkmale und ihres Einflusses auf die Unterrichtspraxis. Es wird hervorgehoben, dass die Forschung zwar seit Jahrzehnten versucht, das Konstrukt der Überzeugungen von Lehrpersonen und ihre Auswirkungen auf den Unterricht zu klären, dass aber nach wie vor erhebliche Unstimmigkeiten und ein Mangel an Kohärenz bei der Definition und Messung dieser Überzeugungen bestehen. Trotz der Herausforderungen, die ihre Untersuchungen mit sich bringen, plädieren die Autorinnen für die Einbeziehung von Lehrerüberzeugungen in Forschung und Praxis. Diese Forderung wurde aufgegriffen,

doch die Vielschichtigkeit und Komplexität des Gegenstands bleibt bestehen (vgl. Lange und Pohlmann-Rother 2020: 58). Im Sammelband von Schmidt und Schindler (2020) werden die Konstrukte *Wissen* und *Überzeugungen* innerhalb der deutschdidaktischen Professionsforschung ausdifferenziert und präzisiert. Die darin enthaltenen Beiträge eint der Fokus auf eine fachspezifische Auseinandersetzung mit den beiden zentralen Gegenstandsbereichen in verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung. Auch Merk (2020) konstatiert, dass mittlerweile tausende von Studien Überzeugungen thematisieren. Die Forschungslandschaft in diesem Bereich ist also dadurch gekennzeichnet, dass eine Vielzahl an Methoden und theoretischen Perspektiven existiert. Das verdeutlicht die Schwierigkeit, ein einheitliches und klar definiertes Konstrukt zu etablieren – ein Vorhaben, das bislang nicht vollständig gelungen ist. Diese Herausforderung ist nachvollziehbar, da Überzeugungen auf verschiedene, zum Teil stark divergierende Themenbereiche Bezug nehmen.

Mittlerweile liegen mehrere Beiträge vor, die sich mit den Überzeugungen (bzw. Einstellungen, *beliefs* u. Ä.) von Lehramtsstudierenden befassen (vgl. z. B. Taibi 2013; Magirius 2018; Fischer und Ehmke 2019; Hartwig et al. 2020; Masanek und Kilian 2020; Steinkühler 2021; Weber-Peeters 2021).²³ Im Rahmen ihrer Dissertation zur Kooperation in der universitären Lehrkräftebildung untersuchte Steinkühler (2021) in einer Teilstudie die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur kollegialen Kooperation im Schulalltag. Ihre Ergebnisse zeigen, dass sowohl Einstellungsveränderungen als auch Reflexionen der eigenen subjektiven Überzeugungen angestoßen werden konnten. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die Autorin diese Veränderungen maßgeblich auf die Einführung eines innovativen Seminarkonzepts zurückführt. Auch für die vorliegende Studie wurde ein innovatives Lernformat entwickelt (vgl. Kap. 6.1), welches die Entwicklungen der Überzeugungen möglicherweise beeinflusst. Steinkühler (2021) argumentiert, dass sich gerade in der Ausbildungsphase die Gelegenheit bietet, persönliche Überzeugungen (bei ihr Einstellungen) durch die Beschäftigung mit praxisorientierten Konzepten, wissenschaftlichen Theorien sowie inhaltlichen Diskussionen in Lehrveranstaltungen zu entwickeln und zu verändern. Daher ist es empfehlenswert, das Thema in der Lehrkräftebildung kritisch zu reflektieren (vgl. Steinkühler 2021: 420). Auch Fischer und Ehmke (2019: 412f.) kommen zu dem Schluss, dass „die Evaluation von

²³ In diese Übersicht werden auch Studien einbezogen, die mit verwandten Konstrukten arbeiten.

Überzeugungen wichtige Aufschlüsse zu Voraussetzungen und Entwicklungsverläufen von Lehramtsstudierenden und Hinweise für die Gestaltung von Lerngelegenheiten geben“ kann.

Im Folgenden werden ausgewählte Studien zur Diagnostik und Förderung herangezogen, die nicht durchgängig mit dem hier zugrunde gelegten Überzeugungs-begriff arbeiten, jedoch thematisch anschlussfähige Konstrukte wie Vorstellungen, Orientierungen oder subjektive Theorien in den Blick nehmen. Eine solche Untersuchung stellt die Studie von F. Schmidt (2018) zur Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Deutschlehrpersonen dar, die die Vorstellungen und Orientierungen von Lehrkräften der Sekundarstufe fokussiert. Methodisch basiert die Studie auf leitfadengestützten Interviews mit Deutschlehrkräften. Ziel der Untersuchung ist es, Erkenntnisse über die diagnostischen Orientierungen von Lehrkräften zu gewinnen und diese für die Entwicklung eines praxisorientierten Verfahrens zur Unterstützung lesediagnostischer Entscheidungen nutzbar zu machen. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Feststellung, dass bislang weitgehend offen ist, auf welche Wissensbestände Deutschlehrkräfte ihre diagnostischen Urteile über die Leseleistungen von Schüler*innen stützen und wie sich ihr diagnostisches Handeln im Unterrichtsalltag konkret gestaltet (vgl. F. Schmidt 2018: 14). Vor diesem Hintergrund verfolgt die Studie das Anliegen, das praktische Erfahrungswissen von Lehrkräften systematisch zu rekonstruieren, um dieses für fachdidaktische Weiterentwicklungen, Differenzierungen bestehender Ansätze sowie die Konzeption neuer Verfahren fruchtbar zu machen (vgl. F. Schmidt 2018: 17). Zur empirischen Erfassung und Rekonstruktion des entsprechenden Lehrerwissens greift F. Schmidt auf die Konstrukte *Vorstellungen* und *Orientierungen* zurück, um auf dieser Grundlage Einblicke in die diagnostische Praxis von Deutschlehrkräften zu gewinnen (vgl. F. Schmidt 2018: 177). Im Hinblick auf die Ergebnisse der Studie identifiziert die Autorin (2018: 258) mehrere Kernthemen, die für die Diagnosepraxis von Deutschlehrkräften als besonders bedeutsam erscheinen. Im Folgenden werden zwei dieser Themen aufgegriffen, die für den Kontext der vorliegenden Arbeit von besonderer Relevanz sind. Im Hinblick auf die Zielsetzungen von Lesediagnostik zeigen die Ergebnisse, dass lernprozessbezogene diagnostische Ansprüche zwar in den Vorstellungen der befragten Lehrkräfte präsent sind, jedoch nur eingeschränkt handlungswirksam werden. So wird deutlich, dass entsprechende Wissensbestände zwar artikuliert werden können, sich jedoch nicht durchgängig in konkretes diagnostisches Handeln übersetzen. Stattdessen zeigt sich, dass

lesediagnostisches Handeln vielfach anlassbezogen und punktuell erfolgt. Diagnosen werden beispielsweise situativ durchgeführt, etwa im Vorfeld von Elternsprechtagen, und dienen damit eher der externen Rechenschaftslegung als der systematischen Gewinnung von Erkenntnissen für die eigene Unterrichtsplanung. Insgesamt dominiert bei den befragten Lehrkräften eine Orientierung an statusbezogenen Diagnosen, die primär der Beurteilung von Schülerleistungen oder der Einteilung in Leistungsniveaus dienen. Eine kontinuierliche, prozessbegleitende Lesediagnostik, wie sie fachdidaktisch gefordert wird, tritt demgegenüber in den Hintergrund und ist in den Handlungserzählungen der Lehrkräfte nur begrenzt als leitender Orientierungsrahmen erkennbar (vgl. F. Schmidt 2018: 272ff.). Das lässt sich als Hinweis darauf interpretieren, dass entsprechende Überzeugungen zwar vorhanden sind, jedoch nur begrenzt handlungsleitend wirksam werden. Ergänzend ist hier die qualitative Studie von Inckemann (2008) zu nennen, die förderdiagnostische Kompetenzen von 20 Grundschullehrkräften im schriftsprachlichen Anfangsunterricht untersucht. Die Ergebnisse basieren auf einer kleinen, positiv selektierten Stichprobe und weisen sowohl auf einen erheblichen Entwicklungsbedarf als auch auf günstige Voraussetzungen für die Weiterentwicklung förderdiagnostischer Praxis (z. B. durch Fortbildungsprogramme) hin (vgl. Inckemann 2008: 111). So zeigt sich, dass die befragten Lehrkräfte förderdiagnostischen Ansätzen gegenüber grundsätzlich aufgeschlossen sind. Gleichzeitig werden jedoch Defizite in der konkreten Umsetzung sichtbar, sodass die Voraussetzungen für ein systematisches förderdiagnostisches Arbeiten nur teilweise erfüllt sind (vgl. Inckemann 2008: 112f.).

4.3 Überzeugungen und ihre Bedeutung für Aneignungsprozesse

Die Auseinandersetzung mit den Überzeugungen angehender Lehrkräfte spielt eine zentrale Rolle in der Lehrkräftebildung (vgl. Kap. 4.2), da diese einen wesentlichen Einfluss auf ihre professionelle Entwicklung und ihre spätere Unterrichtspraxis haben. In Übereinstimmung mit Fives und Buehl (2012: 480) wird angenommen, dass Überzeugungen als Filter, Rahmen und Leitfaden fungieren und bestimmen, welche Inhalte und Lernprozesse als relevant erachtet werden. Diese Filterfunktion hat insbesondere im Kontext der Lehrkräftebildung eine entscheidende Bedeutung, da die professionelle Wahrnehmung durch bestehende Überzeugungsstrukturen gefärbt wird. Konkret bedeutet dies, dass potenziell wichtige Informationen ausgeblendet werden, sofern sie als nicht relevant eingeschätzt werden. Es ist daher eine wichtige Aufgabe der Lehrkräfteausbildung, diese Perspektiven zu thematisieren und den Studierenden dabei zu

unterstützen, ihre Überzeugungen bewusst zu reflektieren (vgl. Fives und Buehl 2012: 478). So weist auch Taibi (2013: 43) auf die Bedeutung von Praxiserfahrungen für die Entstehung unterrichtsbezogener Überzeugungen angehender Lehrkräfte während der Ausbildungszeit hin. Levin (2014: 49) betont, dass Überzeugungen von Lehrkräften die Grundlage für ihre Entscheidungen bilden und sowohl ihre Urteile als auch ihr Handeln im Unterricht maßgeblich beeinflussen. Die Forschung zeigt also, dass die Gestaltung von Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung besonders wirksam ist, wenn sie an den bestehenden Überzeugungen der Studierenden anknüpft (vgl. Korthagen 1988; Pajares 1992; Magirius 2018: 3). Ohne eine solche Anknüpfung bleiben didaktische Theorien und Konzepte oft „Fremdkörper“, die keine Handlungswirksamkeit entfalten (Lessing-Sattari und Wieser 2018: 41). Zudem wurde nachgewiesen, dass Lernangebote berufsbezogene Überzeugungen beeinflussen können, wie beispielsweise Biedermann et al. (2012) zeigen, die einen Zusammenhang zwischen Lerngelegenheiten und Überzeugungen zum Erwerb mathematischen Wissens nachweisen konnten. In dem Zusammenhang rücken die Reflexion und Veränderbarkeit von Überzeugungen in den Fokus. Die Bedeutung der Reflexion eigener Überzeugungen im Lehramtsstudium wird zunehmend betont. Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen müssen, um wirksam zu sein, „zumindest bis zu einem gewissen Grad – bei den berufsbiografisch geprägten Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrkräfte ansetzen“ (Reusser und Pauli 2014: 655). Dieses Zitat verdeutlicht die Notwendigkeit, die Überzeugungen von Studierenden als Ausgangspunkt zu wählen, was entsprechend auch in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt wird. Es wird davon ausgegangen, dass Überzeugungen eine entscheidende Rolle bei der Aneignung von Kernpraktiken spielen, da sie beeinflussen, wie Erfahrungen verarbeitet und in den Lernprozess integriert werden. Die Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen und deren kritische Reflexion im Rahmen eines Seminars können daher den individuellen Entwicklungsprozess positiv unterstützen. Der Prozess der Reflexion fördert nicht nur die Bewusstmachung von Überzeugungen, sondern kann auch zu deren Veränderung führen, sofern diese als unzureichend wahrgenommen werden und nicht in bestehende Konzepte integriert werden können (vgl. Pajares 1992: 321).

Forschungsergebnisse legen nahe, dass Überzeugungen sowohl stabil als auch veränderbar sein können. Während einige Studien auf die Resistenz gegenüber Veränderungsbestrebungen hinweisen (z. B. Hascher 2014), identifizieren Fives und Buehl (2012:

484ff.) Faktoren wie persönliche Erfahrungen, gezielte Interventionen²⁴ während der ersten beiden Ausbildungsphasen und die berufliche Weiterbildung als potenzielle Auslöser für Veränderungen. Besonders in der Praxisphase bieten sich angehenden Lehrkräften zahlreiche Lerngelegenheiten, die Raum für Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Überzeugungen schaffen. Das Praxissemester ermöglicht angehenden Lehrkräften nicht nur erste Einblicke in die schulische Praxis, sondern bietet auch die Chance, theoretisch erworbenes Wissen mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen. Für zukünftige Deutschlehrkräfte spielt dabei die Reflexion ihrer fachspezifischen Überzeugungen eine entscheidende Rolle. Überzeugungen, die im Hinblick auf die lernprozessbegleitende Diagnostik vor dem Seminar formuliert wurden, können im Verlauf des Praxissemesters kritisch hinterfragt und weiterentwickelt werden.

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit auch, welche Überzeugungen Lehramtsstudierende zur lernprozessbegleitenden Diagnostik vor dem Seminar haben, um damit die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage zu ermöglichen: In welchem Verhältnis stehen fachliches Vorwissen, Überzeugungen und Aneignungsweisen der Kernpraktik lernprozessbegleitende Diagnostik? Eine Auseinandersetzung mit dieser Frage trägt dazu bei, die professionellen Entwicklungsprozesse angehender Lehrkräfte besser zu verstehen und gegebenenfalls gezielt zu unterstützen. Lerngelegenheiten, die verstärkt Reflexion und den Abgleich von Wissen und Praxis fördern, können dabei eine zentrale Rolle spielen. Studien (vgl. u. a. Hachfeld et al. 2012; Hartwig et al. 2017) belegen, dass gezielter Wissensinput Überzeugungen beeinflussen kann. Gleichzeitig zeigen Hammer et al. (2016), dass Studierende zwar für die Thematik sensibilisiert sind, bei der Umsetzung von Maßnahmen jedoch Unsicherheiten bestehen.

Die Reflexion und kritische Auseinandersetzung mit persönlichen Überzeugungen stellt einen wichtigen Bestandteil der professionellen Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte dar. Überzeugungen beeinflussen nicht nur die Nutzung von Lerngelegenheiten während der Ausbildung, sondern auch die spätere Unterrichtspraxis (vgl. Winkler 2015: 193). Maßnahmen, die die bewusste Reflexion fördern und eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis schaffen, sind daher essenziell, um die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften anzustoßen.

²⁴ Mit gezielten Interventionen sind beispielsweise Praktika oder bestimmte Lehrveranstaltungen gemeint, die jeweils die Möglichkeit zur Reflexion bieten, was von Fives und Buehl (2012: 486) als besonders relevant für eine Überzeugungsveränderung hervorgehoben wird.

5 Zwischenfazit und Forschungsdesiderata

Um die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit bearbeiten zu können, wurden in den ersten Kapiteln zunächst die theoretischen Grundlagen zu den wesentlichen Konzepten dargestellt. Im Folgenden werden die zentralen Befunde zusammengefasst, Forschungsdesiderate komprimiert benannt und daraus konzeptuelle sowie forschungsmethodische Konsequenzen abgeleitet.

Das Konzept der Kernpraktiken gewinnt im deutschsprachigen Raum zunehmend an Aufmerksamkeit und etabliert sich schrittweise in den Diskursen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. In den institutionellen Strukturen der Lehrpersonenbildung ist diese Perspektive bislang jedoch nur in geringem Maße verankert (vgl. Fraefel 2022: 25). Vor diesem Hintergrund erscheint es für zukünftige Forschungsarbeiten sinnvoll, der Frage nachzugehen, wie angehende Lehrpersonen den Erwerb pädagogischer Instrumente zur Differenzierung wahrnehmen, insbesondere wenn diese sowohl in hochschulischen Lehrveranstaltungen als auch im Rahmen schulpraktischer Erfahrungen eingeführt und im Unterricht erprobt werden (vgl. Dack 2019: 136). Als zentrale Voraussetzung für Kompetenzentwicklung erweisen sich lernprozessbezogene Tätigkeiten, die Studierende dazu anregen, theoretische Konzepte auf konkrete Situationen zu beziehen und unterrichtliche Erfahrungen analytisch-reflexiv zu bearbeiten. Der Zusammenhang zwischen Lernprozessen und Lernergebnissen bietet damit bedeutsame Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung der Gestaltung des Praxissemesters (vgl. König und Rothland 2018: 47). Gerade im Kontext des Praxissemesters, das nur in begrenztem Maße durch stark strukturierte Lehrangebote gekennzeichnet ist, rücken die Lernprozesse von Lehramtsstudierenden somit verstärkt in den Fokus der Betrachtung (vgl. König et al. 2018: 88).

Lernprozessbegleitende Diagnostik im Bereich Sprache als eine zentrale professionelle Tätigkeit und reale Berufsanforderung kann als fachspezifische Core Practice (Grossman et al. 2009) von Deutschlehrkräften gesehen werden. Sie umfasst alle zentralen Merkmale von Kernpraktiken, wie sie in Kapitel 3.1 ausführlich dargestellt wurden (vgl. Grossman et al. 2009). Auch Schellenbach-Zell et al. (2024: 23) haben das Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen in einer Delphi-Studie als Kernpraktik identifiziert. Die Lernprozessdiagnostik erfordert nicht nur ein tiefes Verständnis des Leseprozesses, sondern

auch die Fähigkeit, diagnostische Verfahren in den Unterrichtsalltag zu integrieren und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in individuelle Förderstrategien umzusetzen. Diese Kernpraktik ist eng mit der professionellen Entwicklung von Lehrkräften verbunden, da sie sowohl theoretische Grundlagen des Lesens als auch deren praktische Anwendung im Unterricht integriert. Darüber hinaus ist sie für alle Klassenstufen und Schulformen relevant und betrifft somit sämtliche (angehende) Lehrkräfte gleichermaßen. Die breite Anwendbarkeit ist ein entscheidendes Kriterium für die in dieser Arbeit vorgenommene Schwerpunktsetzung. Wenn ein Inhalt für alle Beteiligten von Bedeutung ist und diese Relevanz unmittelbar erkannt wird, kann angenommen werden, dass die Motivation zur Aneignung dieser Kernpraktik entsprechend höher ausfällt. Nach der Selbstbestimmungstheorie steigt die intrinsische Motivation, wenn Lernende die Bedeutsamkeit und persönliche Relevanz eines Inhalts erkennen (vgl. Ryan und Deci 2000a, 2000b). Hascher (2014: 556) betont, dass das frühzeitige Erkennen der praktischen Bedeutung eines Themenbereichs im Studium die Entwicklung eines vertieften und dauerhaften Interesses begünstigt.

If you're learning to paddle, you wouldn't practice kayaking down the rapids. You would paddle on a smooth lake to learn your strokes. (Grossman, Compton et al. 2009: 2076)

Im Sinne der im Zitat zum Ausdruck kommenden Intention wird die Kernpraktik lernprozessbegleitende Diagnostik im Rahmen der Seminarplanung bewusst reduziert (vgl. Kap. 6.1), um herauszuarbeiten, über welche diagnostischen Fähigkeiten die angehenden Lehrkräfte bereits verfügen und in welchen Bereichen noch Entwicklungsbedarfe bestehen. Diese evaluative Perspektive eröffnet differenzierte Einblicke in den Stand der professionellen Entwicklung im Bereich der lernprozessbegleitenden Diagnostik. Die Grundannahme dabei ist, dass sich Prozesse der Aneignung einer Kernpraktik in der konkreten Bearbeitung der Fallvignetten manifestieren (vgl. Kap. 3.2). Mit Blick auf die erste Forschungsfrage bedeutet dies konkret: Lassen sich innerhalb der Bearbeitungen der Studierenden bestimmte, wiederkehrende Muster erkennen, die sich typologisch beschreiben lassen? Die Auswertung soll daher Aufschluss darüber geben, inwieweit und in welcher Form sich förderdiagnostische Denk- und Handlungsweisen im Umgang mit den Vignetten zeigen und weiterentwickeln. Vorwegnehmend sei an dieser Stelle bereits angemerkt, dass Bearbeitungen als ein Zugang zu Aneignungsprozessen verstanden werden (siehe hierzu ausführlicher Kapitel 6.3.1).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die kompetente Umsetzung und Vermittlung von Core Practices an angehende Lehrkräfte gelingen kann (vgl. Millican und Forrester 2018). Die vorliegende Untersuchung analysiert die Beziehung zwischen Vermittlung und Aneignung im Rahmen einer fachspezifischen Kernpraktik (vgl. Kap. 3.3). Der Fokus liegt dabei bewusst auf der Beschreibung und Analyse der zugrunde liegenden Vermittlungs- und Aneignungsprozesse sowie ihrer spezifischen Merkmale im jeweiligen Kontext. Eine Bewertung der Wirksamkeit im Sinne einer ergebnisorientierten Evaluation – etwa in Bezug auf messbare Wissenszuwächse der Studierenden – ist nicht Gegenstand der Untersuchung. Stattdessen sollen Einsichten darüber gewonnen werden, wie die betrachtete Kernpraktik gestaltet ist, wie sie von den Studierenden genutzt wird und welche kontextuellen Bedingungen diese Nutzung rahmen. Anknüpfend an die von Henning (2013: 123) formulierte Kritik, wonach die Wirksamkeit didaktischer Interventionen häufig untersucht wird, ohne die zugrunde liegenden Aktivitäten und ihre spezifischen Merkmale hinreichend zu analysieren, setzt die vorliegende Arbeit einen anderen Akzent. Im Zentrum der Untersuchung steht nicht die Frage nach ergebnisbezogenen Effekten fallbasierter Vignetten, sondern danach, zu welchen Bearbeitungen diese Vignetten bei den Studierenden führen. Der Fokus auf die konkreten Aktivitäten im Umgang mit den Vignetten ermöglicht es, Aneignungsprozesse prozessual zu rekonstruieren und die betrachtete Praxis analytisch zugänglich zu machen, anstatt sie als vorausgesetzte Größe zu behandeln.

Die Forderung nach einer verstärkten Reflexion der eigenen *Überzeugungen* im Lehramtsstudium wird in der Lehrkräftebildungsforschung weiterhin prominent vertreten und bildet einen wiederkehrenden Bezugspunkt vieler aktueller Arbeiten zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. So gelten Überzeugungen beispielsweise als zentrale Einflussfaktoren für den Wissenserwerb und die spätere Unterrichtspraxis angehender Lehrkräfte (vgl. Kap. 4). Gleichzeitig heben Zachow et al. (2025: 11) hervor, dass bislang weitgehend ungeklärt bleibt, ob und inwiefern die Reflexion eigener Überzeugungen tatsächlich zur Unterstützung von Professionalisierungsprozessen beiträgt und wie entsprechende Erkenntnisse weiterführend genutzt werden können. In der Forschung wird zudem wiederholt betont, dass ein reflektiertes Bewusstsein eigener Lehr- und Lernüberzeugungen eng mit professionellem Lernen verknüpft ist und sich in empirischen Untersuchungen zunehmend als zentraler Aspekt der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz erweist (vgl. z. B. Korthagen 2010; von Aufschnaiter 2023).

Neben Überzeugungen kommt auch dem fachlichen *Vorwissen* eine zentrale Bedeutung für die Aneignung lernprozessbegleitender Diagnostik zu. Dies wird insbesondere im zweiten Theoriekapitel zur Lesekompetenz und zur (lernprozessbegleitenden) Diagnostik deutlich, in dem herausgearbeitet wurde, dass sämtliche Schritte diagnostischen Handelns wissenschaftsbasiert erfolgen müssen, um zu tragfähigen Ergebnissen zu führen. Das betrifft unter anderem das Erkennen von Lernvoraussetzungen, die Auswahl und Anwendung geeigneter Diagnoseverfahren sowie die Ableitung passender Fördermaßnahmen. Vor diesem Hintergrund erscheint es folgerichtig, fachliches Vorwissen als relevante Voraussetzung für Aneignungsprozesse mitzudenken und in die Analyse der vorliegenden Studie einzubeziehen. Daran knüpft die vorliegende Untersuchung an, indem im Rahmen der zweiten Forschungsfrage das Verhältnis von fachlichem Vorwissen, Überzeugungen und Aneignungsweisen der Kernpraktik lernprozessbegleitender Diagnostik in den Blick genommen wird. In der Zusammenschau beider Forschungsfragen lässt sich damit auch die übergeordnete Fragestellung bearbeiten, wie sich Studierende die Kernpraktik lernprozessbegleitender Diagnostik im Bereich Lesen im Rahmen eines Praxissemesterkurses aneignen.

Vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Überlegungen und identifizierten Forschungsdesiderate wird im folgenden Teil der Arbeit das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung entfaltet.

6 Lehrkonzept, Datengrundlage und methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden das der Studie zugrunde liegende Lehrkonzept, das Untersuchungsfeld sowie die Datengrundlage und das methodische Vorgehen dargestellt. Zunächst wird das entwickelte Lehrkonzept beschrieben (vgl. Kap. 6.1), das den Rahmen für die empirische Untersuchung bildet. Anschließend werden das Untersuchungsfeld sowie die teilnehmenden Personen vorgestellt (vgl. Kap. 6.2). Darauf aufbauend werden die eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie der Erhebungsverlauf erläutert, wobei die verwendeten Vignetten, Essays und Fragebögen jeweils gesondert beschrieben werden (vgl. Kap. 6.3). Im zweiten Teil des Kapitels wird das Vorgehen bei der Aufbereitung und Auswertung der erhobenen Daten dargelegt (vgl. Kap. 6.4). Dabei wird zunächst auf grundlegende Aspekte der Typenbildung eingegangen (vgl. Kap. 6.4.1), bevor die konkreten Auswertungsverfahren der einzelnen Datensätze – qualitative Inhaltsanalysen der Vignettenbearbeitungen und Essays sowie die Auswertung der Fragebogendaten mittels Punkteskala – beschrieben werden (vgl. Kap. 6.4.2, 6.4.3 und 6.4.4). Ziel ist es, die methodischen Entscheidungen transparent zu machen und die Nachvollziehbarkeit der empirischen Vorgehensweise sicherzustellen.

6.1 Lehrkonzept

Praxissemester

Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen [NRW] ist ein zentraler Bestandteil der ersten Phase der Lehrkräftebildung und findet im Masterstudium statt. Der schulpraktische Teil des Praxissemesters dauert in der Regel fünf Monate und verfolgt das Ziel, die Theorie des Studiums mit der schulischen Praxis zu verbinden, indem Studierende direkt an Schulen unter Begleitung unterrichten und gleichzeitig an universitären Begleitveranstaltungen teilnehmen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2010: 4). Die Unterrichtsvorhaben der Studierenden werden grundsätzlich von Lehrkräften im Schuldienst begleitet und beaufsichtigt. In dieser Rolle werden sie als Mentor*innen bezeichnet (vgl. Festner et al. 2018: 169). Die Studierenden sollen im Rahmen des Praxissemesters tiefere Einblicke in den Schulalltag, Unterrichtsplanung sowie diagnostische und pädagogische Prozesse erhalten. So wird in der Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen die Einführung in die Leistungsbeobachtung und -beurteilung als „besonderes Erfordernis“ herausgestellt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2010: 5). Zudem

beinhaltet es eine Komponente forschenden Lernens, bei der Studierende eigene kleine Studien durchführen (vgl. Drahm et al. 2018: 115ff.). Die Konzeption des Praxissemesters basiert auf einer engen Zusammenarbeit zwischen Universität, ZfsL und Schule (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2010: 10f.). Ein übergeordnetes Ziel des Praxissemesters besteht darin, Studierende dazu zu befähigen, wissenschaftliche Theorien und Methoden gezielt für die Planung, Durchführung und Reflexion eines differenzierten und adaptiven Unterrichts einzusetzen. Dabei sollen sie die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen erfassen und berücksichtigen, auch im Hinblick auf sprachlich-kulturelle Heterogenität. Theoretisch erwerben die Studierenden fundierte Kenntnisse über die Grundlagen und Formen der Lernprozessdiagnostik, einschließlich technischer Realisierungen, sowie deren Möglichkeiten und Grenzen. Praktisch werden sie in die Lage versetzt, ihre Unterrichtsplanung flexibel an die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schüler*innen anzupassen, den Unterricht auf Grundlage von Diagnoseergebnissen und Beobachtungen zu gestalten und didaktisch sinnvoll umzusetzen. Ziel ist es, die Verbindung zwischen wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis zu stärken und Studierende auf die vielfältigen Anforderungen des Lehrberufs vorzubereiten (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2010: 4ff.).

Das Konzept der Kernpraktiken bietet für das Praxissemester großes Potenzial, da diese Phase zahlreiche Gelegenheiten schafft, eigene Erfahrungen bei der Aneignung von Kernpraktiken zu sammeln und diese unter Anleitung zu reflektieren (vgl. Schellenbach-Zell et al. 2023: 141). Wie in Kapitel 3 dargestellt handelt es sich hierbei um einen langfristigen Prozess, der im Grunde nie vollständig abgeschlossen ist. Daher sollte bereits in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung an der Universität damit begonnen werden. Dabei ist es wichtig, die Möglichkeiten einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis gezielt zu nutzen. Ein entsprechendes Lernformat eröffnet angehenden Lehrkräften schon im Studium Lernräume, in denen sie systematisch diagnostische Fähigkeiten – im Kompetenzbereich Lesen – entwickeln können. Das Praxissemester eignet sich hierbei besonders, da es einen handlungsentlasteten Rahmen im Vergleich zum Vorbereitungsdienst und zur anschließenden Berufstätigkeit bietet, in dem die Auswahl und Nutzung diagnostischer Instrumente praktisch erprobt und reflektiert werden können. Römer et al. (2018: 270) betonen zudem, dass das Praxissemester im Gegensatz zum Vorbereitungsdienst eine qualitativ anders gelagerte schulpraktische Lerngelegenheit darstellt. Während im Referendariat das eigenständige Unterrichten in Form von

Lehrproben prüfungsrelevant ist, erfolgt das Unterrichten im Praxissemester vielmehr in einem geschützten Rahmen – ohne unmittelbare Prüfungserwartung.

Für das vorliegende Vorhaben wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung²⁵ im Praxissemester ein spezifisches Lernangebot entwickelt, welches als ein eng verzahntes Konzept gestaltet ist und verschiedene Elemente miteinander kombiniert: inhaltlicher Input, praxisorientierte Angebote sowie spezifische Aufgaben, die zur empirischen Erhebung genutzt wurden. Dabei handelt es sich nicht um eine Verzahnung unterschiedlicher Fächer oder Disziplinen.²⁶ Ziel dieser Verzahnung ist es vielmehr, eine kohärente und integrierte Lernumgebung zu schaffen, in der verschiedene Lernangebote innerhalb der Lehrveranstaltung aufeinander abgestimmt sind. Die Studierenden erhalten dadurch nicht nur theoretische Impulse, sondern auch die Möglichkeit, diese in unterschiedlichen Aufgabenformaten praktisch anzuwenden und zu reflektieren.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Forschungsanalyse zur lernprozessbegleitenden Diagnostik (vgl. Kap. 2.2) sowie die beschriebenen theoretischen Überlegungen zur Aneignung von Kernpraktiken und passenden Lerngelegenheiten (vgl. Kap. 3) bilden gewissermaßen die konzeptionelle Hintergrundfolie für das Seminarkonzept, das im weiteren Verlauf detaillierter erläutert wird.

Seminarkonzeption

Das Seminar ist praxis- und handlungsorientiert konzipiert, d. h. es verknüpft theoretische Inhalte mit konkreten Unterrichtserfahrungen. Es wird im Rahmen eines Blockseminars über vier Tage (à sechs Zeitstunden) angeboten. Im Sinne des Core-Practices-Ansatzes (Grossman et al. 2009) zielt es auf den Erwerb von Fähigkeiten und den Erwerb einer spezifischen unterrichtsrelevanten Praktik: lernprozessbegleitende Diagnostik im Bereich Lesen. Dabei handelt es sich um eine fachspezifische Kernpraktik, die im Fach Deutsch für alle Klassenstufen, Schulformen und somit auch für alle Seminarteilnehmer*innen bedeutend ist. Der Seminaransatz denkt Professionalisierung also direkt aus der Praxis und geht von einer realen Berufsanforderung aus. Kernpraktiken können als

²⁵ An der Bergischen Universität Wuppertal entspricht dies dem sogenannten Vorbereitungs- und Begleitseminar (vgl. Leitfaden Praxissemester BUW 2023: https://soe.uni-wuppertal.de/fileadmin/gsa/img-dokumente/BUW_Leitfaden_Praxissemester_1.7_10_23.pdf)

²⁶ Zum Potenzial von Core Practices für Vernetzungen auf verschiedenen Ebenen im Rahmen universitär verantworteter Praxisphasen siehe Schellenbach-Zell et al. (2023).

ein übergreifendes Konzept angesehen werden, das Theorie und Praxis im Praxissemester miteinander verzahnen kann (vgl. Schellenbach-Zell et al. 2023: 256, 259). Im Hinblick auf das Praxissemester, auf das die vorliegende Arbeit fokussiert, ergibt sich zudem die Notwendigkeit einer gezielten Auswahl von Kernpraktiken, da die zur Verfügung stehende Zeit und die personellen Ressourcen begrenzt sind. Kloser et al. (2019: 116) argumentieren, dass der Begriff *Kern* im Sinne einer Schwerpunktsetzung zu verstehen ist. Angesichts begrenzter Zeit und Ressourcen werden jene Praktiken als zentral betrachtet, die für das Erreichen fachlicher Lernziele in einem studierendenzentrierten Unterricht besonders bedeutsam sind. Die Konzentration auf *eine* Kernpraktik erscheint daher sowohl sinnvoll als auch notwendig. Innerhalb dieses Rahmens fiel die Wahl auf den Bereich Lesen, da dieser eine zentrale Kompetenz – nicht nur im Deutschunterricht – darstellt und eine grundlegende Voraussetzung für den Bildungserfolg der Schüler*innen ist. Durch diese Fokussierung kann das Ausbildungsprogramm effektiver und zielgerichteter gestaltet werden (vgl. Fraefel 2022: 23), was idealerweise auch zu einer höheren Qualität der beruflichen Praxis und besseren Lernergebnissen führt. Lipowsky (2009b: 352) zeigt bezogen auf didaktische und prozessbezogene Merkmale, dass Fortbildungsprogramme wirksamer sind, wenn sie klar strukturiert, auf spezifische Ziele ausgerichtet und inhaltlich fokussiert sind.

Noviz*innen entwickeln individuelle Handlungsstrategien zu Anforderungen aus der Praxis, indem sie zum einen auf entsprechende Wissensbestände zurückgreifen und diese zum anderen im Praxissemester einüben (vgl. Fraefel 2019: 10). Die angehenden Lehrkräfte sollen ihr Wissen, das sie in ihrem bisherigen Studienverlauf zum Leseerwerb, zur Leseförderung und Lesediagnostik gesammelt haben, nun in der (fiktiven) Praxis anwenden können. Neueinsteiger*innen benötigen diverse Gelegenheiten, um Fragen oder Probleme in einer Umgebung hervorzubringen, die ihnen ein echtes Feedback geben. Das Gelernte können sie dann nutzen, um ihre Praxis zu verfeinern. Solche Angebote des Ausprobierens und Übens in Settings, die immer näher an die tatsächlichen Anforderungen im Klassenzimmer herankommen, bilden die Grundlage für dieses Seminar. Das Lernen der Studierenden wird im Kurs um die Kernpraktik der lernprozessbegleitenden Diagnostik herum organisiert (vgl. Grossman et al. 2009: 274), wobei theoretische Inhalte mit handlungsnahen Fähigkeiten in Bezug gesetzt und gemeinsam vermittelt werden (vgl. Yilmaz und Kleickmann 2018: 151). Wie in Kapitel 2.2.2 bereits herausgearbeitet, kann eine Kombination von Wissen und Fähigkeiten in Anlehnung an

Theorien zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften als Basis für effektives Unterrichten verstanden werden (vgl. Baumert und Kunter 2006; Grossman et al. 2009). Die Studierenden sollen dadurch (besser) erkennen können, „wie theoretisches Wissen, handlungsnähere Fähigkeiten sowie die tatsächliche Realisierung von zentralen Verhaltensweisen im Sinne von Core Practices im Unterricht zusammenhängen“ (Yilmaz und Kleickmann 2018: 151).

Im ersten Block wird die Kernpraktik zu Lehr- und Lernzwecken zunächst in kleinere Bestandteile zerlegt. Gleichzeitig findet eine Auffrischung von Grundlagenwissen aus dem Bachelorstudium statt, insbesondere zu theoretischen Konzepten der Lesekompetenz, Verfahren der Diagnostik sowie Möglichkeiten der Förderung. Mit Voss et al. (2020: 127) kann dies auch als Aktivierung des Vorwissens gesehen werden. Eine Zerlegung der Praxis ermöglicht es den Studierenden, die verschiedenen Komponenten sowohl zu erkennen als auch effektiver umzusetzen: die Bewusstmachung der eigenen lesetheoretischen Grundlagen, die verschiedenen Dimensionen und Ebenen der Lesekompetenz, die mögliche Integration lesefördernder Maßnahmen im Unterrichtsalltag etc. Was macht diese Core Practice aus? Welche Teilkompetenzen und Wissensbestandteile sind nötig? Durch das Sichtbarmachen einzelner Facetten der Praxis, kann der Blick der angehenden Lehrkräfte geschärft und auf Details gelenkt werden, die sie ohne die Zerlegung möglicherweise übersehen hätten. So werden beispielsweise Videobeispiele, Vorführungen von Lehrenden sowie direkte Unterrichtsbeobachtungen an den Kooperationsschulen²⁷ gezielt im Sinne der sogenannten Repräsentationen (vgl. Kap. 3) eingesetzt. Diese dienen als Grundlage, um das beobachtete Unterrichtsgeschehen gemeinsam zu dekomponieren und zu reflektieren. Ziel ist es, zentrale didaktische Entscheidungen sichtbar zu machen, deren Bedeutung zu analysieren und daraus konkrete Lerngelegenheiten für die angehenden Lehrkräfte abzuleiten (vgl. Dack und Tomlinson 2024: 4).

Um die Aneignung der Kernpraktik bei Lehramtsstudierenden zu fördern, sollen erworbenes Wissen und erworbene Fähigkeiten schließlich in unterrichtsähnlichen Situationen mit reduzierter Komplexität erprobt werden (sogenannte *approximations of practice*; vgl. u. a. Grossman und McDonald 2008; Grossman et al. 2009; Forzani 2014;

²⁷ Das von den Hochschulen verantwortete Praxissemester wird in Zusammenarbeit mit den Schulen durchgeführt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2010: 2), weshalb hier von Kooperationsschulen gesprochen wird.

McDonald et al. 2013). Im Rahmen des Lehr-Lernarrangements kommen überwiegend Textvignetten²⁸ zum Einsatz, die den Fokus auf die Lesekompetenzen einzelner Schüler*innen richten. Die Komplexität der Aufgabe wird also reduziert und die Aufmerksamkeit der Lehramtsstudierenden auf bestimmte Komponenten gelenkt. Die Vignetten umfassen jeweils eine spezifische Unterrichtsszene oder ein Fallbeispiel sowie eine dazugehörige Fragestellung. Eine mögliche Aufgabe zur Einschätzung von Voraussetzungen für den Leseerwerb und zur Auswahl passender förderdiagnostischer Verfahren könnte beispielsweise lauten, die Leselernvoraussetzungen einer Schülerin/eines Schülers anhand der beschriebenen Situation zu beurteilen und ein geeignetes Diagnoseinstrument begründet auszuwählen. Die Auseinandersetzung mit den Vignetten erfolgt dabei jeweils individuell (vgl. Schellenbach-Zell, Ritter, Molitor et al. 2023: 140).

Darüber hinaus führten alle Studierenden des Seminars ein forschungsorientiertes Studienprojekt²⁹ in Form einer lernprozessbegleitenden Diagnostik als Fallstudie durch. Dafür wählten sie jeweils ein Kind an ihrer Kooperationsschule aus, dessen Lernvoraussetzungen sie mit Hilfe unterschiedlicher diagnostischer Zugänge und unter Bezugnahme auf theoretisches Wissen beschrieben und analysierten. Diese semesterbegleitende Fallarbeit stellt ein weiteres Mittel zur Stärkung der Verbindung zwischen Theorie und Praxis dar, indem die angehenden Lehrkräfte diagnostische Verfahren unmittelbar im schulischen Kontext erproben, reflektieren und theoriegeleitet auswerten. Indem der Blick bewusst auf ein einzelnes Kind und einen ausgewählten Teilbereich der Kernpraktik gelenkt wird, entfällt ein Großteil der sonst typischen Komplexität und Unübersichtlichkeit des Unterrichtsgeschehens. Während des Praxissemesters erhalten die Studierenden anschließend die Gelegenheit, gemeinsam mit dem Mentor/der Mentorin an der Schule passende Verfahren zu diskutieren. Diese Situation stellt für angehende Lehrpersonen einen praxisnahen, authentischen Erfahrungsraum dar, der jedoch zugleich durch einen geschützten Rahmen gekennzeichnet ist. In anschließenden Reflexionsphasen an der Universität werden diese Eindrücke erneut aufgegriffen und aus unterschiedlichen Perspektiven gemeinsam besprochen. Durch solche Phasen des *pedagogical reasoning* (z. B. Schneider Kavanagh et al. 2020) rückt die Begründung pädagogischer

²⁸ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Vignettenbegriff erfolgt in Kapitel 6.3.1.

²⁹ In der Rahmenkonzeption ist vorgesehen, dass Studierende im Praxissemester ein Unterrichts- oder Studienprojekt durchführen. Diese Projekte dienen der theoriegestützten Analyse und Reflexion zentraler schulischer Aufgabenfelder auf Basis bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2010: 7f.).

Entscheidungen in den Mittelpunkt und betont gleichzeitig den aktiven, reflexiven Prozess, der zentral für den Core-Practices-Ansatz ist. Unter pedagogical reasoning wird dabei der Prozess verstanden, in dem Lehrpersonen ihr Handeln begründen, reflektieren und auf der Grundlage von Wissen Entscheidungen treffen. Schneider Kavanagh et al. (2020: 2) betonen, dass eine ausschließlich auf die sichtbaren Aspekte der Unterrichtspraxis gerichtete Lehrerbildung („was Lehrkräfte tun“) Gefahr läuft, die unsichtbaren, jedoch zentralen Elemente der pädagogischen Begründungszusammenhänge („warum sie es tun“) zu vernachlässigen. Der so hervorgerufene Rückgriff auf verschiedene Wissensbestände und Erfahrungen kann wiederum den individuellen Entwicklungsprozess der Core Practice unterstützen (vgl. Schellenbach-Zell, Ritter, Molitor et al. 2023: 140). Darüber hinaus ist die Entwicklung eines gemeinsamen Vokabulars mit klar definierten Begriffen zur Beschreibung und Analyse der Fallbeispiele sowie Unterrichtssituationen für alle Seminarphasen von Bedeutung (vgl. Kap. 3.1). In jeder Phase der Lehrkräfteausbildung ist es essenziell, dass zukünftige Lehrkräfte ihre berufsbezogenen Überzeugungen reflektieren, diese kritisch hinterfragen und sich der Relevanz dieser Einstellungen für ihr professionelles Handeln bewusst werden (vgl. Neuhaus 2020: 33). Zu Beginn der ersten Sitzung werden die Studierenden deshalb gebeten, einen Essay zu ihren persönlichen Vorstellungen über Lernprozessdiagnostik zu verfassen. Ziel ist es, Lehramtsstudierende dabei zu unterstützen, sich ihre Beliefs über Diagnostik bewusst zu machen und entsprechende Reflexionsprozesse im Kontext des Praxissemesters anzuregen. Dabei steht die eigene Haltung zur Lernprozessdiagnostik im Mittelpunkt. Diese wird schriftlich formuliert sowie mit den zugrundeliegenden Erfahrungen verknüpft.

6.2 Untersuchungsfeld und Teilnehmer*innen

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um ein exploratives Design handelt, ist keine strenge Repräsentativität der Stichprobe erforderlich. Wichtig ist jedoch, dass sie jene Personengruppe einschließt, über die Aussagen gemacht werden sollen (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2023: 271f.). Das Ziel qualitativer Stichproben liegt darin, die vorhandene Vielfalt bzw. Heterogenität des Untersuchungsfeldes abzubilden (vgl. Kelle und Kluge 2010: 52).

Das zentrale Auswahlkriterium der Stichprobe im vorliegenden Projekt besteht darin, dass es sich um Studierende im Praxissemester handelt. Damit verbunden ist, dass alle Teilnehmenden im Masterstudium sind und somit bereits einführende Veranstaltungen

zu Themen wie Leseförderung und Diagnostik absolviert haben. Die Stichprobe setzt sich aus insgesamt 29 Studierenden zusammen, deren Daten in die Auswertung einfließen.³⁰ Von den Teilnehmenden sind 28 weiblich und eine Person männlich. Das Durchschnittsalter liegt bei 28,3 Jahren ($SD = 3,17$). Hinsichtlich des Studiengangs verteilt sich die Gruppe auf 17 Studierende der sonderpädagogischen Förderung und 12 Studierende des Grundschullehramts.

³⁰ Manche Teilnehmende haben nicht alle Teile des Erhebungsinstruments bearbeitet und wurden daher nicht in die Auswertung aufgenommen.

Aliasname	Kürzel	Geschlecht	Alter	Studiengang
Anna ³¹	Ann	w	26	SF
Sophie	Sop	w	27	GS
Leonie	Leo	w	29	GS
Alina	Ali	w	27	SF
Paula	Pau	w	31	SF
Clara	Cla	w	27	GS
Katharina	Kat	w	32	GS
Eva	Eva	w	27	GS
Felix	Fel	w	26	SF
Saskia	Sas	w	25	SF
Laura	Lau	w	26	SF
Lea	Lea	w	31	SF
Tina	Tin	w	27	SF
Celina	Cel	w	29	SF
Yesim	Yes	w	30	GS
Hannah	Han	w	27	GS
Lina	Lin	w	27	SF
Denise	Den	w	29	SF
Julia	Jul	m	29	SF
Nele	Nel	w	26	SF
Tamara	Tam	w	27	SF
Marie	Mar	w	25	GS
Ramona	Ram	w	29	GS
Pia	Pia	w	27	GS
Luisa	Lui	w	29	SF
Maike	Mai	w	42	GS
Ina	Ina	w	27	GS
Marcia	Mar	w	29	SF
Verena	Ver	w	28	SF

Tabelle 2: Sample (SF=Sonderpädagogische Förderung; GS=Grundschullehramt)

Da die Erhebung während der Corona-Pandemie bzw. deren Ausläufern stattfand (vgl. Abb. 3) und Präsenzveranstaltungen noch nicht möglich waren, wurden der Fragebogen

³¹ Zur Anonymisierung erhielten die teilnehmenden Studierenden Decknamen, die sich an der Namensherkunft der Klarnamen orientieren und die gleiche Silbenanzahl aufweisen.

zur Erhebung des Vorwissens sowie der Essay zur Erfassung der Überzeugungen über LimeSurvey durchgeführt. Die schriftlichen Aufgaben zur Diagnostik und Förderung reichten die Studierenden über einen eigens dafür eingerichteten Link ein, um die Anonymität zu gewährleisten. Alle Teilnehmenden stimmten der Nutzung ihrer Einträge für Forschungszwecke zu.

6.3 Erhebungsinstrumente und Erhebungsverlauf

In diesem Kapitel wird die Vorgehensweise der Datenerhebung dargestellt. Zunächst wird der Verlauf der Erhebung beschrieben, um eine zeitliche Orientierung zu ermöglichen. Anschließend werden die Entwicklung und Gestaltung der einzelnen Erhebungsinstrumente erläutert (vgl. Kap. 6.3.1, 6.3.2 und 6.3.3).

Die Datenerhebung erfolgte in zwei aufeinanderfolgenden Phasen, die sich von Juli 2021 bis Mai 2022 erstreckten:

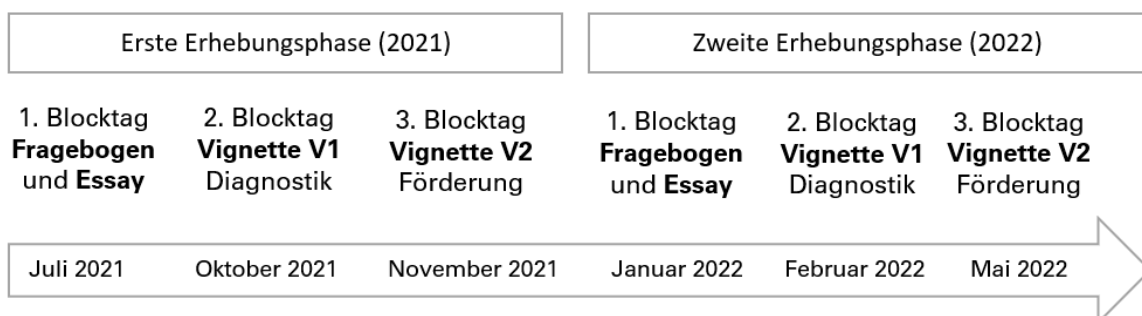


Abbildung 2: Erste und zweite Erhebungsphase

In Abbildung 2 ist der zeitliche Ablauf der beiden Erhebungsphasen dargestellt. Im Rahmen einer verlängerten Praxisphase (vgl. Kap. 6.1) absolvieren die Studierenden jeweils ein Vorbereitungsseminar und drei Begleitseminare, wobei sie die Wahl zwischen den Fächern Bildungswissenschaften, Mathematik oder Germanistik haben. Zwar begannen die jeweiligen Seminare zum Praxissemester im Sommer- bzw. Wintersemester mit einer vorbereitenden Sitzung (1. Blocktag), die weiteren drei begleitenden Sitzungen (2. bis 4. Blocktag) fanden jedoch jeweils im darauffolgenden Semester statt. Eine zeitliche Zuordnung der Erhebungsphasen zu einem einzelnen Semester ist daher nur bedingt möglich, da die Einführungsveranstaltungen der ersten Erhebungsphase zwar formal dem Sommersemester 2021 und jene der zweiten Erhebungsphase dem Wintersemester 2021/22 zugeordnet sind, sich die Durchführung jedoch jeweils über zwei Semester erstreckte. Wesentlich ist, dass die Erhebung des Fragebogens sowie des Essays in beiden

Durchgängen jeweils in der vorbereitenden Sitzung, also am ersten Blocktag, durchgeführt wurde. Die beiden Vignetten wurden dagegen am zweiten und dritten Blocktag bearbeitet (vgl. Abbildung 2). Der vierte Blocktag ist in der Darstellung nicht enthalten, da an diesem Tag keine Datenerhebung stattfand. Er diente ausschließlich dem Abschluss der Veranstaltung, einschließlich Feedback und einer abschließenden Reflexion des gesamten Praxissemesters.

6.3.1 Vignetten als Lerngelegenheiten

Das folgende Kapitel widmet sich der Entwicklung der beiden Textvignetten³² als Lerngelegenheiten und zeichnet die einzelnen Schritte dieses Prozesses nach. Die theoretischen Überlegungen zum Einsatz von Vignetten wurden bereits in Kapitel 3.3 ausführlich dargelegt. Die Konstruktion der Vignetten erfolgte vor dem Hintergrund der ersten Forschungsfrage: Zu welchen Bearbeitungen führen fallbasierte Aufgaben zur lernprozessbegleitenden Diagnostik? Die entwickelten Lerngelegenheiten erfüllen dabei eine doppelte Funktion: Sie dienen den Studierenden als Lerngelegenheiten und fungieren zugleich als analytisches Fenster auf unterschiedliche Bearbeitungsweisen und die darin sichtbar werdenden Aneignungsprozesse. Aneignung ist dabei nicht unmittelbar beobachtbar, sondern wird über die konkrete Auseinandersetzung der Studierenden mit den angebotenen Lerngelegenheiten empirisch zugänglich. Die Bearbeitungen werden entsprechend als Ausdruck dieser Auseinandersetzung verstanden, anhand dessen sich Hinweise auf zugrunde liegende Aneignungsprozesse rekonstruieren lassen (vgl. Pollmanns 2010). Dabei ist der so gewonnene Einblick stets durch die jeweilige Aufgabenstellung und deren didaktische Form mitbedingt und entsprechend begrenzt.

Der Aufbau der Vignetten orientiert sich unter anderem an Diagnosesituationen aus Gailberger und Nix (2013) sowie Beispielvignetten zum Lesen aus Benz et al. (2020) – entsprechend adaptiert und modifiziert, da diese für das vorliegende Vorhaben besonders geeignet erschienen. Die inhaltliche Validität der Vignetten wurde zudem durch eine Gruppe von Expertinnen und Experten überprüft, der sowohl Deutschdidaktiker*innen als auch Sprach- und Literaturwissenschaftler*innen angehörten (vgl. Rutsch und Dörfler 2018: 5). Aus den in Kap. 2.2.2 dargelegten theoretischen Überlegungen zur Erfassung und Förderung diagnostischer Kompetenz ergibt sich für die Konzeption von

³² Wenn im Folgenden von *Aufgaben* die Rede ist, sind damit die *Vignetten* gemeint; die Begriffe werden – ähnlich wie bei Rutsch und Dörfler (2018) – synonym verwendet.

Vignetten, dass diese idealerweise einer sequenziellen Logik folgen sollten: Während in einem ersten Schritt diagnostische Urteile im Vordergrund stehen, zielen darauf aufbauende Fallbeispiele auf die Interpretation diagnostischer Informationen sowie die Ableitung pädagogischer Entscheidungen ab. Durch diese Struktur wird gezielt die Schnittstelle zwischen diagnostischem und pädagogischem Handeln adressiert. Daher wurden zwei Textvignetten entwickelt, die jeweils einen eigenen Fokus haben (Diagnostik und Förderung). Die Vignetten bestehen jeweils aus der Darstellung einer Unterrichtssituation (in Textform) sowie der dazugehörigen Frage- bzw. Aufgabenstellung. Ein Bild der fiktiven Schülerin Ella soll die statische Situation anschaulicher wirken lassen.

Die erste Aufgabe, die von den Studierenden am zweiten Blocktag bearbeitet wurde, fokussiert die Diagnostik:

A1 Leselernvoraussetzungen wahrnehmen – Verfahren begründet auswählen

Sie sind Lehrer*in einer vierten Grundschulklasse. Viele Kinder können – den Erwartungen in den Bildungsstandards entsprechend – bereits altersgemäße Texte sinnverstehend lesen und zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben. Sie beobachten, dass eine Schülerin Ihrer Lerngruppe (Ella) beim Vorlesen unbekannter, aber relativ einfacher Texte immer wieder auffällig stockend und langsam liest. In anschließenden Unterrichtsgesprächen ist Ella kaum dazu in der Lage, den Inhalt des Gelesenen wiederzugeben.



Aufgabenstellung

Bitte schreiben Sie Ihre Einschätzung zu Ellas Lernvoraussetzungen in der dargestellten Lehr- und Lernsituation auf. Welches Instrument oder Verfahren zur Diagnostik würden Sie hier einsetzen? Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung.

Abbildung 3: Vignette V1 Diagnostik

Im Ausgangstext der Vignette werden zunächst relevante Kontextinformationen gegeben und die Problemstellung wird skizziert. Sobald das Problem bzw. der Diagnoseanlass feststeht, müssen die Studierenden eine erste grundlegende Entscheidung treffen: Wie kann und soll die Lesekompetenz (hier von der fiktiven Schülerin Ella) gemessen werden? An dieser Stelle des Diagnoseprozesses geht es also um die Auswahl und den Einsatz geeigneter diagnostischer Methoden. Diese Entscheidung setzt voraus, dass die Studierenden auf ihr fachdidaktisches Wissen zurückgreifen – ohne dieses Wissen ist

eine fundierte Auswahl nicht möglich (vgl. Kap. 2.1). Bei der Gestaltung der Aufgabenstellung wurde bewusst darauf geachtet, den Fokus zunächst auf die Wahrnehmung der dargestellten Situation zu lenken. Dies geschieht durch die Formulierung: „Bitte schreiben Sie...“. Erst danach wird nach einem geeigneten Verfahren gefragt und um eine Begründung gebeten. Dieser Aspekt ist entscheidend, da durch die Art der Begründung sichtbar wird, ob tatsächlich ein Bezug zum Fall hergestellt werden kann oder ob die Wahl des Verfahrens möglicherweise willkürlich erfolgt (vgl. Kap. 6.4.2). Darüber hinaus wird die betrachtende Person durch die gewählte Ansprache („Welches [...] würde Sie hier einsetzen?“) direkt in die Rolle der in der Vignette handelnden Lehrperson versetzt. Die Perspektivübernahme fördert die Auseinandersetzung mit der dargestellten Situation, während die Fragestellung einen präzisen Analysefokus vorgibt (vgl. Friesen und Feige 2020: 36).

Innerhalb dieses Rahmens wird unter dem Aspekt der Wahrnehmung jenes verstanden, was in einer realen Unterrichtssituation beobachtbar wäre. Darauf aufbauend erfolgt eine wissensbasierte Interpretation der Situation, bei der die beobachteten Elemente fachlich und didaktisch eingeordnet und bewertet werden. Im Anschluss daran wird eine mögliche Reaktion entwickelt, die eine angemessene und reflektierte Entscheidung im Sinne professionellen Handelns darstellt. Demnach stellen *Interpretation* und *Entscheidung* zwei eng miteinander verbundene und zentrale Komponenten diagnostischer Kompetenz dar. Die Interpretation liefert die Grundlage für eine angemessene Entscheidung, während Letztere ohne eine fundierte Analyse der Situation nicht möglich ist. Beide Aspekte bilden zusammen den förderdiagnostischen Prozess ab und sind gleichermaßen erforderlich, um fundierte pädagogische Handlungsoptionen zu entwickeln (vgl. Kap. 2.2.3). Diese Überlegung ist für den Auswertungsprozess von zentraler Bedeutung und wird dort im Zusammenhang mit der Kategorienbildung erneut aufgegriffen (vgl. Kap. 6.4.2).

In der zweiten Aufgabe, die den Teilnehmenden am dritten Blocktag vorgelegt wurde (vgl. Abb. 5), geht es darum, auf Grundlage vorhandener Testergebnisse passende Lernziele und -aufgaben abzuleiten. Inhaltlich wird bewusst an die erste Aufgabe angeknüpft, indem es erneut um die Schülerin Ella geht. Dies gewährleistet eine kohärente Fallentwicklung und ermöglicht eine vertiefte Analyse derselben Lernenden. Zugleich nähert sich dieses Vorgehen an die Aufgabenstruktur einer realistischen Unterrichtssituation

an, da Lehrpersonen in der Regel dieselben Schüler*innen über längere Zeit begleiten und deren Lernentwicklungen beobachten.

A2 Ergebnisse interpretieren – Lernaufgabe begründet auswählen

Zur Erinnerung: Sie haben beobachtet, dass Ella beim Vorlesen unbekannter, aber relativ einfacher Texte immer wieder auffällig stockend und langsam liest. In anschließenden Unterrichtsgesprächen ist Ella kaum dazu in der Lage, den Inhalt des Gelesenen wiederzugeben.



Während die anderen Schüler*innen der Klasse mit einer Gruppenarbeit beschäftigt sind, wird ein **Lautleseprotokoll** (informelles Verfahren) angelegt.

Lautleseprotokoll

Angaben zum Text	Ergebnis
Text: Ameisen (Christine Nöstlinger)	Eine Minute: 72 Wörter, 4 Fehler, keine Auslassungen
Anzahl Wörter: 200	Geschwindigkeit: 72 WpM
Lix: 33	➤ ungefähr 5% Fehler
	Automatisierungsleistung: manche Wörter erkennt Ella nicht auf Anhieb und sie stockt, um wiederholt anzu-setzen („Tat-, Tratt-, Traktor“); z.T. macht sie längere Pausen

Aufgabenstellung

- Wie interpretieren Sie das Ergebnis?
- Formulieren Sie ein Lernziel für Ella.
- Welche Arten von Lernaufgaben würden Sie Ella geben?
 - Begründen Sie Ihre Entscheidungen.

Abbildung 4: Vignette V2 Förderung

Analog zur ersten Aufgabe wird nach Darstellung der relevanten Kontextinformationen zunächst um eine Interpretation der Ergebnisse gebeten, bevor die Auswahl eines passenden Lernziels und geeigneter Lernaufgaben für die Schülerin erfolgt. Auch hier wird eine Begründung eingefordert, um sicherzustellen, dass die Auswahl auf einer reflektierten Analyse der Daten basiert. Auch wenn die Vignetten nur rudimentär ausgestaltet sind, stellen sie dennoch eine konkrete situative Ausgangslage dar, auf deren Grundlage die Studierenden förderdiagnostische Entscheidungen treffen sollen. Franz et al. (2020: 177) stellen diesbezüglich fest: „Die Endlichkeit an Informationsdichte ist ein grundlegendes Problem der Arbeit mit Fallvignetten wie auch in der Schulwirklichkeit“. Beide Vignetten umfassen einen klar definierten Anfangszustand, gleichzeitig bleibt es den

Probanden überlassen, welchen Weg sie zur Lösung einschlagen. Das entspricht laut Maier et al. (2010: 88) einer definiert-divergenten Aufgabe. Für die Untersuchung wurde bewusst ein offener Bearbeitungsimpuls gewählt. Dadurch sind die Teilnehmenden aufgefordert, den dargestellten Themenbereich selbst wahrzunehmen und einzugrenzen (vgl. Brovelli et al. 2013: 309; Benz 2020: 17f.). Zudem ermöglicht dieses Format eine vertiefte Einsicht in Betrachtungsweisen der Teilnehmenden (vgl. Franz et al. 2020: 171) und unterstützt die Entfaltung von Analysefähigkeiten. Auch Straub et al. (2020: 154) konstatieren, dass sich im Kontext der Lehrer*innenbildung vor allem der Einsatz von Vignetten mit offenem Antwortformat in besonderer Weise als Lerngelegenheit eignet.

6.3.2 Essay zur Erfassung der Überzeugungen

Die Erforschung von Lehrpersonenüberzeugungen folgt keiner einheitlichen methodischen Tradition. Zwar dominieren qualitative Studien (vgl. Reusser und Pauli 2014), doch erstreckt sich die Forschung über das gesamte Methodenspektrum qualitativer und quantitativer Sozialforschung. Diese methodische Vielfalt ergibt sich einerseits aus den unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten der Überzeugungen und andererseits aus der jeweiligen theoretischen Rahmung und dem Stand der Forschung (vgl. Kap. 4). Die reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen und Erfahrungen ist ein wesentlicher Bestandteil des Professionalisierungsprozesses (vgl. Dann und Haag 2017: 92f.). Dennoch existieren bislang nur wenige hochschuldidaktische Ansätze, die eine strukturierte Reflexion professionsbezogener Überzeugungen unterstützen und zugleich durch empirische Befunde abgesichert sind (vgl. Neuhaus 2020: 36). Die vorliegende Untersuchung kann sich daher nur bedingt auf bestehende theoretische Annahmen oder Hypothesen stützen. Sie ist explorativ angelegt und erfordert ein methodisches Vorgehen, das Offenheit ermöglicht und keine vorschnellen theoretischen Zuschreibungen erzwingt. Ziel ist es, einen Zugang zu impliziten Überzeugungen zu schaffen, ohne deren Struktur oder Inhalt durch das methodische Design vorab festzulegen.

Ein Blick auf die etablierten Verfahren zur Erhebung von Überzeugungen und deren Herausforderungen wird an dieser Stelle als lohnenswert erachtet. Damit werden gleichzeitig die besonderen Anforderungen an das methodische Design dieser Studie herausgearbeitet. Häufig werden Interviews eingesetzt, um Überzeugungsstrukturen zu erfassen (vgl. z. B. Richardson 1996; Lessing-Sattari 2018; Magirius 2018; Misoch 2019: 88; von Heynitz und Scherf 2020). Diese Erhebungsmethode ist jedoch mit spezifischen

Problemen behaftet. Insbesondere implizite kognitive Strukturen können in Interviews nur schwer bewusst gemacht werden, da Befragte ihre eigenen kognitiven Prozesse oft nicht vollständig introspektiv zugänglich haben. Zudem können Frageformulierungen der Interviewer*innen die Auskünfte der Befragten beeinflussen, was u. a. damit zusammenhängt, dass es sich bei Interviews um eine künstlich hergestellte Kommunikationssituation handelt (vgl. Schneider 2002: 19). Fragebögen finden sich ebenfalls als weit verbreitete Methode, um Überzeugungen systematisch zu erfassen, etwa bei Lange und Pohlmann (2020) oder Fischer und Ehmke (2019). In beiden Fällen wurden standardisierte Instrumente auf Grundlage theoretischer Modelle entwickelt, um professionsrelevante Überzeugungen quantifizierbar zu machen. Jedoch sind auch Fragebögen nicht frei von methodischen Einschränkungen. Erhebungen mit vorgegebenen Antwortformaten werden insbesondere dafür kritisiert, dass die befragte Person ihr eigentliches Urteil nicht zwingend in den Antwortmöglichkeiten wiederfindet. In Bezug auf Überzeugungen können dadurch wichtige Differenzierungen und Kontextbezüge verloren gehen.

In der vorliegenden Studie wird auf Essays als Erhebungsinstrument zurückgegriffen, was einen neuartigen Zugang zur Erfassung von Überzeugungen ermöglicht. Der Einsatz von Essays erscheint besonders geeignet, weil er eine offenere und reflexionsorientierte Erhebung impliziter Überzeugungsstrukturen unterstützt. Die methodische Verwendung und theoretische Fundierung dieses Instruments werden im Folgenden näher erläutert. Analog zu den Ausführungen von Paus und Jucks (2013: 124) dient das Schreiben nicht primär der Reproduktion von Wissen, sondern als Mittel zur Reflexion und Erkenntnisgenerierung. Ziel ist es, durch den Schreibprozess Überzeugungen von Lehramtsstudierenden im Master of Education zur Lernprozessdiagnostik zu rekonstruieren. Wie bereits in Kapitel 4 dargestellt, liegt dieser Vorgehensweise die Annahme zugrunde, dass Überzeugungen häufig impliziter Natur sind. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, ein Instrument zu wählen, das geeignet ist, latente kognitive Strukturen ins Bewusstsein zu holen. Im Sinne der romantischen Position, wie sie Galbraith (1992: 50) beschreibt, stellt Schreiben einen Prozess dar, in dem Gedanken nicht einfach aus dem Gedächtnis abgerufen, sondern erst durch den Akt der Formulierung zugänglich gemacht werden. In diesem Sinne fungiert der Essay weniger als Mittel zur Darstellung bereits vorhandener Inhalte, sondern vielmehr als Werkzeug zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und Handeln. Dass die nötigen Rahmenbedingungen für diese Form reflexiven Schreibens im Seminar gegeben sind, wurde bereits in Kapitel 6.1 ausgeführt. Dabei ist deutlich

geworden, dass ein erfolgreicher Einsatz des Essays eine didaktische Umgebung voraussetzt, die zugleich Orientierung bietet und genügend Freiraum lässt, um individuelle Ausdrucks- und Denkprozesse zu ermöglichen (vgl. Paus und Jucks 2013: 126). In der Aufgabenstellung wurde dies wie folgt beachtet:

Formulierung Ihrer Position zur Kernpraktik: lernprozessbegleitende Diagnostik (LPD)

Sie haben sich in verschiedenen Lehrveranstaltungen (z.B. in Sprachdidaktik, Literaturdidaktik und in den Bildungswissenschaften) bereits mit Lernprozessdiagnostik (auch bekannt als Förderdiagnostik oder Lernverlaufsdiagnostik) beschäftigt. Dabei hatten Sie die Gelegenheit, sich intensiv mit theoretischen Fragestellungen zu beschäftigen und sich mit anderen darüber auszutauschen. Dadurch hat sich Ihre persönliche Position zur lernprozessbegleitenden Diagnostik entwickelt/herausgebildet. Diese Position ist Grundlage Ihres Lehrerhandelns in all seinen Facetten und leitet Sie als Deutschlehrkraft in Ihrer Arbeit. Den eigenen Hintergrund zu erkennen, ist die Basis, um sich selbst als Lehrperson immer wieder weiterzuentwickeln. Ihre Position zur LPD ist keine wissenschaftliche Theorie, sondern sie ist immer lückenhaft und vorläufig. Sie enthält wahrscheinlich Widersprüche und offene Fragen. Sie ist nicht „richtig“ oder „falsch“, sondern spiegelt Ihre subjektiven Ansichten. Sie kann sich immer wieder verändern, je nachdem, welche neuen Erfahrungen Sie machen.

Formulieren Sie nun möglichst ausführlich Ihre Position zur lernprozessbegleitenden Diagnostik. Das kann alle Kenntnisse, Ansichten und Vorerfahrungen einschließen, die Sie zurzeit haben. Sie haben dazu ca. eine Stunde Zeit zur Verfügung.

Folgende Leitfragen können Ihnen bei der Bearbeitung der Aufgabe helfen. Die Reihenfolge der Fragen ist dabei nicht relevant; die Fragen geben keine Gliederung vor, sondern sollen Sie lediglich beim Nachdenken unterstützen. Ebenso können Sie weitere für Sie wichtige Fragen oder Aspekte ergänzen.

- Was verbinden Sie mit LPD? Welche Erfahrungen haben Sie ggf. damit gemacht?
- Wie schätzen Sie die Bedeutung LPD für den Deutschunterricht (für den Lehrerberuf) ein?
- Welche Ziele wollen Sie mit LPD erreichen und warum?
- Wie wichtig ist Ihnen persönlich LPD?
- Wer sollte LPD durchführen (Klassenlehrer*in, Deutschlehrer*in, Fachlehrer*in, externe Personen) und warum?

Abbildung 5: Aufgabenblatt Essay

Der Aufbau der Essayaufgabe folgt einer klaren didaktischen Logik. Ein einleitender Text erinnert die Studierenden zunächst daran, dass sie im Verlauf ihres Studiums bereits Erfahrungen mit Lernprozessdiagnostik gesammelt haben, die ihre Überzeugungen geprägt haben. Damit soll einer möglichen Hemmschwelle begegnet werden. Zugleich wird hervorgehoben, dass es bei der Bearbeitung nicht um die korrekte Wiedergabe

theoretischer Inhalte oder ein *richtig* oder *falsch* geht, sondern um die Entfaltung einer eigenen Position. Ergänzend stehen Leitfragen zur Verfügung, die als Orientierung und Anregung dienen können, jedoch nicht verpflichtend abgearbeitet werden müssen. Den Studierenden bleibt es darüber hinaus freigestellt, weitere Aspekte einzubringen und die Fragestellung eigenständig zu erweitern. Für die Formulierung ihrer Position zur lernprozessbegleitenden Diagnostik erhielten die Studierenden im Rahmen der Seminarsitzung einen Zeitraum von etwa 60 Minuten. Die Aufgabe wurde durch eine kurze mündliche Einführung der Lehrperson eingeleitet, in der das zur Verfügung gestellte Material vorgestellt wurde. Sowohl in der Einführung als auch im Material selbst wurde auf die Bedeutung der Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen für das Praxissemester und die spätere berufliche Tätigkeit hingewiesen. Ein erfolgreicher Reflexionsprozess setzt neben ausreichender Zeit auch eine offene und ernsthafte Haltung der Studierenden voraus (vgl. Neuhaus 2019: 223), worauf man als Seminarleitung in der Regel keinen direkten Einfluss hat. Die Studierenden bearbeiteten die Aufgabe zunächst individuell in Einzelarbeit. Im Anschluss wurde ihnen die Möglichkeit zu einem informellen Austausch geboten, da erfahrungsgemäß ein starkes Bedürfnis besteht, persönliche Erfahrungen und Überlegungen zu teilen.

Auch wenn die schriftliche Formulierung eigener Überzeugungen für viele zunächst eine Herausforderung darstellt und insbesondere beim ersten Versuch einen erheblichen zeitlichen Aufwand erfordert, ist die Verschriftlichung ein zentraler didaktischer Bestandteil. Sie verlangt von den Studierenden nicht nur schriftsprachliche Präzision und Argumentationsfähigkeit, sondern fördert zugleich eine vertiefte Reflexion, da Überlegungen geordnet und für einen (fiktiven) Adressaten nachvollziehbar ausformuliert werden müssen. Darüber hinaus ermöglicht die schriftliche Fixierung eine spätere Bezugnahme auf die eigenen Gedanken und schafft so eine Grundlage für Vergleiche im weiteren Professionalisierungsverlauf (vgl. Neuhaus 2020: 34). Gleichzeitig sind jedoch Limitationen des Erhebungsinstruments zu beachten. Bei der Erhebung von Überzeugungen ist zu berücksichtigen, dass das Antwortverhalten der Befragten durch soziale Erwünschtheit verzerrt sein kann (u. a. Döring 2023: 432f.; Hachfeld et al. 2012: 115). Auch im Rahmen der vorliegenden Studie ist nicht auszuschließen, dass Studierende ihre Aussagen im Essay bewusst oder unbewusst an den Erwartungen der Lehrperson orientieren, insbesondere da die Bearbeitung in einem Seminarkontext stattfindet und die Essays anschließend von den Lehrenden gelesen werden. Die Situation kann somit eine Art Prüfungssituation

darstellen, was eine freie und unverstellte Darstellung persönlicher Überzeugungen potenziell beeinträchtigen könnte. Die schriftliche Ausarbeitung ist dann stärker von externen Erwartungen geprägt als von authentischer Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen, wenn Studierende das Ziel nicht in einer persönlichen Weiterentwicklung oder in der Bewältigung eigener Handlungssituationen sehen, sondern primär in der Erfüllung formaler Anforderungen (vgl. Deci und Ryan 2000b). In welchem Ausmaß sich die soziale Erwünschtheit auswirkt, lässt sich nicht abschließend bewerten. An dieser Stelle sei ferner angemerkt, dass die im Essay formulierten Gedanken nicht die vollständigen Überzeugungen der Studierenden widerspiegeln. Mithilfe der Essays können *Ausschnitte* individueller Überzeugungsstrukturen sichtbar gemacht werden. Diese Aspekte sind bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen (vgl. Kap. 7.2).

6.3.3 Fragebogen zur Erfassung des Vorwissens

Um die Voraussetzungen der Studierenden im Hinblick auf ihr fachliches und fachdidaktisches Vorwissen im Bereich Lesen zu erfassen, wurde ein Fragebogen mit insgesamt 13 Items entwickelt (vgl. Anhang 11.3), der bewusst nur zu Beginn der ersten Seminar-sitzung Anwendung fand. Auf eine Prä-Post-Erhebung wurde verzichtet, da die Untersuchung, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, nicht auf eine Evaluation der Seminarwirkung abzielt.

Die Konzeption des Fragebogens erfolgte in Teilen in Zusammenarbeit mit Expert*innen, die regelmäßig Seminare zur Leseförderung und Diagnostik durchführen. Diese Kooperation sollte sicherstellen, dass die Inhalte der Items realistische Erwartungen an das Vorwissen der Studierenden abbilden und auf praxisrelevante fachliche sowie fachdidaktische Kenntnisse zielen (Inhaltsvalidität, vgl. Bühner 2011: 36f.; Schilcher et al. 2020: 45). Bei den Inhalten des Fragebogens handelt es sich demnach um Themenbereiche (z. B. Leseförderung, Schriftspracherwerb), die den Studierenden theoretisch bereits aus vorangegangenen Veranstaltungen bekannt sind und grundsätzlich als Vorwissen abrufbar sein müssten. Damit wird „die Passung zwischen Aufgabenschwierigkeit und Merkmalsausprägung der Person berücksichtigt“ (Schermerle-Engel und Werner 2012: 139). Im Rahmen der Entwicklung des Fragebogens wurden darüber hinaus einschlägige bestehende Instrumente gesichtet, um fundierte und bereits erprobte Items in die Konstruktion einbeziehen zu können. Im Fokus standen hierbei insbesondere zwei Testinstrumente: zum einen der FaWi-S („Eine psychometrische Testkonstruktion zum

didaktischen Wissen von Grundschullehrkräften in Bezug auf Sprachförderung“) (Schilcher et al. 2020) aus dem Projekt *Eva-Prim*, zum anderen der Test für das Fach Deutsch aus FALKO („Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik“) (vgl. Krauss et al. 2017). Beide Tests zeichnen sich durch eine fundierte theoretische Modellierung von Professionswissen sowie eine sorgfältige psychometrische Validierung aus und gelten in der fachdidaktischen sowie professionsbezogenen Bildungsforschung als etablierte Messinstrumente. Im Zuge der Sichtung dieser Testverfahren konnten einige Items identifiziert werden, die in besonderem Maße für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie geeignet erscheinen. Darüber hinaus sind diese Aufgaben hinsichtlich ihrer inhaltlichen Passung, ihrer kognitiven Anforderungen und ihres Formats geprüft (vgl. Pissarek und Schilcher 2017; Schilcher et al. 2020) und als anschlussfähig für den in dieser Arbeit entwickelten Fragebogen bewertet. Nach freundlicher Zustimmung der Autor*innen konnten insgesamt fünf Items für das vorliegende Untersuchungsvorhaben genutzt werden (vgl. Anhang 11.3). Die übrigen Items wurden wie oben beschrieben in Kooperation mit Expert*innen entwickelt und zugleich am aktuellen fachdidaktischen Forschungsstand orientiert.

Nr.	Item	Itemformat
01	Was ist Lesekompetenz?	offen
02	Erläutern Sie das Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock & Nix, indem Sie die Ebenen nennen und jeweils kurz erläutern, was unter den Ebenen zu verstehen ist.	offen
03	Nennen und erläutern Sie zu jeder Ebene des Modells Verfahren der Leseförderung.	offen
04	Über welche Facetten der Lesekompetenz eines Schülers gibt Ihnen dieser Test Auskunft? (Was misst der Test also?)	geschlossen
05	In der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) werden Aufgaben zu Lesetexten auf verschiedenen Anforderungsstufen erfasst. Im Folgenden lesen Sie den Ausschnitt eines Informationstextes über die Antarktis und die dazugehörigen Aufgaben aus IGLU. Sortieren Sie die Aufgaben nach ihren Anforderungsstufen.	geschlossen
06	Nennen Sie formelle bzw. standardisierte Diagnoseverfahren.	offen
07	Nennen Sie informelle bzw. nicht standardisierte Diagnoseverfahren.	offen
08	Was sind leseanimierende Verfahren? Geben Sie Beispiele und erläutern Sie auch ihre Funktion.	offen
09	Wie können Schülerinnen und Schüler gefördert werden, die eine unzureichende Leseflüssigkeit aufweisen?	offen
10	Was versteht man unter Lautleseverfahren?	offen
11	Nennen Sie Lesestrategien für den grundlegenden und weiterführenden Leseunterricht.	offen
12a	Welche Merkmale des Textes können das Leseverstehen erschweren? Identifizieren Sie mögliche sprachliche Barrieren!	offen
12b	Welche Hilfen würden Sie für Schülerinnen und Schüler anbieten, die schon häufig Probleme beim Leseverstehen zeigten?	geschlossen

Tabelle 3: Übersicht über die Verteilung der Items sowie Itemformate.

Im Hinblick auf die verschiedenen Wissensbereiche *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *pädagogisches Wissen* wie sie von Shulman (1986) beschrieben worden sind, adressieren die Items sowohl fachdidaktische Inhalte als auch Fachwissen. Dies lässt sich damit erklären, dass die Items nicht allein auf deklaratives Wissen abzielen wie etwa das Abfragen von Fachbegriffen, sondern auch prozedurales Wissen erfordern, über das Lehrkräfte sowohl ihr explizites als auch ihr implizites Wissen einbringen können (vgl. Neuweg 2014: 585). Über den Fragebogen werden außerdem allgemeine soziodemografische Angaben wie Alter, Geschlecht, Anzahl der Hochschulsemeister sowie der studierte Lehramtsstudiengang erhoben. Die Erfassung dieser Merkmale erfolgt mit Blick auf eine mögliche spätere Analyse gruppenspezifischer Unterschiede – etwa in Bezug auf unterschiedliche Studententypen (vgl. Kap. 7.4).

Vor der eigentlichen Durchführung wurde der Fragebogen im Rahmen einer Pilotierung mit drei studentischen Hilfskräften getestet. Die Auswahl dieser Personen erfolgte bewusst, da sie in ihrer Ausbildungsphase und Studienrichtung der eigentlichen

Zielgruppe des Fragebogens – Lehramtsstudierende im Grundschulbereich – vergleichbar sind. Die an der Pilotierung teilnehmenden Personen wurden gebeten, den Fragebogen vollständig zu bearbeiten und anschließend gezielt Rückmeldungen zu geben, sollten einzelne Items sprachlich missverständlich oder inhaltlich unklar erscheinen. Pilotierungsphasen gelten in der Fragebogenentwicklung als bewährte Methode zur Überprüfung der Verständlichkeit und funktionalen Eindeutigkeit von Items, bevor ein Instrument in einer größeren Stichprobe eingesetzt wird (Pissarek und Schilcher 2017: 86-88). Im Ergebnis zeigt sich, dass keiner der Befragten Verständnisprobleme äußerte. Alle Items wurden ohne Rückfragen bearbeitet und als nachvollziehbar eingeschätzt, sodass keine inhaltlichen oder formalen Überarbeitungen notwendig waren. Die eigentliche Erhebung fand schließlich im Rahmen der ersten Seminarsitzung mittels des Online-Umfragetools LimeSurvey statt.

In Kapitel 6.4 wird schließlich die Auswertung und Aufbereitung der erhobenen Daten skizziert, die die Grundlage für die anschließende Typenbildung bilden. Aus diesem Grund beginnt Kapitel 6.4 mit grundlegenden Ausführungen zur Typenbildung.

6.4 Vorgehen bei der Aufbereitung und Auswertung der Daten als Grundlage der Typenbildung

In diesem Kapitel wird ein Überblick über grundlegende Vorgehensweisen der Typenbildung gegeben. Ziel ist es, den methodischen Zugang transparent zu machen und damit die nachfolgende Darstellung der für die vorliegende Arbeit entwickelten Typen nachvollziehbarer zu gestalten. Die Ausführungen erfolgen dabei stets vor dem Hintergrund der leitenden analytischen Forschungsfragen, die den empirischen Teil dieser Arbeit strukturieren:

- Forschungsfrage I: *Zu welchen Aufgabenbearbeitungen führen die fallbasierten Aufgaben zur lernprozessbegleitenden Diagnostik?*
- Forschungsfrage II: *In welchem Verhältnis stehen fachliches Vorwissen, Überzeugungen und Aneignungsweisen der Kernpraktik lernprozessbegleitende Diagnostik?*

Für die Bearbeitung dieser Fragestellung sind typenbildende Verfahren geeignet, weil dadurch differenzierte Einblicke in die Bearbeitungsweisen der Studierenden sowie in deren zugrunde liegende Orientierungen und Wissensbestände gewonnen werden

können. Ausgehend von dem jeweiligen Vorwissen, den individuellen Überzeugungen sowie den Bearbeitungen der Vignetten sollen unterschiedliche Formen der Aneignung herausgearbeitet werden. Um diese qualitativ beschreiben zu können, soll eine Typenbildung erfolgen, die es ermöglicht, „mehrdimensionale Muster in den Daten zu erkennen und zu analysieren“ (Kuckartz und Rädiker 2022: 176). Im Folgenden wird zunächst das grundlegende Vorgehen bei einer Typenbildung erläutert. Anschließend wird die konkrete Herangehensweise für die Typenbildung in der vorliegenden Arbeit dargestellt.

6.4.1 Grundlegendes zur Typenbildung

Typenbildung dient im qualitativen Forschungsprozess dazu, komplexe Einzelfalldaten systematisch zu verdichten, um zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar zu machen. Kuckartz und Rädiker (2022: 178) präsentieren eine allgemeine Definition von Typenbildung³³, die auch für das vorliegende Vorhaben treffend ist: „Aufgrund von Ähnlichkeiten in ausgewählten Merkmalsausprägungen werden Elemente zu Typen (Gruppen, Clustern) zusammengefasst. Die Elemente desselben Typs sollen einander möglichst ähnlich sein, die verschiedenen Typen hingegen sollen möglichst unähnlich und heterogen sein“. Im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung erweist sich diese Begriffsbestimmung als erträglich, da die angestrebte Typenbildung auf Gemeinsamkeiten in ausgewählten Ausprägungen beruht. Das Vergleichen und Kontrastieren von Fällen führt häufig zur Herausbildung empirisch fundierter *Typologien* (vgl. Kelle und Kluge 2010: 14). Bei einer Typologie handelt es sich im Kern um ein Verfahren der Systematisierung, bei dem ein bestimmter Gegenstandsbereich auf Basis einzelner oder mehrerer Kriterien in unterschiedliche Gruppen oder Typen gegliedert wird. Der Begriff *Typus*³⁴ verweist dabei auf jene Untergruppen, die durch gemeinsame Merkmale verbunden sind und sich über die spezifische Kombination dieser Merkmale erfassen und beschreiben lassen (vgl. Kluge 2000: 2). Dabei werden empirische Fälle so zusammengefasst, dass sie anhand theoretisch fundierter Dimensionen innerhalb eines Typs möglichst große Ähnlichkeiten aufweisen, während zugleich deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Typen hervortreten (vgl. Schmidt-Hertha und Tippelt 2011: 23). Kelle und

³³ Die Tradition der Typenbildung in der Sozialforschung reicht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zurück. Berühmtestes Beispiel ist die Marienthalstudie von Jahoda et al. (1975).

³⁴ Zur Definition des Typusbegriffs und den verschiedenen Arten von Typen und Typologien siehe ausführlich Kluge 1999.

Kluge (2010: 56) zeigen in ihrer Monographie „Vom Einzelfall zum Typus“ detailliert auf, wie sich aus dem qualitativen Datenmaterial durch den Vergleich und die Gegenüberstellung einzelner Fälle schrittweise ein Kategoriensystem entwickeln und anpassen lässt. Dieses kann wiederum als Basis für die Erstellung einer empirisch fundierten Typologie genutzt werden.

Eine Typologie setzt sich aus verschiedenen Typen sowie deren wechselseitigen Beziehungen zusammen. Grundlage bildet dabei ein *Merkmalsraum*, der aus mindestens zwei Merkmalen besteht und sowohl zwei- als auch mehrdimensional ausgestaltet sein kann (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 179f.). Inhaltlich wird jeder Typ über die spezifische Kombination seiner Merkmalsausprägungen bestimmt (vgl. Kluge 2000: 2). Welche Merkmale in die Typenbildung einfließen, entscheidet die forschende Person im Vorfeld – abhängig von der jeweiligen Fragestellung und dem Forschungsinteresse. Abhängig von Tiefe, Umfang und Breite der Analyse lassen sich unterschiedliche Typologien entwickeln, die sich im Wesentlichen drei Grundformen zuordnen lassen: monothetische Typenbildung, Typenbildung durch Reduktion und polythetische Typenbildung (Kuckartz und Rädiker 2022: 190). Diese werden im Folgenden näher erläutert:

- *Monothetische Typenbildung* bezeichnet eine Form der Typologie, bei der sämtliche Elemente eines Typs dieselben Merkmalsausprägungen aufweisen. Anschaulich verdeutlichen lässt sich dies beispielsweise durch eine Vier-Felder-Tafel, die auf zwei dichotomen Merkmalen basiert. In der Praxis ist eine solche merkmalshomogene Typenbildung jedoch lediglich bei wenigen Merkmalen – in der Regel zwei, höchstens drei – und einer begrenzten Zahl an Ausprägungen realisierbar (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 181, 191).
- *Typenbildung durch Reduktion* basiert auf einem Verfahren, bei dem der Merkmalsraum mittels funktionaler bzw. pragmatischer Reduktion auf eine überschaubare Größe begrenzt wird. Dies geschieht durch die Festlegung einer Ordnungsrelation, anhand derer die Merkmalsvielfalt systematisch verdichtet wird. Im Unterschied zur monothetischen Typenbildung erweist sich dieses Vorgehen als deutlich flexibler, da eine größere Zahl an Merkmalen und Merkmalsausprägungen berücksichtigt werden kann (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 182, 191).
- *Polythetische Typenbildung* zeichnet sich dadurch aus, dass die einem Typ zugeordneten Fälle hinsichtlich der Merkmale nicht vollständig übereinstimmen, sondern lediglich eine besondere Ähnlichkeit aufweisen. Dieses Verfahren erlaubt im

Gegensatz zu den anderen Formen der Typenbildung die Arbeit mit einem vieldimensionalen Merkmalsraum und eröffnet damit deutlich größere Differenzierungsmöglichkeiten (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 184, 191).

Die dargestellten Überlegungen verdeutlichen, dass die Wahl zwischen den drei Formen der Typenbildung in entscheidendem Maße sowohl von der Größe des Samples als auch von der angestrebten Dimensionalität des Merkmalsraums bestimmt wird (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 191). Die Dimensionalität des Merkmalsraums hängt wiederum eng mit den Zielsetzungen der Typologie sowie dem angestrebten Grad an Komplexität zusammen. In Abhängigkeit davon, welche analytischen Einsichten gewonnen werden sollen und wie differenziert die Typologie ausfällt, ist über die Anzahl und Ausprägung der Merkmale zu entscheiden. Kuckartz und Rädiker (2022: 187) betonen in diesem Zusammenhang, dass diese Festlegung zwingend bereits zu Beginn des Typologisierungsprozesses erfolgen muss, da sie die weitere Vorgehensweise maßgeblich strukturiert. Für das vorliegende Forschungsvorhaben ist eine Typologie erforderlich, die in der Lage ist, komplexe Zusammenhänge zwischen Bearbeitungsweisen, Überzeugungen und Vorwissen abzubilden. Welche der drei Grundformen dafür am besten geeignet ist, wird weiter unten ausführlich erläutert. Zunächst wird jedoch der Ursprung dargestellt, der letztlich zur Wahl der entsprechenden Typenbildung führt.

Als Ausgangspunkt der hier entwickelten Typologie werden die Vignettenbearbeitungen gewählt, weil diese im Zentrum der ersten Forschungsfrage stehen: Zu welchen Bearbeitungen führen die fallbasierten Vignetten zur lernprozessprozessbegleitenden Diagnostik? Die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse nach dem Ansatz von Kuckartz und Rädiker (2022) ist ein besonders geeignetes Verfahren, weil:

- sie eine systematische Verdichtung von Einzelfalldaten ermöglicht und damit einen strukturierten Rahmen für die Bildung von Typen bereitstellt.
- sie ein transparentes und schrittweise strukturiertes Vorgehen bietet, das die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse sicherstellt.
- sie erlaubt, unterschiedliche Merkmalsausprägungen systematisch zu bündeln und so differenzierte Antworten auf die zugrunde liegende Forschungsfrage zu gewinnen.

Die Autoren weisen darauf hin, dass die Bildung von Typen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse „in methodisch kontrollierter Form“ möglich ist (Kuckartz und Rädiker 2022: 176). Ziel dieses ersten Schrittes der Typenbildung ist die systematische Gruppierung von Fällen anhand ähnlicher Bearbeitungsmuster, die sich zugleich von anderen Mustern abgrenzen lassen (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 179). Auf dieser Grundlage werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit auch die Überzeugungen und das Vorwissen der Studierenden zur Prozessdiagnostik zunächst getrennt ausgewertet (vgl. Kap. 6.4.3 und 6.4.4), bevor sie in Kapitel 7.4 mit den Vignettenbearbeitungen zusammengeführt werden.

Typenbildende qualitative Inhaltsanalyse

Im Folgenden wird der Ablauf der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt und näher erläutert, da die Auswertungen der vorliegenden Untersuchung darauf aufbauen. Ein *Typus* im Sinne dieses Verfahrens besteht immer aus mehreren Einzelfällen, die hinsichtlich bestimmter Merkmale eine hohe Ähnlichkeit aufweisen (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 179). Die methodische Umsetzung orientierte sich am generellen Ablauf der empirischen Typenbildung, der in fünf aufeinanderfolgenden Phasen strukturiert ist:

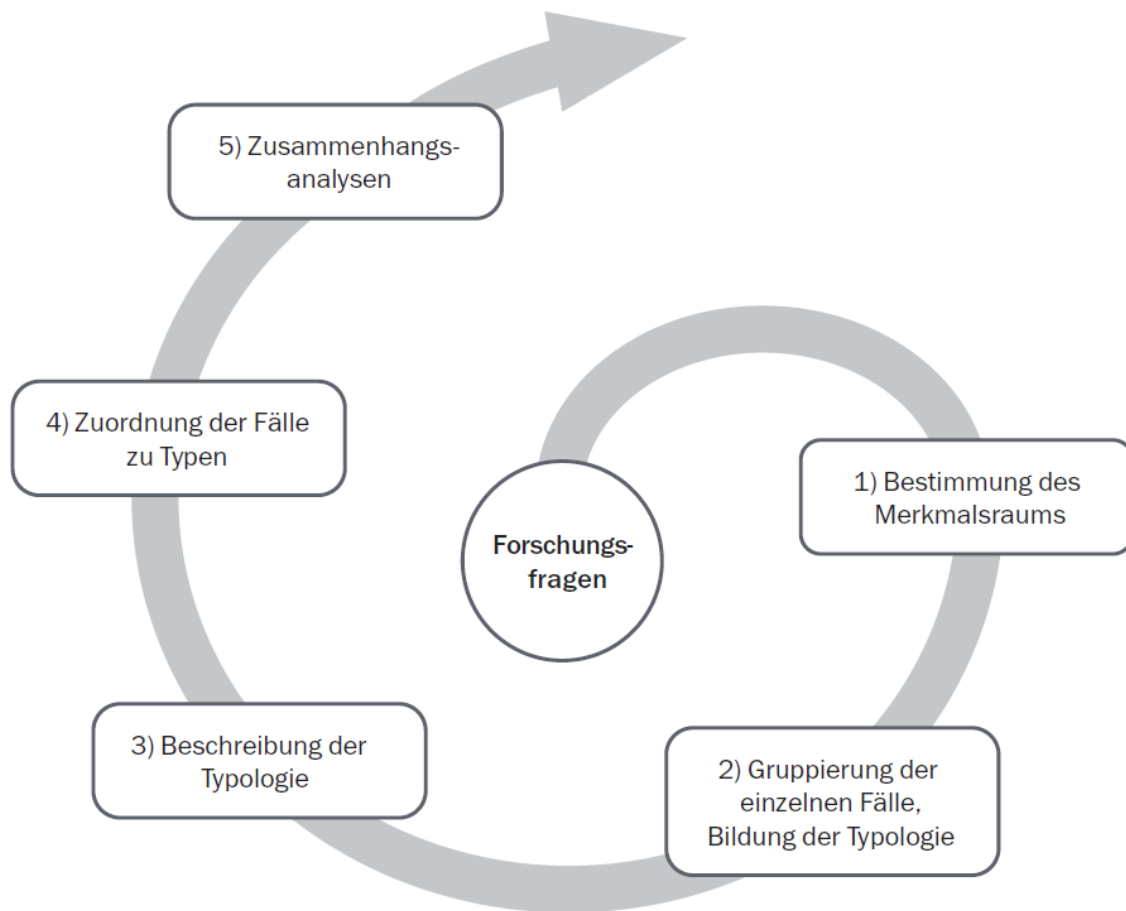


Abbildung 6: Genereller Ablauf empirischer Typenbildung in fünf Phasen (Kuckartz und Rädiker 2022: 181)

Zu Beginn der Typenbildung wird festgelegt, welche Merkmale für die angestrebte Typologie relevant sind. Kelle und Kluge (2010: 93) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Erarbeitung relevanter *Vergleichsdimensionen*. Kategorien (Merkmale) und Subkategorien (Merkmalsausprägungen) müssen erarbeitet werden, um eine Basis für die spätere Typenbildung zu schaffen. Für die vorliegende Arbeit konnten hierfür die aus dem Datenmaterial abgeleiteten Kategorien *Interpretation* und *Entscheidung* genutzt werden, da sowohl bei der diagnostischen als auch bei der förderbezogenen Vignette die Interpretation des Falls und die Entscheidung für förderdiagnostische Verfahren zentral sind. Es konnte demnach auf vorhandene Kodierungen zurückgegriffen werden (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 187f.; Kelle und Kluge 2010: 93), die in Kapitel 6.4.2 ausführlich beschrieben werden. Kuckartz und Rädiker (2022: 181ff.) unterscheiden bei der Bestimmung des Merkmalsraums zwischen den zuvor erwähnten Verfahren der Typenbildung: die Bildung merkmals homogener Typen (monothetisch), die Typenbildung durch Reduktion sowie die Bildung merkmals heterogener Typen (polythetisch). Die

Bildung merkmals homogener Typen, bei der alle Fälle eines Typs identische Merkmalsausprägungen aufweisen, erwies sich für das vorliegende Datenmaterial als nicht realisierbar, da eine solche Homogenität empirisch nicht gegeben ist. Stattdessen erfolgte zunächst die Orientierung an der zweiten Variante, der Typenbildung durch Reduktion.³⁵ Dabei wird ein möglichst geringer Satz zentraler Merkmale identifiziert, auf den sich die weitere Analyse konzentriert, um die Komplexität des Materials zu strukturieren und vergleichbar zu machen. Auf dieser Grundlage werden anschließend die Typen konstruiert. Diese folgen einer polythetischen Logik, sodass die Typen nicht durch einzelne notwendige Merkmale bestimmt sind, sondern durch typische Merkmalskombinationen charakterisiert werden. Auch sogenannte Mischformen oder Mischtypen sind konzeptionell möglich; sie entstehen, wenn ein Typus Merkmale verschiedener anderer Typen enthält (vgl. Jakob 2001; Schmidt-Hertha und Tippelt 2011: 32; Keller-Schneider 2020).

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden auch soziodemografische Angaben wie Alter, Geschlecht und Studiengang der Teilnehmenden erfasst (vgl. Kap. 6.3.3). Diese Merkmale könnten auch für die Typenbildung genutzt werden (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 188), sie gehören hier jedoch nicht zum eigentlichen *Merkmalsraum*, sondern werden als ergänzende Informationen behandelt. Sie fließen – sofern überhaupt – erst in einem späteren Analyseschritt ein, wenn die Merkmale der gebildeten Typen dargestellt sind und deren Beziehungen zu den sekundären Informationen untersucht werden (vgl. Kap. 7.4 und 8). So ließe sich in der vorliegenden Arbeit beispielsweise ein Zusammenhang zwischen dem Studiengang (Grundschule vs. Sonderpädagogik) und der Verteilung der Fälle innerhalb eines Typs herausarbeiten. Kuckartz und Rädiker (2022: 192) betonen, dass sekundär keineswegs zweitrangig bedeutet: „d. h., dass diese Merkmale in Bezug auf die Forschungsfrage unwichtiger wären, sondern lediglich, dass es sich um Merkmale und Themen handelt, die nicht primär der Typenbildung zugrunde liegen“.

³⁵ Zwar wurde dieses Verfahren der Typenbildung durch Reduktion nicht in allen Aspekten streng nach Kuckartz und Rädiker (2022) umgesetzt, doch die methodische Orientierung an diesem Vorgehen bleibt leitend und wird im folgenden Kapitel 6.4.2 differenziert erläutert.

6.4.2 Auswertung der Vignettenbearbeitungen: typenbildende qualitative Inhaltsanalyse

In diesem Kapitel wird das analytische Vorgehen bei der Vignettenanalyse erläutert, das auf der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse basiert (vgl. Kuckartz 2010; Mayring 2015; Kuckartz und Rädiker 2020, 2022). Ausgangspunkt ist dabei stets die grundlegende Frage, was genau untersucht werden soll (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 20). Im vorliegenden Zusammenhang dient die Auswertung der Vignetten der Beantwortung der ersten Forschungsfrage: Welche Formen der Bearbeitung ergeben sich bei den fallbasierten Vignetten zur lernprozessbegleitenden Diagnostik? Im Mittelpunkt der inhaltsanalytischen Arbeit steht in der Regel die Anwendung eines Kategoriensystems auf das Untersuchungsmaterial. Dieses System wird jedoch nicht vorausgesetzt, sondern muss zunächst entwickelt und am Material erprobt werden. Genau dieser Prozess, der einen zentralen Bestandteil der Analyse darstellt und auf den qualitativen Charakter des Vorgehens verweist, wird im Folgenden dargestellt (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 20f.). Insgesamt stellt das Vorgehen einen mehrstufigen, rekursiven Prozess dar, bei dem die Kategorien fortlaufend kodiert und präzisiert werden.

Zur Vorbereitung der Analysen wurde ein *Erwartungshorizont* erstellt, der nicht ausschließlich auf eigenen Einschätzungen, sondern auf der Grundlage von Expertenlösungen basiert. Die Orientierung an Expertenlösungen dient der Sicherung der Objektivität sowie der inhaltlichen Validität des Erwartungshorizonts. Vier Expert*innen aus der Sprachdidaktik haben die Vignetten bearbeitet und aus ihrer Sicht ‚Ideallösungen‘ formuliert. Die auf diese Weise entstandenen Lösungen wurden anschließend zusammengeführt und verdichtet, sodass für beide Vignetten jeweils ein konsolidierter Erwartungshorizont vorliegt (vgl. Tabellen 3 und 4). An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass die Auswertung der studentischen Bearbeitungen nicht primär darauf abzielt, Leistungen im Sinne von *richtig* oder *falsch* zu bewerten oder die Studierenden in Gruppen wie *gut* oder *schlecht* einzuordnen. Vielmehr steht eine tiefere didaktische Fragestellung im Zentrum der Analyse: In Anknüpfung an die erste Forschungsfrage liegt der Fokus darauf, zu untersuchen, welche Arten von Bearbeitungen durch die fall- bzw. vignettenbasierten Aufgabenformate angeregt werden – im Hinblick auf die lernprozessbegleitende Diagnostik. Die Grundannahme dabei ist, dass sich Prozesse der Aneignung einer Kernpraktik im konkreten Umgang mit den Vignetten manifestieren.

Wahrnehmen (Informationen aus der Situationsbeschreibung paraphrasieren)	Interpretieren (Beobachtungen analysieren)	Entscheiden (diagnostische Schlussfolgerung ziehen)
- Sie beobachten, dass eine Schülerin [...] immer wieder auffällig stockend und langsam liest.	- Dekodieren und Automatisieren fällt Ella schwer.	- Ella hat Probleme im Bereich der basalen Lesefertigkeiten, auf der Prozessebene, v.a. bei den hierarchieniedrigen Prozessen. - Hinweis auf mangelnde Leseflüssigkeit
- In anschließenden Unterrichtsgesprächen ist Ella kaum dazu in der Lage, den Inhalt des Gelesenen wiederzugeben.	- Ella benötigt einen Großteil ihrer Kapazitäten für die Entzifferung der Schrift. - Dadurch sind kaum Ressourcen für Verstehensprozesse übrig.	- Leseflüssigkeit ist Voraussetzung für Textverstehen. - Prüfen, ob eine bestimmte Dimension der Leseflüssigkeit bei Ella betroffen ist. - informelle Verfahren: Lautleseprotokoll - formelle Verfahren: SLS, SLRT II, ELFE II, WLLP-R, LDL, VSL

Tabelle 4: Diagnostische Prozessschritte und fachlicher Erwartungshorizont zur Vignette V1 Diagnose

Wahrnehmen (Informationen aus der Situationsbeschreibung paraphrasieren)	Interpretieren (Beobachtungen analysieren)	Entscheiden (diagnostische Schlussfolgerung ziehen)
- Geschwindigkeit: 72 WpM (Wörter pro Minute) - 4 Fehler - keine Auslassungen	- unterdurchschnittliches Ergebnis bezogen auf die Lesegeschwindigkeit - Genauigkeit ist (noch) in Ordnung (ca. 5%)	- Lernziel: Steigerung der Lesegeschwindigkeit - zunächst einfache Texte wiederholt laut lesen (mit einer anderen Person)
- Ella stockt, setzt wiederholt an, macht längere Pausen	- Hinweise auf mangelnde Automatisierung	- Lernziel: Automatisierungsgrad erhöhen, Sichtwortschatz erweitern - Leseroutine (feste Lesezeiten) zunächst auf Wortebene

Tabelle 5: Diagnostische Prozessschritte und fachlicher Erwartungshorizont zur Vignette V2 Förderung

Die in beiden Erwartungshorizonten erkennbare Dreiteilung (Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung) basiert auf dem im nordamerikanischen Raum etablierten Konzept des *teacher noticing* (z. B. Sherin et al. 2011). Das Konzept wurde in der Folge auch im deutschsprachigen Raum aufgegriffen, weiterentwickelt und u. a. von Bastian et al. (2021: 206ff.) in drei zentrale Facetten professioneller Wahrnehmung ausdifferenziert:

die präzise Erfassung unterrichtsrelevanter Situationen (*perception*), deren zielangemessene Analyse und Interpretation (*interpretation*) sowie eine darauf aufbauende, flexible Entscheidungsfindung (*decision making*). Schäfer und Seidel (2015) greifen das Konzept in ihrer Studie zur professionellen Unterrichtswahrnehmung ebenfalls auf, legen den Fokus jedoch auf das Zusammenspiel von Wahrnehmung (*noticing*) und Interpretation (*reasoning*). Im Kontext der vorliegenden Arbeit handelt es sich bei der dritten Facette um eine langfristige Entscheidungsfindung (*long-term decision making*), da die Entscheidung nicht unmittelbar in der konkreten Unterrichtssituation – also nicht situativ (*in-the-moment decision making*) – getroffen werden muss (vgl. Jacobs et al. 2011: 99). Bei der Arbeit mit Fallvignetten – im Unterschied zu realen Unterrichtssituationen – handelt es sich nicht um spontane, situativ getroffene Entscheidungen. Vielmehr erlaubt das Arbeiten mit Vignetten eine vom Handlungsdruck entlastete und reflektierte Auseinandersetzung mit der Situation. Die Anlehnung an das erläuterte Noticing-Konzept erscheint gerechtfertigt, da die drei benannten Facetten – Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung – auf das in Kapitel 2.2.3 erwähnte diagnostische Schlussverfahren anwendbar sind. Inhaltlich lassen sie sich sinnvoll auf die Bearbeitung der Fallvignette beziehen und können zugleich als analytische Kategorien für die Auswertung dienen.

Kategorienbildung

Beim Prozess des Kodierens können grundsätzlich zwei Herangehensweisen unterschieden werden: die deduktive und induktive Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2010: 60; Kuckartz und Rädiker 2020: 823). Auch Mayring (2015: 85) unterscheidet zwischen deduktiver und induktiver Kategoriendefinition. Während bei der deduktiven Vorgehensweise theoriegeleitet vorab entwickelte Kategorien³⁶ an das Material herangetragen werden, entstehen die Kategorien beim induktiven Vorgehen unmittelbar aus den Daten selbst. Zugleich ist zu betonen, dass auch in einem deduktiven Ansatz während des Kodierens neue inhaltliche Aspekte sichtbar werden können, die durch zusätzliche Kategorien berücksichtigt werden (vgl. Kuckartz und Rädiker 2020: 823). Dann handelt es sich um eine Mischform, also um eine Verzahnung deduktiv-induktiver Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2010: 201). Da in der vorliegenden Arbeit die Kategorien durch die Entwicklung des Erwartungshorizonts – angelehnt an das zuvor erläuterte *Teacher-*

³⁶ Es wird in Anlehnung an die Tradition der Inhaltsanalyse von *Kategorien* gesprochen (vgl. Kuckartz 2010: 60). Eine ausführliche Diskussion zur teils unscharfen Verwendung des Begriffs *Kategorie* findet sich bei Kuckartz und Rädiker (2022: 58ff.).

Noticing-Konzept – bereits im Vorfeld definiert wurden, liegt hier ein deduktives Vorgehen bei der Kategorienbildung vor.

Bereits vor dem Start der Kodierung sollte entschieden werden, wie mit wiederholt auftretenden Informationen umgegangen wird (vgl. Kuckartz und Rädiker 2020: 824). Wenn eine Person beispielsweise in der ersten Vignette (Diagnostik) an zwei Stellen eine zutreffende Interpretation äußert, wird diese nur einmal kodiert, da nicht die Häufigkeit des Vorkommens, sondern das Vorhandensein (die dichotome Erfassung) der Kategorie entscheidend ist. Entsprechendes gilt für doppelte Nennungen in der zweiten Vignette (Förderung). Nach einer ersten *Grobkodierung* können kategorienbezogene Auswertungen vorgenommen werden, indem das Material entsprechend den zugewiesenen Kategorien zusammengestellt wird. Diese Sammlungen aller Textstellen mit demselben Kode³⁷ bilden die Grundlage, um Kategorien gegebenenfalls weiter zu differenzieren oder zusammenzuführen (vgl. Kelle und Kluge 2010: 60; Kuckartz und Rädiker 2020: 824). Bezogen auf das vorliegende Projekt zeigte sich im Laufe des Kodierprozesses, dass die Kategorie *Wahrnehmung* in der konkreten Aufgabenstellung bei beiden Vignetten weitgehend vorstrukturiert ist. Die in der Fallvignette enthaltene Beschreibung der Unterrichtssituation muss von den Studierenden im Wesentlichen nur übernommen und nicht eigenständig erarbeitet werden (vgl. Kap. 6.3.1). Da somit keine eigenständige kognitive Leistung in diesem Bearbeitungsschritt gefordert ist, wird die Kategorie *Wahrnehmung* nicht weiter berücksichtigt. Stattdessen konzentriert sich die Analyse und Bewertung der studentischen Bearbeitungen auf zwei zentrale Kategorien: *Interpretation* und *Entscheidung*.

Wie in Kapitel 6.3.1 beschrieben, wird in den Aufgabenstellungen der Vignetten für jede getroffene Entscheidung eine *Begründung* eingefordert, um – sofern vorhanden – eine datenbasierte Analyse erkennbar zu machen. Als sprachliche Indikatoren für Begründungen werden Formulierungen wie *da*, *weil*, *um ... zu*, *sodass* sowie *aus diesem Grund* oder *aufgrund* gewertet (vgl. u. a. Schmidhauser 1995; Gohl 2006). Auch Äußerungen ohne Konjunktion können begründenden Charakter haben. Gohl (2006: 107) bezeichnet solche nicht konventionell konjunkional markierten Begründungen als unmarkierte

³⁷ In Anlehnung an Kuckartz und Mayring wird in dieser Arbeit die eingedeutschte Schreibweise „Kodierung“ sowie „Kode“ verwendet, um eine einheitliche Terminologie im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse sicherzustellen.

Begründungen.³⁸ Eine darüber hinaus gehende, detaillierte Unterscheidung zwischen kausalen und finalen Konjunktionen, kausalen Verweiswörtern und Phrasen etc. wird dabei nicht vorgenommen. Entscheidend ist vielmehr die theoretisch fundierte Beurteilung, ob eine Entscheidung fallbezogen beziehungsweise datenbasiert begründet werden kann.³⁹ Da die Begründungen nicht als eigenständige Dimension (bzw. Merkmal) in die Typologie eingehen, werden sie erst im Zusammenhang mit der Befunddarstellung in Kapitel 7 erneut aufgegriffen. Im Folgenden werden die Ausprägungen jener Kategorien näher erläutert, die in die Typologie einfließen.

Für jede der beiden verbleibenden Kategorien – *Interpretation* und *Entscheidung* – gibt es jeweils drei Ausprägungsgrade, die die Subkategorien darstellen (vgl. Kelle und Kluge 2010: 86; Kuckartz und Rädiker 2022: 64): „+“ für passend, „0“ für teilweise passend und „-“ für unpassend bzw. nicht vorhanden. Auch die Vergabe der Kodierungen wurde mit Expert*innen ausführlich diskutiert und abgestimmt, um eine möglichst hohe Validität der Auswertung sicherzustellen. Die Einstufung mit „0“ als Ausdruck einer teilweisen Erfüllung wurde bewusst eingeführt, da auch unvollständige oder ansatzweise vorhandene Aspekte als diagnostisch relevant gelten. Bereits eine angedeutete oder begonnene Denkbewegung – etwa das Erkennen eines Problems oder das implizite Wissen über einen angemessenen Handlungsschritt, auch wenn dieser noch nicht explizit ausgeführt wird – stellt eine kognitive Leistung dar, die im Rahmen der Analyse berücksichtigt werden muss. So wird beispielsweise bei der Diagnosevignette in der Kategorie *Interpretation* mit „0“ kodiert, wenn zwar die Leseflüssigkeit als Problemstelle erkannt, jedoch nicht als Voraussetzung des Textverstehens dargestellt, sondern lediglich additiv aufgeführt wird: „Daran wird deutlich, dass Ella Schwierigkeiten im Hinblick auf die Leseflüssigkeit sowie das Textverständnis hat“ (Fel_SF_V1).⁴⁰

³⁸ Auch wenn sich die Analysen von Gohl (2006) auf mündliche Äußerungen im Gespräch beziehen, lässt sich die zugrunde liegende Heuristik durchaus auf die schriftlichen Äußerungen in der vorliegenden Arbeit übertragen, da die zugrunde liegenden argumentativen Strukturen in mündlichen wie schriftlichen Kontexten denselben Prinzipien folgen.

³⁹ Zu berücksichtigen ist, dass auch inhaltlich unzutreffende Entscheidungen innerhalb ihrer jeweiligen Argumentationslogik begründet werden können; in solchen Fällen erweist sich jedoch die Begründung als ebenso unpassend wie die Entscheidung selbst.

⁴⁰ Die Benennung der Bearbeitungen erfolgt nach folgendem Schema: z. B. „Fel_SF_V1“ oder „Han_GS_V2“. Die anschließende Abkürzung bezieht sich auf den Decknamen der jeweiligen Studentin bzw. des jeweiligen Studenten. Die Endung SF steht für den Studiengang *Sonderpädagogische Förderung*, GS für *Grundschule*. Der Buchstabe mit Zahl kennzeichnet, ob es sich um die erste Vignette (V1 = Diagnostik) oder die zweite Vignette (V2 = Förderung) handelt. Der einzelne Buchstabe E steht für Essay.

Bezogen auf die deduktive Kategorieanwendung haben sich laut Mayring (2015: 97) folgende Schritte bewährt, die in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kommen: Zur Sicherung der Nachvollziehbarkeit werden die Kategorien präzise definiert, durch typische Textstellen veranschaulicht (Ankerbeispiele) und – wo Abgrenzungsprobleme auftreten können – mithilfe spezifischer Kodierregeln eindeutig voneinander abgegrenzt. Die Kodierdefinitionen, Ankerbeispiele und Regeln werden in einem sogenannten Kodierleitfaden festgehalten, sodass andere Kodierende das Material auf dieselbe Weise kodieren können (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 65). Auf Grundlage des entwickelten Kategoriensystems erfolgten die Kodierungen anschließend mithilfe der Analysesoftware MAXQDA. Zur Überprüfung der Reliabilität der Kodierungen wurde eine Stichprobe von je 20 Prozent pro Vignette von einer zweiten geschulten Person kodiert. Zur Berechnung der Übereinstimmung wurde Cohens Kappa verwendet. Die Intercoder-Reliabilität beträgt jeweils .92.

In Anlehnung an das Vorgehen bei Kuckartz (2010) wird für jede der beiden Vignetten zunächst eine Mehrfeldertabelle erstellt, in der die Bearbeitungen entlang der beiden zentralen Kategorien⁴¹ *Interpretation* und *Entscheidung* abgebildet sind.

		ENTSCHEIDUNG		
		passende Entscheidung (+)	teilweise passende Entscheidung (0)	unpassende/keine Entscheidung (-)
INTERPRETATION	passende Interpretation (+)	(++)	(+0)	(+-)
	teilweise passende Interpretation (0)	(0+)	(00)	(0-)
	unpassende/keine Interpretation (-)	(-+)	(-0)	(--)

Tabelle 6: Kombinationsmöglichkeiten Vignetten Diagnostik (V1) und Förderung (V2) mit +/0/- Kodierung

Da jede dieser Kategorien drei Ausprägungen umfasst („+“, „0“, „-“), ergibt sich pro Vignette eine Kombination von 3 mal 3, also insgesamt neun verschiedene Typen. Für beide Vignetten zusammen entstehen somit 18 mögliche Bearbeitungstypen.

⁴¹ Der Begriff „Kategorie“ wird in der Literatur mitunter auch synonym zu Variablen oder Merkmalen verwendet (vgl. Kuckartz 2010: 58). In der vorliegenden Arbeit wird im Zusammenhang mit der Entwicklung des Kategoriensystems wie gesagt von Kategorien gesprochen; im Kontext der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse werden diese zudem funktional mit Merkmalen gleichgesetzt, da sie den Merkmalsraum konstituieren.

Diese hohe Anzahl an Kombinationen erweist sich als analytisch wenig zielführend; insbesondere im Hinblick auf die im nächsten Schritt geplante Verknüpfung mit den Überzeugungen und dem fachspezifischen Vorwissen der Studierenden. Im Hinblick auf die angestrebte Typenbildung durch Reduktion (vgl. Kap. 6.4.1), sollte die schwer überschaubare Anzahl von neun bzw. insgesamt 18 möglichen Bearbeitungstypen verringert werden. Dafür hätte – in Anlehnung an Kuckartz (2010: 104) – eine Ordnungsrelation definiert werden können, um auf diese Weise eine strukturelle Reduktion des Merkmalsraums zu erreichen. Dieses Verfahren ist insbesondere aus der soziologischen Bildungsforschung bekannt, etwa im Zusammenhang mit der Klassifikation elterlicher Bildungsabschlüsse (vgl. Kuckartz 2010: 104). Im vorliegenden Fall besteht die methodische Herausforderung jedoch darin, dass es sich um zwei Vignetten handelt, die nicht isoliert, sondern in ihrem Zusammenhang betrachtet werden: die erste Vignette zur Diagnostik, während die zweite Vignette den Aspekt der Förderung fokussiert. Eine getrennte Reduktion innerhalb zweier Mehrfeldertafeln würde den Bezug zwischen den Vignetten inhaltlich verzerren. Gleichzeitig erweist sich auch der Versuch, beide Tabellen bereits vor dem Reduktionsschritt zusammenzuführen, als nicht zielführend, da dies zu einer analytisch wenig differenzierten und konzeptionell unscharfen Darstellung führen würde. Beide Varianten wurden erprobt. Aufgrund der genannten methodischen und inhaltlichen Überlegungen wurde schließlich von einer klassischen Reduktion nach dem Mehrfelderprinzip abgesehen. Stattdessen wird ein leicht abgewandeltes Vorgehen gewählt, das sich an der Logik der Reduktion orientiert, jedoch stärker auf inhaltliche Kohärenz und Interpretierbarkeit ausgerichtet ist.

Es wird eine Tabelle angelegt, in denen die Merkmalsausprägungen für jede der beiden analysierten Vignetten systematisch erfasst sind. Grundlage bilden wie oben erläutert die Kategorien *Interpretation* und *Entscheidung*, wobei jede Kategorie pro Vignette in drei Ausprägungen kodiert ist („+“ = passend, „0“ = teilweise passend, „-“ = nicht passend/nicht vorhanden). Die Ausprägungen dienen zunächst als grobe Angabe, welche Merkmale bereits vorhanden sind und welche noch nicht. Im Kern spiegeln die Kategorien mit ihren jeweiligen Ausprägungen wider, in welchem Maße der diagnostische Prozess explizit und unter Einbezug relevanten Wissens erfolgt. Eine detaillierte Charakterisierung erfolgt in den Typenbeschreibungen in Kapitel 7.1.

Teilnehmer*in (Tn)	V1 Diagnostik		V2 Förderung	
	Interpretation	Entscheidung	Interpretation	Entscheidung
Tn1	0	0	+	+
Tn2	0	+	+	0
Tn3	0	0	+	+
Tn4	+	+	+	0
Tn5	+	+	+	+

Tabelle 7: Auswertung Vignettenbearbeitung Diagnostik (V1) und Förderung (V2) – Auszug

Die Tabelle dokumentiert die Bearbeitung der beiden Vignetten, wobei jeweils zwei Zeichen pro Fall kodiert sind. Das linke Zeichen bezieht sich auf die *Interpretation* der dargestellten Situation, das rechte auf die getroffene *Entscheidung*. Die Kodierungen ermöglichen somit eine differenzierte Betrachtung der beiden zentralen förderdiagnostischen Schritte pro Fall und Vignette. Eine systematische Zusammenführung der Einträge aus beiden Tabellen ermöglicht schließlich die Entwicklung einer Typologie mittels Reduktion. Ziel ist es, Bearbeitungsmuster über beide Vignetten hinweg vergleichend zu erfassen und zu gruppieren. Die Fälle werden auf Grundlage der definierten Kategorien und ihrer Ausprägungen gruppiert und anschließend im Hinblick auf empirische Regelmäßigkeiten analysiert. Dabei lässt sich sowohl ein Überblick über mögliche Kombinationsvarianten als auch über die tatsächliche Verteilung der Fälle gewinnen (vgl. Kelle und Kluge 2010: 91). Laut Kelle und Kluge (2010: 96) ist es „diese Ordnung des Materials bzw. Gruppierung von Fällen anhand der zentralen Kategorien, die den eigentlichen Übergang von der Dimensionalisierung zur Typenbildung markiert“.

Teilnehmer*in	V1 Diagnostik		V2 Förderung		Typ
	Interpretation	Entscheidung	Interpretation	Entscheidung	
Felix	0	0	+	+	A
Sophie	0	+	+	0	A
Leonie	0	0	+	+	A
Luisa	+	+	+	0	A
Ina	+	+	+	+	A
Alina	+	+	+	-	A
Anna	0	0	0	0	B
Marcia	0	0	0	0	B
Hannah	0	0	0	0	B
Paula	-	0	-	0	C
Laura	-	-	-	0	C
Katharina	-	0	-	0	C
Nele	-	0	-	-	C
Celina	0	0	-	0	C
Tina	-	-	0	0	C
Lina	-	0	-	0	C
Yesim	0	0	-	-	C
Denise	-	0	-	0	C
Tamara	0	-	-	-	C
Julia	-	0	-	0	C
Eva	-	-	+	+	D
Pia	-	0	+	-	D
Lea	0	+	-	0	D
Ramona	-	0	0	+	D
Verena	-	0	0	+	D
Maike	-	0	+	+	D
Marie	-	0	0	+	D
Saskia	-	+	0	+	D
Clara	-	0	+	-	D

Tabelle 8: Zuordnung Typen anhand der Vignettenbearbeitungen Diagnostik (V1) und Förderung (V2)

Zwar führt die Typenbildung in dieser Form zu einer stärkeren Verdichtung der Daten, wodurch ein gewisses Maß an Konkretheit verloren geht, doch ist dies ein typischer und

methodisch akzeptierter Aspekt dieser Vorgehensweise. Wie Kuckartz und Rädiker (2022: 182) ausführen, eignet sich eine monothetische Typenbildung oder eine Typenbildung durch Reduktion in dieser Form vor allem bei einer geringen Anzahl von Merkmalen und Ausprägungen (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 183). Bereits eine Kombination von zwei Merkmalen mit jeweils drei Ausprägungen übersteigt jedoch die Darstellbarkeit in klassischer Tabellenform. Vor diesem Hintergrund wird auf die Darstellung einer vollständig ausgefüllten Merkmalsmatrix verzichtet. Stattdessen erfolgt die Präsentation der Typen in einer vereinfachten, aber dennoch nachvollziehbaren Form. Auch wenn es sich um eine angepasste Visualisierung handelt, bleibt die methodische Logik der Reduktion erhalten. Die zugrunde liegenden gedanklichen Schritte und Systematisierungen entsprechen dem Ansatz der Typenbildung durch Reduktion, werden lediglich in einer an die Komplexität des Materials angepassten Weise realisiert – sowohl im Analyse- als auch im Darstellungsprozess.

Die Einteilung erfolgt auf Grundlage der über beide Vignetten hinweg kombinierten Merkmalsausprägungen nach folgendem Prinzip:

- Typ A: Fälle, in denen kein bzw. maximal ein „–“ auftritt.
- Typ B: Fälle, bei denen in allen vier Kodierungen ausschließlich die Ausprägung „0“ vergeben wurde. Diese Bearbeitungen zeigen somit durchgängig eine teilweise, aber keine vollständige oder fehlende Ausprägung.
- Typ C: Fälle mit mindestens zwei „–“Kodierungen, gleichgültig, in welcher Vignette und bei welchem Schritt diese vorkommen.
- Typ D: Fälle mit einer wechselhaften Bearbeitung, d. h. mindestens einer „–“ Kodierung in einer Vignette und besseren Werten in der jeweils anderen.

Wie zu Beginn des Kapitels dargelegt, steht nicht die Bewertung im Sinne von *richtig* oder *falsch* im Vordergrund, sondern die differenzierte Betrachtung der dahinterliegenden Aneignungsprozesse. In dieser Phase der Typenbildung werden die inhaltlichen Zusammenhänge zwischen den Kategorien analysiert. Dazu werden die Fälle sowohl innerhalb der bestehenden Typen als auch typenübergreifend miteinander verglichen und kontrastiert. Diese Vergleiche können dazu führen, dass bestehende Gruppierungen angepasst oder neue gebildet werden. In der vorliegenden Untersuchung ergab sich daraus ein zusätzlicher Typ (Typ D), da dieser mit Blick auf beide Vignettenbearbeitungen

keinem anderen Typen eindeutig zugeordnet werden konnte (vgl. Kelle und Kluge 2010: 102). Die Flexibilität polythetischer Typenbildung hat zur Folge, dass empirische Fälle existieren können, die Merkmale mehrerer Typen in sich vereinen oder keinem Typus vollständig entsprechen. Kluge (1999: 31f.) spricht im Zusammenhang sogenannter *Mischformen* von „unscharfen Grenzen“ und „fließenden Übergängen“. Typ D ist demnach als Mischtyp zu bezeichnen (vgl. Kap. 7.1.4).

Durch diese Reduktion entwickeln sich die ursprünglich monothetischen Typen teilweise zu polythetischen Typen. Das bedeutet, dass innerhalb dieser Typen Unterschiede auftreten können, da nicht alle Personen, die einem bestimmten Typ zugeordnet werden, die gleiche Art der Vignettenbearbeitung zeigen. Dies trifft auf die Typen A, C und D zu. Der Typ B hingegen bleibt weiterhin monothetisch, da er ausschließlich durch eine spezifische Kombination aller Klassifikationsmerkmale definiert wird: ausschließlich „0“-Kodierungen (vgl. Kuckartz 2010: 105). Diese Typologie basiert somit auf der leitenden Annahme, dass beide Komponenten – die Diagnostik und die sich daraus ableitende Förderung – für die erfolgreiche Bearbeitung der Vignetten zentral sind. Sie stellt eine zusammenfassende Betrachtung beider Fälle dar und gibt Aufschluss darüber, ob und in welchem Maße die beiden Schritte des diagnostischen Prozesses in der Bearbeitung realisiert werden. Im Gegensatz zu sogenannten *künstlichen Typologien*, bei denen Typen ohne direkten Bezug zur empirischen Realität und lediglich durch die Kombination von Merkmalen oder deren Ausprägungen konstruiert werden, handelt es sich hier um eine *natürliche Typologie*. Die Typen werden induktiv aus den empirischen Daten gebildet, indem die Forschungsteilnehmenden so gruppiert werden, dass innerhalb der Typen eine möglichst hohe Homogenität und zwischen den Typen eine möglichst hohe Heterogenität besteht (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 183f.).

Bis zu diesem Punkt wurde das methodische Vorgehen zur Erstellung der Typologie eher technisch und prozessorientiert beschrieben. Kelle und Kluge (2010: 90f.) betonen jedoch, dass der Prozess der Typenbildung nicht als rein technische (Re)Konstruktion von Merkmalsräumen und Identifikation von Merkmalskombinationen verstanden werden darf. Vielmehr geht es darum, den Sinn und die Bedeutung dieser Merkmalskombinationen zu erfassen. In Kapitel 7.1 werden die vier ermittelten Bearbeitungstypen ausführlich beschrieben, wobei jeweils zentrale Merkmale und charakteristische Bearbeitungsmuster herausgearbeitet werden. Erst an dieser Stelle erhalten die einzelnen Typen auch

treffende Bezeichnungen, die dem herausgearbeiteten Sinn und Gehalt der jeweiligen Merkmalskombinationen entsprechen, durch die sie charakterisiert werden.⁴² Die Überzeugungen sowie das Vorwissen der Teilnehmenden fließen erst in Kapitel 7.4 in die Analyse ein und werden dort ergänzend berücksichtigt.

Im nächsten Schritt folgen zunächst die Aufbereitung und Auswertung der Essays (vgl. 6.4.3). Auch hier steht eine systematische Reduktion und Strukturierung des Materials im Fokus, die – analog zur Vignettenanalyse – als vorbereitender Schritt für die anschließende Zusammenführung dient.

6.4.3 Auswertung der Essays: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Zur Analyse der im Rahmen der Studie erhobenen Essays wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangezogen. Die Methode eignet sich insbesondere zur systematischen, regelgeleiteten Auswertung von schriftlichem Material mit dem Ziel, komplexe Inhalte zu reduzieren und für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Aussagen herauszuarbeiten. Im Fokus steht dabei die induktive Kategorienbildung (vgl. Mayring 2015: 85), also die Entwicklung eines Kategoriensystems direkt aus dem Material heraus, ohne Rückgriff auf vorab definierte theoretische Konzepte. Im Unterschied zur deduktiven Kategorienbildung bei der Vignettenbearbeitung wird hier ein induktiver Ansatz angewendet.

Im Bereich der qualitativen Sozialforschung, insbesondere bei Interviewstudien, werden häufig auch die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2007; Nohl 2009) sowie die Grounded Theory (vgl. Glaser und Strauss 1967) eingesetzt. Beide Verfahren sind besonders dann geeignet, wenn es um die Rekonstruktion individueller Orientierungen oder die theoriegenerierende Auswertung qualitativer Daten geht (vgl. z. B. Wieser 2008; Scherf 2013; Lessing-Sattari 2018; Masanek und Kilian 2020). Die Dokumentarische Methode zielt auf die Rekonstruktion impliziter Orientierungsmuster ab und ist daher besonders in der deutschdidaktischen Lehrkräfteforschung etabliert (z. B. Wieser 2008; Scherf 2013; F. Schmidt 2018). Auch Lessing-Sattari (2018) betont, dass sich mit ihr Überzeugungen rekonstruieren lassen, da diese konzeptuell nahe an Orientierungen liegen. Die Grounded Theory wiederum verfolgt eine gegenstandsbasiert theoriegenerierende

⁴² Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel noch ausschließlich neutrale Buchstaben (A–D) zur Kennzeichnung der Typen verwendet.

Herangehensweise, die besonders für offene, explorative Fragestellungen geeignet ist (vgl. Wieser 2008: 89). Obwohl beide Verfahren prinzipiell auch im vorliegenden Kontext denkbar gewesen wären, wurde bewusst auf ihre Anwendung verzichtet. Zum einen steht nicht die Entwicklung einer neuen Theorie im Zentrum, sondern die strukturierte Zusammenfassung von in Essays artikulierten Überzeugungen. Zum anderen liegt der methodische Fokus auf der systematischen inhaltlichen Reduktion und Kategorisierung des Materials, wie sie durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ermöglicht wird.⁴³

Die Analyse orientiert sich am siebenstufigen Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015: 69ff.):

1. Festlegung der Analyseeinheit

Zunächst wird definiert, welche Texteinheiten für die Analyse herangezogen werden sollen. In diesem Fall wird jede vollständige, inhaltlich relevante Aussage zu den Überzeugungen der Teilnehmenden als Analyseeinheit bestimmt.

2. Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen

Im zweiten Schritt werden die relevanten Textstellen von redundanten oder irrelevanten Informationen bereinigt und in eigene Worte gefasst. Diese Paraphrasen dienen als Grundlage für die weitere inhaltliche Verdichtung.

3. Generalisierung auf einem festgelegten Abstraktionsniveau

Die Paraphrasen werden anschließend auf ein einheitliches Abstraktionsniveau gebracht. Dieser Schritt dient der Generalisierung der Aussagen, sodass sich übergreifende Bedeutungen extrahieren ließen. Dabei wird beispielsweise aus der Aussage „Kaum praktische Erfahrung mit Diagnostik“ die Generalisierung „Fehlende praktische Erfahrung mit Diagnostik“. Ähnlich wird aus „Diagnostik nur in der Theorie besprochen“ die Generalisierung „Praxisbezug im Studium fehlt“.

⁴³ Die Phasen werden ähnlich auch von anderen Autor*innen beschrieben (vgl. z. B. Schreier 2014; Kuckartz und Rädiker 2022).

4. Erste Reduktion

In der ersten Reduktionsstufe werden bedeutungsgleiche oder inhaltlich redundante Paraphrasen gestrichen. Ziel ist es, die Informationsdichte zu erhöhen, ohne relevante Inhalte zu verlieren.

5. Zweite Reduktion

In einem weiteren Verdichtungsschritt werden die generalisierten Paraphrasen gebündelt und zu übergeordneten Kategorien zusammengeführt. So fließen beispielsweise die Aussagen „Nur freie Beobachtung durchgeführt“ und „Diagnostik nur in der Theorie besprochen“ in die Kategorie „Bisher keine praktischen Erfahrungen gemacht, da Praxisbezug im Studium fehlt“ ein. Diese Zuordnungen veranschaulichen, wie aus einzelnen Aussagen ein abstrahierendes Kategoriensystem entsteht.

6. Zusammenfassung der Aussagen in einem Kategoriensystem

Die gebildeten Kategorien werden systematisch geordnet und in einem Kategoriensystem zusammengeführt. Dieses abstrahiert die zentralen Themen der Essays und bildet die Grundlage für die spätere Interpretation.

7. Rückführung auf das Ausgangsmaterial (Rücküberprüfung)

Abschließend wird das entwickelte Kategoriensystem mit dem ursprünglichen Material abgeglichen, um die Passung und Vollständigkeit zu überprüfen. Ähnliche oder überlappende Kategorien werden gegebenenfalls zusammengeführt, um ein möglichst kohärentes und trennscharfes System zu gewährleisten.

Diese Vorgehensweise zielt darauf ab, das Datenmaterial zu kürzen, ohne dabei wesentliche Inhalte zu verlieren (vgl. Mayring 2015: 85).

	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A1⁴⁴	Diagnostik bedeutet, mit evidenzbasierten Tests zu arbeiten	Diagnostik muss immer mit evidenzbasierten Tests durchgeführt werden	K1 Diagnostik sollte immer mit evidenzbasierten Tests durchgeführt werden
A2	Kaum praktische Erfahrung mit Diagnostik	Fehlende praktische Erfahrung	
A3	Diagnostik nur in der Theorie besprochen	Praxisbezug im Studium fehlt	
A4	Nur freie Beobachtung durchgeführt	freie Beobachtung ist keine ‚richtige‘ Diagnostik	K2 Bisher keine praktischen Erfahrungen gemacht, da Praxisbezug im Studium fehlt
A5	Es werden nicht immer evidenzbasierte Tests angewandt	Es müssen mehr evidenzbasierte Tests durchgeführt werden	
A6	Nicht bereit für Durchführung von Diagnostik	Unbereitet nicht ausreichend vor	
A7	LPD ⁴⁵ wird oft von Sonderpädagog*innen durchgeführt	Auch Fachlehrkräfte sollten LPD durchführen können	

Tabelle 9: Beispielhafte Umsetzung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse: Von der Paraphrase zur Kategorie anhand von Aussagen zur diagnostischen Kompetenz (eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2015).

⁴⁴ Das A steht jeweils für Aussage.

⁴⁵ LPD: lernprozessbegleitende Diagnostik

Nach Abschluss der sieben Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse lag ein umfangreiches Kategoriensystem vor, das insgesamt sieben Hauptkategorien mit jeweils zwei bis maximal fünf Subkategorien umfasste:

Hauptkategorien	Subkategorien
Zielgruppe von LPD	alle SuS einzelne SuS leistungsstarke SuS
Funktion von LPD	adaptive Unterrichtsplanung Förderung planen Förderung überprüfen Lernstand erfassen Feedback geben
Zuständigkeit zur Durchführung von LPD	Regelschullehrkraft Sonderschullehrkraft multiprofessionelle Teams externe Personen alle Lehrkräfte
Relevanz von LPD	wichtig eingeschränkt wichtig
praktische Erfahrung mit LPD	praktische Erfahrung keine praktische Erfahrung
Herausforderungen im Zusammenhang mit LPD	mangelnde zeitliche Ressourcen Wissen

Tabelle 10: Vorläufiges Kategoriensystem nach erster Kodierschleife

Dieses System erwies sich im weiteren Verlauf als zu komplex und unübersichtlich. Mayring (2015: 87) spricht in diesem Zusammenhang von einer Revision des Kategoriensystems: Zu prüfen ist, ob die gewählten Kategorien dem Analyseziel entsprechen und ob sowohl das Selektionskriterium als auch das Abstraktionsniveau angemessen gewählt wurden. Sollten sich hierbei Anpassungsbedarfe zeigen, ist die Materialanalyse erneut aufzunehmen. In einem weiteren Arbeitsschritt wurde das Kategoriensystem daher überarbeitet. Ziel war eine inhaltliche Verdichtung und Strukturierung des Materials, um die nachfolgende Analyse im Sinne der Forschungsfrage zu fokussieren und zu erleichtern. Dabei wurden einzelne Kategorien zusammengeführt. So wurden in der Kategorie *Zuständigkeit* die bisherigen Subkategorien *Regelschullehrkraft*, *Sonderschullehrkraft* und *alle Lehrkräfte* zu einer gemeinsamen Subkategorie *Lehrkräfte* zusammengefasst. Für diese Entscheidung lassen sich zwei Gründe angeben: Erstens lässt sich aus den Aussagen der Studierenden nicht immer eindeutig erkennen, auf welche spezifische Lehrkraftgruppe sie sich beziehen. Folgendes Beispiel aus den Daten soll dies

veranschaulichen: „Je nach Ziel der Diagnostik muss dann bestimmt werden, ob eine weitere Person für die Diagnostik hinzugezogen wird oder ob die Diagnostik lediglich von der Lehrkraft durchgeführt wird“ (Ina_GS_E). Zweitens wäre eine zu kleinteilige Differenzierung im Hinblick auf die anschließende Zusammenführung aller Dimensionen (vgl. Kap. 7.4) analytisch hinderlich und würde keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn bringen. Stattdessen werden lediglich die drei übergeordneten Subkategorien *Lehrkräfte*, *multiprofessionelle Teams* und *externe Personen* beibehalten. Diese Zusammenfassung erlaubt es dennoch, differenzierte Aussagen darüber zu treffen, ob die Teilnehmenden die Verantwortung eher bei den Lehrkräften allgemein, bei externen Akteur*innen oder in einer geteilten Zuständigkeit sehen.

Weitere Kategorien, die sich im Verlauf der Analyse als wenig relevant oder inhaltlich redundant erwiesen, wurden aus dem Kategoriensystem entfernt. Ein Beispiel hierfür ist die Hauptkategorie *Relevanz*, die vollständig entfällt. Die Entscheidung beruht auf der Erkenntnis, dass nahezu alle Teilnehmenden die Lernprozessdiagnostik grundsätzlich als wichtig einschätzen. Dieser weitgehende Konsens lässt keine differenzierende Auswertung innerhalb dieser Kategorie zu. Möglicherweise ist diese einhellige Einschätzung auch auf das spezifische Setting der Erhebung zurückzuführen. Ein ähnliches Vorgehen kommt bei der Kategorie *praktische Erfahrung* zum Tragen, die ebenfalls vollständig aus dem Kategoriensystem gestrichen wurde. Mit Blick auf die in Kapitel 4 vorgenommene Operationalisierung des Überzeugungsbegriffs zeigt sich, dass praktische Erfahrungen im engeren Sinne nicht als Überzeugungen zu werten sind. Zwar können jene Aspekte die Ausbildung und Ausprägung von Überzeugungen beeinflussen, sie stellen jedoch keine Überzeugungen im eigentlichen Sinne dar. Aus diesem Grund wird die Kategorie zwar im Rahmen der Erhebung erfasst, jedoch nicht in die Kategorienbildung integriert. Ob und inwiefern ggf. ein Zusammenhang zwischen praktischen Erfahrungen und den geäußerten Überzeugungen in der vorliegenden Studie erkennbar ist, wird in Kapitel 7.2 thematisiert.

In der Kategorie *Funktion* erfolgt schließlich eine Fokussierung auf zwei zentrale Subkategorien: *adaptive Unterrichtsplanung* sowie *Förderung planen/überprüfen*. Diese Entscheidung basiert auf der Überlegung, dass die jeweils zugeschriebene Funktion der lernprozessbegleitenden Diagnostik zentrale Auswirkungen auf das pädagogische Handeln hat. Wenn eine Lehrperson etwa der Überzeugung ist, dass lernprozessbegleitende

Diagnostik primär – oder gar ausschließlich – für die individuelle Förderplanung gedacht ist, wird es ihr tendenziell schwerer fallen, diagnostische Ergebnisse zur adaptiven Gestaltung von Lernaufgaben im regulären Unterricht zu nutzen. Gerade diese Form der adaptiven Unterrichtsplanung ist jedoch entscheidend für eine erfolgreiche Umsetzung der Prozessdiagnostik (vgl. Kap. 2.2). Diese finale Reduktion führt zu einem schlankeren und klarer gegliederten Kategoriensystem:

Hauptkategorien	Subkategorien
Zielgruppe von LPD	alle SuS (all) ausgewählte SuS (aus)
Funktion von LPD	adaptive Unterrichtsplanung (aUn) Förderung planen (FöP)
Zuständigkeit zur Durchführung von LPD	multiprofessionell Teams (mult) externe Personen (ex) Lehrkräfte (Lk)
Herausforderungen im Zusammenhang mit LPD	fehlende Zeit (fZ) Wissen (W)

Tabelle 11: Finales Kategoriensystem nach zweiter und dritter Kodierschleife

Wie bei der Kodierung der Vignetten sollte in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) auch hier bereits vor dem Start der Kodierung entschieden werden, wie mit wiederholt auftretenden Informationen umgegangen wird (vgl. Kuckartz und Rädiker 2020: 824). Wird eine inhaltlich identische Information innerhalb eines Essays mehrfach genannt (bezogen auf die Kategorie *Funktion* z. B. die *adaptive Unterrichtsplanung*), so wird sie nur einmal kodiert. Entscheidend ist, wie bereits in Kapitel 6.4.2 bei den Vignettenauswertungen, nicht die Häufigkeit des Vorkommens, sondern das Vorhandensein der Kategorie. Kodiert wird dabei diejenige Textstelle, die die jeweilige Kategorie am treffendsten repräsentiert. Die Kodierungen erfolgen auf Grundlage des entwickelten Kategoriensystems mithilfe der Analysesoftware MAXQDA.

Zur Sicherstellung einer nachvollziehbaren und konsistenten Kodierung wurde ein Kodiermanual erstellt. Dieses enthält präzise Definitionen aller Kategorien, Beispiele aus dem Material sowie Angaben zur Kodier- und Kontexteinheit, wie von Mayring (vgl. 2015: 88) empfohlen. Das Manual dient nicht nur der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, sondern ist auch Grundlage für die Kodierung durch die zweite unabhängige Beurteilerin. Die strukturierte Kodieranleitung stellt sicher, dass die Anwendung des Kategoriensystems methodisch konsistent und reliabel erfolgt. Zur Überprüfung der Reliabilität

der Kodierungen wurde eine Stichprobe von je 20 Prozent der Essays von einem zweiten geschulten Kodierer kodiert. Zur Berechnung der Übereinstimmung wurde Cohens Kappa verwendet (vgl. Trempler und Hartmann 2020: 17). Die Intercoder-Reliabilität beträgt .87.

Im weiteren Verlauf kann das Kategoriensystem sowohl qualitativ – im Sinne einer vertieften inhaltlichen Interpretation – als auch quantitativ – etwa durch die Erhebung von Häufigkeiten – analysiert werden, jeweils mit Blick auf die zugrunde liegende Forschungsfrage. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden die einzelnen Kategorien vertieft inhaltlich interpretiert, wodurch erste Befunde zu den Überzeugungen der Teilnehmenden gewonnen werden können (vgl. Kap. 7.2).

6.4.4 Auswertung Fragebogen

Der Fragebogen wird als Screening-Instrument zur groben Einordnung des Vorwissens genutzt, nicht jedoch als Test im engeren psychometrischen Sinn. Er umfasst insgesamt 13 Items, wobei Item 12 in die Teile a und b untergliedert ist. Von diesen Items sind drei geschlossen, während neun als offene Fragen gestaltet wurden (vgl. Kap. 6.3.3).

Für die offenen Fragen wurden Kodieranweisungen formuliert bzw. aus den bestehenden Studien übernommen. Die Festlegung der Inhalte und Kategoriengrenzen des Kodiermanuals beruht, wie bereits die Entwicklung der Items, auf einer Abstimmung mit Expert*innen und wurde durch fortlaufende Rückmeldungen und Validierungen weiterentwickelt. Da in der Lehrkräftebildung bislang verbindliche fachdidaktische Standards fehlen und empirisch abgesicherte Kompetenzmodelle nur eingeschränkt vorliegen, ist die Abgrenzung zwischen den Kategorien schwierig. Vor diesem Hintergrund erfordert die Legitimation der Inhalte und Kodierregeln des Manuals eine gemeinsame Verständigung unter Expert*innen. Bei den Kodierregeln wurde beispielsweise darauf geachtet, dass Punkte nicht bloß aufgrund des Auftretens bestimmter Schlagwörter (etwa im Sinne eines ‚name droppings‘) vergeben werden. Stattdessen kommt bei der Mehrzahl der Items ein dreistufiges Scoring-System zum Einsatz: Nicht beantwortete oder inhaltlich unzureichende Antworten erhalten 0 Punkte, vollständig korrekte Antworten 2 Punkte, und teilweise richtige Lösungen werden mit 1 Punkt bewertet. Um die Qualität der Forschungsergebnisse sicherzustellen, wurde die Analyse der Antworten unabhängig voneinander durch zwei Forschende durchgeführt. Bei unterschiedlichen

Einschätzungen erfolgte eine gemeinsame Diskussion, um im Rahmen eines konsensuellen Kodierungsverfahrens eine endgültige Zuordnung vorzunehmen (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 244f.). Insgesamt sind bei korrekter Beantwortung aller Items maximal 23 Punkte zu erreichen. Die Interpretation der Punktverteilung erfolgt deskriptiv und dient der Einordnung des Vorwissens innerhalb der Stichprobe. Die folgende Tabelle zeigt, dass die maximale Punktzahl von 23 Punkten von keinem Teilnehmenden erreicht wurde; die höchste erzielte Punktzahl liegt bei 16 Punkten.

Teilnehmer*in	Studiengang	Punktzahl
Tina	Sonderpädagogische Förderung (SF)	16
Julia	SF	16
Saskia	SF	15.5
Nele	SF	14.5
Alina	SF	14
Celina	SF	14
Denise	SF	13
Verena	SF	12
Lea	SF	11
Anna	SF	10.5
Laura	SF	10
Tamara	SF	10
Paula	SF	7.5
Lina	SF	7.5
Luisa	SF	7
Marcia	SF	7
Felix	SF	6
Ina	Grundschule (GS)	13
Pia	GS	11
Maike	GS	10.5
Leonie	GS	9.5
Marie	GS	8.5
Hannah	GS	7.5
Sophie	GS	7
Clara	GS	7
Eva	GS	7
Katharina	GS	6
Ramona	GS	6
Yesim	GS	5

Tabelle 12: Punkteverteilung Fragebogen

Zur besseren inhaltlichen Interpretierbarkeit der Ergebnisse wird die erreichte Punkteskala (5–16 Punkte) in drei Kategorien eingeteilt, die das Niveau des Vorwissens der Teilnehmenden abbilden. Diese Kategorisierung erfolgt auf Grundlage einer pragmatischen Dreiteilung der beobachteten Punktespanne (empirisch orientiert) und ermöglicht eine differenzierte Einschätzung der Wissensstände innerhalb der Stichprobe⁴⁶:

- Geringes Vorwissen: 5–8.5 Punkte
- Mittleres Vorwissen: 9–12.5 Punkte
- Hohes Vorwissen: 13–16 Punkte

Wie in Kapitel 6.3.3 dargestellt, wurde der Fragebogen so konzipiert, dass die Inhalte ausdrücklich an das Vorwissen der Teilnehmenden anknüpfen; etwa durch die Auswahl von Themen aus vorangegangenen Seminaren in Abstimmung mit den Lehrenden. Vor diesem Hintergrund kann das Ausbleiben von Punktwerten im oberen Bereich als Hinweis auf eine insgesamt eher geringe Ausprägung des Vorwissens in der untersuchten Kohorte interpretiert werden. Diese Verteilung ist im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, insbesondere dann, wenn von wenig bzw. viel Vorwissen der Studierenden die Rede ist (vgl. Kap. 7.3 und 7.4).

⁴⁶ Diese Festlegung stellt sicher, dass auch dezimale Punktwerte (z. B. 8,5) eindeutig einer Kategorie zugewiesen werden.

7 Befunde zu den Bearbeitungen der Vignetten, Überzeugungen und Vorwissen

Nachdem die Erhebungsinstrumente sowie die Aufbereitung und Auswertung der Daten ausführlich erläutert worden sind, werden in diesem Kapitel zunächst die Befunde zu den einzelnen Erhebungen dargestellt.

Die in Kapitel 7.1 dargestellten Typen sind als Teil einer Typologie zu verstehen, die nicht als *Abbild* einer objektiven Realität existiert, sondern als analytische Konstruktionsleistung innerhalb dieses Forschungskontextes. Eine Typologie – so wie hier entwickelt – ist immer ein Zugriff auf einen Ausschnitt der Wirklichkeit und stellt einen Zuschnitt dar: Sie legt fest, was in den Blick genommen wird, wie Phänomene strukturiert werden und welche Aspekte hervorgehoben oder ausgeblendet werden. Diese Konstruktionsleistung ähnelt in vielerlei Hinsicht einer Modellbildung. Auch hier geht es nicht um ein umfassendes oder endgültiges Abbild, sondern um eine analytische Reduktion und Fokussierung, die bestimmte Zusammenhänge sichtbar machen soll.

7.1 Befunde zu den Vignettenbearbeitungen

In diesem Kapitel werden die Befunde zur Bearbeitung der Vignetten dargestellt, die aus der typenbildenden Inhaltsanalyse der erhobenen Daten hervorgehen (vgl. Kap. 6.4.2). Im Zentrum steht dabei die erste Forschungsfrage: Zu welchen Bearbeitungen führen die fallbasierten Vignetten zur lernprozessbegleitenden Diagnostik? Die Analyse dieser Frage trägt wesentlich zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung bei (Wie eignen sich Studierende die Kernpraktik lernprozessbegleitende Diagnostik im Bereich Lesen im Rahmen eines Praxissemesterkurses an?), indem die konkreten Bearbeitungsweisen und Lösungsansätze der Studierenden aufzeigen, in welcher Tiefe sich erste Aneignungsprozesse der Kernpraktik in der Auseinandersetzung mit förderdiagnostischen Situationen vollziehen.

Wie bereits an früherer Stelle erläutert, ist die Auseinandersetzung mit der Kernpraktik lernprozessbegleitende Diagnostik als ein langfristiger Prozess zu verstehen (vgl. Kap. 3.2). Es handelt sich um einen kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess, der sich über verschiedene Ausbildungsphasen hinweg erstreckt und nicht durch ein einzelnes Seminar vollständig bearbeitet oder gar abgeschlossen werden kann. Vor diesem

Hintergrund wurde das Seminar explizit als ein Lernangebot konzipiert, das die Aneignung der genannten Kernpraktik zumindest initial anstoßen soll (vgl. Kap. 6.1). Im Rahmen der empirischen Analyse wird dabei insbesondere in den Blick genommen, wie die Studierenden mit den bereitgestellten Fallvignetten umgehen. Die Fallvignetten dienen den Studierenden als praxisnahe Ausgangspunkte zur Reflexion und Bearbeitung professioneller Herausforderungen und ermöglichen zugleich der Forschenden einen Einblick in die individuellen Aneignungsprozesse der Studierenden. Im Rahmen des Seminars bot die Bearbeitung der Vignetten den Studierenden die Möglichkeit, ihr zuvor im Seminar sowie in vorherigen Lehrveranstaltungen erworbenes Wissen gezielt anzuwenden und dieses anhand eines konkreten Fallbeispiels praxisnah zu erproben. Für beide zentralen Bereiche des Seminars – Diagnostik und Förderung – wird im Folgenden beschrieben, welche spezifischen Umgangsweisen, Herausforderungen und Lösungsansätze im Umgang mit der jeweiligen Vignette zu beobachten sind. Dabei wird dargelegt, welche Herangehensweisen funktional erscheinen, welche Schwierigkeiten auftreten und welche Bearbeitungsstrategien zu bestimmten Ergebnissen oder Einsichten führen können.

Die inhaltsanalytische Typenbildung ergibt vier Bearbeitungstypen. Diese Typen konnten auf Grundlage der in Kapitel 6.4.2 herausgearbeiteten Kategorien *Interpretieren* und *Entscheiden* sowie deren jeweiligen Merkmalsausprägungen (passend, teilweise passend, nicht passend) identifiziert werden. Kelle und Kluge (2010: 105) betonen, dass der Prozess der Typenbildung erst mit einer detaillierten Beschreibung der entwickelten Typen vollendet ist. Sie weisen zugleich darauf hin, dass dieser abschließende Schritt in der Auswertungspraxis häufig vernachlässigt wird, obwohl er für eine präzise Darstellung der Typen und deren systematische Einordnung weiterer Elemente (hier Überzeugungen und Vorwissen vgl. Kap. 7.4) unerlässlich ist. In der vorliegenden Arbeit erfolgt dieser Schritt auf Basis der charakteristischen Merkmalskombinationen sowie der rekonstruierten Sinnzusammenhänge und bietet gleichzeitig die Grundlage für treffende Bezeichnungen der einzelnen Typen (A-D), die im Verlauf dieses Kapitels ausführlich erläutert werden. Der Fokus liegt dabei auf der Identifikation typischer Bearbeitungsmuster, wiederkehrender Herausforderungen und förderlicher Bedingungen. Zur ersten Orientierung lassen sich folgende Bearbeitungstypen unterscheiden: Typ A (fallorientiert und wissensintegrierend), Typ B (falldistanziert und wissensisoliert), Typ C (falldistanziert und wissensrestringiert) sowie Typ D (domänenspezifischer Mischtyp). Die Typen

unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich des Grades der Fallorientierung, der Art der Einbindung fachlichen Wissens sowie der Tiefe der Begründungen. Jedes Unterkapitel zur Typenbildung schließt mit der detaillierten Darstellung eines exemplarischen Einzelfalls für den jeweiligen Typ. Anspruch für die Einzelfalldarstellungen ist es, das Gemeinsame der Typen präzise zu erfassen und zu beschreiben, da sich die einzelnen Fälle eines Typs nicht in allen Merkmalen decken, sondern lediglich Ähnlichkeiten aufweisen (vgl. Kelle und Kluge 2010: 105). Es handelt sich demnach um repräsentative Fälle. Flick (2004: 98) spricht in diesem Zusammenhang von einer *Präsentationsauswahl*, d. h. „An welchen Passagen bzw. Fällen werden die Ergebnisse präsentiert“?

Die folgenden Falldarstellungen orientieren sich an zwei zentralen analytischen Dimensionen: Zum einen wird betrachtet, ob und in welcher Weise die Prozessschritte des Interpretierens und Entscheidens vollzogen werden. Zum anderen wird deren fachliche Angemessenheit beurteilt, d. h. inwiefern Beobachtungen und Entscheidungen nachvollziehbar und fachlich passend begründet werden.

7.1.1 Typ A: fallorientierter und wissensintegrierender Bearbeitungstyp

Typ A wird fallorientierter und wissensintegrierender Bearbeitungstyp genannt, weil Studierende dieses Typs in beiden Bereichen – Diagnostik und Förderung – ein differenziertes und am konkreten Fall orientiertes Vorgehen und fachliche Angemessenheit zeigen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie das grundlegende förderdiagnostische Vorgehen, wie es auch im Prozessmodell der vorliegenden Arbeit dargestellt wird (vgl. Kap. 2.2.3), verstanden haben und in der Lage sind, diese flexibel anzuwenden (vgl. Grossman et al. 1999: 17f.). Das wird insbesondere in der argumentativen Textgestaltung deutlich, was in der folgenden Analyse an entsprechender Stelle herausgearbeitet wird.

Teilnehmer*in	Vignette V1 Diagnostik		Vignette V2 Förderung		Typ
	Interpretation	Entscheidung	Interpretation	Entscheidung	
Felix	0	0	+	+	A
Sophie	0	+	+	0	A
Leonie	0	0	+	+	A
Luisa	+	+	+	0	A
Ina	+	+	+	+	A
Alina	+	+	+	-	A

Tabelle 13: Auswertung der Vignettenbearbeitungen V1 und V2 – Typ A

Das Lernangebot wird erkennbar als Anwendungsgelegenheit genutzt, indem die angehenden Lehrkräfte den grundlegenden Ablauf des diagnostischen Schlussverfahrens berücksichtigen: eine präzise Wahrnehmung der Leselernvoraussetzungen, eine wissensbasierte Analyse und *Interpretation* der Situation bzw. Fallvignette sowie eine daraus abgeleitete begründete *Entscheidung* für ein Diagnose- bzw. Förderverfahren (vgl. Kap. 2.2.3). Dies wird im Folgenden anhand konkreter Beispiele aus den Daten für beide Bereiche verdeutlicht.

Im Rahmen der diagnosebezogenen Vignettenbearbeitung gelingt es den Teilnehmenden bezogen auf den Teilschritt *Interpretation*, relevante Aspekte der Fallbeschreibung wie etwa die Leseflüssigkeit aufzugreifen. Auch wenn nicht immer alle Teilkomponenten der Leseflüssigkeit benannt werden, ist die Analyse insgesamt nachvollziehbar und fallbezogen, wie folgender Auszug aus der Bearbeitung der Studentin Alina zeigt:

Da die Schülerin eine unterdurchschnittliche Lesegeschwindigkeit aufzeigt, wodurch ihr die Sinnentnahme verwehrt bleibt, sind Verfahren im Übergang zwischen den hierarchieniedrigeren zu den hierarchiehöheren Prozessen zu wählen (vgl. Rosebrock und Nix). Von einer ausreichenden Graphem-Phonem-Korrespondenz kann nach Angaben des Fallbeispiels ausgegangen werden.⁴⁷ (Ali_SF_V1)

Ausgehend von der vorangegangenen Interpretation treffen die Studierenden dieses Typs im Anschluss auch eine passende *Entscheidung* und wählen ein passendes Diagnoseverfahren aus:

⁴⁷ Offensichtliche Rechtschreib- und Interpunktionsfehler wurden zur besseren Lesbarkeit korrigiert; inhaltliche Änderungen wurden nicht vorgenommen.

Zur Diagnostik könnte der standardisierte Test SLRT-II eingesetzt werden, da dieser mit dem Ein-Minuten-Lese流利keitstest eine Diagnose der wesentlichen Teilkomponenten des Wortlesens ermöglicht, zu dem auch die automatische, direkte Worterkennung gehört, mit der Ella Probleme zu haben scheint. (Lui_SF_V1)

Besonders hervorzuheben ist, dass viele Studierende dieses Typs ihre Entscheidungen begründen:

Um den Dekodierprozess zu überprüfen, würde ich den differenzierten Lesetest – Dekodieren anwenden [...]. Um daran anknüpfend eine Einschätzung zu treffen, ob die Lesegeschwindigkeit Auswirkungen auf die lokale und globale Kohärenz hat [...]. (Ali_SF_V1)

Aufgrund des geringen Lesetempos würde sich hier die Würzburger Leise Leseprobe anbieten. [...] (Sop_GS_V1)

Luisa *begründet* zudem die Entscheidung für das Verfahren (den SLRT-II) vergleichsweise ausführlich, eingeleitet durch die Konjunktion *da*. Wie in Kapitel 6.4.2 erläutert, lassen sich verschiedene Konjunktionen als Begründungsmarkierungen identifizieren (z. B. *weil, um ... zu, aufgrund*). Die Tiefe der Begründungen variiert sowohl hinsichtlich ihres Umfangs als auch darin, ob mehrfach begründet wird, ist aber durchgehend erkennbar. So ist bei dem Studenten Felix (Fel_SF_V1) beispielsweise lediglich eine begründete Entscheidung erkennbar, wohingegen die Teilnehmerin Alina (Ali_SF_V1) für alle fünf Entscheidungen entsprechende Begründungen aufführt.

Bei der Bearbeitung der Fördervignette bauen die Studierenden auf den begründeten Entscheidungen auf und liefern eine sachgerechte *Interpretation* der vorgegebenen Diagnosedaten, was folgendes Beispiel zeigt:

Dass Ella nicht sinnentnehmend lesen kann liegt sowohl an der schwachen Automatisierungsleistung als auch an der geringen Lesegeschwindigkeit. (Sop_GS_V2)

In der Regel erkennen sie die Leseflüßigkeit mit ihren Teilaspekten als notwendige Voraussetzung für Leseverständnis. Bezüglich der *Entscheidung* werden Lernziel und Lernaufgabe(n) dementsprechend passend gewählt; teils mit ausführlicher Begründung. Ein Ausschnitt aus der Bearbeitung von Leonie kann dies zeigen:

Ziel ist es, dass Ella ihre Leseflüßigkeit steigert, damit sie mehr Wörter pro Minute lesen kann und Wörter automatisch dekodieren kann.

Um die Leseflüßigkeit zu steigern, bietet es sich an, mit Ella ein Lautleseverfahren durchzuführen, bei dem sie von einer Lehrkraft oder einem kompetenten Kind unterstützt wird.

Lautleseverfahren haben einen direkten Effekt auf die Leseflüssigkeit. Sie helfen dabei, Wörter richtig zu dekodieren, besser zu artikulieren, sinnvolle Satzzusammenhänge zu bilden und die Lesegeschwindigkeit richtig einzuschätzen. Beim wiederholten Lautlesen kann der Text so oft vorgelesen werden, bis der Tutand, in diesem Fall Ella, ein festgelegtes Maß an Lesegeschwindigkeit erreicht hat. Dabei kann die Zeit gemessen und die Anzahl der Fehler notiert werden. Beim chorischen Lautlesen hilft der kompetente Leser, der als Vorbild dient, dabei, Wörter zu erkennen und richtig zu artikulieren. Dies hilft dabei, die Dekodierung zu automatisieren. (Leo_GS_V2)

Ihre Entscheidung für das Lernziel – die Steigerung der Leseflüssigkeit – begründet die Studentin in einem mit *damit*⁴⁸ eingeleiteten Nebensatz, in dem sie sowohl die Erhöhung der gelesenen Wörter pro Minute als auch eine verbesserte Automatisierung des Dekodiervorgangs anführt. Die anschließende Passage, in der sie sich für ein Lautleseverfahren entscheidet, enthält mehrere Begründungen: Auf eine *um ... zu*-Konstruktion zu Beginn folgt ab dem zweiten Satz („Lautleseverfahren haben einen direkten [...]“) eine unmarkierte Begründung, die ohne Konjunktion auskommt und daher weniger offenkundig ist. Im Hinblick auf den Aneignungsprozess der Kernpraktik Lernprozessdiagnostik (vgl. Kapitel 3.1) ist bei den betreffenden Studierenden eine fundierte Auseinandersetzung mit förderdiagnostischen Verfahren zu erkennen, was auf einen vielversprechenden Entwicklungsweg hinweist; konzeptuelle Grundlagen haben sie sich bereits angeeignet. Im Folgenden wird ein exemplarischer Einzelfall dargestellt, der die zentralen Merkmale des Typs veranschaulicht.

Einzelfalldarstellung: Ina

Die Bearbeitungen von Ina zeichnen sich durch ein hohes Maß an fachlicher Präzision und Reflexion aus. Sie nutzt sowohl die Diagnose- als auch in die Fördervignette, um zentrale Elemente der Lernprozessdiagnostik differenziert zu erkennen, theoriegeleitet zu analysieren und handlungsbezogen umzusetzen. Damit wird deutlich: Die Kernpraktik ist in ihren Grundzügen verstanden und kann auf Fallvignetten angewendet werden – ein zentraler Indikator für fortgeschrittene Aneignung.

Im Rahmen der diagnosebezogenen Vignette gelingt Ina eine überzeugende Fallanalyse. Die Fallbeschreibung wird genau gelesen, zentrale Lernvoraussetzungen

⁴⁸ Ob die finale Konjunktion *damit* eine Begründung einleitet hängt laut Gohl (2006: 195) vom jeweiligen Kontext ab; in dem zitierten Beispiel lässt der Kontext eine solche Begründungsfunktion erkennen.

(Leseeflüssigkeit und Genauigkeit) werden präzise identifiziert und fachlich angemessen eingeordnet. Besonders hervorzuheben ist, dass Ina fachdidaktisches Wissen zur Leseeflüssigkeit heranzieht, um ihre Beobachtungen zu interpretieren, und diese zutreffend als Voraussetzung für Satz- und Textverständnis einordnet:

Die Lücken im Leseverständnis, die sich dadurch zeigen, dass Ella die Inhalte des Textes nicht wiedergeben kann, könnten eine Folge aus der mangelnden Leseeflüssigkeit und -genauigkeit sein, welche nämlich die Grundlage für das Satz- und Textverständnis sind. (Ina_GS_V1)

Damit wird ein zentrales Element der professionellen Deutung fachlich angemessen erfasst. Die Auswahl des Verfahrens (ELFE II) ist fachlich begründet, zeigt Kenntnis über Testaufbau, Zielsetzung und Einsatzmöglichkeiten:

Aufgrund der vorangehenden Vermutungen würde sich für Ella der Leseverständnistest „ELFE II“ anbieten, da dieser sowohl die Leseeflüssigkeit, die Lesegenauigkeit als auch das Leseverständnis testet. Der Test ist für die Klassenstufen 1-7 geeignet, was zum vorliegenden Fall von Ella passen würde. Weil Ella bereits die vierte Klasse besucht und die Schwierigkeiten durch alleinige Beobachtungen bisher anscheinend nicht näher bestimmt werden konnten, würde sich ein standardisierter Test anbieten, der eine verlässliche Basis für die weitere Leseförderung von Ella liefert. [...] Wie aus der Testbeschreibung hervorgeht, ist der Test extra darauf ausgelegt, die unterschiedlichen Teilkompetenzen der Lesefähigkeit auf Wort-, Satz- und Textebene zu bestimmen, die sich gegenseitig beeinflussen und für die gesamte Lesekompetenz ausschlaggebend sind. Der Test lässt sich sowohl als Gruppen- als auch als Einzeltest durchführen und bietet eine differenzierte Diagnostik, durch die sich ebenfalls eine Lese-Rechtschreib-Schwäche bestätigen oder ausschließen lässt. Die Testung des „ELFE II“ lässt sich zeiteffizient durchführen, jedoch besteht die Problematik, dass die Anschaffungskosten sehr hoch sind und der Text gegebenenfalls nicht an der jeweiligen Schule verfügbar ist. (Ina_GS_V1)

Auf sprachlicher Ebene werden die Begründungen sowohl durch Konjunktionen (*weil*, *da*) als auch durch unmarkierte Formulierungen sichtbar, etwa wenn der Test näher beschrieben wird. Dabei werden sowohl inhaltliche (Erhebung von Lesegenauigkeit, -flüssigkeit und -verständnis) als auch organisatorische Aspekte (Testdauer, Verfügbarkeit) berücksichtigt. Besonders auffällig ist die klare Strukturierung der Argumentation und die Fähigkeit, mehrere Perspektiven in den diagnostischen Entscheidungsprozess einzubeziehen.

Auch bei der Bearbeitung der Fördervignette zeigt sich ein hohes Maß an Konzeptkenntnis und Aufgabenpassung. Die Interpretation des Lautleseprotokolls ist sachlich korrekt, die Teilaspekte der Leseflüssigkeit werden benannt und richtig gedeutet:

Aus Ellas Ergebnissen des Lautleseprotokolls geht hervor, dass sie in einer Minute 72 Wörter liest. Dabei macht sie 5% Fehler und keine Auslassungen. Ihre Quote an richtig gelesenen Wörtern, die bei 95% liegt, sollte demnach hoch genug für das Leseverständnis des Textes sein. Da ihre Lesegeschwindigkeit jedoch bei 72 Wörtern pro Minute liegt und nicht bei den durchschnittlichen 100 Wörtern pro Minute, die von Rosebrock und Nix als ausreichende Lesegeschwindigkeit für die Leseflüssigkeit angegeben werden, kann vermutet werden, dass ihr mangelndes Leseverständnis auf eine unzureichende Leseflüssigkeit zurückzuführen ist. (Ina_GS_V2)

Die Förderziele (Steigerung der Lesegeschwindigkeit, Automatisierung durch Silbentraining) sind direkt aus der Diagnose abgeleitet und methodisch angemessen begründet (z. B. durch die Konjunktion *da*). Die vorgeschlagenen Maßnahmen – Silbentraining, differenzierte Leseübungen, Lesetandem – verweisen auf ein durchdachtes, mehrdimensionales Verständnis von Förderung. Es wird zudem deutlich, dass Ina die zeitliche Abfolge der Förderziele reflektiert (zuerst Leseflüssigkeit, dann Textverstehen), was auf eine fortgeschrittene Planungs- und Argumentationskompetenz hinweist:

Aufgrund dieser Vermutungen würde ich für Ella das Lernziel setzen, die Lesegeschwindigkeit zu verbessern. Da Ella viele Wörter noch nicht automatisiert lesen kann und bei den einzelnen Wörtern mehrfach ansetzt, würde ich ihr des Weiteren Aufgaben zum Silbentraining geben, damit sie diese automatisieren kann und in den Wörtern direkt wiedererkennt. Generell ist es für Ella wahrscheinlich wichtig, mehr zu lesen und auch schneller zu lesen, was durch Leseübungen auf verschiedenen Niveaustufen erreicht werden kann. Die Steigerung der Leseflüssigkeit sehe ich als vorrangiges Ziel, bevor sich Ella auf Aufgaben zum Textverständnis konzentriert. Ein weiteres Beispiel zur Förderung der Leseflüssigkeit wäre die Etablierung eines Lesetandems mit einem anderen Kind, das schon schneller lesen kann als Ella. (Ina_GS_V2)

Erneut sind einige Begründungsmarkierungen enthalten (*aufgrund, da*). Insgesamt steht Ina exemplarisch für Typ A: Die Aneignung der Kernpraktik zeigt sich nicht nur im korrekten Anwenden einzelner Konzepte, sondern in einer kohärenten, theoriebasierten und praxisbezogenen Gesamtbearbeitung. Die Vignette wird dabei als Anlass genutzt, um den konkreten Fall wissensbasiert zu analysieren, fachlich einzuordnen und darauf aufbauend begründete Entscheidungen für diagnostisches und förderbezogenes Handeln

abzuleiten. Weiterer Entwicklungsspielraum besteht vor allem im Erfahrungsbereich. Die strukturellen Grundlagen für professionelles diagnostisches Handeln sind jedoch bereits gelegt.

7.1.2 Typ B: falldistanzierter und wissensisolierter Bearbeitungstyp

Typ B wird als falldistanzierter und wissensisolierter Bearbeitungstyp bezeichnet, weil Personen dieses Typs eine insgesamt strukturierte Bearbeitungsweise der förderdiagnostischen Vignetten zeigen, die in Teilen noch ausbaufähig ist. Während sie bereits grundlegende Vorgehensweisen bei der Diagnose und Förderung verstanden haben, gelingt ihnen die fallbezogene Anwendung noch nicht sicher und bedarf weiterer Übung. Die Interpretationen der Fallvignette sind bei diesem Typ zwar vorhanden, aber fachlich nur eingeschränkt angemessen, da Wissen zum Zusammenhang von Leseflüssigkeit und Textverstehen nicht sicher genutzt wird und daher die wechselseitigen Bedingungsverhältnisse unklar bleiben.

Teilnehmer*in	Vignette V1 Diagnostik		Vignette V2 Förderung		Typ
	Interpretation	Entscheidung	Interpretation	Entscheidung	
Anna	0	0	0	0	B
Marcia	0	0	0	0	B
Hannah	0	0	0	0	B

Tabelle 14: Auswertung der Vignettenbearbeitungen V1 und V2 – Typ B

So wird bei der *Interpretation* zur diagnosebezogenen Vignette beispielsweise zwar Leseflüssigkeit genannt, aber nicht als Voraussetzung für Textverstehen erkannt (vgl. Ro-sebrock et al. 2010: 34), sondern nur additiv aufgezählt; die zugrunde liegende Struktur bleibt implizit:

Aufgrund der vorliegenden Schwierigkeit, Wörter und Sätze sinngemäß zu lesen, würde ich zwei Verfahren miteinander kombinieren, um einerseits die Leseflüssigkeit unbekannter Texte zu erheben und um andererseits das sinnstiftende Lesen näher zu ermitteln.
(Han_GS_V1)

Die falldistanzierte Bearbeitungsweise zeigt sich darin, dass insgesamt nur in geringem Maße Bezug auf konkrete Merkmale des Falls genommen wird. Bei der *Entscheidung* für Diagnoseverfahren werden zwar passende Verfahren genannt (z. B. Hamburger Lese-probe oder Lautleseprotokoll), aber nicht explizit von den Studierenden begründet und

auf den Fall Ella bezogen. Eine zufällige Auswahl ist daher nicht ausgeschlossen, wie bei Hannah deutlich wird:

Das erste Verfahren wäre HAMLET 3-4 und für die andere Kompetenz würde sich der Stolperwörtertest anbieten. (Han_GS_V1)

Bei der Vignettenbearbeitung mit Fokus auf Förderung werden einzelne Aspekte, die sich auf die Teilkomponenten der Leseflüssigkeit beziehen (Automatisierung, Schnelligkeit, Genauigkeit), bereits angemessen interpretiert. Dass die Deutungen teilweise noch oberflächlich oder unvollständig ausfallen, verdeutlicht folgendes Beispiel:

Ella liest nahezu fehlerfrei, allerdings sehr langsam. Sie stolpert über ihr unbekannte Wörter. Durch das stockende und sehr langsame Lesen, kann sie dem Inhalt des Textes nicht folgen. (Han_GS_V2)

Bei der *Entscheidung* für Fördermaßnahmen wird nur eine Teilaufgabe korrekt benannt (Lernziel oder Lernaufgabe) oder Lernaufgaben werden lediglich aufgezählt, ohne tiefere Einordnung: „Lernaufgaben: Lesetagebuch, Lesespur-Geschichten“ (Han_GS_V2). In einigen Fällen werden Begründungen zumindest ansatzweise formuliert. So entscheidet sich Anna für die Arbeit mit Lernwörtern und führt zur Begründung an, dass durch deren wiederholte Einübung eine Aufnahme in den Sichtwortschatz erfolgt, was das Lesen erleichtere und zur kognitiven Entlastung von Ella beitrage (Ann_SF_V2). Die Bearbeitungen dieses Typs zeichnen sich dadurch aus, dass die Studierenden die Aufgabenstellung sachgerecht erfassen, zentrale Begriffe aufgreifen und grundlegendes fachliches Wissen einbringen. Dabei bleibt der Bezug zu konkreten Merkmalen des Falls jedoch insgesamt begrenzt. Insgesamt zeigt sich ein anschlussfähiges Wissensfundament, das im weiteren Verlauf insbesondere durch eine vertiefte begriffliche Durchdringung und eine stärkere fallbezogene Ausarbeitung weiterentwickelt werden kann. Exemplarisch wird im Folgenden ein Einzelfall dargestellt, der die zentralen Merkmale des Typs veranschaulicht.

Einzelfalldarstellung: Marcia

Die Bearbeitungen von Marcia verdeutlichen eine solide Grundorientierung im Umgang mit der Kernpraktik Lernprozessdiagnostik. In allen Aufgabenbereichen wird deutlich, dass zentrale Begriffe präsent sind (z. B. Phonologische Bewusstheit, Sichtwortschatz, Leseflüssigkeit), erste Analyse- und Planungsstrategien angewendet werden und ein pädagogisches Verständnis für individuelle Förderung vorhanden ist. Gleichzeitig bleiben konzeptionelle Verknüpfungen und begriffliche Tiefenschärfe noch ausbaufähig.

Bei der Bearbeitung der Diagnosevignette beschreibt Marcia Ellas Schwierigkeiten differenziert. Die Schülerin wird nicht pauschal als „schwach lesend“ beschrieben, sondern es wird zwischen verschiedenen Teilaspekten unterschieden – etwa der noch nicht automatisierten Dekodierung und einem auszubauenden Sichtwortschatz. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Marcia unterschiedliche Teilbereiche der Lesekompetenz differenziert wahrnimmt und erste diagnostische Kategorien angemessen anwendet.

Ella hat die Grundlagen des Lesens bereits erlernt, sie beherrscht die Phonologische Bewusstheit. Ihr Sichtwortschatz ist noch ausbaufähig, da viele, kurze Wörter nicht automatisiert gelesen werden. Die Zeit, welche sie für den Dechiffriervorgang benötigt, zeigt, dass die Routine im Lesen noch fehlt. (Mar_SF_V1)

Die Entscheidung für die Diagnoseverfahren ist bei Marcia zwar jeweils begründet, die Begründungen sind jedoch nur teilweise nachvollziehbar:

Zur Diagnostik würde ich ein Lautleseprotokoll anwenden und sehen, auf welchem Niveau sich die Schülerin befindet. Zusätzlich könnte mit einem Lückentext ergänzt werden, um herauszufinden, ob sie sinnerfassend liest, obwohl sie langsam im Lesen ist. (Mar_SF_V1)

Mit dem Lautleseprotokoll wird ein Verfahren benannt, dessen Einsatz implizit mit dem Ziel verbunden ist, das „Niveau“ der Schülerin einzuschätzen; eine explizite Bezugnahme auf das zuvor identifizierte Leseflüchtigkeitsproblem bleibt jedoch aus. Für den ergänzend genannten Lückentext wird zwar eine Begründung im Hinblick auf das Textverstehen gegeben, die Formulierung als „zusätzliche“ Maßnahme lässt jedoch keine klare Ableitung aus der zuvor vorgenommenen Interpretation erkennen.

Im Rahmen der Bearbeitung der Fördervignette wird das Hauptaugenmerk auf den Sichtwortschatz gelegt:

Ella braucht lange Zeit, um Wörter zu dekodieren. Ihr Sichtwortschatz sollte gefördert werden, um die Leseflüchtigkeit zu erhöhen. Sobald der Sichtwortschatz groß ist, werden Texte automatisch flüssiger. (Mar_SF_V2)

Marcia erkennt den Zusammenhang zwischen Automatisierung, Lesetempo und Textverstehen, benennt aber nur eine Förderstrategie (Wortkarten) und fokussiert stark auf ein gezieltes Wortlernen. Das gewählte Lernziel ist zwar funktional formuliert, wenn es heißt: „Ella lernt die häufigsten Wörter im Deutschen, indem sie mit Lernkarten ihren Sichtwortschatz erweitert und ausbaut“ (Mar_SF_V2), wirkt jedoch insgesamt noch

etwas schematisch. Positiv hervorzuheben ist der Versuch, Lesemotivation über interessenbezogene Textauswahl einzubeziehen – hier zeigt sich ein Verständnis für individuelle Zugänge im Lernprozess. Insgesamt wirkt die Förderplanung strukturiert, aber noch wenig theoriegestützt; es fehlen Bezüge zu den Teilkomponenten der Leseflüssigkeit oder zu didaktischen Verfahren wie dem Lautlesetandem:

Ella könnte eine Sammlung von Wortkarten bekommen, auf der die häufigsten Wörter im Deutschen aufgeführt werden. Diese Wörter könnte sie wiederholt lesen und abschreiben, damit diese sich einprägen. Sofern der Sichtwortschatz ausgebaut wird, wird die Leseflüssigkeit schneller generiert. Um die Motivation zu erhöhen, wären Texte mit Themen, welche für Ella von Interesse sind, von Vorteil. (Mar_SF_V2)

Insgesamt zeigt Marcia ein konsistentes, anschlussfähiges Grundverständnis der Kernpraktik. Es sind erste Instrumente und fachlich sinnvolle Deutungen vorhanden, die allerdings noch stärker in ein theoretisch fundiertes, systematisches Diagnostikverständnis eingebettet werden müssen. Dieser Fall ist prototypisch für Typ B: Die Grundstruktur ist gelegt, die nächsten Schritte liegen im Ausbau der Analyse- und Begründungstiefe sowie der theoriegeleiteten Konzeptverknüpfung. In diesem Sinne erweist sich das vorhandene Wissen als noch weitgehend isoliert, da einzelne fachliche Wissensbestände zwar erkennbar sind, jedoch noch nicht systematisch miteinander und mit den Anforderungen des konkreten Falls verknüpft werden. Die Bearbeitungsweise dieses Typs lässt erkennen, dass die Studierenden die grundlegenden Prinzipien der Förderdiagnostik verstanden haben, jedoch für die konkrete fallbezogene Umsetzung weiterhin zusätzliche Lerngelegenheiten erforderlich sind.

7.1.3 Typ C: falldistanzierter und wissensrestringierter Bearbeitungstyp

Typ C wird als falldistanzierter und wissensrestringierter Bearbeitungstyp bezeichnet, weil Studierende dieses Typs in ihrer Bearbeitung zwar einzelne Ansätze zeigen, auf das Lernangebot zuzugreifen, jedoch meist ohne systematische Struktur oder stabile Verknüpfung mit dem Fall. In vielen Fällen bleiben Interpretationen der Fallvignetten unpräzise, Entscheidungen nicht nachvollziehbar, weil nicht auf den Fall bezogen, oder gänzlich unausgeführt.

Teilnehmer*in	Vignette V1 Diagnostik		Vignette V2 Förderung		Typ
	Interpretation	Entscheidung	Interpretation	Entscheidung	
Paula	-	0	-	0	C
Laura	-	-	-	0	C
Katharina	-	0	-	0	C
Nele	-	0	-	-	C
Celina	0	0	-	0	C
Tina	-	-	-	0	C
Lina	-	0	-	0	C
Yesim	0	0	-	-	C
Denise	-	0	-	0	C
Tamara	0	-	-	-	C
Julia	-	0	-	0	C

Tabelle 15: Auswertung der Vignettenbearbeitungen V1 und V2 – Typ C

Im Rahmen der diagnosebezogenen Vignettenbearbeitung werden bezogen auf die *Interpretation* relevante Aspekte teilweise erkannt, bleiben aber oft spekulativ oder basieren auf vereinfachten Deutungen. In der Bearbeitung von Katharina zeigt sich dies deutlich:

Ella ist also im Vergleich etwas schwächer beim Lesen. Es stellt sich die Frage, woran das liegt. Die anderen Schüler*innen lesen altersentsprechend, es ist also nicht so, dass die anderen Kinder für ihr Alter nur besonders weit sind. Außerdem scheint es genügend Lerngelegenheiten in der Klasse gegeben zu haben, dass die Schüler*innen grundsätzlich dazu in der Lage waren, altersentsprechendes Lesen zu erlernen. (Kat_GS_V1)

Die Studentin interpretiert den Fall Ella ausschließlich im Vergleich mit den übrigen Schüler*innen der Klasse. Dabei formuliert sie Spekulationen in Bezug auf die allgemeinen Lerngelegenheiten.

Bisweilen werden also unpassende Bezüge hergestellt (z. B. zur gesamten Klasse) oder das Fallbeispiel insgesamt unpassend interpretiert, was auch folgendes Beispiel zeigt:

Möglicherweise ist ihr Selbstbewusstsein nicht stark genug oder bestimmte Voraussetzungen zum erfolgreichen Lesen fehlen. (Jul_SF_V1)

Die *Entscheidung* für ein Verfahren erscheint stellenweise beliebig oder nur unzureichend begründet, was auf einen unsicheren Umgang mit dem diagnostischen Repertoire hinweist. So führt die oben bereits einmal zitierte Studentin (Katharina) nach einer wenig überzeugenden Interpretation zwar ein grundsätzlich geeignetes Verfahren (die

Hamburger Leseprobe - HLP) an, begründet dessen Einsatz jedoch ausschließlich damit, dass es als Einzeltestung durchgeführt werden kann und Leseverständnis überprüft. Das eigentliche Hauptproblem, die eingeschränkte Leseflüssigkeit bei Ella, bleibt dabei unerwähnt:

Um Ellas Leseschwierigkeiten besser einordnen zu können, würde sich die Hamburger Leseprobe anbieten. Diese eignet sich auch für einzelne Schüler*innen. Da die anderen Schüler*innen keine Probleme beim Lesen haben, eignet sich ein Verfahren, wo gezielt auch einzelne Schüler*innen betrachtet werden können besonders gut. In Ellas Fall ist es positiv, dass bei der HLP auch das Leseverständnis nach dem eigentlichen Lesen erfasst wird, da sie oft nicht in der Lage ist, den Inhalt des Gelesenen wiederzugeben. Im Anschluss an die HLP kann individuell geschaut werden, ob bei Ella ein Förderbedarf im Bereich Lesen besteht. (Kat_GS_V1)

Dass manchmal gerade in den Begründungen – hier für ein Verfahren – fehlendes Verständnis deutlich wird, zeigt das Bearbeitungsbeispiel von Paula:

Durch das Fallbeispiel wird ersichtlich, dass sich Ella nicht auf dem Lernstand der anderen Kinder in der Klasse befindet. Somit würde ein Testverfahren für die gesamte Klasse nicht in Frage kommen, da diese Unterschiede schon durch das Vorlesen deutlich werden. Daher würde ich auf den ELFE zurückgreifen. Dieser dient zur Erfassung des Leseverständnisses und kann als Einzeltestung durchgeführt werden. Somit deckt er die wichtigsten Gebiete ab. Um die Lesegeschwindigkeit noch zusätzlich zu erfassen, könnte die Würzburger Leise-Leseprobe noch zusätzlich benutzt werden, da diese auch einzeln durchgeführt werden kann. (Pau_SF_V1)

Zwar sind mehrere Begründungen enthalten, diese tragen jedoch nicht zur fachlich angemessenen Einordnung des Falls bei. Der Satz „Um die Lesegeschwindigkeit noch zusätzlich zu erfassen, [...]“, in dem die Begründungsmarkierung *um ... zu* verwendet wird, verdeutlicht, dass die Studentin die Lesegeschwindigkeit nicht als Bestandteil der Leseflüssigkeit und damit als Voraussetzung für Textverständnis berücksichtigt. Sie schlägt vor, zunächst das Leseverständnis und anschließend ergänzend die Lesegeschwindigkeit zu erfassen. Unklar bleibt zudem, was genau unter Leseverständnis verstanden wird. Die Bezeichnung als wissensrestringiert verweist insofern darauf, dass fachliches Wissen in den Ausführungen kaum sichtbar und für die Deutung und Bearbeitung des konkreten Falls nur begrenzt wirksam wird.

Bei der Bearbeitung der Fördervignette gelingt es in diesem Typ keiner Person, eine passende *Interpretation* des Falls zu formulieren. Die folgende Auflistung ausgewählter Beispiele soll dies veranschaulichen:

- schwache Leseleistung; scheint, als könnte Ella auch bekannte Wörter nicht automatisiert erkennen (Yes_GS_V2)
- Ella ist eine sehr unsichere Leserin. Da sie Probleme hat, einige Wörter sofort zu erkennen, entsteht bei ihr eine Überforderung und es könnte zur Frustration kommen. Daraus würde ich auch ihre längeren Pausen deuten. (Tam_SF_V2)
- Da Ella weniger als die Hälfte der vorhandenen Wörter laut vorgelesen hat (72 Wörter), 4 Fehler, aber dafür keine Auslassungen machte, braucht sie noch tatkräftige Unterstützung und Förderung beim Lesen. (Jul_SF_V2)
- [...] Ihr stockendes Lesen spricht für Schwierigkeiten bei der schnellen und automatischen Erfassung. In anschließenden Gesprächen kann sie nicht wiedergeben, was sie gelesen hat. Ihr fehlt demnach das Textverständnis, weswegen auch eine Erschließung der, für sie, schwierigen Wörter nicht einfacher wird. Sie kann sich die Wörter nicht aus dem Kontext des Textes herleiten. Längere Pausen während des Leseprozesses sprechen dafür, dass sie überfordert ist und durch einen fließenden Text zu viel Visuelles auf sie einwirkt. (Den_SF_V2)

In den oben aufgeführten Beispielen wird zwar grundsätzlich auf Schwierigkeiten beim Lesen hingewiesen, jedoch ohne konkreten Bezug zur Lesegeschwindigkeit, zur Automatisierung und damit zur Leseflüssigkeit insgesamt. Innerhalb dieses Typs finden sich zudem angehende Lehrkräfte, die den beschriebenen Fall in der Vignette gänzlich unpassend interpretieren, indem sie die Lesegeschwindigkeit bzw. das Lesekompetenzniveau als gut einschätzen:

- Ellas Lesegeschwindigkeit ist im oberen durchschnittlichen Bereich, da sie Sinneseinheiten erkennt, anstatt silbenweise zu lesen. [...] Ella erreichte einen prozentualen Fehleranteil von 5%, was sehr gut ist. Dies deutet daraufhin, dass sie sogar eine globale Kohärenz herstellen könnte, weil sie so wenige Lesefehler machte. (Lin_SF_V2)
- Gutes Lesekompetenzlevel pro Sekunde mehr als ein Wort. (Pau_SF_V2)
- Anhand der Ergebnisse des Lautleseprotokolls lässt sich das Lesen von Ella in ein gutes Lesekompetenzlevel einstufen. Ella liest 72 Wörter in der Minute, und ist

demnach sehr schnell im Lesen. Dabei lässt sie zudem keine Wörter aus. Neue Wörter erkennt Ella nicht sofort, erkennt diese aber bei wiederholtem Lesen. [...] Um die Ergebnisse genau interpretieren zu können, wäre es noch hilfreich, den zu lesenden Text vorliegen zu haben. Trotz allem würde ich die Lesekompetenz von Ella als gut einschätzen. (Lau_SF_V2)

Bezogen auf die *Entscheidung* werden häufig Lernziele formuliert, ohne deren Passung zum konkreten Fall nachvollziehbar zu begründen. So schreibt Yesim etwa schlicht: „Ich lese meine Leseaufgabe jeden Tag mit einem Partner zusammen“ (Yes_GS_V2). Auch in dem formulierten Leseziel von Nele wird die Leseflüssigkeit, die bei Ella eigentlich dringend verbessert werden müsste, nicht erwähnt:

Ella lernt Texte sinnentnehmend zu lesen und deren Inhalt wiederzugeben, indem sie täglich kurze Texte liest. (Ne_SF_V2)

Es zeigt sich, dass sich die Studierenden des Typs C in einem frühen Stadium der Aneignung befinden. Sie experimentieren mit Begriffen und Verfahren, brauchen aber noch strukturierende Unterstützung und Klarheit über zentrale Konzepte wie Leseflüssigkeit als Voraussetzung für Textverstehen. Der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Dimensionen der Leseflüssigkeit (Genauigkeit, Automatisierung und Schnelligkeit) scheint ihnen nicht bewusst zu sein. Die Fallvignette wird demnach nicht vollständig ausgeschöpft – entweder, weil vorhandenes seminarbezogenes Wissen nicht abgerufen bzw. nicht aktiviert werden kann, oder weil entsprechende Wissensbestände noch nicht vorhanden sind. Es folgt die Darstellung eines exemplarischen Einzelfalls, um die charakteristischen Merkmale des Typs zu veranschaulichen.

Einzelfalldarstellung: Tina

Die Bearbeitungen von Tina spiegeln eine frühe Phase im Aneignungsprozess der Lernprozessdiagnostik wider. Einzelne Begriffe und konzeptionelle Strukturen sind bereits präsent, jedoch zeigen sich in allen Aufgabenbereichen noch deutliche Verkürzungen und Unschärfen, insbesondere in der analytischen Tiefe und der theoriegeleiteten Begründung.

Im Rahmen der Bearbeitung der Diagnosevignette beschränkt sich die Studentin auf die Wiedergabe der in der Falldarstellung enthaltenen Beobachtung, ohne diese weitergehend zu analysieren oder zu interpretieren:

Ella geht in die vierte Klasse. Ella liest unbekannte, aber relativ einfache Texte stockend und langsam vor. In Unterrichtsgesprächen ist sie kaum in der Lage, den Inhalt des Gelesenen wiederzugeben. (Tin_SF_V1)

Zwar wird damit der durch die Aufgabenstellung vorgegebene Analysefokus übernommen, jedoch nicht eigenständig bearbeitet oder vertieft. Die genannten Merkmale werden nicht mit Konzepten wie Leseflüssigkeit oder deren Teilaspekten verknüpft.⁴⁹ Die geforderte Auseinandersetzung mit der Situation – insbesondere in der intendierten Rolle der Lehrkraft – bleibt damit aus. Die durch die Perspektivübernahme („Sie als Lehrkraft ...“) angestoßene Reflexion findet somit im Grunde nicht statt (vgl. Friesen und Feige 2020: 36; Kap. 6.3.1). Auch bei der Auswahl des Diagnoseverfahrens (ELFE) wird ein grundsätzlich geeignetes Instrument benannt – allerdings fehlt eine spezifische Begründung mit Bezug zur Fallbeschreibung. Der Vorschlag bleibt schematisch:

Der ELFE würde sich für die Diagnostik anbieten, da er für die 1-6 Klasse geeignet ist und das Leseverständnis auf Wort-, Satz – und Textebene erfasst. So könnte man schauen, auf welcher Ebene die Problematik liegt und könnte dann bei der Förderung dort ansetzen. (Tin_SF_V1)

Es wird eher erklärt, was das Verfahren kann, weniger warum es für Ella geeignet ist. Die Analyse des diagnostischen Problems, etwa die Überlastung durch fehlende Automatisierung, wird nicht thematisiert.

Im Umgang mit der förderbezogenen Vignette sind erste Strukturen sichtbar: Die Schülerin wird korrekt als „nicht flüssige Leserin“ eingeordnet, der Zusammenhang zwischen Lesetempo, Fehlern und Textverständnis wird zumindest angedeutet („der Textinhalt geht verloren“). Das formulierte Lernziel ist passend – die Förderung der Leseflüssigkeit wird angestrebt. Aus der Formulierung geht jedoch hervor, dass der Zusammenhang zwischen Lesegeschwindigkeit als Teilaspekt der Leseflüssigkeit nicht vollständig verstanden wurde. So wird suggeriert, man erreiche 100 Wörter gewissermaßen

⁴⁹ Dieser Befund bestätigt im Grunde die Entscheidung aus Kapitel 6.4.2, bei der Auswertung die Kategorie *Wahrnehmung* aus dem Kodiersystem zu entfernen: Da die Beobachtung bereits in der Falldarstellung vorgegeben ist, würde die betreffende Person andernfalls ein *passend* erhalten – obwohl keinerlei Eigenleistung erkennbar ist.

automatisch durch eine Steigerung der Leseflüssigkeit, ohne das Verhältnis der beiden Dimensionen differenziert zu betrachten:

Ella soll am Ende der Fördereinheit 100 Wörter die Minute lesen können, indem sie durch häufiges Lesen ihre Leseflüssigkeit verbessert. (Tin_SF_V2)

Die vorgeschlagenen Lernaufgaben (Wortlesen, Lautlesetandem, Textfragen) sind grundsätzlich geeignet, aber weder systematisch aufeinander bezogen noch inhaltlich begründet. Es bleibt offen, wie die Aufgaben konkret zur Verbesserung der Leseflüssigkeit beitragen sollen oder worin die didaktische Passung besteht.

Interessanterweise verfügt Tina über vergleichsweise umfangreiches Vorwissen, da sie im Fragebogen eine der höchsten Punktzahlen (16 Punkte) erzielt hat (vgl. Kap. 7.3). Dieses Beispiel verweist darauf, dass selbst bei ausgeprägten theoretischen Wissensbeständen nicht zwangsläufig ein adäquater Transfer auf praxisnahe Situationen erfolgt.

Insgesamt steht Tina exemplarisch für Typ C: Erste fachliche Orientierung ist erkennbar, vor allem im Förderbereich. Diagnostische Analysen basieren jedoch noch auf vereinfachten Zuschreibungen. Die nächste Entwicklungsstufe besteht darin, das vorhandene pädagogische Engagement stärker mit fachlich-konzeptionellen Elementen zu verbinden; insbesondere mit Blick auf diagnostische Verfahren, die begriffliche Differenzierung von Leseflüssigkeit und die Argumentation von Förderentscheidungen auf Grundlage von Fallanalysen.

7.1.4 Typ D: domänenspezifischer Mischtyp

Typ D wird als domänenspezifischer Mischtyp bezeichnet, weil Studierende dieses Typs eine uneinheitliche Bearbeitung der Vignetten zeigen, wobei häufig ein deutlicher Fortschritt im Bereich der Förderplanung erkennbar ist.

Teilnehmer*in	Vignette V1 Diagnostik		Vignette V2 Förderung		Typ
	Interpretation	Entscheidung	Interpretation	Entscheidung	
Eva	-	-	+	+	D
Pia	-	0	+	-	D
Lea	0	+	-	0	D
Ramona	-	0	0	+	D
Verena	-	0	0	+	D
Maike	-	0	+	+	D
Marie	-	0	0	+	D
Saskia	-	+	0	+	D
Clara	-	0	+	-	D

Tabelle 16: Auswertung der Vignettenbearbeitungen V1 und V2 – Typ D

Bei der diagnosebezogenen Vignettenbearbeitung zeigt sich bezüglich der *Interpretation* bei nahezu allen Studierenden, dass sie Schwierigkeiten haben, die Fallbeschreibung differenziert auszuwerten. So erwähnt Verena beispielsweise nicht die Leseflüssigkeit:

Einschätzung: durch gezieltes Training/Üben lassen sich die gezeigten Schwächen womöglich in den Griff bekommen, womöglich fehlen Lesestrategien, womöglich muss der Wortschatz erweitert werden um Texte sinnentnehmend Lesen zu können. (Ver_SF_V1)

Häufig fehlen zentrale Schlussfolgerungen, oder es dominieren vereinfachende bzw. spekulative Deutungen, wie der folgende Auszug verdeutlicht:

Ihre Lernvoraussetzungen beim Lesen sind dementsprechend vermutlich nicht gut ausgebaut. Sie liest wahrscheinlich selten laut (und leise), besitzt somit wenig Routine beim Lesen. (Pia_GS_V1)

Bei der *Entscheidung* für Diagnoseverfahren werden – ähnlich wie bei anderen Bearbeitungstypen – zwar häufig passende Verfahren genannt (z. B. der ELFE oder der SLRT etc.), der Entscheidungsprozess bleibt jedoch nicht immer nachvollziehbar. So begründet Clara die Auswahl der Hamburger Leseprobe (HLP) damit, dass damit „nicht nur das Leseverständnis und Lesezeit überprüft, sondern auch Leseschwierigkeiten“ (Cla_GS_V1) ermittelt werden könnten. Der verwendete Begriff *Leseschwierigkeiten* ist jedoch unscharf und kann Verschiedenes meinen; zudem ist mit *Lesezeit* vermutlich die Lesegeschwindigkeit gemeint. Das kann vermuten lassen, dass Fachbegriffe bislang noch nicht sicher beherrscht werden. Bezogen auf die Begründungen für ein Verfahren werden wie in anderen Typen zum Teil Unsicherheiten erkennbar, etwa daran, dass die

verschiedenen diagnostischen Ebenen lediglich additiv aufgezählt und in einer unpassenden Reihenfolge dargestellt werden:

Um zu Beginn das Textverständnisses, aber auch die Lesegenauigkeit und die Leseflüssigkeit aufzuzeigen, kann der ELFE II zunächst eingesetzt werden. Dieser liefert einen ersten Überblick. (Pia_GS_V1)

Gleichzeitig zeigen einige angehende Lehrkräfte in der Fördervignette Ansätze eines vertieften Verständnisses. Die *Interpretation* ist bei fast allen passend oder zumindest teilweise passend und beinhaltet zum Teil Markierungsmittel für Begründungen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Mit 72 WpM liest Ella noch nicht schnell genug, um wirklich flüssig zu lesen. Gleichzeitig machen die Fehler nur 5% aus, d.h. sie liest 95% der Wörter korrekt, was ausreichend für das verstehende Lesen ist. Die Automatisierung ist noch nicht vollständig vorhanden, da Ella bei manchen Wörtern stockt und wiederholt ansetzt. Insgesamt würde ich daher sagen, dass Ella noch Schwierigkeiten mit der Leseflüssigkeit und der Automatisierung hat. (Mai_GS_V2)

Im Zusammenhang mit der *Entscheidung* werden Lernziele in der Regel klar benannt, etwa: „Förderung der Leseflüssigkeit“ (Eva_GS_V2) oder „Mein Lernziel für Ella wäre daher, die Leseflüssigkeit und die Automatisierung zu verbessern“ (Mai_GS_V2). Lernaufgaben werden nicht nur aufgezählt, sondern vielfach auch plausibel begründet, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

Die zukünftigen Lernaufgaben sollten die Methode des Lautleseverfahrens beinhalten. Diese haben einen direkten Einfluss auf die Leseflüssigkeit und tragen zudem zu einer Erhöhung des Sichtwortschatzes bei. (Sas_SF_V2)

Doch auch in diesem Typ gibt es Bearbeitungen, in denen insbesondere der Bezug zum Fall Ella aus der Vignette fehlt. Die Ausführung von Clara, die als Lernziel ausschließlich die Anwendung von Lesestrategien zur Verbesserung des Textverständnisses nennt und dies zudem mit einer Quellenangabe des Bundesministeriums für Schule und Bildung untermauert, macht das besonders gut deutlich:

Lernziel: Die Schülerin wendet Strategien zur Vertiefung des Textverständnisses an (wiederholendes Lesen), in dem sie eine erneute Textauseinandersetzung, um Verstehens- und Behaltensleistung zu vertiefen, nutzt (MSB 2021, S. 24). (Cla_GS_V2)

Fördermaßnahmen werden teils formelhaft benannt und nicht hinreichend begründet:

Arten von Lernaufgaben: im Chor lesen; Lesespurgeschichten; Lesetandems lesen; Lesestrategien einführen, um das Leseziel (Textverständnis) zu erreichen. (Cla_GS_V2)

Nicht hinreichend bedeutet in diesem Fall, dass zwar formal eine Begründung erkennbar ist („um das Leseziel [Textverständnis] zu erreichen“), diese inhaltlich jedoch nicht vollständig zutrifft, da bei Ella vorrangig Lernaufgaben zur Förderung der Leseflüssigkeit angebracht wären.

Der Typ D steht für ungleiche Kompetenzprofile, bei denen Wissen und Umgang mit den Lerngelegenheiten variieren. Er verweist auf die Notwendigkeit, in der Ausbildung nicht nur Einzelaspekte, sondern vor allem Verknüpfungskompetenz und Handlungslogik zu stärken – also die Fähigkeit, diagnostische und förderbezogene Überlegungen im Zusammenhang zu entwickeln. Es folgt die Darstellung eines exemplarischen Einzelfalls, um die charakteristischen Merkmale des Typs zu veranschaulichen.

Einzelfalldarstellung: Eva

Die Bearbeitungen von Eva zeigen ein deutliches Entwicklungsmomentum im Aneignungsprozess der Kernpraktik Lernprozessdiagnostik. Während bei der Diagnostik noch konzeptionelle Unschärfen und verkürzte Deutungsmuster sichtbar werden, weist die Förderung bereits Merkmale einer fachlich zunehmend strukturierten Herangehensweise auf. Bei der Bearbeitung der Diagnosevignette gibt Eva zentrale Merkmale im Leseverhalten von Ella aus der Aufgabenstellung wieder; etwa das stockende Vorlesen und die fehlende inhaltliche Wiedergabe. Die Interpretation bleibt jedoch aus bzw. geht in die falsche Richtung:

Dies zeigt, dass sie nicht nur Schwierigkeiten hat, Lesestrategien anzuwenden, sondern auch Schwierigkeiten dabei hat, das Gelesene zu verstehen. (Eva_GS_V1)

Es wird unbegründet vermutet, dass Ella Schwierigkeiten mit Lesestrategien hat. Die Rolle der Leseflüssigkeit wird weder erwähnt noch analysiert. Vermutlich aufgrund einer unpassenden Interpretation wählt die Studentin ein nicht adäquates Verfahren aus, nämlich die Hamburger Schreibprobe. Die anschließende Begründung der Eignung für Ella bezieht sich jedoch nicht auf das Schreiben, sondern auf ihre Leseschwierigkeiten. Daraus lässt sich schließen, dass eigentlich die Hamburger Leseprobe (HLP) gemeint war. Diese Verwechslung bzw. unscharfe Verwendung von Fachbegriffen setzt sich fort. So wird beispielsweise der Begriff *Leseprotokoll* vermutlich für *Lautleseprotokoll*

verwendet. Anschließend wird auf die Förderung von Ella eingegangen, einschließlich einer Spekulation über ihre Leseerfahrungen im häuslichen Umfeld:

In Ellas Fall wäre es wichtig, sie gezielt individuell zu fördern. Vielleicht sogar außerhalb des Klassenverbandes, damit eine zielgerichtete Unterstützung angepasst an die Lesevoraussetzungen des Kindes gewährleistet werden kann. Diese zusätzliche Unterstützung sollte Ella so häufig wie möglich erfahren, damit sie das Vorlesen häufig übt. Es kann sein, dass sie im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen vielleicht verhältnismäßig wenig liest, vor allem auch zuhause. (Eva_GS_V1)

Diese Ausführungen weisen beschreibenden Charakter auf, enthalten kaum substanziellen Inhalt und greifen zudem eine Fragestellung auf, die in der ersten Aufgabe nicht verlangt war. Deutlich wird der Wunsch, individuelle Förderung zu ermöglichen, aber die konkrete Umsetzung bleibt vage und spekulativ.

Im Rahmen der förderbezogenen Vignettenbearbeitung dagegen zeigt sich ein deutlich strukturierterer Zugriff. Die vier Komponenten der Leseflüssigkeit werden korrekt benannt, und die Verbindung zur Diagnoseleistung (z. B. WpM) hergestellt:

Das Ergebnis zeigt, dass Ella einen Lernbedarf hinsichtlich ihrer Leseflüssigkeit aufweist. Leseflüssigkeit umfasst das genaue Dekodieren von Wörtern, die Automatisierung der Dekodierprozesse, eine angemessene Lesegeschwindigkeit und die Fähigkeit Wörter sinngemäß zu betonen. Ellas Lesegeschwindigkeit beträgt 72 WpM. Dies zeigt, dass Ella sehr langsam und nicht flüssig liest. (Eva_GS_V2)

Eva wählt mit dem Lautleseverfahren eine passende Methode aus und beschreibt deren Wirksamkeit nachvollziehbar – insbesondere mit Blick auf Sichtwortschatz und Automatisierung. Auch didaktische Varianten wie das chorische Lesen werden erwähnt, was auf eine beginnende Reflexion über konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht hinweist. Markierte (z. B. *damit*) sowie unmarkierte Begründungen sind enthalten:

Eine gute Lernaufgabe für Ella stellt zum Beispiel das Lautleseverfahren dar. Mithilfe des Lautleseverfahrens wird die Leseflüssigkeit verbessert, indem der oder die Lernende durch kompetente Unterstützung der Lehrkräfte oder Mitschüler*innen angeleitet wird. Dies kann helfen, Wörter richtig zu dekodieren und die Lesegeschwindigkeit zu erhöhen. Auch kann mithilfe des Lautlesens der Sichtwortschatz aufgebaut werden. Dies wäre für Ella sehr wichtig, damit sie weniger stockend liest und sich ihre Dekodierprozesse automatisieren. Dies könnte zum Beispiel mithilfe des chorischen Lesens im Klassenverband stattfinden. (Eva_GS_V2)

Es kann vermutet werden, dass durch die Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten zwischen den Bearbeitungszeitpunkten zusätzliches Wissen aufgebaut wurde und daher insbesondere die im dritten Block angesiedelte Fördervignette gezielter und strukturierter bearbeitet werden konnte.

Insgesamt lässt sich Eva als exemplarisch für Typ D beschreiben: Die Auseinandersetzung mit der Kernpraktik zeigt erste tragfähige Strukturen, insbesondere im Bereich der Förderung. Gleichzeitig werden zentrale Herausforderungen in der Diagnostik und der theorienahen Reflexion sichtbar; insbesondere die konzeptionelle Verknüpfung zwischen Befund, Verfahren und individueller Maßnahme. Die Arbeit an dieser Verknüpfungsleistung stellt einen zentralen Entwicklungsschritt im weiteren Aneignungsprozess dar.

7.1.5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bearbeitungstypen

Das Kapitel fokussiert die zentralen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Typen. Zu diesem Zweck werden zunächst die zentralen Kennzeichen der einzelnen Typen in tabellarischer Form zusammengeführt und jeweils kurz skizziert (vgl. Tab. 17). Diese Kennzeichen orientieren sich an den Kategorien aus Kapitel 6.4.2 (Interpretation und Entscheidung), die schon in Kapitel 7.1 für die Dimensionen der Typologie herangezogen wurden. Der Fallbezug zeigt sich vor allem in der Interpretation, das heißt darin, ob die Vignette korrekt gelesen und verstanden wurde. Wissensaspekte können sowohl bei der Entscheidung für ein passendes Diagnose- oder Förderverfahren als auch bei der Interpretation sichtbar werden. Eine Begründung wurde durch die Vignette ausdrücklich eingefordert (vgl. Kap. 6.3.1). Wie in Kapitel 6.4.2 dargestellt, wird das Vorhandensein sowie die Tiefe der Begründungen unter anderem anhand von Begründungsmarkierungen bestimmt, wobei auch unmarkierte Begründungen vorkommen.

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D
Fallbezug	ausgeprägter Fallbezug	kein oder geringer Fallbezug	kein oder fehlerhafter Fallbezug	domänen-spezifischer Mischtyp
Wissen	Wissenszusammenhänge	isoliertes Wissen	geringe Wissensbestände	
Begründung	differenziert begründet	ansatzweise begründet	nicht oder fehlerhaft begründet	

Tabelle 17: Zentrale Kennzeichen der einzelnen Typen

Die Zuschreibung der einzelnen Kacheln (beispielsweise ausgeprägter Fallbezug in Typ A) bezieht sich jeweils auf die Mehrheit der Teilnehmenden innerhalb eines Bearbeitungstyps. Wie in Kapitel 6.4.1 im Zusammenhang mit der Beschreibung der Typenbildung erläutert, handelt es sich dabei nicht um reine Typen, sondern um analytische Verdichtungen, die typische Muster bündeln, ohne individuelle Abweichungen auszuschließen.

- Typ A: fallorientierter und wissensintegrierender Bearbeitungstyp
- Typ B: falldistanzierter und wissensisolierter Bearbeitungstyp
- Typ C: falldistanzierter und wissensrestringierter Bearbeitungstyp
- Typ D: domänenspezifischer Mischtyp

Typ A lässt sich als wissensintegrierender Bearbeitungstyp charakterisieren. Kennzeichnend ist, dass förderdiagnostisches Wissen und Fall⁵⁰ nicht getrennt nebeneinanderstehen, sondern systematisch miteinander verschränkt werden. Die Bearbeitung der Fallvignette basiert auf den Teilschritten des Interpretierens und begründeten Entscheidens, nicht auf isolierten Einzelinformationen. Wissen wird dabei nicht lediglich reproduziert, sondern zur Fundierung der Argumentation für den konkreten Fall genutzt. Damit findet im Kern die von Rahm und Lunkenbein (2014: 238) angesprochene „Zusammenführung wissenschaftlichen Wissens und praktischen Könnens“ statt – auch wenn es sich hier lediglich um praktische Szenarien in Form von Fallvignetten handelt. Zentral ist der ausgeprägte und explizite Fallbezug: Der Fall fungiert als Referenzrahmen, auf den das Wissen kontinuierlich bezogen wird. Die Integration von Wissen und Fall erfolgt dabei prozessorientiert – im Sinne eines *wissensintegrierenden* Vorgehens. Die Verbindung entsteht während der Begründung, nicht erst im Ergebnis. Die Begründungen sind differenziert, strukturiert und argumentativ ausgearbeitet. Aussagen werden nicht lediglich

⁵⁰ Der Begriff *Fall* verweist hier auf die in der Textvignette beschriebene Fallsituation der fiktiven Schülerin Ella (vgl. Kap. 6.3.1).

behauptet oder additiv aneinandergereiht, sondern begründungslogisch entwickelt und aufeinander bezogen. Dadurch entsteht eine kohärente Argumentationsstruktur. Im Vergleich zu den anderen Typen zeigt sich Typ A als der am stärksten integrierende Bearbeitungsmodus:

- Im Unterschied zu Typ B, der durch isolierte Wissensbestände und geringen Fallbezug geprägt ist, verbindet Typ A systematisch Wissen und Fall.
- Im Unterschied zu Typ C, bei dem sowohl Wissen als auch Fallbezug defizitär oder fehlerhaft bleiben, weist Typ A eine hohe fachliche und argumentative Kohärenz auf.
- Im Unterschied zu Typ D ist die Integration bei Typ A nicht fragmentiert oder domänenspezifisch selektiv, sondern strukturierend und durchgängig.

Typ B ist durch einen wissensisolierten Bearbeitungsmodus gekennzeichnet. Im Zentrum stehen isolierte Wissensbestände, die zwar benannt, jedoch nicht durchgehend in Beziehung zueinander gesetzt werden. Wissen erscheint in dieser Form zum Teil als additiv nebeneinanderstehend, ohne dass übergeordnete Zusammenhänge oder strukturierende Verknüpfungen hergestellt werden. Charakteristisch ist, dass fachliche Begriffe oder Konzepte – etwa globale Kohärenzbildung – angegeben, aber nicht eingeordnet werden. Die Benennung bleibt auf einer deklarativen Ebene stehen; eine konzeptuelle Einbettung oder funktionale Verknüpfung mit anderen Wissens-elementen erfolgt nicht. Wissen wird damit reproduziert, nicht integriert. Es kann von einer „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ ausgegangen werden (Gruber et al. 2000: 149). Entsprechend zeigt sich kein oder nur ein geringer Fallbezug. Der Fall fungiert höchstens als lose Rahmung, nicht jedoch als strukturierendes Bezugssystem für die Wissensverwendung. Auch die Begründungen bleiben ansatzweise: Aussagen werden angerissen, jedoch nicht systematisch entwickelt oder argumentativ abgesichert. Die Begründungslogik ist fragmentarisch und folgt keiner durchgängigen Struktur, sodass Zusammenhänge zwischen Wissen und Fall nur punktuell oder implizit angedeutet werden. Im Vergleich zu den anderen Typen positioniert sich Typ B wie folgt:

- Gegenüber Typ A fehlt eine konsequente Integration von Wissen und Fall; Wissen bleibt weitgehend entkoppelt.
- Im Unterschied zu Typ C sind zwar Wissens-elemente vorhanden, diese werden jedoch in der Regel unverbunden verwendet.

- Gegenüber Typ D zeigt sich keine domänenspezifische Mischung, sondern eine einheitlich additive, wenig vernetzte Wissensverwendung.

Typ B beschreibt damit einen Bearbeitungstyp, der durch Benennung ohne Einordnung, Wissen ohne Zusammenhang und Argumentation ohne ausgearbeitete Begründungsstruktur geprägt ist. Der Fokus liegt auf der Präsenz von Wissen, nicht auf dessen fallbezogener oder begründungslogischer Verarbeitung.

Typ C ist durch einen wissensrestringierten Bearbeitungsmodus gekennzeichnet. Im Unterschied zu Typ B stehen hier nicht isolierte, sondern geringe Wissensbestände im Vordergrund. Relevantes fachliches Wissen ist nur in begrenztem Umfang vorhanden oder wird nicht ausreichend aktiviert, sodass eine tragfähige inhaltliche Grundlage für die Bearbeitung fehlt. Entsprechend zeigt sich kein oder ein fehlerhafter Fallbezug. Der Fall wird entweder nicht aufgegriffen oder in einer Weise herangezogen, die fachlich nicht stimmig ist. Anders als bei Typ B, wo Wissen und Fall zwar unverbunden nebeneinanderstehen, bleibt der Fallbezug bei Typ C inhaltlich limitiert oder unpassend. Der Fall kann damit seine Funktion als Bezugspunkt für die Bearbeitung nicht erfüllen. Auch die Begründungen sind nicht oder fehlerhaft ausgeprägt. Aussagen werden entweder ohne erkennbare Begründung formuliert oder auf Basis unpassender Entscheidungen begründet. Eine argumentative Entwicklung ist kaum erkennbar; vielmehr dominieren verkürzte, unpräzise oder sachlich problematische Aussagen. Im Vergleich zu den anderen Bearbeitungstypen lässt sich Typ C wie folgt einordnen:

- Gegenüber Typ A fehlt sowohl die Integration von Wissen und Fall als auch eine differenzierte Begründungsstruktur.
- Im Unterschied zu Typ B ist das Problem nicht primär die Isolation von Wissen, sondern dessen unzureichende Verfügbarkeit bzw. fehlerhafte Verwendung.
- Gegenüber Typ D zeigt sich kein domänenspezifischer Mischcharakter, sondern insgesamt eingeschränktes Wissensniveau, das eine strukturierte Bearbeitung verhindert.

Typ C markiert damit einen Bearbeitungstyp, bei dem Wissen, Fallbezug und Begründung gleichermaßen eingeschränkt sind. Die Bearbeitung bleibt fragmentarisch und weist weder eine strukturierende Wissensverwendung noch eine konsistente argumentative Logik auf.

Typ D unterscheidet sich von den übrigen Bearbeitungstypen durch eine domänenspezifische Ausprägung der Bearbeitung. Er ist als Mischtyp zu charakterisieren, da die Bearbeitungsweise über beide Vignetten hinweg nicht einheitlich ist, sondern systematisch zwischen den Vignetten bzw. Domänen variiert. Der Mischtyp resultiert aus den in Kapitel 6.4.2 ausgeführten methodischen und inhaltlichen Überlegungen, die eine getrennte Betrachtung der beiden Vignetten nicht zulassen. Für die Vignette zur Domäne Förderung zeigt sich in Typ D bei nahezu allen Fällen eine Bearbeitung, die weitgehend den Merkmalen von Typ A entspricht. Die Bearbeitungen sind in der Regel wissensbasiert, weisen einen klaren Fallbezug auf und enthalten – zumindest teilweise – begründende Elemente. Wissen wird hier überwiegend fallbezogen herangezogen und in strukturierter Weise verarbeitet. Demgegenüber wird die Diagnosevignette von der Mehrheit der diesem Typ zugeordneten Bearbeitungen in Anlehnung an Typ C bearbeitet. Es sind nur wenige Wissenszusammenhänge erkennbar, der Fallbezug bleibt gering oder aus, und Begründungen sind selten oder fachlich nicht passend. Die Bearbeitung wirkt insgesamt fragmentarisch und weist deutliche inhaltliche und argumentative Einschränkungen auf. Typ D ist damit weder durchgängig wissensintegrierend noch durchgängig defizitär, sondern zeichnet sich durch eine asymmetrische Bearbeitungslogik aus. Während in der Domäne Förderung kompetente, strukturierte Bearbeitungen gelingen, treten in der Domäne Diagnose deutliche Begrenzungen zutage. Im Vergleich zu den anderen Typen zeigt Typ D damit,

- dass wissensintegrierende Bearbeitung nicht als generelle Fähigkeit, sondern domänenspezifisch ausgeprägt sein kann,
- und dass Defizite nicht zwingend global auftreten, sondern kontext- und aufgabenspezifisch sichtbar werden.

Typ D ergänzt die Typologie somit um eine Perspektive, die die Bedeutung der Domäne für die Qualität der Wissensverarbeitung hervorhebt.

Im Anschluss an die Beschreibung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bearbeitungstypen lassen sich die Befunde wie folgt in den Forschungsstand einordnen. Anknüpfungspunkte zeigen sich insbesondere zu Arbeiten, die das Verhältnis von Wissen und Handeln in den Mittelpunkt professioneller Kompetenz stellen. So betont McDonald (2013: 378) mit dem Begriff *teaching practice that entail knowledge and doing* ausdrücklich die Verknüpfung von Wissen und Handeln. Diese Perspektive spiegelt sich in den

hier untersuchten Anwendungsaufgaben wider, die gerade nicht auf reines deklaratives Wissen zielen, sondern darauf, Wissen in konkreten praktischen Szenarien umzusetzen. Die identifizierten Bearbeitungstypen – insbesondere wissensintegrierende Zugänge – machen sichtbar, in welchem Maße es den Teilnehmenden gelingt, diese Verbindung zwischen Wissen und handlungsbezogener Begründung herzustellen. Vor diesem Hintergrund greift die vorliegende Analyse eine in der Lehrkräftebildungsforschung vielfach thematisierte Problematik auf, nämlich die weiterhin offene Frage, wie hochschulisch erworbenes Wissen den Aufbau professionellen Handelns unterstützen kann. Auch zu den Überlegungen von Neuweg (2014: 585) lassen sich Bezüge herstellen. Neuweg hebt hervor, dass insbesondere die Lehrkräftebildung auf der Annahme beruht, dass durch die Nutzung von Lerngelegenheiten zur Aneignung expliziten Professionswissens die kognitiven Strukturen angehender Lehrkräfte beeinflusst werden können, die wiederum als Grundlage kompetenten Handelns gelten. Die vorliegenden Befunde differenzieren diese Annahme, indem sie zeigen, dass die Verfügbarkeit von Wissen allein nicht hinreichend ist, sondern dass sich Qualität und Tiefe der Bearbeitung maßgeblich danach unterscheiden, wie Wissen fallbezogen verarbeitet, verknüpft und begründet wird. Auf die Herausforderung der Transferleistung weist auch Reusser (2008: 222) hin:

Deshalb ist es auch nur von begrenztem Nutzen, angehenden Lehrpersonen große Mengen von Forschungswissen einfach akademisch zu vermitteln. Dieses Wissen dürfte so wirkungslos für das Handeln bleiben, wie es auch manche Wissensbestände der traditionellen Lehrerbildung immer schon waren. Mit anderen Worten: Auch wissenschaftliches Wissen von hoher Qualität verwandelt sich im Zuge seiner kognitiven Aneignung nicht von selbst in Professionswissen.

Damit leisten die Ergebnisse einen Beitrag zur empirischen Ausdifferenzierung des Zusammenhangs von Wissensaneignung und Handlungsfähigkeit, indem sie unterschiedliche Modi der Wissensverwendung in anwendungsorientierten Szenarien sichtbar machen und zugleich die Bedeutung wissensintegrierender Bearbeitungsprozesse für professionelles Handeln unterstreichen.

Durch die Einbeziehung von Überzeugungen und Vorwissen wird diese erste Typologie an späterer Stelle weiter ausdifferenziert (vgl. Kap. 7.4). Es entsteht eine erweiterte Typologie, die zur Beantwortung der zweiten analytischen Forschungsfrage beiträgt: In welchem Verhältnis stehen fachliches Vorwissen, Überzeugungen und Aneignungsweisen der Kernpraktik der lernprozessbegleitenden Diagnostik?

Das übergeordnete Ziel besteht darin, eine differenzierte analytische Perspektive auf die Heterogenität der Aneignungsformen der Studierenden zu eröffnen. Auf dieser Grundlage soll ein Beitrag zur Beantwortung der zentralen Fragestellung geleistet werden: Wie eignen sich Studierende die Kernpraktik lernprozessbegleitende Diagnostik im Bereich Lesen im Rahmen eines Praxissemesters an?

7.2 Befunde zu den Überzeugungen

In der folgenden fallübergreifenden Darstellung wird ein Überblick über die gewonnenen empirischen Erkenntnisse hinsichtlich der Überzeugungen der Deutschstudierenden entfaltet. Für die Ergebnisdarstellung bilden insgesamt vier Kernthemen den Rahmen, die im Zuge der Kategorienbildung induktiv herausgearbeitet wurden und jeweils für die Hauptkategorien im Kategoriensystem stehen (vgl. Kap. 6.4.3): *Funktion, Zuständigkeit, Zielgruppe, Herausforderungen*. Die fallübergreifende Perspektive ermöglicht es dabei, (erste) inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den rekonstruierten Überzeugungen der Studierenden aufzuzeigen und zugleich erste Einblicke in individuelle Aussagen zur Prozessdiagnostik zu gewinnen (vgl. Korff 2016: 146). Im Folgenden werden die vier Kernthemen nacheinander dargestellt und anhand ausgewählter Fallbeispiele veranschaulicht. Aspekte, die darüber hinaus als relevant erachtet werden, finden zusätzlich Berücksichtigung. Damit wird eine bestimmte Perspektive eingenommen und die Aufmerksamkeit auf jene *Kategorien* gelenkt, die einen Vergleich erst ermöglichen (Kelle und Kluge 2010: 13).

Allgemein messen nahezu alle Studierenden der lernprozessbegleitenden Diagnostik für den (Deutsch-)Unterricht eine hohe Bedeutung bei. So betonen 27 von 29 Teilnehmenden deren Wichtigkeit. Dieser Befund ist vermutlich (auch) durch den Erhebungskontext bedingt. Es erscheint wenig wahrscheinlich, dass Studierende gegenüber einer Dozentin offen äußern würden, Diagnostik für unwichtig zu halten. Einige Studierende formulieren jedoch Einschränkungen. So verbindet Lea ihre Zustimmung mit einem indirekten Kritikpunkt an der universitären Ausbildung:

Leider fühle ich mich für die Durchführung von Diagnostiken nicht bereit, weil ich mich dahingehend nicht gut genug ausgebildet fühle. Doch eigentlich finde ich es sehr wichtig und würde Werkzeuge zur Diagnostik gerne kompetent und professionell anwenden können. (Lea_SF_E)

Andere, wie Marie, sehen eine potenzielle Gefahr in einem Übermaß an Diagnostik – insbesondere, wenn Kinder primär „durch die diagnostische Brille“ betrachtet werden. Marie formuliert dies so:

Allerdings gilt es zu verhindern, dass sie sich durch die Verfahren der Diagnostik und die Umsetzung der Förderergebnisse als nicht normal oder anders fühlen. Daher sollten die diagnostischen Verfahren nicht zu viel Raum bekommen. (Mar_GS_E)

Hauptkategorie: Funktion

Eine grundlegende Gemeinsamkeit in den Essays besteht darin, dass nahezu alle Studierenden die Funktion der lernprozessbegleitenden Diagnostik thematisieren. Besonders häufig wird dabei die Möglichkeit hervorgehoben, mithilfe der Prozessdiagnostik gezielte Fördermaßnahmen zu planen. Exemplarisch verdeutlicht dies Luisa:

Vielmehr ermöglicht mir LPD auch das gezielte Einsetzen von Maßnahmen zur individuell angepassten Förderung entsprechend der aktuellen Leistungsstände der SuS. (Lui_SF_1.E)

In ähnlicher Weise beschreibt Lina:

Es lassen sich auch Förderempfehlungen ableiten, da genau bekannt wird, wo besondere Defizite sind. (Lin_SF_E)

Mehrere Studierende verknüpfen Diagnostik dabei ausdrücklich mit einer doppelten Zielsetzung. Sie sehen sowohl die Planung und Überprüfung von Fördermaßnahmen als auch die adaptive Unterrichtsplanung als zentrale Aufgaben von lernprozessbegleitender Diagnostik:

Außerdem eignet sich lernprozessbegleitende Diagnostik für eine optimale Anpassung der Lern-Lehrmaterialien an den Lernstand des Kindes. (Han_GS_1.E),

Durch Kenntnisse über den ermittelten Lernstand der Schülerinnen und Schüler kann der Stoff und die Unterrichtsformen anders geplant und eingesetzt werden. (SOP_GS_1.E)

Dies verweist auf ein erweitertes Diagnostikverständnis, das die Gestaltung des Unterrichts in den Blick nimmt. Andere Teilnehmende hingegen beschränken die Funktion ausschließlich auf die individuelle Förderung, was eher ein engeres, instruktionsnahes Verständnis von Diagnostik erkennen lässt.

Die Häufigkeitsanalyse zeigt, dass die Subkategorie *Förderung planen/überprüfen* mit 25 von 29 Nennungen deutlich stärker vertreten ist als die Subkategorie *adaptive Unterrichtsplanung* (11 von 29 Nennungen). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin

liegen, dass der Einsatz diagnostischer Verfahren von den Studierenden primär mit der Entwicklung und Evaluation individueller Fördermaßnahmen assoziiert wird. Wie bereits in Kapitel 2.2 dargestellt, ist jedoch auch die Anpassung der Lernaufgaben an die diagnostisch ermittelten Lernstände ein zentraler Bestandteil wirksamer Unterrichtsgestaltung. Es zeigt sich somit ein deutlicher Unterschied, ob Lernprozessdiagnostik primär auf eine ausgewählte Gruppe von *Förderkindern* bezogen wird oder ob sie als grundlegendes Prinzip adaptiven Unterrichts verstanden wird. Während im ersteren Fall die Verantwortung häufig bei spezialisierten Fachkräften, insbesondere Sonderpädagog*innen, verortet wird, führt die zweite Perspektive in der Regel zu einer breiteren Zuständigkeitszuschreibung: lernprozessbegleitende Diagnostik wird dann als zentrale Aufgabe der Lehrkräfte insgesamt gesehen.

Hauptkategorie: Zuständigkeit

In der Hauptkategorie *Zuständigkeit* für Prozessdiagnostik zeigt sich, dass allgemein Lehrkräfte am häufigsten als verantwortliche Akteur*innen genannt werden. Von den insgesamt 29 befragten Personen sehen 19 die Zuständigkeit primär bei Lehrkräften:

Die lernprozessbegleitende Diagnostik sollte in einer Grundschule zum Großteil von den Lehrkräften vorgenommen werden, die das jeweilige Schulkind regelmäßig unterrichten.
(Ram_GS_E)

Alle Lehrkräfte stehen in der Verantwortung, Lernprozessdiagnostik anzuwenden.
(Mar_SF_E)

Dieses Ergebnis deutet auf ein verbreitetes Verständnis hin, dass die Verantwortung für die Durchführung lernprozessdiagnostischer Maßnahmen maßgeblich innerhalb des pädagogischen Kerngeschäfts verortet wird. Besonders aufschlussreich ist dabei der Zusammenhang mit der persönlichen Positionierung der Befragten. Wird die Aussage im Rahmen einer Selbstverortung als (zukünftige) Lehrkraft getroffen – beispielsweise mit Formulierungen wie *„Als zukünftige Lehrerin ist mir wichtig ...“* –, lässt sich schließen, dass die betreffende Person sich selbst explizit in der Pflicht erkennt, Lernprozessdiagnostik durchzuführen. Dieses Muster wird besonders deutlich am Beispiel von Tina: *„Als Sonderpädagogin sehe ich mich in der Pflicht, diese Aufgabe zu übernehmen“* (Tin_SF_E). Hier wird die Verantwortungsübernahme klar personalisiert und mit der eigenen professionellen Rolle verknüpft. Die Formulierung verweist nicht nur auf eine fachliche, sondern auch auf eine moralische und berufsidentitätsbezogene Verpflichtung.

Sieben Befragte erwähnen beide Subkategorien: *Lehrkräfte und externe Personen*. Diese Perspektive betont eine geteilte Zuständigkeit, wie sie prototypisch in der Aussage von Eva formuliert wird:

Dazu finde ich es sinnvoll, wenn sowohl die Fachlehrkraft bzw. die Klassenlehrerin als auch externe Fachkräfte sich an der LPD beteiligen. (Eva_GS_E)

Die Kombination wird dabei offenbar als Ergänzung der jeweiligen Stärken verstanden; die Nähe der Lehrkräfte zu den Schüler*innen einerseits und die fachliche Spezialisierung der externen Akteur*innen andererseits. Nur zwei Personen ordnen die Zuständigkeit ausschließlich externen Personen zu. Beide begründen diese Einschätzung ausführlich. Zum einen wird auf mögliche „Betriebsblindheit“ von Lehrkräften verwiesen, die im Schulalltag Auffälligkeiten übersehen oder aufgrund ihrer Erfahrung vorschnelle, nicht fundierte Annahmen treffen könnten (Leo_GS_1.E). Zum anderen wird die Frage der praktischen Umsetzbarkeit thematisiert. Der zusätzliche Aufwand einer fundierten Prozessdiagnostik sei für eine einzelne Klassen- oder Fachlehrkraft allein nicht leistbar (Fel_SF_E). Diese Argumentationen unterstreichen, dass die Einbindung externer Expertise sowohl aus Qualitäts- als auch aus Ressourcengründen als sinnvoll oder notwendig angesehen werden kann.

Für die Subkategorie *multiprofessionelle Teams* lässt sich schlussfolgern, dass hier eine noch stärker integrierte Form der Zuständigkeitsverteilung im Fokus steht. Eine solche Perspektive impliziert, dass die lernprozessbegleitende Diagnostik nicht als Aufgabe einer einzelnen Berufsgruppe, sondern als gemeinschaftlicher Prozess verstanden wird, in dem verschiedene Fachdisziplinen systematisch zusammenwirken. Dies könnte vor allem dann von Vorteil sein, wenn komplexe diagnostische Fragestellungen vorliegen, die unterschiedliche fachliche Blickwinkel erfordern. Diese Haltung wird in den Aussagen der Befragten deutlich:

Besonders die Arbeit in multiprofessionellen Teams sehe ich als sehr wertvoll an, daher ist es von Vorteil, auch Ansichten von anderen Personen zu erhalten. (Pau_SF_E)

Durch das Einsetzen von geschultem Personal und/oder multiprofessionellen Teams kann meiner Meinung nach nur förderlich für die betroffenen Schülerinnen und Schüler sein, denn so bekommen die Schülerinnen und Schüler die für sie geeignetsten Angebote der Förderung. (Ver_SF_E)

Beide Zitate verdeutlichen, dass hier nicht nur die Effizienz, sondern vor allem die Qualität der Förderung im Vordergrund steht. Der Einbezug unterschiedlicher fachlicher Perspektiven wird als Gewinn für die Diagnostik und die passgenaue Unterstützung der Lernenden betrachtet.

Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass die Mehrheit der Befragten lernprozessbegleitende Diagnostik in den Verantwortungsbereich von Lehrkräften stellt, teils in enger Selbstzuschreibung, während kleinere Gruppen die Verantwortung geteilt oder vollständig bei externen Akteur*innen sehen. Die Argumentationen für eine stärkere externe Beteiligung beziehen sich vor allem auf die Vermeidung diagnostischer Verzerrungen und die Reduktion von Arbeitsbelastung. Damit wird sichtbar, dass die Diskussion um Zuständigkeit nicht nur eine Frage der fachlichen Qualifikation, sondern auch der praktischen Rahmenbedingungen im Schulalltag ist.

Hauptkategorie: Zielgruppe

Etwa ein Drittel der Studierenden beschreibt in ihren Essays alle Schüler*innen als Zielgruppe der lernprozessbegleitenden Diagnostik. Diese Perspektive betont den Anspruch, Diagnostik als universelles Instrument zur Unterstützung der gesamten Lerngruppe einzusetzen. Exemplarisch verdeutlichen dies Aussagen wie: „alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen im Blick zu haben“ (Mai_GS_E) oder „Ich halte LPD für sehr wichtig, um allen Schülerinnen gerecht zu werden“ (Kat_GS_E). Eine kleinere Gruppe von Befragten hebt dagegen hervor, dass lernprozessbegleitende Diagnostik vor allem für ausgewählte Schüler*innen von besonderer Relevanz ist. Hier wird die Diagnostik auf spezifische Lernbereiche und bestimmte Kinder fokussiert, wie das folgende Zitat zeigt:

Die Durchführung bezieht sich zudem nicht auf die ganze Klasse, sondern nur auf spezifische Kinder und hier explizit formulierte Lernbereiche. (Nel_SF_E)

Diese unterschiedlichen Sichtweisen verweisen auf ein Spannungsfeld zwischen einem inklusiven, auf die gesamte Lerngruppe bezogenen Diagnoseverständnis einerseits und einem stärker selektiv ausgerichteten Einsatz andererseits, bei dem die Ressourcen gezielt auf Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf konzentriert werden.

Hauptkategorie: Herausforderungen

Im Hinblick auf die Hauptkategorie *Herausforderungen* lassen sich unterschiedliche Perspektiven rekonstruieren. Sechs Studierende thematisieren die Problematik der

mangelnden zeitlichen Ressourcen in Bezug auf die Durchführung von Lernprozessdiagnostik (Pia, Felix, Lea, Eva, Denise, Leonie). Pia unterstreicht zunächst die Relevanz der lernprozessbegleitenden Diagnostik, bevor sie die damit verbundene Einschränkung explizit benennt:

Ich persönlich finde lernprozessbegleitende Diagnostik im Grunde wichtig, sehe jedoch den großen Nachteil, dass sie so aufwändig und zeitintensiv ist. (Pia_GS_E)

Andere Befragte verweisen eher indirekt auf den Zeitfaktor, etwa mit dem Hinweis, dass es insbesondere in Grundschulklassen mit 30 Kindern kaum möglich sei, die Entwicklung der Lesekompetenzen einzelner Schüler*innen kontinuierlich zu verfolgen. Eine weitere von den Studierenden im Kontext der lernprozessbegleitenden Diagnostik identifizierte Herausforderung betrifft das erforderliche Fachwissen. So betont Saskia:

Die Anwendung und Durchführung von lernprozessbegleitender Diagnostik setzen vorhandenes Wissen und vorhandene Kompetenz in der Diagnostik voraus. (Sas_SF_1.E)

Auch Lina vertritt die Auffassung, „dass es nicht ausreicht, einfach ins Manual zu schauen und ihn durchzuführen.“ (Lin_SF_E)

Im Folgenden wird jene Kategorie in den Blick genommen, die zwar nicht in das endgültige Kategoriensystem aufgenommen wurden (vgl. Kap. 6.4.3), die jedoch aufgrund ihres analytischen Mehrwerts für das Verständnis der studentischen Haltungen zur Prozessdiagnostik relevant erscheint und daher ergänzend beschrieben wird: *praktische Erfahrung* mit lernprozessbegleitender Diagnostik. Nahezu die Hälfte der Teilnehmenden (n=13) gibt an, bislang keine praktischen Erfahrungen mit lernprozessbegleitender Diagnostik gesammelt zu haben. In einigen Fällen wird dies ausdrücklich bedauert, wie affektiv geprägte Formulierungen verdeutlichen, etwa:

Leider konnten wir diese nicht in der Praxis durchführen, sodass mein Wissen und meine Erfahrung sich größtenteils auf das theoretische Wissen beschränkt. (Ver_SF_E)

Drei Teilnehmende berichten hingegen von praktischen Erfahrungen, die sie bereits vor der Praxisphase erworben haben. So beschreibt beispielsweise Nele:

Ich habe bereits sowohl Lernverlaufsdagnostik als auch Verhaltensverlaufsdagnostik durchgeführt, ausgewertet und Entscheidungen für weitere Fördermaßnahmen auf Grundlage dieser getroffen bzw. bereits bestehende Fördermaßnahmen an die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen adaptiert. (Nel_SF_E)

Diese Aussagen verdeutlichen, dass die Vorerfahrungen der Studierenden im Bereich lernprozessbegleitende Diagnostik stark variieren – von rein theoretischem Wissen bis hin zu einer bereits eigenständig durchgeführten und ausgewerteten Diagnostik mit anschließender Anpassung von Fördermaßnahmen. In einigen Essays finden sich Passagen, die auf theoretisches Vorwissen der Teilnehmenden schließen lassen. Vor allem Studierende der sonderpädagogischen Förderung berichten von Seminaren, in denen sie Lernprozessdiagnostik bereits theoretisch kennengelernt haben. Exemplarisch hierfür steht die Aussage von Verena:

In vielen Seminaren aus dem Fach Sonderpädagogik im Bachelorstudium konnten wir anhand von Fallbeispielen eine solche Diagnostik in der Theorie entwickeln. (Ver_SF_E)

Diese Beobachtung legt die Vermutung nahe, dass Studierende der sonderpädagogischen Förderung grundsätzlich mit mehr Vorwissen in die Praxisphase starten. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zu Beginn der ersten Seminarsitzung stärken diese Annahme, da mehr Studierende der Sonderpädagogischen Förderung höhere Punktwerte erzielen (vgl. Kap. 7.3).

Die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse geht mit bestimmten Festlegungen einher, die kritisch zu hinterfragen sind. Ein Ausbleiben von Äußerungen der Studierenden zu einzelnen Bereichen der lernprozessbegleitenden Diagnostik darf nicht automatisch als Hinweis interpretiert werden, dass diesen Aspekten keinerlei Bedeutung beigemessen wird. Konkret heißt das: Werden bestimmte inhaltliche Schwerpunkte – ob bewusst oder unbewusst – von den befragten Personen nicht thematisiert, lässt sich daraus forschungsseitig nicht eindeutig schließen, dass diese gänzlich außerhalb ihres Wahrnehmungs- oder Bedeutungshorizonts liegen. Vielmehr kann lediglich angenommen werden, dass die betreffende Thematik aus Sicht der Teilnehmenden möglicherweise eine geringere Relevanz besitzt (vgl. F. Schmidt 2018: 257ff.).

7.3 Befunde zum Vorwissen

Zur Kategorisierung der Vorwissenswerte wurde die empirische Spannweite (5–16 Punkte) herangezogen (vgl. Kap. 6.4.4). Für die Analyse wurden die Ergebnisse in drei Kategorien unterteilt: ‚geringes Vorwissen‘ (5–8,5 Punkte), ‚mittleres Vorwissen‘ (9–12,5 Punkte) und ‚viel Vorwissen‘ (13–16 Punkte).

Die Einteilung des Vorwissens erfolgt pragmatisch und stets relativ zur in dieser Stichprobe erreichten Punktspanne. Wenn in späteren Kapiteln (z. B. Kap. 7.4) von „viel Vorwissen“ die Rede ist, bezieht sich dies auf ein vergleichsweise hohes Vorwissen innerhalb des tatsächlich beobachteten Wertebereichs, da keine der befragten Personen die maximal zu erreichende Punktzahl (23 Punkte) erlangt hat.

Vorwissen	Punktebereich	Anzahl	Anteil (%)
Geringes Vorwissen	5-8,5	n=13	44,8 %
Mittleres Vorwissen	9-12,5	n=8	27,6 %
Hohes Vorwissen	13-16	n=8	27,6 %

Tabelle 18: Verteilung des Vorwissens in der Gesamtstichprobe

Die Ergebnisse zeigen eine heterogene Verteilung des Vorwissens innerhalb der Stichprobe. 13 der 29 Studierenden (44,8 %) verfügen über geringes Vorwissen, während jeweils 8 Personen (27,6 %) den Kategorien mittleres bzw. hohes Vorwissen zugeordnet werden können. Ein größerer Anteil der Studierenden erreicht demnach Werte, die auf begrenzte Vorkenntnisse im thematischen Bereich des Fragebogens schließen lassen.

Vorwissen	Sonderpädagogische Förderung	Grundschule
Geringes Vorwissen	n=5 (29,4%)	n=8 (66,7%)
Mittleres Vorwissen	n=5 (29,4%)	n=3 (25,0%)
Hohes Vorwissen	n=7 (41,2%)	n=1 (8,3%)

Tabelle 19: Verteilung des Vorwissens nach Studiengang

Der Vergleich der Punktverteilung zwischen den beiden Studiengängen zeigt Unterschiede im fachlichen Vorwissen der Teilnehmenden. Während die Mehrheit der Studierenden (41%) der Sonderpädagogischen Förderung (n=17) Punktwerte im oberen Bereich erzielt, kann von den Grundschulstudierenden (n=12) nur eine Person dieser Kategorie zugeordnet werden. Dagegen verfügen knapp 67% der Studierenden des Grundschullehramts über geringes Vorwissen, verglichen mit lediglich 29 % in der Gruppe Sonderpädagogische Förderung. Studierende der sonderpädagogischen Förderung scheinen bereits über umfangreichere Vorkenntnisse in den relevanten Themenfeldern zu verfügen, was auf curriculare Unterschiede, frühere Ausbildungsschwerpunkte oder praktische Erfahrungen zurückzuführen sein könnte.

7.4 Zusammenführung der Einzelbefunde: erweiterte Typologie

In diesem Kapitel werden die identifizierten Bearbeitungstypen mit den Überzeugungen der Studierenden sowie mit ihrem fachspezifischen Vorwissen in Beziehung gesetzt, um mögliche Zusammenhänge zwischen professionellen Denk- und Handlungsmustern und individuellen dispositionsbezogenen Faktoren zu analysieren. Damit wird die Grundlage zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage geschaffen: In welchem Verhältnis stehen die Aneignung der Kernpraktik der lernprozessbegleitenden Diagnostik, die Überzeugungen zur lernprozessbegleitenden Diagnostik und das fachliche Vorwissen?

Ausgangspunkt bilden die in Kapitel 7.1 entwickelten Bearbeitungstypen (A–D). Für jeden Typ werden die zugehörigen Überzeugungsprofile vergleichend nebeneinandergestellt. Im Zentrum stehen drei Fragen: Welche Überzeugungsmuster treten innerhalb eines Typs vorwiegend auf? Wie stark variieren die Überzeugungen innerhalb eines Typs? Und gibt es Spannungen oder Widersprüche zwischen Vignettenbearbeitung und Überzeugungen? Durch die vergleichende Analyse entsteht keine neue Typologie, sie dient lediglich der analytischen Tiefenschärfung. Es wird verdeutlicht, inwiefern die Bearbeitungstypen von gemeinsamen oder unterschiedlichen Überzeugungsmustern geprägt sind und welche potenziellen Spannungsfelder sich zwischen Vignettenbearbeitung und Überzeugungen ergeben. Hierfür wird ein Merkmalsraum definiert, der drei Dimensionen umfasst: (1) die Bearbeitungstypen A–D, (2) die Überzeugungen zur lernprozessbegleitenden Diagnostik – differenziert nach *Funktion*, *Zielgruppe*, *Zuständigkeit* und *Herausforderungen* – sowie (3) das fachliche Vorwissen, gemessen anhand der erreichten Punktzahl im Fragebogen.

Innerhalb der Bearbeitungstypen zeigen die Überzeugungsprofile jeweils 1–2 charakteristische Submuster, die vor allem unterschiedliche Auffassungen zur Funktion der Lernprozessdiagnostik erkennen lassen. Während eine Gruppe Diagnostik primär als Grundlage für individuelle Förderplanung versteht, sieht eine andere sie stärker im Kontext adaptiver Unterrichtsplanung bezogen auf die gesamte Lerngruppe. Die Überzeugungen ergänzen damit die typologisch gewonnenen Bearbeitungsmuster und machen deutlich, dass innerhalb eines Typs unterschiedliche Perspektiven auf Diagnostik bestehen können. Diese Unterschiede liefern Hinweise auf Potenziale und Barrieren in der professionsbezogenen Entwicklung von Studierenden (vgl. Kap. 8). Die Subgruppen werden

daher analytisch genutzt, jedoch nicht als eigenständige Typen definiert. Die hier dargestellten Ergebnisse ermöglichen es, Muster und Unterschiede herauszuarbeiten, die für den Forschungskontext relevant sind. Zugleich gilt es, deren Aussagekraft unter Berücksichtigung der Limitationen vorsichtig zu interpretieren. Es handelt sich um eine kleine Stichprobe, die nicht hinreichend entsprechend ihrer Eingangsvoraussetzungen beschrieben werden kann (vgl. Trempler und Hartmann 2020: 20; vgl. Kap. 7.2).

Typ A: fallorientierter und wissensintegrierender Bearbeitungstyp

Innerhalb des Bearbeitungstyps A (n = 6), der durch eine konsistente und fachlich fundierte Bearbeitung der Aufgaben charakterisiert ist, zeigen sich zwei unterscheidbare Überzeugungsmuster im Hinblick auf die Funktion von Lernprozessdiagnostik.

Person	Funktion	Zielgruppe	Zuständigkeit	Herausforderungen	Vorwissen
Felix	FöP	*	ex	fZ	6 Punkte
Leonie	FöP	*	ex	fZ + W	9,5 Punkte
Sophie	FöP + aUn	*	mult	*	7 Punkte
Luisa	FöP + aUn	all	Lk	*	7 Punkte
Ina	FöP + aUn	aus	mult + Lk	*	13 Punkte
Alina	*	*	Lk	*	14 Punkte

*Tabelle 20: Profilmatrix Bearbeitungstyp A (FöP: Förderplanung; aUn: adaptive Unterrichtsplanung; all: alle Schüler*innen; aus: ausgewählte Schüler*innen; ex: externe Personen; mult: multiprofessionelle Teams; Lk: Lehrkräfte; fZ: fehlende Zeit; W: Wissen; *: keine Angabe in dieser Kategorie)*

Zwei Studierende (Felix und Leonie) verbinden Prozessdiagnostik mit einem stark förderorientierten Diagnostikverständnis. So betont Leonie:

Meine Ziele sind daher, dass Förderbedarf durch lernverlaufs begleitende Diagnostik frühzeitig erkannt wird und die Kinder bestmöglich gefördert werden. (Leo_GS_E)

Gleichzeitig wird Diagnostik jedoch nicht primär als Aufgabe der Lehrkraft, sondern als Zuständigkeit externer Fachkräfte verstanden. Dies zeigt sich in folgender Einschätzung:

Auch eine Unterstützung durch externe Personen, die solche Messungen vorbereiten, sehe ich durchaus als eine gute Möglichkeit an. (Fel_SF_E)

Ergänzend verweisen beide auf fehlende zeitliche Ressourcen, was exemplarisch in der Aussage von Felix deutlich wird:

Als Nachteil der Lernprozessdiagnostik sehe ich den hohen zusätzlichen Aufwand an, der wahrscheinlich viele Schulen und Lehrkräfte vor einer solchen Diagnostik abschreckt. (Fel_SF_E)

Leonie verweist zusätzlich auf mangelndes Fachwissen als zentrale Herausforderungen. Auffällig bleibt zudem, dass die Zielgruppe nicht näher bestimmt wird, was auf ein eher pauschales Verständnis schließen lässt. Beide Studierenden verfügen über niedriges Vorwissen (6 und 9,5 Punkte). Dies könnte erklären, warum diagnostische Aufgaben stärker nach außen delegiert werden und strukturelle Barrieren angenommen werden.

Ein weiteres Muster zeigt sich darin, dass eine Gruppe Studierender dieses Typs (Sophie, Luisa, Ina) ein eher differenziertes und adaptives Diagnostikverständnis entwickelt. Neben der Förderfunktion betonen sie insbesondere die Bedeutung adaptiver Unterrichtsplanung. So wird hervorgehoben:

Durch Kenntnisse über den ermittelten Lernstand der Schülerinnen und Schüler kann der Stoff und die Unterrichtsformen anders geplant und eingesetzt werden. (Sop_GS_E)

Ina beschreibt die Bedeutung der Lernprozessdiagnostik für Unterrichtsplanung und individuelle Förderung nicht nur in allgemeinen Worten, sondern bettet die Argumentation in ein differenziertes Verständnis diagnostischer Praktiken ein. Die Unterscheidung zwischen alltäglicher und geplanter Diagnostik wird klar benannt, ebenso wie die Notwendigkeit eines diagnostischen Zielbezugs. Auch die Frage der *Zuständigkeit* wird von dieser Gruppe mehrdimensional betrachtet: teils sehen sie die Verantwortung bei der Lehrkraft (Alina und Luisa), teils in Kombination mit weiteren Akteur*innen (Sophie und Ina). Folgendes Beispiel soll dies exemplarisch verdeutlichen:

Generell sollte eine dauerhafte Kommunikation zwischen Lehrkraft, Fachlehrkraft und Sonderpädagogen bestehen, um sich über die Lernprozesse der jeweiligen Schülerinnen und die schulinternen Methoden der Diagnostik auszutauschen. (Ina_GS_E)

Die Relevanz der Zusammenarbeit zwischen Fachlehrkräften, Sonderpädagog*innen und Diagnostikexpert*innen wird klar reflektiert. Auffällig im Essay von Ina ist zudem das durchgängige Bewusstsein für diagnostische Anschlussfähigkeit, etwa bei der Diskussion von Kompetenzbereichen, Testformaten oder schulpraktischer Umsetzbarkeit. Bemerkenswert ist, dass in dieser Gruppe keine *Herausforderungen* benannt werden, was auf eine höhere subjektive Erwartung der Umsetzbarkeit hindeuten könnte.

Betrachtet man die Gruppe der Typ-A-Studierenden insgesamt im Hinblick auf ihr Vorwissen, so ergibt sich ein interessanter Befund. Es deutet sich an, dass ein höheres fachliches Vorwissen nicht zwingend zu einer intensiveren oder effektiveren Bearbeitung der Aufgaben führt. Auch Studierende, die im Fragebogen eine relativ niedrige Punktzahl erreichen, zeigen im Umgang mit dem Lernangebot ein vergleichsweise komplexes Verständnis. Bezogen auf das Vorwissen erzielt Ina aus der Einzelfallanalyse (vgl. Kap. 7.1.1) im Fragebogen eine vergleichsweise hohe Punktzahl (13 Punkte), was mit ihrer intensiven Auseinandersetzung mit der Vignette konsistent erscheint. Zugleich ist zu betonen, dass eine solche Passung zwischen Vorwissen und Bearbeitungsintensität nicht immer gegeben ist.

Unter Rückgriff auf die Heuristik von Fives und Buehl (2012) (vgl. Kap. 4.3), die die unterschiedlichen Rollen von Lehrkräfteüberzeugungen abbildet – Filterung, Rahmung, Handlungsleitung (Mark und Schmidt 2025: 20), ergibt sich für den Einzelfall Ina folgendes Bild: Basierend auf vorhandenen Befunden zur Wirkung von Überzeugungen auf das Handeln (vgl. Wilde und Kunter 2023: 304f.) lässt sich annehmen, dass Ina die in den Vignetten beschriebene Fallsituation durch die Brille ihrer bestehenden Überzeugungen (vgl. Fives und Buehl 2012: 478) betrachtet. Diese sind durch ein breites Verständnis von Diagnostik und Förderung gekennzeichnet. Das heißt, Ina scheint sowohl die Förderplanung als auch die adaptive Unterrichtsplanung als Ziel von Lernprozessdiagnostik im Blick zu haben. In ihrem Essay geht sie auf bewusste und unbewusste Diagnostik ein, womit vermutlich formelle und informelle Verfahren gemeint sind. Ina betont, dass beide Herangehensweisen von Bedeutung sind und miteinander kombiniert werden müssen. Diese Überzeugung spielt möglicherweise auch bei ihrer Bearbeitung der ersten Vignette zur Diagnose eine Rolle, indem die angehende Lehrkraft einen passenden standardisierten Test vorschlägt, da die informelle Beobachtung allein bei Ella nicht ausreicht. Ina verfügt aufgrund ihrer bestehenden Überzeugungsmuster über Anknüpfungspunkte für die Informationen aus der Vignette, was sich wiederum positiv auf den Aneignungsprozess der Kernpraktik auswirken kann. Das Fallbeispiel könnte demnach zunächst im Sinne der Filterfunktion entsprechend wahrgenommen und interpretiert werden, was anschließend zu einer von den Überzeugungsmustern gerahmten Beurteilung und Bewertung der konkreten Unterrichtssituation führt. Es könnte sein, dass diese Filter- und Rahmungsfunktion der Überzeugungen bei Ina später auch Auswirkungen auf ihr Verhalten und Handeln in der Praxis haben wird. Konkret bedeutet dies, dass sie die

von ihr genannten Verfahren auch selbst einsetzen würde, wenn sie einen ähnlichen Fall wie Ella aus der Vignette in ihrer eigenen Klasse hätte.

Typ B: falldistanzierter und wissensisolierter Bearbeitungstyp

Auch innerhalb dieses Typs (n = 3), der in beiden Aufgabenbereichen deutliche Ansätze einer fachlich fundierten Auseinandersetzung erkennen lässt, zeigen sich unterscheidbare Überzeugungsmuster, die sich insbesondere durch ihre Perspektive auf Adaptivität und Zuständigkeitszuschreibung unterscheiden.

Person	Funktion	Zielgruppe	Zuständigkeit	Herausforderungen	Vorwissen
Anna	FöP	*	ex + Lk	*	10,5 Punkte
Marcia	FöP	*	mult + Lk	*	7 Punkte
Hannah	aUn	*	*	*	7,5 Punkte

Tabelle 21: Profilmatrix Bearbeitungstyp B

Anna und Marcia verbinden ihr diagnostisches Verständnis mit einer förderorientierten Funktion und einer multiperspektivischen Zuständigkeitszuschreibung, die in beiden Fällen die Lehrkraft einschließt – ergänzt durch externe oder weitere Akteure:

Alle Lehrkräfte stehen in der Verantwortung, Lernprozessdiagnostik anzuwenden. Sobald es Kinder gibt, die deutlich von der Gesamtheit abweichen, können sonderpädagogische Lehrkräfte oder externe Fachkräfte hinzugezogen werden. (Mar_SF_E)

Eine Person weicht von diesem Muster ab. Hannah nennt als einzige Person ausschließlich adaptive Unterrichtsplanung als Funktion, verzichtet aber vollständig auf Zuständigkeitsaussagen sowie eine Zielgruppenbeschreibung:

Außerdem eignet sich Lernprozessbegleitende Diagnostik für eine optimale Anpassung der Lern-Lehrmaterialien an den Lernstand des Kindes. (Han_GS_E)

Die Zielgruppe sowie potenzielle Herausforderungen bleiben in diesem Typ vollständig unberücksichtigt. Das Vorwissen dieser Gruppe bewegt sich durchgängig im geringen bis mittleren Bereich. In den Überzeugungsmustern finden sich sowohl knappe als auch ausführlichere Aussagen zur Funktion und Zuständigkeit von Diagnostik wieder.

Der Essay von Marcia aus der Einzelfallanalyse (vgl. Kap. 7.1.2) unterstreicht das vorhandene Verständnis von Diagnostik als Prozess, der auf individuelle Förderung abzielt.

Allerdings zeigt sich in der Unterscheidung zwischen Status- und Lernprozessdiagnostik eine Unschärfe. Bereits im ersten Satz wird die Lernprozessdiagnostik als Analyse des Ist-Stands beschrieben – ein Merkmal, das eher der Statusdiagnostik zuzuordnen ist. Erst im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Marcia die Bedeutung kontinuierlicher Beobachtung, individueller Bezugsnormen und gezielter Rückmeldung grundsätzlich erkannt hat:

Bei der Lernprozessdiagnostik wird der Ist-Stand eines Kindes analysiert und hervorgehoben. Mittels verschiedenster Möglichkeiten (Beobachten, Beschreiben, Bewerten), wird der Lernstand erfasst, um im weiteren Verlauf eine passende Förderung anknüpfen zu können. Eine Förderung ist nicht per se nötig, auch die Erfassung von Lernvoraussetzungen und die nächsten Schritte dessen können ein Handlungsfeld der Lernprozessdiagnostik sein.
(Mar_SF_E)

Auffällig ist auch hier: Die Reflexion erfolgt überwiegend auf einer allgemeinpädagogischen Ebene, ohne Rückgriff auf diagnostische Theoriemodelle oder konkrete methodische Konzepte wie zum Beispiel das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock und Nix (2020: 15). Im Gegensatz zu Ina (Typ A) geht Marcia in ihrem Essay nicht auf die Bedeutung des Zusammenspiels formeller und informeller Diagnoseverfahren ein. Ihr Überzeugungsfilter scheint daher ein anderer zu sein; entsprechend rahmt sie die konkrete Situation anders. Ihre Bewertung und Einordnung fallen deutlich knapper aus als bei Ina. Offen bleibt, ob die Studentin später als ausgebildete Lehrkraft die entsprechenden Instrumente selbst einsetzen würde.

Typ C: falldistanzierter und wissensrestringierter Bearbeitungstyp

Innerhalb des Bearbeitungstyps C, der sich durch eine geringe Bearbeitungstiefe der Vignetten auszeichnet, zeigt sich in den Überzeugungen eine auffällige Heterogenität. Die Spannweite reicht von knappen, unausgearbeiteten Haltungen bis hin zu vergleichsweise elaborierten Positionierungen. Dennoch lassen sich zwei Muster unterscheiden, die sich erneut vor allem hinsichtlich der *Funktion* prozessbegleitender Diagnostik voneinander abgrenzen.

Person	Funktion von Diagnostik	Zielgruppe	Zuständigkeit	Herausforderungen	Vorwissen
Paula	FöP	*	mult	*	7,5 Punkte
Laura	FöP	*	*	*	10 Punkte
Katharina	FöP	all	Lk + ex	*	15,5 Punkte
Celina	FöP	*	Lk + ex	*	6 Punkte
Lina	FöP	*	Lk	W	7,5 Punkte
Yesim	FöP	*	*	*	5 Punkte
Tamara	FöP	all	Lk	*	10 Punkte
Julia	FöP	all	Lk	*	16 Punkte
Denise	FöP + aUn	all	*	fZ	13 Punkte
Tina	FöP + aUn	all	Lk	*	16 Punkte
Nele	FöP + aUn	aus	Lk	*	14,5 Punkte

Tabelle 22: Profilmatrix Bearbeitungstyp C

Ein Großteil der Teilnehmenden dieser Gruppe (n=8) ordnet Diagnostik vorrangig der Förderung zu, häufig ohne nähere Angaben zur Zielgruppe, wie die folgenden Aussagen von Laura und Julia zeigen:

Daher ist es für Lehrkräfte wichtig zu wissen, welche Lernvoraussetzungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen und an welchem Punkt im Lernprozess sie stehen, um Ihnen entsprechende Förderungen und Unterstützung anbieten zu können. (Lau_SF_E)

Dadurch kann auf diese Weise eine adäquate Anpassung zwischen dem Lernstand der einzelnen SuS und der Förderung erreicht werden. (Jul_SF_E)

Auffällig ist die Heterogenität in der Zuschreibung von Zuständigkeit: Während zwei Studierende (Yesim und Laura) sie vollständig offenlassen („*“), benennen andere explizit die Lehrkraft oder externe Person, wofür exemplarisch die Ausführung von Celina stehen soll:

Aufgrund dessen, sollte die LPD nicht nur von der Deutschlehrkraft, sondern auch von Fachlehrkräften durchgeführt werden. Weiter sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass vor allem die Klassenlehrkraft einen Großteil der Unterrichtszeit mit den Schüler*innen verbringt, sodass auch von ihr eine Durchführung der LPD nicht ausgeschlossen werden sollte. Im sonderpädagogischen Bereich macht es Sinn auch externe Personen, bei Verdacht oder auftretender Lern- oder Sprachbehinderung, bei der Durchführung der LPD einzubeziehen oder von diesen durchführen zu lassen. (Cel_SF_E)

Paula erwähnt zusätzlich multiprofessionelle Teams: „Besonders die Arbeit in multiprofessionellen Teams sehe ich als sehr wertvoll an“ (Pau_SF_E). Damit ist in diesem Merkmal die gesamte Spannbreite an möglichen Zuschreibungen vertreten. Herausforderungen werden in dieser Gruppe in der Regel nicht thematisiert.

Drei Studierende (Denise, Tina und Nele) weichen von dem vorherigen Muster mit Fokus auf Förderplanung ab. Sie verbinden Förderung und adaptive Unterrichtsplanung, benennen durchgängig eine Zielgruppe (z. B. „aus“, „all“) und sehen in der Regel die Lehrkraft in der Verantwortung. So betont Nele, dass „auch für stärkere SuS [...] ein solcher Prozess sinnvoll sein [kann], um z. B. eine angemessene Forderung dieser zu gewährleisten und ggf. den eigenen Unterricht anzupassen“ (Nel_SF_1.E). Ein anderer Ausschnitt verweist darauf, dass sich die Durchführung „nicht auf die ganze Klasse, sondern nur auf spezifische Kinder und hier explizit formulierte Lernbereiche“ bezieht (Nel_SF_E). Ergänzend hebt Denise die praktischen Herausforderungen hervor und problematisiert die Umsetzbarkeit angesichts knapper zeitlicher Ressourcen:

Vor allem in Grundschulklassen mit 30 Kindern scheint es unmöglich zu sein, den Verlauf der Lernkompetenzen einzelner Kinder zu verfolgen. (Den_SF_E)

Im Essay zeigt Tina aus der Einzelfalldarstellung (vgl. Kap. 7.1.3) ein grundlegendes Verständnis der Funktion von Lernverlaufsdiagnostik:

Mit Lernverlaufsdiagnostik verbinde ich, dass die Lernfortschritte eines Kindes über das Schuljahr hinweg gemessen, evaluiert und an das Kind rückgemeldet werden, damit die Förderung immer wieder angepasst werden kann. (Tin_SF_E)

Mit der Aussage „Diese Form der Diagnostik steht also im Gegensatz zur Statusdiagnostik, die nur den IST-Stand des Kindes abbildet“ (Tin_SF_E) wird deutlich, dass die ergänzende Funktion von Status- und Prozessdiagnostik nicht erkannt wurde. Die beiden diagnostischen Zugänge werden hier als gegensätzlich dargestellt, obwohl sie sich in der Praxis nicht ausschließen, sondern sinnvoll miteinander kombiniert werden sollten. Tina reflektiert hingegen die Bedeutung von Rückmeldungen an Eltern und Kinder:

Der Punkt der Rückmeldung ist ebenfalls wichtig, z.B. für Elternsprechtage oder einfach für ein kurzes Gespräch mit dem Schüler/der Schülerin, um über die eigenen Kompetenzen zu sprechen. Dies kann das Selbstwertgefühl des Kindes stärken und hilfreich beim weiteren lernen sein. (Tin_SF_E)

Besonders hervorzuheben ist, dass sich die Studentin im Essay explizit und reflektiert in der Rolle der Lehrkraft positioniert – etwa mit Formulierungen wie „damit ich als Lehrkraft weiß ...“ oder „Als Sonderpädagogin sehe ich mich in der Pflicht ...“. Diese professionelle Perspektivübernahme gelingt ihr hier deutlich besser als in der Vignette zur Diagnose. Die Sprache ist durchgängig stark auf die individuelle Schülerorientierung ausgerichtet, was als Ressource für weitere fachliche Professionalisierung gewertet werden kann.

In Typ C variiert das Vorwissen stark – von nur 5 Punkten bis zu 16 Punkten. Auffällig ist, dass auch Personen mit relativ hohem Vorwissen (z. B. Julia, Tina und Katharina) keine umfassende Bearbeitung der Vignetten leisten konnten. Daraus lässt sich ableiten, dass ein höheres Vorwissen allein nicht automatisch in adäquates Bearbeitungshandeln überführt wird.

Typ D: domänenspezifischer Mischtyp

Innerhalb des Typs D, der sich je nach Domäne – Diagnostik oder Förderung – durch eine insgesamt veränderliche Vignettenbearbeitung auszeichnet, zeigt sich bezogen auf die Überzeugungen ein uneinheitliches Bild; weniger in Form direkter Widersprüche, sondern vielmehr durch unterschiedliche Gewichtungen und Schwerpunkte. Nahezu alle Personen äußern sich zu Funktion und Zuständigkeit von Diagnostik, jedoch variiert der Grad an Klarheit und Struktur ihrer Aussagen.

Person	Funktion von Diagnostik	Zielgruppe	Zuständigkeit	Herausforderungen	Vorwissen
Lea	FöP	*	Lk	fZ	11 Punkte
Clara	*	*	Lk	*	7 Punkte
Marie	FöP	*	Lk + ex	*	8,5 Punkte
Ramona	FöP	aus	Lk + ex	*	6 Punkte
Eva	FöP	all	Lk + ex	fZ	7 Punkte
Verena	FöP + aUn	all	Lk + mult	*	12 Punkte
Saskia	FöP + aUn	all	*	W	15,5 Punkte
Pia	FöP + aUn	*	Lk + ex	fZ	11 Punkte
Maike	aUn	all	mult	*	10,5 Punkte

Tabelle 23: Profilmatrix Bearbeitungstyp D

Ungefähr die Hälfte der Teilnehmenden dieses Typs verbindet Diagnostik vorrangig mit individueller Förderung (Lea, Marie, Ramona, Eva), was exemplarisch anhand folgender Ausschnitte illustriert werden kann:

Mit Lernprozessbegleitender Diagnostik verbinde ich die Beobachtung und Feststellung von individuellen Förderschwerpunkten einzelner Schülerinnen und Schüler. (Mar_GS_E)

Lernprozessbegleitende Diagnostik (LPD) ermöglicht es eine individuelle Förderung für alle Schüler*innen zu ermöglichen. (Eva_GS_E)

Im Essay von Eva liegt der Schwerpunkt deutlich auf der individuellen Förderung aller Schüler*innen als zentrale Funktion von lernprozessbegleitender Diagnostik. Durch die wiederholte Selbstpositionierung als Lehrkraft („Mir als zukünftige Lehrperson...“, „...ich als Lehrperson...“) macht Eva zudem deutlich, dass sie die Verantwortung auch bei sich selbst verortet. Hinsichtlich der Zuständigkeit werden sowohl Lehrkräfte als auch externe Personen benannt. Es sind erneut die Ausführungen von Eva, die dies deutlich machen:

Dazu finde ich es sinnvoll, wenn sowohl die Fachlehrkraft bzw. die Klassenlehrer*in (je nachdem wer für das jeweilige Fach zuständig ist) als auch externe Fachkräfte sich an der LPD beteiligen. Externe Fachkräfte sind auf das Gebiet der Diagnostik spezialisiert und können sich auf verschiedene Förderbereiche spezialisieren. (Eva_GS_E)

Dass Lehrkräfte während des Unterrichtsgeschehens oft keine Zeit oder Kapazitäten für förderdiagnostische Maßnahmen haben, wird von Eva und Lea erwähnt:

Als Klassenlehrkraft hat man während des Unterrichtsgeschehens oft keine Zeit oder die Kapazität alle Kinder und ihre individuellen Förderschwerpunkte im Blick zu haben. (Eva_GS_E)

Um sich jedoch von einer subjektiven Sicht auf die schriftlichen Leistungen eines Schülers zu lösen, müssten im Schul-Alltag viel mehr evidenzbasierte Testungen durchgeführt werden, wozu nicht immer die Zeit gefunden wird. (Lea_SF_E)

Dieses Profil steht für eine funktionale, aber eng gefasste Vorstellung von Diagnostik, die zwar strukturiert erscheint, jedoch wenig Raum für adaptive Ansätze bietet.

Der andere Teil dieser Gruppe (Verena, Saskia, Pia, Maike) verknüpft Diagnostik klar mit adaptiver Unterrichtsplanung – meist zusätzlich zur Förderung:

Durch die ausführliche Diagnostik wird daraufhin ermöglicht, dass der Unterricht durch die Lehrperson besser auf die Kinder in der Klasse zugeschnitten werden kann. (Pia_GS_E)

Besonders in der sonderpädagogischen Förderung stellt die regelmäßige Erhebung der Lernstände und Lernentwicklung ein wichtiges Instrument dar, um den Unterricht und die Lernprozesse auf die individuellen Bedürfnisse der SuS anpassen zu können. (Sas_SF_E)

Es werden jeweils breite Zielgruppen und meist differenzierte Zuständigkeiten (Lehrkräfte, externe Personen, multiprofessionelle Teams) genannt:

Für mich sollten auch alle Schülerinnen und Schüler in der Klasse eine solche lernprozessbegleitende Diagnostik erhalten und nicht nur ausgewählte Schülerinnen und Schüler, die womöglich bereits einen bekannten Förderschwerpunkt besitzen. (Ver_SF_E)

Damit zeigt sich ein dynamisch ausgerichtetes Überzeugungsprofil. Diagnostik wird demnach nicht als starres, einmaliges Prüfverfahren, sondern als prozesshaftes, entwicklungsorientiertes Handeln verstanden. Nur eine Person (Saskia) erwähnt Fachwissen als Voraussetzung und bleibt bei der Zuständigkeit vage:

Die Anwendung und Durchführung von lernprozessbegleitender Diagnostik setzen vorhandenes Wissen und vorhandene Kompetenz in der Diagnostik voraus. (Sas_SF_E)

Bemerkenswerterweise verfügt Saskia in dieser Gruppe über den höchsten Vorwissensstand (15,5 Punkte). Möglicherweise verweist sie gerade deshalb auf die Bedeutung von Wissen. Pia erwähnt darüber hinaus mangelnde zeitliche Ressourcen vieler Lehrkräfte

als mögliche Herausforderung im Zusammenhang mit der Durchführbarkeit von Lernprozessdiagnostik.

Ähnlich wie in den anderen Typen zeigen sich hier heterogene Wissensvoraussetzungen. Die Punktzahlen reichen von 6 bis 15,5 und umfassen damit sowohl niedrige als auch relativ hohe Werte, ohne dass sich ein einheitliches Niveau erkennen lässt. Lediglich eine Person (Saskia) verfügt über ausgeprägtes Vorwissen. Die übrigen Studierenden erreichten im Fragebogen niedrige bis mittlere Werte. Unabhängig davon nutzten alle das Lernangebot in unterschiedlicher Intensität und zeigen sich folglich hinsichtlich der Aneignung der Kernpraktik unterschiedlich weit fortgeschritten. Das deutet erneut darauf hin, dass der Grad der Aneignung nicht primär vom Vorwissen bestimmt ist, sondern vielmehr von der Art und Weise, wie sich die Lernenden mit dem Angebot auseinandersetzen und die Inhalte in ihren individuellen Lernprozess integrieren.

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Befunde nochmals zusammengeführt und im Lichte des aktuellen Forschungsstandes diskutiert. Anschließend werden die Ergebnisse in Kapitel 9 hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Lehrkräftebildung reflektiert und mögliche didaktische Implikationen skizziert.

8 Zusammenfassung und Einordnung in den Forschungsstand

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, eine Antwort auf die übergeordnete Fragestellung zu geben, wie sich Lehramtsstudierende die Kernpraktik der lernprozessbegleitenden Diagnostik im Bereich Lesen im Rahmen eines Praxissemesters aneignen. Im folgenden Diskussionsteil werden die empirischen Befunde zusammengeführt und im Hinblick auf diese Fragestellung interpretiert. Dabei werden zunächst die beiden Forschungsfragen aufgegriffen:

- Forschungsfrage I: *Zu welchen Bearbeitungen führen fallbasierte Vignetten zur lernprozessbegleitenden Diagnostik?*
- Forschungsfrage II: *In welchem Verhältnis stehen fachliches Vorwissen, Überzeugungen und Aneignungsweisen zur Kernpraktik lernprozessbegleitende Diagnostik?*

Die Diskussion orientiert sich somit an der Verbindung zwischen theoretischem Rahmen und empirischen Ergebnissen, um zentrale Einsichten in die Professionalisierungsprozesse der Studierenden im Praxissemester zu gewinnen.

Bearbeitungen im Kontext fallbasierter Vignetten zur lernprozessbegleitenden Diagnostik

Grundsätzlich ließ sich beobachten, dass der Grad der Auseinandersetzung variiert, was auf eine unterschiedliche Wahrnehmung der Fallvignetten als Lerngelegenheit hindeutet. Einige Studierende nutzen die Gelegenheit, sich intensiv mit den Inhalten auseinanderzusetzen und ihr Wissen gezielt zu vertiefen bzw. aktiv anzuwenden. Die Möglichkeit, auf Unterlagen zurückzugreifen, erleichtert den Lernprozess und unterstützt die Studierenden dabei, gezielt Wissenslücken zu schließen und vorhandenes Wissen zu festigen. Andere nähern sich der Aufgabe hingegen eher oberflächlich und betrachteten sie primär als formale Anforderung. Sie nutzen die Vignettenbearbeitung offenbar weniger als Lernchance, sondern vielmehr als reine Pflichterfüllung, die lediglich eine Antwort erfordert, ohne einen tatsächlichen Lernzuwachs zu ermöglichen. Dadurch wird die Aufgabenstellung in eine Art Prüfungsaufgabe übersetzt – mit dem Ziel, Wissen darzustellen (z. B. durch die Nennung möglichst vieler Fachbegriffe wie *phonologische Bewusstheit*), auch wenn dieses Wissen nicht immer in direktem Bezug zur gestellten Fallsituation steht.

Ausgehend von der variierenden Intensität der Auseinandersetzung mit den Vignetten ließen sich vier Typen identifizieren, die für unterschiedliche Bearbeitungsweisen stehen:

- Typ A: fallorientierter und wissensintegrierender Bearbeitungstyp
- Typ B: falldistanzierter und wissensisolierter Bearbeitungstyp
- Typ C: falldistanzierter und wissensrestringierter Bearbeitungstyp
- Typ D: domänenspezifischer Mischtyp

Studierende des *Typs A* zeigen in beiden Aufgabenbereichen bereits ein hohes Maß an Konsistenz, fachlicher Angemessenheit und Reflexivität, sodass ihre Weiterentwicklung vermutlich weniger von kognitiven oder konzeptionellen Defiziten als vielmehr von fehlenden Anwendungsmöglichkeiten in authentischen Praxissituationen abhängt. Für den nächsten Entwicklungsschritt fehlt es ihnen vor allem an praktischer Erfahrung (vgl. Grossman et al. 1999: 18 f.).

Der *Typ B* steht für ein entwicklungsfähiges Kompetenzprofil, das anschlussfähig ist und Potenzial für eine vertiefende Professionalisierung bietet. Die vorhandenen Strukturen können gezielt gefestigt und erweitert werden. Für diesen Bearbeitungstyp kann angenommen werden, dass die Aneignung oberflächlicher Merkmale der Kernpraktik bereits erfolgt ist (vgl. Grossman et al. 1999: 17; Kap. 3.1). Konkret bedeutet das, dass die Studierenden dieses Typs einzelne Aspekte der lernprozessbegleitenden Diagnostik verstanden und – im Sinne der fachliterarischen Beschreibung – theoretisch nachvollzogen haben. Das übergeordnete Konzept sowie die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen Leseflüssigkeit und Textverständnis scheinen jedoch noch nicht vollständig erfasst oder integriert zu sein (vgl. Kap. 7.1.2).

Der *Typ C* steht für ein Profil mit geringer Bearbeitungstiefe, bei dem grundlegende Aspekte diagnostischen Denkens nicht sicher verfügbar sind; sei es durch fehlendes Wissen oder Schwierigkeiten im praktischen Transfer. Insgesamt fehlt es an diagnostischer Verknüpfungstiefe sowie an einem erkennbaren Verständnis der förderdiagnostischen Logik, wie sie in Kapitel 2.2 beschrieben wurde. Bei diesem Bearbeitungstyp ist eine Aneignung oberflächlicher Merkmale allenfalls in Ansätzen erkennbar (vgl. Grossman et al. 1999: 16 f.). Studierende verwenden teilweise fachliche Begriffe (z. B. *Leseflüssigkeit*),

können diese jedoch nicht zutreffend einordnen oder stellen keine inhaltlich stimmigen Bezüge zwischen den Konzepten her. Das deutet darauf hin, dass konzeptionelle Grundlagen der Kernpraktik nicht verstanden wurden (vgl. Grossman et al. 1999: 18). Die Befunde dieser Arbeit lassen den Schluss zu, dass fehlende Anwendungsmöglichkeiten dazu führen können, dass oberflächliche Merkmale und terminologische Bezeichnungen lediglich reproduziert, jedoch nicht in ihrem inhaltlichen Zusammenhang verstanden werden. Die von Fraefel (2022: 18) hervorgehobene „Anpassungsfähigkeit an wechselnde unterrichtliche Herausforderungen“, die er als konstitutives Merkmal von Kernpraktiken beschreibt, kann im Wesentlichen nur durch wiederholtes Erproben in authentischen Unterrichtssituationen entwickelt werden.

Der *Typ D* verweist auf ungleiche Kompetenzprofile, die möglicherweise durch individuelles Vorwissen, unterschiedliche Anschlussfähigkeit der Aufgaben oder variierendes Aufgabenverständnis beeinflusst sind. Die Befunde zu diesem Bearbeitungstyp verdeutlichen besonders gut, dass Aneignung nicht linear verläuft. Die Förderung bietet offenbar mehr Anknüpfungspunkte für handlungsbezogene Zugänge, während die diagnostische Analyse noch stärker struktureller Unterstützung bedarf. Dass die Mehrheit der Teilnehmenden die Förderaufgabe effektiver bearbeitet hat, könnte – bewusst vorsichtig formuliert – auf einen gewissen Lerneffekt im Verlauf bzw. durch das Seminar hinweisen, da die Förderaufgabe zu einem späteren Zeitpunkt im Seminar verortet ist.

Mit Blick auf alle Bearbeitungstypen gilt es eine wesentliche Limitation zu berücksichtigen: Bei der diagnosebezogenen Vignette (V1) haben nahezu alle Studierenden ein angemessenes Verfahren zur Diagnostik gewählt, also in der Kategorie *Entscheidung* eine passende oder teilweise passende Ausprägung („0“ oder „+“) erreicht. Auffällig ist jedoch, dass diese (teilweise) passende Entscheidung häufig nicht von einer adäquaten Wahrnehmung bzw. *Interpretation* der zugrunde liegenden Problemsituation begleitet war. Ein möglicher Erklärungsansatz dafür liegt in der Natur der Fallvignette selbst. Es handelt sich um ein prototypisches Problem aus dem Bereich des Leseverstehens – konkret um eine Beeinträchtigung der Leseflüssigkeit. Für diesen Problemtyp existieren zahlreiche etablierte Diagnoseinstrumente (z. B. SLS, SLRT, HLP, LDL, ELFE etc.), die im Kontext sprachdidaktischer Ausbildung bekannt sind. Die Auswahl eines passenden Verfahrens liegt daher nahe und erscheint auch ohne eine differenzierte Analyse der Situation für viele plausibel. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass zahlreiche Studierende

eine passende Entscheidung treffen konnten, ohne zuvor eine fundierte Interpretation des Falls geleistet zu haben. Gleichzeitig weisen die Befunde darauf hin, dass insbesondere die Interpretation diagnostischer Informationen sowie die Ableitung begründeter Konsequenzen anspruchsvolle Schritte im diagnostischen Prozess darstellen und ein Teil der Studierenden hierbei noch gezielter Unterstützung bedarf. Diese Erkenntnis steht im Einklang mit den Befunden von Förster et al. (2024). Für die Lernverlaufsdagnostik *quop* stehen beispielsweise seit einigen Jahren Interpretationshilfen zur Verfügung, die Lehrkräfte dabei unterstützen sollen, auf Grundlage diagnostischer Informationen geeignete Förderschwerpunkte – etwa im Bereich der Leseflüssigkeit oder des Leseverständnisses – zu identifizieren.

Ausgangspunkt für die Seminarplanung war der Kernpraktikansatz (vgl. Kap. 6.1). Um realen Unterrichtssituationen möglichst nahe zu kommen, wurde mit Textvignetten gearbeitet (vgl. Kap. 3.3). Damit wird zugleich das Konzept des situierten bzw. problemorientierten Lernens aufgegriffen, bei dem Lernende mit authentischen Problemen konfrontiert werden (vgl. Lipowsky 2009a: 78). Es wird angestrebt, den Aufbau eines tragfähigen und zugleich flexiblen Wissens zu fördern, das es Studierenden ermöglicht, neue Lerninhalte besser zu verstehen und erworbene Kenntnisse sowie Fertigkeiten in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden und zu transferieren (vgl. Reinmann-Rothmeier und Mandl 2001: 626). Auch Straub et al. (2020: 153) betonen, dass situierte Lerngelegenheiten vor allem in der Lehrpersonenbildung besonders bedeutsam sind, „da die Übertragung verfügbarer Wissensstrukturen in konkreten, kontextbezogenen Lehr-Lernsituationen veranlasst wird“.

Daraus ergibt sich die zentrale Frage, wie viele solcher Situationen oder Fälle erforderlich sind, damit Transfer- und Anwendungsprozesse auch auf neue Kontexte gelingen können. Konkret bedeutet das im vorliegenden Zusammenhang, ab wann der Ablauf des argumentativen Schlussverfahrens der Diagnostik – wie in Kapitel 2.2.3 ausführlich erläutert – so weit verinnerlicht ist, dass er flexibel auf unterschiedliche Situationen angewendet werden kann. Dabei ist zu betonen, dass es *nicht* um das Einüben rezeptartigen Wissens oder die Reproduktion sogenannter *Best-Practice*-Handlungen geht, die unreflektiert übernommen werden könnten (vgl. Bremerich-Vos 2019: 60). Das wurde im Zusammenhang mit dem Core-Practices-Ansatz bereits mehrfach kritisch diskutiert. Es ist nicht möglich, alle möglichen Fälle einmal bearbeitet und gesehen zu haben, die dann

alle Situationen abbilden. In diesem Zusammenhang betonen Billion-Kramer et al. (2020: 142), dass vignettengestützte Lehrpersonenbildung darauf abzielt, der Entstehung träggen Wissens vorzubeugen und die Handlungsfähigkeit angehender Lehrkräfte systematisch aufzubauen. Dieses Verständnis unterstreicht die Bedeutung praxisnaher Lerngelegenheiten, die den Transfer theoretischen Wissens in konkrete Handlungssituationen ermöglichen. Auf die Bedeutung fallbasierter Lerngelegenheiten für Professionalisierungsprozesse in der Lehrpersonenbildung weisen auch Straub et al. (2020: 154) und Franz et al. (2020: 169) in ihren Beiträgen zur Arbeit mit Vignetten hin.

In der vorliegenden Erhebung standen den Studierenden zwei Textvignetten sowie die aus den Schulen eingebrachten Fälle zur Verfügung. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass eine derart geringe Anzahl an Beispielen nicht hinreichend ist, um nachhaltige Transferprozesse zu ermöglichen. Vielmehr braucht es mehrfache und frühzeitige Annäherungen an praxisnahe Situationen im geschützten Lernkontext, damit langfristig handlungsnahes und zugleich flexibles Wissen aufgebaut werden kann. Dieser Befund ist unmittelbar anschlussfähig an die Studie von Dack und Tomlinson (2024: 7f.). Die dort zitierten Aussagen zweier Berufseinsteiger*innen veranschaulichen, worauf es in der Lehrkräftebildung ankommt:

I think [as a preservice teacher] it was just hard to understand what the day-to-day is actually like ... there's no comparison for actually doing it. (Dack und Tomlinson 2024: 7)

[...] the hard part about [preservice experiences] is that before you've truly taught a class of your own, it's hard to imagine the stuff in context and really grasp what it means. (Dack und Tomlinson 2024: 8)

Angehende Lehrkräfte benötigen eine Vielzahl praxisnaher Beispiele – im Sinne von Repräsentationen, um konkrete Vorstellungen von einer effektiven Umsetzung der Lernprozessdiagnostik zu entwickeln. Diese Vorstellungen bilden die Grundlage dafür, die jeweilige Kernpraktik im Sinne einer Annäherung an die berufliche Praxis erproben und weiterentwickeln zu können. Der Blick wird auf die Umgangsweisen mit dem Lernangebot gerichtet und es werden Entwicklungsfelder ausgemacht. Auch König und Rothland (2018: 47) argumentieren, dass die Analyse der Lernprozesse von Lehramtsstudierenden wertvolles Potenzial für die Gestaltung des Praxissemesters bietet; insbesondere dann, wenn Studierende theoretisches Wissen auf konkrete Unterrichtssituationen beziehen und mit diesen analytisch-reflexiv umgehen.

In Bezug auf das bestehende Lehrangebot stellt sich die Frage, welche Anpassungen notwendig sind, um den Lernprozess der Studierenden gezielter zu fördern. Eine Konsequenz für die Lehrpersonenbildung, die sich aus den Befunden der vorliegenden Arbeit ergibt, besteht darin, nicht nur die Anzahl der Fallvignetten zu erhöhen, sondern auch deren Modellierung zu überdenken. So kommen auch Gruber et al. (2000: 151) zu dem Ergebnis, dass „Modellierung eine geeignete Maßnahme ist, um den Erwerb anwendbaren Wissens zu fördern“. Denkbar wäre hierbei, die Gestaltung solcher Fälle an die Modellierung von Lesestrategien anzulehnen (vgl. Heller und Kuhl 2025), um den Studierenden exemplarische Vorgehensweisen transparenter zu machen. Konkret bedeutet das, dass die lehrende Person eine Fallvignette modellhaft vor den Studierenden bearbeitet, indem sie ihr Vorgehen durch lautes Denken, angereichert mit metasprachlichen Kommentaren, transparent macht (vgl. Heller und Kuhl 2025: 234). Dabei werden die kognitiven Prozesse von der Lehrperson möglichst transparent gemacht (vgl. Gruber et al. 2000: 145). Mit Blick auf die drei Schlüsselkonzepte des Core-Practices-Ansatzes (vgl. Kap. 3.1) ist diese Phase der *Repräsentation* zuzuordnen, da sie der Darstellung praktischer Handlungsformen dient (vgl. Grossman, Compton et al. 2009: 2065). Die Typologie mit den vier Bearbeitungstypen wurde in Kapitel 7.4 mit den Überzeugungen sowie dem Vorwissen der Studierenden in Beziehung gesetzt. Dadurch kann ein integratives Verständnis der Bearbeitungsmuster erlangt und somit eine Antwort auf die zweite Frage gegeben werden.

Zusammenhänge zwischen fachlichem Vorwissen, Überzeugungen und Aneignungsweisen der Kernpraktik lernprozessbegleitende Diagnostik

Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse verdeutlichen, dass ein hoher deklarativer Wissensstand allein nicht ausreicht, um in komplexen diagnostischen Situationen adäquat zu handeln. Besonders deutlich wird dies in jenem Typ (Typ C), in dem die Personen mit relativ hohem Vorwissen keine systematisch besseren Bearbeitungsleistungen erzielten. Die Studierenden dieses Typs zeigten vergleichbare Schwierigkeiten in der Interpretation und Entscheidungsfindung wie jene mit deutlich geringerem Vorwissen (vgl. Kap. 7.1.3). Die Anwendung des Wissens – also die Übertragung theoretischer Kenntnisse auf konkrete Fallsituationen – könnte demnach eine zentrale Hürde darstellen. In der Literatur wird dieses Phänomen als *träges Wissen* bezeichnet (vgl. u. a. Renkl 1996). Passend dazu äußerten im Laufe des Seminars sowie in den Feedbackbögen mehrere angehende Lehrkräfte, bestimmte Begriffe und Modelle zwar „schon einmal gehört zu haben“, ihr

Wissen jedoch nicht sicher abrufen zu können. Die vorliegende Untersuchung kann nicht abschließend klären, worauf die Schwierigkeiten bei der Anwendung des vorhandenen Wissens zurückzuführen sind. Mögliche Erklärungsansätze, etwa eine noch unzureichend entwickelte Transferfähigkeit, fehlende praktische Erfahrungen oder geringe anwendungsbezogene Sicherheit, wären in zukünftigen Studien näher zu untersuchen.

Bezogen auf die Überzeugungen der Studierenden lässt sich als grundlegende Gemeinsamkeit feststellen, dass alle Studierenden Diagnostik primär mit dem Ziel der individuellen Förderung verknüpfen. Nur etwa 38% (n=11) der Teilnehmenden benennen darüber hinaus adaptive Unterrichtsplanung als zentrale Funktion diagnostischer Prozesse. Diese Gruppe ist relativ gleichmäßig über die vier Bearbeitungstypen hinweg verteilt und in allen vertreten. Daraus ergibt sich für die Lehrpersonenbildung die Konsequenz, dass Lerngelegenheiten so gestaltet werden sollten, dass lernprozessbegleitende Diagnostik nicht ausschließlich mit Fördermaßnahmen für einzelne Schüler*innen assoziiert wird, sondern ebenso als Grundlage adaptiver Unterrichtsplanung verstanden wird. Ein Zusammenhang zwischen spezifischen Überzeugungen zur Funktion der lernprozessbegleitenden Diagnostik (z. B. ausschließliche Fokussierung auf Förderplanung) und dem Vorwissen ist nicht erkennbar.

Im Hinblick auf die übrigen herausgearbeiteten Überzeugungskategorien – *Zielgruppe*, *Zuständigkeit* und *Herausforderungen* – zeigt sich eine gewisse Spannweite, die teils praxisorientiert (z. B. durch Hinweise auf Zeitmangel) und teils konzeptionell begründet ist (z. B. durch die Betonung einer differenzierten Zielgruppenorientierung). Der von sechs Personen (20,69%) genannte Mangel an zeitlichen Ressourcen stellt eine zentrale Herausforderung für die Umsetzung lernprozessbegleitender Diagnostik in der Unterrichtspraxis dar. Dieser könnte künftig zumindest teilweise durch den Einsatz onlinebasierter Diagnoseverfahren (z. B. *quop*⁵¹, *JuDiT-L*⁵²) aufgefangen werden, da solche Anwendungen eine effizientere Erfassung und Auswertung diagnostischer Daten

⁵¹ *Quop* ist ein internetbasiertes Verfahren, bei dem Lesegeschwindigkeit und Leseverständnisleistungen in regelmäßigen Abständen dokumentiert werden. Die Auswertung erfolgt automatisiert (vgl. Souvignier et al. 2014).

⁵² *JuDiT®-L (JugendDiagnoseTool-Lesekompetenz)* ist ein lesediagnostisches Verfahren, das auf Basis des Mehrebenen-Modells des Lesens (Rosebrock und Nix 2020) entwickelt wurde und das Gesamtkonstrukt Lesekompetenz abdeckt. Mit dem onlinebasierten Tool können die Bereiche prozessebezogene Dimension, leserbezogene Dimension sowie Leseumfeld erfasst werden (vgl. F. Schmidt 2018).

ermöglichen. Ebenso bieten KI-gestützte Tools (z. B. *LaLeTu*⁵³) perspektivisch Potenzial, Diagnoseprozesse zeitökonomischer zu gestalten und damit den schwachen Leseleistungen von Schüler*innen entgegenzuwirken. Der Einsatz solcher Tools setzt jedoch erweiterte Wissensbestände aufseiten der Lehrkräfte voraus, damit sie KI im Rahmen von Lesediagnose und -förderung gewinnbringend nutzen können (vgl. Helm und Hesse 2025: 14f., Landtag NRW 2025: 167). Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass es bei KI-basierten Verfahren zu Fehlanalysen kommen kann, beispielsweise wenn Hintergrundgeräusche oder begleitende Kommentare der Lernenden fälschlicherweise in die Bewertung einfließen (vgl. Schlintl und Pissarek 2025: 7, 10). Im Abschlussbericht der Enquete-Kommission zum Thema *Chancengleichheit in der Bildung* (Landtag NRW 2025: 166) ist von Entlastungspotenzial und Freiraumschaffung für Lehrkräfte die Rede, wenn es um den Einsatz von KI-Systemen in Schule und Unterricht geht.

Dass Fachwissen eine notwendige Voraussetzung für die Umsetzung von lernprozessbegleitender Diagnostik darstellt bzw. dass deren Umsetzung an fehlendem fachlichen Wissen scheitern könnte, wird in den Essays lediglich von rund 10 % der Studierenden thematisiert. Etwa doppelt so viele Studierende verorten hingegen Zeitmangel als zentrales Hindernis, und nur die Hälfte berücksichtigt den Wissensaspekt. Es ist anzunehmen, dass diese Überzeugungsmuster Auswirkungen auf die spätere Praxis der angehenden Lehrkräfte haben. Wer Zeitknappheit als primäres Problem ansieht und den eigenen Wissensaufbau kaum in Betracht zieht, wird vermutlich auch im späteren Unterricht weniger bei sich selbst ansetzen, um die notwendigen fachlichen Grundlagen für die Umsetzung von Prozessdiagnostik im Bereich Lesen zu entwickeln. Eine solche Haltung dürfte zudem durch schulpraktische Erfahrungen verstärkt werden, wenn erfahrene Lehrkräfte, die selbst lernprozessbegleitende Diagnostik nicht umsetzen, vor allem den Mangel an Zeit betonen. Ein vergleichbares Spannungsverhältnis zwischen vorhandenen Wissensbeständen und deren begrenzter Handlungswirksamkeit zeigt sich auch in der bereits erwähnten Studie von F. Schmidt (2018). Dort wird deutlich, dass die befragten Lehrkräfte diagnostisches Handeln zwar durchgängig als bedeutsam einschätzen, dieses jedoch in der unterrichtlichen Praxis überwiegend nicht systematisch umgesetzt wird. Stattdessen erfolgt lesediagnostisches Handeln vornehmlich spontan und situativ,

⁵³ Der LautLeseTutor (LaLeTu, Klett-Verlag) ermöglicht eine KI-gestützte Auswertung der Lesegeschwindigkeit und Anzahl richtiger Wörter beim lauten Vorlesen.

während gezielte diagnostische Arrangements eine untergeordnete Rolle spielen. Auch wenn lernprozessbezogene Wissensbestände vorhanden sind, strukturieren vor allem punktuelle, statusdiagnostische Zugänge das Handeln der Lehrkräfte. Als Begründung werden – ähnlich wie in den vorliegenden Ergebnissen – insbesondere ressourcenbezogene Aspekte wie Zeitmangel angeführt (vgl. F. Schmidt 2018: 278ff.). Vor diesem Hintergrund lassen sich die Befunde der vorliegenden Untersuchung dahingehend einordnen, dass vorhandenes fachliches Wissen nicht zwangsläufig in handlungsleitende Überzeugungen überführt wird. Vielmehr deutet sich ein Muster an, in dem diagnostische Anforderungen zwar kognitiv präsent sind, jedoch im konkreten Handeln hinter pragmatischen Deutungen und situativen Bedingungen zurücktreten. Ein ähnliches Spannungsverhältnis lässt sich auch im Rückgriff auf die Studie von Inckemann (2008) erkennen (Kap. 4.2). Dort zeigt sich, dass die befragten Lehrkräfte förderdiagnostischen Ansätzen gegenüber zwar grundsätzlich aufgeschlossen sind, die Umsetzung entsprechender Verfahren im Unterricht jedoch nur teilweise gelingt. Auch hier deutet sich somit an, dass vorhandene Einstellungen und Wissensbestände nicht automatisch in ein systematisches diagnostisches Handeln überführt werden. Insgesamt zeigen die Befunde, dass sich die Aneignung der Kernpraktik lernprozessbegleitende Diagnostik als ein schrittweiser Professionalisierungsprozess vollzieht, der insbesondere durch praxisnahe und reflexive Lerngelegenheiten unterstützt wird.

9 Diskussion und Ausblick

Für die Lehrkräftebildung ergibt sich aus den Befunden der vorliegenden Arbeit eine klare didaktische Konsequenz: Sobald ein grundlegender Bestand an deklarativem Wissen (etwa zu Diagnostikinstrumenten, Förderbedarfen oder Entwicklungsmerkmalen) vorhanden ist, sollte der Schwerpunkt verstärkt auf die Anwendung dieses Wissens gelegt werden. Die *Kunst* diagnostischer Kompetenz liegt nicht primär im Abrufen von Fachbegriffen oder im Wissen um Instrumente, sondern im situationsangemessenen und reflektierten Handeln in konkreten Fällen. Wie Baumert und Kunter (2006: 482) mit ihrem Modell professioneller Handlungskompetenz deutlich machen, umfasst professionelle Handlungskompetenz weit mehr als reines Fachwissen. Entscheidend ist die Fähigkeit, dieses Wissen im beruflichen Kontext situationsangemessen umzusetzen. Sie betonen das Zusammenspiel von Wissen und Können (*knowledge in action*) als Voraussetzung für die Entstehung professioneller Handlungskompetenz (Baumert und Kunter 2006: 481). Die in dieser Studie beobachtete Diskrepanz zwischen deklarativem Wissen und diagnostischem Handeln lässt sich im Sinne von Blömeke et al. (2015: 7) als mangelnde „Transformation“ von Potenzialen in Performanz interpretieren. Durch die systematische Arbeit an Fallvignetten oder praxisnahen Aufgabenformaten kann die Fähigkeit gestärkt werden, Wissen flexibel und kontextbezogen einzusetzen. In der Literatur wird zudem die praktische Umsetzbarkeit diagnostischer Verfahren in heterogenen Lerngruppen diskutiert (vgl. z. B. Grausam 2018; Liebers et al. 2019; Breucker und Kuhl 2022, in Gebhard 2022). Grausam (2018: 71 f.) führt in diesem Zusammenhang selbstreguliertes Lernen als zusätzliche Zieldimension von Beratungsprozessen an, die ihrerseits auf zuvor diagnostizierten Lernständen aufbauen. Auch Joos (2018: 19f.) weist darauf hin, dass sich selbstreguliertes Lernen gut mit prozessdiagnostischen Ansätzen verbinden lässt. Seine Argumentation stützt er auf das Prozessmodell zur Diagnose selbstregulierten Lernens nach Klug (2017: 55ff.). Ziel ist es, die Lernenden schrittweise in die Lage zu versetzen, eigenständig kognitive sowie metakognitive Lernstrategien auszuwählen und anzuwenden, die ihren individuellen Voraussetzungen und Kompetenzen entsprechen. In der aktuellen Forschung zum selbstregulierten Lernen werden jedoch zugleich die damit verbundenen Herausforderungen betont. Es reicht nicht aus, einzelne Projekte oder kurzfristige Maßnahmen durchzuführen, um nachhaltige Effekte zu erzielen. Vielmehr bedarf es einer langfristigen, kontinuierlichen und kontextübergreifenden Einbettung in unterschiedliche Unterrichtssituationen und Fächer, damit entsprechende Kompetenzen

aufgebaut und stabilisiert werden können (vgl. Stebner et al. 2020: 25f.). Ergänzend verweisen empirische Befunde darauf, dass diagnostische Entscheidungen im schulischen Alltag nicht durchgängig systematisch, sondern mitunter erfahrungsbasiert erfolgen und damit potenziell anfällig für kognitive Verzerrungen sind (vgl. Kap. 2.2). Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, bereits in der Ausbildung angehender Lehrkräfte gezielt Lerngelegenheiten zu schaffen, die für diagnostische Prozesse sensibilisieren und deren Reflexion systematisch anleiten. Dazu gehört insbesondere die Vermittlung von Wissen über Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, aktuelle Definitionen spezifischer Lernstörungen, diagnostische Kriterien sowie typische Urteilsverzerrungen, die im Entscheidungsprozess berücksichtigt werden sollten (vgl. Schmitterer und Brod 2021: 361).

Wenn der Aneignungsprozess nicht primär durch das Ausmaß des Vorwissens bestimmt wird, kann – in Anlehnung an Grossman et al. (1999) – davon ausgegangen werden, dass er auch durch weitere Einflussfaktoren geprägt ist, etwa durch den sozialen Kontext des Lernens oder durch individuelle Dispositionen der Lernenden (vgl. Grossman et al. 1999: 19ff.). Grossman et al. (1999: 19) fassen unter dem sozialen Kontext des Lernens Aspekte wie die interpersonalen Beziehungen zwischen den Teilnehmenden, die leitenden Prinzipien und Zielvorstellungen des Ausbildungsprogramms sowie die Struktur und Qualität der Lernaktivitäten, an denen die Beteiligten teilnehmen. Für die vorliegende Arbeit können zu den Beziehungen zwischen den Teilnehmenden des Seminars keine Aussagen gemacht werden, da hierzu keine Daten erhoben wurden. Die Zielvorstellung der Lehrveranstaltung war jedoch eindeutig: Durch die Orientierung an einer Core Practice wurde die Verbindung von Theorie und Praxis gezielt gestärkt. Entsprechend war auch die Struktur des Programms gestaltet, das von Beginn an auf die fallbasierte Arbeit mit Vignetten zielte.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass sich die Einbindung einer Kernpraktik in bestehende Strukturen der Lehrkräftebildung als geeigneter Ansatz erweist (vgl. Fraefel 2022: 20), um Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen zu fördern. Besonders Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen zu Praxisphasen bieten hierfür günstige Rahmenbedingungen (Fraefel 2022: 21), da sie Raum für die systematische Verbindung von Theorie und Praxis schaffen. Bei der Interpretation der Ergebnisse sind mehrere Limitationen zu berücksichtigen. Die Untersuchung basiert auf einer vergleichsweise kleinen Stichprobe von Studierenden eines einzelnen Praxissemesterkurses, sodass die

Ergebnisse nicht ohne Weiteres generalisiert werden können. Zudem wurde die Aneignung der Kernpraktik ausschließlich auf Grundlage vignettengestützter Aufgaben sowie schriftlicher Selbstauskünfte untersucht. Aussagen über das tatsächliche diagnostische Handeln in realen Unterrichtssituationen lassen sich daraus nicht ableiten. Weitere Studien mit größeren Stichproben sowie mit zusätzlichen Erhebungsformen, etwa Unterrichtsbeobachtungen oder Interviews, wären notwendig, um die hier gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen und zu erweitern.

Im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung, wie sich Studierende die Kernpraktik der lernprozessbegleitenden Diagnostik im Bereich Lesen im Rahmen eines Praxissemesters aneignen, lässt sich auf dieser Grundlage diskutieren, welche Bedingungen, Lerngelegenheiten und Unterstützungsformen diesen Aneignungsprozess besonders begünstigen und wo zugleich Grenzen und Entwicklungsbedarfe sichtbar werden. Aus den Ergebnissen der Untersuchung kann geschlossen werden, dass sich Studierende die Kernpraktik der lernprozessbegleitenden Diagnostik im Bereich Lesen vor allem durch eine Kombination aus theoriegestützten Lerngelegenheiten und praxisnahen Anwendungssituationen aneignen. Entscheidend ist dabei, dass diagnostische Prozesse nicht nur verstanden, sondern in authentischen Kontexten aktiv erprobt, reflektiert und weiterentwickelt werden können.

Bedingungen für das Gelingen dieses Aneignungsprozesses zeigen sich insbesondere in authentischen, fallbasierten Aufgabenformaten, die es den Studierenden ermöglichen, diagnostische Schritte realitätsnah zu erproben und dabei theoriegeleitet zu handeln. Besonders hervorzuheben ist dabei der zentrale Stellenwert, den Grossman et al. der aktiven Rolle der Lernenden zuschreiben. Eine erfolgreiche Aneignung professioneller Praktiken setzt voraus, dass Lernende sich aktiv mit den Anforderungen auseinandersetzen (vgl. Grossman et al. 1999: 15), reflektieren und die Praktiken in unterschiedlichen Kontexten anwenden und weiterentwickeln. Fraefel (2019: 5) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Heuristik des zyklischen Anreicherns“, die als Teil für den Aufbau von Kernpraktiken unverzichtbar ist. Unterstützungsstrukturen, etwa in Form von modellierenden Beispielen, gezielten Rückmeldungen und angeleiteten Reflexionsphasen, tragen wesentlich dazu bei, dass Studierende ihr Verständnis von lernprozessbegleitender Diagnostik vertiefen und zunehmend eigenständig anwenden können. Zugleich wird deutlich, dass der Transfer auf neue Kontexte vor allem dann gelingt, wenn

Lerngelegenheiten wiederholt, variantenreich und frühzeitig in das Curriculum eingebettet sind. So kann sich diagnostische Kompetenz nicht als isoliertes Wissen, sondern als flexible, handlungsnahe Fähigkeit entwickeln, die Theorie und Praxis nachhaltig verbindet. Dieser Befund ist vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen im Bildungssystem besonders relevant. Angesichts des anhaltenden Lehrkräftemangels sammeln Lehramtsstudierende zunehmend früh praktische Unterrichtserfahrungen, etwa im Rahmen von Vertretungstätigkeiten. Hesse und Krause (2024) zeigen in ihrem Überblick, dass eine wachsende Zahl von Studierenden parallel zum Studium eigenständig Unterricht übernimmt. Auf Grundlage einer Analyse von 13 Beiträgen zum Phänomen studienunabhängiger Unterrichtstätigkeit kommen sie unter anderem zu dem Ergebnis, dass „Studierenden mit studienunabhängiger Unterrichtstätigkeit tendenziell eine höhere selbstwahrgenommene Lehrbefähigung“ (Hesse und Krause 2024: 72) empfinden. Gleichzeitig weisen Ritter et al. (2024: 85) darauf hin, dass insbesondere Seiteneinsteigende und studentische Vertretungslehrkräfte häufig von Beginn an mit einem hohen Unterrichtsdeputat konfrontiert sind und dabei nur selten eine systematische Einführung erhalten; wenn überhaupt, dann lediglich auf kollegialer Basis. Diese Ausgangslage führen sie als Argument für den Core-Practices-Ansatz an, da Professionalisierung hier von der konkreten Praxis her gedacht wird und nicht primär vom universitären Curriculum ausgeht. Diese Entwicklung sollte nicht vorschnell als Hindernis für die Professionalisierung bewertet werden (vgl. Hesse und Krause 2024: 78), sondern vielmehr als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lerngelegenheiten dienen. Insbesondere erscheint es sinnvoll, die von Studierenden gesammelten Praxiserfahrungen systematisch aufzugreifen, gemeinsam zu reflektieren und aktiv in den universitären Lernprozess zu integrieren.

Mit einem Zitat von DeJulio (2024: 23) kann die mit dieser Arbeit erarbeitete Forderung für zukünftige Ausbildungsprogramme in der Lehrkräfteausbildung auf den Punkt gebracht werden:

In other words, teacher education programs must consider how they can prepare preservice teachers to create classrooms that children deserve, rather than simply preparing tomorrow's teachers to teach in classrooms as they currently are.

10 Literaturverzeichnis

- Artelt, Cordula/Gräsel, Cornelia (2009). Gasteditorial. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23 (3/4), 157–160. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.157>.
- Artelt, Cordula/McElvany, Nele/Christmann, Ursula/Richter, Tobias/Groebe, Norbert/Köster, Juliane/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Ostermeier, Christian/Schiefele, Ulrich/Valtin, Renate/Ring, Klaus (2005). *Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung*. (Bildungsreform Band 17).
- Auer, Michaela et al. (2005). SLS 5–8. *Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 5–8*. Göttingen: Hogrefe.
- Ball, Deborah L./Forzani, Francesca M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 60(5), 497–511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>.
- Ball, Deborah L./Forzani, Francesca M. (2011). Building a Common Core for Learning to Teach. And Connecting Professional Learning to Practice. In: *American Educator* 35(2), 17–38.
- Barnes, Nicole/Fives, Helenrose/Mabrouk-Hattab, Sirine/SaizdeLaMora, Kit (2020). Teachers' epistemic cognition in situ: Evidence from classroom assessment. In: *Contemporary Educational Psychology*, 101837, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101837>.
- Bastian, Anton/Kaiser, Gabriele/Meyer, Dennis/Schwarz, Björn/König, Johannes (2021). Teacher noticing and its growth toward expertise: an expert–novice comparison with pre-service and in-service secondary mathematics teachers. In: *Educational Studies in Mathematics* 110(2), 205–232. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10128-y>.
- Bauer, Margit/Kutzelmann, Sabine/Moser, Christine (2018). Wiederholtes und begleitetes Lesen: Mit Lesetheater lustvoll üben. In: Sabine Kutzelmann/Cornelia Rosebrock (Hrsg.): *Praxis der Lautleseverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 98–110.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), 469–520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Ingrid Gogolin/Harm Kuper/Heinz-Hermann Krüger/Jürgen Baumert (Hrsg.): *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 277–337.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2021). *Fit im Fach durch Lesekompetenz. Leseförderung in allen Fächern und in allen Schulen*.
- Becker, Sara/Spinath, Birgit/Ditzen, Beate/Dörfler, Tobias (2020). Der Einfluss von Stress auf Prozesse beim diagnostischen Urteilen – eine Eye Tracking-Studie mit mathematischen Textaufgaben. In: *Unterrichtswissenschaft* 48(4), 531–550. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00078-4>.

- Becker-Mrotzek, Michael/Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (Hrsg.) (2023). *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Münster/New York: Waxmann. (Sprachliche Bildung Band 10).
- Benz, Jasmin (2020). Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In: Eva-Maria Friesen/Jasmin Benz/Tim Billion-Kramer/Christian Heuer/Hendrik Lohse-Bossenz/Mario Resch/Juliane Rutsch (Hrsg.): *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 12-27.
- Benz, Jasmin/Rutsch, Juliane/Dörfler, Tobias (2020). Vignetten zur Lesedidaktik für die Lehrerbildung im Fach Deutsch. In: Eva-Maria Friesen/Jasmin Benz/Tim Billion-Kramer/Christian Heuer/Hendrik Lohse-Bossenz/Mario Resch/Juliane Rutsch (Hrsg.): *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 70-85.
- Bergische Universität Wuppertal (2023). *Leitfaden Praxissemester 1.7*.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graber, Tanja (2019). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann/Tanja Graber (Hrsg.): *Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 7. Auflage. Klett/Kallmeyer, 8-19.
- Biedermann, Horst/Brühwiler, Christian/Krattenmacher, Samuel (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58(4), 460-475. <https://doi.org/10.25656/01:10389>.
- Billion-Kramer, Tim/Lohse-Bossenz, Hendrik/Rehm, Markus (2020). Vignetten zum Modellverständnis – eine Chance für die Lehrerbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern. In: Eva-Maria Friesen/Jasmin Benz/Tim Billion-Kramer/Christian Heuer/Hendrik Lohse-Bossenz/Mario Resch/Juliane Rutsch (Hrsg.): *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 138-152.
- Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele/Nold, Günther/Haudeck, Helga/Keßler, Jörg-U./Schwippert, Knut (Hrsg.) (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrrausbildung aus TEDS-LT*. Münster u. a.: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015). Beyond Dichotomies. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Dies. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9–27.
- Breidenstein, Georg/Carle, Ursula/Heinzel, Friederike/Lipowsky, Frank (2015). Lernprozessbegleitung und adaptive Lerngelegenheiten im Unterricht der Grundschule – ein wissenschaftliches Streitgespräch. In: Katrin Liebers/Brunhild Landwehr/Anne Marquardt/Kezia Schlotter (Hrsg.): *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen*

- in der Grundschule*. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 19. Wiesbaden: Springer VS, 47-56.
- Bremerich-Vos, Albert (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. In: *Didaktik Deutsch* 24(46), 47–63.
- Breucker, Thomas/Kuhl, Jan (2022). Formative Diagnostik in der deutschen Sonderpädagogik. In: Markus Gebhardt/David Scheer/Michael Schurig (Hrsg.): *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung*. Regensburg: Universitätsbibliothek, 619-632.
- Brovelli, Dorothee/Bölsterli, Katrin/Rehm, Markus/Wilhelm, Markus (2013). Erfassen professioneller Kompetenzen für den naturwissenschaftlichen Unterricht: Ein Vignettest mit authentisch komplexen Unterrichtssituationen und offenem Antwortformat. In: *Unterrichtswissenschaft* 41(4), 306–329.
- Brühwiler, Christian. Brühwiler, C. (2017). Diagnostische und didaktische Kompetenz als Kern adaptiver Lehrkompetenz. In: Anna Südkamp/Anna-Katharina Praetorius (Hrsg.): *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster/New York: Waxmann, 123-134.
- Brunner, Martin/Kunter, Mareike/Kraus, Stefan/Klusmann, Uta/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Neubrand, Michael/Dubberke, Tamar/Jordan, Alexander/Löwen, Katrin/Tsai, Yi-Miau. Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Manfred Prenzel/Lard Allolio-Näcke (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann, 54-82.
- Buch, Susanne/Sparfeldt, Jörn (2020). Diagnostik Beurteilung und Förderung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 39-46.
- Bühner, Markus (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 2. Auflage München u. a.: Pearson Studium.
- Coltheart, Max/Rastle, Kathleen (1994). Serial Processing in Reading Aloud: Evidence for Dual-Route Models of Reading. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 20(6), 1197–1211.
- Dack, Hilary (2019). The role of teacher preparation program coherence in supporting candidate appropriation of the pedagogical tools of differentiated instruction. In: *Teaching and Teacher Education* 78, 125–140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.011>.
- Dack, Hilary/O'Reilly, Neil/Youngs, Peter/Hopper, Eugenia (2019). VISIONS OF DIFFERENTIATION. A Longitudinal Multicase Study of Preservice and Beginning Elementary Teachers. In: *The Elementary School Journal* 120(1), 132–175.
- Dack, Hilary/Tomlinson, Carol A. (2024). Preparing Novice Teachers to Differentiate Instruction: Implications of a Longitudinal Study. In: *Journal of Teacher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/00224871241232419>.
- Dann, Hanns-Dietrich/Haag, Ludwig (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Martin K.W. Schweer (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Springer, 89–120.

- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: *Psychological Inquiry* 11(4), 227–268.
- Dehne, Mathias/Klaß, Susi/Gröschner, Alexander (2018). Veränderung motivationaler Orientierungen im Praxissemester: Eine videobasierte Studie auf Basis der Erwartungs-Wert-Theorie. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11(1), 109–130.
- DeJulio, Samuel (2024). Appropriations of Practice in the Early Years of Teaching. In: *Literacy Practice and Research* 49(1), 1-31.
- Döring, Nicola (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>.
- Drahmann, Martin/Zorn, Sarah K./Rothland, Martin (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester: Das Studienprojekt als Lernprodukt. In: Johannes König/Martin Rothland/Niclas Schaper (Hrsg.): *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 115-134.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2011): *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Duff, Dawna/Tomblin, J. Bruce/Catts, Hugh (2015). The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Matthew Effect. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 58(3), 853–864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310.
- Ebert, Bernd/Rix, Achim (2018). Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung. In: Birgit Lütje-Klose/Thomas Riecke-Baulecke/Rolf Werning (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Seelze: Klett/Kallmayer, 267-298.
- Ernst, Helen M./Wittwer, Jörg/Voss, Tamar (2023). Do they know what they know? Accuracy in teacher candidates' self-assessments and its influencing factors. In: *British Educational Research Journal* 49 (4), 649–673. <https://doi.org/10.1002/berj.3860>.
- Festner, Dagmar/Schaper, Niclas/Gröschner, Alexander (2018). Einschätzung der Unterrichtskompetenz und -qualität im Praxissemester. In: Johannes König/Martin Rothland/Niclas Schaper (Hrsg.): *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 163-193.
- Fischer, Nele/Ehmke, Timo (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22(2), 411–433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>.
- Fives, Helenrose/Buehl, Michelle M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Karen R. Harris/Steve Graham/Tim Urdan (Hrsg.): *APA educational psychology handbook. Volume 2. Individual differences and cultural and contextual factors*. Washington DC: American Psychological Association, 471–499.
- Förster, Natalie/Forthmann, Boris/Urbach, Ophelia/Souvignier, Elmar (2024). Lernverlaufsdiagnostik im Lesen mit quop. In: Tobias Richter/Wolfgang Lenhard (Hrsg.):

- Diagnose und Förderung des Lesens im digitalen Kontext.* Göttingen: Hogrefe, 199-224.
- Förster, Natalie/Kawohl, Elisabeth/Souvignier, Elmar (2018). Short- and long-term effects of assessment-based differentiated reading instruction in general education on reading fluency and reading comprehension. In: *Learning and Instruction* 56, 98–109. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.009>.
- Förster, Natalie/Souvignier, Elmar (2019). „Heute wird gequopt“. Diagnosebasierte Förderung mit der Lernverlaufsdiagnostik quop. In: *SchulVerwaltung aktuell* (5), 147-149.
- Forzani, Francesca M. (2014). Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education: Learning from the Past. In: *Journal of Teacher Education* 65(4), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>.
- Fraefel, Urban (2019). Zentrale Praktiken des Lehrberufs. Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln. In: *R&E-SOURCE* 6(15), 1–16.
- Fraefel, Urban (2022). Mittels Kernpraktiken zu professionellem Unterrichten. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 22(3), 16-29. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-01>.
- Fraefel, Urban/Bäuerlein, Kerstin (2019). Developing Core Practices: A Research-Based Framework for Teacher Education. In: Tomás Janík/Inger Marie Dalehefte/Stefan Zehetmeier (Hrsg.): *Supporting Teachers, Improving Instruction: Examples of Research-based In-service Teacher Education*. Münster: Waxmann, 91–108.
- Fraefel, Urban/Scheidig, Falk (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(3), 344–364.
- Franz, Eva-Kristina/Wacker, Albrecht/Heyl, Vera (2020). Klassenführungskompetenz erweitern – zur Arbeit mit Fallvignetten im Kontext adaptiven Unterrichts. In: Eva-Maria Friesen/Jasmin Benz/Tim Billion-Kramer/ Christian Heuer/Hendrik Lohse-Bossenz/Mario Resch/Juliane Rutsch (Hrsg.): *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 165-180.
- Freimuth, Axel/Sommer, Barbara (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Online verfügbar unter <http://www.isl2.uni-wuppertal.de/isl-web/med-11/rahmenvorgaben/Endfassung-Rahmenkonzept-Praxissemester14042010.pdf> (zuletzt abgerufen am: 29.04.2026).
- Friesen, Marita Eva/Feige, Eva-Maria (2020). Konstruktion und Einsatz von Vignetten und Concept Cartoons in der Lehrerbildung – eine Einführung. In: Eva-Maria Friesen/Jasmin Benz/Tim Billion-Kramer/ Christian Heuer/Hendrik Lohse-Bossenz/Mario Resch/Juliane Rutsch (Hrsg.): *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 28-52.
- Friesen, Marita Eva/Mecherlein, Reiner (2020). Vignetten in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung im Fach Mathematik. Ein Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis. In: Eva-Maria Friesen/Jasmin Benz/Tim Billion-Kramer/ Christian Heuer/Hendrik Lohse-Bossenz/Mario Resch/Juliane Rutsch (Hrsg.): *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 119-137.

- Gailberger, Steffen (2013): *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gailberger, Steffen/Nix, Daniel (2013). Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe. In: Steffen Gailberger/Frauke Wietzke (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim/Basel: Beltz, 32–69.
- Galbraith, David (1992). Conditions for discovery through writing. In: *Instructional Science* 21, 45–71. <https://doi.org/10.1007/BF00119655>.
- Glogger-Frey, Inga/Herppich, Stephanie (2017). Formative Diagnostik als Teilaspekt diagnostischer Kompetenz. In: Anna Südkamp/Anna-Katharina Praetorius (Hrsg.): *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster/New York: Waxmann, 42-45.
- Gohl, Christine (2006). *Begründen im Gespräch. Eine Untersuchung sprachlicher Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Gold, Andreas (2018). *Lesen kann man lernen*. 3., völlig überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, Andreas/Mokhlesgerami, Judith/Rühl, Katja/Souvignier, Elmar (2004). *Wir werden Textdetektive. Lehrermanual*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goodwin, Charles (1994). Professional Vision. In: *American Anthropologist* 96(3), 606–633.
- Grausam, Nina Caroline (2018). *Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich „Texte schreiben“. Eine empirische Studie am Beispiel einer neu eingeführten integrierten Schulform*. Dissertation. Münster/New York: Waxmann.
- Grossman, Pam/Hammerness, Karen/McDonald, Morva (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. In: *Teachers and Teaching: theory and practice* 15(2), 273–289.
- Grossman, Pam/McDonald, Morva (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. In: *American Educational Research Association* 45(1), 184–205.
- Grossman, Pam/Pupik Dean, Christopher G. (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion. In: *Teaching and Teacher Education* 80, 157–166. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.009>.
- Grossman, Pamela/Compton, Christa/Igra, Danielle/Ronfeldt, Matthew/Shahan, Emily/Williamson, Peter (2009). *Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective*. *Teachers College Record* 111(9), 2055–2100.
- Grossman, Pamela L. (Hrsg.) (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Cambridge, Massachusetts, Harvard Education Press.
- Grossman, Pamela L./Smagorinsky, Peter/Valencia, Sheila (1999). Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach. In: *American Journal of Education* 108(1), 1–29. <https://doi.org/10.1086/444230>.
- Gruber, Hans/Mandl, Heinz/Renkl, Alexander (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Heinz Mandl/Jochen Gerstenmaier (Hrsg.): *Die*

Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen u. a.: Hogrefe, 139-156.

- Hachfeld, Axinja/Schroeder, Sascha/Anders, Yvonne/Hahn, Adam/Kunter, Mareike (2012). Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26(2), 101–120. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>.
- Hanke, Petra/König, Johannes/Becker-Mrotzek, Michael/Bellmann, Ann Kristin/Pohl, Thorsten/Schabmann, Alfred/Schmitt, Rebecca/Strauß, Sarah (2018). Professionelle Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften zum basalen Lesen- und Schreibenlernen – ein interdisziplinäres Projekt. In: Susanne Miller/Birgit Holler-Nowitzki/Brigitte Kottmann/Svenja Lesemann/Birte Letmathe-Henkel/Nikolas Meyer/René Schroeder/Katrin Velten (Hrsg.): *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 172–177.
- Hardy, Ilonca/Decristan, Jasmin/Klieme, Eckhard (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. In: *Journal for educational research online* 11(2), 169-191. <https://doi.org/10.25656/01:18004>.
- Hartwig, Svenja Janina/Schwabe, Franziska/Gebauer, Miriam Marleen/McElvany, Nele (2017). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen, Zusammenhänge und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 64(2), 94-108. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art05d>.
- Hascher, Tina (2008). Diagnostische Kompetenz im Lehrberuf. In: Christian Kraler/Michael Schatz (Hrsg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 71-86.
- Hascher, Tina (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. 2. Auflage. Münster: Waxmann, 542–571.
- Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang/Trautwein, Ulrich (Hrsg.) (2014). *Lernverlaufsdiagnostik. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends. Band 12*. Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, John (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heller, Vivien/Kuhl, Jan (2025). Unterrichtsgespräche zwischen gemeinsamem Verstehensaufbau und individuellen Lerngelegenheiten: Lesestrategievermittlung im Fach Deutsch. In: Johanna Leicht/Patrick Schreyer/Georg Breidenstein/Friederike Heinzel (Hrsg.): *Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Unterricht. Ansätze und empirische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 230–252.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021). Inklusive Schulentwicklung aus sprachdidaktischer Perspektive. Fachliche Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich gestalten. In: Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer, Susanne Schwab (Hrsg.): *Inklusive Schulentwicklung. Beiträge zur Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, 263–271.
- Hellermann, Christina/Gold, Bernadette/Holodyski, Manfred (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47(2), 97–109. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000129>.

- Hellmann, Katharina (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In: Katharina Hellmann/Jessica Kreutz/Martin Geert Schwichow/Katja Zaki (Hrsg.): *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, 9–30.
- Helm, Gerrit/Hesse, Florian (2025). Lesediagnostik und Leseförderung mit KI: Aktuelle Konzepte und Anforderungen an das Professionswissen von Lehrpersonen. In: *leseforum.ch* (2). <https://doi.org/10.58098/LFFL/2025/2/878>.
- Helmke, Andreas (2002). Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen. In: *Unterrichtswissenschaft* 30(3), 261–277. <https://doi.org/10.25656/01:7689>.
- Helmke, Andreas (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett/Kallmeyer.
- Henning, Nicholas (2013). We make the road by walking together: New teachers and the collaborative and context-specific appropriation of shared social justice-oriented practices and concepts. In: *Teaching and Teacher Education* 36, 121–131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.014>.
- Hertel, Sophia/Urton, Karolina/Wilbert, Jürgen/Krull, Johanna/Bosch, Jannis/Hennemann, Thomas (2024). Teachers' judgment accuracy of students' reading comprehension in inclusive primary schools. In: *Empirische Sonderpädagogik* 16(4), 297–314.
- Hesse, Florian/Krause, Jonas (2024). Studierende unterrichten neben dem Studium als Vertretungslehrkräfte – ein Bericht zum Stand der empirischen Forschung. In: *Didaktik Deutsch* 29(56), 66–86. <https://doi.org/10.21248/dideu.715>.
- Hesse, Ingrid/Latzko, Brigitte (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Hoffmann, Anna R./Stolle, Angelika, R. (2020). Literarische Deutungsmuster und ihr Einfluss auf Subjektive Theorien und Unterrichtshandeln bei Deutschlehrkräften. In: Frederike Schmidt/Kirsten Schindler (Hrsg.): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Berlin u. a.: Peter Lang, 73–88.
- Holle, Karl (2010). Diagnostische Verfahren zur Leseförderung. Denkanstöße und praktische Anregungen für Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt „ProLesen“*. Donauwörth: Auer, 57–89.
- Hurrelmann, Bettina (2002). Leseleistung - Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch* 29(176), 6–18.
- Hurrelmann, Bettina (2019). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Andrea Bertschi-Kaufmann/Tanja Graber (Hrsg.): *Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 7. Auflage. Klett/Kallmeyer, 22–33.
- Inckemann, Elke (2008). Förderdiagnostische Kompetenzen von Grundschullehrerinnen im schriftsprachlichen Anfangsunterricht. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 1(2), 99–115.
- Jakob, Alexander (2001). Möglichkeiten und Grenzen der Triangulation quantitativer und qualitativer Daten am Beispiel der (Re-) Konstruktion einer Typologie

- erwerbsbiographischer Sicherheitskonzepte. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 2(1).
- Joos, Tobias Alexander (2018). *Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Evidenzbasierte Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Intervention für Lehramtsstudierende des Faches Biologie*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Freiburg, Freiburg.
- Kaiser, Johanna/Praetorius, Anna-Katharina/Südkamp, Anna/Ufer, Stefan (2017). Die enge Verwobenheit von diagnostischen und pädagogischem Handeln als Herausforderungen bei der Erfassung diagnostischer Kompetenz. In: Anna Südkamp/Anna-Katharina Praetorius (Hrsg.): *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster/New York: Waxmann, 114-122.
- Karing, Constance/Matthäi, Jacqueline/Artelt, Cordula (2011). Genauigkeit von Lehrerurteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – Eine Frage der Spezifität? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25(3), 159–172. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000041>.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, Manuela (2020). Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg – Ausdifferenzierung der fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse und Triangulation mit quantitativen fallorientierten Ergebnissen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 21(1).
- Kirchhoff, Madlena/Müller, Katharina (2022). Der Erwerb der Kernpraktik "Ziele festlegen". Ein hochschuldidaktisches Konzept. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 22(3), 86-95. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-06>.
- Klapp Lekholm, Alli/Cliffordson, Christina (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school. In: *Educational Research and Evaluation* 15(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/13803610802470425>.
- Kleinknecht, Marc/Nückles, Matthias (2024). Kernpraktiken in der Lehrkräftebildung – wie ein neues Konzept mehr Praxis und Kompetenzorientierung ermöglichen könnte. In: *Zeitschrift SEMINAR* 29(4), 119–131. <https://doi.org/10.3278/SEM2304W011>.
- Kloser, Matthew (2014). Identifying a core set of science teaching practices: A delphi expert panel approach. In: *Journal of Research in Science Teaching* 51(9), 1185–1217. <https://doi.org/10.1002/tea.21171>.
- Kloser, Matthew/Wilsey, Matthew/Madkins, Tia C./Windschitl, Mark (2019). Connecting the dots: Secondary science teacher candidates' uptake of the core practice of facilitating sensemaking discussions from teacher education experiences. In: *Teaching and Teacher Education* 80, 115–127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.006>.
- Klug, Julia (2017). Ein Prozessmodell zur Diagnostik und Förderung von selbstreguliertem Lernen. In: Anna Südkamp/Anna-Katharina Praetorius (Hrsg.): *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster/New York: Waxmann, 54-58.
- Klug, Julia/Bruder, Simone/Keller, Sylvana/Schmitz, Bernhard (2012). Hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz von Lehrkräften zusammen? In:

Psychologische Rundschau 63(1), 3–10. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000104>.

- Kluge, Susann (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Kluge, Susanne (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(1).
- KMK (2022a). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022). Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf?utm_source=chatgpt.com (zuletzt abgerufen am: 02.05.2026).
- KMK (2022b). Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich (Beschluss vom 15.10.2004 i.d.F. vom 23.06.2022). Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (zuletzt abgerufen am: 02.05.2026).
- KMK (2023). *Bildungsstandards DEUTSCH (2022). Primarstufe und Sekundarstufe I Beitrag zur Implementation*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Qualitaet/ImplBroschu__re_BiSta_DEUTSCH_2023-03-23.pdf (zuletzt abgerufen am 06.05.2026).
- Kohler, Britta/Wacker, Albrecht (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Die deutsche Schule* 105(3), 241-257. <https://doi.org/10.25656/01:25755>.
- König, Johannes (2012). Die Entwicklung von pädagogischem Unterrichtswissen. Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In: Johannes König/Andreas Seifert (Hrsg.): *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster u. a.: Waxmann, 141–182.
- König, Johannes (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs: Current and Future Research. In: Johannes König (Hrsg.): *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Münster: Waxmann, 7-11.
- König, Johannes/Rothland, Martin (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: Johannes König/Martin Rothland/Niclas Schaper (Hrsg.): *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 1-62.
- König, Johannes/Darge, Kerstin/Kramer, Charlotte/Ligtvoet, Rudy/Lünnemann, Melanie/Podlecki, Anna-Maria/Strauß, Sarah (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In: Johannes König/Martin Rothland/Niclas Schaper (Hrsg.): *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 87-114.

- Korff, Natascha (2016). „In Orientierung an ...“ Kombination zweier Auswertungsmethoden in einer Interviewstudie zu Belief-Systemen von Lehrkräften. In: Nina Dunker/Nina-Kathrin Joyce-Finnern/Iika Koppel (Hrsg.): *Wege durch den Forschungsdschungel*. Wiesbaden: Springer VS, 137–155.
- Korthagen, Fred A. J (1988). The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching. In: James Calderhead (Hrsg.): *Teachers Professional Learning*. London: Falmer Press, 35–50.
- Korthagen, Fred A.J. (2010). How teacher education can make a difference. In: *Journal of Education for Teaching* 36(4), 407–423.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>.
- Kramer, Maria/Förtsch, Christian/Boone, William J./Seidel, Tina/Neuhaus, Birgit J. (2021). Investigating Pre-Service Biology Teachers’ Diagnostic Competences: Relationships between Professional Knowledge, Diagnostic Activities, and Diagnostic Accuracy. In: *Education Sciences* 11(3), 89.
<https://doi.org/10.3390/educsci11030089>.
- Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H./Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Krauss, Stefan/Neubrand, Michael/Blum, Werner/Baumert, Jürgen/Brunner, Martin/Kunter, Mareike/Jordan, Alexander (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 29(3-4), 223–258.
<https://doi.org/10.1007/BF03339063>.
- Kuckartz, Udo (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2020). Computergestützte Analyse qualitativer Daten (CAQDAS). In: Günter Mey/Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 813–834. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_55.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunter, Mareike/Kleickmann, Thilo/Klusmann, Uta/Richter, Dirk (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum/Uta Klusmann/ Stefan Krauss/Michael Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIVE*. Waxmann, 55–68. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>.
- Kutzelmann, Sabine/Paul, Seraina/Büchel, Andrea (2018). Mehrsprachiges Lesetheater: Ein Lautleseverfahren zur sprach- und fachübergreifenden Förderung der Leseflüssigkeit. In: Sabine Kutzelmann/Cornelia Rosebrock (Hrsg.): *Praxis der Lautleseverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 111–125.
- Lampert, Magdalene (2010). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? In: *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 21–34.
<https://doi.org/10.1177/0022487109347321>.

- Landtag Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2025): *Abschlussbericht der Enquetekommission zum Thema „Chancengleichheit in der Bildung“*. Drucksache 18/15900, 18. Wahlperiode.
- Lange, Sarah Désirée/Pohlmann-Rother, Sanna (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>.
- Lenhard, Wolfgang (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenhard, Wolfgang/Lenhard, Alexandra/Schneider, Wolfgang (2017). *ELFE II. Ein Leseverständnis test für Erst- bis Siebtklässler – Version II*. Göttingen: Hogrefe.
- León, Samuel P./Lipnevich, Anastasiya A./Ferrero, Marta (2024). Differences in students' performance, (mis)calibration, and confidence judgments depending on their preferred sitting position in class. In: *Personality and Individual Differences* 217, 112424. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112424>.
- Lessing-Sattari, Marie (2018). Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen. Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. In: *Leseräume* 5(5), 1–22.
- Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2018). Lehrkräfte. Systematisierung aktueller empirischer Studien, ihrer Gegenstandsbereiche und Forschungsansätze. In: Boelman, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Leuders, Timo (2017). Diagnostische Kompetenz – ein zentrales aber noch wenig geklärtes Konstrukt. In: Ana Kuzle /Ulrich Kortenkamp (Hrsg.): *Beiträge zum Mathematikunterricht 2017*. Münster: WTM-Verlag, 11-18.
- Levin, Barbara B. (2014). The Development of Teachers' Beliefs. In: Michele Gregoire Gill/Helenrose Fives (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge, 48-65.
- Liebers, Katrin/Schmidt, Christin/Junger, Ralf/Prengel, Annedore (2019). Formatives Assessment in der inklusiven Grundschule im Spannungsfeld von Wissenschaft und Transfer. In: Christian Donie/Frank Foerster/Marlene Obermayr/Anne Deckwerth/Gisela Kammermeyer/Gerlinde Lenske/Miriam Leuchter/Anja Wildemann (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung*. Band 23. Wiesbaden: Springer VS, 303–312.
- Limbos, Marjolaine M./Geva, Esther (2001). Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. In: *Journal of learning disabilities* 34(2), 136–151. <https://doi.org/10.1177/002221940103400204>.
- Lindauer, Thomas/Schneider, Hansjakob (2019). Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: Andrea Bertschi-Kaufmann/Tanja Graber (Hrsg.): *Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 7. Auflage. Klett/Kallmeyer, 118-137.
- Lipowsky, Frank (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Cristina Allemann-Ghionda/Ewald Terhart (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim: Beltz, 47-70. <https://doi.org/10.25656/01:7370>.

- Lipowsky, Frank (2009a). Unterricht. In: Elke Wild/Jens Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin/Heidelberg: Springer, 73–101.
- Lipowsky, Frank (2009b). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 27(3), 346–360. <https://doi.org/10.25656/01:13705>.
- Loibl, Katharina/Leuders, Timo/Dörfler, Tobias (2020). A Framework for Explaining Teachers' Diagnostic Judgements by Cognitive Modeling (DiaCoM). In: *Teaching and Teacher Education* 91, 103059. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103059>.
- Löser, Jessica/Demmer, Christine/Goltz, Jonas/Heinrich, Martin/Kleinert, Svea Isabel/Koisser, Sebastian/Schilling, Navina/Streblow, Lilian/Wilde, Matthias/Werning, Rolf (2023). Lernprozessbegleitende Diagnostik und Fachdidaktik. Gestufte digitale Lernhilfen als Professionalisierungskonzept für adaptiven Unterricht (DiLernProfis). In: *PFLB –PraxisForschungLehrer*innenBildung* 5(1), 191–203. <https://doi.org/10.11576/PFLB-6588>.
- Lotz, Miriam (2014). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10436-8>.
- Ludewig, Ulrich/Lorenz, Ramona/Kleinkorres, Ruben/McElvany, Nele (2022). *Sonderauswertung: Zum Stand von Wortschatz und Leseverhalten bei Viertklässler:innen in Deutschland. Daten einer repräsentativen bundesweiten Studie*. Dortmund: Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Magirius, Marco (2018). Klassenanalysen von Kontextpräferenzen Deutschstudierender beim Interpretieren literarischer Texte mittels poLCA und K-Means. In: *Lese-räume Ergebnisse* 4, 1–15.
- Maier, Uwe (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(2), 293–308. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0124-9>.
- Martschinke, Sabine (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In: Katrin Liebers/Brunhild Landwehr/Anne Marquardt/Kezia Schlotter (Hrsg.): *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule*. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 19. Wiesbaden: Springer VS, 15–32.
- Masanek, Nicole/Doll, Jörg (2020). Vernetzung Ja, aber ohne Fachwissenschaft? Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. In: *Didaktik Deutsch* 25(48), 36–54.
- Masanek, Nicole/Kilian, Jörg (2020). Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. In: Dies. (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*. Berlin u. a.: Peter Lang, 9–18.
- Mayer, Richard E./Pilegard, Celeste (2014). Principles for Managing Essential Processing in Multimedia Learning: Segmenting, Pretraining, and Modality Principles. In: Richard E. Mayer (Hrsg.): *The Cambridge handbook of multimedia learning*. 2. Auflage. Cambridge University Press, 316–344.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayringer, Heinz/Wimmer, Heinz (2014). *SLS 2-9. Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9*. Hogrefe.

- McDonald, Morva/Kazemi, Elham/Schneider Kavanagh, Sarah (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 64(5), 378–386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>.
- McElvany, Nele (2010). Unterricht nach PISA - Professionelle Kompetenz von Lehrkräften im Bereich Lesekompetenz. In: Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/Heinz Günter Holtappels/Nele McElvany (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa, 181–202.
- McElvany, Nele/Schroeder, Sascha/Richter, Tobias/Hachfeld, Axinja/Baumert, Jürgen/Schnotz, Wolfgang/Horz, Holger/Ulrich, Mark (2009). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23(3-4), 223–235.
- Metze, Wilfried (2009). *Handanweisung. Stolperwörter-Lesetest*.
- Millican, J. Si/Forrester, Sommer Helweh (2018). Core Practices in Music Teaching: A Delphi Expert Panel Survey. In: *Journal of Music Teacher Education* 27(3), 51–64. <https://doi.org/10.1177/1057083717736243>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen: Fach Deutsch*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*.
- Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Moll, Kristina/Landerl, Karin (2010). *SLRT II. Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2025). Analysing appropriations in a professional development program. How teachers adopt interactional support for developing academic discourse skills in classroom discussions. In: *European Journal of Applied Linguistics* 13(1), 33–66. <https://doi.org/10.1515/eujal-2024-0042>.
- Neuhaus, Daniela (2019). Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik. In: Maria Degeling/Nadine Franken/Stefan Freund/Silvia Greiten/Daniela Neuhaus/ Judith Schellenbach-Zell (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 222–233.
- Neuhaus, Daniela (2020). Reflexion fachspezifischer Beliefs. „Meine musikdidaktische Position“. In: *DiMawe – Die Materialwerkstatt* 2(2), 32–39. <https://doi.org/10.4119/DIMAW-3896>.
- Neuweg, Hans Georg (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 583–614.
- Nohl, Arnd-Michael (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Ostermann, Andreas/Leuders, Timo/Philipp, Kathleen (2019). Fachbezogene diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften – Von Verfahren der Erfassung zu kognitiven Modellen zur Erklärung. In: Timo Leuders/Matthias Nückles/Silke Mikelskis-Seifert/Kathleen Philipp (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Mathematik und Naturwissenschaften*. Wiesbaden: Springer, 93-116.
- Pajares, M. Frank (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research* 62(3), 307–332.
- Paleczek, Lisa/Seifert, Susanne (2020). Pädagogische Diagnostik und ihre Bedeutung für inklusiven Leseunterricht. In: Lisa Paleczek/Susanne Seifert (Hrsg.): *Inklusiver Leseunterricht. Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte*. Wiesbaden: Springer, 125-147.
- Paleczek, Lisa/Seifert, Susanne/Schwab, Susanne/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2015). Assessing Reading and Spelling Abilities from Three Different Angles – Correlations between Test Scores, Teachers' Assessment and Children's Self-assessments in L1 and L2 Children. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, 2200–2210. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.876>.
- Paus, Elisabeth/Jucks, Regina (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8(1), 124-134.
- Philipp, Maik (2015). *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Philipp, Randolph (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In: Frank K. Lester (Hrsg.): *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Information Age publishing, 257-315.
- Pissarek, Michael/Schilcher, Anita (2017). FALKO-D: Eine Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Stefan Krauss/Alfred Lindl/Anita Schilcher/Michael Fricke/Anja Göhring/Bernhard Hofmann/Petra Kirchhoff/Regina H. Mulder (Hrsg.): *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster/New York: Waxmann, S. 67–112.
- Pollmann, Marion (2010). Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren. Eingeständnisse einer empirischen Didaktik. In: *Pädagogische Korrespondenz* 42, 52-68.
- Praetorius, Anna-Katharina/Greb, Karina/Lipowsky, Frank/Gollwitzer, Mario (2010). Lehrkräfte als Diagnostiker. Welche Rolle spielt die Schülerleistung bei der Einschätzung von mathematischen Selbstkonzepten? In: *Journal for educational research online* 2(1), 121-144. <https://doi.org/10.25656/01:4570>.
- Praetorius, Anna-Katharina/Hetmanek, Andreas/Herppich, Stephanie/Ufer, Stefan (2017). Herausforderungen bei der empirischen Erforschung diagnostischer Kompetenz. In: Anna Südkamp/Anna-Katharina Praetorius (Hrsg.): *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster/New York: Waxmann, 95-102.
- Praetorius, Anna-Katharina/Kleickmann, Thilo (2022). Nutzung von Lerngelegenheiten im Unterricht: Konzeptuelle und methodische Zugänge und Herausforderungen –

- Einführung in den Thementeil. In: *Unterrichtswissenschaft* 50(2), 149–155.
<https://doi.org/10.1007/s42010-022-00145-y>.
- Rahm, Sibylle/Lunkenbein, Martin (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In: Karl-Heinz Arnold/Alexander Gröschner/Tina Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 237-256.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Andreas Krapp/Bernd Weidemann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, 613–658.
- Renk, Alexander (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: *Psychologische Rundschau* 47(2), 78-92.
- Reusser, Kurt (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(9), 219-237.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster u. a.: Waxmann, 642-661.
- Richardson, Virginia (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: John Sikula (Hrsg.): *Handbook of research and teacher education*. New York: Macmillan, 102–119.
- Rieu, Andreas/Loibl, Katharina/Leuders, Timo/Herppich, Stephanie (2020). Diagnostisches Urteilen als informationsverarbeitender Prozess – Wie nutzen Lehrkräfte ihr Wissen bei der Identifizierung und Gewichtung von Anforderungen in Aufgaben? In: *Unterrichtswissenschaft* 48(4), 503-529. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00071-x>.
- Ritter, Roswitha/Fussangel, Katrin/Schellenbach-Zell, Judith/Ziegler, Corinna (2024). Core Practice als Qualifizierung für nicht grund- bzw. vollständig ausgebildete Lehrkräfte? In: Silvia Pichler/Anne Frey/Lars Holzäpfel/Frank Lipowsky/Karsten Rincke (Hrsg.): *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023*, 83–87.
- Rosebrock, Cornelia (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? In: *leseforum.ch* (3), 1-12.
- Rosebrock, Cornelia/Gold, Andreas (2018). Flüssigkeit als Kategorie für die Diagnose und Förderung von Lesefertigkeit. In: Sabine Kutzelmann/Cornelia Rosebrock (Hrsg.): *Praxis der Lautleseverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 7-19.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9., aktualisierte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2019). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. 6. Auflage. Klett/Kallmeyer.

- Rosebrock, Cornelia/Rieckmann, Carola/Nix, Daniel/Gold, Andreas (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. In: *Didaktik Deutsch* 15(28), 33-58 <https://doi.org/10.25656/01:21312>.
- Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike (2014). Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Ulrike Behrens/Albert Bremerich-Vos/Michael Krelle/Katrin Böhme/Susanne Hunger (Hrsg.): *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 111–166.
- Rothland, Martin (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(3), 482-495. <https://doi.org/10.25656/01:19057>.
- Röttig, Sabine/Schwerkolt, Clara/Nottbusch, Guido (2021). Die Entwicklung der Leseflüssigkeit in der Grundschule. Eine Longitudinalstudie über die interagierenden Dimensionen Dekodiergenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und Prosodie bei Kindern der Jahrgangsstufen 2 und 3. In: In Steffen Gailberger/Christopher Sappok (Hrsg.): *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung. Theorie, Empirie, Anwendung*. SLLD-B, 27–47. <https://doi.org/10.46586/SLLD.189>.
- Ruiz-Primo, Maria Araceli/Furtak, Erin Marie (2006). Informal Formative Assessment and Scientific Inquiry: Exploring Teachers' Practices and Student Learning. In: *Educational Assessment* 11(3-4), 205–235.
- Rutsch, Juliane/Dörfler, Tobias (2018). Vignettentest zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht bei angehenden Lehrkräften. In: *Diagnostica* 64(1), 2–13. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000188>.
- Rühl, Katja/Elmar Souvignier (2006). *Wir werden Lesedetektive – Lehrermanual & Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist* 55(1), 68–78.
- Schäfer, Stefanie/Seidel, Tina (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. In: *Journal for Educational Research Online* 7(2), 34–58. <https://doi.org/10.25656/01:11489>.
- Schaller, Pascale/Winkes, Julia/Dobler, Tabea (2024). Lernverlaufsdiagnostik macht Schule. Potenzial und Herausforderung der Lernverlaufsdiagnostik am Beispiel des Lesens und Schreibens. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 30(4), 35–41. <https://doi.org/10.57161/z2024-04-06>.
- Scheidig, Falk (2020). "Core Practices" im Studium als Neuperspektivierung Allgemeiner Didaktik? Anschlüsse an die Diskussion um den Kern des Lehrberufs und dessen akademische Grundlegung. In: Manuela Keller-Schneider/Kathrin Zierer/Matthias Trautmann (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2020. Themen- teil: Allgemeine Didaktik und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 129–149.
- Schellenbach-Zell, Judith/Hartmann, Ulrike (2022). Core Practices als Boundary Object im Praxissemester. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 22(3), 110–119. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-08>.

- Schellenbach-Zell, Judith/Ritter, Roswitha/Molitor, Anna-Lena/Schilling, Yannick/Knobloch, Rebecca (2023). Theorie-Praxis-Verknüpfung als Anforderung des Praxissemesters – konzeptuelle Rahmung im Wuppertaler QLB-Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“. In: *Seminar – Lehrerbildung und Schule* 29(4), 132-145.
- Schellenbach-Zell, Judith/Ritter, Roswitha/Sommer, Sarah/Fussangel, Kathrin (2023). Core Practices als Chance für Vernetzungen im Praxissemester. In: *Swiss Journal of Educational Research* 45(3), 253–264. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.3.3>.
- Schellenbach-Zell, Judith/Rochnia, Michael/Hartmann, Ulrike (2024). Core Practices für das Praxissemester. Eine Delphi-Studie. In: *Bildungsforschung* 30(1). <https://doi.org/10.25539/BILDUNGSFORSCHUNG.V30I1.959>.
- Scherf, Daniel (2013). Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schermelleh-Engel, Karin/Werner, Christina (2012). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In: Helfried Moosbrugger/Augustin Kelava (Hrsg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer, 110–143.
- Schilcher, Anita/Binder, Karin/Krauss, Stefan/Schulte, Magdalena/Rank, Astrid/Deml, Isabell/Hilbert, Sven (2020). FaWi-S – Eine psychometrische Testkonstruktion zum didaktischen Wissen von Grundschullehrkräften in Bezug auf Sprachförderung im Projekt Eva-Prim. In: Katja Mackowiak/Christine Beckerle/Sarah Gentrup/Cora Titz (Hrsg.): *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 33–53.
- Schlintl, Magdalena/Pissarek, Markus (2025). KI im Leseunterricht – Diagnose leicht gemacht? In: Florian Hesse/Gerrit Helm (Hrsg.): *KI im Deutschunterricht jenseits des Schreibens*. SLLD-U. <https://doi.org/10.46586/SLLD.442.539>.
- Schmidhauser, Beda (1995). Kausalität als linguistische Kategorie. Mittel und Möglichkeiten für Begründungen. Tübingen: Niemeyer.
- Schmidt, Christin (2018). Formatives Assessment als Aspekt professioneller diagnostischer Kompetenz im Kontext des Grundschulunterrichts. In: Susanne Miller/Birgit Holler-Nowitzki/Brigitte Kottmann/Svenja Lesemann/Birte Letmathe-Henkel/Nikolaus Meyer/René Schroeder/Katrin Velten (Hrsg.): *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden: SpringerVS, 158–163.
- Schmidt, Frederike (2018). *Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Schmidt, Frederike/Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2020). *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2011). Typologien. In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34(1), 23-35.
- Schmill, Stephanie (2013). Wie verwenden Lehrkräfte Assessments zur Planung individualisierten Unterrichts im Bereich Lesen? Forschungsdesign und erste Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie im Kontext eines Schulversuchs. In: *Didaktik Deutsch* 18(35), 23–42.
- Schmitterer, Alexandra/Brod, Garvin (2021). Which data do elementary school teachers use to determine reading difficulties in their students? In: *Journal of learning disabilities* 54(5), 349-364. <https://doi.org/10.25656/01:23762>.

- Schmotz, Christiane/Blömeke, Sigrud (2009). Zum Verhältnis von fachbezogenem Wissen und epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Lehrkräften. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2(1), 148-165. <https://doi.org/10.25656/01:14696>.
- Schneider, Jens (2002). Vom Persönlichen zum Allgemeinen: Diskursivität und Repräsentativität in Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 3(3).
- Schneider, Wolfnag/Blanke, Iris/Faust, Verena/Küspert, Petra (2011). *WLLP-R. Würzburger Leise Leseprobe – Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule*. Hogrefe.
- Schneider Kavanagh, Sarah/Conrad, Jenni/Dagogo-Jack, Sarah (2020). From rote to reasoned: Examining the role of pedagogical reasoning in practice-based teacher education. In: *Teaching and Teacher Education* 89, 102991.
- Schoenbach, Ruth/Greenleaf, Cynthia L./Hale, Gina (2010). Framework fuels the need to read. Strategies boost literacy of students in content-area classes. In: *Journal of Staff Development* 31(5), 38–42.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (2011). Lehrer als Diagnostiker. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 683–698.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 31(2), 154–165.
- Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 15(1).
- Schukajlow, Stanislaw (2013). Lesekompetenz und mathematisches Modellieren. In: Rita Borromeo Ferri/Gilbert Greefrath/Gabriele Kaiser (Hrsg.): *Mathematisches Modellieren für Schule und Hochschule. Realitätsbezüge im Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer Spektrum, 125-143. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01580-0_6
- Shavelson, Richard J./Young, Donald B./Ayala, Carlos C./Brandon, Paul R./Furtak, Erin Marie/Ruiz-Primo, Maria Araceli/Tomita, Miki K./Yin, Yue (2008). On the Impact of Curriculum-Embedded Formative Assessment on Learning: A Collaboration between Curriculum and Assessment Developers'. In: *Applied Measurement in Education* 21(4), 295–314. <https://doi.org/10.1080/08957340802347647>.
- Sherin, Miriam G./Jacobs Victoria R./Philipp, Randolph A. (2011). Situation the Study of Teaching Noticing. In: Miriam Sherin/Victoria R. Jacobs/Randolph A. Philipp (Hrsg.): *Mathematics Teacher Noticing. Seeing Through Teachers' Eyes*. New York: Routledge.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* 15(2), 4–14.
- Skott, Jeppe (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In: Helenrose Fives/Michele G. Gill (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge, 13–20.
- Souvignier, Elmar/Förster, Natalie/Kawohl, Elisabeth (2016). Implementation eines Förderkonzeptes zur diagnosebasierten individuellen Leseförderung in der Grundschule. In: Maik Philipp/Elmar Souvignier (Hrsg.): *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann, 77-98.
- Souvignier, Elmar/Förster, Natalie/Salaschek, Martin (2014). quop: ein Ansatz internet-basierter Lernverlaufsdiagnostik und Testkonzepte für Mathematik und Lesen.

- In: Martin Hasselhorn/Wolfgang Schneider/Ulrich Trautwein (Hrsg.): Lernverlaufsdiagnostik. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends. Band 12. Göttingen: Hogrefe, 239-256.
- Souvignier, Elmar/Hasselhorn, Marcus (2018). Formatives Assessment. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21(4), 693–696. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0839-6>.
- Stebner, Ferdinand/Schuster, Corinna/Weber, Xenia-Lea/Roelle, Julian/Wirth, Joachim (2020). Indirekte Förderung des selbstregulierten Lernens – Praxistipps für den Fachunterricht. In: Helena van Vorst/Elke Sumfleth (Hrsg.): *Von Sprosse zu Sprosse. Innovative Erarbeitung des Bohr'schen Atomkonzepts mit der Lernleiter*. Münster, Waxmann, 28-41.
- Steiger, Jonas (2019). *Migrationsbedingte Heterogenität im Sportunterricht. Schüler- und fachbezogene Überzeugungen von Sport unterrichtenden Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinkühler, Julia (2021). *Kooperation in der universitären Lehrerbildung. Der Einfluss von Lehrveranstaltungen auf die Einstellungen der Studierenden zur kollegialen Zusammenarbeit im Lehrberuf*. Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Band 22. Dortmund: readbox unipress.
- Südkamp, Anna/Krawinkel, Stefanie/Lange, Sarah/Wolf, Sylvia M./Tröster, Heinrich (2018). Lehrkräfteeinschätzungen sozialer Akzeptanz und sozialer Kompetenz: Akkuratheit und systematische Verzerrung in inklusiv geführten Schulklassen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 32(1-2), 39–51. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000212>.
- Sunder, Cornelia/Todorova, Maria/Möller, Kornelia (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? In: *Unterrichtswissenschaft* 44(4), 339–356.
- Syring, Marcus/Bohl, Thorsten/Kleinknecht, Marc/Kuntze, Sebastian/Rehm, Markus/Schneider, Jürgen (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18(4), 667–685. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0631-9>.
- Tachtsoglou, Sarantis/König, Johannes (2018). Der Einfluss von Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung auf das pädagogische Wissen angehender Englischlehrkräfte. In: *Journal for educational research online* 10(2), 3-33.
- Taibi, Melanie (2013). Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung. Dissertation. Köln, Universität zu Köln.
- Trempler, Kati/Hartmann, Ulrike (2020). Wie setzen sich angehende Lehrkräfte mit pädagogischen Situationen auseinander? Eine Analyse von Argumentationsstrukturen und genutzten Informationen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23(5), 1053–1077. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00970-w>.
- Valtin, Renate/Hornberg, Sabine/Buddeberg, Magdalena/Voss, Andreas/Kowoll, Magdalena E./Potthoff, Britta (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In: Wilfried Bos/Sabine Hornberg/Karl-Heinz Arnold/Gabriele Faust/Lilian Fried/Eva-Maria Lankes/Knut Schwipert/Irmela Tarelli/Renate Valtin (Hrsg.): IGLU 2006 - die Grundschule auf dem

- Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster: Waxmann, 43-90. <https://doi.org/10.25656/01:14981>.
- van Ophuysen, Stefanie (2006). Vergleich diagnostischer Entscheidungen von Novizen und Experten am Beispiel der Schullaufbahnpflicht. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38(4), 154–161. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.4.154>.
- von Aufschnaiter, Claudia (2023). Reflexive Professionalisierung: Zentral – Vielschichtig – Herausfordernd. In: Lukas Mientus/Christiane Klempin/Anna Nowak (Hrsg.): *Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär. Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung*. Band 4. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 25–44.
- von Aufschnaiter, Claudia /Cappell, Janine/Dübbelde, Gabi/Ennemoser, Marco/Mayer, Jürgen/Stiensmeier-Pelster, Joachim/Sträßer, Rudolf/Wolgast, Anett (2015). Diagnostische Kompetenz. Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61(5), 738–758.
- von Heynitz, Martina/Scherf, Daniel (2020). Relationen von Reden über und Handeln im Literaturunterricht. Zur Rekonstruktion lehrerinnen- und lehrerseitiger Überzeugungen aus Interviews und Unterrichtsvideographien. In: Frederike Schmidt/Kirsten Schindler (Hrsg.): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Berlin u. a.: Peter Lang, 89-107.
- Voss, Tamar. Lehrkraftwissen und dessen Erwerb. Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt die es? In: Nele McElvany/Franziska Schwabe/Wilfried Bos/Heinz G. Holtappels (Hrsg.): *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen*. Münster: Waxmann, 9-28.
- Voss, Tamar/Wittwer, Jörg/Nückles, Matthias (2020). Kohärenz zwischen Theorie und Praxis durch Fokussierung auf Core Practices – ein instruktionspsychologischer Ansatz zur Abstimmung der Phasen der Lehrerbildung. In: BMBF (Hrsg.): *Profilbildung im Lehramtsstudium. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung*, 123–131.
- Walter, Jürgen (2010). *LDL. Lernfortschrittsdiagnostik Lesen: Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, Jürgen (2013). *VSL. Verlaufsdagnostik sinnerfassenden Lesens*. Göttingen: Hogrefe.
- Weber-Peters, Carola (2021). *Einstellungen und Beliefs von Studierenden der Heilerziehungspflege zu literarischen Möglichkeiten von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Wieser, Dorothee (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieser, Dorothee (2025). Wie, warum und wozu Überzeugungen von Lehrenden rekonstruieren? – Eine deutschdidaktische Perspektive. In: Iryna Zachow/Jochen Heins/Sarah Böse/Katrin Hauenschild/ Ulrike Schütte (Hrsg.): *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 31-48.
- Wilde, Annett/Kunter, Mareike (2023). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 337–354.

- Windschitl, Mark/Thompson, Jessica/Braaten, Melissa/Stroupe, David (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. In: *Science Education* 96(5), 878–903.
- Winkler, Iris (2015). Durch die Brille der anderen sehen. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62(2), 192–208.
- Wisniewski, Benedikt/Tögel, Jonas/Zierer, Klaus (2023). Inkompetent, ohne es zu merken? Tendenzen der Selbsteinschätzung am Beispiel von Lehramtsstudierenden. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 70(2), 79-92.
<https://doi.org/10.2378/peu2023.art09d>.
- Witzigmann, Stéfanie/Sachse, Steffi (2020). Verarbeitung von Hinweisreizen beim Beurteilen von mündlichen Sprachproben von Schülerinnen und Schülern durch Hochschullehrende im Fach Französisch. In: *Unterrichtswissenschaft* 48(4), 551-571. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00076-6>.
- Wohlers/Katrin. Redefining-teaching, re-imagining teacher education. Teachers and Teaching: theory and practice., 273–289.
- Yilmaz, Aylin/Kleickmann, Thilo (2018). Förderung von Core Practices effizienter Klassenführung bei Lehramtsstudierenden. In: Birgit Brouër/Andrea Burda-Zoyke/Jörg Kilian/Inger Petersen (Hrsg.): *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zur Kiel*. Münster: Waxmann, 149-159.
- Zachow, Iryna/Heins, Jochen/Böse, Sarah/Hauenschild, Katrin/Schütte, Ulrike (2025). Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9-16.
- Zeichner, Ken (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 63(5), 376-382.

11 Anhang

11.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ein Prozessmodell als Orientierungsgrundlage	43
Abbildung 2: Erste und zweite Erhebungsphase	83
Abbildung 3: Vignette V1 Diagnostik.....	85
Abbildung 4: Vignette V2 Förderung.....	87
Abbildung 5: Aufgabenblatt Essay	90
Abbildung 6: Genereller Ablauf empirischer Typenbildung in fünf Phasen	100

11.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beobachtbare Merkmale der Leseflüssigkeit	24
Tabelle 2: Sample (SF=Sonderpädagogische Förderung; GS=Grundschullehramt)	82
Tabelle 3: Übersicht über die Verteilung der Items sowie Itemformate.....	94
Tabelle 4: Diagnostische Prozessschritte und fachlicher Erwartungshorizont zu V1....	103
Tabelle 5: Diagnostische Prozessschritte und fachlicher Erwartungshorizont zu V2....	103
Tabelle 6: Kombinationsmöglichkeiten Vignetten V1 und V2.....	107
Tabelle 7: Auswertung Vignettenbearbeitung V1 und V2 – Auszug	109
Tabelle 8: Zuordnung Typen anhand der Vignettenbearbeitungen V1 und V2	110
Tabelle 9: Beispielhafte Umsetzung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse.....	116
Tabelle 10: Vorläufiges Kategoriensystem nach erster Kodierschleife	117
Tabelle 11: Finales Kategoriensystem nach zweiter und dritter Kodierschleife.....	119
Tabelle 12: Punkteverteilung Fragebogen.....	121
Tabelle 13: Auswertung der Vignettenbearbeitungen V1 und V2 – Typ A	126
Tabelle 14: Auswertung der Vignettenbearbeitungen V1 und V2 – Typ B	131
Tabelle 15: Auswertung der Vignettenbearbeitungen V1 und V2 – Typ C	135
Tabelle 16: Auswertung der Vignettenbearbeitungen V1 und V2 – Typ D	141
Tabelle 17: Zentrale Kennzeichen der einzelnen Typen	146
Tabelle 18: Verteilung des Vorwissens in der Gesamtstichprobe	158
Tabelle 19: Verteilung des Vorwissens nach Studiengang	158
Tabelle 20: Profilmatrix Bearbeitungstyp A	160
Tabelle 21: Profilmatrix Bearbeitungstyp B	163
Tabelle 22: Profilmatrix Bearbeitungstyp C	165
Tabelle 23: Profilmatrix Bearbeitungstyp D	168

11.3 Fragebogen

Erhebung des Vorwissens im Praxissemester Deutsch

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

im Rahmen meines Dissertationsvorhabens interessiere ich mich für die Voraussetzungen, die Lehramtsstudierende in das Praxissemester Deutsch mitbringen. Dafür untersuche ich u.a. Überzeugungen und Wissensentwicklungen von Studierenden des Faches Deutsch. Ich freue mich, wenn Sie diesen Fragebogen beantworten.

Bitte beantworten Sie die Wissensfragen auf den nachfolgenden Seiten. Es handelt sich um Fragen, die sich auf das Fachwissen und fachdidaktische Wissen im Bereich Lesen beziehen. Mit Ihrer Teilnahme können Sie einen wichtigen Beitrag leisten, universitäre Lehre zu reflektieren und zu verstehen. Ihre Antworten werden pseudonymisiert erhoben und unter Einhaltung der geltenden Datenschutzrichtlinien verarbeitet. Rückschlüsse auf Ihre Person sind nicht möglich.

Die Daten werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet. Ihre Teilnahme ist freiwillig.

Angaben zu Ihrer Person

Bitte machen Sie zunächst Ihre personenspezifischen Angaben.

Geschlecht

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ divers
- ☐ keine Angaben

In welchem Jahr sind Sie geboren?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Bitte tragen Sie Ihr Geburtsjahr vierstellig ein.

Angaben zu Ihrem Studium

Im wievielten Mastersemester befinden Sie sich?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Mastersemester:

In welchem Studiengang des Master of Education (M. Ed.) sind Sie eingeschrieben?

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Lehramt an Grundschulen (GS)
- ☐ Lehramt für sonderpädagogische Förderung (SF)

Bitte geben Sie Ihre Studienfächer an:

Welche Lehrveranstaltungen im Teilstudiengang Deutsch haben Sie bisher besucht?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Grundlagen des Lehrens und Lernens Sprache
- ☐ Exemplarische Vertiefung/Erweiterung sprachdidaktischer Kompetenz
- ☐ Exemplarische Vertiefung/Erweiterung sprachwissenschaftlicher Kompetenz
- ☐ Grundlagen des Lehrens und Lernens Literatur
- ☐ Exemplarische Vertiefung/Erweiterung literaturdidaktischer Kompetenzen
- ☐ Exemplarische Vertiefung/Erweiterung literaturwissenschaftlicher Kompetenzen

Lesekompetenz

Item 01. Was ist Lesekompetenz?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Item 02. Erläutern Sie das Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock & Nix, indem Sie die Ebenen nennen und jeweils kurz erläutern, was unter den Ebenen zu verstehen ist.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Verfahren der Leseförderung

Item 03. Nennen und erläutern Sie zu jeder Ebene des Modells Verfahren der Leseförderung.

Nennen und erläutern Sie Verfahren der Leseförderung auf der Prozessebene des Mehrebenenmodells. Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Nennen und erläutern Sie Verfahren der Leseförderung auf der Subjektebene des Mehrebenenmodells.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Nennen und erläutern Sie Verfahren der Leseförderung auf der sozialen Ebene des Mehrebenenmodells.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Diagnoseverfahren

Item 04.

Aufgabe 3: LGVT 6-12

Der LGVT 6-12 ist ein Instrument, um Facetten der Lesekompetenz der Schüler zu messen. Die Anweisung für die Bearbeitung des Tests lautet folgendermaßen:

"Auf den nächsten Seiten steht ein Text. Es stehen euch insgesamt 4 Minuten Zeit zur Verfügung. Es ist nicht möglich, den Test in dieser Zeit ganz fertig zu bearbeiten. Wenn ihr den Text durchlest, werdet ihr einige Wörter finden, die in Klammern [] gesetzt wurden. Es stehen immer drei Wörter in Klammern. Nur eines dieser drei Wörter passt in den Textzusammenhang. Bitte unterstreicht immer dasjenige Wort, das dem Text die richtige Bedeutung gibt."

Die Giraffe ist eines der größten Säugetiere auf dieser Welt, sie kann bis zu sechs [Zentimeter, Meter, Kilometer] groß werden. Auf ihrem Kopf befinden sich zwei oder drei Hörner, abhängig davon, ob sie aus dem Norden oder Süden kommt. Diese [Köpfe, Flecken, Hörner] sind von einer Haut bedeckt und enden in Haarbüscheln.

(Der gesamte Test umfasst 1727 Wörter.)

Über welche Facetten der Lesekompetenz eines Schülers gibt der Test Auskunft? (Was misst der Test also?)

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Lesegeschwindigkeit
- ☐ globale Kohärenzbildung
- ☐ lokale Kohärenzbildung
- ☐ Satzverständnis
- ☐ Lesestrategiewissen
- ☐ Konzentrationsvermögen
- ☐ Weltwissen
- ☐ Okulomotorik
- ☐ Wortschatz
- ☐ Dekodiergenauigkeit

Quelle: Krauss et al. (2017)

Item 05.

In der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) werden Aufgaben zu Lesetexten auf verschiedenen Anforderungsstufen erfasst. Im Folgenden lesen Sie den Ausschnitt eines Informationstextes über die Antarktis und die dazugehörigen Aufgaben aus IGLU.

Sortieren Sie die Aufgaben a) - d) nach ihren Anforderungsstufen, indem Sie ihnen die Ziffern 1 (= niedrigste Stufe) bis 4 (= höchste Stufe) zuordnen. Jede Ziffer darf dabei nur ein Mal vergeben werden!

Was ist die Antarktis?

Die Antarktis ist ein Kontinent ganz im Süden unseres Planeten. (Wenn du sie auf dem Globus suchst, wirst du sie ganz unten finden.)

Die Antarktis macht ein Zehntel der Erdoberfläche aus und liegt unter einer Eisdecke, die an einigen Stellen über 1500 Meter dick ist. Der Südpol ist genau in der Mitte der Antarktis.

[...]

Das Wetter in der Antarktis

In der Antarktis ist es selbst im Sommer kälter, als du dir vorstellen kannst! Der Südpol ist der kälteste Teil in der Antarktis.

[...]

Pinguine in der Antarktis

[...]

Pinguine haben viele Federn, die sich überlappen. Dieses dichte Federkleid hält gemeinsam mit den weichen Daunenfedern darunter sowie einer dicken Fettschicht die kalte Luft, Wind und Wasser ab. Um sich noch zusätzlich zu wärmen, drängen sich die Pinguine in Gruppen zusammen.

Ein Brief aus der Antarktis

Sara Wheeler gehört zu den Wissenschaftlern, die in der Antarktis arbeiten. Wenn du ihren Brief an ihren Neffen Daniel liest, wirst du einiges über ihre Erlebnisse in der Antarktis erfahren. [...]

Aufgaben	Anforderungsstufe
a) Nenne drei Wege, wie sich die Pinguine in der Antarktis warm halten. 1. 2. 3.	
b) Würdest du gerne in die Antarktis reisen? Benutze das, was du in beiden Texten <i>In der Antarktis</i> und <i>Ein Brief aus der Antarktis</i> gelesen hast, um deine Meinung zu begründen.	
c) Wo kannst du die Antarktis auf dem Globus finden?	
d) In welchem Teil des Textes steht, wie dick das Eis in der Antarktis ist? A. Was ist die Antarktis? B. Das Wetter in der Antarktis. C. Pinguine in der Antarktis. D. Ein Brief aus der Antarktis.	

Quelle: Schilcher et al. (2020)

Diagnoseverfahren (Forts.)

Item 06. Nennen Sie formelle bzw. standardisierte Diagnoseverfahren in Form einer stichpunktartigen Auflistung.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Item 07. Nennen Sie informelle bzw. nicht standardisierte Diagnoseverfahren in Form einer stichpunktartigen Auflistung.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Methoden der Leseförderung

Bitte beantworten Sie folgende Fragen zur Leseförderung.

Item 08. Was sind leseanimierende Verfahren? Geben Sie Beispiele und erläutern Sie auch ihre Funktion.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Item 09. Wie können Schülerinnen und Schüler gefördert werden, die eine unzureichende Leseflüssigkeit aufweisen?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Item 10. Was versteht man unter Lautleseverfahren?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Item 11. Nennen Sie Lesestrategien für den grundlegenden und weiterführenden Leseunterricht in Form einer stichpunktartigen Auflistung.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Quelle: Item weiterentwickelt aus Schilcher et al. (2020)

Methoden der Leseförderung (Forts.)

12. Bitte lesen Sie den folgenden Sachtext, der für eine dritte Klasse bestimmt ist!

Knochen und Gelenke

Die Knochen schützen und stützen den Körper. Ein Knochen besteht aus vielen tausend Knochenzellen, die wie alle Zellen von Blutgefäßen mit Sauerstoff und Nährsalzen versorgt werden. Umgekehrt geben sie aber auch Abfallstoffe ins Blut ab.

Die dünne äußere Hülle nennt man Knochenhaut. Sie erfüllt eine wichtige Funktion beim Wachstum und der Erneuerung (Regeneration) der Knochen. Im Inneren der großen Knochen befindet sich das Knochenmark. Dort werden die roten und weißen Blutzellen gebildet. Am Skelett setzen außerdem auch die Muskeln an.

Gelenke und Muskeln ermöglichen die Bewegung des Körpers. In einem Gelenk treffen zwei oder mehrere Knochen zusammen. Es gibt verschiedene Arten von Gelenken. Das Scharniergelenk sorgt zum Beispiel dafür, dass wir unser Knie beim Hinsetzen beugen können.

Jeder Mensch, also auch du, besitzt über 100 Gelenke und etwa 206 Knochen. Der kleinste Knochen ist der Steigbügel im Ohr und der größte ist der Oberschenkelknochen.

Item 12a) Welche Merkmale des Textes können das Leseverstehen erschweren? Identifizieren Sie mögliche sprachliche Barrieren!

-
-
-
-
-

Item 12b) Welche Hilfen würden Sie für Schülerinnen und Schüler anbieten, die schon häufig Probleme beim Leseverstehen zeigten?

Sie können sich für eine oder mehrere Antworten entscheiden.

- a) Ich stelle Informationstexte zur Verfügung, welche die verwendeten Fachbegriffe erläutern. Dazu können z.B. Lexika oder Sachbücher genutzt werden.
- b) Ich ergänze den Text um anatomische Abbildungen, die den Inhalt graphisch darstellen. Die Kombination von Text und Bild kann auf diese Weise das Verstehen unterstützen.
- c) Ich streiche die meisten Fachbegriffe und kürze den Text in seiner Länge, um den Schwierigkeitsgrad zu reduzieren.
- d) Ich markiere Schlüsselwörter, vergrößere die Schrift sowie den Zeilenabstand und unterstreiche die wichtigsten Informationen, um die Identifikation von zentralen Wörtern und Sätzen zu erleichtern.

Quelle: Schilcher et al. (2020)