

3 Diagnostik, Beurteilung und Förderung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Susanne Buch und Jörn Sparfeldt

Kompetenzen von Lehrkräften in den Bereichen Diagnostik, Beurteilung und Förderung stehen zunehmend im Fokus bildungspolitischer und wissenschaftlicher Diskurse. Im Beitrag werden die engen Beziehungen der drei Konzepte und deren Bedeutung für professionelles Handeln von Lehrkräften skizziert. Abschließend diskutieren wir auf Grundlage des Forschungsstandes Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

1 Gegenstand und Definition

In diesem Kapitel sollen die drei Aspekte professionellen Handelns von Lehrkräften „Diagnostik“, „Beurteilung“ und „Förderung“ vorgestellt werden. Um der Vermutung vorzubeugen, es handle sich dabei um eher unverbundene Konzepte, gehen wir exemplarisch auf wechselseitige Beziehungen zwischen diagnostischem Handeln und der Beurteilung relevanter Merkmale der Lernenden sowie einer eng damit verwobenen Umsetzung entsprechender Förderung ein. So sind diagnostische Erkenntnisse u. a. ein Ausgangspunkt gelingender Lehr-Lernprozesse (z. B. als Basis Diagnose-adaptiver Lehrangebote), Grundlage lernbegleitender Anpassungen des Lehrkrafthandelns (z. B. zur Korrektur aufkommender Fehlverständnisse) sowie wesentlich für die Evaluation der Lernergebnisse am Ende einer Unterrichtseinheit oder eines Bildungsabschnitts (z. B. Klassenarbeit oder Abiturprüfung).

Pädagogische Diagnostik kann mit Klauer (1982, S. 5) als das „Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste pädagogischer Entscheidungen“ verstanden werden. Sehr ähnlich und explizit auf diagnostisches Handeln im Unterricht bezogen definiert McMillan (2018, S. 5) *classroom assessment* als „gathering, interpreting, and using evidence of student learning to support teacher decision making“. Pädagogische Diagnostik ist also durch ihren Zielbezug gekennzeichnet; sie dient der Begründung und Unterstützung professionellen pädagogischen Handelns (van Ophuysen & Lintorf, 2013).

Ingenkamp und Lissmann (2008, S. 21) grenzen zwei übergeordnete Ziele pädagogischer Diagnostik voneinander ab. Einerseits dient diese der „Verbesserung des Lernens“: Lehrpersonen nutzen Informationen über Lernausgangslagen, Lernverläufe und Lernergebnisse, um Entscheidungen für die weitere Unterrichts- und Fördergestaltung zu treffen oder problembezogen zu beraten. Andererseits sind Lehrpersonen aber auch mit „mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben [wie] der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen“ (S. 13) betraut, die auf der Messung und Beurteilung der Leistungen und weiterer Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern beruhen. Bei einer Messung handelt es sich im Wesentlichen um die Zuordnung von Zahlen zu bestimmten Eigenschaften (beispielsweise der Menge richtig gelöster Aufgaben in einem Rechentest oder der Qualität einer Gedichtinterpretation). Die Beurteilung bezieht sich auf den Vergleich dieser Messergebnisse mit einem Stan-

dard oder Vergleichsmaßstab, so dass beispielsweise eine Leistung als „gut“ oder „ausreichend“ bewertet wird. Insbesondere bei der Leistungsbeurteilung (z. B. Vergabe von Zensuren) bewegen sich Lehrpersonen – bezogen auf die genannten Ziele – regelmäßig in einem „Spannungsfeld zwischen Förderung und Auslese“ (Ziegenspeck, 2004, S. 501).

In Abhängigkeit von der Art der Informationsgewinnung und Informationsintegration zu einem diagnostischen Urteil als Ergebnis der Beurteilung (der Diagnose) wird zwischen formeller und informeller Diagnostik differenziert. Formelle Diagnostik ist durch ein systematisches, regelgeleitetes und an wissenschaftlichen Standards orientiertes Vorgehen gekennzeichnet, während informelle Diagnosen auf eher intuitiv gewonnenen, subjektiven und impliziten Einschätzungen beruhen. Formelle Diagnostik und informelle Diagnostik sind dabei als Pole einer Dimension zu verstehen, auf der sich Diagnosepraxen von Lehrpersonen einordnen lassen. Im schulischen Alltag dürften eher informelle und semiformelle Formen der Diagnostik dominieren (Schrader & Praetorius, 2018).

Diagnostische Erkenntnisse gelten als „notwendige Voraussetzung“ für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern (Hasselhorn, Decristan & Klieme, 2019), wobei der Begriff unterschiedliche Bedeutungsvarianten aufweist (Dumont, 2019). Allgemein kann individuelle Förderung als „erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen“, die sich zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Zeitpunkten unterscheiden, gefasst werden (Klieme & Warwas, 2011, S. 808). Dieses breite Verständnis umfasst u. a. Trainings- und Zusatzangebote für spezifische Schülerinnen- und Schülergruppen (z. B. inner- oder außerschulische kompensatorische Angebote wie Rechtschreib-Förderangebote, Maßnahmen zur Begabtenförderung), die adaptive Gestaltung des Unterrichts und die Beratung von Eltern (vgl. Hasselhorn et al., 2019). Grundlegendes Prinzip ist die Passung zwischen schülerseitigen Lernvoraussetzungen und Lernangebot. Diese Passung kann über Makro- und Mikrostrategien erreicht werden (vgl. Corno & Snow, 1986). Makrostrategien beziehen sich auf mittel- und langfristige Anpassungsmaßnahmen (z. B. Zusammenstellung differenzierter Unterrichtsmaterialien im Zuge der Unterrichtsvorbereitung), Mikrostrategien umfassen fortlaufende Anpassungen im Rahmen der Interaktion im Unterricht (z. B. individuelles Feedback zu einer erfolgreichen oder fehlerhaften Aufgabenbearbeitung). Makro- und Mikrostrategien knüpfen an jeweils spezifische diagnostische Erkenntnisse an (Dumont, 2019). Diese enge Verbindung zwischen Diagnostik und (individueller) Förderung wird insbesondere im Rahmen von Ansätzen des formativen Assessments deutlich. Dabei geht es darum, während des Lernprozesses „fortlaufend diagnostische Informationen zur Lernentwicklung der Lernenden zu sammeln (formative Diagnostik) und diese Informationen zu nutzen, um Unterrichtsprozesse anzupassen und/oder den Lernenden Rückmeldung zu geben und sie damit zu befähigen, ihre individuellen Lernprozesse zu optimieren (formatives Feedback)“ (Bürgermeister & Saalbach, 2018, S. 195).

2 Diagnostik, Beurteilung und Förderung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die prinzipielle Relevanz von Diagnostik, Beurteilung und Förderung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich aus professionsbezogenen Aufgaben von Lehrpersonen ableiten: (1) Ohne eine adäquate Berücksichtigung diagnostischer Erkenntnisse über Lernvoraussetzungen, Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler erscheint eine sinnvolle Planung, adaptive Gestaltung und Bewertung des Unterrichts sowie eine individuelle Förderplanung kaum denkbar. (2) Angesichts der zunehmenden Heterogenität der Schüler-

schaft gewinnt die Relevanz von Kompetenzen in den Bereichen Diagnostik und Förderung in allen Schulformen zunehmend an Bedeutung: So sollen alle Lehrpersonen „anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können“ (KMK, 2015, S. 3). (3) Diagnostische Erkenntnisse und daraus nachvollziehbar abgeleitete Folgerungen oder Empfehlungen stellen eine notwendige Voraussetzung für eine angemessene individuelle Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern dar. (4) Die Beurteilung von Schülerinnen- und Schülerleistungen in Form von Zensuren und Zeugnissen sollte u. a. aufgrund ihrer Bedeutung für die individuelle Bildungslaufbahn einem hohen Güteanspruch genügen.

Diagnosepraktiken und darauf basierende Rückmeldungen haben bedeutsame Auswirkungen auf die Lernenden, beispielsweise deren Selbsteinschätzung, Motivation und künftiges Lernverhalten (Crooks, 1988). Insbesondere der Einsatz formativen Feedbacks im Unterricht hat sich als relevant für eine positive Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern erwiesen (z. B. Hattie, Gan & Brooks, 2017). Zudem vermitteln die Gestaltung von Leistungsüberprüfungen und die Kriterien, die zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden, Schülerinnen und Schülern implizit, was im jeweiligen Fach und Unterricht wichtig ist, was wiederum die Einstellungen der Lernenden dazu beeinflusst.

Trotz der hohen Relevanz von Diagnostik, Beurteilung und Förderung wurde in der Vergangenheit immer wieder beklagt, dass diagnostische Inhalte insbesondere in den Lehramtsstudiengängen für allgemeinbildende Schulen lange kaum eine Rolle spielten (z. B. Arnold, 1999). Dies hat sich mittlerweile deutlich verändert. So werden etwa in den deutschen Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bundesländerübergreifend (z. B. KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 2004) sowie in bundesländerspezifischen Standards, Gesetzen bzw. Verordnungen der Lehramtsstudiengänge (z. B. NRW: Lehrerausbildungsgesetz – LABG 2009, GV.NRW, S. 308 zuletzt geändert durch Gesetz vom 21.07.2018, SGV. NRW, S. 223) u. a. im Studium zu erwerbende Kompetenzen in den Bereichen „Diagnostik“ und „Förderung“ genannt. Studien- und Prüfungsordnungen thematisieren entsprechende Inhalte regelmäßig; einschlägige Module und Lehrveranstaltungen dienen dem Kompetenzaufbau der Lehramtsstudierenden bereits in der ersten Phase (Studium), wenn auch mit deutlichen Unterschieden zwischen Hochschulstandorten. Ob und inwieweit diese Kenntnisse in der zweiten Phase (Referendariat) sowie der anschließenden Tätigkeit als Lehrkraft weiterentwickelt, ausgebaut und im täglichen Unterrichtshandeln umgesetzt werden, dürfte aber stark von den jeweils spezifischen individuellen und institutionellen Rahmenbedingungen abhängen. Auch einschlägige Modelle professioneller Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Gräsel, 2018) beinhalten Kompetenzen in den Bereichen „Diagnostik“ und „Förderung“ (vgl. zum Konstrukt der „diagnostischen Kompetenz“ im Überblick Schrader & Praetorius, 2018; Südkamp & Praetorius, 2017).

International ist das Konzept der *assessment literacy* verbreitet, das „skills and knowledge teachers require to measure and support student learning through assessment“ (DeLuca, LaPointe-McEwan & Luhanga, 2016, S. 248) umfasst. Xu und Brown (2016) identifizierten folgende deklarative und prozedurale Wissensbereiche, über die ein „assessment literate teacher“ verfügen sollte: (1) fachliches bzw. fachdidaktisches und pädagogisches Wissen, (2) Wissen über Ziele, Inhalte und Methoden pädagogischer Diagnostik, (3) Wissen über Beurteilung, (4) Wissen über Feedback, (5) Wissen über die Interpretation und Kommunikation diagnostischer Ergebnisse.

Professionelles diagnostisches Handeln erfordert also neben fachübergreifenden, allgemeinen Kenntnissen über Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens auch entsprechende fachliche bzw. fachdidaktische Kompetenzen (vgl. z. B. Brunner, Anders, Hachfeld & Krauss,

2011): Diagnostik und Förderung werden in fachlichen Kontexten umgesetzt, dies setzt eine Integration von pädagogisch-diagnostischem und fachdidaktischem Wissen voraus (z. B. Erkennen von Verständnisproblemen oder Fehlverständnissen bei einem spezifischen Lerngegenstand wie dem Satz des Pythagoras und das Bereitstellen entsprechender Unterstützung). Die Entwicklung von diagnostischer Expertise und Förderexpertise sollte daher als Querschnittsaufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrachtet werden.

3 Forschungsstand zu Diagnostik, Beurteilung und Förderung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Klagen über mangelnde diagnostische Kenntnisse und Diagnoseleistungen von Lehrpersonen sowie die Forderung nach einer verbesserten Aus- und Fortbildung werden in unregelmäßigen Abständen vorgebracht; Gleiches gilt für eine mangelnde Umsetzung individueller Förderung an Schulen. Diese Kritik scheint zumindest teilweise berechtigt zu sein: Insbesondere zur Zensurengebung (im Überblick Birkel & Tarnai, 2018; Brookhart et al., 2016), aber auch zur Akkuratheit von Lehrkrafturteilen (vgl. Schrader & Praetorius, 2018; Südkamp, Kaiser & Möller, 2012) liegen umfangreichere Forschungsergebnisse vor. So hängt etwa die Vergabe von Zensuren stark vom Bezugsrahmen der jeweiligen Klasse ab, was deren Vergleichbarkeit über Klassen hinweg als fraglich erscheinen lässt. Lehrpersonen schätzen zwar im Mittel die Leistungen der Schülerinnen und Schüler moderat akkurat ein ($r = .63$, Südkamp et al., 2012), jedoch variiert die Urteilsleistung zwischen Lehrkräften stark. Auch die adäquate Nutzung und Interpretation diagnostischer Daten in Bezug auf die weitere Förderplanung und Fördergestaltung ist keineswegs immer gegeben (z. B. Zeuch, Förster & Souvignier, 2017).

Zudem schätzen angehende Lehrkräfte zwar die Bedeutung von Kompetenzen im Bereich Diagnostik und Beurteilung hoch ein (Schneider & Bodensohn, 2017), allerdings fühlen sie sich einer älteren Studie zufolge für die Thematik unzureichend ausgebildet (Rauin & Meier, 2007). Gleiches gilt für die Bewertung des universitären Studiums als Vorbereitung für einen kompetenten Umgang mit heterogenen Lerngruppen (Gebauer, McElvany & Klukas, 2013).

Zur Frage, ob diagnostisches Wissen im Rahmen des Lehramtsstudiums erworben wird, liegen bislang nur wenige Befunde vor. Ergebnisse aus Forschungsarbeiten zur theoretischen Konzeption, Messung und Entwicklung pädagogischen Wissens im Lehramtsstudium stützen die Annahme eines Wissenszuwachses nur teilweise. So korrelierten Kenntnisse zur Leistungsbeurteilung zwar positiv, aber nicht bedeutsam mit der Semesterzahl im Bildungswissenschaftsstudium ($r = .19$) sowie der Anzahl besuchter bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen ($r = .11$; Hohenstein, Kleickmann, Zimmermann, Köller & Möller, 2017); hingegen dokumentierte König (2012) vom ersten bis zum vierten Studiensemester einen bedeutsamen Wissenszuwachs im Bereich „Leistungsbeurteilung“ ($d = 0.71$).

Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass für den Erwerb prozeduralen und deklarativen Wissens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neben der Quantität der Lerngelegenheiten (z. B. Anzahl an Veranstaltungen zu Diagnostik/Förderung in Curricula) die Qualität der Lerngelegenheiten (wie Inhalt und Gestaltung) und deren Nutzung, die wiederum auch von individuellen Faktoren (z. B. Vorwissen, Einstellungen zur Relevanz von Förderung oder Diagnostik) abhängt, bedeutsam ist (Voss, 2019). Neben dem häufiger beklagten Mangel an Quantität (z. B. nur eine einführende Veranstaltung zur Diagnostik im Rahmen des Studiums) wird gelegentlich auch die nicht immer gegebene Passung zwischen Inhalten (Fokus auf theoretisch-methodische Grundlagen) und den wahrgenommenen Bedürfnissen der schulischen Praxis (z. B. Konzeption eher informeller Diagnoseverfahren) thematisiert (vgl. Xu & Brown,

2016). Entsprechend und wenig überraschend wird empfohlen, zur Förderung des Wissenserwerbs Praxisbezüge (z. B. über Fallbeispiele, Simulationen, Analyse von Schülerprodukten) bei der didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen (für weitere Vorschläge vgl. z. B. DeLuca, Chavez, Bellara & Cao, 2013). Insbesondere in den Praxisphasen der Lehramtsausbildung dürfte der Kompetenzerwerb zudem wesentlich davon beeinflusst sein, welche Diagnose- und Förderstrategien als „Modell schulischer Praxis“ erlebt werden und wie entsprechende Lerngelegenheiten in Schule und Seminar (z. B. Reflexion über diagnostische Handlungen im Unterricht) gestaltet sind. Allerdings schätzten Lehrbilderinnen und Lehrerbildner im Referendariat ihre Vermittlungskompetenzen im Bereich „Diagnostik/Förderung“ vergleichsweise gering ein (Abs, 2005).

Neben professionellem Wissen werden theoretisch u. a. auch motivationale Orientierungen, Einstellungen und Überzeugungen als Teil professioneller Handlungskompetenz konzeptualisiert (z. B. Baumert & Kunter, 2006). Inwieweit spezifische Einstellungen und Überzeugungen zu Diagnostik und Förderung im Studium und im Referendariat beeinflusst werden können, wurde bislang jedoch noch kaum untersucht; die (wenigen) Befunde sind heterogen (Xu & Brown, 2016). Aufgrund der Relevanz von Einstellungen und Überzeugungen sowohl für den Wissenserwerb als auch für professionelles Handeln sollte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch die Entwicklung reflektierter und differenzierter Überzeugungen zu Fragen der Diagnostik und der Förderung angebahnt werden. Dies setzt neben der Initiierung einer aktiven und vertieften Beschäftigung mit Inhalten auch die Thematisierung von bestehenden Erfahrungen und Überzeugungen in einer nicht bedrohlichen Lernatmosphäre voraus (Seiz, Wilde, Decker & Kunter, 2017).

4 Diskussion

Obwohl in der Literatur eine seltene Einmütigkeit darüber herrscht, dass Diagnostik, Beurteilung und Förderung zu den Kernaufgaben von Lehrkräften zählen, ist der Forschungsstand zu Fragen gelingender Ausbildung in diesem Bereich vergleichsweise bescheiden. Ein wesentlicher Grund dafür dürfte sein, dass sowohl Diagnostik als auch Förderung lange Zeit nicht im Fokus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – jenseits des Sonderschullehramtes – standen. Herausforderungen für die Forschung und die Gestaltung von Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergeben sich daher auf mehreren Ebenen. Dies betrifft zum einen die Frage, welche Inhalte etwa im Bereich Diagnostik fokussiert werden sollten, aber zum anderen auch die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in Studium, Referendariat sowie der Weiterbildung. Erschwert wird dies durch die Unschärfe der Konzepte „Förderung“ und „Diagnostik“. Je nachdem, ob beispielsweise über eine kompetente Diagnostik im Sinne einer adäquaten Urteilsbildung hinaus auch die Nutzung diagnostischer Informationen für die Planung und Gestaltung von Unterricht fokussiert wird, dürften sich andere Schwerpunktsetzungen ergeben.

Offen ist auch, wie der Kompetenzerwerb idealerweise unterstützt werden kann: Aufgaben der Diagnostik als auch der Förderung erfordern die Integration sehr unterschiedlicher deklarativer und prozeduraler Wissensbestände, die in bislang eher wenig aufeinander bezogenen Kontexten des universitären Studiums (Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken) sowie der Schulpraxis vermittelt werden. Diese Problematik ist weder neu noch exklusiv auf Diagnostik und Förderung bezogen, wird aber im Rahmen dieser Querschnittsaufgabe besonders deutlich. In jüngster Zeit sind vermehrt Projekte angestoßen worden, die sich der allgemeinen Problemstellung im Sinne einer „Kohärenz in der Lehrerbildung“ widmen (vgl. z. B. Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019; → Kapitel 31). Die Zukunft wird zeigen, ob die

dort gewonnenen Erfahrungen auch zur Verbesserung einer diagnostik- und förderbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung beitragen.

Aufgaben der schulischen Diagnostik und Förderung sind nicht spannungsfrei in ihren Anforderungen und Zielen. Darüber hinaus sind Erfahrungen und Einstellungen (z. B. zur Frage, was eine „gerechte“ Note ist, oder ob individuelle Förderung im Rahmen einer größeren Gruppe möglich ist) sowohl für den Kompetenzerwerb als auch für die Entwicklung eines professionellen Rollenverständnisses relevant. In Studium und Referendariat sollte daher nicht „nur“ (handlungsrelevantes) Wissen vermittelt werden, sondern auch die Reflexion über eigene Einstellungen und Erfahrungen zu Diagnostik und Förderung – auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen – befördert werden.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass der Fokus der derzeit ohnehin noch überschaubaren Forschungslage vor allem auf der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Hochschulstudium) liegt. Gelingensbedingungen des Kompetenzerwerbs im Bereich Diagnostik/Förderung in der zweiten Phase und darüber hinaus wurden bislang kaum untersucht, ebenso wie die Bedeutung informeller Lerngelegenheiten (z. B. Austausch über Beurteilungspraxen) oder die Relevanz institutioneller Rahmenbedingungen (z. B. multiprofessionelle Teams im Rahmen inklusiver Schulen) für die Weiterentwicklung von diagnostischer Expertise und Förder-Expertise. Vor dem Hintergrund der dynamischen Entwicklung von Methoden der Förderung und Diagnostik, sich wandelnder Rahmenbedingungen und Anforderungen sowie der häufig replizierten Befundlage, dass Berufserfahrung allein kaum zu besseren (genaueren) diagnostischen Einschätzungen führt, wären Erkenntnisse zu diesen Fragen aber von hoher Relevanz nicht nur für die Aus- und Weiterbildung, sondern auch für die gelingende Gestaltung der Diagnose- und Förderpraxis an Schulen.

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 249–277.
- Hasselhorn, M., Decristan, J., & Klieme, E. (2019). Individuelle Förderung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C.K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 375–401). Stuttgart: utb.
- van Ophuysen, S., & Lintorf, K. (2013). Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. In S.-I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 55–76) Münster: Waxmann.
- Xu, Y., & Brown, G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice. A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.

Literatur

- Abs, H.J. (2005). LehrerbildnerInnen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(4), 21–31.
- Arnold, K.-H. (1999). Diagnostische Kompetenz erwerben. Wie das Beurteilen zu lernen und zu lehren ist. *Pädagogik*, 51(7–8), 73–77.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Birkel, P., & Tarnai, C. (2018). Zensuren und verbale Schulleistungsbeurteilung. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 904–917). Weinheim: Beltz.

- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. C. (2016). A century of grading research. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848.
- Brunner, M., Anders, Y., Hachfeld, A., & Krauss, S. (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 215–234). Münster: Waxmann.
- Bürgermeister, A., & Saalbach, H. (2018). Formatives Assessment: Ein Ansatz zur Förderung individueller Lernprozesse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(3), 194–205.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 605–629). New York: Macmillan.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438–481.
- DeLuca, C., Chavez, T., Bellara, A., & Cao, C. (2013). Pedagogies for preservice assessment education: Supporting teacher candidates' assessment literacy development. *The Teacher Educator*, 48(2), 128–142.
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy. A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 251–272.
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 249–277.
- Gebauer, M. M., McElvany, N., & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (S. 191–216). Weinheim: Juventa.
- Hasselhorn, M., Decristan, J., & Klieme, E. (2019). Individuelle Förderung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 375–401). Stuttgart: utb.
- Hattie, J., Gan, M., & Brooks, C. (2017). Instruction based on feedback. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (2nd ed., pp. 290–324). New York: Routledge.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (Hrsg.) (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hohenstein, F., Kleickmann, T., Zimmermann, F., Köller, O., & Möller, J. (2017). Erfassung von pädagogischem und psychologischem Wissen in der Lehramtsausbildung: Entwicklung eines Messinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), 91–113.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klauer, K. J. (1982). Perspektiven pädagogischer Diagnostik. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik* (Bd. 1, S. 3–14). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: KMK.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschullektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Berlin: KMK.
- König, J. (2012). Die Entwicklung von pädagogischem Unterrichtswissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen* (S. 141–182). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., & Gräsel, C. (2018). Lehrerexpertise und Lehrkompetenzen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 400–407). Weinheim: Beltz.
- McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment. Principles and practice that enhance student learning and motivation* (7th ed.). Boston: Pearson Education.
- Rauin, U., & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 102–131). Münster: Waxmann.
- Schneider, C., & Bodensohn, R. (2017). Student teachers' appraisal of the importance of assessment in teacher education and self-reports on the development of assessment competence. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24, 127–146.
- Schrader, F.-W., & Praetorius, A.-K. (2018). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 92–98). Weinheim: Beltz.
- Seiz, J., Wilde, A., Decker, A.-T. & Kunter, M. (2017). Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – Ein wichtiger Baustein für den Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Unterricht. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern* (S. 455–472). Stuttgart: Kohlhammer.
- Südkamp, A., & Praetorius, A.-K. (Hrsg.) (2017). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster: Waxmann.

- Südkamp, A., Kaiser J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104, 743–762.
- van Ophuysen, S., & Lintorf, K. (2013). Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. In S.-I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 55–76) Münster: Waxmann.
- Voss, T. (2019). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb. Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 9–28). Münster: Waxmann.
- Xu, Y., & Brown, G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice. A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
- Zeuch, N., Förster, N., & Souvignier, E. (2017). Assessing teachers' competencies to read and interpret graphs from learning progress assessment: Results from tests and interviews. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32(1), 61–70.
- Ziegenspeck, J. (2004). Diagnose und Beurteilung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 501–511). Braunschweig: Westermann.