



STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN



Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag

Grundlageninformation
mit Anregungen für die Praxis

ALLE SCHULARTEN



**STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN**

Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag

München 2008

Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus

Konzeption, Inhalt und Gestaltung dieses Grundlagenpapiers ist Ergebnis des Arbeitskreises „Diagnostisches Handeln im Schulalltag“ der Grundsatzabteilung des ISB. Mitglieder des Arbeitskreises waren: Monika Redl (Volksschule Gaimersheim), Roland Zerpies (Ohm-Gymnasium Erlangen) und Doris Graf, Andrea Hechenleitner, Dr. Karin Schwarzkopf (ISB).

Weitere Beispiele und Ideen entstammen Gesprächen mit Mitarbeitern des Staatsinstituts aus verschiedenen Abteilungen – insbesondere Diskussionen im ISB-Gesprächskreis „Diagnosekompetenz“ – sowie dem schulartübergreifenden Projekt „Individuell fördern“, das einer der Ausgangspunkte für Überlegungen zum Thema Diagnostik war.

Für die wissenschaftliche Beratung bedanken wir uns bei Prof. Dr. Josef Rützel sowie M. A. Dirk Basel, TU Darmstadt.

München im Juli 2008

Andrea Hechenleitner
Elisabeth Mayr

Ansprechpartner:

Elisabeth Mayr; Referat GA 1, Tel.: 089 2170-2240

Illustration:

Dr. Katrin Vogt

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Anschrift:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Grundsatzabteilung
Schellingstr. 155
80797 München
Tel.: 089 2170-2210
Fax: 089 2170-2205
Internet: www.isb.bayern.de

Alle Internet-Links in dieser Broschüre geben den Stand vom Juli 2008 wieder. Für den Inhalt der Internetseiten, auf die verwiesen wird, wird keine Verantwortung übernommen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	4
2	Pädagogische Diagnostik	5
2.1	Begriff „Pädagogische Diagnose“.....	5
2.2	Pädagogisches Grundverständnis	6
2.3	Erfolgsfaktoren für die Praxis	8
3	Diagnostische Zugänge im Schulalltag	11
3.1	Aufgaben zur Diagnose nutzen	11
3.2	Selbstdiagnosen integrieren.....	14
3.3	Partnerarbeit auf Diagnose ausrichten.....	17
3.4	Lernprozesse in Lerntagebüchern sichtbar machen	18
3.5	Schüler gezielt beobachten	19
3.6	Gespräche führen – Ziele vereinbaren.....	21
3.7	An Schnittstellen vorhandene Informationen nutzen.....	23
4	Spezielle Möglichkeiten der Diagnose	24
4.1	Diagnostische Aufgabenstellungen	24
4.2	Beobachtungs- und Befragungsinstrumente	25
4.3	Standardisierte Verfahren/Tests.....	26
5	Zusammenarbeit von Pädagogen mit Experten aus anderen Arbeitsfeldern	27
	Quellen	30
	Weiterführende Literatur	31

1 Einführung

Die Ergebnisse der PISA-Studie führten in Deutschland dazu, dass Bildung wieder stärker öffentlich diskutiert wird. Seitdem prägen – neben vielen anderen – auch Themen wie „Leistungsmessung“ und „Diagnose“ zunehmend die einschlägige pädagogische Literatur. Dabei ist der Begriff „Diagnose“ im Zusammenhang mit Schule relativ unscharf gefasst. Er wird meist im Sinne eines allgemeinen Verständnisses mit dem Erkennen von bestimmten kennzeichnenden Fähigkeiten bzw. Defiziten beim einzelnen Schüler¹ in Zusammenhang gebracht. Auch über die Einbettung in Schule und Unterricht wird häufig auf relativ abstraktem Niveau diskutiert – nur über die Zielsetzung besteht weitgehende Einigkeit: Diagnose in der Schule soll der konkreten Unterstützung von Schülern dienen. Dies entspricht dem zentralen Anliegen pädagogischen Handelns, die Schüler individuell zu fördern – entsprechende Vorgaben sind in unterschiedlicher Ausprägung auch in den Lehrplänen aller Schularten verankert.

Unstrittig ist außerdem, dass pädagogische Diagnostik zum Kern professioneller Arbeit von Lehrkräften gehören muss und Teil des schulischen Alltags einer jeden Lehrkraft ist – basiert doch die Planung und Gestaltung von Unterricht maßgeblich auf Erkenntnissen aus dem vorangegangenen Unterricht, den daraus gewonnenen Schülerbeobachtungen sowie Gesprächen im Kollegium. Viele Prozesse sind hierbei so selbstverständlich, dass die meisten Lehrkräfte noch nicht von „diagnostischem Handeln“ sprechen, sondern diese Form der Reflexion als Teil „guten Unterrichts“ auffassen. Allerdings stellen sie den Rahmen dar für weitergehende diagnostische Ansätze, die den einzelnen Schüler und seine individuelle Lernentwicklung differenziert in den Blick nehmen.

Soll im tagtäglichen Unterricht das didaktische Prinzip, „den Schüler dort abzuholen, wo er steht“ tatsächlich umgesetzt werden, benötigen Lehrkräfte fundierte diagnostische Kompetenzen. Einschlägige Kenntnisse und Erfahrungen stehen Lehrkräften – auch aufgrund ihrer unterschiedlichen pädagogischen Ausrichtung während des Studiums – in unterschiedlichem Umfang bzw. verschiedener Ausprägung zur Verfügung. Insgesamt weisen Befunde verschiedener Studien, z. B. PISA, darauf hin, dass hier noch deutliche Entwicklungsmöglichkeiten bestehen.

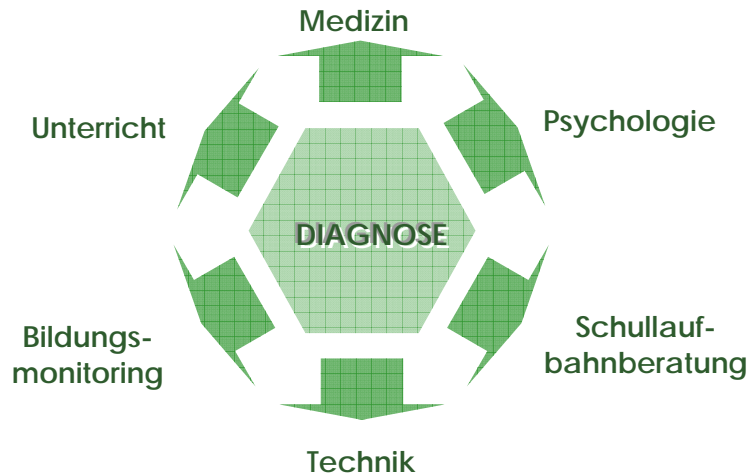
Das vorliegende Papier möchte zunächst das vielschichtige Feld der pädagogischen Diagnostik abstecken, um Begriffsklarheit zu sichern (Kap. 2). In diesen Rahmen werden konkrete Ideen für diagnostische Ansätze eingebettet, die sich relativ leicht in den Schulalltag einbinden lassen – mit Anregungen für einen erfolgreichen Einstieg und einer kleinen Sammlung erprobter Materialien soll die konkrete Umsetzung unterstützt werden (Kap. 3). Dabei wird aufgezeigt, inwieweit pädagogische Diagnostik durch kooperatives Vorgehen erleichtert werden kann, und welcher weitere Entwicklungs- und Fortbildungsbedarf besteht. Ergänzend zu Methoden für den tagtäglichen Unterricht werden schließlich speziellere Formen der Diagnose thematisiert, die sich für bestimmte Fälle oder Fragestellungen eignen (Kap. 4), sowie Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Experten aus anderen Arbeitsfeldern aufgezeigt (Kap. 5).

¹ Der Kürze halber ist im Text von Lehrern und Schülern die Rede, gelegentlich auch im Singular. Dass das Kollegium einer Schule aus Frauen und Männern, die Schülerschaft aus Mädchen und Jungen besteht, wurde überall mit bedacht.

2 Pädagogische Diagnostik

2.1 Begriff „Pädagogische Diagnose“

Von Diagnose spricht man in vielen Bereichen und unterschiedlichen Zusammenhängen:



In der Medizin, Psychologie oder Technik spricht man von Diagnose, wenn eine eindeutige Zuordnung von Phänomenen zu einer Kategorie – also eine Klassifikation – vorgenommen werden kann, z. B. in der Medizin die Zuordnung von Symptomen und Befunden zu einer Krankheit. Dieses streng kausale Verständnis von Diagnose weckt im Zusammenhang mit Schule oft falsche Erwartungen, die angesichts komplexer Interaktionen und Lernprozesse sowie der Tatsache, dass Unterricht in Gruppen und in zeitlich begrenztem Rahmen stattfindet, nicht erfüllt werden können. Dennoch spricht man auch im Bildungsbereich zunehmend von „Diagnosen“, und zwar abhängig vom spezifischen Kontext mit ganz unterschiedlicher Zielsetzung. Häufig geht es dabei um Entscheidungen über die Schullaufbahn oder die Eignung einer Person für Schularten, Berufe bzw. Studiengänge. Für das schulische Lernen sind allerdings solche Fragen der Diagnose von besonderer Bedeutung, die auf die **individuelle Förderung** von Schülern zielen – hier besteht vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion zur Schul- und Unterrichtsentwicklung auch der größte Bedarf. Dieser Ansatz wird – in begrifflicher Abgrenzung von einer „selektiven Diagnostik“ – häufig als „pädagogische Diagnostik“ bezeichnet.

Im Folgenden verstehen wir unter **pädagogisch diagnostizieren**, solche Informationen zu Lernvoraussetzungen, Lernprozessen oder dem Lernstand eines Schülers zu ermitteln, die relevant sind für die gezielte Unterstützung des Schülers.

Dabei geht es um mehr als die bloße Beschreibung eines Lernstands oder dessen Bewertung, vielmehr ist ein **differenziertes Verstehen des Ausgangspunkts** für das weitere Lernen des Schülers notwendig, um geeignete Wege zu finden und Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen zu können. Daher finden zum einen das Lernumfeld bzw. personale und soziale Faktoren auf Schülerseite Berücksichtigung, zum anderen sind die Vorstellungen des Schülers und sein Denken von zentraler Bedeutung, sodass eine altersgemäße, aktive Beteiligung der Schüler an diagnostischen Prozessen notwendig ist.

Bei diagnostischen Tätigkeiten handelt es sich nicht um zufällige, situativ ungeplante Wahrnehmungen und Beobachtungen oder um ein bloßes Registrieren von Erscheinungen oder Handlungen; vielmehr geht man anhand **transparenter Kriterien** vor, um zu möglichst aussagekräftigen, objektiven Einschätzungen zu gelangen.

Das kriterienorientierte Vorgehen sichert zum einen, dass diagnostische Ergebnisse – im Unterschied zu einer Sammlung spontaner Eindrücke – für eine gezielte Förderung effektiver nutzbar sind, zum anderen, dass diese einer kritischen Prüfung standhalten können. Es soll eine möglichst große Güte der Einschätzung erreicht werden, der Sachverhalt also möglichst objektiv, valide und reliabel² erfasst werden. In der Schule muss notwendigerweise ökonomisch und flexibel an den Kontext und die pädagogischen Gegebenheiten angepasst vorgegangen werden. Daher kann meist wissenschaftstheoretischen Ansprüchen nicht in dem Maße Rechnung getragen werden, wie bei klassischen, standardisierten Tests (vgl. Kap. 4.3). Dennoch ist diagnostisches Handeln im Schulalltag diesen Ansprüchen ebenso verpflichtet wie andere Verfahren in der Pädagogik es sind. Konkret heißt das z. B., dass zur Situation passende Kriterien bewusst ausgewählt werden müssen, bei denen man im Laufe der Beobachtung oder Erhebung bleibt, und dass die Ergebnisse entsprechend festgehalten werden. Auch muss man sich über die verwendeten Bezugsnormen bei der Einschätzung von Ergebnissen klar sein³.

Da Schüler immer auch Teil einer Lerngruppe, einer Schulklasse bzw. einer Schule sind und auch durch diese beeinflusst werden, muss über die individuelle Betrachtung hinaus auch der soziale Kontext der Klasse bzw. der Schule berücksichtigt werden. Daher finden neben kognitiven auch emotionale, motivationale sowie gruppendynamische Aspekte des Lernens Beachtung.

Im Unterschied zur schulpyschologischen Einzelfalldiagnostik, die außerhalb des Unterrichts mit Hilfe umfangreicher Untersuchungen Ratsuchende unterstützt, ist die pädagogische Diagnostik meist handlungsbegleitend in den Unterricht eingebettet. Sie dient der Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses Einzelner und der Klasse sowie der weiteren Planung des Unterrichts. „Diagnostik ist eine Aufgabe neben vielen anderen im pädagogischen Handlungsfeld – allerdings eine für die Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses besonders bedeutsame“ (vgl. Horstkämper 2006).⁴

2.2 Pädagogisches Grundverständnis

Diagnostisches Handeln wird erleichtert durch verschiedenartige diagnostische Instrumente – einige davon werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt. Die bloße Bereitstellung eines großen methodischen Repertoires allein genügt jedoch nicht. Vielmehr ist die hinter dem diagnostischen Handeln stehende pädagogische Sichtweise ausschlaggebend: Die Vorstellung, die eine Lehrkraft vom Lernen hat, beeinflusst maßgeblich,

- *welche* Methoden und Instrumente und *wie* diese eingesetzt werden bzw.
- *welches* Potential an Entwicklungsmöglichkeiten man beim Schüler überhaupt erkennen kann.

Damit beruht die Wirkung individueller Förderung nicht zuletzt auf der pädagogischen Sichtweise der Lehrkraft.

Voraussetzung ist zunächst die Bereitschaft, grundsätzlich den einzelnen Schüler als Bezugspunkt zu sehen, anstatt sich an einem fiktiven „Mittelmaß“ einer Klasse zu orientieren. Daneben kommt es maßgeblich darauf an, Schüler nicht nur in ihren Defiziten und in einer passiven Rolle zu sehen, sondern vielmehr Lernzugänge wahrzunehmen und aktives Lernen zu fördern:

² Nähere Informationen zu den Gütekriterien vgl. Glossar „Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards“, ISB 2006 unter <http://www.isb.bayern.de> → Grundsatzabteilung → Materialien

³ Man unterscheidet i. d. Regel sachliche, individuelle bzw. soziale Bezugsnorm (vgl. Rheinberg 2001).

⁴ Lehr- und Lernprozessen kommt auch bei der **Evaluation** eine besondere Rolle zu. Pädagogische Diagnostik ist allerdings von diesem Begriff abzugrenzen, da bei der Evaluation der Unterricht mit seinen Organisationsformen, Prozessen und Rahmenbedingungen untersucht wird bzw. eine Organisation, ein System oder ein Programm Gegenstand der Betrachtung sind. Es liegt hier also ein überindividueller Bezugspunkt vor (vgl. Merckens 2007), wohingegen bei der pädagogischen Diagnostik der Schüler mit seinen Kompetenzen und Lernausgangslagen im Blick steht, also der Bezugspunkt eindeutig das Individuum ist.

- Im Unterricht wird oft deutlich, was Schüler *nicht* leisten, so dass häufig Fehler und Hemmnisse im Zentrum der Wahrnehmung stehen – Qualitäten und Kompetenzen werden überdeckt. Wie stark Lernen von positiver Verstärkung beeinflusst wird, ist hinreichend belegt. Daher ist gerade im Bereich der Feststellung von Stärken und Schwächen ein sensibler Umgang mit Rückmeldungen erforderlich:



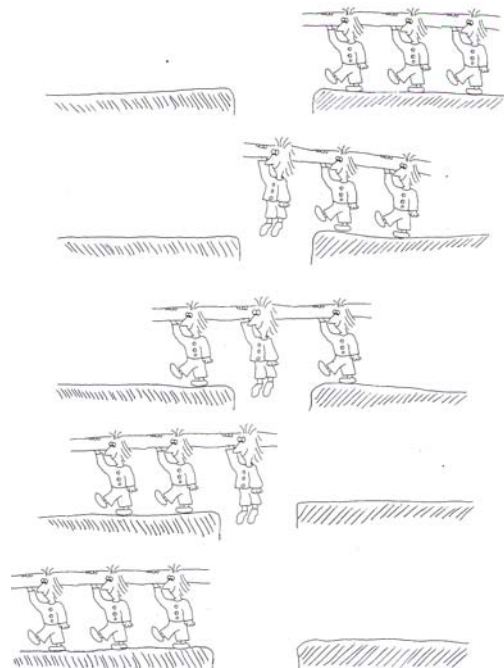
Die **Wahrnehmung von Fortschritten und Lernpotentialen** und deren Anerkennung müssen bewusst in den Vordergrund treten, um bei den Schülern die Lernmotivation zu erhalten und die Entwicklung von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten nicht zu behindern. Jedem Schüler gerecht zu werden bedeutet:

- gute Leistungen festzustellen und zu würdigen,
- unauffällige Schüler nicht zu „übersehen“ und auch ihnen ein angemessenes Feedback zu geben,
- Schüler durch konstruktives, positiv gestaltetes Feedback bei der Aufarbeitung von Defiziten zu unterstützen.



Insbesondere sind Fehler nicht per se als etwas „Schlechtes“ und als persönlicher Makel zu sehen, sondern sie lassen sich im Unterricht häufig als Lernanlässe nutzen und dienen als geeignete Ausgangspunkte, um z. B. Fehlvorstellungen aufzuarbeiten. Insgesamt bildet dieser positive Blickwinkel gewissermaßen einen „Katalysator“, um Zugänge und Ansatzpunkte für das weitere Lernen zu finden.

- Wer Unterricht individualisieren will, muss Lernende für ihre **Eigenverantwortung** für das Lernen sensibilisieren (vgl. Fernholz & Prediger). Eine behutsame, aber konsequente Anleitung von Schülern hin zu eigenverantwortlichem Lernen entsprechend ihren Entwicklungsmöglichkeiten ist unerlässlich. Dies gelingt besonders gut, wenn ergänzend zu den diagnostischen Beobachtungen der Lehrkraft die Selbsteinschätzung der Schüler und, je nach Alter, zusätzliche Beobachtungen von Eltern, Ausbildern oder sonstigen Bezugspersonen selbstverständlicher Teil des Diagnoseprozesses sind. Unterschiedliche Wahrnehmungen tragen dazu bei, eine Situation differenzierter zu beleuchten; Beobachtungen von Kollegen runden das Bild ab, sie führen zu größerer Objektivität und entlasten den Einzelnen. Es handelt sich also um einen **dialogisch und kooperativ gestalteten Prozess**, bei dem die Verantwortung nicht allein auf der Seite des Lehrers liegt.



2.3 Erfolgsfaktoren für die Praxis

Für einen erfolgreichen Zugang zu diagnostischen Tätigkeiten sind folgende Gesichtspunkte wichtig:

- **Konsequent kriterienorientiert vorgehen!**

Erfahrungsgemäß bringt dies den Lehrkräften Vorteile: Zum einen verstärkt sich die „gefühlte“ Sicherheit, was im Wesentlichen auf stärkerer Transparenz bzw. Akzeptanz der Ergebnisse bei den Schülern beruht. Zum anderen stellen Lehrkräfte häufig fest, dass sie bei Anwendung kriterienorientierter Hilfen tatsächlich zu einer anderen, sich nicht immer mit dem „Bauchgefühl“ deckenden Einschätzung von Situationen bzw. Verhaltensweisen von Schülern kommen. Sie sind in der Lage, etwas anderes zu „sehen“, einen anderen Blickwinkel zu erlangen, der sie auch bei der Reflexion des erteilten Unterrichts unterstützt und zur eigenen „Zufriedenheit“ beitragen kann.

- **Systematisch vorgehen!**

Diagnostische Tätigkeit klar zeitlich und inhaltlich zu planen hilft dabei, dass die investierte Energie nicht im Schulalltag „verpufft“. Systematisch vorzugehen heißt nicht, absolute Vollständigkeit anzustreben – im Gegenteil: Eine bewusste Auswahl zu treffen, mit einem kleinen Teilbereich anzufangen, der in einen größeren „Plan“ eingebettet ist, macht den Anfang häufig leichter und anschlussfähiger. Die Planung der organisatorischen und zeitlichen Einbettung in den Schulalltag unter Einbeziehung der gegebenen Rahmenbedingungen hilft dabei, sich selbst und beteiligte Kollegen nicht zu überfordern. Die Einplanung von Phasen für die Reflexion der Erfahrungen und Ergebnisse unterstützt zudem die Nachhaltigkeit.

- **Keine Diagnose ohne Förderung!**

Erfahrungen zeigen, dass die Etablierung einer Vielfalt an diagnostischen Verfahren, z. B. Beobachtungshilfen oder speziellen Vergleichsarbeiten, nicht genügt. Mit der Gewinnung aussagekräftiger Informationen ist es nicht getan, vielmehr werden Zeit, Ressourcen und zum Teil geeignete Kommunikations- und Organisationsstrukturen benötigt, um Diagnosen konsequent in Förderarbeit bzw. Elternberatung umzusetzen. Bei der Fülle denkbarer Möglichkeiten diagnostischen Handelns muss also bereits frühzeitig dafür gesorgt werden, dass entsprechende Bedingungen für die Auswertung erhaltener Informationen, für die Planung von (individuellen) Fördermaßnahmen und deren Umsetzung im Schulalltag zur Verfügung stehen. Datenerhebung allein bringt wenig – Diagnose um ihrer selbst Willen ist zu vermeiden.

- **Kooperativ vorgehen!**

Diagnostisches Handeln ist keine Aufgabe, die eine einzelne Lehrkraft allein bewältigen muss. Erfahrungen zeigen, dass kooperatives Vorgehen in der Schule viele Vorteile bringt und den Einzelnen entlastet. Die Verständigung über Kriterien und die Absprache von Verfahren im Kollegium unterstützen eine größere Nachhaltigkeit von Einzelmaßnahmen. So helfen Unterrichtsvorbereitungen im Team, kollegiale Unterrichtshospitation, gemeinsames Führen von Klassen und Jahrgangsstufenkonferenzen beim Aufbau einer Förderkultur sowie beim Ausloten innovativer Gestaltungsansätze des Schulalltags, um Freiräume für individuelle Förderung zu schaffen. Der Schulleitung kommt in diesem Prozess eine Schlüsselrolle zu.

Checkliste für den Einstieg

Um in den Prozess der pädagogischen Diagnostik einzusteigen bzw. vorhandene Ansätze zu reflektieren, gibt folgende Checkliste Anregungen:

<i>Was soll diagnostiziert werden?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • individueller Lernstand, individuelle Stärken und Schwächen, fachliche/überfachliche Kompetenzen • Lern- und Arbeitsweise • Lernwege, Denkweisen und Vorstellungen der Schüler (z. B. bei der Aufgabenbearbeitung) • Kompetenzentwicklung • ...
<i>Wann und wie oft wird diagnostiziert?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • in jeder Unterrichtsstunde • punktuell mehrmals im Jahr • in bestimmten Kontexten bzw. Situationen (z. B. bei Stillarbeit) • an Schlüsselstellen des Fachunterrichts • bei bestimmten Schülern (z. B. vorrückungsgefährdeten) oder bei allen Schülern einer Klasse • ...
<i>Unter welchen Rahmenbedingungen findet Diagnostik statt?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • zeitliche Ressourcen zur Erhebung, zur Auswertung und zur weiteren Bearbeitung • Kommunikationswege im Kollegium, zu den Eltern, zu den Schülern • Teamstrukturen im Kollegium • vorhandene diagnostische Kompetenzen und Erfahrungen an der Schule • Entscheidung über günstigen Zeitpunkt • ...
<i>Welche und wie viele Informationen sind erforderlich?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen aus dem fachlichen bzw. überfachlichen Bereich • Einbeziehung weiterer „Beobachter“: Schüler selbst, Eltern, Kollegen • ...
<i>Welche Hilfsmittel oder Verfahren sind vorhanden?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungen anhand vorgegebener Beobachtungshilfen (vgl. Kap. 3.5 bzw. 4.2) • standardisierte Verfahren/Tests (vgl. Kap. 4.3) • kollegial abgestimmte Vorgehensweisen (z. B. Informationsweitergabe bei Klassenwechsel) • ...
<i>Welche Bezugsnormen werden angewendet?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Bezugsnorm: Feststellung von Lernfortschritten, Lernschwankungen des einzelnen Schülers • soziale Bezugsnorm: Vergleich zwischen einzelnen Schülern und Schülergruppen • sachliche Bezugsnorm: Vergleich mit Standards, Lernzielen etc.
<i>Wie sollen Daten verantwortungsvoll genutzt werden?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bündelung der Informationen beim Klassenlehrer • transparente Information der Kollegen, der Eltern und Schüler usw. • sensibler Umgang mit Daten in der Beratung, insbesondere Berücksichtigung der Verschwiegenheitspflicht • Auswahl praktikabler Dokumentationsformen (Verfügbarkeit, Aufbewahrung etc.)

Grenzen pädagogischer Diagnose

Auch wenn es offensichtlich sinnvoll und pädagogisch hilfreich ist, über ein großes Maß an diagnostischen Informationen und Verfahren zu verfügen, ist Diagnose kein Allheilmittel. Neben den augenscheinlichen Grenzen im schulischen Alltag – zeitliche, organisatorische und personelle Ressourcen – gibt es eine Reihe weiterer Gesichtspunkte, die es bei der Planung und Durchführung zu bedenken gilt:

- Aufwand und Nutzen müssen in einem angemessenen Verhältnis stehen.
- Bestimmungen des Datenschutzes sind zu berücksichtigen.
- Es muss nicht alles erhoben werden, was möglich ist – der „durchleuchtete“ Schüler bzw. die „durchdiagnostizierte Schule“ sind nicht das Ziel. Schwerpunktsetzung und zeitweilige Fokussierung auf Ausschnitte im Förderspektrum sind nicht nur aus pragmatischen Gründen ratsam, sondern auch pädagogisch sinnvoll, denn das unterrichtliche Vorgehen folgt ebenfalls veränderlichen methodischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.
- Lehrkräfte sind Diagnostiker/Förderer und Entscheidungsträger in einer Person, z. B. in Fragen des Vorrückens und der Schullaufbahn. Keine dieser Aufgaben kann zugunsten der anderen aufgegeben werden. Hier gilt es jedoch, sich der unterschiedlichen Blickwinkel und Ansprüche, die diese beiden Rollen verlangen, bewusst zu sein. Dazu gehört, beides auch für die Schüler erkennbar zu trennen – analog zu einer möglichst weitgehenden Trennung von Lern- und Leistungssituationen.



3 Diagnostische Zugänge im Schulalltag

Im Gegensatz zur psychologischen Diagnostik, bei der sich in aller Regel ein Experte mit speziellen Instrumenten ohne Zeitdruck einzelnen Schülern widmet, muss der größte Teil pädagogischer Diagnostik in die höchst komplexe Tätigkeit des Unterrichts eingebettet sein. Die Lehrkraft kommuniziert überwiegend mit einer Gruppe von Schülern in einem zeitlich fixierten Rahmen. Es ist also erforderlich, hauptsächlich Verfahren zur pädagogischen Diagnose einzusetzen, die direkt in den Unterricht integriert werden können.

Es gilt daher, in einem ersten Schritt bereits vorhandene Ansätze zu optimieren, zielgerichtet einzusetzen und effektiv zu nutzen sowie gewonnene Informationen zu vernetzen, damit Konsequenzen daraus gezogen werden können. In den folgenden Abschnitten werden verschiedene Möglichkeiten vorgestellt, die im Unterricht verhältnismäßig leicht zu realisieren sind.

Die zu diversen Beispielen gehörenden **konkreten Materialien** sind jeweils im Anhang zu finden. Sie werden außerdem auf der Internetplattform des ISB-Projekts „Individuell Fördern“ unter: www.foerdern-individuell.de zum Download angeboten und durch weitere Beispiele ergänzt.

Im Kapitel 4 stehen dann speziellere und teils aufwändigere Verfahren im Fokus, die in der Regel nicht Teil des täglichen Unterrichts sein können, aber für spezielle Fälle nützlich sind. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit Experten anderer Professionen steht im Mittelpunkt von Kapitel 5.

3.1 Aufgaben zur Diagnose nutzen

Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge sind in den meisten Fächern nicht nur Bestandteil einer jeden schriftlichen und mündlichen Leistungserhebung, sondern darüber hinaus prägender Gestaltungsfaktor des Unterrichts selbst sowie der Hausaufgaben. Daraus, wie erfolgreich und in welcher Weise Schüler Aufgaben in den verschiedenen unterrichtlichen Situationen bearbeiten, lassen sich diagnostische Informationen ableiten. Wie aussagekräftig diese sind, hängt maßgeblich von der Gestaltung der Aufgaben und der Art ihres Einsatzes ab. Davon abgesehen ist für die realistische Selbsteinschätzung des Schülers und für seine Lernmotivation die Art der Rückmeldung bzw. die Tatsache von besonderer Bedeutung, dass eine für ihn verständliche Rückmeldung erfolgt.

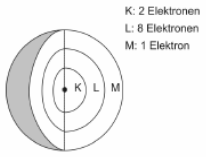
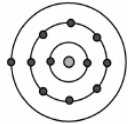




Informationen aus der Aufgabebearbeitung gewinnen

Aufgaben können je nach Zielsetzung und Einbettung in den Unterricht vielfältige Gesichter haben. Unter diagnostischem Gesichtspunkt können Aufgaben bewusst so gestellt werden, dass sie Lehrkräften Auskunft über individuelle Stärken und Schwächen geben, indem sie die Gedanken, Vorstellungen und Lösungswege der Schüler sichtbar machen.

Beispiel 1 aus dem Chemieunterricht hebt z. B. darauf ab, inwieweit Schüler eine tragfähige Grundvorstellung

Modellvorstellungen zur Atomhülle

Jede Zeile bezieht sich auf ein Atom. Vervollständigen Sie die Tabelle.

 <p style="text-align: center;">Schalenmodell (Darstellungsweise 1)</p>	 <p style="text-align: center;">Schalenmodell (Darstellungsweise 2)</p>	<p style="text-align: center;">Elementsymbol</p>
<p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">Li</p> <p style="text-align: center;">Elementsymbol</p>	 <p style="text-align: center;">Schalenmodell (Darstellungsweise 3)</p>	 <p style="text-align: center;">Energienstufenschema</p>
		

Beispiel 1 (Quelle: SINUS Bayern; Ausschnitt aus Anlage 1)

vom Aufbau eines Atoms ausgebildet haben, da sie von verschiedenen Seiten auf dieselbe Thematik abzielt.

Auch Aufgaben, die umfangreichere Eigenproduktionen verlangen (z. B. „Schreibe ausführlich auf, wie du bei ... vorgehen würdest.“) und offene Aufgaben können der Lehrkraft mehr Einblick in Schülervorstellungen geben als kleinschrittige Routineaufgaben. So sind bei der Aufgabe in Bsp. 2 unterschiedliche Schülerlösungen zu erwarten, die zeigen, inwieweit das mathematische Verständnis des Schülers im Bereich einfacher geometrischer Figuren ausgeprägt ist.

Beschreibe, wie Du die Aufgabe a) bis c) löst:

- a) Zeichne zwei verschiedene Rechtecke, beide mit dem Flächeninhalt 24 cm^2 .
- b) Bestimme den Umfang der beiden Rechtecke.
- c) Wie viele verschiedene Rechtecke mit dem Flächeninhalt 24 cm^2 kannst Du zeichnen?

Beispiel 2 (angelehnt an Diagnostische Materialien des Schwedischen Schulministeriums)

Ideen für Mathematik und Deutsch finden sich in:

- Zeitschrift PM – Praxis der Mathematik in der Schule, Heft 15/2007: Diagnose – Schülerleistungen verstehen
- Kompetenzorientierte Diagnose – Aufgaben für den Mathematikunterricht, Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur NRW (2006); Einblick in die Inhalte der Broschüre über Vortragsfolien eines Workshops im Rahmen von SINUS-Transfer unter: http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Soltau_2006/Workshop_kompetenzorientiert_Diagnose.pdf
- Bildungsstandards Mathematik: konkret, Cornelsen (2006)
- Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch – Gute Aufgaben für den Unterricht, Beltz (2008)
- Anregungen für Aufgabenstellungen im Bereich Leseverständnis (Primarbereich) gibt der sog. Stolperwörterlesetest, ein kostenloser Lesetest für die Jgstn. 1 - 4 (vgl. Metze, W. (2007), <http://www.wilfriedmetze.de/leseest/html/stolperwortertest.html>).

Nicht nur Aufgaben während des Unterrichts oder in Hausaufgaben, sondern auch Aufgaben in Leistungserhebungen sind Quelle diagnostischer Information. Eine Sichtung und Analyse schriftlicher Schülerarbeiten, insbesondere von Leistungserhebungen, unter Fördergesichtspunkten ist – bei entsprechender Aufgabenstellung – in den meisten Fällen ohne größeren zusätzlichen Aufwand zu bewerkstelligen.

Rückmeldung zur Aufgabenbearbeitung geben

Lehrkräfte sind üblicherweise während eines nicht unerheblichen Teils ihrer Arbeitszeit mit Korrekturen von Leistungserhebungen befasst. Die dabei gewonnenen diagnostischen Erkenntnisse sollten möglichst transparent für ein Feedback an die Schüler genutzt werden, um geeignete Ansatzpunkte für die Weiterarbeit aufzuzeigen sowie zu weiterem Lernen anzuregen.

Ohne die im Fach Deutsch übliche Praxis, Aufsätze zeitaufwändig mit ausführlichen Anmerkungen zu versehen, auf andere Fächer übertragen zu wollen, können in vielen Fällen **kurze Korrekturerläuterungen** hilfreich sein. Diese sollten allerdings über die klassischen Hinweise wie „Denkfehler“ bzw. „DF“ o. ä. hinausgehen, welche von Schülern meist als wenig hilfreich und sogar demotivierend empfunden werden. Vielmehr sollten sie transparent machen, wo genau etwas falsch ist, und gleichzeitig positive Ansätze würdigen. Dies kann in freien Texten geschehen, z. B. „Du hast beim Ansatz die Angaben vollständig richtig umgesetzt. Beim Lösen der Gleichung ist dir leider gleich am Anfang ein Flüchtigkeitsfehler unterlaufen.“ Ökonomisch erscheint auch der Weg, den Schülern anhand von Rückmeldebögen mit vorformulierten Kategorien ergänzendes Feedback zu geben. Wie dadurch eine transparente Aufsatzkorrektur unterstützt werden kann, zeigen zwei Beispiele aus dem Deutschunterricht der Grundschule (vgl. Anlage 2: Erlebniszerählung/Verfassen eines Briefes). Dabei sind die Korrekturkriterien den Schülern bekannt und werden vor der Textproduktion ausführlich erarbeitet.

Bei Fächern, in denen es bisher üblich ist, ausschließlich über Punkte und Noten Rückmeldung an den Schüler zu geben, ist außerdem zu überlegen, ob nicht gelegentliche **Abschlusskommentierungen** von Schülerleistungen sinnvoll sind. Dadurch erhalten Schüler Hilfestellung bei der richtigen Einschätzung, wie ihre Leistung zustande gekommen ist. Falschen Attribueierungsmustern für die Leistung (z. B. „Ich bin zu dumm für Mathematik“ statt „Ich habe zu wenig geübt“) wird entgegen gewirkt. Wünschenswert und stabilisierend für Schüler ist die Zuschreibung eines Erfolgs auf (stabile gute) Fähigkeiten und auf Anstrengung bei der Vorbereitung und der Durchführung. Bei Misserfolg sollte der (variable) Aspekt der hier nicht ausreichenden Anstrengung oder der falschen Vorbereitung hervorgehoben werden. Ganz wesentlich ist hierbei, Lernverläufe anzusprechen (z. B. „Im Vergleich zur letzten Probe hast Du viel weniger Rechtschreibfehler.“), sich also in Kommentaren auf die **individuelle Bezugsnorm**⁵ zu beziehen.

Auch wenn Schüler häufig primär an der Note einer Leistungserhebung interessiert sind, bietet gerade die Art der **Rückgabe** und Besprechung von Leistungserhebungen die Möglichkeit, den Schülern individuelle Rückmeldungen über ihre Kompetenzen zu geben und Lernmöglichkeiten zu schaffen.

Bewährt hat sich in Mathematik eine Variation des typischen Vorgehens, bei dem den Schülern ein Zeitfenster von ca. 20 Minuten gegeben wird, um ihre fehlerhaft bearbeiteten Aufgaben anhand knapper Lösungshinweise weitgehend selbstständig zu verbessern. Die Lehrkraft steht als Berater zur Verfügung und nutzt die Gelegenheit, mit einzelnen Schülern zu sprechen und sich ein noch genaueres Bild über notwendige ergänzende Maßnahmen zu bilden (z. B. Angebot von Zusatzübungen differenziert nach Fehlerschwerpunkt). Schüler, die schnell fertig sind, weil sie wenig zu verbessern hatten, unterstützen andere Schüler. Es hat sich gezeigt, dass der Austausch mit Mitschülern für die Aufarbeitung von Verständnisproblemen hilfreich ist, vor allem da das Verbalisieren von Schwierigkeiten einen wichtigen Ausgangspunkt für weiteres Lernen darstellt.

Klassenübergreifende bzw. zentrale Leistungserhebungen

Neben den „normalen“ Leistungserhebungen leisten klassenübergreifende bzw. zentrale Leistungserhebungen einen Beitrag, um sich ein Bild über den Lernstand der Klasse und einzelner Schüler zu machen, und zwar unter objektivierten Bedingungen und mit der Möglichkeit zum Vergleich (sachliche bzw. soziale Bezugsnorm⁵). Sie entlasten Lehrkräfte auch argumentativ.

So werden an den Grundschulen die **Vergleichsarbeiten in Deutsch und Mathematik** meist sehr intensiv ausgewertet und besprochen. Dies wird unterstützt durch Hinweise des ISB (vgl. ISB-Homepage → Abteilung GHF → Vergleichsarbeiten), die verdeutlichen, welche Anforderungen die jeweilige Aufgabe stellt, damit die spezifischen Stärken und Schwächen eines Schülers differenziert erfasst werden können. Gleichzeitig werden spezielle Anregungen zur Weiterarbeit gegeben bzw. Möglichkeiten der Förderung aufgezeigt. Da diese Vergleichsarbeiten gegen Ende des Schuljahres geschrieben werden, ist die Weitergabe der Ergebnisse beim Klassenlehrerwechsel zwischen den Jahrgangsstufen 2 und 3 wichtig, damit nicht an dieser Schnittstelle wertvolle Informationen verloren gehen.

An den weiterführenden Schulen geben die **Jahrgangsstufenarbeiten** für Deutsch, Mathematik und Englisch – am Gymnasium auch in Latein – Hinweise auf spezifische Stärken und Schwächen der Schüler, die als Ausgangspunkt für weitere diagnostische bzw. beratende Tätigkeiten genutzt werden können. Durch den Vergleich mit den landesweit erzielten Ergebnissen erhalten Lehrkräfte in ihren Förderaussagen zusätzliche Sicherheit, weil sie bei ihrer Einschätzung über die Grenzen der eigenen Klasse hinausblicken können. In allen Schularten werden seit einiger Zeit elektronische Auswertungshilfen angeboten, die zum Teil der einzelnen Schule eine Reihe von Auswertungsmöglichkeiten bieten, insbesondere auch zur Analyse des Abschneidens der Schüler in einzelnen Teilbereichen. Spezifische Stärken und Schwächen

⁵ Ausführliche Informationen zu Bezugsnormen vgl. Rheinberg (2001)

können so genauer analysiert werden, besonders dann, wenn vergleichende Beobachtungen mit einer sachbezogenen Einschätzung (Wie lange liegt die Behandlung des Inhalts zurück? Grundwissens- oder Problemlösefrage? etc.) gekoppelt werden. Bei der Interpretation statistischer Daten müssen allerdings Über- bzw. Fehlinterpretation ausgeschlossen werden, besonders wenn es um Vergleiche der Leistungen einzelner Schüler mit größeren Gruppen geht. Grundsätzlich gilt, dass eine Einordnung der Ergebnisse der Jahrgangsstufentests Beobachtungen aus dem Unterricht und Leistungserhebungen mit einbeziehen muss. Tendenzen, die im Unterricht erkennbar sind, können durch die Ergebnisse aus Jahrgangsstufenarbeiten bestätigt werden; umgekehrt ergeben sich aus der Analyse der Arbeiten häufig Vermutungen, die im täglichen Unterricht weiter verfolgt werden können (vgl. auch ISB-Internetseite → Gymnasium → Jahrgangsstufenarbeiten → Lehrerinformationen).

3.2 Selbstdiagnosen integrieren

Im Rahmen pädagogischer Diagnose sollen Schüler in die Rolle aktiver Partner hineinwachsen, als solche erkannt und anerkannt werden. „Selbstdiagnosen“ bieten Schülern eine erste Möglichkeit, Stärken und Schwächen eigenständig zu erkennen und selbst zu überlegen, wie sie daran arbeiten können. Die Selbsteinschätzung von Schülern wird die Lehrkraft zwar nicht „unbesehen“ übernehmen, jedoch enthält sie wertvolle Hintergrund- oder Zusatzinformation zur Ergänzung der eigenen Sichtweise, die zu einer besseren Beurteilung der Lernsituation beiträgt. Erfahrungen zeigen außerdem, dass Selbsteinschätzungen häufig viel zutreffender sind, als gemeinhin angenommen. Gleichzeitig bietet der Vergleich von Fremd- und Selbsteinschätzung die Gelegenheit zu produktiven Diskussionen.

Neben dieser „diagnostischen“ Funktion an sich stellen Selbstdiagnosen gleichzeitig Mittel der Förderung dar: Erfahrungsgemäß werden Eigenständigkeit der Schüler und die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess unterstützt. Erfahrungen zeigen in vielen Fällen auch einen ungewohnten „Motivationsschub“ bei den Schülern, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen, es zu „ihrer Sache“ zu machen.

Schülerselbsteinschätzungsbögen bieten eine einfache Möglichkeit zur aktiven Mitwirkung der Schüler in diagnostischen Fragen. Sie eignen sich zu einem gelegentlichen Einsatz im Unterricht oder zu Hause. In jedem Fall ist mit der Klasse im Vorfeld zu klären, dass die Angaben der Schüler keinesfalls für eine Benotung verwendet werden. Die Erfahrung zeigt, dass Schüler hierbei zunächst Anonymität wünschen, bis sie die Nützlichkeit des Instruments für sich selbst sowie den vertrauensvollen Umgang damit durch die Lehrkraft erlebt haben.

Student self-assessment sheet

Name: _____ Class: _____

Before you answer the questions, read through them at first and then give an honest answer! This is important, because then I can offer you better help!

I. Listening Comprehension

You have to say what you think about yourself. When you tick the ☺ you say that you are very good at that, when you tick the ☹ you say that you are not really good at that.






	☺	😊	☹	☺	☹
I can understand longer texts, even if I don't know all the words.					
I can answer simple Yes / No questions on this text.					
I can take notes while hearing the text.					
I can remember details.					
I don't have to hear the text for a second time to know what it was about.					

And here is some space for your own comments:

Beispiel 3 (Quelle: ISB-Projekt „Individuell Fördern“)

Fachbezogene Beispiele:

- Selbsteinschätzungsbogen für Englisch (vgl. Beispiel 3 und Anlage 3)
- Selbsteinschätzungsbogen für Chemie (vgl. Anlage 4)
- Selbsteinschätzungsbogen für Mathematik (vgl. Anlage 5)
- Kombination aus Mathematikaufgaben und einer einfachen Selbsteinschätzung (vgl. Ausschnitt in Beispiel 4, Erfahrungsbericht/Material in Anlage 6): Bei der Bearbeitung der Aufgaben erkennen die Schüler unmittelbar, ob sie über die entsprechenden mathematischen Fähigkeiten verfügen, und können die Bereiche kennzeichnen, in denen sie noch Hilfe brauchen.

Schüler-Selbstanalysebogen / Mathematik - Ende Klasse 5 Rechnerische und algebraische Kompetenzen		Datum: _____	Lehrkraft: _____
So schätze ich mich selbst ein			
Name: _____ Klasse: _____			
<input checked="" type="checkbox"/> 	Kreuze bei jeder Aufgabe an, wie sicher du dich dabei fühlst!	Das kann ich schon 	Das muss ich noch lernen / Hier brauche ich unbedingt noch Hilfe
	Rechne bei diesem Zeichen die Aufgaben!		
	Ich weiß, wenn ich in den Supermarkt gehe, ob mir 10 € reichen, wenn ich Sachen für 1,99 €, 2,49 €, 0,99 € und 3,79 € einkaufe.	<input type="checkbox"/> ziemlich gut <input type="checkbox"/> weniger gut	<input type="checkbox"/>
	Wie rechnest du schnell? _____		
	Ich kann meistens schon ungefähr sagen, was herauskommt, wenn ich eine Rechenaufgabe gelesen habe	<input type="checkbox"/> ziemlich gut <input type="checkbox"/> weniger gut	<input type="checkbox"/>
	Ich kann Aufgaben mit Klammern lösen, z.B. $3 \cdot (4 + 5) =$ _____	<input type="checkbox"/> ziemlich gut <input type="checkbox"/> weniger gut	<input type="checkbox"/>


























Beispiel 4 (Quelle: ISB-Projekt „Individuell Fördern“)

- Erfahrungsbericht zum Einsatz kleiner Selbstüberprüfungstests („Checks“), mit deren Hilfe Schüler nach und nach lernen, ihren individuellen Übungsbedarf selbst einzuschätzen und entsprechende Aufgaben zur Übung auszuwählen: Fernholz, J.; Prediger, S.: „... weil meist nur ich weiß, was ich kann!“, in: Praxis der Mathematik in der Schule, Heft 15: Diagnose – Schülerleistungen verstehen (2007)

Insgesamt besteht Entwicklungsbedarf in Bezug auf Aufgaben, die so konzipiert sind, dass für Schüler unmittelbar ersichtlich ist, über welche Kompetenzen sie bereits verfügen und wo noch Handlungsbedarf besteht. Solche Aufgaben würden Schülern zu einem klaren Feedback verhelfen und eine bessere Einschätzung ihrer Fähigkeiten unterstützen.

Überfachliche Beispiele:

- Selbsteinschätzungsbogen zur Gruppenarbeit (vgl. Beispiel 5)
- Selbsteinschätzungsbogen zur Arbeitsweise in offenen Unterrichtsformen (Material und Erfahrungsbericht vgl. Anlage 7)
- Selbsteinschätzung bei jüngeren Schülern: Selbstkontrolle zur Arbeitsweise, die in der Fußzeile von Arbeits- bzw. Übungsblättern integriert ist (vgl. Beispiel aus der Grundschule in Anlage 8).

	stimme zu	stimme eher zu	teils teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
17 Ich arbeite gerne zusammen mit anderen in einer Gruppe.					
18 Innerhalb einer Gruppe übernehme ich freiwillig anfallende Aufgaben.					
19 Ich kann mich jederzeit der Gruppenmehrheit unterordnen.					
20 Die Präsentation meiner Arbeitsergebnisse innerhalb einer Gruppe fällt mir leicht.					
21 Ich kann ohne Probleme die Kritik meiner Mitschüler/Mitschülerinnen annehmen.					

Beispiel 5 (Quelle: ISB-Projekt „Individuell Fördern“)

- Selbsteinschätzung nach Unterrichtseinheit (vgl. Beispiel 6 und Anlage 9)
- „Paderborner Lern-tabelleau“: Online-Selbsteinschätzungsbogen zur Reflexion verschiedener Facetten und Phasen des Lernens, erstellt im Rahmen des Modellversuchs segelbs, BLK-Programm SKOLA, am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn zur Förderung selbst regulierten Lernens; vgl. Dilger et al. unter http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/angebote/segel-bs/download/modellversuchsinformation_heft6.pdf

Selbstreflexion nach einer Unterrichtseinheit					
	Stimmt	Stimmt etwas	unent-schieden	Stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
Ich habe in der Unterrichtseinheit gut mitge-lernt.					
Ich kann die kennen gelernten Sachverhalte einem Mitschüler erklären.					
Ich kann Grundwissen zur Beantwortung von Fragestellungen aus der aktuellen Unterrichts-einheit verwenden.					
Mir ist der Zusammenhang zwischen der Unter-richtseinheit und den vorherigen Themen klar geworden.					
Ich kann Fragen zu den aktuellen Unterrichts-					

Beispiel 6

Maßgeblichen Einfluss auf den Schulerfolg haben auch Aspekte aus dem emotionalen Bereich, wie z. B. Nervosität in Prüfungssituationen. Hierbei spielen Informationen über das subjektive Erleben der jeweiligen Situation eine zentrale Rolle für Interventionsmöglichkeiten von außen (Lehrkraft, Eltern etc.). Das Einholen der Schülerperspektive, z. B. über Fragebögen, ist also wesentliche Voraussetzung für individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in diesem Bereich. Gleichzeitig kann sich der Schüler anhand altersgemäß formulierter Fragen selbst über manche für ihn relevante Zusammenhänge bewusst werden.

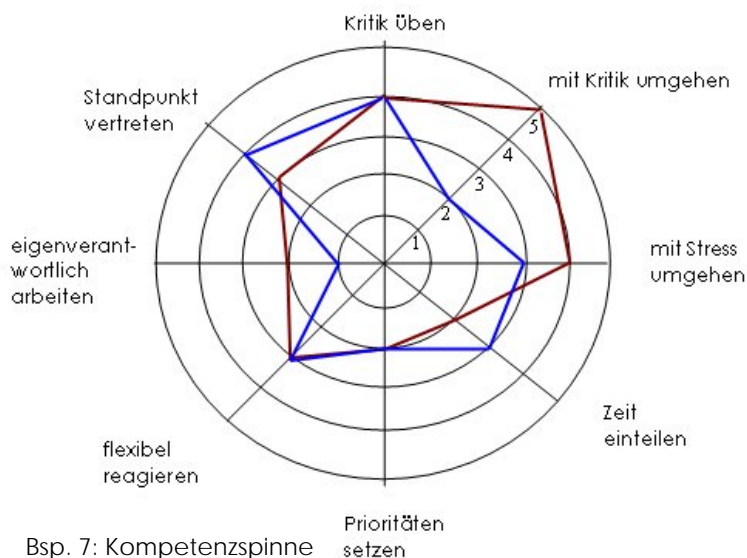
- Selbstreflexion Prüfungsangst „Wie sicher fühle ich mich in Schulaufgaben“ (vgl. Anlage 10)
- Selbstreflexion zum Lernverhalten „Wie lerne ich?“ (vgl. Anlage 11)

Kombinierte Selbst- und Fremdeinschätzung:

Die parallele Durchführung von Selbst- und Fremdeinschätzung bietet erfahrungsgemäß gute Ausgangspunkte für Reflexion und produktive Gespräche unter Schülern bzw. zwischen Schüler, Lehrer und Eltern.

Beispiele:

- Befragung von Schülern, Eltern und Lehrer zu Aspekten der Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz des Schülers (vgl. Erfahrungsbericht und Schülerbogen in Anlage 12)
- Einsatz von sog. Kompetenzspinnen (vgl. Beispiel 7): Sie lassen sich von den Schülern relativ leicht und zügig bearbeiten und veranschaulichen auf einen Blick Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Einschätzung von Schülern und Lehrern bei bestimmter Merkmale. Beispielsweise fällt in der oben abgebildeten Kompetenzspinne auf, dass die beiden Linien (d. h. die Selbsteinschätzung der Person und die zugehörige Fremdeinschätzung) im Punkt „mit Kritik umgehen“ erheblich von einander abweichen; bei mehreren anderen Kriterien findet man dagegen Übereinstimmung.



3.3 Partnerarbeit auf Diagnose ausrichten

Partner- und Gruppenarbeit gehören nicht nur zum methodischen Standardrepertoire einer jeden Lehrkraft, um den Unterricht abwechslungsreich und möglichst schüleraktivierend zu gestalten. Diese Sozialformen lassen sich auch gut für diagnostische Zwecke nutzen. Dabei werden Aufträge so gestaltet, dass Schüler die Lösung von Aufgaben aushandeln müssen, und „Spuren“ dieser Diskussion erhalten bleiben. Dadurch können Lehrkräfte besser erkennen, welche Schülervorstellungen hinter den Lösungen stecken. Gleichzeitig sind die Schüler aktiv und helfen sich gegenseitig dabei, ihr Können besser einzuschätzen.

Partnerdiagnose-Bögen

Mit Diagnosebögen für den Einsatz in Partnerarbeit (vgl. Beispiel 8) lassen sich geschickt Mitschüler zur Unterstützung bei Diagnosen heranziehen. Hierbei wird beispielsweise ein Satz an Aufgaben gelöst oder es werden Behauptungen auf ihren Wahrheitsgehalt hin geprüft. Jeder Schüler bildet sich zunächst allein eine begründete Meinung, dann wird mit einem Mitschüler diskutiert. Sind Korrekturen erforderlich, erfolgen diese mit einer anderen Farbe. So

Diagnosebogen für Partnerarbeit			
1. Bearbeite die Aufgabenstellungen zunächst alleine.			
2. Arbeitet im Team eure Lösungen durch. Wenn ihr dabei Fehler entdeckt, dann berichtigt diese. Verwendet bei der Verbesserung einen Stift in einer anderen Farbe, damit ihr und euer Lehrer erkennen könnt, wo ihr noch Hilfe braucht!			
	richtig	falsch	Begründung
Zur Herstellung von Kochsalz benötigt man festes Natriumhydroxid und Chlorgas.			
Die Formel für Chlorgas ist Cl_2 .			
Die Formel von Kochsalz ist NaCl_2 .			
Natrium ist ein silbrig glänzendes Metall.			
Natriumchlorid ist ein Gemisch aus Chlor und Natrium.			
Wässrige Natriumchloridlösung ist			

Beispiel 8 (Ausschnitt aus Anlage 13)

kann die Lehrkraft nach dem Einsammeln der Diagnosebögen auf einen Blick erkennen, an welchen Stellen Unklarheiten auftauchten – sie kann quasi die Spuren der Partnerdiskussion nachvollziehen und darüber entscheiden, wie mit den Schülern noch vorhandene Unklarheiten beseitigt werden können. Dieses Vorgehen lässt sich auch leicht auf andere Fächer übertragen.

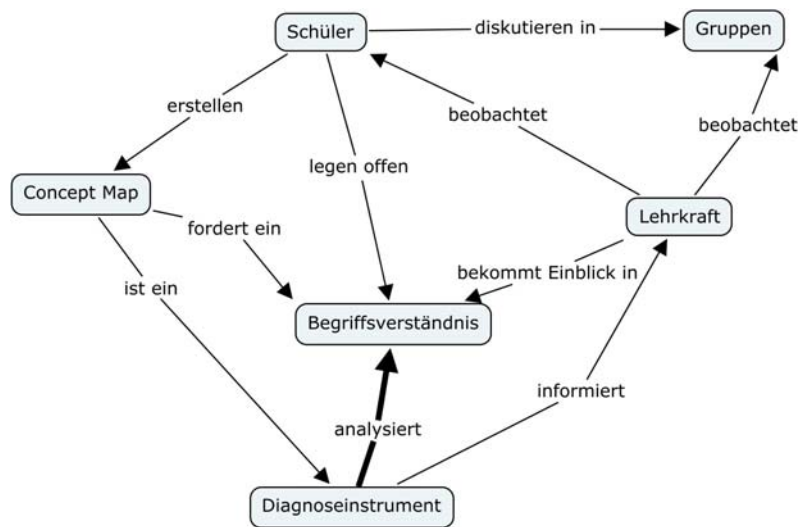
Beispiele und Quellen:

- Partnerdiagnosebogen für Chemie in Anlage 13
- Erfahrungsbericht zum Einsatz von Diagnosebögen im Mathematikunterricht in: Reiff, R.: Selbst- und Partnerdiagnose im Mathematikunterricht, in: Diagnostizieren und Fördern, Friedrich Jahresheft 2006, S. 71
- Arbeit mit Partnerdiagnosen im Rahmen von SINUS-Transfer, mit Hilfe von Unterrichtsvideos anschaulich vorgestellt auf der CD „SINUS-Transfer NRW – Impulse zur Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftliche Unterrichts“, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2007)

Concept-Maps

In Phasen der Wiederholung oder Festigung von Inhalten hat sich die Methode des Concept-Mappings bewährt, um mehr über Schülervorstellungen zu erfahren. Dabei werden Schüler aufgefordert, aus einer Liste von Fachbegriffen eine „Begriffslandkarte“ (Concept Map) zu erstellen, indem sie die Begriffe miteinander in Beziehung setzen, diese durch Linien verbinden und die Beziehungen benennen, um die Art des Zusammenhangs zu spezifizieren. Eine übersichtliche und sehr praxisnahe Beschreibung der Mapping-Methode kann unter <http://www.uni-giessen.de/biodidaktik/institut/cm/zelle.pdf> heruntergeladen werden.

Setzt man diese Methode als Diagnoseinstrument ein, empfiehlt es sich, die Schüler in Kleingruppen Concept-Maps erstellen und aushandeln zu lassen. Bereits hier wird für die Lehrkraft sichtbar, bei welchen Zusammenhängen starker Diskussionsbedarf herrscht. Gibt man den Schülern anschließend noch die Gelegenheit, sich die Concept-Maps der übrigen Gruppen erklären zu lassen (ein „Experte“ bleibt bei der eigenen Map, die übrigen Schüler wandern jeweils eine Gruppe weiter), ergeben sich zwei Effekte:



- Die Lehrkraft erhält als Beobachter auf sehr effektive Weise ein differenziertes Bild davon, welche Begriffe die Schüler so verinnerlicht haben, dass sie sie zum Aufzeigen von Zusammenhängen nutzen können.
- Die Schüler kommen massiv „zu Wort“ und ihnen wird oft erst beim Verbalisieren bewusst, wo sie noch Verständnisprobleme haben.

3.4 Lernprozesse in Lerntagebüchern sichtbar machen

Lerntagebücher, Portfolios und ähnliche Instrumente bieten die Möglichkeit, Lernwege und Lernprozesse sichtbar zu machen. Häufig sind sie so angelegt, dass Schüler regelmäßig Zusammenfassungen, eigene Überlegungen und Stellungnahmen im Lerntagebuch eintragen. Die dort dokumentierte individuelle Auseinandersetzung des Schülers mit einem Sachverhalt und mit dem eigenen Lernprozess erlauben der Lehrkraft Einblicke in seine Vorstellungen und sein Denken, seine Schwierigkeiten und „Aha-Effekte“, ggf. auch in sein Lernumfeld. Dies ist im normalen Unterricht kaum möglich, erweist sich für die weitere Lernplanung aber häufig als sehr wertvoll. Lerntagebücher sind gleichzeitig ein geeignetes Mittel, um Lernprozesse, bereits vorhandene Kompetenzen und Fortschritte dem Schüler bewusst zu machen; sie fördern das selbst gesteuerte Lernen sowie die Kommunikation über das Lernen. In schlichter Form sind sie verhältnismäßig leicht in den Unterricht zu integrieren.

Beispiel Lerntagebuch: formlos

- wöchentliche Eintragungen in ein Heft
- Orientierung an drei Leitfragen
 - Was hast du Neues gelernt?
 - Welche Schwierigkeiten hattest du?
 - Was ist für dich besonders wichtig gewesen?
- Gelegentliche Kommentierung durch die Lehrkraft

Beispiel 9 (Quelle: ISB-Projekt „Individuell fördern“)

Beispiele und weiterführende Quellen:

- Erfahrungen mit der Lerntagebucharbeit in Chemie im ISB-Projekt „Individuell Fördern“ (vgl. Beispiel 9 und Anlage 14)
- Erfahrungen mit der Lerntagebucharbeit zu Fragen der Arbeitsweise im ISB-Projekt „Individuell Fördern“ (vgl. Anlage 15)
- Führen einer Fehlerliste:
Für das Fach Deutsch hat es sich bewährt, den Schüler über längere Zeit in einer Art Checkliste (vgl. Anlage 16) individuelle Fehlerschwerpunkte im Bereich Rechtschreibung

und Grammatik aufspüren zu lassen, um diese verstärkt zum Gegenstand von Übungen zu machen. Listen dieser Art können ebenfalls als eine Form von Lerntagebuch gesehen werden.

Fehleranalyse im Fach Deutsch											
Name:						Klasse:.....					
1. Trage in dieses Arbeitsblatt fortlaufend alle Fehler ein, die du im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik in den Übungsaufsätzen, Schulaufgaben, Extemporalen usw. im Fach Deutsch gemacht hast. 2. Damit bekommst du einen Überblick, welche individuellen Fehlerschwerpunkte du zu Hause gezielt angehen und verstärkt üben solltest. 3. Gleichzeitig gibt dir diese Aufstellung auch eine Übersicht darüber, welche Fehlerbereiche du - gerade durch dein eigenständiges Üben - bereits verbessert hast.											
Fehlerart:				Datum und Art der Leistungserhebung!:							
Groß- und Kleinschreibung											
Getrennt- und Zusammenschreibung											
Silbentrennung											
Dehnung											
i/ie/ieh											
Schärfung (=Konsonantenverdoppelung)											
s- Laute (s, ss, ß)											

Beispiel 10 (Ausschnitt aus Anlage 16)

- **Einsatz eines Schüler-Logbuchs:**
 Im Modellversuch segel-bs, BLK-Programm SKOLA, wurden Erfahrungen mit einem Lerntagebuch gesammelt, in dem Schüler Gedanken, Gefühle und Eindrücke zum Lernprozess sowie zum Unterrichtsgeschehen notieren und reflektieren (vgl. Dilger et al.: Modellversuchsinformation 6; Instrumente zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens; http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/angebote/segel-bs/download/modellversuchsinformation_heft6.pdf)
- Weitere Beispiele und Informationen zu Lerntagebüchern: Broschüre „Leistungen ermitteln, bewerten und rückmelden“, SINUS-Hessen, Hessisches Kultusministerium/Amt für Lehrerbildung, 2005, http://modelle.bildung.hessen.de/sinus/sinus_broschuere.pdf, S. 77ff
- Interessante Ansätze und Ideen mit konkreten Materialien für Grundschullehrkräfte: Broschüre (incl. CD) „Jeden Schüler gezielt fördern“, Häring, H.-G. & Kowalczyk, W., Kissing 2006 (WEKA Media GmbH)

3.5 Schüler gezielt beobachten

Um Informationen darüber zu erhalten, welche Lern- und Arbeitsweise Schüler besitzen, bilden zielgerichtete Schülerbeobachtungen eine sinnvolle Ergänzung zu anderen Informationen. Sie fokussieren schwerpunktmäßig den Prozess des Lernens und geben Aufschluss über das „Warum?“ eines Ergebnisses. Gleichzeitig werden zunehmend Kompetenzen als Ziel von Unterricht ins Auge gefasst (z. B. Präsentieren, Kommunizieren oder Experimentieren), bei denen die Ausführung von Handlungen im Vordergrund stehen und die man in ihrer Komplexität nur schwer anhand von (schriftlichen) Aufgaben überprüfen kann.

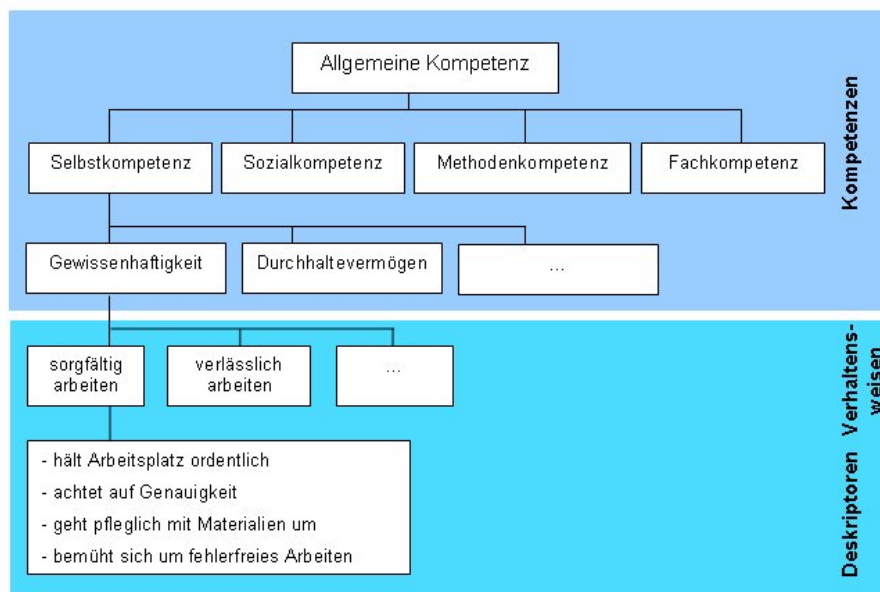
Beobachtung während des Unterrichts erfordert jedoch Zeit, in der die Lehrkraft nicht mit Unterrichtsführung oder anderen Tätigkeiten beschäftigt ist (z. B. während Phasen freien Arbeitens). Kleine Gruppengrößen (z. B. in den Intensivierungsstunden am neu gestalteten Gymnasium) bieten ebenfalls bessere Gelegenheit zur Schülerbeobachtung.

In Abgrenzung zur unsystematischen Alltagsbeobachtung handelt es sich bei der zielgerichteten Schülerbeobachtung um eine Form „systematischer Beobachtung“, die als methodisch kontrollierte Wahrnehmung von konkreten Systemen, Ereignissen oder Prozessen definiert wird (Bunge 1967). Sie zeichnet sich durch Verwendung von Instrumenten aus, die detailliert beschreiben, was und wie viel zu beobachten ist, ob bzw. wie das Beobachtete gedeutet werden darf und wie das Beobachtete zu protokollieren ist.

Heutzutage steht Lehrkräften eine Vielzahl unterschiedlichster Standardinstrumente zur Verfügung, so dass die Verlockung groß ist, diese unreflektiert im eigenen Unterricht zu verwenden. Meist sind jedoch Anpassungen nötig – die folgenden vier Leitfragen sind richtungsweisend hierfür. Sie werden in der ISB-Broschüre „Beobachtungshilfen für pädagogische Diagnose und individuelle Förderung“ (Veröffentlichung Herbst 2008) näher erläutert und anhand von Beispielen umfassend diskutiert:

(1) Was kann man beobachten?

Beobachtet werden kann nur, was für die Lehrkraft wahrnehmbar ist. Da Kompetenzen nach Weinert⁶ neben Fertigkeiten beispielsweise auch motivationale und volitionale Bereitschaften umfassen, kann also nie eine Kompetenz im Ganzen beobachtet werden, sondern immer nur das damit verbundene Verhalten.



Für einen Beobachtungsbogen müssen also „Verhaltensweisen“ als Beobachtungskategorien ausgewählt und durch sog. Deskriptoren konkretisiert werden (vgl. Abbildung oben).

(2) Wie viel kann man auf einmal beobachten?

Aufgrund der beschränkten Informationsverarbeitungskapazität des Beobachters und der Tatsache, dass speziell die Lehrperson eine Schülerbeobachtung parallel zum Unterricht durchführen muss, kann stets nur ein kleiner Ausschnitt von Situationen und Verhaltensweisen beobachtet werden.

(3) Welche unterschiedlichen Skalen gibt es?

Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, ein Beobachtungsprotokoll frei zu führen oder ein standardisiertes Vorgehen zu wählen. Im zweiten Fall gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Skalenbildung (z. B. ja/nein-Skala, Intensitäts- oder Häufigkeitsstufen). Je nach gewähltem Kontext und Kriterium ist zu prüfen, welche Skala passend ist bzw. welche Vor- und Nachteile bestehen.

(4) Was relativiert das Beobachtungsergebnis?

⁶ Kompetenzbegriff nach Weinert: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001)

Nach einer Verhaltensbeobachtung muss der Aussagegehalt der Beobachtung reflektiert werden. Beispielsweise ist es notwendig zu prüfen, wie sicher man sich als Beobachter jeweils bei der Protokollierung beobachteter Verhaltensweisen war oder ob typische Beobachtungsfehler vorliegen könnten.

Zwei Beispiele für praktikable Instrumente, die sowohl auf fachliche Kompetenzen fokussieren als auch Aspekte der personalen und sozialen Entwicklung der Schüler ins Auge fassen, finden sich in Anlage 17 und 18 (vgl. auch Beispiel 11). Weitere konkrete Beispiele umfasst die o. g. ISB-Broschüre, die außerdem eine Zusammenstellung von Formulierungsbausteinen für die Gestaltung unterschiedlicher Bögen bietet.

Beobachtungshilfe für Schülerexperimente in Physik

Kriterien mit möglichen Deskriptoren	Hypothesen aufstellen, z. B.: ⓐ stellt durchdachte Hypothesen auf ⓑ Hypothesen passen zur Fragestellung ⓒ wählt passende Hypothese für Überprüfung		Versuch planen, z. B.: ⓐ Versuch passt zur Hypothese ⓑ wählt Materialien/ Geräte zweckmäßig aus ⓒ plant schlüssigen Versuchsablauf		Versuch durch- führen, z. B.: ⓐ führt Schritte in logi- scher Folge durch ⓑ hält Beobachtungen exakt fest ⓒ dokumentiert Ergeb- nisse verständlich ⓓ reagiert auf Fehler in der Planung		Versuch auswerten z. B.: ⓐ interpretiert die Da- ten richtig ⓑ kommt zum zutref- fenden Ergebnis ⓒ erkennt ggf. Exper- imentierfehler ⓓ zieht sachlogische Schlüsse		Sorgfältig arbeiten z. B.: ⓐ beachtet passende Messgenauigkeit ⓑ geht pfeiliglich/acht- sam mit Geräten um ⓒ kontrolliert die Ergeb- nisse kritisch ⓓ führt Protokoll genau ⓔ räumt selbständig auf		Verantwortlich handeln, z. B.: ⓐ geht sicherheitsbe- wusst mit Bektzität um ⓑ geht mit Materialien sparsam um ⓒ lässt Experiment nicht unbeaufsichtigt ⓓ weist andere auf Sicherheitsaspekte hin	
	Name											
		++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	
		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
		++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	
		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
		++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	
		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Beispiel 11 (Ausschnitt aus Anlage 17)

3.6 Gespräche führen – Ziele vereinbaren

Viele Lehrkräfte bedauern sehr, dass aus zeitlichen bzw. organisatorischen Gründen gute Vorsätze wie „mit meinen Schülern reden“, „mich für ihre Sorgen und Nöte interessieren“ im Alltag häufig außen vor bleiben müssen. Die Möglichkeit zur gezielten Nachfrage bei Schülern eröffnet die Chance, an diagnostisch höchst relevante Informationen zu gelangen. Gespräche mit Schülern zur Reflexion von Lernschritten sind außerdem meist sehr wirksam.

Eine Nahtstelle zwischen Diagnose und Förderung bildet der Bereich **der Vereinbarung von Zielen** – bleibt doch die beste Diagnose mäßig wirksam, wenn sie nicht kommuniziert und von allen beteiligten Seiten angenommen wird als Ausgangspunkt für alle weiteren Bemühungen. Im Idealfall werden auch Eltern „ins Boot“ geholt, so dass Ziele zu gemeinsamen Zielen werden. Voraussetzung ist hierbei die Verständigung darüber, was genau erwartet wird bzw. ansteht. Schülersprechstunden und gemeinsame Schüler-Eltern-Gespräche, die „Arbeitsbündnisse“, Vereinbarungen in Förderplänen u. Ä. zum Ziel haben, sind bewährte Ansatzpunkte.

Beispiele zur Organisation und Gestaltung von Gesprächen:

- **Schülersprechstunde:** Einmal im Monat wird anstelle der Elternsprechstunde eine Schülersprechstunde angeboten, z. B. zur Besprechung des Lernverhaltens, der angestrebten individuellen Lernziele und der individuellen fachlichen Kompetenzen anhand vorher angefertigter Notizen bzw. eines entsprechenden Fragebogens.

- **Schüler-Eltern-Lehrerabend:** Zur gemeinsamen Klärung von Verantwortlichkeiten und Vereinbarung von Arbeitsbündnissen finden auch Gespräche zusammen mit Eltern und Schülern in einem Schüler-Eltern-Lehrerabend statt (vgl. http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/els/ez_1_06.pdf).



- **Lernstandsgespräch:** Pädagogen besprechen mit ihren Schülern die Zeugnisse bzw. Leistungsberichte. Dies geschieht z. B. in den Zeiten der Freiarbeit, in denen die Schüler selbsttätig an frei gewählten Materialien arbeiten und Einzelgespräche möglich sind.
- **Lerndienst:** Bei diesem Angebot steht an einer Schule in einem eigenen Raum parallel zum Unterricht oder alternativ in Zeiten außerhalb des regulären Unterrichts eine Lehrkraft für eine Lernberatung bereit. Schüler können sich einen Termin geben lassen und mit der Lehrkraft zusammen ihr Lernproblem besprechen (vgl. Erfahrungsbericht aus dem Projekt „Individuell Fördern“ in Anlage 19).
- **Klassenrat:** Einführung von regelmäßigen Gesprächsrunden, die den Schülern eine Plattform bieten, im gesamten Klassenverband miteinander und mit der Lehrkraft – auch über Themen, die für den Lernprozess relevant sind – zu sprechen, sich auseinanderzusetzen, sich abzusprechen, Abkommen zu treffen u. v. m.; Informationen z. B. unter http://evl.htldornbirn.vol.at/fortbildung/weg/inhalte/reform/folien/infoblatt_klassenrat.pdf.

- **Zielkarten:** Einfach strukturierte Zielkarten (vgl. Beispiel 12) helfen dem Schüler dabei, sich im Schulalltag immer wieder an selbst gesetzte Ziele zu erinnern. Sie unterstützen Lehrkräfte, kraftzehrende erzieherische Appelle in klar strukturierte Dialoge umzugestalten, die den Schüler verantwortlich einbeziehen.

Das kann ich schon gut:	Das kann ich noch nicht so gut:
	
Daran arbeite ich in nächster Zeit:	

Beispiel 12: Zielkarte

- **Vereinbarungen („Verträge“):** Nicht nur in der Grundschule sind kurze Verträge mit überschaubarem Inhalt ein bewährtes Mittel, um am Verhalten zu arbeiten. Meistens betreffen die schriftlich festgehaltenen Zielvereinbarungen das Thema Hausaufgaben („Hausaufgabenverträge“), es sind aber auch andere Inhalte möglich. Der Vertrag wird genau besprochen, in schriftlicher Form festgehalten und von Eltern, der Lehrkraft sowie dem Kind unterschrieben. Es werden kleine Verstärker vereinbart, etwa spezielle Formen von Lob, Symbole im Heft oder kleinere Vergünstigungen. Häufig werden solche Verträge im Rahmen einer schulpsychologischen Beratung ausgearbeitet; sie können aber auch das Ergebnis eines Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächs sein.
- **Lernpläne/Förderpläne:** Diagnostische Informationen, die z. B. aus Schülerbeobachtung, Schülerbefragung, Schülerakten, Lernstandserhebungen, Lernzielkontrollen und Selbstevaluation gewonnen wurden, lassen sich zusammen mit entsprechenden Förderhinweisen in sog. Förderplänen bündeln. Erfahrungen aus dem Bereich der Förderschulen zeigen, dass dieser Ansatz besonders erfolgreich ist, wenn sich die Schüler in ihre eigene Förderplanung einbringen, indem sie ihre Zielsetzungen, z. B. im sprachlichen, mathematischen und Verhaltensbereich, selbst formulieren. Es handelt sich also letztlich um Vereinbarungen, auf die man immer wieder zurückkommen kann (praktische Hinweise für die Planung von Gesprächen zu individuellen Förderplänen vgl. Bender B. et al.: Von der Defizit- zur Kompetenzorientierung; in: Praxis Schule 5 – 10, Heft 3, 2005). Selbst wenn es schlichtweg nicht möglich und auch nicht sinnvoll ist, an weiterführenden Schulen für alle Schüler derartige

Pläne zu erstellen, kann die Grundidee in deutlich vereinfachter Form für einzelne Schüler (z. B. Vorrücker auf Probe) Anwendung finden. Derzeit werden im Rahmen des ISB-Projekts „Individuell Fördern“ erste Ideen in der Praxis erprobt.

- **Rückmeldehefte** für Vereinbarungen mit Eltern: Häufig werden in der Grundschule Rückmeldehefte angelegt – ein Verfahren, das auch in den Jahrgangsstufen 5 und 6 sinnvoll sein kann. Diese stellen einen kurzen Weg der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule dar. Es werden kurze Mitteilungen über Hausaufgaben und Lernverhalten ausgetauscht und regelmäßig gegengezeichnet. Ein positiver Weg sind diese Rückmeldehefte v. a. dann, wenn insgesamt ein gutes Einvernehmen zwischen Eltern und Lehrkraft herrscht und nicht nur Negatives zum Inhalt der Rückmeldungen gemacht wird. Dem Schüler kann man anhand der Kurzmitteilungen in Gesprächen Lernverläufe und Entwicklungen aufzeigen.

3.7 An Schnittstellen vorhandene Informationen nutzen

Häufig werden vorliegende Informationen über Schüler nicht oder zu wenig genutzt – zum Teil sogar bewusst, um den Schülern unvoreingenommener begegnen zu können. Die Verwendung dieser Informationen könnte allerdings eine adäquate Förderung bestimmter Schüler von Beginn an deutlich erleichtern. Dies gilt vor allem für Übergänge und Schnittstellen in der Lernbiographie der Schüler, also insbesondere für die folgenden drei Bereiche:

Schuleingangsphase

Grundschulen gewinnen bereits in der Schuleingangsphase vielfältige diagnostische Erkenntnisse über die Schulanfänger, die es in der sehr sensiblen und lernintensiven Zeit der Schuleingangsphase zu nützen gilt. Wichtige Informationsquellen sind:

- Kooperationsgespräche, im Einzelfall auch direkter Informationsaustausch zwischen Betreuern im Kindergarten und Klassenleitern der Grundschule (sofern von den Eltern bewilligt)
- Schuleinschreibungsgespräche
- Spezielle Tests

Name des Schülers:

Schule xy

Eine gezielte Weitergabe dieser Informationen an die jeweils betroffenen Klassenlehrkräfte bzw. eine Bündelung der Informationsmenge erscheint ratsam, weil häufig die Zeit fehlt, alle diagnostischen Informationen zu besprechen. Hilfreich kann dabei ein einfaches Schema als Datenblatt (vgl. Beispiel 13 und Anlage 20) sein. Allerdings ist hier ein verantwortungsvoller und sensibler Umgang mit den gewonnenen Daten geboten; Einverständniserklärungen von Eltern bei Weitergabe personenbezogener Daten müssen eingeholt, Bestimmungen des Datenschutzes beachtet werden.

Anlass	Informationen/ Beobachtungen	Hinweise für den Anfangsunterricht	Hinweise für die Eltemberatung
Kooperationsgespräche mit den Kindergärten (vgl. Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan) (Name)			
Schuleinschreibung Ergebnisse aus Screenings/ Beobachtungen (Name)			
Spezielle Tests Ergebnisse/Beobachtungen (Name)			

Beispiel 13 (vgl. Anlage 20)

Übergang an weiterführende Schulen

Die Problematik des Informationsverlustes an Schnittstellen stellt sich in ähnlicher Weise für den Übergang an weiterführende Schulen dar. Beispielsweise gilt es, Beurteilungen, Einschätzungen und Hinweise von Grundschullehrkräften in den weiterführenden Schulen stärker zu nutzen. Wichtige Informationsquellen sind:

- Grundschul- bzw. Übertrittszeugnisse
- Gutachten aus dem Probeunterricht
- Kontinuierliche Kontakte zwischen Lehrkräften der Grundschule und der weiterführenden Schule



Im Rahmen des Projekt „Individuell Fördern“ wurden an einer Schule (Realschule und Gymnasium) konkrete Ideen umgesetzt, wie Grundschulzeugnisse hinsichtlich des spezifischen Förderbedarfs analysiert werden können und sich der Kontakt zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Schularten zielgerichtet intensivieren lässt (vgl. Anlage 21).

Übergang zwischen Klassen, Schulwechsel

Wiederum ähnliche Probleme ergeben sich beim Wechseln der Schulart oder der Schule und beim Übergang zwischen Jahrgangsstufen. Wichtige Informationsquellen sind hier:

- Kontakte zu vorherigen Klassenleitern bzw. Fachlehrkräften
- Übergabe wichtiger Informationen an nachfolgende Klassenleiter bzw. Fachlehrkräfte in kollegial abgestimmter, standardisierter Form
- Zeugnisse der früheren Klassen und Eintragungen im Schülerakt über die bisherige Schullaufbahn

4 Spezielle Möglichkeiten der Diagnose

Neben den beschriebenen Möglichkeiten gibt es Instrumente, die aufgrund ihrer Komplexität oder spezifischen Ausrichtung nicht integrativer Bestandteil des täglichen Unterrichts sein können. Sie stellen vielmehr eine hilfreiche Ergänzung für bestimmte Fälle (z. B. zur genaueren Diagnose von Lernschwierigkeiten einzelner Schüler) oder bei bestimmten pädagogischen Fragestellungen (z. B. zur umfassenden Analyse von Sozialkompetenzen mittels Assessment) dar.

4.1 Diagnostische Aufgabenstellungen

Abgesehen von Aufgabenstellungen für den täglichen Unterricht bzw. für die üblichen Leistungserhebungen (vgl. Kap. 3.1) können speziell entwickelte, curriculumsvalide, fachbezogene Diagnoseaufgaben Lehrkräften für besondere Fälle nützlich sein, wenn sie sich auch aus zeitlichen Gründen i. d. R. nicht zur Verwendung in ganzen Klassen eignen. Ziel solcher Diagnoseaufgaben ist es, genauer zu erkennen, welche einzelnen Lernschritte von einem Schüler bereits vollzogen wurden und welche nicht.

Beispielsweise kann mittels speziell zusammengestellter Aufgabenpakete ermittelt werden, ob ein Schüler über bestimmte Kompetenzen verfügt (z. B. beim Rechnen mit rationalen Zahlen in Sachzusammenhängen, beim sinnerfassenden Lesen) und vor allem, welche der vorausgehenden Schritte der Schüler bereits vollzogen hat und welche noch nicht (z. B. über angemess-

sene Vorstellung von Zahlen verfügen, Sinnabschnitte eines Textes erkennen). Solche Diagnostikaufgaben würden sich also der Ursache für ein bestimmtes Leistungsbild annähern und könnten sehr differenziert Ansatzpunkte für eine wirksame Weiterarbeit aufzeigen. Derartiges Material gibt es allerdings bislang nur vereinzelt, wie folgende Übersicht zeigt. Es besteht in weiten Bereichen noch deutlicher Entwicklungsbedarf.

- Für die **Jahrgangsstufen 1 bis 7** stellt der informelle Schulleistungstest „SLD III“ (vgl. Storrath 2004) eine praxisbezogene Hilfe dar. Der Aufgabenteil ist an den Lehrplänen für Grund- und Hauptschulen ausgerichtet und umfasst folgende Kompetenz- und Fachbereiche:
 - Schulfähigkeit
 - Lesen und Sprache untersuchen (Jgst. 1 - 4)
 - Rechtschreiben (Jgst. 1 - 5)
 - Rechnen (Jgst. 1 - 7)

Durch die lehrplanbezogene Ausrichtung ist eine qualitative Lernstandsanalyse möglich und wird eine unterrichtsbezogene Planung von Fördermaßnahmen erleichtert.

- Für **höhere Jahrgangsstufen** stehen neben einigen wenigen Schulleistungstests (vgl. Kap. 4.3) in Deutsch und Mathematik, die allerdings normorientiert sind und keine Aussagen über vollzogene Lernschritte ergeben, noch keine geeigneten Verfahren oder Materialien zur Verfügung. Ab Jahrgangsstufe 10 fehlen sie ganz (vgl. Kretschmann, 2005). Die Entwicklung solcher Verfahren für verschiedene Disziplinen würde umfangreiche, teils interdisziplinäre Arbeiten erfordern, bei der Didaktiker und Schulpraktiker konzeptionell und in der Erprobung zusammenarbeiten müssten.
- Mehrere Verlage etablieren mittlerweile kommerzielle Angebote zur sog. „**Online-Diagnose**“. Hierbei bearbeiten die Schüler an einem Computer mit Internetzugang Aufgaben, deren Ergebnisse vom System ausgewertet und hinsichtlich Stärken und Schwächen analysiert werden. Auf der Basis dieser Auswertung werden individuell Arbeitsblätter zusammengestellt, um Defizite aufzuarbeiten. Die Angebote erstrecken sich im Wesentlichen auf die Fächer Deutsch, Mathematik und/oder Englisch der Primarstufe bzw. der unteren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I.

Beispiele:

- Online-Plattform *fördern@cornelsen* des Cornelsen-Verlags unter <http://www.cornelsen.de/dgs/>
- *Lernserver Individuelle Förderung* der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften) unter <http://www.lernserver.de/>; Erfahrungsbericht in: „Fördern – Projekte und Konzepte“ in: Zeitschrift *Deutsch Unterricht*, Heft 1/2008, S. 30f
- *Westermann Online-Diagnose* unter <http://www.westermann.de/diagnose/>
- *"Testen, Üben, Fördern" in Mathematik und Deutsch* – Online-Angebot des Klett-Verlags unter <http://www.klett.de>, Rubrik Online-Lernen

4.2 Beobachtungs- und Befragungsinstrumente

Neben den in Kapitel 3.5 genannten Beispielen für Beobachtungshilfen, die sich jederzeit im Unterricht einsetzen lassen, bedarf es in manchen Fällen weiterführender Instrumente. So gibt es eine Reihe von Fragebogenverfahren, die z. B. bei der Beurteilung der Lernentwicklung, des Sozial- und Lernverhaltens oder des Klassenklimas helfen, oder auch spezifische Instrumente im Bereich für die berufliche Bildung:

- LFSK (4-8): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe; Eder, F.; Mayr, J. (2000) Göttingen: Hogrefe
- LFSK (8-13): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. bis 13. Klasse;

- Eder, F. (2000) Göttingen: Hogrefe
- SESSKO: Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts; Schöne, C. et al. (2002) Göttingen: Hogrefe
 - SELLMO: Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation; Spinath, B. et al. (2002) Göttingen: Hogrefe
 - SLD III: Informelle Schulleistungsdiagnostik; Storath, R. et al. (2004) Nürnberg
 - ELDiB: Entwicklungstherapeutischer/entwicklungspädagogischer Lernziel-Diagnosebogen; ETEP Europe, Düsseldorf (vgl. <http://www.etep.org/>)
 - PLT: Paderborner Lerntableau, Online-Fragebogen zur Erfassung von Aspekten des Lernverhaltens in der Berufsschule im Modellversuch segel-bs (BLK-Programm SKOLA); Universität Paderborn, Institut für Wirtschaftspädagogik
 - JoA-Checker: Instrument zur Berufswahlorientierung, entwickelt im Rahmen des Modellversuchs JoA (BLK-Programm SKOLA), www.joa-checker.de; TU München, Lehrstuhl für Pädagogik
 - Kompetenz, Kompetenzfeststellung; Zeitschrift Berufsbildung Heft 103/104 (2007); darin: ausführlicher Überblick über Kompetenzfeststellungsverfahren im beruflichen Bereich

4.3 Standardisierte Verfahren/Tests

Standardisierte Verfahren, insbesondere in Form pädagogischer oder psychologischer Testverfahren, sind Instrumente, die ein bestimmtes Merkmal, einen bestimmten Sachverhalt untersuchen und dabei relevanten Gütekriterien wie Objektivität, Zuverlässigkeit und Validität unterliegen. Sie erfüllen diese in weit strengerer, wissenschaftlich fundierterer Weise als die zwar kriterienorientiert, aber dennoch weitgehend qualitativen diagnostischen Methoden und Verfahren des Schulalltags, bei denen andere Kriterien wie Nützlichkeit und praktische Handhabbarkeit in Klassen im Vordergrund stehen.

Bei Verwendung standardisierter Verfahren können die Ergebnisse zu denen einer Vergleichsgruppe in Beziehung gesetzt werden. So wird gewährleistet, dass von der Beobachtung, Befragung oder sonstiger Datenerhebung bis zur Interpretation subjektive Aspekte so weit wie möglich ausgeschlossen werden. Die Anwendung standardisierter Verfahren verlangt eine sorgfältige Einarbeitung. Im Falle psychologischer Tests muss die Anwendung auf jeden Fall Beratungsfachkräften wie Schulpsychologen und Beratungslehrkräften vorbehalten sein. Sollen also standardisierte Verfahren zur Anwendung kommen, ist eine Kooperation mit Beratungsfachkräften angezeigt.

- Überblick über gängige Tests und weitere Informationen: Testzentrale des Hogrefe Verlags, <http://www.testzentrale.de>

5 Zusammenarbeit von Pädagogen mit Experten aus anderen Arbeitsfeldern

Auf schulisches Lernen sowie den Lernerfolg wirken außerschulische Faktoren und persönliche Merkmale von Kindern und Jugendlichen, z. B. soziale Herkunft oder basale kognitive Merkmale, wesentlich ein. Auch wenn die Lehrkraft diese Faktoren im Unterricht nur schwerlich beeinflussen kann, ist es im Sinne einer individuellen Förderung von großer Bedeutung, dass sie diese Einflussfaktoren wahrnimmt und in ihre diagnostische Tätigkeit einbezieht. Zum einen erleichtert dies die Erklärung mancher Lernprozesse oder Verhaltensweisen und ermöglicht gezielte Interventionen, etwa im Falle von Prüfungsangst durch ein verständnisvolles Gespräch. Zum anderen ist Sensibilität für Anzeichen von problematischen Entwicklungen (z. B. Magersucht, LRS, ADHS) außerordentlich wichtig, damit Experten rechtzeitig hinzugezogen werden können.

Die beschriebenen Felder gehören in soweit zum professionellen Handeln einer Lehrkraft, als sie – insbesondere in den weiterführenden Schularten – zwar nicht direkt im Kern der Unterrichtsarbeit liegen, aber bewusst wahrgenommen und kooperativ angegangen werden sollten, um die Entwicklung und das Lernen des Kindes optimal zu unterstützen. Die Lehrkraft übernimmt hier die Funktion eines Vermittlers. Da jeder Schule ein Beratungslehrer bzw. ein Schulpsychologe zugeordnet ist, ist dieser in vielen Fällen der erste Ansprechpartner und gleichermaßen Berater für Schüler, Eltern und Lehrkräfte. Eine Unterstützung für Lehrkräfte erfolgt insbesondere bei Fragestellungen, die über die unterrichtliche und fachliche Zuständigkeit der einzelnen Lehrkraft oder Fachlehrer einer Klasse hinausgehen. Beispielsweise werden zusammen mit den Lehrkräften Vorgehensweisen bei der Diagnostik und Förderung von Schülern erarbeitet oder direkt Eltern und Schüler beraten. Beratungslehrern und vor allem Schulpsychologen stehen eine Reihe standardisierter Verfahren zur Verfügung, die Aufschluss über förderrelevante Aspekte geben können. Da die Beratung für die Ratsuchenden freiwillig und vertraulich ist, kann dies im Einzelfall bedeuten, dass Informationen aus der Beratung an Lehrkräfte erst nach einer Entbindung von der Verschwiegenheitspflicht weitergegeben werden können.

Vor allem bei Fragestellungen, die über rein schulische Aspekte hinausgehen, ist eine Zusammenarbeit mit anderen zuständigen beratenden Diensten, z. B. mit Schulärzten, Kinderärzten und Kinder- und Jugendpsychiatern, mit Kliniken, mit Erziehungs- und Familienberatungsstellen, mit Jugendämtern und Trägern der freien Jugendhilfe sowie mit der Berufs- und Studienberatung angezeigt.

Folgende Übersicht zu ausgewählten Themen soll helfen zu entscheiden, welcher Experte in welchen Fällen hinzugezogen werden kann:

Themen	Ansprechpartner bzw. zuständige Personen	Materialien/Links (Stand Juli 2008)
Allgemeine Lernschwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> Beratungslehrer, Schulpsychologe Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) 	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenfassende Information zum Angebot des MSD (vgl. Anlage 22) Materialsammlung zum MSD unter: http://www.isb.bayern.de, Rubrik <i>Förderschulen, Projekte</i> http://www.schulberatung.bayern.de http://www.lbsp.de

Störungen im Bereich Wahrnehmung, Motorik und Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungslehrer, Schulpsychologe • Pädagogisch-Audiologische Beratungsstellen an den Staatl. Gesundheitsämtern • Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) • Logopäden und Ergotherapeuten 	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.schulberatung.bayern.de • http://www.lbsp.de • Deutscher Bundesverband für Logopädie e. V. unter: http://www.dbl-ev.de • Materialsammlung zum MSD unter: http://www.isb.bayern.de, Rubrik <i>Förderschulen, Projekte</i>
Besondere Erkrankungen (z. B. Diabetes)	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungslehrer, Schulpsychologe 	<ul style="list-style-type: none"> • Broschüre der Gesundheitszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln unter: http://www.bzga.de/bzga_stat/pdf/20400000.pdf
Probleme des Arbeitsverhaltens	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungslehrer, Schulpsychologe 	<ul style="list-style-type: none"> • Infoblätter des Verbands der Schulpsychologen zu den Themen Hausaufgaben und Lernberatung unter: http://www.lbsp.de/Beratung/beratung.html, Rubrik <i>Lernen und Leistung</i> • hilfreiche Links zum „Lernen Lernen“: → http://www.pohlw.de/lernen/kurs → http://www.jorde.de, Rubrik <i>lernen lernen</i>
AD(H)S	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungslehrer, Schulpsychologe • Kinder-Jugend-Psychiater 	<ul style="list-style-type: none"> • Handreichung des ISB: Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht, Auer Verlag, 1999 • Infoblätter des Verbands der Schulpsychologen zum Thema ADS/Hyperaktivität unter: http://www.lbsp.de/Beratung/beratung.html, Rubrik <i>Verhalten</i> • Broschüre der Gesundheitszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln unter: http://www.bzga.de/bzga_stat/pdf/20400000.pdf
Lese-Recht-schreib-schwäche, Legasthenie	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungslehrer, Schulpsychologe • Kinder-Jugend-Psychiater 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen des Staatlichen Schulamts Eichstätt zum Thema (vgl. Anlage 23) • Infoblatt des Verbands der Schulpsychologen zum Thema Legasthenie-Förderung unter: http://www.lbsp.de/Beratung/beratung.html, Rubrik <i>Störungsbilder</i> • KMBek (16.11.1999) u. weitere Richtlinien unter: http://www.schulberatung.bayern.de, Rubrik <i>Pädagogisch-psychologische Fragestellungen, Legasthenie</i> • ausgebildete Moderatoren zum Thema finden sich im Referenten-Service der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung ALP unter: http://www.alp.dillingen.de/service/referentenservice
Rechenschwäche (Dyskalkulie)	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungslehrer, Schulpsychologe 	<ul style="list-style-type: none"> • Infoblatt des Verbands der Schulpsychologen zum Thema Dyskalkulie unter: http://www.lbsp.de/Beratung/beratung.html, Rubrik <i>Störungsbilder</i> • Moderatoren zum Thema finden sich im Referenten-Service der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung ALP unter: http://www.alp.dillingen.de/service/referentenservice

Hochbegabung	<ul style="list-style-type: none"> Beratungslehrer, Schulpsychologe 	<ul style="list-style-type: none"> Infoblatt des Verbands der Schulpsychologen zum Thema Hochbegabung unter: http://www.lbsp.de/Beratung/beratung.html, Rubrik <i>Lernen und Leistung</i> http://www.karg-stiftung.de/
Prüfungsangst	<ul style="list-style-type: none"> Beratungslehrer, Schulpsychologe 	<ul style="list-style-type: none"> http://www.schulberatung.bayern.de http://www.loys-trainer-gegen-pruefungsangst.de Landesverband Hochbegabung Baden-Württemberg: Information zu hilfreichen Maßnahmen, unter http://www.lvh-bw.de, Rubrik <i>Eltern und Kinder, Praxistipps, Prüfungsangst</i> http://www.elternimnetz.de
Ess-Störungen/ Magersucht	<ul style="list-style-type: none"> Beratungslehrer, Schulpsychologe Kinder-Jugend-Psychiater 	<ul style="list-style-type: none"> ISB-Broschüre <i>Prävention von Ess-Störungen in der Schule</i>, Bezug über das Sekretariat der Grundsatzabteilung des ISB http://www.gesundheit-und-schule.info Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung unter http://www.bzga-essstoerungen.de http://www.magersucht-online.de http://www.verrueckt-na-und.de
Selbstverletzen- des Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> Beratungslehrer, Schulpsychologe Kinder-Jugend-Psychiater 	<ul style="list-style-type: none"> Beispiel einer Internetseite einer Selbsthilfegruppe für Betroffene und Angehörige: http://www.rotetraenen.de http://www.verrueckt-na-und.de
Mobbing	<ul style="list-style-type: none"> Beratungslehrer, Schulpsychologe 	<ul style="list-style-type: none"> Internetseite des Bayerischen Kultusministeriums zur Gewaltprävention unter: http://www.km.bayern.de/km/aufgaben/gewaltpraevention/ Infoblatt des Verbands der Schulpsychologen zum Thema Mobbing unter: http://www.lbsp.de/Beratung/beratung.html, Rubrik <i>Verhalten, Gewalt und Mobbing</i> A. Renges: „Mobbing in der Schule“, umfassende Information unter http://www.familienhandbuch.de, Suchbegriff <i>Mobbing</i> http://www.mobbing-help-desk.de Internetportal zum Thema Gewalt, Mobbing und Bullying in der Schule als europ. Kooperationsprojekt unter: http://www.gewalt-in-der-schule.info
Besondere bzw. familiäre Probleme (z. B. Scheidung, häusliche Gewalt, Missbrauch)	<ul style="list-style-type: none"> Beratungslehrer, Schulpsychologe Erziehungsberatungsstellen Jugendamt 	<ul style="list-style-type: none"> Bundeskongress für Erziehungsberatung e. V. unter: http://www.bke.de Deutscher Kinderschutzbund: http://www.dksb.de Kinderschutzbund Landesverband Bayern unter: http://www.kinderschutzbund-bayern.de http://www.familienhandbuch.de (in 8 Sprachen) http://www.elternimnetz.de http://www.stmas.bayern.de/gewaltschutz/beratung/gewaltggkinder.pdf http://www.wildwasser.de

Quellen

- Bender B. et al.: Von der Defizit- zur Kompetenzorientierung; in: Praxis Schule 5 – 10, Heft 3, Braunschweig (2005)
- Bohl, Th.: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht, Weinheim und Basel 2004
- Bunge, M.: Scientific research, Berlin (1967)
- Dilger, B. et al.: Modellversuchsinformation 6; Instrumente zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens; http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/angebote/segel-bs/download/modellversuchsinformation_heft6.pdf
- Fernholz, J.; Prediger, S.: „... weil meist nur ich weiß, was ich kann!“; in: Praxis der Mathematik in der Schule, Heft 15: Diagnose – Schülerleistungen verstehen, Köln und Leipzig (2007)
- Gesellschaft Deutscher Chemiker: Diagnostizieren und Fördern im Chemieunterricht, Frankfurt am Main (2008)
- Horstkämper, M.: „Fördern heißt diagnostizieren“; in: Friedrich Jahresheft, Seelze (2006)
- ISB: Glossar – Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards, München (2006); <http://www.isb.bayern.de>, Rubrik Grundsatzabteilung, Materialien
- ISB: Internetportal „Individuell Fördern“ unter <http://www.foerdern-individuell.de>, München (2008)
- IQB: Bildungsstandards Mathematik: konkret; Berlin (2006)
- Kretschmann, R.: „Diagnostik“ als Desiderat in Schule und Seminar – Erweiterte Fassung eines Vortrags anlässlich der Tagung „Arbeitsplatz Seminar“ (2005)
- Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (NRW): Kompetenzorientierte Diagnose, Aufgaben für den Mathematikunterricht; Stuttgart (2006)
- Merkens, H.: Skript zur Vorlesung „Analyse, Evaluation, Diagnostik“, Sommersemester 2002
- Rheinberg, F.: Bezugsnormen und schulische Leistungsmessung, in: Weinert, F.: Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel (2001)
- Reiff, R.: Selbst- und Partnerdiagnose im Mathematikunterricht; in Friedrich Jahresheft, Seelze (2006)
- Schwedisches Schulministerium: Analyseschema in Mathematik für die Jahrgänge 6 - 9, Stockholm (2003); <http://www.skolverket.se>
- Storath, R. et al.: Informelle Schulleistungsdiagnostik SLD III, Nürnberg (2004)
- Weinert, F.: Leistungsmessung in Schulen; Weinheim und Basel (2001)
- Zeitschrift „Berufsbildung“ Heft 94/95: Selbstgesteuertes Lernen/Pädagogische Diagnostik, Seelze/Velber (2005)
- Zeitschrift „Berufsbildung“ Heft 103/104: Kompetenz/Kompetenzfeststellung, Seelze/Velber (2007)

Weiterführende Literatur

- Arnold, K.-H.: Diagnostische Kompetenz erwerben. Wie das Beurteilen zu lernen und zu lehren ist, in: Pädagogik, Heft 51, Weinheim (1999)
- Brunner, I., Häcker, Th., Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte - Anregungen - Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Stuttgart 2008
- Dollase, R.: Gegen die Arroganz der Beurteilungssicherheit – die mehrperspektivische Beurteilung, in: SchulVerwaltung BY, Nr. 11/2005
- Grunder, H.-U., Bohl, Th.: Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen 1 und 2., Weinheim 2004
- Helmke, A.; Hosenfeld, I.; Schrader, F.-W.: Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften, in: Schulmanagement und Schulentwicklung, Hohengehren (2004)
- Ingenkamp, K.: Pädagogische Diagnostik, in: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München 1991
- Jürgens, E.: Leistung und Beurteilung in der Schule, Academia-Verlag 2005
- Jürgens, E.: Darstellung und Analyse strukturierter Beobachtungsinstrumente. Unterrichtsprozesse systematisch beobachten und dokumentieren, in: Loseblattsammlung Schulleitung Neue Länder. Aktualisierungs-Lieferung 25/2002
- Kretschmann, R.: Pädagnostik – zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, in: Bartnitzky, H.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Leistungen der Kinder – wahrnehmen, würdigen, fördern, Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt 2004
- Sacher, W.: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen, Bad Heilbrunn 2004
- Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Hohengehren (2004)
- Zeitschrift „SchulVerwaltung spezial“, Nr. 3/2005: Pädagogische Diagnostik, Hilfen zum (besseren) Lernen, Kronach 2005