

Diagnostizieren in der Schule

TINA HASCHER

Je besser Lehrpersonen diagnostizieren können, desto besser können sie ihre Schülerinnen und Schüler beim Lernen beraten und begleiten. Aber: Wie gut wissen Lehrkräfte wirklich, wo Lernschwierigkeiten bestehen? Wie präzise können sie vorhersagen, welche (Haus-)Aufgaben schwierig, welche einfach zu lösen sind? Verfügen sie über Kenntnisse und Methoden, um den Lernstand einzelner Schülerinnen und Schüler zu beurteilen? Wenn die Beantwortung dieser Fragen für Ihr Kollegium Unsicherheiten auslöst, dann können Ihnen die folgenden Ausführungen Kenntnisse und Impulse für die Verbesserung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften liefern.

Inhaltsverzeichnis

- 1 **Basiswissen**
 - 1.1 Schwächen beim Diagnostizieren
 - 1.2 Formen pädagogischer Diagnostik
 - 1.3 Kompetent diagnostizieren
 - 1.4 Pädagogische Diagnostik: ein wichtiges Element der Unterrichtsentwicklung und der Schulentwicklung
- 2 **Weiterführende Literatur**
- 3 **Arbeitshilfen**
 - 3.1 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
 - 3.2 Schülerperzipierte Lehrerbezugsnorm (SPLB)
 - 3.3 Auszug aus dem Schülerfragebogen zum Umgang mit Fehlern in der Schule
 - 3.4 Anregung zur Reflexion: Verhalten von Lehrpersonen in Fehlersituationen
 - 3.5 Lernprozessdiagnostik, Beispiel aus einer Geografiestunde
 - 3.6 Vorlage zur Reflexion der gewählten Form der Diagnostik
 - 3.7 Schülerfragebogen
 - 3.8 Leistungserwartungen, Unterricht und diagnostisches Urteil
 - 3.9 Checkliste für die Reflexion der Unterrichtsbeobachtung
 - 3.10 Schulkultur
 - 3.11 Planung einer schulinternen Fortbildung zum Thema Diagnostische Kompetenz

- Die Leistungserwartungen der Lehrpersonen liegen deutlich über den erbrachten Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler.
- Es gibt einerseits Aufgaben, deren Lösung erwartet, aber nicht erbracht wurde; andererseits Aufgaben, die wider Erwarten gelöst werden konnten.
- Diskrepanzen bestehen vor allem bei der Prognose von Leistungen in Schulen mit erweiterten Ansprüchen und bei Aufgaben mit hohem Schwierigkeitsgrad.
- Bei leichten Aufgaben übertreffen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler die Erwartungen von Lehrpersonen.

Solche Ergebnisse lassen sich durchaus nicht mit einer Kritik an der PISA-Studie bagatellisieren. Diagnostik ist ein schweres Feld, denn die konkrete Vorhersage, welche Leistungen von welchen Schülerinnen und Schülern erbracht werden können und welche nicht, erfordert ein außerordentlich hohes Maß an verschiedenen Fachkompetenzen und an Differenzierungsfähigkeit. Wie schwer dieses zu erreichen ist, bestätigte sich auch bei einer Umstrukturierung der Leistungsbeurteilung im Kanton Bern (Schweiz). Im Rahmen der neuen Leistungsbeurteilung sollten Prüfungsaufgaben aus zwei Teilen bestehen: Grundaufgaben, die prinzipiell von Schülerinnen und Schülern aller Leistungsniveaus gelöst werden können, und Zusatzaufgaben, deren Lösung weiterführende Kompetenzen erfordern. Viele Lehrerinnen und Lehrer machten allerdings die Beobachtung, dass ihre Schülerinnen und Schüler zwar durchaus nicht alle Grundaufgaben lösen können, aber die korrekte Bearbeitung von Zusatzaufgaben trotzdem möglich ist.

Mein erstes Resümee lautete daher: Lehrpersonen haben relativ große Probleme bei der Einschätzung der *Leistungsfähigkeit* ihrer Schülerinnen und Schüler. Bedenkt man, wie wichtig diese Kompetenz nicht nur für die Gestaltung von Leistungskontrol-

1 Basiswissen

1.1 Schwächen beim Diagnostizieren

Die PISA-Studie hat es abermals aufgedeckt: Lehrerinnen und Lehrer erweisen sich leider durchaus nicht als gute Diagnostikerinnen und Diagnostiker (Deutsches Pisa Konsortium 2001). Nachdenklich stimmen beispielsweise auch die folgenden Befunde (Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004; Moser & Berweger, 2003):

len, sondern gerade auch für die *Leistungsförderung* und für die konkrete *Gestaltung* von Lernsituationen und -umgebungen ist, so eröffnet sich ein immens wichtiges Feld für die Lehrerbildung auf allen Stufen und in allen Phasen der professionellen Entwicklung (vgl. dazu Hascher, 2003).

1.2 Formen pädagogischer Diagnostik

Formelle, informelle und semiformelle Diagnostik

In der pädagogischen Forschung werden zwei Grundformen der Diagnostik im Schulalltag unterschieden (Schrader, 2001):

- Formelle Diagnostik: Mithilfe (wissenschaftlich) erprobter Methoden werden Diagnosen gezielt und systematisch erstellt.
- Informelle Diagnostik: Beobachtungen und Erfahrungen führen zu impliziten subjektiven Urteilen, Einschätzungen und Erwartungen.

Die Probleme beider Diagnoseformen liegen auf der Hand: Formelle Diagnostik – selbst wenn einige Instrumente relativ einfach anzuwenden sind – erfordert einerseits fundierte Kenntnisse erprobter Methoden, die nicht immer einfach anzuwenden sind und überdies ständig weiterentwickelt, erneuert und differenziert werden, andererseits schulische Rahmenbedingungen, die eine gezieltes und systematisches Vorgehen ermöglichen. Beide Faktoren sind im Alltag von Lehrpersonen oftmals nicht vorhanden. Bei der informellen Diagnostik (vgl. auch Wahl, Weinert & Huber, 1984, S. 326 ff.) handelt es sich um intuitive Einschätzungen, die meist während des Unterrichtsgeschehens sehr schnell erfolgen und der Lehrperson wenig bewusst oder gar unbewusst sind. Sie erfolgen auf der Grundlage von Routinen, werden eher unsystematisch und ungezielt eingesetzt und dementsprechend selten (gründlich) reflektiert. Zudem sind unbewusste Effekte auf die Diagnose auszumachen, beispielsweise durch bestehende subjektive Theorien und Vorurteile (z. B. „Mädchen sind eher sprachbegabt“), Unter- oder Überschätzungen des Lehrerhandelns (z. B. „der Stoff wurde sehr gut und ausführlich erklärt“), Fehleinschätzungen der Lerninhalte (z. B. „dieser Zusammenhang ist leicht zu verstehen“) oder durch Klassenmerkmale (z. B. „die Leistungsbereitschaft ist sehr unterschiedlich“).

Wohl wegen der Schwierigkeiten formeller und informeller Diagnostik hat sich im Schulalltag vor allem eine dritte Form der Diagnostik etabliert, die in der Fachliteratur allerdings bisher nicht beschrieben wurde. Ich möchte diese als „semiformelle

Diagnostik“ bezeichnen. Sie lässt sich wie folgt beschreiben:

- Semiformelle Diagnostik: Die Gesamtheit aller diagnostischen Tätigkeiten, die nicht den Kriterien der formellen Diagnostik genügen, aber nicht nur zu impliziten Urteilen führen.

Ein Großteil der semiformellen Diagnostik kann zwischen formeller Diagnostik und informeller Diagnostik angesiedelt werden, indem sie zum Beispiel gezielt, aber nicht mit erprobten Methoden durchgeführt wird, indem erprobte Methoden nicht gezielt, sondern unsystematisch eingesetzt werden; indem intuitive Beobachtungen festgehalten werden und explizit in Bewertungen einfließen usw. Als Beispiele befinden sich in den Arbeitshilfen ein Kurzfragebogen zur Selbstwirksamkeit von Schwarzer und Jerusalem (1999) und zur Bezugsnorm der Lehrpersonen, wie sie von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird, von Schwarzer, Lange & Jerusalem (1982). Beide Verfahren sind gut erprobt und können unkompliziert eingesetzt werden. Sie liefern den Lehrkräften wichtige Erkenntnisse und sind im Internet allen Interessierten gebührenfrei zugänglich. Dennoch erfordern auch sie Vorwissen von Lehrkräften, um die Ergebnisse einordnen zu können.



Arbeitshilfe 34 11 01:

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung



Arbeitshilfe 34 11 02:

Schülerperzipierte Lehrerbezugsnorm (SPLB)

Die Etablierung dieser semiformellen Diagnostik ist aus meiner Sicht ein Indikator hoher Motivation in Kombination mit unzureichender Kompetenz: Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich um diagnostische Schritte trotz ihres Defizits an Diagnostikkenntnissen.

Leistungsdiagnostik versus Lernprozessdiagnostik

Neben ihrem Formalisierungsgrad (formell, informell, semiformell) unterscheidet sich Diagnostik hinsichtlich ihres Fokus. Für den Schulalltag möchte ich deshalb auf zwei weitere zentrale Formen der Diagnostik hinweisen:

- Diagnostik der Leistung beziehungsweise des *Lernerfolgs*: Nach Abschluss des Lernprozesses wird das Ausmaß und die Qualität des vollzogenen Lernprozesses erhoben.
- Diagnostik des *Lernprozesses*: Der Lernstand des Schülers/der Schülerin wird aktuell und während des Lernprozesses diagnostiziert, das heißt der Lernprozess wird kontinuierlich analysiert.

Die beiden Formen unterscheiden sich substantiell: Wird der Lernerfolg, die Leistung diagnostiziert, so ist die Diagnose auf die Beantwortung der folgenden Frage gerichtet: Was wurde gelernt? Wie gelernt wurde, tritt dabei in den Hintergrund. Diese Information wird meist nur dann einbezogen, wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise mit anderen Lösungen zum vermeintlich richtigen Ergebnis kommen. Gerade aber bei falsch gelösten Aufgaben wäre es von besonderer Wichtigkeit, den Lernprozess zu berücksichtigen (Oser, Hascher & Spychiger 1999).



Arbeitshilfe 34 11 03:
Auszug aus dem Schülerfragebogen zum Umgang mit Fehlern in der Schule



Arbeitshilfe 34 11 04:
Anregung zur Reflexion: Verhalten von Lehrpersonen in Fehlersituationen

Zu beachten gilt insbesondere: Damit die beiden recht unterschiedlichen Formen der Diagnostik nicht fälschlicherweise vermischt werden, ist unbedingt auf eine *klare, konsequente und transparente Trennung zwischen Lern- und Leistungssituationen* zu achten.

Bei der Diagnose des Lernprozesses, der so genannten Prozessdiagnostik (Scholz, 1993), ist es möglich, psychische Abläufe beim Lernen zu erkennen und zu interpretieren. Sie beantwortet die folgende Frage: Wie wird etwas gelernt? Die genaue Kenntnis des Lernprozesses erlaubt Aussagen zum weiteren Verlauf, sie gewährt Einblicke in verschiedene Lösungswege, ermöglicht eine gezielte Unterstützung und gibt Sicherheiten in Bezug auf das Ergebnis.



Arbeitshilfe 34 11 05:
Lernprozessdiagnostik, Beispiel aus einer Geographiestunde

Im Konkreten erlaubt sie die Korrektur falscher Lernschritte, den Ausgleich von Lerndefiziten und die Bestätigung erfolgreichen Lernens. Sie ist eine Grundlage für die Planung der folgenden Lernschritte, für die Motivierung der Schülerinnen und Schüler (z. B. durch die gezielte Steuerung der Aufgabenschwierigkeit) und für die Optimierung der Lernbedingungen. Die Lernprozessdiagnostik unterliegt den Kriterien der Prozessbeurteilung.

Dies bedeutet:

- Sie beruht auf Beobachtung durch die Lehrenden und auf Darstellungen durch die Lernenden,
- sie basiert auf Erkenntnissen zum Prozess des Lernens *und* des Lehrens und

- sie erfordert gezielte Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden.

Ein wichtiges Kriterium guten Unterrichts ist folglich die Reflexion der gewählten Diagnostikform.



Arbeitshilfe 34 11 06:
Vorlage zur Reflexion der gewählten Form der Diagnostik

Mein zweites Resümee lautet daher: Die verschiedenen Formen der pädagogischen Diagnostik üben unterschiedliche Funktionen aus: Mithilfe der Leistungsdiagnostik wird der augenblickliche Lernstand der Schülerinnen und Schüler erhoben und es werden Qualifikationen zugewiesen. Jede Form der Leistungsdiagnostik dient schließlich der Selektion. Wird dagegen mithilfe der Prozessdiagnostik der Lernverlauf erhellt, können daraus zielgerichtete (fach-)didaktische und pädagogisch-psychologische Maßnahmen abgeleitet werden. Diese dienen der Modifikation, beispielsweise auf der Makroebene durch eine Anpassung der Jahresplanung des Unterrichts oder auf der Mikroebene durch spontane Änderungen des Unterrichtsablaufs.

1.3 Kompetent diagnostizieren

Bei der diagnostischen Kompetenz handelt es sich um eine Kompetenz, die direkt auf die Erwartungen von Lehrpersonen wirkt und indirekt deren Interpretationen und Leistungsbeurteilungen beeinflusst (Schrader, 1989, 1997; Schrader & Helmke, 1987, 1990). Die diagnostische Kompetenz ist eine Form der Expertise und beruht auf Personen- und Aufgabenwissen.




Arbeitshilfe 34 11 07:
Schülerfragebogen

Es ist wichtig, dass nicht nur deklaratives Wissen, sondern auch prozedurales Wissen erworben wird, das heißt es geht sowohl um das Wissen, *welche* Aspekte in die Diagnostik einfließen müssen, als auch um das Wissen, *wie* dies zu erfolgen hat. Ganz im Sinne des Kompetenzbegriffs beinhaltet diagnostische Kompetenz folglich nicht nur verschiedene Wissenskomponenten, sondern auch Handlungsaspekte. Die diagnostische Kompetenz nützt einer Lehrkraft nur dann, wenn sie zu spezifischen Strukturierungs- und Unterstützungsmaßnahmen führt. Dies ist besonders gut möglich, wenn regelmäßige und kontinuierliche Prozessdiagnostik angewendet wird. Wenn Lehrkräfte (aber auch Bil-

dungsforscher/-innen) von Diagnostik sprechen, dann meinen sie aber primär Leistungsdiagnostik. Sie wünschen sich vor allem in diesem Bereich Weiterbildungsmöglichkeiten (Schrader & Helmke, 2005). Dies ist durchaus zu unterstützen, es darf jedoch nicht die Weiterbildung im Hinblick auf Prozessdiagnostik und auch im Hinblick auf die Diagnostik nicht kognitiver Merkmale ersetzen.


Diagnostisches Vorgehen darf keinesfalls zu einer Typologisierung von Schülerinnen und Schülern oder zu einer Verschlechterung des Lernklimas führen (Hascher 2004). Vielmehr muss es der Lehrperson Hinweise liefern, wie viel und welcher individuelle Bedarf an Unterstützung für den Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler besteht. Gute Diagnostik erfordert eine überlegte Auswahl an Informationen, eine systematische Verknüpfung der Informationen und eine hohe Differenzierungsfähigkeit der Lehrkraft. So stellt sich die Frage: Wie differenziert muss Diagnose sein? Dafür gibt es eine relativ klare Leitlinie: Eine Diagnose muss so differenziert sein, wie es für die daraus abgeleiteten pädagogischen und (fach-)didaktischen Schritte nötig ist. Wie Scholz (1993, S. 129) formuliert: „Die Erfordernisse der Intervention – nicht das methodische Optimum – definieren also das, was relevante Informationen sind.“ Damit ist entscheidend, welche Ziele eine Lehrkraft mit ihrer Diagnostik verfolgt. Sie kann dann ihr Vorgehen anhand folgender Qualitätskriterien überprüfen.

 **Arbeitshilfe 34 11 08:**
Leistungserwartungen, Unterricht und diagnostisches Urteil

- Die Anzahl berücksichtigter Informationen: Wie viele Informationen wurden einbezogen?
- Die Salienz der Informationen: Welche Gültigkeit besitzen diese Informationen?
- Die Art der Strukturierung und Ordnung der Informationen: Wie werden diese Informationen einbezogen und ausgewertet?
- Die Beziehungen zwischen den Informationen: Wie werden die Informationen miteinander verknüpft?

Mein drittes Resümee lautet daher: Der Kompetenzbegriff und die Qualitätskriterien guter Diagnostik weisen auf zwei Faktoren hin. Erstens: Diagnostik kann gelernt werden. Es handelt sich nicht um eine Form spezifischer Begabung, sondern um eine Fertigkeit, die sich anhand von theoretischem Wissen verbunden mit reflektierter Praxis erarbeiten lässt. Zweitens: Diagnostische Kompetenz kann nicht nur, sie muss sogar erlernt und kontinuierlich

verbessert werden, da sie einen wesentlichen Bereich der Lehrerkompetenz ausmacht. Zwar ist der Aufbau der Diagnosekompetenz bereits in der Grundausbildung von Lehrpersonen gezielt zu fördern – ein gutes Beispiel dazu findet sich im Konzept des situierten Lernens in der Lehrerbildung von Fölling-Albers (z. B. Mörtl-Hafizović, Hartinger & Fölling-Albers, im Druck) –, wesentliches kommt aber auch dem Lernen während der Berufstätigkeit zu, das von den Schulen explizit gefördert werden muss.

 **Arbeitshilfe 34 11 09:**
Checkliste für die Reflexion der Unterrichtsbeobachtung

1.4 Pädagogische Diagnostik: ein wichtiges Element der Unterrichtsentwicklung und der Schulentwicklung

Die Diagnostik ist ein Teil der Lernkultur. H. G. Holtappels (1995) stellt in einer schönen Übersicht dar (siehe Arbeitshilfe 34 11 10), dass die Lernkultur wesentlich zur Schulkultur beiträgt.

 **Arbeitshilfe 34 11 10:**
Schulkultur

Schulkultur wird dabei verstanden als die Gesamtheit an kognitiven, emotionalen und sozialen Faktoren und Prozessen im Kontext Schule. Als solches lässt sich die Unterstützung des Diagnostizierens im Schulalltag durchaus als Aufgabe von Schulleitungen verstehen.

Lernen ist ein Prozess, der nicht direkt beobachtet werden kann. Er kann zwar mitgeteilt werden, indem Schülerinnen und Schüler ihren Prozess mündlich (im Rahmen einer Besprechung in der Klasse oder individuell) oder schriftlich (z. B. in Lerntagebüchern) dokumentieren. Meistens wird er aber von den Lehrkräften über Handlungen, Äußerungen, Ergebnisse, Leistungen der Schülerinnen und Schüler erschlossen. Prinzipiell gilt dafür: Je offener und je aktiver ein Lernprozess ist, desto besser kann er erschlossen werden. Die Verbesserung der diagnostischen Kompetenz geht deshalb Hand in Hand mit der Entwicklung von Unterricht, denn nur ein *offen gestalteter, förderorientierter Unterricht* bietet genügend Anhaltspunkte und Möglichkeiten für eine sorgfältige Diagnostik. Wie Winter (2005, S. 76) formuliert: „Dort, wo eine differenzierende Förderung und ein adaptives Unterrichten nicht vorgesehen oder nicht möglich sind, braucht man an sich auch keine diagnostisch relevanten Informationen zu sammeln.“

Wodurch zeichnen sich förderorientierte Lernumgebungen aus? Im Sinne konstruktivistischen Denkens lassen sich folgende Kriterien anführen:

- Die Schülerinnen und Schüler verstehen die (neuen) Inhalte.
- Sie konstruieren Wissen.
- Sie wenden Kenntnisse und Fertigkeiten flexibel an.
- Sie entwickeln Problemlösestrategien.

Dabei sollten Schulen unbedingt beachten, dass die Entwicklung guter Lernumgebungen und die damit verbundene Veränderung der Lernkultur keine Aufgabe sein darf, die jeder Lehrkraft einzeln übertragen wird. Für ein Gelingen ist dringend erforderlich, Ressourcen und Erfahrungen gemeinsam zu nutzen. Im Rahmen einer schulinternen Fortbildung (siehe Arbeitshilfe 34 11 11) können beispielsweise die folgenden Themen diskutiert und die damit verbundenen Kompetenzen weiterentwickelt werden:



Arbeitshilfe 34 11 11:
Planung einer schulinternen Fortbildung zum Thema „diagnostische Kompetenz“

- Wie kläre ich Voraussetzungen des Lernens und Verstehens? Welche neuen, anderen Möglichkeiten gibt es? Welche Erfahrungen haben andere Lehrpersonen gemacht?
- Anhand welcher Kriterien erschließe ich üblicherweise das Lernen? Wo finden sich Stärken, wo Schwachstellen in diesem Vorgehen?
- Welche Methoden und welche Unterrichtssequenzen eignen sich für die Verbalisierung von Lernprozessen? Wie müssen Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Formen der Verbalisierung vorbereitet werden?
- Wie und wodurch erleben Schülerinnen und Schüler, dass sie etwas dazugelernt haben? Wie lässt sich mein Unterricht umgestalten, sodass er noch mehr Raum für das Kompetenzerleben bietet?
- Welche Kultur der Rückmeldung hat sich in meinem Unterricht etabliert? Mittels welcher Informationen finde ich heraus, ob mein Unterricht anregend und unterstützend versus unter- oder überfordernd war? Welche Aspekte der Unterrichtsgestaltung haben zu Unter- oder Überforderung geführt?
- Welche Fehler machen Schülerinnen und Schüler in meinem Unterricht? Was sagen diese über den Lernprozess aus? Wie kann ich diese Fehler konstruktiv für meinen Unterricht nutzen?

Mein viertes Resümee lautet daher: Die Verbesserung der Diagnosekompetenz ist eng verbunden mit der Entwicklung von Schule und Unterricht. Sie sollte eine Aufgabe der gesamten Schule darstellen. Kompetenzentwicklung darf nicht dem Zufall überlassen und der einzelnen Lehrkraft überantwortet werden. Gut diagnostizieren zu lernen ist eine anspruchsvolle Aufgabe, bei der es auch darum geht, sich in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung von bestehenden, sogar gut funktionierenden Handlungsmustern zu lösen und neue zu entwickeln, die ein Diagnostizieren überhaupt erst ermöglichen. Der Prozess der Kompetenzentwicklung kann im Dialog, durch Transparenz bezüglich Diagnoseprozessen und -ergebnissen, durch die Reflexion von Lernprozessen, Leistungserwartungen und -ergebnisse etc. erfolgen.



Arbeitshilfe 34 11 12:
Phasen des Entwicklungsprozesses im Kollegium (Stufenmodell)

2 Weiterführende Literatur

- Deutsches Pisa Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen, Leske & Budrich, 2001
- Hascher, T.: Diagnose als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2003 (2), 25–30
- Hascher, T. (Hrsg.): Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern u.a., Haupt, 2004
- Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W.: Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: R. Arnold & C. Griesse (Hrsg.), *Schulmanagement und Schulentwicklung* (S. 115–135). Hohengehren, Schneider, 2004
- Holtappels, H. G.: Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektive der Schulentwicklung. In: H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur*. S. 6–36. Neuwied, Luchterhand, 1995
- Mörtl-Hafizović, D., Hartinger, A., Fölling-Albers, M. (im Druck): Diagnose- und Förderkompetenzen durch „situierete Lernbedingungen“ – ein Beispiel aus der Schriftsprachdidaktik. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*

- Moser, U., Berweger, S.: Lehrplan und Leistung – Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Bundesamt für Statistik (BfS) & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.), Bern und Neuchâtel, Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren und Bundesamt für Statistik, 2003
- Oser, F., Hascher, T., Spychiger, M.: Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In: W. Althof (Hrsg.), Fehlerwelten (S. 11–41). Opladen, Leske & Budrich, 1999
- Schrader, F.-W.: Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts. Frankfurt/M., Lang, 1989
- Schrader, F.-W.: Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In: F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie de Lernens und der Instruktion (S. 659–699). Göttingen, Horgefe, 1997
- Schrader, F.-W.: Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, S. 91–96. Weinheim, Beltz, 2001
- Schrader, F.-W., Helmke, A.: Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. Empirische Pädagogik, 1, S. 27–52, 1987
- Schrader, F.-W., Helmke, A.: Lassen sich Lehrer bei der Leistungsbeurteilung von sachfremden Gesichtspunkten leiten? Eine Untersuchung zu Determinanten diagnostischer Lehrerurteile. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 22, S. 312–324, 1990
- Schrader, F.-W., Helmke, A.: Überprüfte Vermutungen. Friedrich Jahresheft XXIII 2005, S. 120–121, 2005
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin, Freie Universität Berlin, 1999
- Schwarzer, R., Lange, B., Jerusalem, M.: Die Bezugsnorm des Lehrers aus der Sicht des Schülers. In: F. Rheinberg (Hrsg.), Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung (S. 161–172). Düsseldorf, Schwann, 1982
- Spychiger, M.: Fehler als Fenster auf den Lernprozess – Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Praxisausbildung. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Heft 2, S. 37, 2003
- Spychiger, M., Oser, F., Maler, F., Hascher, T.: Der Fehlerfragebogen S-UFS. Fehlerkultur aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Freiburg, Pädagogisches Institut: Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern?“, Nr. 4, 1998
- Wahl, D., Weinert, F. E., Huber, G. L.: Psychologie für die Schulpraxis. München, Kösel, 1984
- Winter, F.: Standards auch von unten? Friedrich Jahresheft XXIII 2005, S. 76–77, 2005

3 Arbeitshilfen

Folgende Arbeitshilfen finden Sie in unserem Online-Angebot unter www.praxiswissen-schulleitung.de (in Klammern finden Sie die jeweilige Nummer der Arbeitshilfe):

- 3.1 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Nr. 34 11 01)
- 3.2 Schülerperzipierte Lehrerbezugsnorm (SPLB) (Nr. 34 11 02)
- 3.3 Auszug aus dem Schülerfragebogen zum Umgang mit Fehlern in der Schule (Nr. 34 11 03)
- 3.4 Anregung zur Reflexion: Verhalten von Lehrpersonen in Fehlersituationen (Nr. 34 11 04) → *abgedruckt*
- 3.5 Lernprozessdiagnostik, Beispiel aus einer Geographiestunde (Nr. 34 11 05)
- 3.6 Vorlage zur Reflexion der gewählten Form der Diagnostik (Nr. 34 11 06)
- 3.7 Schülerfragebogen (Nr. 34 11 07) → *abgedruckt*
- 3.8 Leistungserwartungen, Unterricht und diagnostisches Urteil (Nr. 34 11 08)
- 3.9 Checkliste für die Reflexion der Unterrichtsbeobachtung (Nr. 34 11 09) → *abgedruckt*
- 3.10 Schulkultur (Nr. 34 11 10)
- 3.11 Planung einer schulinternen Fortbildung zum Thema „diagnostische Kompetenz“ (Nr. 34 11 11)
- 3.12 Phasen des Entwicklungsprozesses im Kollegium (Stufenmodell) (Nr. 34 11 12) → *abgedruckt*

*Prof. Dr. Tina Hascher,
Sekundarlehramt,
Universität Bern*



Arbeitshilfe 34 11 07: Schülerfragebogen

Tina Hascher, Diagnostizieren in der Schule, 34.11

Schülerfragebogen

Anmerkung: Diesen Fragebogen füllen Schülerinnen und Schüler aus. Besonders hilfreich ist, wenn die Lehrperson ihn für sich ebenfalls ausfüllt und auftretende Diskrepanzen analysiert und reflektiert.

Skala „Angemessenheit – diagnostische Kompetenz“					
aus dem DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“					
Unsere Lehrerin/ unser Lehrer nimmt sich Zeit, um einzelnen Schülerinnen/ Schülern Dinge, die sie nicht verstanden haben, nochmals zu erklären.					
Trifft nicht zu					Trifft sehr zu
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Unsere Lehrerin/ unser Lehrer bemüht sich, dass alle im Unterricht mitkommen.					
Trifft nicht zu					Trifft sehr zu
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Unsere Lehrerin/ unser Lehrer merkt sofort, wenn jemand nicht mehr mitkommt.					
Trifft nicht zu					Trifft sehr zu
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Unsere Lehrerin/ unser Lehrer weiß, wie er mit jedem von uns umzugehen hat.					
Trifft nicht zu					Trifft sehr zu
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Unsere Lehrerin/ unser Lehrer erklärt den Stoff so oft, bis es alle verstanden haben.					
Trifft nicht zu					Trifft sehr zu
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Unsere Lehrerin/ unser Lehrer kann sich gut auf unsere Klasse einstellen.					
Trifft nicht zu					Trifft sehr zu
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Unsere Lehrerin/ unser Lehrer gibt einzelnen Schülerinnen und Schülern Tipps, wie sie besser lernen können.					
Trifft nicht zu					Trifft sehr zu
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Unsere Lehrerin/ unser Lehrer merkt, wenn es Probleme in der Klasse gibt.					
Trifft nicht zu					Trifft sehr zu
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Unsere Lehrerin/ unser Lehrer merkt, wenn wir uns im Unterricht langweilen.					
Trifft nicht zu					Trifft sehr zu
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Unsere Lehrerin/ unser Lehrer merkt, wenn der Unterricht zu schwer ist.					
Trifft nicht zu					Trifft sehr zu
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Unsere Lehrerin/ unser Lehrer geht weiter nach seinem Unterrichtsplan vor, auch wenn keiner mehr mitkommt.					
Trifft nicht zu					Trifft sehr zu
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Unsere Lehrerin/ unser Lehrer kennt die Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler.					
Trifft nicht zu					Trifft sehr zu
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6


Arbeitshilfe 34 11 04: Anregung zur Reflexion: Verhalten von Lehrpersonen in Fehlersituationen

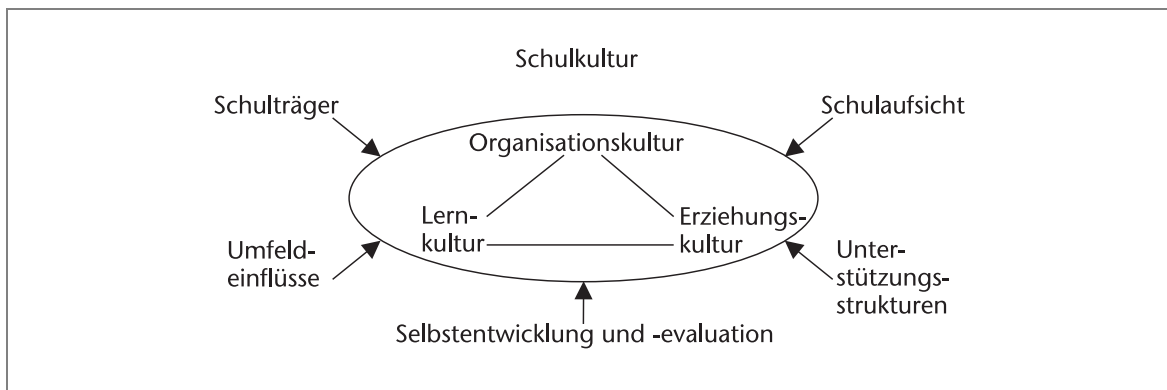
Tina Hascher, Diagnostizieren in der Schule, 34.11

Anregung zur Reflexion: Verhalten von Lehrpersonen in Fehlersituationen
Spychiger (2003)

A:	Einzelne Fehlersituationen	Ja	Etwas	Nein
A1:	Bin ich auf den Fehler eingegangen (im Gegensatz zu: Ignorieren des Fehlers, nicht auf den Schüler/die Schülerin eingehen, Bermuda-Dreieck)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2:	Habe ich der Fehlerbearbeitung genügend Zeit gewidmet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3:	War mein nicht verbales Verhalten fehlerfreundlich? (Kriterien „fördernd vs. hindernd“)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4:	Kann ich annehmen, dass der Schüler/die Schülerin sich angemessen behandelt fühlte (im Gegensatz zu: bloßgestellt oder anderswie gestresst)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B:	Über die ganze Stunde gesehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B1:	Habe ich Fehler zugelassen (im Gegensatz zu: vermieden)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2:	Habe ich Korrektur- und Repetitionsmöglichkeiten angeboten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3:	War meine Haltung grundsätzlich offen, zeigte ich Gesprächs- und Zuhörbereitschaft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4:	War das Unterrichtsklima grundsätzlich so, dass genügend Vertrauen vorhanden war, um Fehler zu machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


Arbeitshilfe 34 11 10: Schulkultur

Tina Hascher, Diagnostizieren in der Schule, 34.11

Schulkultur
aus Holtappels (1995, S. 12)




Arbeitshilfe 34 11 12: Phasen des Entwicklungsprozesses im Kollegium (Stufenmodell)

Tina Hascher, Diagnostizieren in der Schule, 34.11

Phasen des Entwicklungsprozesses im Kollegium (Stufenmodell)

			Routineentwicklung und Integration diagnostischen Handelns in den Unterricht
		Verbesserung der diagnostischen Kompetenzen der einzelnen Lehrpersonen	z. B. durch <ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung diagnostischer Verfahren • Umsetzung eines Diagnostikkonzepts an der Schule • Arbeit mit und Entwicklung von Förderplänen • Entwicklung von Lehrmitteln • Evaluation der Unterrichtsqualität • Weiterentwicklung der Lernkultur in der Schule
	Explizit- und Bewusstmachen der diagnostischen Tätigkeiten im Kollegium	z. B. durch <ul style="list-style-type: none"> • Tandem- bzw. Teamarbeit • Unterrichtsentwicklung: diagnostizierbare Lernumgebungen gestalten • Fachinputs via Texte, Vorträge, Diskussionen • Weiterbildung zum Thema Lernen oder Diagnostik oder bestimmten Verfahren, z. B. zum Thema Lerntagebuch oder Portfolio 	
Kompetenzentwicklung und -erweiterung im Leitungsbereich der Schule	z. B. durch <ul style="list-style-type: none"> • Austausch der subjektiven Methoden • Diskussion der impliziten Verfahren • Selbstreflexion des individuellen Kompetenzstands hinsichtlich Lernen und Diagnostik • Erprobung verschiedener Diagnoseinstrumente (Beobachtungsmethoden, Aufgabenentwicklung, Lerntagebücher, Fragebögen) 		
z. B. durch <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion eigener Diagnosekompetenz • Weiterbildung • Exploration von Methoden und Instrumenten im eigenen Unterricht (Beobachtungsverfahren, Aufgabenentwicklung, Lerntagebücher, Fragebögen) 			
Vorstufe	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3

