

Der Nutzen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik für eine diversitätssensitive und inklusive, pädagogische Praxis

Brigitte Latzko & Katrin Gottlebe

1 Ausgangslage: Adaptive Förderung und Inklusion

Innerhalb moderner Bildungssysteme müssen allen Heranwachsenden die Chancen zugestanden werden, die es ihnen erlauben, sich und ihre Fähigkeiten bestmöglich zu entwickeln und sich in ihrem Wesen zu entfalten.

Dieser Grundsatz, dass alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Begabungen individuell gefördert werden sollen, ist nicht nur im bildungspolitischen Diskurs unumstritten, sondern wird angesichts der geforderten Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen zu den Kernaufgaben aller Lehrkräfte gezählt: „Die Inklusion von Heranwachsenden [...] mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird als gemeinsame Aufgabe aller Schularten verstanden.“ (Bayerisches Landesamt für Schule, 2018, S. 5; vgl. auch KMK, 2014).

Unter dieser Perspektive wird Adaptive Förderung von den Bildungsakteuren übereinstimmend als Kernelement für gelingende Inklusion akzeptiert. Weit weniger Konsens herrscht dagegen bezogen auf die Funktion von Diagnostik im Umgang mit Diversität. Während Kritiker immer noch am Vorwurf festhalten, Diagnostik würde dazu führen, Schülerinnen und Schüler zu stigmatisieren und ein selektives Schulsystem unterstützen (vgl. Hesse & Latzko, 2017), versuchen wir in diesem Beitrag eine gegenläufige Sichtweise aufzumachen: Adaptivität im Sinne einer Passung von Lehr-/Lernangebot und Lernvoraussetzung kann nur dann gelingen, wenn Lehrkräfte auch in der Lage sind, die Lernvoraussetzungen und Ausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler differenziert zu bestimmen. Förderung ohne differenzierte Ausgangsdiagnostik bleibt beliebig, unsystematisch, zufällig. Erhebt

man dagegen den eingangs formulierten Anspruch, Bildungsangebote passgenau und lernwirksam zu entwickeln, müssen Lehrkräfte über Förderkompetenzen hinaus auch über Kompetenzen verfügen, die es ihnen erlauben, Lernvoraussetzungen, Lernverläufe und Lernergebnisse bestimmen und beurteilen, d. h. professionell diagnostizieren zu können. Andernfalls bleibt Chancengleichheit allein auf die Diskursebene beschränkt, anstelle in der pädagogischen Praxis realisiert zu werden.

Deshalb zielen wir im Folgenden darauf ab, a) Lehrkräfte zunächst grundsätzlich für den Nutzen pädagogisch-psychologischer Diagnostik im Umgang mit Diversität zu sensibilisieren und b) sie gleichzeitig bei der konkreten Umsetzung der Inklusionsansprüche in der pädagogischen Handlungspraxis zu unterstützen.

Unter Rückgriff auf theoretische Überlegungen und empirische Befunde wird in einem ersten Schritt argumentiert, warum diagnostische Kompetenzen als ein Kernelement von Diversitykompetenz gefasst werden können. Anschließend wird mit dem Fünfer-Schritt professionellen Diagnostizierens nach Hesse und Latzko (2017) eine theoretische Modellierung diagnostischer Kompetenzen für Praktikerinnen und Praktiker im schulischen Kontext vorgestellt. Sie kann gleichzeitig als Handlungswerkzeug für den professionellen Umgang mit Diversität im Unterricht verstanden werden. Abschließend werden die grundsätzlichen Ausführungen zum diagnostischen Vorgehen auf ein konkretes Beispiel aus der Schulpraxis übertragen: Anhand der Diagnostik von Lernstrategien als fachübergreifende Schülerkompetenz soll für Lehrkräfte aller Schularten und Schulstufen exemplarisch verdeutlicht werden, welches pädagogische Potenzial in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik steckt.

2 Diversität, Inklusion und diagnostische Kompetenzen – eine theoretische Verortung

Diversitätskompetenz kann dahingehend ausbuchstabiert werden, dass Lehrkräfte auch bei heterogenen Lerngruppen ihrer Kernaufgabe, „Unterricht zu erteilen und verständnisvolles Lernen von Schüle-

rinnen und Schülern systematisch anzubahnen und zu unterstützen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 470), professionell nachkommen können. Mit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 wurde die Debatte um Inklusion wieder verstärkt. Unterschiedlichkeit in der Schülerschaft ist aber nicht ausschließlich auf körperliche und psychische Einschränkungen zu reduzieren, sondern umfasst vielmehr ganz unterschiedliche Dimensionen. Aktuell werden Lehrkräfte beispielsweise durch die Zuwanderung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus Krisengebieten vor große Herausforderungen gestellt, die sich aus der Vielfalt und Verschiedenheit hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen oder kultureller Aspekte ergeben (vgl. Hesse & Latzko, 2016). Um also mit Unterschiedlichkeit – unabhängig davon, wie augenscheinlich sie sich in der Schülerschaft zeigt – lernwirksam umgehen zu können, um Bildungsangebote zu unterbreiten, die keine Schülerin und keinen Schüler unter- oder überfordern, müsste es Lehrkräften gelingen, die individuelle Ausprägung der lernrelevanten Merkmale jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers akkurat zu erfassen (Martschinke, 2015; Praetorius & Südkamp, 2017). Gleichzeitig müssten Lehrkräfte aus den Ergebnissen der Lernausgangs- und Lernstandsanalysen auch geeignete Implikationen für die Gestaltung des Unterrichts, insbesondere die Bereitstellung von konkreten Lernmaterialien, ableiten können (Brühwiler, 2014; Prengel 2016; Schrader & Helmke, 1987). Für einen lernwirksamen Umgang mit Diversität in der inklusiven pädagogischen Praxis im Sinne von erfolgreichem Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler sind demnach Diagnosekompetenzen ebenso wichtig wie Förderkompetenzen. Mehr noch: das eine kommt ohne das andere nicht aus. Diagnostik und Förderung müssen eng verknüpft werden, wenn individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse zielgerichtet befördert werden sollen (Buholzer, 2006; Hascher, 2003; Martschinke, 2015).

Dieser Forderung stehen aber empirische Befunde entgegen, die nahe legen, dass es große Unterschiede in der Qualität der Umsetzung von diagnostischen Ergebnissen in entsprechendes Lehrerhandeln gibt. Lehrkräfte erreichen bisweilen ihre eigenen diagnostischen, didaktischen und einstellungsbezogenen Grenzen (Beck et al., 2008; Martschinke & Kammermeyer, 2003). Wer also Lehrkräfte darin unterstützen möchte, diese Grenzen zu überwinden, um sie zum Umgang mit Diversität in der Klasse zu befähigen, muss Sorge für die Anbahnung und Ausbildung professioneller diagnostischer Kompetenzen tra-

gen. Dazu legen Hesse und Latzko (2015; 2017) mit dem Fünfer-Schritt eine Orientierungsgrundlage für ein professionelles Vorgehen beim expliziten Diagnostizieren vor, die im Folgenden vorgestellt wird.

Der Frage, was unter spezifischen diagnostischen Kompetenzen für Lehrkräfte zu verstehen ist, muss jedoch zunächst die Frage nach der Bestimmung von Kompetenzen per se vorgeschaltet werden. Der Kompetenzbegriff hat sich zwar zu einer zentralen Kategorie in der Diskussion um Lehr-/Lernprozesse etabliert, die einzelnen Konzeptualisierungen fallen jedoch unterschiedlich aus. Klieme und Leutner (2006) fokussieren beispielsweise die Wissens- und Fähigkeitskomponente. Weinert (2001) dagegen betrachtet Kompetenzen als verfügbare oder erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme lösen, sowie die damit verbundene Motivation und Volition, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten in den unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll einsetzen zu können. Verkürzt lässt sich der Kerngedanke der Definition mit der Begriffstrilogie ‚Wissen, Können, Wollen‘ zusammenfassen. Für die Bestimmung diagnostischer Kompetenzen für Lehrkräfte bietet der Kompetenzbegriff nach Weinert einen praktikablen Rahmen, weil er neben der Wissens- und Handlungskomponente explizit auch auf die motivational-volitionale Dimension verweist. Denn Lehrkräfte können ihr erworbenes Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen auf die Lösung diagnostischer Probleme nur dann handlungswirksam einsetzen, wenn sie auch die notwendige Motivation aufgebaut haben, sich der diagnostischen Verantwortung zu stellen. Angesichts der vielfältigen Herausforderungen und Aufgaben im Schulalltag empfinden einige Lehrkräfte die Durchführung expliziter Diagnostik nach wie vor eher als zusätzliche Belastung denn als hilfreichen, integralen Bestandteil professionellen Handelns (Gottlebe, 2018).

Die entsprechende inhaltliche Präzisierung von diagnostischer Kompetenz, gerade auch mit Blick auf die Erfordernisse von Diversität und Inklusion im Praxisfeld Schule, hat sich dahingehend entwickelt, dass das enge Verständnis von Diagnosekompetenz als Maß der Genauigkeit, Merkmale von Schülerinnen und Schülern beurteilen zu können (Schrader, 2009; Spinath, 2005), zugunsten der Vorstellung eines mehrdimensionalen Konstrukts aufgegeben wurde. Dieses umfasst über die Akkuratheit der Beurteilung hinaus auch Wissen im Umgang mit diagnostischen Methoden zur differenzierten Einschätzung von Lernständen (vgl. Helmke, 2015) bis hin zur Fähigkeit, schulische Diagnostik zu

verstehen und praktisch anwenden zu können (Stiggins, 2002; Volante & Fazio, 2007). In der Summe werden mehrere Teilkompetenzen angenommen, weshalb sich Hesse und Latzko (2017) auch bewusst für die Konzeptualisierung von diagnostischen Kompetenzen im Plural aussprechen. Damit unterstreichen sie die Vorstellung eines Kompetenzbündels, namentlich die „Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostische Einsicht aufgebaut werden kann“ (Weinert, 2000, S. 14).

Hesse und Latzko (2017) modellieren diagnostische Kompetenzen anhand des Fünfer-Schritts für Lehrkräfte, also den Schritten, die im Rahmen des diagnostischen Prozesses durchlaufen werden (Abbildung 1).

- (1) Theoretische Konzepte zur Kennzeichnung des Diagnoseanlasses aktivieren,
- (2) theoriebezogene Hypothesen für das Zustandekommen des Problems ableiten,
- (3) adäquate diagnostische Methoden und entsprechende Instrumente zur Hypothesenprüfung auswählen und einsetzen,
- (4) alle gesammelten und erhobenen Daten zu einem diagnostischen Urteil integrieren und
- (5) eine der Diagnose entsprechende Förderung durchführen, d. h., eine Anpassung des unterrichtlichen Settings vornehmen zu können.

Abbildung 1: Fünfer-Schritt des professionellen Diagnostizierens (für eine ausführliche inhaltliche Beschreibung und Elaboration der einzelnen Schritte siehe Hesse & Latzko, 2017; Latzko, 2014).

Jeder einzelne Schritt in Abbildung 1 kann zudem entlang der Wissens-, der Handlungs- und der Wollensdimension entfaltet werden. Beispielsweise integriert die Kompetenz (3), Methoden begründet auswählen und fachgerecht einsetzen zu können, erstens ein umfassendes Wissen über einschlägige methodische Zugänge zur Datenerfassung. Dazu zählen auch Kenntnisse über die zugrunde liegenden messtheoretischen

Annahmen und über Einsatzmöglichkeiten und Grenzen unterschiedlicher Instrumente. Zweitens muss aber auch die Fähigkeit ausgebildet werden, das Wissen sowohl zur kritischen Auseinandersetzung mit den methodischen Zugängen anwenden als auch die Instrumente einsetzen und die damit erhobenen Daten auswerten und interpretieren zu *können*. Drittens muss die Lehrkraft sich in Verfahren einarbeiten und diese im Unterricht einsetzen *wollen*. Letzteres scheint auf den ersten Blick möglicherweise trivial. Zieht man allerdings in Betracht, dass sich der anfangs in die explizite Diagnostik investierte Aufwand oftmals erst zu einem späteren Zeitpunkt im Lehr-/Lernprozess entlastend auswirkt, dann wird die Relevanz der motivationalen Komponente gerade für die Lehrkraft in ihrer Rolle als Diagnostikerin bzw. Diagnostiker besonders evident.

Der in Abbildung 1 skizzierte Fünfer-Schritt bietet einen Orientierungsrahmen auf unterschiedlichen Ebenen, die im Folgenden erläutert werden.

2.1 Der Fünfer-Schritt als theoretische Modellierung diagnostischer Kompetenzen für Lehrkräfte

Zunächst ermöglicht er die Modellierung diagnostischer Kompetenzen für Lehrkräfte in einer Abfolge von fünf Schritten und bietet damit die Grundlage für das theoretische Verständnis von diagnostischen Kompetenzen *für Lehrkräfte*. Neben den relevanten Inhaltsdimensionen lassen sich sowohl Annahmen, bezogen auf den übergeordneten Kompetenzbegriff nach Weinert (2001), als auch prozessorientierte Aspekte der diagnostischen Urteilsbildung (siehe K.-P. Wild & Krapp, 2006) integrieren. Das Rahmenmodell sensibilisiert insbesondere dafür, dass es sich bei der Urteilsbildung um einen mehrstufigen Prozess handelt, der mit der Umsetzung der Befunde in geeignete Fördermaßen abschließt. Die weitergehende Differenzierung der inhaltlichen Teilkompetenzen in Könnens- und Wollensanteile ermöglicht, diagnostische Kompetenzen in einzelne Bestimmungsstücke zu zerlegen, zu operationalisieren und das Modell einer empirischen Prüfung zugänglich zu machen.

2.2 Der Fünfer-Schritt als curriculares Ausbildungsziel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Weit interessanter für den Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist möglicherweise der Umstand, dass der Fünfer-Schritt in seiner Ausdifferenzierung nicht allein als Rahmenmodell zur theoretischen Konzeptualisierung diagnostischer Kompetenzen dient. Er kann gleichzeitig als Orientierungsgrundlage für die inhaltliche Präzisierung und konkrete Umsetzung der in den einzelnen Curricula oftmals eher abstrakt ausgewiesenen Ausbildungsziele für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung herangezogen werden. Im Fünfer-Schritt werden die von der KMK (2014) vorgegebenen bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereiche¹, die auf die Anbahnung und stetige Weiterentwicklung diagnostischer Kompetenzen abzielen, in handlungsbezogene Feinziele überführt. Dadurch können diagnostische Kompetenzen auch für die Ausbildung von Lehrkräften operationalisierbar und so der Lernfortschritt beim Erwerb diagnostischer Kompetenzen für alle am Lernprozess Beteiligten sichtbar gemacht werden (Gottlebe, Hesse & Latzko, 2016). Einfacher formuliert: Mit dem Fünfer-Schritt wird eine Antwort auf die Frage gegeben, welche diagnostischen Kompetenzen im Laufe der universitären Bildung angebahnt werden, d. h. konkret, was Lehramtsstudierende lernen, sollten.

Der Fünfer-Schritt zeichnet sich dabei insbesondere durch die bereits angesprochene enge Verknüpfung von Diagnose und Förderung aus. Schrader und Helmke haben bereits 1987 empirisch belegt, dass sich erst das Zusammenwirken von hoch entwickelten diagnostischen und Förderkompetenzen positiv auf den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Damit haben sie eine Position vorbereitet, die sich im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mittlerweile etabliert. Das diagnostische Bemühen von Lehrkräften sollte ausschließ-

1 Es handelt sich dabei um die Kompetenzbereiche (7) Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern, (8) Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe und (10) Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

lich darauf ausgerichtet sein, Lern- und Entwicklungsprozesse zu befördern und „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“ (Winter, 2005, S. 76; siehe auch Buholzer, 2006; Hascher, 2003). Damit wird deutlich, dass diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften Förderkompetenzen integrieren. Wenn in der pädagogischen Praxis Fördern mit Diagnostizieren und Diagnostizieren mit Fördern einhergehen (vgl. auch Horstkemper, 2006), dann muss die Anbahnung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften auch die Beförderung der Teilkompetenz des Intervenierens und Förderns integrieren. Diese Verquickung ist weder für alle Berufsgruppen, die diagnostisch tätig sind, noch grundsätzlich für die psychologische Diagnostik zwingend erforderlich, für Lehrkräfte aber unverzichtbar. Denn diagnostische Tätigkeit von Lehrkräften ist stets darauf ausgerichtet, pädagogische Entscheidungen begründet umzusetzen. Vergewenwärtigen wir uns zusätzlich, dass sich mit der Ausbildung von Diagnosekompetenzen nicht automatisch auch Förder- oder Beratungskompetenzen herausbilden (vgl. Klug, Bruder, Keller & Schmitz, 2012), sollte deutlich werden, warum die Kompetenz, eine diagnosegestützte Förderung durchführen zu können, explizit als Handlungsschritt (5) im Ablaufmodell und damit auch als Ausbildungsziel ausgewiesen ist.

Inhaltlich betrachtet lassen sich diagnostische Kompetenzen durch fundiertes, einschlägiges Theoriewissen und die Kenntnis der damit verbundenen empirischen Befunde charakterisieren. Da Lehramtsstudierende zu Expertinnen und Experten für Lehr-/Lern- und Entwicklungsprozesse ausgebildet werden, muss das Curriculum darauf ausgerichtet sein, entsprechende Lerngelegenheiten bereitzustellen. Bezogen auf die ersten beiden Schritte bezieht sich das erforderliche Wissen auf pädagogische sowie lern-, instruktions- und entwicklungspsychologische Konzepte (siehe dazu beispielsweise Hasselhorn & Gold, 2013; Schneider & Lindenberger, 2012; Urhahne, Dresel & Fischer, 2019). Diese Wissensbasis soll dazu beitragen, dass Lehrkräfte diagnostisch bedeutsame Problemstellungen auf einer theoretisch gesicherten Grundlage, und nicht unter Rückgriff auf Alltagskonzepte und subjektive Theorien einordnen, und theoretisch begründete Arbeitshypothesen ableiten können. Mit dem dritten und vierten Schritt geht der Anspruch einher, Lehrkräfte dahingehend auszubilden, die theoretischen Grundlagen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik zu beherr-

schen (siehe dazu Ingenkamp & Lissmann, 2008 sowie Lukesch, 1998). Über das doppelte Attribut wird insbesondere betont, dass das methodische Handwerkszeug zur Gewinnung diagnostisch relevanter Daten aus der Psychologie stammt. Um dieses „fremde Werkzeug“ (Hesse & Latzko, 2017, S. 59) tatsächlich zum Wohle der Schülerinnen und Schüler einsetzen zu können, muss über die Aus- und Fortbildung gesichert werden, dass sich angehende und bereits in der Schule praktizierende Lehrkräfte Wissen über mess- und testtheoretische Grundlagen aneignen. Allein dadurch, dass Lehrkräfte sich umfassend und differenziert mit den Standards wissenschaftlicher Diagnostik im Gegenzug zur Alltagsdiagnostik auseinandersetzen, können Vorurteile gegenüber einer empirisch arbeitenden pädagogisch-psychologischen Diagnostik aufgelöst und der Weg zum Aufbau professioneller diagnostischer Kompetenzen geebnet werden (vgl. Hesse & Latzko, 2017). Der diagnostische Prozess ist im pädagogischen Kontext keinesfalls mit der diagnostischen Urteilsbildung abgeschlossen, sondern mit der Umsetzung der diagnostischen Ergebnisse in pädagogisches Handeln. Deshalb lässt sich das Kompetenzziel, das mit dem fünften Schritt einhergeht, zunächst mit dem grundsätzlichen Wissen um die Einheit von Diagnostik und Förderung umschreiben. Zusätzlich ist aber auch Wissen bezogen auf wirksame Fördermaßnahmen erforderlich, um aus den Diagnoseergebnissen lerneffektive Maßnahmen ableiten, diese durchführen und deren Erfolg evaluieren zu können.

In Analogie zur Wissensdimension diagnostischer Kompetenzen können Handlungs- und motivationale Dimension (Können und Wollen) ebenfalls entlang der einzelnen Schritte als Ausbildungsziel formuliert werden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass sich ‚Können und Wollen‘ nicht allein durch instruktionales Lernen oder Literaturstudium aufbauen lassen, sondern angeleitetes Probehandeln und systematische Reflexion erfordern.

2.3 Der Fünfer-Schritt als Handwerkszeug für die Lehrkraft in der Praxis

Weiterhin bietet der Fünfer-Schritt durch seine praxisbezogene Perspektive auch das Handwerkszeug für Lehrkräfte im Umgang mit praktischen, schulbezogenen Fragestellungen, die Inklusion betreffen. Er gibt Lehrkräften *eine* Antwort auf die Frage, wie mit Unterschiedlichkeit lernwirksam umgegangen werden kann.

Mit dem Fünfer-Schritt wird ein Angebot unterbreitet, wie Lehrkräfte konkret vorgehen können, wenn sie den Unterricht, d. h. die Lern- und Entwicklungsumgebung, adressatengerecht konzipieren möchten: Übernimmt eine Lehrkraft beispielsweise eine Grundschulklasse und möchte sich einen Überblick darüber verschaffen, wie gut die Schülerinnen und Schüler bereits lesen können, kann sie ihr Vorgehen entlang der fünf Schritte ausrichten. Auf der Grundlage diagnostischer Ergebnisse, bezogen auf die jeweilige Ausprägung der einzelnen Facetten der Lesekompetenz, wird es ihr dann möglich sein, die Schülerinnen und Schüler differenziert zu fördern, anstelle unspezifische Partnerleseübungen vorzugeben. Wollen Lehrkräfte also der Herausforderung, auf die unterschiedlichen Begabungen, Interessen, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in der Klasse einzugehen, professionell begegnen, ist es unerlässlich, diese auch so genau, valide und objektiv wie möglich zu erfassen und in ihrer jeweiligen Ausprägung zu beurteilen. Der Fünfer-Schritt hilft Lehrkräften, die Abfolge der diagnostischen Urteilsbildung zu strukturieren. Dabei sollten Lehrkräfte den Fünfer-Schritt als Heuristik auffassen, die an die spezifische Problemlage angepasst werden muss.

Die diagnostische Urteilsbildung als Schrittfolge abzubilden, hebt nochmals deutlich deren Prozessaspekt hervor (vgl. auch Lukesch, 1998). K.-P. Wild und Krapp sprechen explizit von „Diagnostik als Komponente pädagogisch-psychologischer Problemlösung“ (2001, S. 517). Sie machen damit darauf aufmerksam, dass die diagnostische Urteilsbildung auch als Informationsverarbeitungsprozess interpretiert werden kann. Diese Sichtweise ist insbesondere für die praktizierende Lehrkraft von außerordentlicher Bedeutung. Denn wie jeder Informationsverarbeitungsprozess durch Informationsverarbeitungsfehler gestört werden kann, kann auch die diagnostische Urteilsbildung im pädagogischen Kontext durch Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler verzerrt werden. Deshalb ist es gerade für die praktizierende Lehrkraft zentral, sich die eigenen Urteilstendenzen, Vorurteile und Misskonzepte bewusst zu machen. Die Botschaft an die Praktikerinnen und Praktiker in diesem Zusammenhang lautet jedoch nicht, frei von Beurteilungsfehlern zu sein. Dieser Anspruch wäre vor dem Hintergrund der Befunde aus der Wahrnehmungs- und Sozialpsychologie (Gerrig, 2015; Myers, 2014) das falsche Ziel, da eher unrealistisch. Es geht vielmehr darum, sich der eigenen Fehler bewusst zu werden, um sie dadurch kontrollieren zu können (Kleber, 1978; für eine Übersicht über mögliche Beeinflussungstendenzen im Lehrerurteil siehe Hesse & Latzko, 2017).

An den Ausführungen zur Reflexion des eigenen diagnostischen Vorgehens vor dem Hintergrund des Wissens um Beurteilungstendenzen wird ein weiterer Vorteil des Fünfer-Schritts für Lehrkräfte in der pädagogischen Praxis deutlich: So wie sich die Planung des Unterrichts, d. h. die diagnosegestützte Auswahl von individuell angepassten Lernmaterialien, anhand der fünf Schritte gestalten lässt, können Lehrkräfte auch ihren Selbstreflexionsprozess anhand der Schritte strukturieren. Die Selbstreflexion birgt ein großes Potenzial zur Überprüfung der professionellen Tätigkeit und damit zur Ausbildung und stetigen Weiterentwicklung aller Facetten und Dimensionen diagnostischer Kompetenzen. So kann sich die Lehrkraft bereits bei der Planung und/oder nach der Durchführung jedes einzelnen Schrittes befragen: Inwiefern habe ich hier professionell gehandelt? Ist es mir tatsächlich gelungen, relevantes Theoriewissen zu aktivieren? Habe ich mich bei der Formulierung von diagnostischen Fragestellungen und der Ableitung von Arbeitshypothesen von Erfahrungs- und Alltagswissen leiten lassen? Welche kognitiven Verzerrungen oder Urteilsfehler sind mir unterlaufen? Anhand welcher Kriterien habe ich das Verfahren zur Informations- und Datensammlung ausgesucht? Wie begründe ich den Einsatz des ausgewählten Instruments? Verfüge ich über die Kompetenzen, ein diagnostisches Gespräch, eine diagnostische Beobachtung oder einen standardisierten Test professionell durchzuführen? Wie ist mir die Übersetzung der diagnostischen Ergebnisse in die pädagogische Handlungspraxis gelungen? Konnte ich eine Innendifferenzierung im Unterricht vornehmen? Und nicht zuletzt gilt es zu prüfen, ob alle Schritte in der vorgegebenen Reihenfolge durchlaufen wurden. Aus der Praxis ist bekannt, dass Lehrkräfte dazu tendieren, die Schritte zur systematischen Problemanalyse und Datensammlung zu überspringen und direkt an die Phase der Problemidentifizierung (an das Aufwerfen einer diagnostischen Fragestellung) die Phase der Intervention anzuschließen. Es wird gefördert, ohne eine explizite Diagnose durchgeführt zu haben (vgl. Gottlebe, Hesse & Latzko, 2016).

Selbstreflexion auf der Grundlage des Fünfer-Schritts dient allerdings nicht allein dazu, die eigenen diagnostischen Kompetenzen zu reflektieren, sondern kann wiederum als Werkzeug verstanden werden, eine ethische Grundhaltung beim professionellen Diagnostizieren zu entwickeln. Allein die Ausbildung diagnostischer Kompetenzen und damit die Fähigkeit, das diagnostische Handwerkszeug fachlich korrekt einzusetzen, sichert noch nicht, dass Lehrkräfte in der Schulpraxis

verantwortungsvoll mit dem diagnostischen Handwerkszeug umgehen (vgl. K.-P. Wild & Krapp, 2006). Deshalb ist die Ausbildung einer ethisch verantwortungsvollen Grundhaltung eine der größten Herausforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und in der Schulpraxis. Es muss Sorge dafür getragen werden, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre professionellen diagnostischen Kompetenzen auch tatsächlich zum Wohle der Schülerinnen und Schüler einsetzen – und nicht, wie im Zuge der Kritik an der pädagogischen Diagnostik hervorgebracht, zur Stigmatisierung und Selektion (vgl. Ingenkamp, 1997). Hesse und Latzko (2017) fordern in diesem Zusammenhang, jede diagnostische Tätigkeit von Lehrkräften sollte darauf abzielen, Lernvoraussetzungen und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler oder Prozesse des eigenen Unterricht befördern, optimieren oder verändern zu wollen. Die erworbenen Kompetenzen ethisch verantwortungsvoll einzusetzen, bedeutet auch, dass Lehrkräfte ihre „Vor“-Urteile durch explizite Diagnostik überprüfen und diese Urteile dann auf der Grundlage der erhobenen Daten präzisieren, modifizieren oder korrigieren können und wollen. Zusammenfassend gilt, dass die Grenze für explizite Diagnostik durch die einzelne Lehrperson dort gezogen werden muss, wo sie oder er aufgrund ihrer oder seiner Einstellungen und Kompetenzen nicht verändern bzw. optimieren kann oder will.

3 Selbstreflexion diagnostischer Kompetenzen am Praxisbeispiel von Lernstrategien

Im folgenden Kapitel sollen die bislang ausgeführten, theoretischen Grundlagen zur Handhabung des Fünfer-Schritts am Beispiel der Diagnostik von Lernstrategien konkretisiert werden. Der effektive Einsatz von Lernstrategien als fachübergreifende Kompetenz von Schülerinnen und Schülern ist für Lehrkräfte aller Schulfächer, Schularten und Schulstufen relevant und wird deshalb zur Illustration der Anwendung und der Reflexion diagnostischer Kompetenzen in der Schulpraxis herangezogen. Die grundsätzlichen Ausführungen lassen sich aber auch auf fachspezifische Kompetenzen, beispielsweise auf das Leseverständnis, auf mathematische oder naturwissenschaftliche Schülerkompetenzen, übertragen. Durch die Auswahl von Lernstrategien als Praxisbeispiel

soll auch dafür sensibilisiert werden, dass die Diskussion um Verschiedenheit in der Klasse nicht auf Extremphänomene fokussiert werden sollte. Verschiedenheit zeigt sich an unterschiedlichen Stellen und ist demnach für alle Lehrkräfte ein praxisrelevantes Thema.

Der Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Lernstrategien könnte folgendes Szenario sein: Als Fachlehrerin oder Fachlehrer einer sechsten Klasse sind Sie mit den mündlichen Leistungen und dem Arbeitsverhalten während des Unterrichts recht zufrieden. Alle Schülerinnen und Schüler beteiligen sich, zeigen Interesse am Stoff, stellen weiterführende Fragen und diskutieren untereinander. Im Ergebnis der schriftlichen Leistungskontrollen zeigen sich dagegen große Unterschiede. Die Zensuren reichen von der Note 1 bis zur Note 4. Einige der Schülerinnen und Schüler, deren Leistung mit der Note 4 bewertet wurde, zeigen sich enttäuscht, weil sie nach eigenen Aussagen viel Zeit auf die Vorbereitung verwendet haben. Andere klagen, dass sie am Wochenende extra auf den Kinobesuch verzichtet und dennoch nur die Note 3 erreicht haben. Wieder andere behaupten, die Schulhefte zur Vorbereitung kein einziges Mal aufgeschlagen und trotzdem die Note 2 geschafft zu haben. Einer der Schüler, der die Note 1 bekommen hat, ist stolz, räumt aber kleinlaut ein, immer nur zu lernen. Sie beschließen, ihre Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitpunkt zu beobachten und genau zuzuhören, wenn sie sich in der Klasse darüber unterhalten, wie, wann und wo sie den Unterrichtsstoff nachbereiten oder sich auf Prüfungen vorbereiten. Auf der Grundlage Ihrer Explorationen stellen Sie sich die Frage, ob einige Ihrer Schülerinnen und Schüler ineffektiv lernen und möglicherweise auch gar nicht wissen, wie sie ihr Lernverhalten an die spezifischen Lernanforderungen anpassen können.

(1) theoretische Konzepte zur Kennzeichnung des Diagnoseanlasses aktivieren

Wenn Sie sich dazu entschließen, Ihrer Fragestellung systematisch, d. h. auf der Grundlage des Fünfer-Schritts, nachzugehen, steht an erster Stelle im diagnostischen Prozess die Aktivierung theoretischer Konzepte zur Kennzeichnung des Diagnoseanlasses. Sie müssen sich zunächst die Frage stellen, was Sie über Lernstrategien und auch über den Zusammenhang von Lernstrategien und Lernerfolg wissen. Je umfassender und differenzierter Ihr Wissen ausfällt, umso genauer können Sie die Ergebnisse Ihrer Beobachtungen, Gespräche und Erkundungen

beschreiben und einordnen. Beispielsweise kann das Bild einer Katze mit längerem getigertem Fell je nach Qualität des Wissens lediglich als Tier, als Katze oder sogar als Maine Coone eingeordnet werden. In gleicher Weise verhält es sich mit dem Wissen der Lehrkraft über Lernstrategien.

Lernstrategien sind zunächst von den alltagssprachlich verwendeten Lerntypen abzugrenzen. Maier warnt geradezu vor dem „Neuromythos von den Lerntypen“ (2012, S. 31), der sich auch ohne empirische Fundierung hartnäckig hält. Lehrkräfte sollten wissen, dass Lernen eine kognitive Leistung und Lernstrategien mental repräsentierte Handlungspläne zur Steuerung des eigenen Lernverhaltens sind (Hasselhorn & Gold, 2013). In der einschlägigen Literatur werden drei Klassen von Lernstrategien unterschieden: Informationsverarbeitungs-, Kontroll- und Stützstrategien (vgl. E. Wild, Hofer & Pekrun, 2006). Zu den Informationsverarbeitungsstrategien zählen Wiederholen, Elaborieren, Organisieren und das kritische Prüfen. Metakognitive Strategien umfassen Planen, Überwachen und Bewerten. Aufmerksamkeitssteuerung, Zeitmanagement, Gestaltung des Arbeitsplatzes und die Nutzung zusätzlicher Informationsquellen werden zu Stützstrategien zusammengefasst. Während sich die Informationsverarbeitungsstrategien direkt auf die kognitiven Verarbeitungsprozesse des Lernstoffs (Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung) beziehen und deshalb auch kognitive Lernstrategien genannt werden, beziehen sich die metakognitiven Strategien auf die Steuerung des Lernprozesses. Beide Strategieklassen, Informationsverarbeitungsstrategien und Kontrollstrategien, werden zusammengenommen in Abgrenzung zu den Stützstrategien auch als Primärstrategien bezeichnet, weil sie in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Lernstoff stehen. Stützstrategien als Sekundärstrategien zielen dagegen darauf ab, die inneren und äußeren Ressourcen der lernenden Person zu optimieren (für eine ausführliche Darstellung siehe auch Hesse & Latzko, 2017; Hasselhorn & Gold, 2013).

Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich darin, über welche Lernstrategien sie verfügen und ob sie in der Lage sind, die verfügbaren Lernstrategien an die Lernaufgabe angepasst auszuwählen. Deshalb müssen Lehrkräfte über die Kenntnis der unterschiedlichen Lernstrategien hinaus auch wissen, welche Aufgaben den Einsatz welcher Strategien erfordern. Elaborieren ist dem einfachen Wiederholen beispielsweise nicht immer überlegen – wohingegen Wiederholungsstrategien als sogenannte Oberflächenstrategien nicht garantieren, dass das neu

aufgenommene Wissen mit dem Vorwissen vernetzt und der Lernstoff somit auch verstanden wurde. Differenzierte Lernstrategien bilden sich empirischen Befunden zufolge erst im Alter von 15–16 Jahren aus (Baumert & Köller, 1996). Dies gilt vor allem für komplexe und metakognitive Lernstrategien. Dieser Befund bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht, dass Lernstrategien nicht auch im Grundschulalter für die Erklärung unterschiedlicher Lernleistung relevant wären. Im Gegenteil, Lernstrategien wirken im Grundschulalter insbesondere fachspezifisch auf die Schulleistung (für eine umfassende Diskussion der Entwicklung von Lernstrategien im Grundschulalter siehe Hellmich & Wernke, 2009). Die Lernstrategieforschung hat weiterhin gezeigt, dass nicht ausschließlich der Einsatz von Lernstrategien, sondern auch das Wissen um Lernstrategien Leistungsunterschiede aufklären kann. Lingel, Neuenhaus, Artelt und Schneider (2014) konnten für Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe I zeigen, dass im Fach Mathematik die Kenntnis von Lernstrategien neben allgemeinen und mathematikspezifischen Leistungsdeterminanten zur Erklärung der Schulleistung beiträgt.

(2) theoriebezogene Hypothesen für das Zustandekommen des Problems ableiten

Auf dem Hintergrund des jeweiligen lern- und entwicklungspsychologischen Wissens über den Aufbau und die Anwendung von Lernstrategien können im zweiten Schritt des diagnostischen Ablaufmodells mehr oder weniger differenzierte Arbeitshypothesen aufgestellt werden. Bezogen auf die Reflexion der eigenen diagnostischen Kompetenzen, können Sie an diesem Punkt überprüfen, ob Sie Ihr Wissen nutzen können, um plausible Arbeitshypothesen abzuleiten. Einigen Lehramtsstudierenden bereitet es beispielsweise durchaus Schwierigkeiten, ihr Grundlagenwissen zur Hypothesenbildung einzusetzen (Gottlebe, Hesse & Latzko, 2016). Dieser Befund unterstreicht die Notwendigkeit, sowohl bei der Anbahnung diagnostischer Kompetenzen als auch bei der Selbstreflexion zwischen den beiden Dimensionen ‚Wissen und Können‘ zu differenzieren. Unter Rückgriff auf die skizzierten theoretischen Grundlagen lassen sich, bezogen auf die Schülerinnen und Schüler aus dem Fallbeispiel, die Vermutungen ableiten, dass einige noch nicht in der Lage sind, ihr Lernverhalten zu überwachen und zu kontrollieren, also noch nicht über metakognitive Strategien verfügen. Andere dagegen könnten Elaborationsstrategien auch bei Aufgaben einsetzen, bei denen einfaches Memorieren zeiteffektiver zum Ziel

führt. Grundsätzlich scheint, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler Lernstrategien kennen.

(3) adäquate diagnostische Methoden und entsprechende Instrumente zur Hypothesenprüfung auswählen und einsetzen

Um zu prüfen, ob Sie den nächsten Schritt im diagnostischen Prozess, nämlich die begründete Auswahl von diagnostischen Methoden zur Prüfung der von Ihnen aufgestellten Hypothesen, professionell bearbeiten können, ist es notwendig, die Frage zu beantworten, welches Wissen Sie, bezogen auf die Erhebung von Lernstrategien, haben. Dabei ist es keinesfalls ausreichend, eine Vielzahl von konkreten Instrumenten zu kennen, um abwägen zu können, welcher Zugang zur Datensammlung (beispielsweise Gespräch, Beobachtung, schriftliche Befragung) der angemessene ist. Vielmehr sollten Sie sich zunächst vergegenwärtigen, wie Konstrukte operationalisiert werden können, welcher Stellenwert dem Messen bei der diagnostischen Urteilsbildung zukommt und anhand welcher Indikatoren Sie beurteilen können, ob Sie tatsächlich die Ausprägung des Merkmals messen, über das Sie eine Aussage treffen möchten. Spätestens an dieser Stelle im Reflexionsprozess sollte deutlich werden, dass mess- und testtheoretisches Wissen darüber entscheidet, ob Sie sich bei der Urteilsbildung an wissenschaftlichen Kriterien oder aber an subjektiven Theorien und Erfahrungswissen orientieren.

Wenn Sie in Erfahrung bringen wollen, welche Lernstrategien die Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse einsetzen, müsste eigentlich jede und jeder Einzelne bei der Lösung von Lernaufgaben beobachtet und befragt werden (vgl. auch Artelt, 2000). Ein solches Vorgehen ist insbesondere für Grundschul Kinder nicht auszuschließen, da der Einsatz von Fragebögen hier an Grenzen stößt. Allerdings ist eine handlungsnahe Erfassung sehr aufwendig und in der Schulpraxis auf Klassenebene kaum zu realisieren. Zieht man hingegen in Betracht, dass auch das Wissen um Lernstrategien zur Aufklärung von Unterschieden in der Schulleistung beiträgt, könnten neben Verfahren zur Erfassung allgemeiner und domänenspezifischer Lernstrategien auch Strategiewissenstests eingesetzt werden, um die von Ihnen aufgestellten Vermutungen methodisch kontrolliert zu prüfen: Der WLST 7-12 (Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7-12; Schlagmüller & Schneider, 2007) dient beispielsweise der Erfassung von metakognitiven Kompetenzen bzw. Strategiewissen für den selbstständigen Wissenserwerb

aus Texten in den höheren Klassen der Sekundarstufe. Der Test besteht aus Lernsituationen im Bereich der Lesekompetenz. Zu jeder Lernsituation werden Lesestrategien vorgeschlagen, die der Schüler bzw. die Schülerin hinsichtlich ihrer Qualität mithilfe von Schulnoten bewerten soll. Die Antworten werden mit Expertenurteilen verglichen. Der Test verfügt über eine hohe Reliabilität und Validität. Die geschlechts-, klassenstufen- und schultypspezifischen Normwerte stammen allerdings bereits aus dem Jahr 2007 und sollten überarbeitet werden. Mit dem Test MAESTRA 5-6+ (Mathematisches Strategiewissen für 5. und 6. Klassen; Lingel, Götz, Artelt & Schneider, 2014) kann Strategiewissen für mathematisches Problemlösen zu Beginn der Sekundarstufe ökonomisch in der Einzel- und Gruppentestung erfasst werden. Der Test ist geeignet, spezifischen Förderbedarf bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern auch im Unterricht zu ermitteln. Es werden zusätzliche Informationen für die Diagnose und Interventionsplanung bereitgestellt. Er besteht aus Lernszenarien, die Lernanforderungen, denen die Zielgruppe im Mathematikunterricht begegnet, beschreiben. Jedem Szenario sind Strategievorschläge zugeordnet, die die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Angemessenheit und Nützlichkeit bewerten sollen. Die relativen Schülerurteile werden dann für die Auswertung mit Expertenurteilen verglichen. Das Verfahren wurde psychometrisch überprüft und weist eine hohe Reliabilität und Validität auf. Zudem werden klassen- und schulformspezifische Normwerte dargeboten. Der WLS (Wie Lernen Sie?; Souvignier & Gold, 2004, 2013) ist ein Fragebogen zur Schnelldiagnostik von Lernstrategien bei Oberstufenschülerinnen und -schülern. Er besteht aus 35 Items, die die Skalen Memorieren, Transformieren, Veranschaulichung, Elaborieren, Zeitmanagement sowie Anstrengung beschreiben. Der Test verfügt nicht über Normwerte. Untersuchungen konnten aber zeigen, dass es sich um ein reliables und valides Instrument handelt (Souvignier & Gold, 2004). Im diagnostischen Prozess folgt nun Schritt

(4) alle gesammelten und erhobenen Daten zu einem diagnostischen Urteil integrieren.

Im vierten Schritt werden die Arbeitshypothesen mithilfe der in Schritt drei erhobenen Daten geprüft. Dabei handelt es sich nicht um eine inferenzstatistische Prüfung. Vielmehr werden die empirisch gewonnenen Daten zu den Arbeitshypothesen in Bezug gesetzt und geprüft, ob diese für oder gegen die Annahme unserer aufgestellten Hypothesen sprechen. In unserem konkreten Fall der Lernstrategien könnte beispiels-

weise geprüft werden, ob die Annahme, eine Schülerin kenne vielfältige Lernstrategien, sich mit den Daten des WLS stützen lässt. Im Ergebnis des WLS könnte sich herausstellen, dass die Schülerin eher Elaborations- oder Memorierungsstrategien kennt.

Die Ergebnisse der Hypothesenprüfung werden dann zu einem diagnostischen Gesamturteil zusammengefasst, bzw. die Fragestellung wird beantwortet. Wir wollen an dieser Stelle auf kritische Punkte im Zusammenhang mit der Prüfung der Hypothesen und Beantwortung der Fragestellung hinweisen. Dies ist zum einen die Datengrundlage, auf der das Urteil getroffen wird, zum anderen die Sicherstellung der Gütekriterien bei der Urteilsfindung.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass man bei der diagnostischen Urteilsbildung auf unterschiedliche Datenquellen zurückgreifen und diese zusammenführen muss. Zur Prüfung einer Hypothese sollten immer mehrere Datenpunkte vorliegen. Im oben genannten Beispiel könnte man bei der Prüfung von spezifischen Lernstrategien über die Ergebnisse des WLS hinaus auf Ergebnisse einer systematischen Unterrichtsbeobachtung der Lehrkraft zurückgreifen.

Genau wie bei der Datenerhebung mithilfe einzelner diagnostischer Methoden, sollten auch bei der Urteilsfindung professionelle Maßstäbe angelegt werden. Hier ist in erster Linie die Objektivität zu nennen (sofern mit den eingesetzten Methoden hinreichend valide und reliabel gemessen wurde). Auch bei der Zusammenstellung von diagnostischen Informationen muss sich die Diagnostikerin bzw. der Diagnostiker stets möglicher Beurteilungsfehler bewusst sein. Gerade in diesem Schritt geht es um die unterschiedliche Gewichtung von Teilinformationen zu einem Ganzen, die anfällig für Verzerrung durch Urteilstendenzen sein kann (Westhoff & Kluck, 2014).

(5) eine der Diagnose entsprechende Förderung durchführen, d. h., eine Anpassung des unterrichtlichen Settings vornehmen

Das Kernstück der diagnostischen Tätigkeit von Lehrkräften besteht, wie bereits an vielen Stellen betont, in der Übersetzung der diagnostischen Ergebnisse in pädagogische Handlungspraxis. Je nachdem, zu welchen Ergebnissen Sie in Schritt 4 gekommen sind, sind Sie jetzt aufgefordert, das Wissen Ihrer Schülerinnen und Schüler bezogen auf Lernstrategien und/oder die Anwendung von Lernstrategien zu fördern. Während Lehrkräfte bei der Umsetzung des letzten Schrittes für ihren Unterricht

oftmals darauf angewiesen sind, die Fördermaßnahmen theoriegeleitet zu entwickeln, können Sie zur Förderung im Bereich „Lernstrategien“ auf evaluierte Trainingsprogramme zurückgreifen. Mit dem Programm „Wir werden Textdetektive“ (Gold, 2006) lassen sich beispielsweise Lesestrategien systematisch und explizit vermitteln. Es lässt sich auch im Rahmen des regulären Deutschunterrichts in der 5. und 6. Klasse einsetzen; zur Auffrischung gibt es auch Programme für höhere Klassen. Das Programm wurde einer umfassenden wissenschaftlichen Evaluation unterzogen, die gezeigt hat, dass die Vermittlung von Lesestrategien im Rahmen des Unterrichts gelingt (Gold, Trenk-Hinterberger & Souvignier, 2009). Allerdings besteht in diesem Zusammenhang auch die Gefahr, sich von angebotenen Fördermaterialien zu einem unreflektierten Einsatz „verleiten zu lassen“. Deshalb können und sollen Sie auch an dieser Stelle nochmals Ihr professionelles Vorgehen überprüfen, indem Sie sich fragen, ob Sie die Auswahl anhand wissenschaftlicher Kriterien vorgenommen haben und ob Sie über die Kompetenzen verfügen, das Training fach- und sachgerecht durchzuführen (Langfeldt, 2008).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Anbahnung komplexer, diagnostischer Kompetenzen für Lehrkräfte mit der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht abgeschlossen sein kann. Gerade in der zweiten und dritten Phase wird es möglich, die eigenen diagnostischen Kompetenzen auf der Grundlage konkreter diagnostischer Herausforderungen im Praxisfeld zu reflektieren. Durch den Vergleich des eigenen diagnostischen Vorgehens mit dem professionellen Vorgehen entlang des Fünfer-Schritts können Rückkopplungsschleifen angeregt werden, die die stetige Weiterentwicklung professionellen Lehrerhandelns unterstützen.

4 „Abschluss“ – Möglichkeiten schulischer Diagnostik im Diskursfeld von Diversität und Inklusion

Der Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit der Schülerschaft ist eine der zentralen Herausforderungen für moderne Bildungssysteme. In diesem Zusammenhang wird von Bildungsakteuren die Ausbildung von Lehrkräften als „entscheidender Schlüssel für die künftige Unterrichts- und Schulentwicklung“ hervorgehoben (KMK, 2014). Insofern kann das Handeln von Lehrkräften nicht nur über Alltags- oder aber Berufserfahrungen bestimmt werden, sondern setzt die systematische Anbahnung professioneller Kompetenzen voraus (vgl. Baumert & Kunter, 2006).

In diesem Beitrag wurde gezeigt, dass diagnostische Kompetenzen unbestritten zu den Kernelementen professionellen Lehrerhandelns gehören (vgl. Beck & Zlatkin-Troitschanskaia, 2011; Helmke, 2012) und aus der fachlich geführten Diskussion um lernwirksamen Unterricht nicht mehr wegzudenken sind, denn „wenn die Lernausgangslage einer Lerngruppe nicht richtig eingeschätzt wird, dann kann der Unterricht nicht optimal auf die Adressaten hin konzipiert werden“ (Horstkemper, 2006, S. 6). Diese Position wird in der inklusiven pädagogischen Praxis jedoch nicht durchgängig geteilt; selbst unter angehenden Lehrkräfte werden diagnostische Kompetenzen kaum als integraler Bestandteil ihres Lehrerhandelns eingeordnet und darüber hinaus oftmals auf den Inhaltsbereich, Lernschwierigkeiten zu erkennen, reduziert (Gottlebe et al., unveröffentlichte Daten).

Deshalb möchten wir abschließend dafür sensibilisieren, differenziertes psychologisches Wissen, professionelle diagnostische Kompetenzen und Kenntnisse über effektive, zielführende Intervention und Förderung in alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, insbesondere auch in die Fort- und Weiterbildungskataloge, aufzunehmen. Nicht zuletzt wird durch den Aufbau diagnostischer Kompetenzen die Entwicklung von Diversitykompetenz und Inklusivität angeregt, wodurch ein entscheidender Beitrag für Chancengleichheit in Bildungssystemen geleistet werden kann – also für Bildungserfolg für jedes Kind, der sich unabhängig von der sozialen Herkunft des einzelnen Kindes zeigt.

Literatur

- Artelt, Cordula (2000). Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 14(2/3), 72–84.
- Baumert, Jürgen & Köller, Olaf (1996). Lernstrategien und schulische Leistungen. In Jens Möller & Olaf Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 137–154). Weinheim: Beltz PVU.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bayerisches Landesamt für Schule (2018). *Bildungsbericht Bayern 2018*. Furth: Maristen.
- Beck, Erwin, Baer, Matthias, Guldemann, Titus, Bischoff, Sonja, Brühwiler, Christian, Müller, Peter, Niedermann, Ruth, Rogalla, Marion & Vogt, Franziska (2008). *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beck, Klaus & Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.) (2011). *Lehrerprofessionalität. Was wir wissen und was wir wissen müssen*. Landau: Verl. Empirische Pädagogik (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 3, Sonderheft).
- Brühwiler, Christian (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Buholzer, Alois (2006). *Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln*. Donauwörth: Auer.
- Gerrig, Richard J. (2015). *Psychologie* (20., aktualisierte Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Gold, Andreas (2006). *Wir werden Textdetektive* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, Andreas, Trenk-Hinterberger, Isabel & Souvignier, Elmar (2009). Das Förderprogramm „Die Textdetektive“. In Wolfgang Lenhard & Wolfgang Schneider (Hrsg.), *Tests und Trends: Bd. 7. Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 207–226). Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Gottlebe, Katrin (2018). *Analyse der Reflexion diagnostischer Kompetenzen im Rahmen von Fallbearbeitungen*. Unveröffentlichte Daten, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig.
- Gottlebe, Katrin, Hesse, Ingrid & Latzko, Brigitte (2016). *Aufbau diagnostischer Kompetenzen im Lehramtsstudium – eine empirische Unter-*

- suchung. 50. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), Leipzig.
- Hascher, Tina (2003). Diagnose als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(2), 25–30.
- Hascher, Tina (2008). Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf. In Christian Kräler & Michael Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 71–86). Münster u. a.: Waxmann.
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer Standards Psychologie).
- Hellmich, Frank & Wernke, Stephan (Hrsg.) (2009). *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer Schulpädagogik).
- Helmke, Andreas (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hesse, Ingrid & Latzko, Brigitte (2015). *Lern- und Leistungsprobleme bei Schülern: Möglichkeiten der Diagnostik, Intervention und Beratung durch Lehrer. Starke Lehrer – Starke Schule – Mit schwierigen Schülern umgehen*. Stuttgart: Raabe.
- Hesse, Ingrid & Latzko, Brigitte (2016). Pädagogisch-psychologische Diagnostik – unverzichtbares Werkzeug für gelingende Lehr- und Erziehungstätigkeit aller Lehrkräfte. In Andreas Methner, Kerstin Popp & Barbara Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention* (S. 52–73). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hesse, Ingrid & Latzko, Brigitte (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3. vollst. überarb. und erw. Auflage). Opladen: Barbara Budrich (UTB).
- Horstkemper, Marianne (2006). Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. *Friedrich Jahresheft XXIV: Diagnostizieren und Fördern*, 4–7.
- Ingenkamp, Karlheinz (1997). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, Karlheinz & Lissmann, Urban (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Kleber, Eduard W. (1978). Probleme des Lehrerurteils. In Karl Josef Klauer (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Diagnostik* (S. 3–14). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

- Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. v. 12.06.2014)*. München: Wolters.
- Klug, Julia, Bruder, Simone, Keller, Sylvana & Schmitz, Bernhard (2012). Hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz von Lehrkräften zusammen? *Psychologische Rundschau*, 63 (1), 3–10.
- Langfeldt, Hans-Peter (2008). Über den Umgang mit Trainingsprogrammen. In Hans-Peter Langfeldt & Gerhard Büttner (Hrsg.), *Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen: Ein Kompendium für die Praxis* (2. Aufl., S. 2–15). Weinheim: Beltz, PVU.
- Latzko, Brigitte (2014). Diagnostizieren lernen. In Astrid Fischer, Corinna Hößle, Sylvia Jahnke-Klein, Hanna Kiper, Michael Komorek, Julia Michaelis, Verena Niesel, Johann Sjuts (Hrsg.), *Diagnostik für lernwirksamen Unterricht* (S. 40–50). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lingel, Klaus, Götz, Lukas, Artelt, Cordula & Schneider, Wolfgang (2014). *MAESTRA 5-6+. Mathematisches Strategiewissen für 5. und 6. Klassen* (1. Auflage). Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Lingel, Klaus, Neuenhaus, Nora, Artelt, Cordula & Schneider, Wolfgang (2014). Der Einfluss des metakognitiven Wissens auf die Entwicklung der Mathematikleistung am Beginn der Sekundarstufe I. *Journal für Mathematik-Didaktik* 35 (1), 49–77.
- Lukesch, Helmut (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik* (2. vollst. neu bearb. Aufl.). Regensburg: Roderer.
- Maier, Uwe (2012). *Lehr-Lernprozesse in der Schule: Studium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
- Martschinke, Sabine (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Anne Marquardt & Kezia Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 15–32). Wiesbaden: Springer.
- Martschinke, Sabine & Kammermeyer, Gisela (2003). Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 257–275.
- Myers, David G. (2014). Wahrnehmung. In David G. Myers (Hrsg.), *Psychologie* (S. 233–288). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Praetorius, Anna-Katharina & Südkamp, Anna (2017). Eine Einführung in das Thema der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In Anna Südkamp & Anna-Katharina Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften* (S. 13–18). Münster: Waxmann.
- Prenzel, Annedore (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In Bettina Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlagmüller, Matthias & Schneider, Wolfgang (2007). *Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12. Ein Verfahren zur Erfassung metakognitiver Kompetenzen bei der Verarbeitung von Texten* (1. Auflage). Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman (Hrsg.) (2012). *Entwicklungspsychologie* (7., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 237–245.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm & Helmke, Andreas (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. *Empirische Pädagogik*, 1(1), 27–52.
- Souvignier, Elmar & Gold, Andreas (2004). Lernstrategien und Lernerfolg bei einfachen und komplexen Leistungsanforderungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (4), 309–318.
- Souvignier, Elmar & Gold, Andreas (2013). WLS – Wie lernen Sie? In Marcus Hasselhorn & Andreas Gold (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (3. Aufl., S. 338–339). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spinath, Birgit (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 85–95.
- Stiggins, Richard J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning. *The Phi Delta Kappan*, 83, 758–765.
- Urhahne, Detlef, Dresel, Markus & Fischer, Frank (Hrsg.) (2019). *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer.
- Volante, Louis & Fazio, Xavier (2007). Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy: Implications for Teacher Education Reform and Professional Development. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30, 749–770.

- Weinert, Franz Emanuel (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2, 1–16.
- Weinert, Franz Emanuel (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Dominique Simone Rychen & Laura Hersh Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Westhoff, Karl & Kluck, Marie-Luise (2014). Fehler und Verzerrungen im Prozess der diagnostischen Urteilsbildung. In Karl Westhoff & Marie-Luise Kluck (Hrsg.), *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen* (6., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 115–124). Berlin: Springer.
- Wild, Elke, Hofer, Manfred & Pekrun, Reinhard (2006). Psychologie des Lernalers. In Andreas Krapp & Bernd Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl., S. 203–268). Weinheim: Beltz PVU.
- Wild, Klaus-Peter & Krapp, Andreas (2006). Pädagogisch-Psychologische Diagnostik. In Andreas Krapp & Bernd Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl., S. 525–573). Weinheim: Beltz PVU.
- Winter, Felix (2005). Standards auch von unten? *Friedrich Jahresheft XXII*, 76–77.



FAU Lehren und Lernen 8

Klaudia Kramer / Birgit Hoyer (Hrsg.)

„INDIVIDUELL FÖRDERN“ –

wissenschaftlicher Hintergrund
sowie Ansatzpunkte aus und für die Praxis

Klaudia Kramer und Birgit Hoyer (Hrsg.)

„INDIVIDUELL FÖRDERN“ –

wissenschaftlicher Hintergrund
sowie Ansatzpunkte aus und für die
Praxis

Erlangen
FAU University Press
2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bitte zitieren als

Kramer, Klaudia, Hoyer, Birgit. 2022. „*INDIVIDUELL FÖRDERN*“ –
wissenschaftlicher Hintergrund sowie Ansatzpunkte aus und für die
Praxis. FAU Lehren und Lernen Band 8. Erlangen: FAU University
Press. DOI: 10.25593/978-3-96147-602-2.

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt.
Die Rechte an allen Inhalten liegen bei ihren jeweiligen Autoren. Sie
sind nutzbar unter der Creative-Commons-Lizenz BY.

Der vollständige Inhalt des Buchs ist als PDF über den OPUS-Server
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg abrufbar:
<https://opus4.kobv.de/opus4-fau/home>

Verlag und Auslieferung:

FAU University Press, Universitätsstraße 4, 91054 Erlangen

Umschlagbild:

Handabdrücke: Pixabay, Gordon Johnson

Wegweiser: Pixabay, Gerd Altmann. Es wurden Änderungen
vorgenommen.

Druck: docupoint GmbH

ISBN: 978-3-96147-601-5 (Druckausgabe)

eISBN: 978-3-96147-602-2 (Online-Ausgabe)

ISSN: 2511-0632

DOI: 10.25593/978-3-96147-602-2

Inhaltsverzeichnis

„INDIVIDUELL FÖRDERN“ – Einleitung und Überblick	1
<i>Kludia Kramer & Birgit Hoyer</i>	
Einführung in die pädagogische Diagnostik am Beispiel der Messung überfachlicher Kompetenzen	9
<i>Katrin Vogt</i>	
Diversität und Individuelle Förderung. Adaptive Lernarrangements im potenzialorientierten Umgang mit der Vielfalt	19
<i>Christian Fischer</i>	
Der Nutzen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik für eine diversitätssensitive und inklusive, pädagogische Praxis	43
<i>Brigitte Latzko & Katrin Gottlebe</i>	
Individuell fördern im Rahmen medienpädagogischer Lehr- und Lernprozesse unter besonderer Berücksichtigung der kulturellen Dimension	69
<i>Maria Seyferth-Zapf & Silke Grafe</i>	
Die computergestützte Diagnostik BIRTE 2 als Grundlage einer individuellen Förderung rechenschwacher Schülerinnen und Schüler im zweiten Schuljahr.	85
<i>Nicolai von Schroeders</i>	
Heterogenität wahrnehmen – individuell fördern. Binnendifferenzierung Deutsch am Gymnasium	105
<i>Birgit Neuhold</i>	
Individuelle Wege zum Rechnen im neuen Zahlenraum	131
<i>Eva-Maria Beckstein</i>	

Zur videobasierten Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Feedbacksituationen – Vorstellung eines Diagnoseinstruments.	149
<i>Miriam Hess & Anja Deistler</i>	
Lernkompetenzentwicklung im Lehramtsstudium am Beispiel der WiPra-Lehre für Lehramtsstudierende: „Lernkompetenzen praxisnah“	181
<i>Klaudia Kramer</i>	
Medienkompetenzentwicklung im Lehramtsstudium am Beispiel der WiPra-Lehre für Lehramtsstudierende: „Medienkompetenz praxisnah“	231
<i>Klaudia Kramer & Sandra Gabler</i>	
Mentoring als Instrument der Förderung von Mädchen in MINT	255
<i>Marold Reutlinger</i>	
„Individuell fördern“ – Eine ganzheitliche Sicht aus der Praxis für die Praxis.	273
<i>Volkmar Weinhold</i>	
„INDIVIDUELL FÖRDERN“: Fazit und Ausblick.	297
<i>Klaudia Kramer & Birgit Hoyer</i>	
Danksagung	300
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	301