



Vielfalt Grundschule Modul 4 Diagnostik und individuelle Lerndokumentation

Zeit	1. Tag
14.00 Uhr	Begrüßung, Ziele, Ablauf
14.15 Uhr	Kurzbericht aus der Schule
14.30 Uhr	Input „Pädagogische Diagnostik als Basisinstrument des kompetenzorientierten Unterrichtens“ Fragen und Austausch im Plenum
15.00 Uhr	Pause
15.15 Uhr	Arbeitsteilige GA - Arbeitsauftrag I Erarbeitung der Diagnoseinstrumente
16.15 Uhr	Präsentation der Ergebnisse im Plenum
17.00 Uhr	Ende des ersten Tages

Zeit	2. Tag
9.00 Uhr	Eintrag ins Lernjournal
9.15 Uhr	Arbeitsauftrag II Erarbeitung der Diagnoseinstrumente nach jahrgangsübergreifenden Bedarfen und /oder in Jahrgangsteams
10.30 Uhr	Präsentation der Instrumente im Plenum
11.00 Uhr	Pause
11.15 Uhr	Arbeitsauftrag III Planung des weiteren Vorgehens zur Einführung der pädagogischen Diagnostik



12.15 Uhr	Mittagspause
13.15 Uhr	Kurzpräsentation der Ideen der Teams im Plenum
14.00 Uhr	Input - Individuelle Förderung - Individuelle Lerndokumentation
14.30 Uhr	<p>Absprachen zu den Maßnahmen und zum weiteren Vorgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zur pädagogischen Diagnostik ■ zur individuellen Förderung ■ zur Form der Dokumentation (individuelle Lerndokumentation - Portfolio)
15.30 Uhr	Vereinbarungen im Plenum treffen
15.45 Uhr	Erläuterung der Hausaufgabe/ Ausblick auf die Reflexion
16.00 Uhr	Ende des zweiten Tages

Zeit	Reflexionstag
14.00 Uhr	Begrüßung / Kurzbericht aus der Schule / Vorstellung des Ablaufs
14.15 Uhr	<p>Reflexion in den Teams</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zu den durchgeführten Diagnoseverfahren ■ zu den Erfahrungen mit Förderkonzepten ■ zum Portfolio
15.15 Uhr	Vorstellung der Ergebnisse und Austausch im Plenum
15.45 Uhr	Input - Von den Daten zu den Taten
16.15 Uhr	Absprachen und Vereinbarungen
16.45 Uhr	Blitzlicht/ Evaluation/Lernjournal
17.00 Uhr	Ende des Reflexionstages / Ausblick auf Modul 5



Pädagogische Diagnostik und individuelle Lerndokumentation

Vielfalt Grundschule Modul 4

Kompetenzentwicklung

Um die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern festzustellen, benötigt der/die Lehrende diagnostische Instrumente und „Kompetenzen“



Kompetenzen sind...

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Weinert 2001

Fach- und überfachliche Kompetenzen...



Das Kompetenzraster im GU

Kompetenzen am Ende der Jg. 1 Mathematik GS	Kompetenz- stufe 1 Kennen	Kompetenz- stufe 2 Können	Kompetenz- stufe 3 Kommunizieren	Kompetenz- stufe 4 Reflektieren
Anspruchsniveau allgemein				
Probleme lösen/ Kreativ sein Zusammenhänge erschließen/ Rechenwege beschreiben	Ich kann Mauern mit vorgegebenen Steinen bauen.	Ich kann vorgegebene Grundsteine zu versch. Mauern zusammen- setzen.	Ich kann Möglichkeiten und Strategien erklären, wie ich vorgegangen bin.	Ich kann Überlegungen anstellen, warum und wie sich der Zielstein verändert.
z.B. für Schüler/-innen mit niedrigem Kompetenzniveau				
	Ich kann kleine Mauern mit 3 Steinen bauen.	Ich kann mit vorgegebenen Zahlen von 1-10 versch. Mauern zusammen- setzen.	Ich kann meinen Rechenweg im Rahmen meiner Tischgruppe erklären.	

Pädagogische Diagnostik

- ✓ **Ermittlung von Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr-Lernprozesse bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden**
- ✓ **Analyse von Lernprozessen und Lernergebnissen zur Optimierung von individuellem Lernen**

Diagnose ermöglicht Aussagen über:

**Lernstand, Lernvoraussetzungen,
Lernausgangslagen**

(Ausgangslage, Planung, Prävention, Förderung)

Lernprozesse

(Verhalten, Lerntyp, Herangehensweisen)

Lernentwicklung, Lernergebnisse

(Kompetenzstufen, Intervention, Förderung, Bewertung)

Diagnoseverfahren und -instrumente

- **Befragung**
- **Gespräch**
- **Beobachtung**
- **Selbstbeurteilung**
- **Portfolio**

- **Lernstandserhebung**
- **Arbeitsprobe, Test, Klassenarbeit**
- **Externe Testverfahren (HSP etc.)**

5 entscheidende Fragen

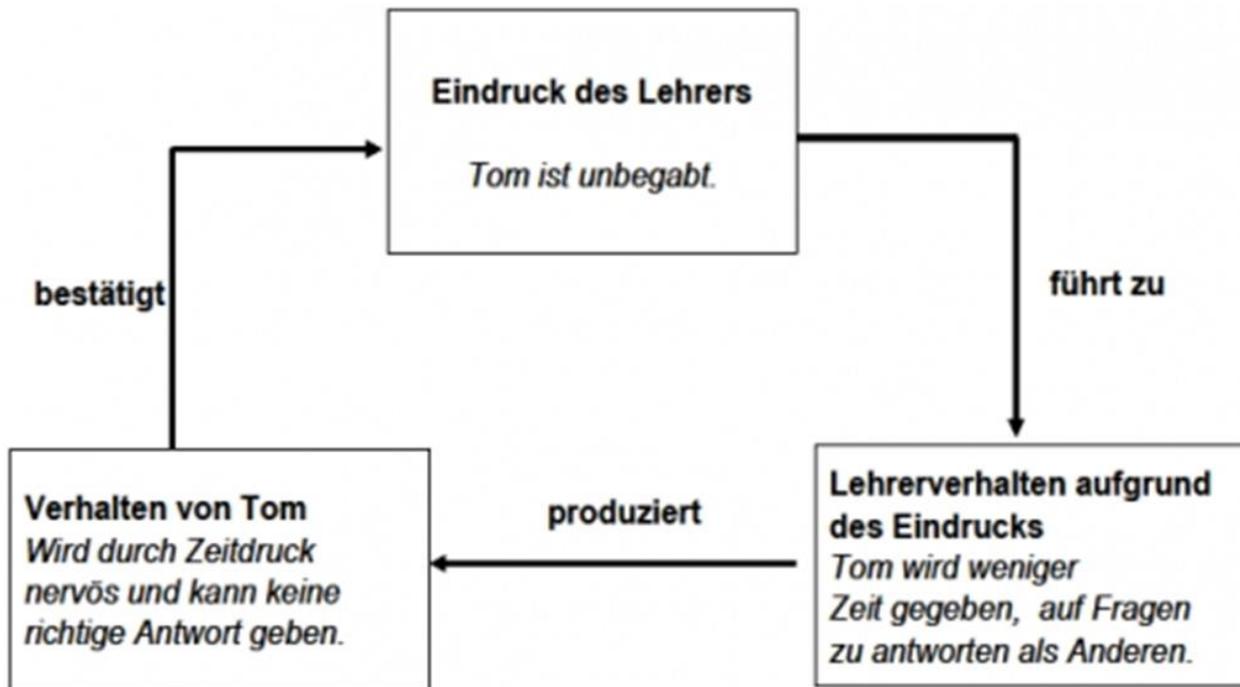
Die vier „W-Fragen“:

1. **Was** nehme ich in den Blick?
2. **Wie** nehme ich in den Blick?
3. **Worauf** richte ich den Blick?
4. **Wie** bewerte ich das, was ich sehe?
5. **Was** leite ich aus den Erkenntnissen ab?

1. Was nehme ich in den Blick?

- **Lernstand, Lernvoraussetzungen**
Kompetenzen/Fertigkeiten fachlich/überfachlich
Fähigkeiten, Begabungen
- **Lernprozesse:**
Motivation, Selbstkonzept, Arbeitsverhalten
Lerntyp
- **Lernentwicklung, Lernergebnisse**
Kompetenzentwicklung

2. Wie nehme ich in den Blick– oder die Frage nach der Haltung?



Beobachtungsfehler



1. Erst-Eindruck (Primacy-Effekt)
2. Voreinstellungen-Vorurteile (Rosenthal-Effekt)
3. Global-Eindruck (Halo-Effekt)
4. Fehlattributionen: (Ähnlichkeits-Effekt, Kontrast-Effekt, Inferenz-Effekt)

Achtung vor dem Halo-Effekt!

3. Worauf richte ich den Blick – oder die Frage nach dem Ziel?

- **Bestätigung erfolgreicher Lernschritte?**
- **Planung nachfolgender Lernschritte?**
- **Verbesserung der Lernbedingungen?**
- **Korrektur falscher Lernergebnisse?**
- **Erkennen von Lerndefiziten?**

4. Wie bewerte ich das, was ich sehe?

- **Individuelle Bezugsnorm**

...bewertet den Schüler individuell (bspw. nach Förderplan....)

- **Soziale Bezugsnorm**

...bewertet den Schüler im Bezug zur Lerngruppe

- **Kriteriale Bezugsnorm**

...bewertet den Schüler anhand vorgegebener Kriterien z.B.
Lernstandserhebung

(vgl. Ingenkamp, K.u. Lissmann, U.: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, 2008)

5. Was leite ich aus den Erkenntnissen ab ?



Zusammenfassung

1. Pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung im Unterricht bedingen einander. Ich kann Schüler nur dann individuell abholen, wenn ich weiß, wo sie stehen.
2. Was ich beobachte, hängt stark davon ab, wie ich beobachte!
3. Wie ich beobachte, beeinflusst stark, was ich sehe!
4. Die Bewertung richtet sich nach den Kriterien der Bezugsnorm!
5. Das Portfolio wird zum individuellen Förderplan!



Teamlösungen anstreben, Professionen nutzen

Wir freuen uns auf Ihre Fragen



Material:

**Themenspezifisches Informationsmaterial/ Broschüre
Musterbeispiele**

Vorgehensweise:

**Einzelarbeit
Austausch in der jeweiligen Expertengruppe
Erarbeitung einer Präsentation
Vorstellung im Plenum**

Aufgabe:

Erstellen Sie aus dem Informationsmaterial ein Kurzprofil zu „Ihrem“
Diagnoseverfahren.

Folgende Aspekte sind zu berücksichtigen:

- Ziel des Verfahrens im Diagnoseprozess (Wozu?)
- Anwendungsfelder (Wo? Wann?)
- Kennzeichen von Aufbau und Ablauf (Wie?)
- Vorteile und Hindernisse in der Umsetzung

(Besprechen Sie mögliche Beispiele aus Ihrer Schule und Erfahrungen zum Umgang mit diesem
Diagnoseverfahren.)

Jede Expertengruppe stellt ihr Verfahren nach den oben genannten Aspekten im
Plenum vor.

Instrumente der pädagogischen Diagnostik

Teil 1 - Gespräche und Befragungen

Teil 2 - Beobachtung

Teil 3 - Selbstbeurteilung

Teil 4 - Portfolio

Erläuterungen und Beispiele für die Grundschule

Monika Baumgartner

Teil 1 : Gespräche

Anwendungsfelder

Der Aufbau einer Gesprächskultur ist der Ausgangs- und Endpunkt für eine gute Diagnose. Mit Gesprächen oder auch Befragungen der Schüler und Eltern ist es möglich, die Sicht der Schüler (auch außerhalb der Schule) wahrzunehmen und Themen perspektivisch auszuleuchten, d.h. auf relevante Blickwinkel und Facetten von Unterrichtsergebnissen aufmerksam zu werden.

Zielsetzung der Gespräche und Befragungen ist es:

- einen gezielten und geplanten Lern-Dialog aufzubauen, um bspw. Stärken zu fördern
- Informationen, Wahrnehmungen, Verhaltensweisen, Ergebnisse und Erfahrungen auszutauschen
- neue Einsichten und Erfahrungen zu erlangen, mit denen man die Arbeit und die Arbeitsbeziehungen gestalten bzw. deren Qualität verbessern kann
- auf der Basis der Aussagen im Einzelfall gezielte Fördermaßnahmen einzuleiten

Wenn regelmäßige Gespräche mit Schüler/innen zum Zwecke der Diagnostik geführt werden sollen, ist es ratsam, sie immer nach dem gleichen Schema ablaufen zu lassen.

Es ist darüber hinaus hilfreich, sie mit folgender Checkliste vorzubereiten:

Checkliste zum Schülergespräch

Gespräch zum Thema:
Was ist das Ziel des Gesprächs?
Was soll inhaltlich angesprochen werden?
Welche Fragen sollen gestellt werden?
Was muss allgemein vorbereitet werden?
Wie sieht der Gesprächsrahmen aus?
Wann ist ein günstiger Zeitpunkt für das Gespräch?
Wie soll das Gespräch beginnen?
Mit welchen Reaktionen des Schülers ist zu rechnen?
Mit welchen Verhaltensweisen kann ich meinerseits das Gespräch positiv beeinflussen?
Welche Vereinbarungen sollen getroffen werden?
Wie wird das Gespräch beendet?
Wie wird das Gespräch nachbereitet?
Wann ist ein Nachfolgegespräch einzuplanen?

Möglicher Ablauf eines Feedbackgesprächs

1. Phase: Gesprächseröffnung durch die Lehrkraft

- Kontakt herstellen, Begrüßung, Wertschätzung
- Zieltransparenz herstellen
- Frage stellen nach dem Zustand des Lernenden

2. Phase: Spontaner Rückblick durch den Lerner

- Erstes Verbalisieren von Eindrücken zum Lernstand/ /zum Lernprozess/ zur Lernentwicklung

3. Phase: Gemeinsamer kompetenzorientierter Rückblick auf den Lernzuwachs

- Stärkenorientiertes Feedback der Lehrkraft unter Verwendung fachlich-kompetenzorientierter Beschreibungen des Lernzuwachses, z. B.:

„Ich habe beobachtet, dass du ...“

„Dir ist es gelungen ...“

„Deine Kannlisten...“

„Deine Reflexionsbögen...“

„Du kannst jetzt schon ...“

„Deine Beiträge...“

„Deine Präsentationen...“

- Lernfortschritte bewusst machen, über den Kompetenzzuwachs sprechen, indem der Lernende dazu gefragt wird

„Teilst du meine Einschätzung.....?“

„Wie siehst du ...?“

4. Phase: Gemeinsamer kompetenzorientierter Rückblick auf Stolperstellen im Lernprozess

- Stolperstellen bewusst machen und darüber sprechen:
- Paraphrasierendes und zusammenfassendes Feedback/Spiegeln durch die Lehrkraft unter Berücksichtigung der eigenen Beobachtungen, z. B.:

- „Ich habe verstanden, dass du xxx noch lernen möchtest.“
- „Ist es richtig, dass du Hilfe bei xxx benötigst?“
- „Ich merke, dass du ...“
- „Ich nehme wahr, dass du ...“

5. Phase: Beratungs- und Unterstützungsangebote zum Weiterlernen anbieten

- Aufzeigen von Perspektiven anhand von weiterführenden Lern- und Übungsaufgaben, z. B.: –

- „Mit diesen Aufgaben kann du xxx neu dazu lernen.“
- „Da findest du Hilfen: ...“
- „Dieses Material hilft dir dabei, xxx zu üben: ...“

6. Phase: Vereinbarungen treffen, Ausblick

- Absprachen über Umfang und Zeiträume im Lernprozess treffen
- (ggf. Notiz im Lerntagebuch, im Beobachtungsbogen der Lehrkraft): –

- „Wir treffen uns wieder am ...“
- „Bitte bearbeite bis zum xxx diese Aufgaben, Materialien, Kannlisten: ...“

7. Phase: Rückblick auf das Beratungsgespräch durch den Lernenden

- Verbalisieren von Eindrücken und Gefühlen zum Beratungsgespräch

Bei diesen Gesprächen besteht grundsätzlich die Möglichkeit, ein „Protokoll“ anzufertigen und dies von allen Beteiligten (Schüler, Eltern) unterzeichnen zu lassen bzw. darüber hinaus eine „Zielvereinbarung“ zu treffen.

Befragungen

Um eine Befragung erfolgreich zu gestalten, ist es sinnvoll, die folgenden Punkte zu beachten:

- Es macht nur Sinn, das zu diagnostizieren, was im eigenen Verantwortungsbereich liegt und veränderbar ist.
- Ziel und Bedeutung der Befragung sollten für die Befragten klar sein.
- Die Anonymität sollte je nach Thematik ggfls. gewährleistet sein, damit ein ehrliches Antwortverhalten möglich ist.
- Die Ergebnisse der Befragung sollten auf jeden Fall mit den Befragten diskutiert werden, mit dem Ziel gemeinsam Handlungskonsequenzen für die weitere Arbeit zu vereinbaren. Die Akzeptanz von Feedback-Verfahren wird gefährdet, wenn keine Rückmeldung und Diskussion der Ergebnisse erfolgt.

Erstellen eines Fragebogens

Abgestimmt auf den ausgewählten Themenbereich und Ihre Zielsetzung können Sie einzelne Aussagen/Items aus bestehenden Fragebögen auswählen und/oder eigene Items formulieren. Bei der Erstellung eines eigenen Fragebogens sollte Folgendes beachtet werden:

Grundsätzlich sollten Sie bei jeder Formulierung überlegen...

- Können die Befragten das Item beantworten – verfügen Sie über genügend Wissen
- Erhalten Sie die Information, die sie wollen. (Beispiel: „Es gibt an der Schule AGs.“ Hier bekommen Sie Informationen darüber, inwieweit die Befragten über das Angebot informiert sind. „Ich bin zufrieden mit dem Angebot an AGs.“ informiert über die Zufriedenheit.
- Die Items sollten verständlich und auf die Zielgruppe abgestimmt sein.
- Die Items sollten keine Verallgemeinerungen enthalten (z. B. immer, nie).
- Jedem Item sollte nur ein Inhalt zugrunde liegen (keine und-, oder-, bzw. wenn-dann-Verknüpfungen).
- Verneinungen sollten möglichst vermieden werden
- Die sogenannte Polung der Items sollte am besten einheitlich erfolgt. Das bedeutet, dass z. B. die Antwort „stimmt ganz genau“ bei jedem Item auf eine positive Ausprägung hindeuten sollte und die Antwort „stimmt gar nicht“ auf eine negative Ausprägung. Diese Vereinheitlichung erleichtert die Interpretation der Daten, da man besser vergleichen kann.
- Die Items sollten so formuliert sein, dass sie mit einem 4-stufigen Antwortformat sinnvoll beantwortet werden können.

In der Fragebogen-Vorlage und der Auswertungshilfe sind vorab die Antwortmöglichkeiten „stimmt gar nicht“, „stimmt eher nicht“, „stimmt eher“ und „stimmt ganz genau“ eingetragen. Diese können allerdings auch verändert werden. Sinnvolle Alternativen sind z. B.:

- nie – manchmal – oft – immer
- nein – eher nein – eher ja – ja
- trifft nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft vollständig zu
- bei keiner Lehrkraft – bei wenigen Lehrkräften – bei vielen Lehrkräften – bei allen Lehrkräften

Beispiel 1:

Fragebogen

Bitte kreuze an, was deiner eigenen Meinung am nächsten kommt. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Mache zu jeder Aussage nur **in einem Kästchen** ein Kreuz.

Nr.		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt ganz genau
1	Ich kann im Unterricht nach meinem eigenen Tempo lernen!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usw.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aufbau eines Gespräches bzw. einer Befragung

Gespräche bzw. Befragungen dienen der Lernbegleitung. Solche Gespräche zwischen Lehrkräften und Schülern

- werden regelmäßig (halbjährlich, vierteljährlich) geführt
- thematisieren Erfahrungen, Ergebnisse bzw. Leistungen, Ziele und Wünsche
- haben einen geplanten Ablauf
- richten sich konstruktiv auf die weitere Arbeit
- konzentrieren sich auf die Entwicklung der Kompetenzen des einzelnen Schülers und ggfls. der Klasse
- wollen das Selbstvertrauen unterstützen, Hilfe sein für Planung, Begleitung und Reflexion weiterer Arbeits- und Entwicklungsschritte.

In diesen Gesprächen oder Befragungen werden in den meisten Fällen offene Fragen gestellt. Diese offenen Fragen sind dem Namen nach ohne vorgegebene Antwortkategorien formuliert.

Ziel ist es, dass Antworten jenseits der Antwortmöglichkeiten „Ja“, „Nein“ oder anderer skaliertes Kategorien gegeben werden, um tatsächlich inhaltlich tiefer in ein bestimmtes Thema einzusteigen. Entsprechend sind solchen Fragen kaum Grenzen gesetzt.

Beispiele:

Was findest du gut in der Schule?

Was fällt dir schwer oder leicht?

Wie arbeitest du im Fach....?

Kannst du gut mit anderen zusammenarbeiten?

Woran willst du im nächsten Halbjahr mehr arbeiten?

- Die Erfahrung zeigt, dass es sich in einem offenen Gespräch bewährt, wenn man zunächst einen groben Bereich beschreibt oder eine Aussage zu diesem Bereich formuliert und daran eine Frage nach der Sichtweise, Erfahrung, Einschätzung der befragten Person anschließt. Z.B.: „Wir haben im Unterricht neue Lernformen ausprobiert. Welche der Arbeitsformen haben

- dir besonders gefallen? Aus welchem Grund?“ So können sich die Befragten, wenn sie es noch nicht gewohnt sind, bessere Vorstellungen über die Antwort machen.
- Es hat sich auch als sinnvoll erwiesen, wenn man den Befragten schon Betrachtungsperspektiven vorschlägt, um der Antwort eine bestimmte Richtung zu geben (z.B. sachlicher oder personeller Art). Bsp.: Die Instrumente haben mir gut – schlecht gefallen; früher – heute, jetzt – in Zukunft usw.

Zeitaufwand

Gespräche und offene Befragungen sind in ihrem Zeitaufwand nicht zu unterschätzen, denn das Antwortmaterial für die Auswertung kann beträchtlich ausfallen. Dieser Zeitfaktor muss in der Planung realistisch einkalkuliert werden. Auch ist die Auswertung offener Antworten sehr viel komplexer als die einfache Auszählung und Gewichtung von ankreuzbaren geschlossenen Fragen.

Auswertung

Die Daten, die aus einem Gespräch oder einer Befragung hervorgehen, können in ihrem Umfang und ihrer Art variieren: zumeist bestehen sie aus längeren, mehr oder weniger ausformulierten Sätzen, oder aus einer Anzahl von Stichworten und Notizen.

In der Analyse dieser Daten gilt es zunächst, die notwendigen Schritte für die weitere Lernentwicklungsplanung des Schülers herauszufiltern.

Insgesamt werden nur selten in den Gesprächen Ratschläge gegeben und auch keine Zensuren erläutert. Ziel ist viel mehr, in einem gemeinsamen Gespräch zu verstehen, was der Schüler gelernt und geleistet hat und wie man ihn weiter unterstützen kann.

Hinweise für die Formulierung der Fragen:

1. Die Fragen sollten so formuliert sein, dass Antworten jenseits vorgegebener Ja-Nein- oder skalierteter Kategorien gegeben werden. Das Ziel ist, ein möglichst freies und mehr oder weniger ausführliches Antwortverhalten bei den Befragten zu erzeugen und damit Stichworte, Berichte oder Erzählungen zu erfassen, die aus Sicht der Befragten vollständig und selbst hervorgebracht wurden.
2. Die offenen Fragestellungen folgen dem Prinzip des Anstoßens: Es wird durch Ansprechen eines bestimmten Gegenstandes oder Zusammenhanges dieser in das Bewusstsein des Befragten gehoben und zur Beantwortung und Reflexion freigegeben. Der Befragte wird entweder gebeten, zu berichten oder Stichworte zu notieren. Dabei sind zwei Fragestrategien denkbar:
 - a) die Frage wird tatsächlich als Frage formuliert und auf einer sehr allgemeinen und umfassenden Ebene gehalten: „Welche Arbeitsschritte haben mir heute geholfen?“ oder „Woran würde ich gerne in nächster Zeit weiterarbeiten?“
 - b) Es wird ein Aussagesatz formuliert, an den sich eine Frage bzw. eine Aufforderung zur Äußerung des Befragten anschließt: „Du bist nun seit ... Monaten in dieser Klasse. Beschreibe bitte, wie du deine Arbeit in dieser Klasse empfindest!“

3. Obgleich diese Art der Befragung das Ziel verfolgt, das Antwortverhalten der Befragten möglichst wenig zu beschränken, sind richtungsweisende Antwortperspektiven denkbar. So kann bspw. der Hinweis gegeben werden, dass bei der Beantwortung der Frage nicht das persönliche Empfinden des Befragten interessiert, sondern die Sache oder – umgekehrt – der Befragte kann um eine Einschätzung gebeten werden, ob er bspw. das Lernen in der Klasse heute anders empfindet als vor ... Monaten.
4. Da in einem Gespräch bzw. Befragungen nach dem Prinzip gearbeitet wird, dass der Fragende die Sichtweise des Befragten nicht genau kennt – diese soll schließlich erst aufgespürt werden – sollte man bei der Fragenkonstruktion oder im Gespräch sicher gehen, dass man alle Erläuterungen einholt, die zum Verständnis der Antwort erforderlich sind. Andernfalls besteht die Gefahr, dass man zu schnell auf Geahntes oder Bekanntes schließt und einer neuen Perspektive den Zugang verwehrt. Zur Vorbeugung hilft es nachzufragen oder um ausführlichere Erklärungen oder Erläuterungen zu bitten: An eine vorformulierte Frage kann bspw. das Wort „Warum?“ angehängt werden, so dass sich der Befragte selbständig aufgefordert sieht, eine kurze Begründung an seine Antwort anzuschließen.

Beispiel 2

Offener Fragebogen für Schülerinnen und Schüler zum Unterricht

Dieser Fragebogen kann von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II eingesetzt werden. Bei der Auswertung bietet es sich an, durch Kategorienbildungen die Antworten zusammenzufassen.

 Im _____-Unterricht gefällt mir besonders:

1.

2.

 Im _____ – Unterricht gefällt mir nicht so gut:

1.

2.

 Ich habe folgende Verbesserungsvorschläge:

1.

2.

Beispiel 3

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

in dem Fragebogen geht es um deine Meinung über deine Klasse. Du kannst offen und ehrlich antworten, denn niemand weiß nachher, wer den Fragebogen ausgefüllt hat.

Kreuze bitte an, was deiner Meinung am nächsten kommt.

	In meiner Klasse :	NEIN			JA
		stimmt gar nicht	stimmt nur wenig	stimmt ein bisschen	stimmt ganz genau
1	Ich habe mehrere gute Freunde oder Freundinnen.	...	...	...	...
2	Alle halten gut zusammen.	...	...	...	...
3	Die meisten Kinder lernen gern.	...	...	...	...
4	Fast alle strengen sich an, um möglichst viel zu lernen.	...	...	...	...
5	Ich finde schnell jemanden, mit dem ich zusammen lernen kann.	...	...	...	...
6	Andere Kinder helfen mir.	...	...	...	...
7	Einige Kinder stören immer den Unterricht.	...	...	...	...
8	Viele Kinder hören im Unterricht nicht zu und schwätzen.	...	...	...	...
9	Manche Kinder verprügeln oft andere.	...	...	...	...
10	Einige Kinder sind sehr gemein zu anderen.	...	...	...	...
11	Viele Kinder sind neidisch, wenn andere besser sind.	...	...	...	...
12	Viele lachen, wenn andere Fehler machen.	...	...	...	...

(vgl. https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=40a51a95bada8ab2fd17fb3822395738)

Teil 2 : Beobachtung

Anwendungsfelder

Beobachtungen eignen sich immer dann besonders gut, wenn menschliches Handeln bzw. Verhalten, sprachliche Äußerungen, nonverbale Reaktionen (Mimik, Gestik, Körpersprache) oder andere soziale Merkmale (Kleidung, Gebräuche, etc.) direkt erfassen werden sollen.

Strukturierte Beobachtungen machen auch Bereiche sichtbar, die über andere Methoden nicht bzw. nicht ausreichend aufgezeichnet würden (bspw. die Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit von Schülern beim Üben). Führt man Beobachtungen über einen längeren Zeitraum durch, gelangt man zu einer sehr kleinschrittigen Dokumentation/Diagnose bestimmter Sachverhalte und Entwicklungen (bspw. wenn man die Folgen der Mediatorenausbildung in den Pausen beobachtet, um Rückschlüsse auf die Wirksamkeit und Akzeptanz durch die Schüler zu ziehen o.ä.). Mit dem diagnostischen Hilfsmittel Beobachtung kann somit das Verhalten von Schülern überfachlich und fachlich erfasst werden. Da Kompetenzen nach Weinert neben Fertigkeiten auch motivationale Bereitschaften umfassen, kann also nie eine Kompetenz im Ganzen beobachtet werden, sondern immer nur das damit verbundene Verhalten.

Obwohl Kompetenzen damit nicht direkt beobachtbar sind und sich nur Verhaltensweisen in Beobachtungsbögen finden, ist es dennoch nötig, sich bei der Auswahl von Beobachtungskategorien immer wieder klar zu machen:

- Welche Indikatoren auf welche Verhaltensweise zielen
- Welche Verhaltensweise auf welche Einzelkompetenz zielt
- Wie diese Einzelkompetenz im Zusammenhang einzuordnen ist

Grundsätzlich muss man zunächst unterscheiden, ob ein Beobachtungsprotokoll frei geführt werden soll oder ob ein standardisiertes Vorgehen gewählt wird.

Aufbau des Beobachtungsinstrumentes

Zu unterscheiden sind weiterhin quantitative von qualitativen Beobachtungsinstrumenten:

❖ **Quantitative Beobachtung:**

Bei der quantitativen Beobachtung werden im Vorfeld bestimmte Beobachtungskriterien festgelegt, auf die Sie sich im Folgenden konzentrieren wollen. Im Verlauf der Beobachtung zählen Sie dann das tatsächliche Vorkommen der zuvor formulierten Verhaltensweisen per Strichliste oder notieren unter Absicht der späteren Zuordnung Namens Kürzel. Dabei ist es sinnvoll, auf dem Beobachtungsbogen soviel Platz zu lassen, dass Auffälligkeiten, die außerhalb der festgelegten Kategorien liegen oder aber zusätzlichen Aufschluss geben, schnell notiert werden können. Ziel dieser Methode ist es, die eigene Aufmerksamkeit bewusst zu lenken, um Dinge wahrzunehmen, die im sonstigen Trubel des Unterrichtsgeschehens eher unentdeckt oder oberflächlich beobachtet bleiben.

❖ **Qualitative Beobachtung:**

Bei dieser Methode notieren Sie frei, was Ihnen bei der Beobachtung einer Gruppe oder eines Arbeitsprozesses auffällt. Sie notieren stichpunktartig, eventuell unter Beachtung von Zeitabschnitten die Vorkommnisse auf einem Beobachtungsbogen.

Entscheidend ist, dass ein Beobachtungsbogen nur dann brauchbare Ergebnisse liefern kann, wenn er tatsächlich beobachtbares Verhalten erfasst und eindeutige Beurteilungskriterien nutzt, die mit den zu ermittelnden Kompetenzeigenschaften im Zusammenhang stehen. Zu allgemein gehaltene Formulierungen (...kann selbstständig arbeiten...oder ist aggressiv) sind in der Regel wenig aussagekräftig. Andererseits sollten die Beobachtungskriterien auch nicht zu detailliert (formales) Verhalten erfassen (...ist in der Lage den Hefrand einzuhalten...), sondern sich auf die entscheidenden Kompetenzen bzw. Kompetenzstufen beziehen.

Grenzen:

Grundsätzlich kann man bei Beobachtungen zwei strukturelle Grenzen ziehen:

1. Die erste bezieht sich auf die Anzahl und den Zeitraum der aktiven Beobachtung. Es wird nicht möglich sein, eine größere Gruppe über einen längeren Zeitraum systematisch zu beobachten. Daher der Tipp, Kleingruppen einzuteilen (entweder praktisch oder aber imaginär) und sich zeitliche Grenzen der Beobachtung zu stecken (bspw. zwanzig Minuten). Oder einzelne Schüler umfassend und über einen längeren Zeitraum hinweg ins Auge fassen, um vielschichtige Informationen über den Lern- und Entwicklungsprozess zu erhalten.

2. Die zweite Grenze bezieht sich auf einen Rollenkonflikt als Beobachter/in und Lehrende/r. Es wird Ihnen nicht möglich sein, sich unvermittelt und unbemerkt aus dem Unterricht zurückzuziehen, um zu beobachten, was in bestimmten Phasen passiert. Sie sind insofern auf Situationen von Stillarbeit, Gruppenarbeit oder eigenverantwortliche Arbeit angewiesen. Allerdings gibt es hier auch die Möglichkeit, phasenweise Mitglieder von Kleingruppen mit Beobachtungsaufgaben zu betrauen. Dazu müssen nur die Beobachtungskriterien im Vorfeld besprochen und der Zeitrahmen festgelegt und eingehalten werden. Es bietet sich aber auch an, eine Kollegin bzw. einen Kollegen um eine Hospitation in Ihrem Unterricht zu bitten, die oder der dann für Sie in die Rolle des Beobachtenden schlüpft. Es ist durchaus möglich, Schüler/innen mit dieser Aufgabe zeitweise zu beauftragen.

Checkliste für das Erstellen von Beobachtungsbögen:

1. Quantitative Beobachtung

- ❖ Beschränken Sie sich in der Anzahl der zu beobachtenden Personen und setzen Sie sich ein Zeitlimit.
- ❖ Vier Beobachtungskriterien in einem Beobachtungsraster, in das Sie Striche oder Namenskürzel eintragen, stellen das Maximum leistbarer Perspektiven dar. Wählen Sie daher im Vorfeld die wichtigsten/ einfachsten/ drängendsten Kriterien für Ihre Beobachtung aus.
- ❖ Formulieren Sie ihre Beobachtungskriterien so eindeutig und konkret wie möglich, damit die beobachtende Person sofort erkennen kann, welcher Kategorie das beobachtete Verhalten zuzuordnen ist.
- ❖ Die Erfahrung zeigt: Es wird im Laufe der Beobachtung immer Ereignisse geben, die im vorstrukturierten Beobachtungsraster nicht einzuordnen sind aber im Hinblick auf die Fragestellung dennoch interessant und relevant erscheinen. Es ist daher sinnvoll, auf dem Beobachtungsbogen so viel Platz einzuräumen, dass schnell unstrukturierte Beobachtungen notiert werden können.

2. Qualitative Beobachtung

- ❖ Qualitative Beobachtungen erfolgen jenseits vorformulierter Kriterien. Zielsetzung ist es schließlich, Verhaltensabläufe zu dokumentieren, deren innere Struktur und Logik bisher nicht ausreichend bekannt sind (bspw. Dynamiken in Kleingruppenarbeiten).
- ❖ Entsprechend sind offene Beobachtungen ihrer Form nach freie Protokolle von beobachteten Situationen, Szenen und Handlungen. Führt man diese Protokolle über einen längeren Zeitraum hinweg, können ausführliche Beobachtungstagebücher entstehen, die sich besonders gut auswerten lassen.
- ❖ Qualitative Beobachtungen können aber auch leitfadengestützt durchgeführt werden. Dieser Leitfaden besteht aus Kriterien und Indikatoren, die im Hintergrund der Beobachtung die Aufmerksamkeit und das Interesse der beobachtenden Person lenken. Damit gelingt eine fokussierte Betrachtung von Situationen und Verhaltensweisen. Innerhalb dieses Kriterienrahmens wird das beobachtete Geschehen jedoch frei protokolliert.

Grundsätzliche Hinweise zur Beobachtung

Beobachtungen sind immer subjektiv. Es ist daher notwendig zu einer gemeinsamen Definition von Beobachtungskriterien zu kommen, um den Prozess der Erkenntnisgewinnung ein Stück weit zu objektivieren und eine Grundlage für gemeinsame Beurteilungsprozesse zu haben. Diese sollten innerhalb des Teams festgelegt und besprochen werden.

Für die Beobachtenden gilt grundsätzlich, dass sie sich einer Bewertung und Interpretation des Gesehenen enthalten. Dokumentiert wird tatsächliches Verhalten, um auf dieser Basis begründet Fragen stellen zu können (z.B. „Warum hast du in der Situation X so und nicht anders gehandelt“).

Sich ausschließlich neutral und nicht wertend in einer Beobachtungssituation zu bewegen, erfordert eine gewisse Übung. Eine beobachtende Person ergibt sich dem Prinzip der Filmkamera oder des Tonbandgerätes: festgehalten wird nur das, was geschieht, nicht, warum etwas geschieht:

- ❖ **Beobachtung/ Beschreibung:**
 - a) Zwei Schüler tuscheln, während die Teamsprecherin redet.
 - b) Max löst die Rechenaufgaben nicht.

- ❖ **Vermutung/ Bewertung:**
 - a) Die Zwei passen nicht auf.
 - b) Max hat keine Frustrationstoleranz bei Mathematikaufgaben.

Tipps

Ja/Nein Kategorisierungen sind eindeutig und wenig anfällig für Beobachtungsfehler.

Die Einteilung in **Intensitäts- oder Häufigkeitsstufen** hat den Vorteil, dass eben auch die Intensität eines bestimmten Verhaltens registriert werden kann, Schwierigkeiten ergeben sich oft bei der verlässlichen Zuordnung durch den Beobachter.

Die offene Form hat den Vorteil, dass man sämtliche Verhaltensauffälligkeiten notieren kann. Das standardisierte Vorgehen in Form von Skalen hat den Vorteil, dass es sich ökonomischer und effizienter handhaben lässt

Beispiel 4

Beobachtungsbogen für das Verhalten von SchülerInnen

BeobachterIn: _____ Datum: _____
 Stunde: _____ Fach: _____
 beobachtete Lehrperson: _____ Anzahl anwesender SchülerInnen: _____

SchülerInnen- verhalten	Minuten										Bemer- kungen
	1-5	6-10	11- 15	16- 20	21- 25	26- 30	31- 35	36- 40	41- 45	46- 50 ...	
Störungen (z.B. herumlau- fen, in die Klasse rufen, sich laut unterhalten)											
Desinteresse (z.B. vor sich hinräumen, auf die Uhr schauen, Apathie...)											
Nebenbeschäfti- gungen (z.B. Bänke be- kritzeln, malen, essen)											
Sonstiges											

Was ist in der beobachteten Stunde besonders aufgefallen: _____

Anleitung zur Beobachtung:

Mit diesem Beobachtungsbogen sollen verschiedene mögliche Dimensionen von Schulunlust bei SchülerInnen im Unterricht registriert werden (Störung, Desinteresse, Nebenbeschäftigungen, Sonstiges).

Sofern ein entsprechendes Verhalten auftritt, ist dies mit einem Strich zu vermerken. Sollten mehrere SchülerInnen gleichzeitig dieses Verhalten zeigen, so ist für jede Schülerin / jeden Schüler ein Strich einzutragen. In der Spalte "Bemerkungen" sollen die jeweils gezeigten Verhaltensweisen stichwortartig festgehalten werden. Dem Beobachtungsbogen ist ein Zeitraster im 5-Minutentakt zugrunde gelegt. Vergessen Sie bitte nicht, nach jeweils 5 Minuten die Spalte zu wechseln.

(vgl. www.zfw.tu-dortmund.de)

Beispiel 5 - Beobachtungsbogen Sozialkompetenz

Ersterhebung Schuljahr: ____ / ____ Folgerhebung Schuljahr: _____ / _____

Bewertungsgrade:

++ = immer / + = meistens / - = selten / -- = nie

Name:	Datum:	++	+	-	--
findet Kontakt zu Lehrkräften					
findet Kontakt zu Mitschülern					
hat Freunde in der Klasse					
kommt mit Mitschülern gut aus					
kann mit einem Partner zusammenarbeiten					
kann in der Kleingruppe kooperieren					
kann im Klassenverband kooperieren					
kann mit jemandem zusammenarbeiten, den er / sie nicht so mag					
übernimmt Gemeinschaftsaufgaben					
setzt sich für gemeinsame Ziele ein					
hilft anderen aus eigenem Antrieb					
hält sich an individuelle Absprachen					
hält sich an gemeinsam besprochene Verhaltensregeln					
reagiert auf Verbote und Aufforderungen					
kann eigene Bedürfnisse angemessen äußern					
kann Bedürfnisse aufschieben					
erkennt und respektiert Bedürfnisse anderer					
toleriert die Besonderheiten anderer					
kann Kritik ertragen					
trägt zur Konfliktlösung bei					
versucht Meinungsverschiedenheiten gewaltfrei zu lösen					
übernimmt Verantwortung für eigenes Tun					
entschuldigt sich / bemüht sich um Wiedergutmachung					

(vgl. http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/beobachtungsbogen_.pdf)

Beispiel 6

Beobachtungsbogen für Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbst-, und Kommunikationskompetenz

Bewertungsgrade:

Klasse

Name

++ = immer / + = meistens / - = selten / - - = nie

Lernvoraussetzungen	++	+	-	- -
Wahrnehmung				
Orientierung im Raum				
visuelle Wahrnehmung				
auditive Wahrnehmung				
Raum-Lage-Beziehungen				
Motorik				
Körperwahrnehmung				
feinmotorische Fertigkeiten ...				
grobmotorische Fertigkeiten ..				
Kompetenzen				
Sachkompetenz/Fachkompetenz				
fachbezogene Aussagen				
verfügt über anwendungsbereites Wissen				
versteht Sachverhalte				
erkennt Zusammenhänge				
Methodenkompetenz				
beherrscht die Lernstrategie ...				
beherrscht die Lerntechnik ...				
informiert sich				
präsentiert Ergebnisse				
hält Ordnung am Arbeitsplatz				
Sozialkompetenz				
nimmt aktiv Kontakt auf				
löst Konflikte angemessen				
kooperiert mit anderen				
geht auf andere ein				
kann sich ein- und unterordnen				
Personale Kompetenz/Selbstkompetenz				
wendet Selbstkontrolle an				
motiviert sich				
hat Selbstvertrauen				
Kommunikationskompetenz				
Wortschatz				
Artikulation				
Sprachliche Richtigkeit				
Satzbildung				

(vgl. http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/beobachtungsbogen_.pdf)

Teil 3 : Selbstbeurteilung der Schüler

Schulisches Lernen zielt auf Bildung und Persönlichkeitsentwicklung - beides ist untrennbar miteinander verbunden. Gerade im Bereich der individuellen Förderung, die den Blick von "der Klasse" hin zum Individuum richtet, sind Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung von zentraler Bedeutung.

So erweisen sich die Stärkung der Eigenverantwortung für das eigene Lernen und von Kompetenzen für das soziale Miteinander als wesentliche Faktoren, damit Lernen im fachlichen Bereich erfolgreich und nachhaltig gelingen kann.

Wenn man zudem davon ausgeht, dass Lernen ein individueller Prozess ist, und jede Lehrkraft zwangsläufig überfordert ist beim Versuch, die Heterogenität aller Schüler erfassen und in individuellen Fördermaßnahmen berücksichtigen zu wollen, gibt es nur einen gangbaren Weg: Nicht die Lehrenden tragen die alleinige Verantwortung, sondern die Schüler leisten ihren aktiven Beitrag, indem sie die Gelegenheit zu selbstbestimmtem, eigenverantwortlichem und motiviertem Lernen wahrnehmen.

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

Die Selbstbeurteilung und Selbstwahrnehmung der Schüler gewinnt zunehmend an Bedeutung für das Diagnostizieren in der Schule auch auf dem Hintergrund der Kompetenzstufe 4 (Reflektieren der Lernentwicklung).

Den Schülern wird ermöglicht zu Beobachtern ihres eigenen Lernprozesses zu werden. Sie verinnerlichen auf diesem Weg mehr und mehr die eigenverantwortliche Gestaltung ihres Lernprozesses. Eine solche reflexive Begleitung der Lernleistung und -entwicklung durch die Schüler selbst erweist sich immer mehr als eine unverzichtbare Voraussetzung für die zielgerichtete Förderung der Lernkompetenz der Schüler und muss demzufolge systematisch erlernt werden.

Des Weiteren ist es durchaus sinnvoll die Einschätzungen der Lehrer durch eine Selbsteinschätzung von Schülern mit ähnlichen oder gleichen Kategorien zu ergänzen. Den Schülern werden auf diese Weise die Beurteilungskriterien und Beobachtungsgesichtspunkte der Lehrer bekannt und bei entsprechendem Austausch auch transparent.

Zum Beispiel können im Rahmen einer Wochenplanung bei einem „Kick-Off“ am Montagmorgen die angestrebten Kompetenzen beschrieben werden, die freitags im Wochenrückblick (Feedback) von den Schuler/innen bewertet werden.

Beide Einschätzungen können eine gute Grundlage für Lernentwicklungsgespräche zwischen Lehrern und Schülern sein. Darüber hinaus kann über diese gesteuerte Selbsteinschätzung eine Befähigung zur Reflexion der individuellen Lernprozesse mit Blick auf deren Verlauf und Ergebnisse auch zwischen den Schülern angebahnt und gefördert werden (Anwendung im Schülerportfolio oder siehe auch Lerntagebuch).

Die Selbstbeurteilung kann notwendige motivationale und inhaltliche Orientierungen für die Verbesserung individueller Lernprozesse geben. Sie sind wesentlich wirksamer, weil sie von den Schülern selbst abgeleitet und nicht von außen durch die Lehrer gesetzt werden. Entscheidend ist, dass die Schüler an eine realistische Einschätzung ihrer Leistungen herangeführt werden.

- Die Lehrer geben den Schülern Strukturen und Kriterien zur Selbstwahrnehmung und -beurteilung an die Hand.
- Die Lehrer leiten die Schüler zur Umsetzung an.
- Die Lehrer werten die Einschätzungen gemeinsam mit den Schülern aus.

Beispiel 7



Wie sehe ich mich selbst?

In der Schule unterscheidet man Arbeitsverhalten und in Sozialverhalten.
(Methodenkompetenz, Lernstrategien und Sozialkompetenz)

Wir bitten dich, die folgenden Fragen möglichst ehrlich zu beantworten. Das kann helfen, dass wir gemeinsam feststellen, in welchem Bereich/welchen Bereichen du deine Aufgaben schon richtig gut meisterst und in welchem Bereich/welchen Bereichen du noch Unterstützung benötigst.

Dein Arbeitsverhalten:

Fähigkeit	Selbsteinschätzung			
	Gelingt mir...			
	besonders gut	meistens	eher nicht	noch nicht
Ich halte meinen Arbeitsplatz in Ordnung				
Ich führe meine Mappen und Hefte ordentlich				
Ich gehe sorgfältig mit Arbeitsmaterialien um				
Ich erscheine pünktlich im Unterricht				
Ich kontrolliere meine Arbeitsergebnisse				
Ich höre aufmerksam zu				
Ich beteilige mich am Unterrichtsgespräch				
Ich folge Arbeitsanweisungen				
Ich arbeite , ohne andere zu stören				
Ich bringe eigene Ideen in den Unterricht ein				
Ich nutze meine Arbeitszeit sinnvoll				
Ich arbeite selbstständig				

Dein Sozialverhalten:

Fähigkeit	Selbsteinschätzung			
	Gelingt mir....			
	besonders gut	meistens	eher nicht	noch nicht
Ich nehme Rücksicht auf andere				
Ich unterstütze meine Mitschüler/Innen				
Ich arbeite gut mit anderen zusammen				
Ich verletze nicht die Gefühle anderer				
Ich halte die Gesprächsregeln ein				
Ich halte mich an Vereinbarungen				
Ich trage Konflikte friedvoll aus				
Ich bin bereit Kritik anzunehmen				
Ich behandle Mitschüler und Lehrkräfte respektvoll				

Vielen Dank für deine Mithilfe!

Diesen Fragebogen werden wir in unregelmäßigen Abständen wiederholen.
(vgl. HRS Wiedau-Schule in Bothel)

Beispiel 8

Mein Selbsteinschätzungsbogen Name: _____

So habe ich die Aufgabe ausgewählt				L
• Ich habe gezielt eine Aufgabe ausgesucht.				
• Ich habe gewusst, wo ich mein Material finde.				
• Die Aufgabe habe ich verstanden .				
• Ich habe Fehler selbst korrigiert.				
• Ich kann mein Arbeitsergebnis einschätzen.				
• Ich habe gewusst, wie ich arbeiten soll.				

So habe ich gearbeitet				L
• Ich habe mich für die Aufgabe interessiert .				
• Ich habe mich angestrengt .				
• Ich habe mich konzentriert .				
• Ich habe sorgfältig gearbeitet.				
• Ich habe die Regeln beachtet.				
• Ich habe Ordnung gehalten.				

So habe ich mit anderen gesprachen				L
• Ich habe zugehört .				
• Ich habe andere ausreden lassen.				
• Ich habe freundlich gesprochen.				
• Ich habe deutlich gesprochen.				
• Ich habe meine Meinung gesagt.				
• Ich habe meine Meinung begründet .				

So haben wir in der Gruppe gearbeitet				L
• Wir haben die Arbeit gerecht aufgeteilt.				
• Wir haben die Gesprächsregeln eingehalten.				
• Wir haben zusammengearbeitet .				
• Wir haben uns abgesprachen .				
• Wir haben uns auf Fehler hingewiesen , ohne andere zu beleidigen.				
• Wir haben Streit in Ruhe selbst gelöst.				

Die Lehrkraft hat die Möglichkeit ihr Einschätzung ebenfalls anzukreuzen und bei unterschiedlichen Ergebnissen in ein Gespräch mit dem Schüler über diese Punkte zu gehen.

Beispiel 9

Kann-Listen (Checklisten)

Hinter jeder Kompetenz bzw. Kompetenzstufe befindet sich eine Vielzahl von Lernimpulsen. Jedes Rasterfeld wird nach Möglichkeit durch eine Kannliste ausdifferenziert.

Während die Formulierungen in Kompetenzrastern den Lernenden als „Kompass“ ihrer allgemeinen inhaltlichen Orientierung dienen, stellen die Kann-Listen eine Präzisierung der in den einzelnen Feldern beschriebenen Kompetenzen dar. Anhand der Kann-Listen erhalten die Schüler/innen entsprechend den Inhalten der einzelnen Kompetenzstufen eine Auswahl an geeigneten Informationsmaterialien, Arbeitsaufträgen, Aufgabensammlungen und Lernjobs, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und die Lernenden motivieren sich damit auseinanderzusetzen.

Im Kompetenzraster Englisch heißt es beispielsweise: „Ich kann mich in Alltagssituationen verständigen.“ In der entsprechenden Kann-Liste wird dann ausgeführt, was darunter alles zu verstehen ist.

„Ich kann nach dem Weg fragen.“ „Ich kann mich und meine Familie vorstellen.“ „Ich kann eine Fahrkarte kaufen.“ Etc.

Kann-Listen operationalisieren Kompetenzraster

Schüler fragen: Was will der Lehrer von mir? Was muss ich können? Was kommt in der Klassenarbeit dran und wie bereite ich mich darauf vor?

Das entscheidende Instrument zur Selbstreflexion und Selbstbeurteilung ist eine Kann-Liste. Wenn wir diese den Schüler/innen am Anfang einer neuen Lernsituation/ einer Unterrichtseinheit/ eines fächerübergreifenden Projekts geben, werden viele Fragen vorab beantwortet. Es findet Transparenz und Partizipation statt.

Mit einer Kann-Liste können die Schüler/innen...

- ihren eigenen Lernfortschritt sichtbar machen.
- Referenzieren, indem sie sich mit den Kannlisten selbst in Beziehung zu den Kompetenzen setzen
- Sich motivieren – jeder gesetzte Haken bedeutet einen Lernfortschritt
- jederzeit eine Selbsteinschätzung durchführen: was kann ich, was noch nicht?
- schnell herausfinden: Was muss ich nachholen, weil ich gefehlt habe?
- sich einen individuellen (Wochen) Lernplan erstellen und so z.B. auf Abschlüsse, Prüfungen, Klassenarbeiten oder Tests vorbereiten.
- Vorbereitungen zielorientiert und effektiv gestalten. Die Spalte mit den Haken setzt Prioritäten und strukturiert den Weg.
- viele relevante Informationen selbst herausfinden. Ein regelmäßiger Blick in die Kann-Liste beantwortet viele Fragen

Mit einer Kannliste können die Lehrer/innen...

- Eine Kompetenzmatrix in Teilkompetenzen für Schüler/innen konkretisieren
- Antizipation und Partizipation der Schüler/innen ermöglichen
- Die Verantwortung für den Lernprozess zunehmend in die Hände der SchülerInnen übertragen

Aufbau einer Kann-Liste (Gesprächsregeln anwenden)

Nr.	Ich kann ...	☺	☹	☹	Rückmeldung Lehrkraft
	...still sein, wenn andere sprechen.				
	...den Redner angucken und höre ihm zu.				
	...aufzeigen, wenn ich noch eine Frage habe.				
	...sagen, warum mir etwas gefällt.				

Teil 4 : Die Portfoliomethode

Das Portfolio ist aus unterschiedlichen Zusammenhängen bekannt und wird in zweierlei Hinsicht im schulischen Alltag genutzt.

Zur Erinnerung:

Die erste Bedeutung des Portfolios ist als Schülerportfolio bereits bekannt. Es verschafft eine Übersicht zu den Kompetenzen im Bereich...

- der Kompetenzstufen
- des Erreichungsgrades (für Evaluation)
- der Differenzierungsmöglichkeiten in der Klasse / im Jahrgang

Das Schülerportfolio ermöglicht der Lehrperson eine Einschätzung der Schüler nach Erreichbarkeit der Kompetenzstufen. Nicht jeder Schüler kann die gleiche Stufe (Niveaustufe) erreichen, so dass für eine individuelle Förderung eine Differenzierung nach Qualitätsstufen ermöglicht werden muss.

Die zweite Bedeutung des Portfolios ist eine Dokumentation.....

- der schulischen Entwicklung des Schülers (Lernentwicklung in Stufen)
- der Leistungsfähigkeit des Schülers (Lernstand)
- der Stärken des Schülers (Lernprozesse)

Letzteres ist für die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens von immenser Bedeutung, denn im Portfolio ist die Möglichkeit gegeben, den individuellen Lernprozess abzubilden, sei es in Form von Kannlisten, Kompetenzrastern, Planungsschritten, Reflexionsbögen etc..

Dieses Portfolio kann als eine Mappe verstanden werden, welche die Einmaligkeit des Schülers in seiner Handlungskompetenz dokumentiert. Es setzt sich zusammen aus.....

- Arbeitsergebnissen, die von den Schülern eingefordert werden,
- Arbeitsergebnissen, die außerhalb des Unterrichts auf Initiative der Schüler entstehen
- Rückmeldungen (z.B. Beobachtungen) der Lehrer und
- Schülerreflexionen (Fremd- und Selbsteinschätzung)

Es dreht sich somit um ein Sichtbarmachen von Lernentwicklungen eines jeden Schülers.

Es bietet sich an, die Portfoliomethode über einen längeren Zeitraum einzusetzen (Quartal, Halbjahr, Schuljahr, Schulstufe) und sie inhaltlich genau zu definieren (Einsatz bei einzelnen Projekten, bei Teilbereichen eines Unterrichtsgegenstandes, für einzelne Fächer, für den offenen Unterricht oder die Freiarbeit).

Die diagnostische Funktion besteht darin.....

- den Lehrkräften, den Ausbildern, den Eltern aber auch den Schülern selbst den erreichten Lernstand anzuzeigen,
- durch die Auswahl der Produkte den individuellen Lernweg zu kennzeichnen,
- die Schüler zur Selbsteinschätzung zu befähigen,
- eine pädagogische Grundlage für fundierte Leistungsbewertungen abzugeben,
- in den Dialog mit den Schülern über ihren Lernstand und ihre Lernentwicklung einzutreten.

Lehrkräfte können darüber hinaus anhand der Portfolios ihren Unterricht passend zu den Lernständen der Schüler planen. Das gilt vor allem bei einem Wechsel der Lehrperson, der Jahrgangsstufe oder sogar Schulform. Die Lehrperson kann sich anhand der Portfolios vergewissern, welche Inhalte wie intensiv bearbeitet wurden. Sie kann sich ein Bild machen, was wiederholt und verfestigt werden muss bzw. was eine überflüssige Doppelung wäre. Und vor allem bilden die Portfolios eine Grundlage für die innere Differenzierung bzw. Diagnostik.

Ein Portfolio soll die Anstrengungen und vor allem die Stärken eines Lernenden belohnen (keine Defizitorientierung).

Die Arbeit mit dem Portfolio impliziert daher ein mehrschrittiges Arbeiten:

Entwerfen → Überarbeiten und Korrigieren → Gestalten → Präsentieren -Bewerten

Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, Rückmeldung zu geben, anzuregen, zu ermutigen, Hilfestellung zu geben. Erfahrungsgemäß sind die Schüler stolz, auf das, was im Laufe eines Lernprozesses entsteht.

Diese Art des diagnostischen Vorgehens ist weit entfernt von dem, wie und was ein normativer Test an Leistungen überprüft. Es ist vielleicht nicht so eindeutig objektiv, aber nicht weniger valide. Denn während der Test in der Regel nur ein sehr schmales Segment des Leistungsspektrums prüft, breitet sich in einem Portfolio die gesamte Leistungs- und Entwicklungslandschaft des Schülers aus.

Es ist auch deshalb nicht weniger gültig, weil es förderliche Prozesse ermöglicht, indem es sowohl Lehrkräften hilft, ihr Lernangebot zu optimieren als auch den Schülern Hilfestellungen gibt, sowohl ihre Leistungen bzw. Kompetenzen als auch ihre Lernstrategien auf eine höhere Stufe zu bringen.

Portfolios sind also keine willkürlichen Sammlungen irgendwelcher Schülerarbeiten. Zielgerichtetheit, Auswahl und selbstreflexive Betrachtung und Kommentierung des eigenen Lernfortschritts und gleichzeitig Transparenz der Beurteilungskriterien sind die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale gegenüber einer Sammelmappe.

Portfolioarten

Portfolios lassen sich demnach generell in zwei Arten unterscheiden, auch wenn es zahlreiche Mischformen gibt. Man unterscheidet:

1. Prozessorientierte Portfolios
2. Produkt- oder ergebnisorientierte Portfolios

Prozessorientierte Portfolios dokumentieren den Prozess des Lernens und die damit verbundenen Lernfortschritte.

Inhaltlich umfasst dieser Portfoliotyp schriftlich fixierte Vorüberlegungen, erste Entwürfe, Reflexionen über den Lernprozess und Hindernisse im Lernprozess. Neben dem Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten ist ein Ziel dieses Portfoliotyps die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten, mit denen der Lernende das eigene Lernen steuern lernt.

Produkt- oder ergebnisorientierte Portfolios dokumentieren die Qualität des Ergebnisses, d.h. sie sind eine Sammlung von Schülerarbeiten, die besonders gut gelungen oder für den Lernprozess bedeutsam sind. Die Auswahl der Arbeiten die in das Portfolio eingehen, stellen eine hohe Anforderung dar.

derung an den Schüler. Zur Entwicklung der Qualitätsmaßstäbe brauchen die Schüler/-innen eine systematische Unterstützung.

Portfolios können das Ergebnis einer Gruppenarbeit oder das Ergebnis einer Einzelarbeit sein.

Vier Stufen des Portfolioeinsatzes an einer Schule

Stufe I:

Schülerarbeiten werden (ohne großen Aufwand) in einzelnen Unterrichtsepochen oder Kursen gesammelt, reflektiert und dokumentiert. Sie werden bei Lehrerkonferenzen und Gesprächen benutzt. Reflexives Arbeiten wird vermittelt. Besondere Leistungen und Entwicklungen werden sichtbar gemacht.

Stufe II:

Der Unterricht wird in einigen Bereichen geöffnet und neue Lehr-Lernformen werden gezielt und regelmäßig eingesetzt (z. B. Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit).

Die Zeitgefäße des Unterrichts werden entsprechend neu gestaltet. Differenzierung, Individualisierung und gezielte Fördermaßnahmen spielen eine große Rolle.

Selbstgesteuertes Lernen erhält einen zunehmenden Stellenwert.

Leistungen werden in verschiedenen Foren regelmäßig präsentiert, wahrgenommen und reflektiert.

Die Dokumentation und Bewertung der Leistungen ist in den reformierten Bereichen an Portfolios geknüpft.

Stufe III: Die Arbeit der Lehrpersonen ist in vielen Bereichen als Teamarbeit organisiert.

Anhand von Portfolios finden regelmäßig Bewertungs- und Förderkonferenzen statt.

Kompetenzbeschreibungen liegen für viele Fächer und für fächerübergreifende Bildungsziele vor.

Der Unterricht orientiert sich daran. Es gibt längerfristig angelegte Portfolios.

Stufe IV:

Portfolios werden durchgängig für alle Fächer angelegt. Am Ende des Schuljahres finden ausführliche Gespräche, Tests, Präsentationen und Lernplanungen statt. Es gibt portfoliobasierte Prüfungen. Portfolios spielen für Übergänge in nachfolgende Bildungsgänge eine Rolle.

Zur Förderung möglichst vieler Kompetenzen bietet sich eine Kombination aus Prozess- und Präsentationsportfolio an.

Planung und Kontextdefinition

Ziele

Sind klare Ziele formuliert und für alle Beteiligten transparent?

Selbststeuerung und Verantwortung

Können die Lernenden ihre Arbeit auch selbst steuern und Verantwortung übernehmen?

Rahmen

Sind die Unterrichtsbedingungen für die Portfolioarbeit geeignet bzw. herstellbar?

Einsatz

Sind der beabsichtigte Einsatz und Zweck des Portfolios allen Beteiligten klar?

Reflexion

Werden Prozesse und Ergebnisse reflektiert?

Dialog

Finden Gespräche über Lernen, Leistung und Entwicklung statt?

Rückmeldung

Gibt es gehaltvolle Kommentare und Einschätzungen zur Qualität von Ergebnissen und Prozessen?

Organisation

Sammlung

Werden Dokumente zu Ergebnissen und Prozessen des Lernens gezielt gesammelt?

Überarbeitung

Gibt es Gelegenheit, die Portfolioprodukte zu überarbeiten?

Auswahl

Wird eine gezielte und begründete Auswahl getroffen?

Strukturierung & Gestaltung

Sind die Portfolios strukturiert und individuell gestaltet?

Öffentlichkeit und Wahrnehmung

Werden die Portfolios in geeignetem Rahmen veröffentlicht und wahrgenommen?

Auswertung

Werden Schlussfolgerungen für die weitere Lernarbeit gezogen?

Zur Förderung möglichst vieler Kompetenzen bietet sich eine Kombination aus Prozess- und Präsentationsportfolio an.

Bewertungsgesichtspunkte

Es ist problematisch, Portfolios vergleichend beurteilen zu wollen.

Portfolios können zeigen, was geleistet wurde.

Portfolios helfen, einen sachlich-inhaltlichen Dialog über Lernen, Leistung und Kompetenzentwicklung zu führen sowie diagnostische Aussagen zur Lernentwicklung zu treffen, Portfolios regen zur Reflexion und zum Referenzieren an.

Die Bewertung von Portfolios heißt vor allem: Resonanz zeigen und Rückmeldung geben. Gemeinsam sind wir bessere Beurteiler. Das gilt auch für Mitschüler/innen.

Noch einen Schritt weiter gehen:

Schlussfolgerungen für das Lernen formulieren.

Daher wird empfohlen, Analyse- bzw. Bewertungskonferenzen und Förderkonferenzen anhand von Portfolios zu gestalten, um Kriterien zu entwickeln und Fördermaßnahmen zu beraten.

Beispiel 12 Lerntagebuch

Ein Lerntagebuch ist eine individuelle Reflexionshilfe, eine Vorform zu einem Prozessportfolio, mit denen SchülerInnen ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess dokumentieren können. Es ist also ein Instrument, das der Unterstützung und Weiterentwicklung der Selbstverantwortungskompetenz dient und zum anderen die Möglichkeit bietet, die entsprechenden Instrumente zu sammeln und/oder abzubilden.

Das Lerntagebuch kann auch nach Absprache jenseits der eigenen Reflexion in Phasen des Austausches genutzt werden: SchülerInnen können sich untereinander ihre Tagebucheinträge skizzieren, um auf diese Weise etwas über die Lernprozesse, -erfolge und -schwierigkeiten von MitschülerInnen zu erfahren und damit letztlich die eigenen besser einschätzen zu lernen.

Aufbau eines Lerntagebuchs:

- a) Ein Lerntagebuch wird vom einzelnen Schüler selbstständig geführt. Je nach Thema und Unterrichtseinheit können dazu Seitenvordrucke von den Lehrkräften erstellt und vervielfältigt ausgeteilt werden.
- b) Diese Schablonen oder Tagebuchseiten können ihrer Struktur nach quantitativen oder qualitativen Fragebögen entsprechen; sie können aber auch frei angelegt sein und bspw. zur Anfertigung und Sammlung von Spickzetteln dienen.
- c) Eine Verbesserung der Reflexionskompetenz und Eigenverantwortung wird nicht automatisch durch das Einführen von solchen Tagebüchern einsetzen. Es muss dazu in der Klasse eine entsprechende Routine und Selbstverständlichkeit entwickelt werden. Dazu können bspw. nach jeder Stunde/ Unterrichtssequenz oder Schulwoche feste Zeiten eingeräumt werden, in denen die Tagebucheinträge in der Klasse vorgenommen werden. In größeren Abständen hat es sich auch als sinnvoll erwiesen, Phasen des Austausches zu organisieren (zwischen SchülerInnen, zwischen SchülerInnengruppen und Lehrpersonen, etc.).
- d) Ein Lerntagebuch ist in seinem Einsatz und seiner Anwendung sehr flexibel: es kann zur individuellen Reflexion dienen, es kann Impulse für intensive Gespräche über Lernmethoden geben, es kann individuelle Entwicklungs- oder Projektschritte dokumentieren, es kann als Grundlage zur Evaluation der Lernzuwächse genutzt werden oder aber zur Vorbereitung und als Basis für Klassenarbeiten zum Einsatz kommen. Auch als Gegenstand zur Leistungsbeurteilung wurden in Ländern wie Kanada oder der USA gute Erfahrungen mit Portfoliosystemen gemacht, die den Lerntagebüchern ähnlich sind.

Grenzen:

Strukturelle Grenzen zum Einsatz eines Lerntagebuchs lassen sich kaum ziehen. Allerdings muss eine detaillierte Planung bei der Seitengestaltung und -formulierung, der Einführung des Instrumentes sowie der Art und Weise der Auswertung und Weiterarbeit vorgenommen werden. Andernfalls kann es passieren, dass die Fülle der produzierten Eintragungen ein Maß an Überschaubarkeit und Auswertungsmöglichkeit überschreitet und die Routine zwar vorhanden aber nicht zur Konsequenzziehung führt.

Beispiel 10

Stopp – Was habe ich gelernt? - Lerntagebuch

Variante 1:

Dieser offene Fragebogen kann sowohl nach längeren Arbeitsphasen als auch nach Einzelstunden eingesetzt werden. Er bietet für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zur Selbstreflexion, aber auch Lehrerinnen und Lehrer erhalten Rückmeldung über ihr unterrichtliches Handeln.

1. Thema des heutigen Tages / der heutigen Stunde war:

.....

2. Interessant war für mich:

.....
.....

3. Mir ist klar geworden:

.....
.....

4. Nicht klar ist mir:

.....
.....

5. Das möchte ich noch wissen:

.....
.....

6. Daran möchte ich weiterarbeiten:

.....
.....

Beispiel 11

Variante 2:

Diese Möglichkeit eignet sich vor allem für jüngere Schülerinnen und Schüler, Förderschüler/innen etc., sie zur systematischen Selbstevaluation anzuregen. Anhand von „Smilies“ schätzen sie ihr Verhalten in verschiedenen Bereichen ein: Pünktlichkeit (🕒), ihrem Umgang mit Büchern, Heften und anderen Materialien (📁), ihrem Umgang mit anderen Schülerinnen und Schülern (👤 👤 👤) und in ihrem Lernen (💬)

Lerntagebuch von: **Woche vom** **bis**

				
Montag				
Dienstag				
Mittwoch				
Donnerstag				
Freitag				

Beispiel 12 Feedback zum Lerntagebuch/ zum Portfolio

von: _____ am: _____

1.	Ich habe mir deine Aufzeichnungen / Arbeiten im Lerntagebuch / im Portfolio <ul style="list-style-type: none">○ angesehen○ teilweise gelesen○ sorgfältig gelesen
2.	Besonders gut gefallen hat mir _____ _____
3.	Weniger gut gefallen hat mir _____ _____
4.	Was ich daraus lernen konnte: _____ _____
5.	Was mir noch aufgefallen ist: _____ _____
6.	Ein Tipp für dich: _____

Unterschrift Mitschüler _____

oder

Unterschrift Lehrkraft _____

Beispiel 13

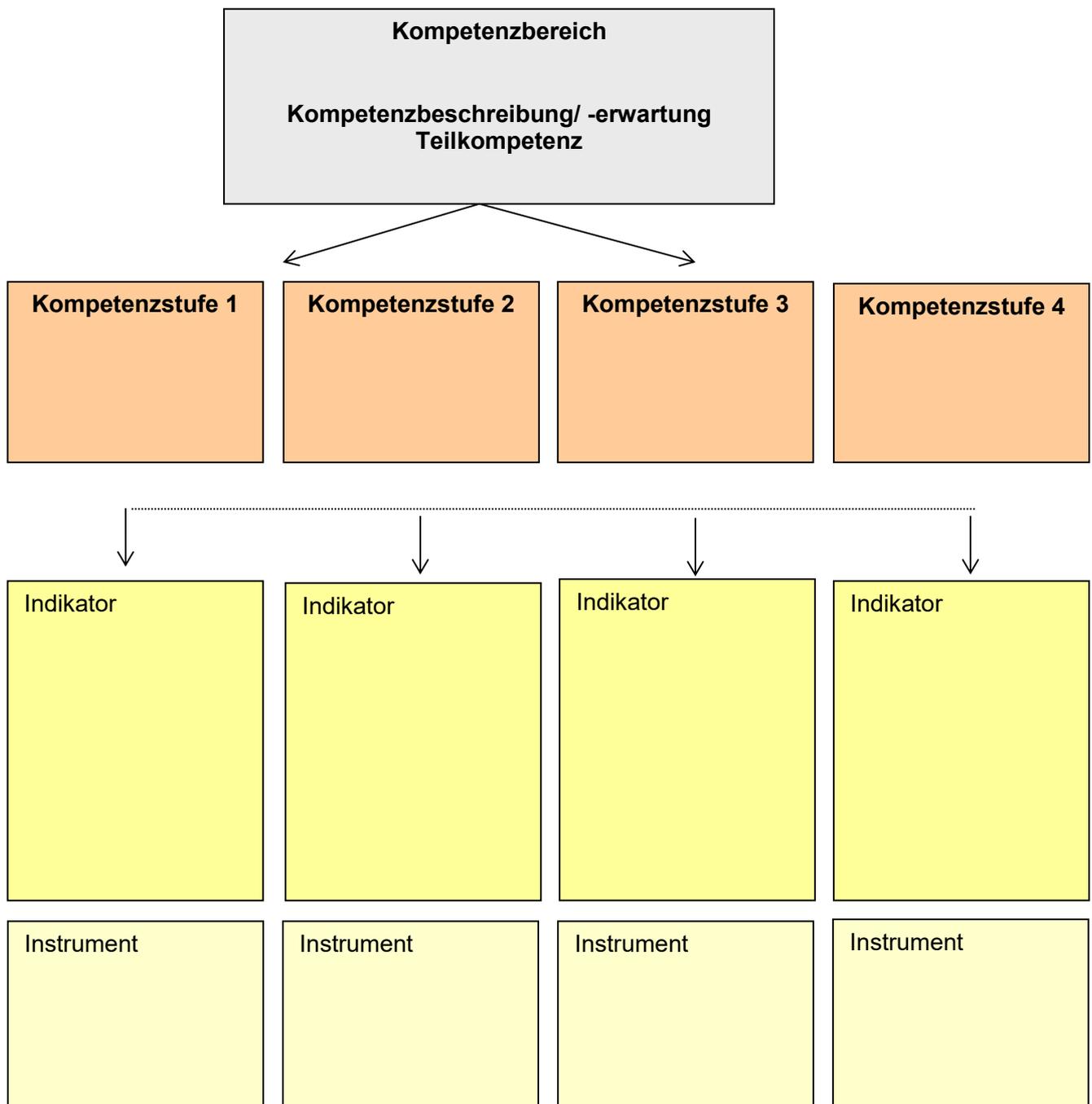
Bewertungsschema

für die Präsentation des Portfolios als diagnostische Möglichkeit

	Bemerkungen Beobachtungen Schlussfolgerungen
<p><u>Inhalt</u> Sachliche Richtigkeit, Sachzusammenhang (Themeneingrenzung) Gliederung (Klarheit und äußere Form) Tiefgang logische Reihenfolge Reichhaltigkeit Wichtiges einprägsam zusammenfassen</p>	
<p><u>Informationen</u> Hintergrundwissen Erklärung schwieriger Sachverhalte Klärung von Fachausdrücken und Fremdwörtern Zusammenfassung mit persönlicher Stellungnahme Zusatzfragen beantworten</p>	
<p><u>Vortrag</u> Körpersprache (Mimik, Gestik) Verständlichkeit Freies Sprechen (Überleitungen, Wortwahl) Veränderung der Lautstärke, Betonung Redezeit einhalten Sprachliche Gewandtheit</p>	
<p><u>Präsentation</u> Medieneinsatz, Auswahl Interessante Einleitung (Bild, Text ...) Veranschaulichung mit Musik, Film, Videos, Bildern, Techniken</p>	

Arbeitsauftrag II:

- Finden Sie zu den formulierten Kompetenzstufen Ihrer Kompetenzraster passende Indikatoren, die nachprüfbar und messbar sind. Woran kann man die erreichte Kompetenzstufe, -erwartung erkennen? Wie kann man sie messen, was kann man beobachten, erfragen und /oder reflektieren? Tragen Sie den/die Indikator/en in die Tabelle ein.
- Welches Diagnoseinstrument eignet sich, um den Indikator zu messen, zu beobachten, zu erfragen, zu besprechen etc.? Tragen Sie dieses in die Tabelle ein. Nutzen Sie bei Bedarf die Informationen aus dem Text: Festlegung von Instrumenten und aus der Broschüre: Pädagogische Diagnostik. Entwerfen Sie ein Instrument detailliert!



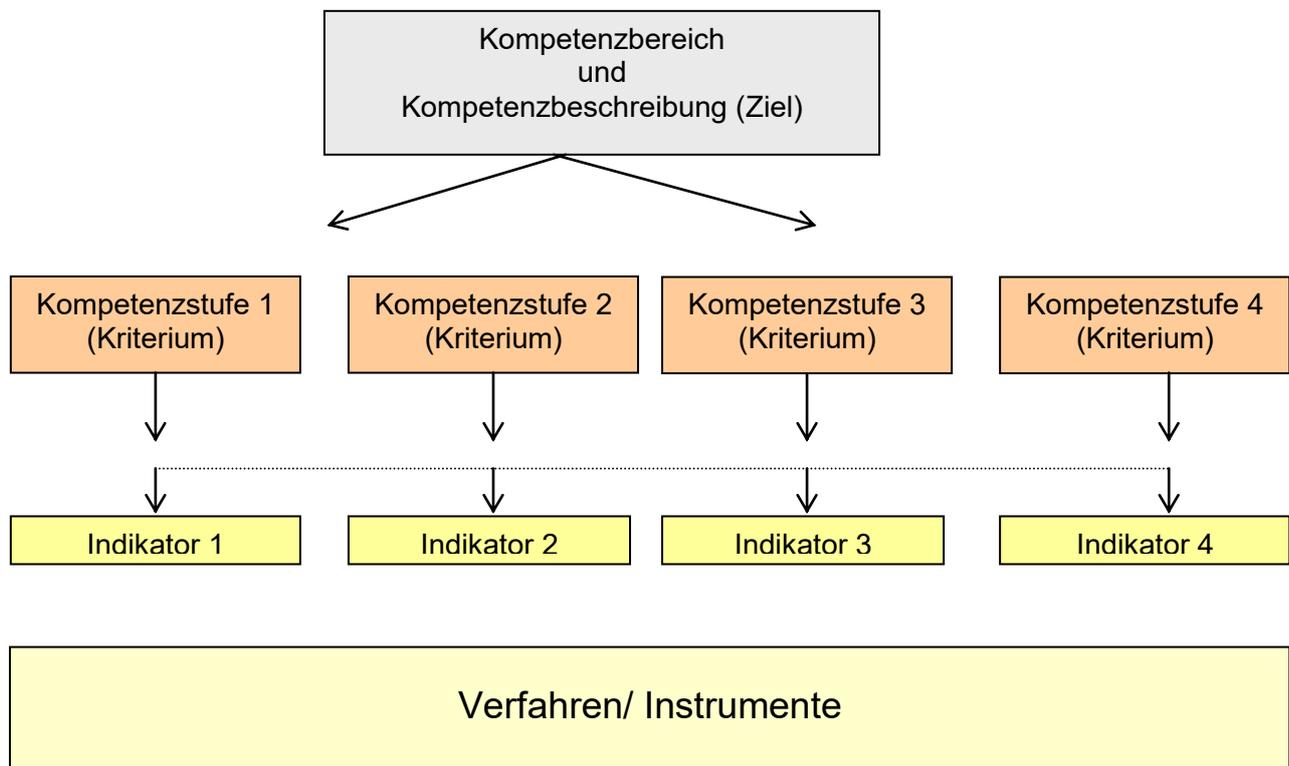
Die Entwicklung von Indikatoren

Die pädagogische Diagnostik ist ein komplexer Bereich, dem wir uns durch Beschreibungen nähern müssen. Nachdem einzelne Kompetenzbereiche als Ziel ausgewählt worden sind (Welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen wollen wir in dieser Jahrgangsstufe/ in diesem Bildungsgang bei den Schülern stärken?) sind die Kompetenzstufen als Kriterien zu benennen (Wie lassen sich die Kompetenzen differenziert darstellen?). Die Entwicklung sogenannter Indikatoren ist ein weiterer entscheidender Schritt. Sie beziehen sich unmittelbar auf die Kompetenzen und sind im weitesten Sinne beobachtbare Merkmale, die die Zielerreichung mit den entsprechenden Kriterien messen und festlegen. Indikatoren lassen also erkennen, ob und inwieweit der Anspruch an die Kompetenzentwicklung erfüllt wird. Die Erfahrung zeigt: Je früher die Ziele in den Kompetenzbereichen formuliert und in Kriterien in Form von Kompetenzstufen übersetzt und durch Indikatoren messbar definiert (operationalisiert) werden, desto leichter fällt die gezielte Einschätzung und Überprüfung der Kompetenzentwicklung.

Im allgemeinen Sprachgebrauch kommen Indikatoren in unterschiedlichsten „Konkretheitsgraden“ vor. Wir wollen einen Indikator verstehen als die konkreteste Einheit, die direkt in Items oder Fragestellungen bzw. Beobachtungen oder Befragungen umsetzbar ist. Die Erarbeitung geeigneter Indikatoren erfolgt in der Regel aus der Ableitung von mehr oder weniger konkreten Kriterien bzw. Kompetenzstufen. Dabei ist wichtig zu beachten, dass es sich erst dann um Indikatoren handelt, wenn sie direkt überprüfbar, d.h. beobachtbar bzw. abfragbar sind.

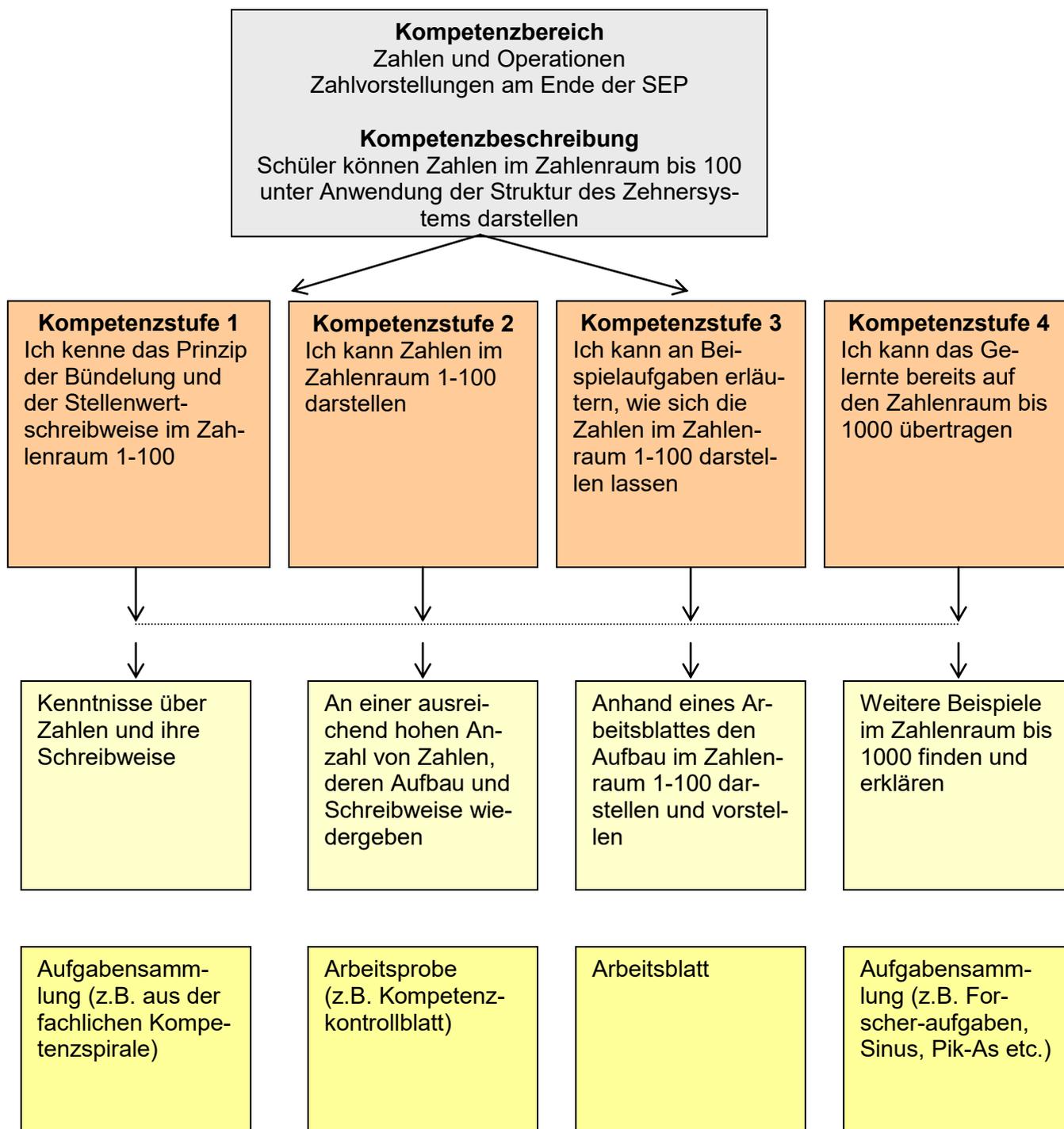
Das Ziel „SeLK – selbstgesteuertes Lernen der Schüler im Kompetenzstufenmodell“ bspw. bewegt sich auf einer sehr abstrakten und allgemeinen Ebene, die sich nicht direkt messen lässt. Ein geeigneter Indikator könnte hierfür sein, dass mindestens 80% der Schülerinnen und Schüler durch die regelmäßige Anwendung von Methoden im Unterricht in die Lage versetzt wurden, Lösungen ohne die Hilfe der Lehrperson zu finden.

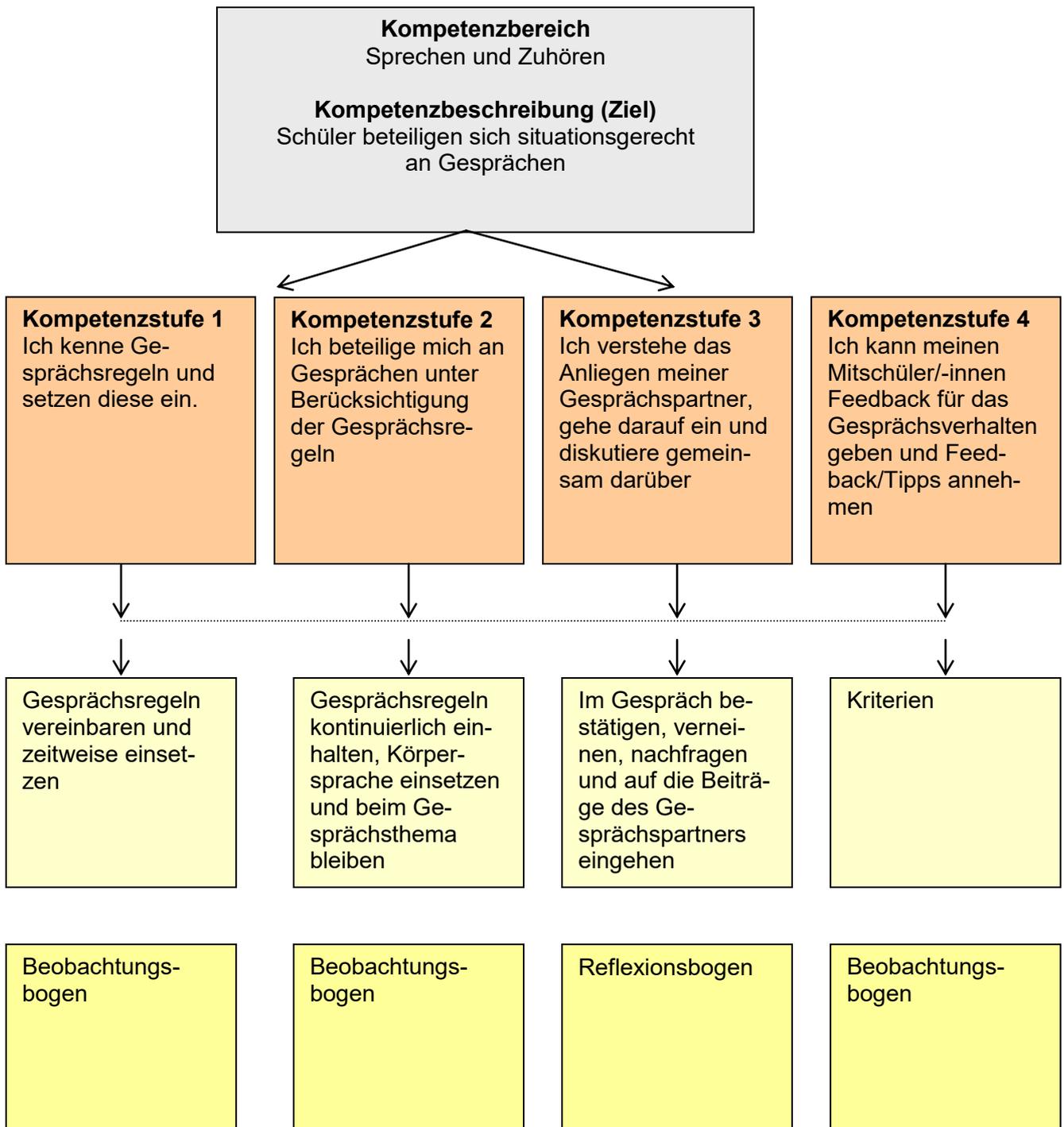
Es geht bei der Entwicklung von Indikatoren also prinzipiell um das Kleinarbeiten von Zielen (Kompetenzbereichen) und Kriterien (Kompetenzstufen) und zwar in der Weise, dass deren Erreichung konkret durch Items, (also Aussagen oder Beobachtungskategorien) abgefragt, beobachtet oder ausprobiert werden kann. Die folgende Grafik soll dieses schrittweise Konkretisieren verdeutlichen:



Betont werden sollte an dieser Stelle aber auch, dass bei der Konzeption der Verfahren und Instrumente zur Diagnose letztlich nicht (unbedingt) alle formulierten Indikatoren einbezogen werden müssen. Andernfalls würde die Datenerhebung möglicherweise zu komplex. Allerdings sollten die Auswahl und Fokussierung der interessierenden Indikatoren erst nach einer ganzheitlichen Aufstellung und Sichtung erfolgen.

Im Folgenden sollen zwei Beispiele die Herleitung von Indikatoren aus einem fachlichen Kompetenzbereich der Mathematik und einem überfachlichen Kompetenzbereich veranschaulichen. Hierbei wird sich deutlich zeigen, dass durch die Indikatoren das Instrument bzw. das Verfahren sofort deutlich wird (z.B. Befragung oder Beobachtung), denn sie helfen „den Blick“ gezielt zu steuern.





Individuell Fördern

Von der Diagnostik zur- individuellen Förderung



Monika Baumgartner

Qualitätszirkel



Prozessschritte I

Eine gemeinsame Haltung entwickeln!

Ist-Stand

1. Anlass klären im Team der Lehrer/-innen und mit den Schüler/-innen
2. Fragen (für Diagnose) entwickeln
3. Kompetenzen / Teilkompetenzen formulieren
4. Indikatoren finden
5. Methoden/ Instrumente wählen
6. Instrumente anwenden
7. Daten auswerten, Erkenntnisse ableiten

Prozessschritte II

- 1. Erkenntnisse in Entwicklungsbedarfe transferieren**
- 2. Entwicklungsziele / Kompetenzen formulieren**
- 3. Maßnahmen planen**
 - 1. UE**
 - 2. OE**
- 4. Maßnahme dialogisch kontraktieren**
- 5. Maßnahme umsetzen**
- 6. Wirkung überprüfen**
- 7. Maßnahme optimieren**

Beispiel 1

Datenbasierte Planungsgrundlage für Unterricht

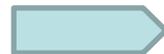
Diagnostik als Planungsgrundlage für Unterricht

Lernkompetenz der
Schüler/innen steigern

**Transparente Einstufung gemäß
Kompetenzraster**



Schüler/innen referenzieren



Heterogenität der Lerngruppe als
Chance nutzen - Differenzierung



Aufgabenformate entwickeln und
nutzen

Beispiel 2

Absprachen im Team zu überfachlichen Kompetenzen

Diagnostik als Grundlage zur Stärkung der überfachlichen Kompetenzen

Lernkompetenz der Schüler/innen steigern

**Methoden und Lernstrategien,
personale und soziale
Kompetenzen**

Kommunikative Kompetenzen



Schüler/innen referenzieren



Selbstgesteuertes Lernen



Sprach- und Lesekompetenz

Beispiel 3

Individuelle Förderung durch Organisationsentwicklung

Diagnostik als Planungsgrundlage für Fördermaßnahmen

Lernkompetenz der
Schüler/-innen steigern

Förderband im Bildungsgang

- Förderband (Bildungsgang-, Jahrgangsübergreifend)
- Rhythmisierung
Zeiten für SeLK einrichten
- Lernberatung

Beispiel 4

Vom Defizitabbau zum Stärkenaufbau im Dialog

Daten der Diagnose individuell nutzen

Lernkompetenz der
Schüler/innen steigern

**Form der Rückmeldung:
Stärken stärken –
Schwächen schwächen**



Lernentwicklungsgespräche
Feedbackgespräche



Eintrag ins Portfolio



Kommentar in der Kannliste

Vom Defizitabbau zum Stärkenaufbau



Dokumentation

- **Produkt- und Prozessportfolio**
- **Diagnostische Funktion**
- **Stufen und Möglichkeiten des Einsatzes**
- **Planung und Kontext**
- **Kriterien für den Einsatz und/oder die Bewertung/ Präsentation**



- **Transparente Kriterien, Teil der Unterrichtsplanung und -durchführung**

Lernkompetenz fördern und entwickeln

Wenn die Schüler/-innen:

in die Planung und Gestaltung von U einbezogen werden

selbst ermitteln, was sie können

sich selbst erreichbare Ziele setzen

im eigenen Tempo arbeiten

Lern- und Arbeitsstrategien entwickeln

im Team lernen und handeln

sich als Lernpartner unterstützen

individuelle/kooperative Aufgabenformate erhalten

ihre Lernerfahrungen/ Lernprozesse reflektieren

ihre Lernentwicklung dokumentieren

sich beim Lernen gegenseitig Feedback geben und bewerten

systematische Lernberatung erfahren

Möglichkeiten des Vorgehens

- **Absprachen im Team /
Bildungsgang/Förderkonferenzen**
- **Einführung Kompetenzraster**
- **Selbstreflexion, Kannlisten**
- **Rückmeldung/ Feedback**
- **Beratungsgespräche, Zielvereinbarungen**
- **Förderband im Stundenplan**



Checkliste zur Einführung

		ja	fraglich	nein	Was ist zu tun?
<i>Was soll diagnostiziert werden?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • individueller Lernstand, individuelle Stärken und Schwächen • fachliche/überfachliche Kompetenzen (Arbeitsweisen ,Methoden, Lernstrategien, personale, soziale, kommunikative Kompetenzen) • Kompetenzstufen, Kompetenzstand, Kompetenzentwicklung • Förderschwerpunkt (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung) 				
<i>Welche Bezugsnormen werden angewendet?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Bezugsnorm: Feststellung von Lernfortschritten, Lernschwankungen des einzelnen Schülers • Soziale Bezugsnorm: Vergleich zwischen einzelnen Schülern und Schülergruppen • Sachliche Bezugsnorm: • Vergleich mit Standards, Kompetenzstufen 				
<i>Unter welchen Rahmenbedingungen findet Diagnostik statt?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • zeitliche Ressourcen zur Erhebung, zur Auswertung und zur weiteren Bearbeitung • Kommunikationswege im Kollegium, zu den Eltern, zu den Schülerinnen und Schülern • Teamstrukturen im Kollegium (Klassen-, Jahrgangs-, Fachteams) • vorhandene diagnostische Kompetenzen und Erfahrungen im Kollegium 				

Pädagogische Diagnostik

		ja	fraglich	nein	Was ist zu tun?
Wann und wie oft wird diagnostiziert?	<ul style="list-style-type: none"> • in jeder Unterrichtsstunde • einmal in der Woche, im Monat • punktuell mehrmals im Jahr in bestimmten Kontexten / Eintritt in die Schule, Schuljahresbeginn – und /oder -ende • bei bestimmten Schülern (z. B. versetzungsgefährdeten) oder bei allen Schülern einer Klasse • in allen oder ausgewählten Fächern 				
Welche Hilfsmittel sind vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungen anhand vorgegebener Beobachtungshilfen • standardisierte Verfahren/Tests • kollegial abgestimmte Vorgehensweisen (z.B. Informationsweitergabe bei Klassenwechsel) • Online Verfahren zur Auswertung 				
Wer erhebt die Daten?	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenlehrer • Fachlehrer • Jahrgangsteam • Einbeziehung weiterer „Beobachter“: Schüler selbst, Eltern, weitere Mitarbeiter (Ganztag, Sozialpädagogen...) 				
Wie sollen Daten verantwortungsvoll genutzt werden?	<ul style="list-style-type: none"> • Bündelung und Auswertung der Daten/Ergebnisse / Informationen beim Klassenlehrer oder im Team • transparente Information der Kollegen, der Eltern und SchülerInnen • Praktikable Dokumentationsformen (Portfolio, Schülerakte etc.) • Reflexion und Auswertung mittels Portfolio und den SchülerInnen • Erarbeitung und Umsetzung eines Förderplankonzepts im Kollegium 				

Diagnostizieren im Dialog

Klaus Dyrda

Von Daten zu Taten: Diagnostizieren im Dialog

Diagnostik als abgestimmter Dialog

Der diagnostische
Kreislauf

Schülerperspektive

Der
organisierte
Austausch mit
meinen
Mitschülern

Die organisierte
Lernzeit im Ganztag

Die Rolle des/der
Sonderpädagogen/-in

**Mein
eigener
Lernweg**

Der regelmäßige
Austausch mit dem
Schulsozialarbeiter

Regelmäßige
Feedbackgespräche
mit meinem/meiner
Lehrer(-in)

Hilfen meiner Eltern
zuhause
(in Rücksprache mit
Lehrern und Erziehern?)

Informelle Lernanlässe:
im Verein, in der Religionsgemeinschaft,
im Stadtteil usw.

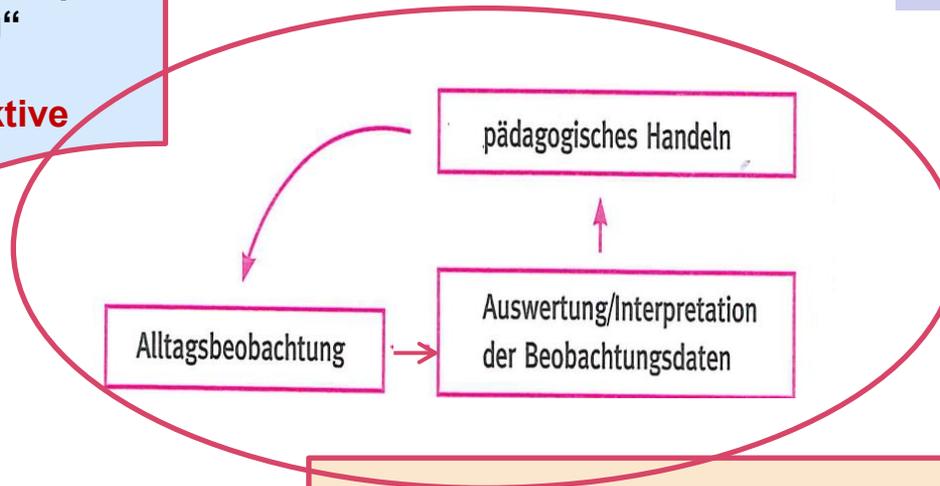
Diagnostik als abgestimmter Dialog

Ausgangssituation und dialogische Ebenen

Der diagnostische
Kreislauf am Beispiel
„Beobachtung“

Lehrerperspektive

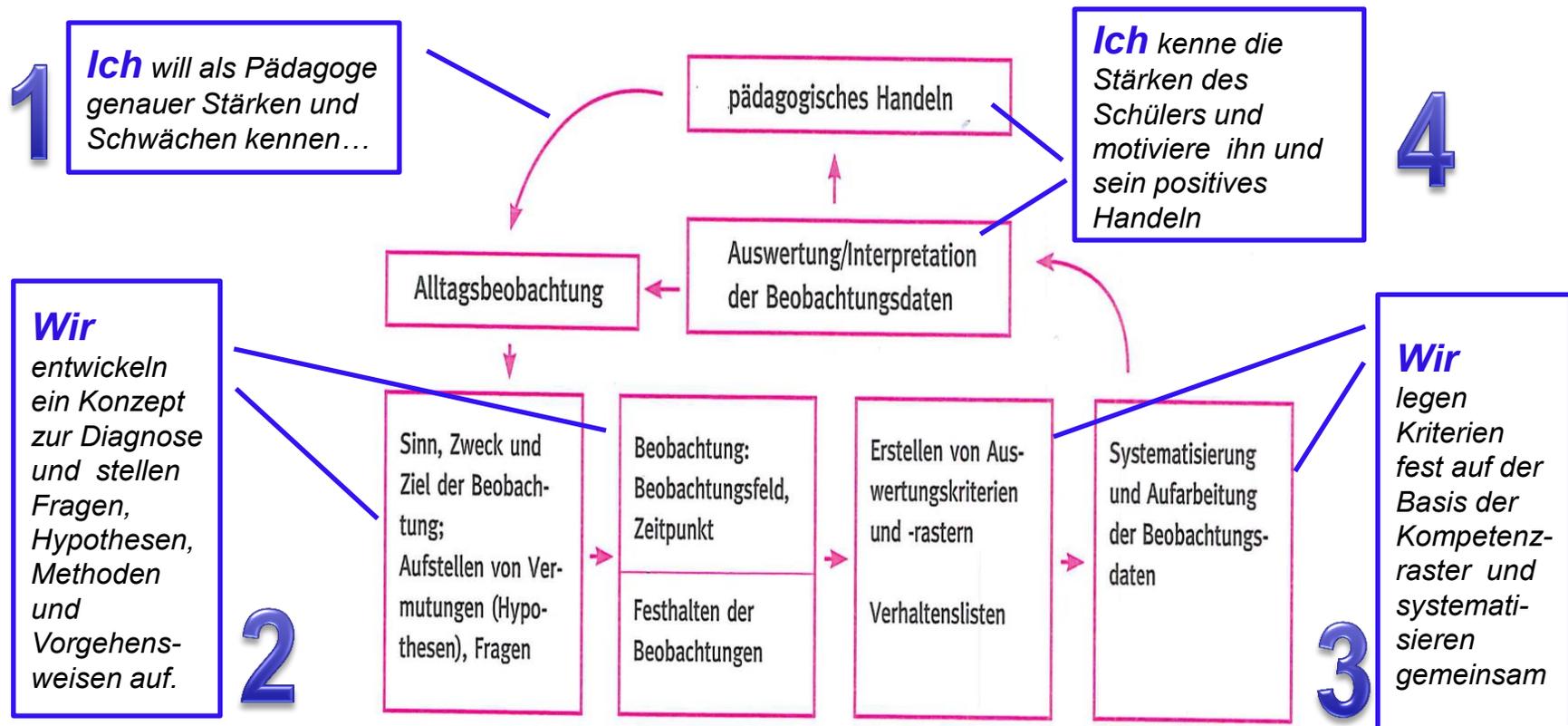
klassisches Modell



- meine eigenen Beobachtungen
- meine eigene Auswertung (ohne Unterstützung)
- meine eigenen Interpretationen (ggfls. zu subjektiv)
- meine „Über“forderung (Schülerzahl und Heterogenität)
- mein Organisationsproblem (Wer macht was, wann?)

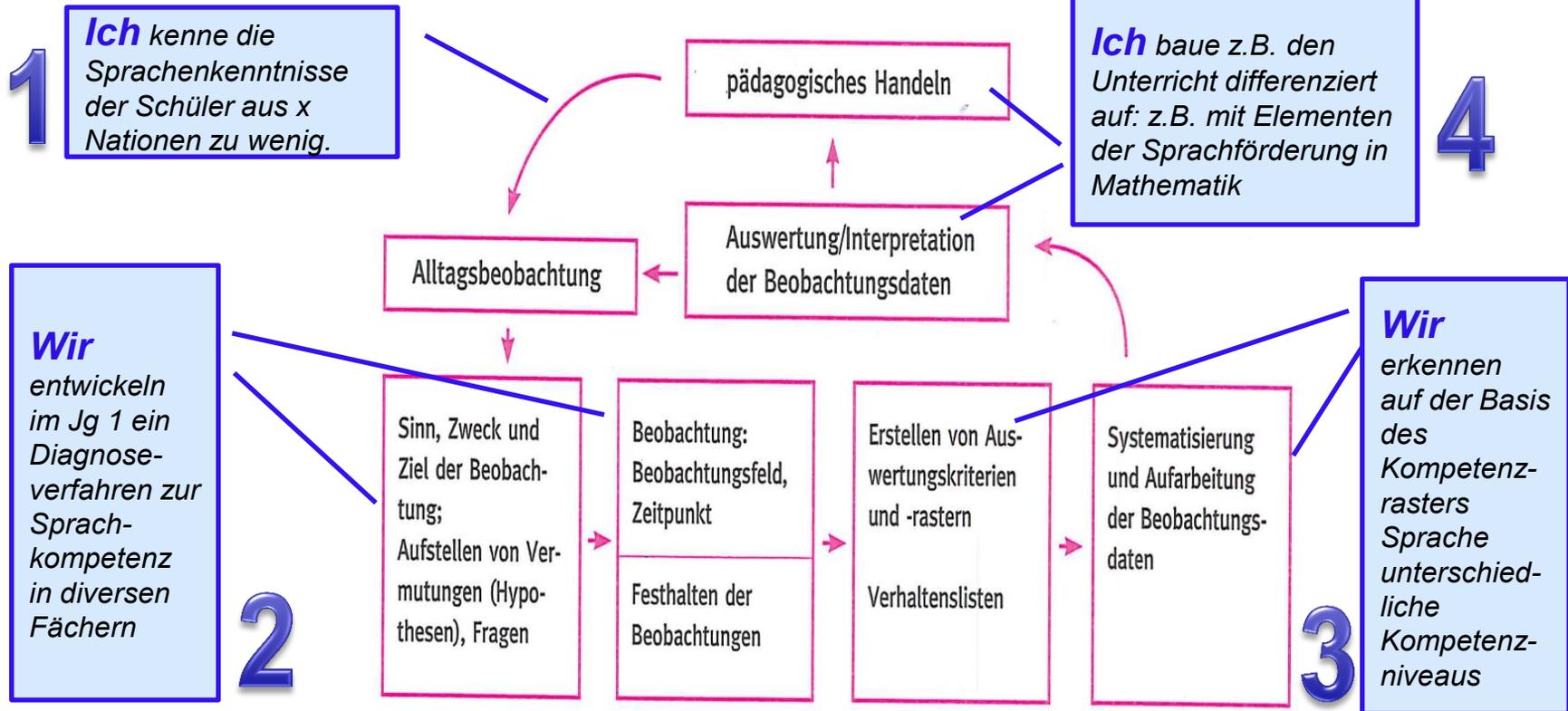
Diagnostik als abgestimmter Dialog

Ausgangssituation und dialogische Ebenen



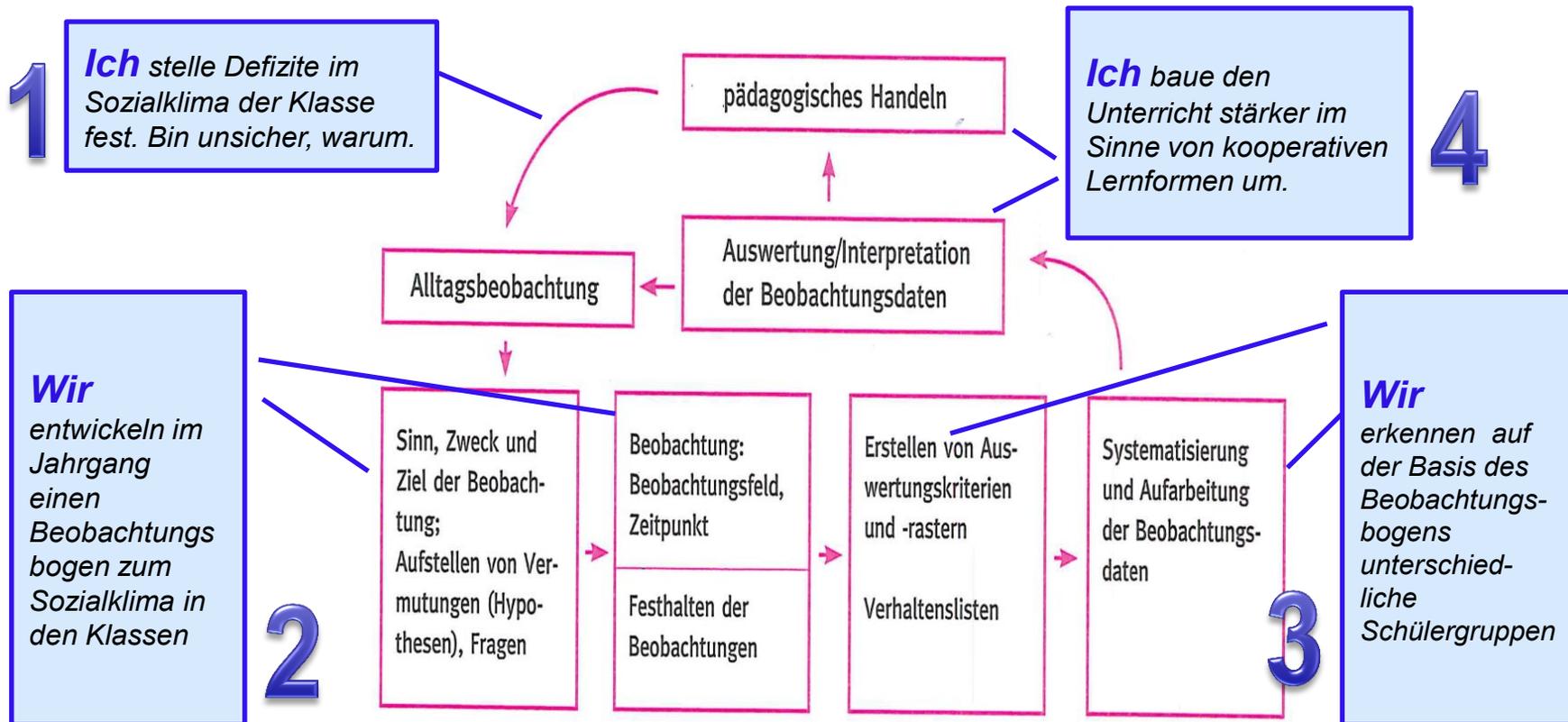
Diagnostik als abgestimmter Dialog

Beispiel 1 Sprachkompetenz



Diagnostik als abgestimmter Dialog

Beispiel 2 Sozialkompetenz



Pädagogische Diagnostik – der abgestimmte pädagogische Dialog Checkliste Dialogpartner

Bitte erstellen Sie eine Vorgehensweise für einen Dialog mit den Partnern Ihres Teams. Ergebnis soll ein abgestimmtes diagnostisches Konzept sein, das Sie möglichst schon nächste Woche umsetzen können. Nehmen Sie als Grundlage Ihr eigenes Verfahren, das Sie heute entworfen haben. Oder wählen Sie das Beispiel aus dem Bereich der Sprachkompetenz oder der Sozialkompetenz (Vortrag).

Hierbei können Sie die nachfolgenden Fragen aufgreifen:

Unser Thema:		
Kernfragen zur Diagnostik	Dialogpartner	Mögliche Fragestellungen
<p>Was <i>ist/soll diagnostiziert werden?</i></p>	<p>Siehe unten</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> individueller Lernstand, individuelle Stärken und Schwächen <input type="checkbox"/> fachliche/überfachliche Kompetenzen (Arbeitsweisen ,Methoden, Lernstrategien, personale, soziale, kommunikative Kompetenzen) <input type="checkbox"/> Kompetenzstufen, Kompetenzstand, Kompetenzentwicklung <input type="checkbox"/> Förderschwerpunkt (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung) <input type="checkbox"/> Weitere.....
<p>Wer <i>ist am Dialog zu beteiligen?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Klassenlehrer <input type="checkbox"/> Fachlehrer <input type="checkbox"/> Jahrgangsteam <input type="checkbox"/> Schüler <input type="checkbox"/> Eltern <input type="checkbox"/> Mitarbeiter im Ganzttag <input type="checkbox"/> Sozialpädagogen <input type="checkbox"/> Förderschullehrkraft/Sonderpädagogen <input type="checkbox"/> Schulpsychologie <input type="checkbox"/> Informelle Partner wie... <input type="checkbox"/> KITA <input type="checkbox"/> ...an den weiterführenden Schulen 	<p>Anmerkungen zu den Partnern</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> In der Vorbereitung <input type="checkbox"/> In der Durchführung <input type="checkbox"/> In der Auswertung <input type="checkbox"/> In der Kommunikation <input type="checkbox"/> In der Umsetzung



Pädagogische Diagnostik – der abgestimmte pädagogische Dialog ✓ Checkliste Dialogpartner

Unser Thema:		
Kernfragen zur Diagnostik	Dialogpartner?	Mögliche Fragestellungen
<p>Wozu soll die Diagnostik dienen?</p>	<input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> ..	<input type="checkbox"/> Grundlage individueller Förderung <input type="checkbox"/> Auswertung im Team aller beteiligten Lehrkräfte <input type="checkbox"/> Abstimmung der Unterrichtsplanung nach erfolgter Auswertung (Kompetenzraster, Kannlisten) <input type="checkbox"/> mehr Möglichkeiten zur Differenzierung generieren <input type="checkbox"/> Datenbasierte Leistungsbewertung sowie Feststellung der Lernprozessentwicklung
<p>Welche konzeptionelle Vereinbarung (z.B. für die Verbesserung der Sozialkompetenzen) treffen Sie?</p>	<input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> ..	<input type="checkbox"/> Methoden der Diagnostik <input type="checkbox"/> Welche diagnostischen Instrumente speziell? <input type="checkbox"/> Wie können die beteiligten Partner sachlich/fachlich integriert werden? <input type="checkbox"/> Festlegung des methodischen Beitrags <input type="checkbox"/> Bewertung der Ergebnisse aus unterschiedlicher Perspektive
<p>Wie organisieren Sie den diagnostischen Prozess?</p>	<input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/> ..	<input type="checkbox"/> Federführung <input type="checkbox"/> Organisation (Wann, Wo, wie, etc.) <input type="checkbox"/> Erfassung <input type="checkbox"/> Auswertung <input type="checkbox"/> Bewertung der Ergebnisse aus unterschiedlicher Perspektive <input type="checkbox"/> Kommunikation der Ergebnisse

