

SEKUNDARSTUFE I + II

6.,
überarbeitete
Neuaufgabe

Scriptor Praxis

LIANE PARADIES | HANS JÜRGEN LINSER | JOHANNES GREVING

Diagnostizieren, Fordern und Fördern

Cornelsen

Liane Paradies / Hans Jürgen Linser / Johannes Greving

Diagnostizieren, Fordern und Fördern

Die Autoren

Liane Paradies ist Gymnasiallehrerin für Mathematik und Geschichte. Sie arbeitet als freie Autorin, Trainerin und Moderatorin in der Lehreraus- und -fortbildung.

Hans Jürgen Linser war Realschullehrer für Kunst, Arbeit-Wirtschaft-Technik, Deutsch und Darstellendes Spiel und hat in der Lehrerfortbildung gearbeitet.

Johannes Greving war Lehrer für Deutsch und Politik an einem Gymnasium.

Alle drei haben zahlreiche Fachbücher veröffentlicht.

Liane Paradies / Hans Jürgen Linser / Johannes Greving

Diagnostizieren, Fordern und Fördern

Cornelsen

Bitte vergrößern Sie die Kopiervorlagen mit 141%. Sie erhalten dann eine DIN-A4-Seite.

Projektleitung: Gabriele Teubner-Nicolai, Berlin; Dorothee Weylandt, Berlin

Redaktion: Marion Clausen, Berlin; Daniela Brunner, Korschenbroich

Gesamtgestaltung: LemmeDESIGN, Berlin

Umschlagfoto: Shutterstock.com/goodluz

www.cornelsen.de

6. Auflage 2019

© 2011 Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin

© 2014 Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin

© 2019 Cornelsen Verlag GmbH, Berlin

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu §§ 60 a, 60 b UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung an Schulen oder in Unterrichts- und Lehrmedien (§ 60 b Abs. 3 UrhG) vervielfältigt, insbesondere kopiert oder eingescannt, verbreitet oder in ein Netzwerk eingestellt oder sonst öffentlich zugänglich gemacht oder wiedergegeben werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen.

Print ISBN 978-3-589-15978-9

E-Book ISBN 978-3-589-16778-4

Inhalt

1 Einleitung

1.1 Vorbemerkung

1.2 Optimales Lernen mit individueller Passung

1.3 Diagnoserealitäten vor Ort

1.4 Diagnoseziele: Auslese oder Fördern und Fordern

1.5 Die Lernentwicklungsdokumentation

2 Grundlagen für die Diagnose, zum Fördern und zum Fordern

2.1 Diagnostizieren

2.2 Fördern und Fordern

2.3 Von den Bildungsstandards zum selbstverantwortlichen Lernen

3 Das Lehrerkapitel: Diagnosekompetenz

3.1 Entwicklung der Diagnosekompetenz von Lehrern

3.2 Wirkung von Diagnosekompetenz

3.3 Gütekriterien

3.4 Beispiel für die Verbesserung der Diagnosefähigkeit

4 Das Schülerkapitel: Lernkompetenz

4.1 Intelligenz, Begabung und Lernerfolg

4.2 Multiple Intelligenzen

4.3 Entwicklung von Lernkompetenz

5 Test- und Beobachtungsverfahren

5.1 Testverfahren

5.2 Systematische Beobachtung

6 Schüler selbstbeobachtung und -wahrnehmung

7 Arbeit mit Lernplänen und Lernvereinbarungen

7.1 Lernpläne

7.2 Themenpläne

7.3 Diagnosen

Eingangsd Diagnose: Lernausgangslage einzelner Schüler

Persönlicher Fragebogen zur Klasse 5

Schriftliche Befragung zur Nachbereitung

Schülerfragebogen

Diagnosebogen, Deutsch, Klasse 11

Lernbericht, Klasse 7

Fremdeinschätzungsbogen „Andere über mich“

Mein persönliches Profil

Selbsteinschätzungsbogen: Arbeitsverhalten

Selbsteinschätzungsbogen: Sozialverhalten

Beobachtungsbogen zur Diagnose des Lernverhaltens

Beobachtungsbogen zur Diagnose der methodischen Kompetenzen

Beobachtungsbogen zur Diagnose des auf sich selbst bezogenen Lernverhaltens

Beobachtungsbogen zur Diagnose sozialen Lernens in der Gemeinschaft

Beobachtungsbogen zum Lernverhalten in allen Fächern

Beobachtungsbogen zu multiplen Intelligenzen

Diagnosebogen: Eintritt in die Sekundarstufe

Elternbeobachtungsbogen

7.4 Förderpläne und Lernvereinbarungen

Individueller Lern- und Förderplan

Förderplan für ...

Protokoll des Abschlussgesprächs zur Fördermaßnahme

Lernvereinbarung – Meine Ziele zur Verbesserung

Lernvereinbarung

Individueller Lernplan 1

Individueller Lernplan 2

Individueller Lernplan 3

Arbeitsbündnis

Literatur

1 Einleitung

Wir kommen aus dem Süden, sind auf dem Weg nach Hause und mal wieder spät dran. Fünf Stunden Fahrt haben ihre Spuren hinterlassen, der Tank ist fast leer und die Augen brennen. Mensch und Maschine brauchen eine Ruhepause, also rechts raus auf die Raststätte der Autobahn.

Bei Cappuccino und Wasser betrachten wir das lebhafte Geschehen auf der Autobahn: Einfädeln von der Standspur, Überholmanöver, Bremsen, Drängeln und Stehenbleiben auf der Standspur – wegen einer Panne.

Auf der Bahn halten ...

Plötzlich erinnert uns das Ganze an Schule! Begriffe wie *Lerntempo* oder *Förderunterricht* fallen uns ein: Die mittlere Autobahnspur ist die „normale Bahn“, mit einer vorgegebenen Mindestgeschwindigkeit und Richtung, schnellere Fahrer überholen auf der linken Spur, langsamere quälen sich rechts, einige schalten die Warnblinker an, müssen am Rand stehen bleiben. Sie werden abgeschleppt und dann von Spezialisten wieder „fit gemacht“.

Andere gönnen sich zwischendurch eine Pause, setzen aus und starten dann mit frischen Kräften erneut – und das alles spielt sich zwischen zwei Leitplanken ab.

Mein Gegenüber setzt die Kaffeetasse ab. „*Leitplanken*“, sagt sie, „das ist ein gutes Bild für Schule und Erziehung. Sonst heißt es neuerdings immer *Grenzen setzen*, aber Grenzen sind lästig, halten auf, stören – eine Leitplanke dagegen gibt Sicherheit, indem sie die Hauptrichtung vorgibt, und wenn etwas schiefgeht, fängt sie einen auf, verhindert Schlimmeres und bringt einen wieder auf den richtigen Weg. Schule und Lehrer, aber auch Eltern und Gesellschaft müssten für die Heranwachsenden die Leitplanken bilden, um sie so auf der Bahn zu halten und dafür zu sorgen, dass sie ihre Ziele erreichen können ...“



shutterstock/Shanti Hesse

1.1 Vorbemerkung

Die damalige schleswig-holsteinische Bildungsministerin *UTE ERDSIEK-RAVE* forderte in einem Beitrag in der Zeitschrift „Stern“ vom 20.7.2006 (S. 52), jedes Kind müsste von der Schule individuell gefördert werden. Sie kündigte an, dass in einem neuen Schulgesetz daher festgehalten werden sollte, dass die Schulen einen individuellen Lernplan für jedes Kind erstellen müssten, in dem genau festgehalten werden sollte, was die Lücken und Schwächen sind, falls das Klassenziel absehbar nicht erreicht wird. Sie definierte, dass dieser Lernplan ein Vertrag zwischen Lehrer, Eltern und Schülern sei, der unterschrieben und überprüft werden soll.

Im Laufe der letzten Jahre hat sich an den Schulen vieles verändert. *Diagnostizieren, Fordern* und *Fördern* ist mittlerweile zum Alltagsgeschäft für uns Lehrer geworden – trotzdem sind die Situationen und Bedingungen in den Schulen nicht immer so, dass wir wirklich jeden Schüler individuell begleiten können. Die Praxis zeigt, dass vor allem bestimmte Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Lerngruppe, die aus verschiedenen, eher offensichtlichen Gründen besonderen Förderbedarf haben, gezielte Förderung außerhalb oder innerhalb des Unterrichts erhalten. Dazu gehören z. B. die Hochbegabten oder Kinder mit Funktionsstörungen.

Bis zur Selbstverständlichkeit der Forderung und Förderung *für alle* ist der Weg aber noch weit, denn die Rahmenbedingungen sind noch lange nicht so, dass dies für

jede Schülerin und jeden Schüler gewährleistet werden kann.

Warum müssen Lehrer überhaupt diagnostizieren, fördern und fordern? Auf diese einfache Frage sind zwei sehr unterschiedliche Antworten möglich:

- Weil wir Lehrer dazu dienstlich verpflichtet sind, es also in dieser Beziehung einen klaren Rechtsanspruch an uns gibt;
- weil alle internationalen Schulvergleichsstudien eindeutig gezeigt haben, dass integrative Schulsysteme, in denen differenziert diagnostiziert und – darauf aufbauend – individuell gefördert und gefordert wird, unserem deutschen Schulsystem in vielerlei Hinsicht überlegen sind.

Wir sind davon überzeugt, dass diese Aufgabe eine echte Chance für die notwendige Reform unserer „Leistungsschule“ bietet und mittelfristig sogar zu unserer eigenen Entlastung und zu größerer Zufriedenheit führen wird.

Häufig ist nämlich nicht die Förderung der Schüler die Grundlage unterrichtlichen Handelns, sondern die Erfüllung bestimmter normierter Ansprüche, die vom Lehrer eingefordert werden. Fordern in diesem Sinne bedeutet Funktion, Erfüllung einer Dienstpflicht, Feststellung einer vorgeschriebenen Zahl von Leistungsnachweisen; es bleibt eine Amtshandlung ohne wirkliche Berücksichtigung der zu unterrichtenden Schüler.

Ein Unterricht, in dem das bequeme Ermitteln von Ziffernnoten zum bestimmenden Prinzip geworden ist,

verliert schnell den Schüler als Individuum aus den Augen. Auf diese Weise verhindert man eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit in der Schule, der Schüler lernt nicht, was in ihm steckt und was er daraus machen könnte, sondern nur, was er im Augenblick gerade machen muss.

Der Dreischritt *Diagnostizieren, Fördern* und *Fordern* bedeutet in unseren Augen:

1. eine Sache aus ihren Merkmalen heraus begründend erkennen und unterscheiden (diagnostizieren),
2. verlangen, dass etwas oder jemand hervorkommt (fordern) und
3. etwas oder jemanden weiter nach vorne bringen (fördern).

Um dies zu erreichen, braucht man *Motivation, Anschaulichkeit, Transparenz*. Anders ausgedrückt heißt dies auch, sich als Lehrer selbst zu fordern und damit den Schülern ein Beispiel zu geben, wie man – von sich ausgehend – Leistung entwickeln kann.

Forderungen an die Schüler müssen immer auf ihren pädagogischen Sinn hin überprüft werden, also sollten sich die Themen, Texte oder Aufgabenstellungen in einer Schulaufgabe nicht an dem orientieren, was seit Jahren an dieser Schule zu diesem Zeitpunkt in einer bestimmten Jahrgangsstufe gestellt wird, sondern an dem, was sich aus der Interaktion im eigenen Unterricht – bei vergleichbarem Schwierigkeitsgrad versteht sich – ergibt. Ein solches Verfahren ist zwar zeitaufwändiger und fordert vom Lehrer

mehr Engagement, bringt die Schüler andererseits aber wesentlich besser voran.

Auch Hausaufgabenstellungen verlieren ihren pädagogischen Wert, wenn sie nicht auf die Schüler zugeschnitten sind. Das hier Geforderte muss auch machbar sein, ohne zu über- oder zu unterfordern. Wer bereit ist, seine Schüler der Kategorie von Köpfen zuzuordnen, die eine Einsicht gewinnen, wenn es ihnen entsprechend dargeboten wird, der sollte sich auch nicht scheuen, für eine gute Anleitung diesbezüglich Sorge zu tragen.

Schopenhauer fordert hierbei wie in der Erziehung vor allem eine klare Begrifflichkeit, ohne die alle pädagogischen Bemühungen vergeblich seien. Zu denken gibt auch die Antwort des Antisthenes (griechischer Philosoph der Antike). Auf die Frage, was am notwendigsten zu erlernen sei, hob dieser hervor, das Schlechte soll verlernt werden (vgl. *SCHOPENHAUER* 1977, S. 682 ff.). Demnach wäre eines der wichtigsten erzieherischen Anliegen die Förderung der Schüler durch die Forderung, selbst zu denken, also zu lernen durch Anschauung in der Realität und durch Reflexion.

1.2 Optimales Lernen mit individueller Passung

Die PISA-Studie hat unter anderem gezeigt, dass es in Deutschland eine im Vergleich zu anderen Ländern signifikant hohe *Wechselwirkung zwischen Herkunftsmilieu und Schulerfolg* gibt. Wer in Deutschland aus unteren Sozialschichten kommt, hat deutlich weniger Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss. Die Studie hat eindeutig gezeigt, dass es in den Schulen kaum gelingt, Unterschiede sozialer Herkunft in den vor- und außerschulischen Erfahrungen der Schüler im täglichen Unterricht auszugleichen.

Es gibt kaum ein anderes Land unter den PISA-Vergleichsländern, in dem die soziale Kopplung, also die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft, so hoch ist wie in Deutschland (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 379–407). Diese hohe Korrelation hat sich auch in der letzten Pisa-Studie von 2018 nicht wesentlich geändert.

- Jeder zehnte Jugendliche verlässt in Deutschland die Schule ohne Abschluss.
- Sitzenbleiben, Zurückstellen und Aussortieren nach „Begabung“ erbringt keine Leistungsvorteile und damit auch keine höhere Bildung.
- Das Versagen der deutschen Schulen ist kein „Naturgesetz“.

Eine für uns Deutsche überraschende Feststellung ergibt sich aus dem internationalen Vergleich der PISA-Studien: Die möglichst große Homogenität der Lerngruppen, die durch die Dreigliedrigkeit unseres Schulsystems immer wieder versucht wird herzustellen, bietet keineswegs die Garantie für individuell optimale Lernerfolge – im Gegenteil: Der internationale Vergleich zeigt eindeutig, dass in Ländern mit integrativen Schulsystemen die *Chancengleichheit* für Kinder aus allen sozialen Schichten höher ist!

In den skandinavischen Staaten, die ja bei den PISA-Studien durchweg gut bis sehr gut abgeschnitten haben, wird die Heterogenität von Lerngruppen sogar teilweise bewusst verstärkt – etwas, das einem traditionellen deutschen Gymnasiallehrer wohl eher Schauer über den Rücken laufen lässt. Aber auch in Deutschland zeichnet sich mittlerweile eine Tendenz ab: In vielen Bundesländern entstehen Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen oder Oberschulen. Hier werden alle Schüler – außer Gymnasialschüler – gemeinsam unterrichtet und das Abitur ist für alle ein möglicher Abschluss.

Wir formulieren daher folgende Ausgangsthese:

Bei gleichen Voraussetzungen entwickeln sich Schüler dann besser, wenn sie in *heterogenen Regelklassen* bleiben und situationsspezifisch in Gruppen *differenziert* werden, als wenn sie in einem dreigliedrigen System in separierten Klassen unterrichtet werden.

Jeder Lehrer kann die Schüler seiner Lerngruppe je nach Unterrichtssituation nach bestimmten Kriterien zu situativ wechselnden Gruppierungen zusammenfassen, wobei das Schulcurriculum und die Persönlichkeit des unterrichtenden

Lehrers selbstredend sowohl Präferenzen als auch Grenzen festlegen.

Situationsspezifische Gruppendifferenzierung kann nach folgenden Kriterien erfolgen (vgl. im Einzelnen *PARADIES/LINSER* 2010, S. 26 ff.):

Gruppenbildung nach

1. Organisation und Zufall,
2. Lernvoraussetzungen,
3. Sozialformen,
4. Unterrichtsmethoden und -medien,
5. Unterrichtsinhalten,
6. Zielen.

Die situativ wechselnde Mischung aus Leistungsheterogenität und -homogenität ist einer der Gründe für das erfolgreiche Abschneiden der skandinavischen Schulsysteme bei internationalen Vergleichstests. (Nicht nur) aus der PISA-Studie lassen sich daher folgende Konsequenzen formulieren:

- Schule kann die schichtspezifischen Benachteiligungen ausgleichen.
- Schule kann Leistungsunterschiede verringern und zugleich ein hohes Durchschnittsniveau fördern.
- Das Zurückstellen und Sitzenbleiben von Schülern ist nicht nur unnötig, sondern nutzlos und teuer.

- Schule kann Kinder aus Migrantenfamilien erfolgreicher fördern und angemessen bilden.
- Geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen den Lernleistungen von Jungen und Mädchen sind nicht naturgegeben.
- Hohe Fachleistungen sind auch ohne Ziffernoten und zentrale Prüfungen erreichbar.

Diese Aussagen erfordern Veränderungen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich: Nicht Aussortierung, sondern *professionelle pädagogische Unterstützung und Förderung* – so muss das Gebot der Stunde lauten. Sparmaßnahmen beeinträchtigen diese Forderung zwar in erheblichem Maße, aber das darf nicht bedeuten, dass damit alle Chancengleichheit passé ist. Daraus folgt:

- Es müssen umfassende und individualisierte Förderprogramme entwickelt und angeboten werden.
- Sprachförderung muss als Angebot für jeden, der sie benötigt, zur Verfügung stehen.
- Keine Aussortierung bei Leistungsdefiziten, sondern gezielte professionelle und individuelle Förderung ist geboten.
- Veränderte handlungsorientierte Unterrichtskonzepte können Leistungsunterschiede verringern.
- Lerndiagnosen und daraus abgeleitete gezielte Förderungen und Forderungen führen zu einem hohen Durchschnittsniveau.

So könnten sich daraus z. B. entwickeln:

- Konzepte zur Förderung der Sprachkompetenz bei Migranten,

- Vereinbarungen statt Verordnungen auf Schulträgererebene,
- Qualitätsentwicklung und -sicherung anstelle von bürokratischen Reglementierungen,
- Professionalisierung der Lehreraarbeit durch kontinuierliche Evaluation der jeweiligen Schulpraxis,
- eine lern- und entwicklungspsychologische Grundausbildung für alle Lehrer,
- regelmäßige Fortbildungen zur Stärkung der Diagnosefähigkeit, Interventions- und Förderkompetenz.

Als zweite Ausgangsthese formulieren wir:

Die Hauptursache für das schwache Abschneiden vieler Lernender ist die zu wenig ausgeprägte *Diagnosekompetenz* von Lehrern, denn werden Lernrückstände nicht erkannt, können sie auch nicht abgebaut werden.

Eine statistisch repräsentative Untersuchung über die Diagnosekompetenzen der deutschen Lehrer steht zwar noch aus, aber unsere eigenen Erfahrungen zeigen, dass sich die Diagnosekompetenz von Lehrern an deutschen Schulen kontinuierlich weiterentwickelt.

Lernen im Gleichschritt, im gleichen Lerntempo und mit für alle gleichen Rahmenbedingungen kommt nur einem kleinen Teil der Lerngruppe entgegen. Gleichgültig, wie weit der Abstand des jeweiligen Schülers vom vorgegebenen Lerntempo ist, die unterrichtlichen Inhalte erreichen ihn nicht mehr, und schon ein kleiner Lernrückstand reicht aus, um völlig den Anschluss zu verpassen. Wer einen Zug verpasst, bleibt auf dem Bahnhof zurück, gleichgültig, ob er zehn Sekunden oder zehn Minuten zu spät kommt. Lehrer sind aber keine Bahnhofsvorsteher, sondern eher

Reiseleiter, und es gehört zu ihrer Aufgabe, jeden einzelnen Schüler möglichst weitgehend individuell zu unterrichten.

Es geht, um es an dieser Stelle ganz deutlich zu sagen, keineswegs darum, das Rad neu zu erfinden; denn gewiss verfügt jeder berufserfahrene Lehrer über ein angemessenes *diagnostisches Instrumentarium*. Lehrer beurteilen und bewerten ihre Schüler und deren Leistungen täglich, indem sie:

- loben und tadeln,
- mündliche und schriftliche Rückmeldungen geben,
- Tests, Klassenarbeiten und Klausuren bewerten,
- Noten- oder Berichtszeugnisse schreiben,
- über Versetzungen entscheiden,
- Schullaufbahneempfehlungen geben,
- Abschlüsse vergeben.

Um eine optimale Passung der Unterrichtsinhalte und -angebote an die Lernausgangslage von Schülern zu erreichen, sollte die tägliche Routine des Diagnostizierens, Förderns und Forderns aber zum *bewussten, methodisch kontrollierten* und *transparenten Prozess* weiterentwickelt werden.

Diagnosen können als Frühwarnsystem dienen, um rechtzeitig Präventionsmaßnahmen für lern- und entwicklungsgefährdete Schüler zu initiieren, zu planen und zu organisieren. Vorhandene Lern- und Leistungsprobleme können nur mithilfe von Diagnosekompetenzen erkannt, erfasst, benannt und behoben werden – als Mittel der Krisenintervention. Diagnosekompetenz bedeutet aber nicht nur, Diagnoseinstrumente kompetent handhaben zu

können, sondern sie muss auch Antworten für die folgenden Fragen parat haben:

- Auf welcher Grundlage kann man überhaupt kompetent diagnostizieren?
- Wie reagiert man auf gewonnene Diagnoseergebnisse angemessen und förderlich?
- Was sind geeignete Arbeitsinstrumente und -mittel für das Diagnostizieren?
- Welche Handlungsspielräume hat man, um seine gewonnenen Erkenntnisse richtig und nachhaltig umzusetzen?
- Welcher Organisationsrahmen ist vorgegeben und welche Strukturen müssen berücksichtigt werden?

Unser Ziel ist ein höherer Grad an pädagogischer Professionalität bei der *Lerndiagnose*:

- keine künstlich (dienstlich vorgegebene) Aufblähung von Diagnostizierfähigkeiten, sondern eine qualitative Verbesserung,
- Entwicklung eines individuellen Beratungs- und Beurteilungssystems, Schärfung des diagnostischen Blicks auf Prozesse und deren Bedingungen.

Ziel sollte nicht die Selektion sein, sondern primär die individuelle Beratung und Förderung.

Diagnosen können in Bezug auf den Prozess, die Ergebnisse und die konstituierenden Bedingungen gestellt werden. Die daraus abgeleiteten Fördermaßnahmen (qualitative Verfahren) fördern besondere Begabungen, verringern Lerndefizite (unterschiedliche Diagnoseverfahren) oder zielen auf veränderte Verhaltensweisen

(Lernstrategieentwicklung, Entscheidungskompetenzen).
Diagnosen stellen keine endgültige Wahrheit dar, sondern bilden die Basis für Prognosen und Hypothesen, die immer wieder neu zu überprüfen und zu hinterfragen sind.

Besonders wichtig ist uns dabei der Zusammenhang von Beobachten, Diagnostizieren und Fördern. Gerade die Beobachtungskompetenz scheint in unseren Schulen im Argen zu liegen. Ohne eine intensive Beobachtung ist aber individuelle Förderung (und Forderung) nicht möglich. Wir wissen, dass die Herangehensweise an die Beobachtung einer Problemsituation bestimmt, wie sie gedeutet wird und welche Handlungsmöglichkeiten zur Veränderung der Situation daraus entwickelt werden.

Wir werden alltagstaugliche *Verfahren* und *Instrumente* vorstellen, die wir entwickelt haben und mit deren Hilfe Lerndiagnostik unterrichtsbegleitend durchgeführt werden kann.

Die Basis bilden konkrete Lern- und Leistungsmerkmale auf drei Ebenen:

- inhaltlich/fachlich (Wissen, Verstehen, Erkennen, Urteilen),
- methodisch (Lernformen, Arbeitsformen, Gesprächsformen, Kooperationsformen),
- individuell (Anstrengungen, Lernfortschritte, individuelle Lernstrategien).

Auf dieser Grundlage gibt es zahlreiche Möglichkeiten der Lernstandsmessungen:

- ergebnisorientiert (schriftliche Arbeiten, Lernkontrollen, Tests),
- prozessorientiert (Schülerbeobachtung, Schülergespräche, Schüler selbstbeobachtung),
- interaktionsorientiert („Trial-and-error-Verfahren“ und produktive Fehlerfindung in beurteilungsfreien Situationen).

Auch dem Aspekt der *Schüler selbstdiagnose* und -*selbstbeurteilung* wird genügend Raum gegeben. Die Einbeziehung der Schüler selbstdiagnose in die schulische Praxis der Leistungsbeurteilung ist aus vielen Gründen geboten, schon um die Mündigkeit, aber auch um die Metakognitionen der Schüler zu fördern. Im Kern geht es dabei um eigenes Reflektieren der Schüler über Arbeits- und Lernprozesse und über Leistungen. Dabei sind das Führen von Berichtsheften, Lerntagebüchern und Portfolios in dialogischer Partnerschaft mit dem Lehrer bewährte Methoden, die durch Schülerporträts, Cluster und Lernplakate ergänzt werden, mit denen der Lernstand, das methodische Knowhow und die Lernstrategien eines Schülers ermittelt werden können.

Mithilfe dieser Instrumente und Verfahren wird das Lernen beschrieben, dokumentiert und *bewertet*:

- Leistungsbeschreibung (Zeugnisse, Lernentwicklungsberichte),
- Verhaltensbeschreibung (Lernverhalten, Sozialverhalten, Arbeitsverhalten, Individualverhalten),
- Berichte und Gespräche (Schüler, Eltern, Kollegen).

Auf dieser Grundlage wird dann eine *Diagnose* gestellt, die sich auf folgende drei Bereiche beziehen kann:

- Lernprobleme (Leistungen unterhalb der tolerierbaren Abweichungen von verbindlichen institutionellen, sozialen und individuellen Bezugsnormen, Unterschreiten des Minimalstandards),
- Lernbegabung (Leistungen oberhalb der Bezugsnormen, spezielle Begabungen, Hochbegabung),
- Lernverhalten (Persönlichkeitsentwicklung, personenbezogene Aspekte).

Im nächsten Schritt werden die auf der Diagnose aufbauenden *Förderkonzepte* dargestellt. Die daraus resultierenden Fördermaßnahmen folgen in ihrer Systematik der grundlegenden Dreiteilung:

- Förderkonzepte für Lernprobleme (Maßnahmen: Förderpläne, -programme, -unterricht),
- Förderkonzepte für Lernbegabungen (Maßnahmen: Begabungs-, Talent-, Hochbegabungsförderung),
- Förderkonzepte zum Lernverhalten (Maßnahmen: z. B. Lernvermeidungsstrategien abbauen).

Chancen und Grenzen des Diagnostizierens sollen evaluiert und Gütekriterien entwickelt werden.

1.3 Diagnoserealitäten vor Ort

Zahlreiche Untersuchungen zu den individuellen Lernbedingungen von Schülern zeigen, dass ihr Lernerfolg nicht unwesentlich von der *Diagnose-* und *Beurteilungskompetenz der Lehrer* abhängt. Ebenfalls ist deutlich geworden, dass Lehrerurteile zu ein und demselben Lernergebnis sich erheblich unterscheiden können.

In unserem Beruf haben wir die große Verantwortung, dass unsere Beurteilungen unter anderem darüber entscheiden, welche beruflichen Wege Schüler gehen können und welche gesellschaftlichen Aufstiegsmöglichkeiten sie haben.

Jede Art von Wahrnehmung, von Bewusstwerdung und von Beurteilung hängt von vielen subjektiven Faktoren ab bzw. wird von unbewussten Voreinstellungen und Erwartungen des Beobachtenden beeinflusst. Diese haben aber wenig mit Objektivität oder Transparenz zu tun, werden der Leistungsbeurteilung nur in Teilbereichen gerecht und behindern die Vergleichbarkeit der Beurteilungen.

Je umfangreicher und komplexer die zu beurteilenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, desto anspruchsvoller und damit fehleranfälliger wird die Beurteilung der Lernerfolge.

Alle Lehrerinnen und Lehrer wissen aus Erfahrung – und zahlreiche Untersuchungen belegen es –, dass sich Beurteilungen zum gleichen Lernergebnis gravierend unterscheiden können. Es gibt eine Reihe von