

Pädagogische Diagnostik und Leistungsmessung



Pixabay

Dieser Reader wurde von Danja Hüttenmüller im Jahr 2023 entworfen und von Dennis Leuchten im Jahr 2025 angepasst.

Inhalt

1. „Diagnostik“ im pädagogischen Alltag 1.1 Begriffserklärungen 1.2 Ebenen und Ziele pädagogischer Diagnostik 1.3 Diagnoseinstrumente	
2. Pädagogische Diagnostik in der Praxis – Diagnosekompetenz 2.1 Selbstverantwortliches Lernen optimieren 2.2 Bausteine im Prozess pädagogischer Diagnostik 2.3 Diagnosezyklus	
3. Diagnostisches Urteil, Leistungsmessung und Bewertung 3.1 Leistungsmessung 3.2 Leistungsbewertung 3.3 Formen der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung 3.4 Subjektive Fehlerquellen bei der Bewertung von Leistungen	

„So schätze ich dich ein!“



Pixabay

Wählen Sie einen Partner aus unserer Pädagogikgruppe, den Sie am wenigsten kennen.

Beantworten Sie die folgenden Fragen zunächst schriftlich. Tauschen Sie sich anschließend mit dem Partner aus.

Fragen an den Partner	Meine Einschätzung	Partnerantwort
1. Wann bereitest du dich auf den Unterricht vor?		
2. Wird morgens vor der Schule gefrühstückt?		
3. Wenn nicht Lehrer, was dann?		
4. Fährt regelmäßig mit dem Fahrrad?		
5. Ist in einem Verein tätig?		
6. Buch lesen oder Sport?		
7. Hund, Katze oder Schlange?		
8. Hört/sieht regelmäßig die Nachrichten?		

Anzahl der richtigen Einschätzungen: /8

Unsere Schlussfolgerung für die schulische Diagnostik:

1. Diagnostik“ im pädagogischen Alltag

1.1 Begriffserklärung - Definitionen

Der Begriff der „pädagogischen Diagnose“ wird wie folgt definiert:

Eine diagnostische Tätigkeit orientiert sich an vorgegebenen Kategorien, Begriffen oder Konzepten. Eine pädagogische Diagnose muss von einer präzisen und begründeten Fragestellung ausgehen und eine kontrollierte Datenerhebung beinhalten. (vgl. Helmke 2009, S. 122)

Außerdem muss die diagnostizierende Lehrkraft ein Normalverhalten oder einen Standardzustand vor Augen haben, um Abweichungen davon zu erkennen. Dabei darf eine pädagogische Diagnose nicht bei der Beschreibung oder Beurteilung eines bestimmten Kriteriums stehen bleiben. Wichtig ist dabei, dass die Lehrkraft auch das Lernumfeld, personale oder soziale Faktoren bei der Diagnose berücksichtigt und auch die Schülerinnen und Schüler entsprechend am Diagnoseprozess beteiligt. (vgl. Hechenleitner, Mayr 2009, S.122)

Diagnosen stellen keine endgültige Wahrheit dar, sondern bilden die Basis für Prognosen und Hypothesen, die immer wieder neu zu überprüfen und zu hinterfragen sind. (vgl. Paradies, Linser, Greving 2009, S. 15)

Ausgehend von einer pädagogischen Diagnose werden individuelle Lernstrategien oder individuelle Fördermaßnahmen entwickelt. (vgl. Paradies, Linser, Greving 2009, S. 64)¹

„Diagnosekompetenz bezeichnet die Fähigkeit der Lehrenden nach festgelegten Kriterien angemessene Urteile über das Lern und Leistungsverhalten ihrer Schüler abzugeben.“²



Moment mal: Persönliches Resümee

Welche Handlungsschritte beinhaltet die obige Definition für mich als Lehrkraft?

Inwieweit fordert die Definition dazu auf, meine Wahrnehmungen/Einstellungen zu reflektieren?

1 http://lehrerfortbildung-bw.de/bs/bsueb/if/paedagogische_diagnose/

2 Paradies,L., Linser, H.J.& Greving, J. (2011). Diagnostizieren, Fördern und Fordern (S.23)

1.2 Ebenen und Ziele pädagogischer Diagnostik

Pädagogische Diagnostik ist eine wichtige Voraussetzung für den individuellen Lernerfolg. 3

1 Diagnostische Formen (Beide Formen sind verbunden und nicht überschneidungsfrei.)	
Wen diagnostizieren? (Selektionsdiagnostik) Auswahl von Personen (Klassifikation, Platzierung) oder Bedingungen (Zuordnung zu Kursen oder Niveaustufen). Insbesondere bei großen Lerngruppen empfiehlt es sich, zunächst SuS mit extremen Abweichungen nach oben /unten in den Diagnosefokus zu rücken. (Paradies/Greving 2009, S.34)	Modifikations- bzw. Förderdiagnostik Vorschlag von Maßnahmen zur Lern-/ Verhaltensänderung und/ oder zur Variation von Lernbedingungen
Beispiele: Diagnose von Lernausgangslagen und Lernvoraussetzungen (z.B. Vorwissen, Interessen, kognitive Bedingungen), Diagnose zum Erkennen von Entwicklungspotentialen/ Lernhindernissen/ Lernfortschritten, Diagnose von Gruppenprozessen, Diagnose des Lernumfelds (Peergruppeneinflüsse, Familie)	
2 Diagnostische Strategien /Arten (Wann wird was diagnostiziert?)	
Statusdiagnostik Erfasst momentanen Zustand und prognostiziert mögliche Entwicklung Anwendungsbereiche: <ul style="list-style-type: none">• Laufbahnempfehlungen/ -prognosen• Feststellung von Förderbedarf• Vorschlag für Hochbegabtenförderung	Prozessdiagnostik Richtet sich auf einen möglichen Veränderungsprozess. Anwendungsbereiche: <ul style="list-style-type: none">• Motivations- und Verhaltensanalysen zur Empfehlung von Trainings- und Unterstützungsprogrammen• Fehleranalysen• Stärken/ Schwächen-Profile

3 Vgl. Marianne Horstkemper, 2006, S.4

Ziele einer pädagogischen / schulischen Diagnose für das System Schule:

Passung	Verbesserung der Unterrichtsgestaltung, d.h. durch eine adäquate Einschätzung der Lernausgangslage kann der Unterricht optimal auf die Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden.
Prävention	Erkennen von Lernschwierigkeiten und Störungen, „Frühwarnsystem“, um Schülerinnen und Schüler mit Lern- oder Entwicklungsdefiziten rechtzeitig zu unterstützen.
Intervention	Bei diagnostizierten Lern- oder Leistungsproblemen können gezielt Lösungswege erarbeitet werden.
Begabtenförderung	Erkennen von besonderen Begabungen, Werden besondere Potenziale nicht diagnostiziert, können sie auch nicht gezielt gefördert werden. (vgl. Horstkemper 2006, S.6)
Ziele für SuS: Durch diagnostische Rückmeldungen der LK werden die SuS mehr und mehr in die Lage versetzt, ihr eigenes Lernen zu reflektieren und damit selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. (vgl. Spinath 2006, S. 112)	

Überlegen Sie:

Welche Auswirkungen/Hinweise erhalten Sie mit einer Diagnostik? Wann könnten pädagogische Diagnosen besonders wirkungsvoll sein?



Elemente der Diagnose im Schulalltag

Wie man systematische und situative Verfahren einsetzen kann

Wie kann man Schülerinnen und Schüler durch Diagnosen bei ihrem Lernen und ihrer Entwicklung unterstützen? Wie kann man Kinder und Jugendliche aktiv an Diagnosen und der Entwicklung von Lösungen beteiligen? Wie entwickelt man als Lehrerin oder Lehrer Diagnosekompetenz? Wie kann Diagnose in die Unterrichtsentwicklung integriert werden? – Ein Beitrag mit Praxisbeispielen aus einem Gymnasium in Leverkusen.

MICHAELA GÖRLICH/
MARCO ISERMANN/KATJA NOCH

Unter »Diagnose« verstehen wir das Bemühen, sich mit der Lernausgangslage von Schülern differenziert auseinanderzusetzen. Sie soll dazu dienen, Lernfortschritte gezielt und individuell zu unterstützen. Schüler müssen und wollen wahrgenommen werden als ganzheitliche Persönlichkeiten, sie brauchen deshalb auch individuelle Lernzugänge. Ihre Fähigkeiten und Potenziale lassen sich nicht monokausal in Lernleistungen übertragen. Deshalb soll der Schüler bei Diagnosen in seiner Gesamtheit betrachtet werden: Neben fachlichen Stärken und Schwächen soll auch sein soziales Umfeld, seine bisherigen Lernstrategien und seine Motivation in den Blick genommen werden.

Diagnosekompetenz von Lehrkräften bedeutet daher für uns nicht, Schüler unter einem Fixierglas zu zerlegen und ihnen bloß Handwerkzeug zur Beseitigung der Schwächen mit auf den Weg zu geben. Vielmehr müssen Diagnosen den Schülern auch die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung bieten, damit ihr Lernprozess gezielt, aber gleichzeitig auch selbstbestimmt und verantwortungsvoll verlaufen kann. Lehrkräfte haben dabei eine Vorbildfunktion und müssen Lernarrangements und -atmosphäre

schaffen, die Schüler anregen, motivieren und bestenfalls interessieren.

Weil der Lernerfolg eines Schülers von vielfältigen Faktoren abhängt, muss man diese auch bei einer Diagnose beachten. Dabei gilt es, neben den Fähigkeiten, Kompetenzen und Leistungen der Schüler auch nicht-kognitive Merkmale und Umweltmerkmale in den Blick zu nehmen, die auf Lernprozesse wirken (vgl. Abb. 1). Diagnosen sollten zudem auch überfachliche Teilkompetenzen erfassen, um eine Isolierung der Fähigkeiten des Schülers auf die Fachkenntnisse zu vermeiden.

Lerncoaching: differenzierend wahrnehmen – durch Rückmeldung fördern

Ein wichtiges Element, Schüler ganzheitlich zu fördern (und zu fordern) ist unser Lerncoaching-Programm durch Beratung, (Selbst-)Diagnose und Förderung. Diagnose und Ableitungen von Konsequenzen erfolgen hier außerhalb der Fachbereiche. Spezielle Lernberatungslehrer bzw. Coaches führen Beratungsgespräche mit den Schülern, die aus eigenem Antrieb heraus nur defizitär am Fachunterricht teilnehmen können bzw. deren Lernprozess stagniert. Im Gespräch lernt der Schüler sich selber einzuschätzen, sich realistische Ziele zu setzen, diese kleinschrittig umzu-

setzen und wieder neuen Mut zu fassen und Entscheidungen zu treffen, die seinen Lernprozess im Weiteren strukturieren. Lösungsansätze müssen hier vom Schüler kommen. Am Ende einer solchen Beratung stehen konkrete Umsetzungsmaßnahmen, die zu schnellen aber auch nachhaltigen Erfolgen führen sollen und die Schüler in Form einer Vereinbarung bearbeitet.

Lerncoaching nimmt also die Persönlichkeit des Lernenden in den Fokus, arbeitet aber auch mit Fachinhalten, da neu erworbene oder optimierte Strategien angewendet und geübt werden müssen. So werden persönliche Lernkompetenz, fächerübergreifende, generalisierbare Lernstrategien und Lerntechniken hinterfragt und optimiert.

Fachliche Lernberatung durch Selbstdiagnose und kooperatives Lernen

Auch fachliche Lernberatung im Unterricht zielt auf Persönlichkeitsbildung. Sie will die Schüler in ihrer Selbstständigkeit ernst nehmen und sie zur Übernahme von Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess motivieren. Der systematische Auf- und Ausbau der Fähigkeit zur Selbstdiagnose wird von Seiten der Lehrkräfte im Fachunterricht u. a. durch folgende Elemente unterstützt:

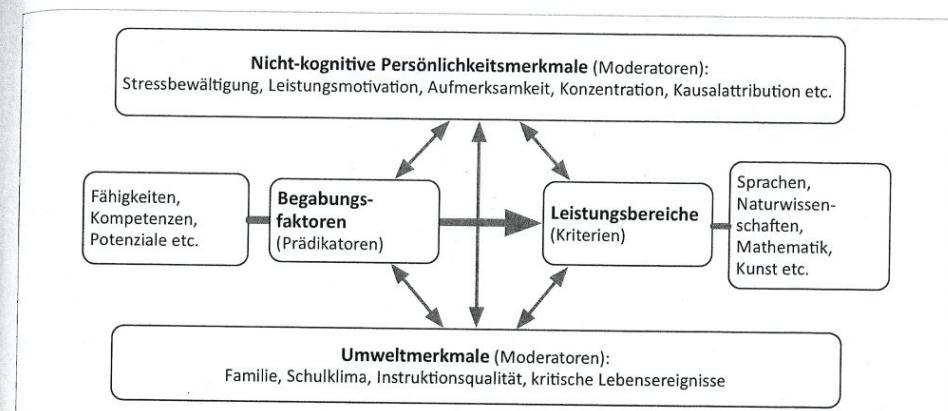


Abb. 1: Nach: Münchener Begabungsmodell – Beispiel für mehrdimensionale, typologische Begabungskonzepte

- Antizipieren von Schwierigkeiten und Problemen, z. B. durch Gliederung der Lernprozesse, Angebot von niveaudifferenzierenden Materialien
- Schaffen motivierender Lernumgebung
- zielorientierte und strukturierte Anlage des Unterrichts
- Klärung von Kriterien der Kompetenzerwartungen
- Anleitung zur Selbstdiagnose und kooperativen Lernformen.

Bei der Selbstdiagnose und den kooperativen Lernformen durchlaufen mehrere Schüler gemeinsam den Prozess des Planens, Formulierens und Überarbeitens oder treten in Interaktion mit anderen Personen, um ihre Ergebnisse und Produkte in ihren verschiedenen Phasen lesen, kommentieren und überprüfen zu lassen. Diese Lern- bzw. Schreibformen motivieren und inspirieren, eigene Lernstrategien zu erkennen, zu reflektieren und auszubilden. Kooperatives Lernen enthält immer Elemente (kontinuierlicher) Selbstdiagnose, gegenwärtiger Analyse und Wertung. Eine Methode dabei ist die Beurteilung eigener und fremder Beiträge mit Hilfe der »Textlupe«: Texte und Textentwürfe werden in der Klasse mit einem Rückmeldezettel (»Textlupe«) verteilt. Der Rückmeldezettel, der konkrete Kriterien und Teilkompetenzen enthält, wird nach dem Lesen mit kurzen Kommentaren versehen und weitergereicht. Der Verfasser des Textes erhält seinen Text und den Zettel zurück, um ihn für den Überarbeitungsprozess zu benutzen. Durch

das schriftliche Feedback kann der eigene Text intensiv bearbeitet werden.

(Ungeplante) Diagnose – z. B. »Lautes Denken«

Der Wert eines Terms ist zu berechnen: $2^3 - 1 = ?$. Sebastian meldet sich und antwortet: »Ist doch klar: 5!«. Welchem Denkfehler ist er hier aufgesessen? Es stellt sich heraus: Sebastian hat die Potenz 2^3 mit der Multiplikation 2×3 verwechselt.

Natürlich kann eine Mathematiklehrkraft den Denkfehler des Schülers schnell aufklären. Doch wie können fehlerhafte Denkweisen erkannt werden, die nicht so klar auf der Hand liegen? Hier hilft die Methode des »lauten Denkens«: Der Schüler wird dazu aufgefordert, seinen Denkprozess laut auszusprechen. Hierbei wird häufig dem Schüler selbst, sonst den Mitschülern, spätestens aber der Lehrkraft deutlich, an welcher Stelle der Denkfehler liegen könnte. Je nachdem, ob es sich um ein schnell aufzuklärendes Missverständnis (»2 hoch drei bedeutet, die 2 dreimal mit sich selbst zu multiplizieren«) oder um tiefere Verständnisschwierigkeiten handelt, werden sich an dieser Stelle Aufgaben, Übungen oder Handlungsempfehlungen der Lehrkraft anschließen, die komplexere Rechenoperationen in einzelne Schritte zergliedern, um den Lösungsweg kleinschrittig nachvollziehen zu können.

Gute Erfahrungen haben wir damit gemacht, Schüler zu bitten, ihre Gedankengänge für andere nachvollziehbar zu notieren, eine »Gedankengang-

Doku« anzufertigen, die die einzelnen Schritte des Gedankengangs (unkontrolliert) notiert. Führt man dieses Verfahren in der Klasse durch, können verschiedene Lösungsstrategien miteinander verglichen werden, es lassen sich auch bereits richtige von fehlerhaften Gedankengängen unterscheiden. Lehrkräfte können hier diagnostizieren, ob eine Zergliederung der einzelnen Operationen weiterführen könnte oder aber binnendifferenzierte Aufgaben. Diese bieten dem Schüler die Möglichkeit, an der Stelle anzuknüpfen, an der sie hinsichtlich ihres Lernprozesses stehen. Ein Schüler, der Schwierigkeiten hat, sich grundlegende Teilkompetenzen anzueignen, erhält Aufgaben, die ihm die einzelnen Denkschritte transparent machen. Dies kann auch dazu führen, dass Schüler Lösungen, Rechenschritte und Aufgabenstellung gegeben werden, zu denen er kausale Verknüpfungen herstellen muss.

Systematische Diagnosen im Fachunterricht

Die genannten eher situativ und ungeplant eingesetzten diagnostischen Verfahren ergänzen und erweitern das umfangreiche Repertoire systematischer Diagnosen, die wir im Schulalltag etabliert haben. Bereits bei der Einschulung im 5. Schuljahr starten wir mit Eingangsdiagnosen (z. B. in Mathematik). Unsere Fünftklässler weisen häufig eine große Heterogenität auf. Daher haben wir auf der Grundlage der mathematischen Kompetenzen, die Schüler am Ende der 4. Klasse

Eingangstest Mathematik Klasse 5		NAME: _____
Wie fit bist Du schon?		
Aufgabe 1: Notiere die Zahlen in Ziffern! a) zweitausendsiebenhundertfünfzehn _____ / 2 b) dreiundzwanzigtausendsiebenhundertvier _____ / 2		
Aufgabe 2: Notiere, welche Zahl genau in der Mitte liegt: a) 2000 _____ 6000 b) 31020 _____ 31028 / 2		
Aufgabe 3: Runde auf.... Tausender: 356237 _____ Millionen: 5621398 / 2		
Aufgabe 4: Rechne schriftlich: a) 2658 + 1325 b) 135689 - 3567 c) 257 + 35987 + 465830 / 4		

Abb. 2: Eingangsdiagnose in der Klassenstufe 5 im Fach Mathematik

Kreuze an! Ich habe heute ...	Dienstag		Donnerstag	
	@@	@	@	@@
... ruhig und konzentriert gearbeitet.				
... meine Zeit sinnvoll eingeteilt.				
... selbstständig gearbeitet bzw. mir Hilfe geholt, wenn ich sie brauchte.				

Kreuze an! Ich kann ...	@@		@		@@	
	@@	@	@	@@		
... Dezimalbrüche durch eine natürliche Zahl dividieren.						
... Dezimalbrüche durch Dezimalbrüche dividieren.						
... den Wert von Termen mit Dezimalbrüchen berechnen (und dabei auf die Vorrangregeln achten).						

Abb. 3: Selbsteinschätzung im Wochenplan

erlangt haben sollen, eine Eingangsdiagnose erstellt, die in den ersten zwei Wochen am Gymnasium in Klasse 5 durchgeführt wird (vgl. Abb. 2).

Innerhalb von 60 Minuten bearbeiten die Fünftklässler Aufgaben. Diese Diagnose wird nicht benotet, sie soll Stärken und Schwächen der neuen Fünftklässler im Fach Mathematik herausfiltern und diese den Schülern auch transparent machen. Nach der Auswertung erhalten die Schüler jede Woche einen Wochenplan, der individuelles Arbeiten entsprechend der eigenen Stärken und Schwächen ermöglicht.

Anhand der Lösungen können erste Rückschlüsse auf den Lernstand gezogen werden. Diese Rückschlüsse werden benannt und finden sich in den individualisierten Wochenplänen wieder. Um die Motivation und Selbstständigkeit des Schülers zu erhalten, erfolgen regelmäßig neue Absprachen und Kontrollen. Somit wird

dafür gesorgt, dass ein Schüler sich nicht über einen zu langen Zeitraum mit einem Fehlerschwerpunkt auseinandersetzen muss. Auf die Eingangsdiagnose und Wochenplanarbeit kann eine wiederholte Diagnose folgen, z. B. zu Beginn des zweiten Halbjahres, um den Lernfortschritt der Schüler sichtbar zu machen. Für die Schüler ist es motivierend zu erfahren, dass sie Sachzusammenhänge verstanden haben und lösen können, die sie vorher nicht lösen konnten.

In unserer ersten pädagogischen Konferenz in der 5. Klasse zusammen mit den Klassenlehrern der abgebenden Grundschulen können wir Beobachtungen und grundsätzliche Diagnosen abgleichen und hilfreiche Informationen zur Grundschulzeit der Schüler erfahren, etwa zu bereits erfolgten Fördermaßnahmen, aber auch zum weiteren Lernumfeld. Wenn nötig, wird eine systematische För-

derung durch begleitende Beobachtungsbögen unterstützt.

Selbstdiagnose bei der Erledigung von Wochenplänen

Unabhängig davon, ob die Erledigung der Wochenpläne im entsprechenden Fachunterricht oder in offeneren Formen erfolgt, bieten Wochenpläne die Gelegenheit, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu modifizieren. Dafür müssen Schüler die Kriterien kennen, mit denen sie ihre Lernprozesse und -erfolge beurteilen können. Neben Pflicht-, Wahl- und freiwilligen Aufgaben enthalten Wochenpläne Möglichkeiten, die erreichten Kompetenzen sowie den Lernprozess einzuschätzen (vgl. Abb. 3). Schon weit vor der nächsten Klassenarbeit bietet sich hier die Möglichkeit, zusätzliche Übungsaufgaben einzuplanen oder gegebenenfalls zu erkennen, dass der Schüler weitergehender Hilfestellungen, z. B. in Form von individuierten Aufgabenstellungen oder eines Lerncoachings bedarf.

Kompetenzchecklisten vor Klassenarbeiten

Die Selbsteinschätzung der Schüler wird auch gefördert durch eine Kompetenzübersicht (Abb. 4): Links werden alle Teil-Kompetenzen aufgeführt, die für die Klassenarbeit wichtig sind. Dann kommen vier Spalten zur Selbsteinschätzung. Aus der Spalte daneben können die Schüler entnehmen, wo sie die Grundlagen zu den einzelnen Teil-Kompetenzen nachlesen können. Zuletzt folgt eine Spalte mit passenden Übungsaufgaben zu den einzelnen Teil-Kompetenzen. Diese Übersicht ermöglicht eine spezifische Vorbereitung für die Klassenarbeit, bei der die Kinder unterstützt werden. Während der Zeit der Arbeit an der Kompetenz-Checkliste kann der Lehrer Schwierigkeiten erkennen, selbst Hilfen geben, weitere Übungsmöglichkeiten und Hilfsangebote bereitstellen oder auf entsprechende hinweisen (z. B. Arbeitsblätter, Online-Lernplattformen, zusätzliche schulische Förderangebote).

Um sicherzugehen, dass die Schüler sich sinnvoll eingeschätzt und die für sie passenden Inhalte gelernt haben, sollten nach Korrektur der Klassenarbeiten die Stärken und Schwä-

chen der Schüler mit ihren Selbst-einschätzungen verglichen werden. Wenn es keine Übereinstimmung gibt, sollte dies in einem Gespräch mit dem Schüler im Sinne eines Abgleichs von Fremd- und Selbstdiagnose verdeutlicht werden. Auch nach Klassenarbeiten ist der Einsatz von individualisierter Wochenplanarbeit empfehlenswert.

Fehler(bearbeitung) diagnostisch nutzen

Diagnostisch mit Fehlern (bei Klassenarbeiten, Übungen etc.) umzugehen, kann Schülern wichtige Einsichten in den eigenen Lernprozess vermitteln. Zwei Vorgehensweisen bieten sich beim diagnostischen Umgang mit Fehlern in der Klasse an:

- »Klassenarbeit verändert«: Fehler-schwerpunkte der Klassenarbeit werden im Plenum besprochen. Anschließend fertigen die Schüler eine Berichtigung an. Sie berichtigen jedoch nicht ihre tatsächlichen Fehler, sondern erhalten eine leicht veränderte Version der Klassenarbeit, die sie bearbeiten sollen. Sie sind also mit der Art und Weise der Aufgaben vertraut und kennen mindestens einen Lösungsweg, um die Aufgaben zu lösen. Im Idealfall können alle Aufgaben nun weitgehend richtig erledigt werden. Schnelle Schüler können Forderaufgaben erhalten oder die Lehrkraft in ihrer Beratungstätigkeit unterstützen.
- Die Schüler erhalten eine individuelle Rückmeldung, welche Kompetenzen sie noch nicht vollständig erworben haben, mit darauf abgestimmten Forderaufgaben (vgl. Abb. 5). Um den Arbeitsaufwand überschaubar zu halten, bietet es sich an, ein für alle Schüler gleiches Ankreuzformular zu erstellen, auf dem einerseits die geforderten Kompetenzen und andererseits – ähnlich der Kompetenzchecklisten vor der Klassenarbeit – zugehörige Aufgaben aufgeführt sind. Diese Aufgaben sollten im Unterricht bearbeitet werden, wenn Mitschüler und die Lehrkraft als Unterstützung zur Verfügung stehen. Sie sollten von ihrem Anforderungsgrad her so gestaltet sein, dass der Schüler die Aufgaben auch lösen kann. Dies kann oft nur durch kleinschrittige, niveaudifferenzierte Aufgaben erfolgen. Schü-

Kapitel	Natürliche Zahlen und Größen	Klasse 5				
		Das kann ich.	Das kann ich eigentlich. Doch ich noch nicht.	Das kann ich noch nicht.	Grundlagen*	CHECK*
	Ich kann Daten in einem Säulendiagramm oder in einem Balkendiagramm übersichtlich darstellen.	○○○	○○○	○○○		S. 50 Nr. 2, 3
	Ich kann Daten aus einem Säulendiagramm ablesen.					
	Ich kann große Zahlen in eine Stellenwerttafel eintragen und daraus ablesen.				Buch S. 8, S. 49	Arbeitsblatt, S. 13 Nr. 10, 11
1.	Ich kann Zahlen und ihre Nachbarn sowie die genaue Mitte zwischen zwei Zahlen benennen.				S. 10, S. 22, S. 34	S. 13 Nr. 16, 17 S. 26 Nr. 6 S. 23 Nr. 3, 4

Abb. 4: Kompetenzübersicht einer 5. Klasse im Fach Mathematik (Ausschnitt)

Klasse 8a Mathematik	Föderaufgaben zur 2. Klassenarbeit	10.09.2016
Zusätzlich zur Berichtigung solltest du folgende Aufgaben bearbeiten (siehe verteilte Materialien):		
<input type="radio"/> 1. gleichartige Terme zusammenfassen <input type="radio"/> 2. Punkt- vor Strichrechnung beachten <input type="radio"/> 3. Rechnen mit Potenzen <input type="radio"/> 4. Klammern auflösen	<input type="radio"/> 5. Minusklammern <input type="radio"/> 6. Lösungsmenge von Gleichungen <input type="radio"/> 7. Komplexe Aufgaben	
Schreibe dazu – wenn möglich, in eigenen Worten – auf, wie die Aufgaben zu rechnen sind und rechne jeweils mindestens acht selbst gewählte Aufgaben dazu. Die Aufgaben müssen bis ... erledigt und vorgezeigt werden. Wenn du Hilfe brauchst, komme in der B-Woche mittwochs und in der A-Woche montags in der Mittagspause in Raum A 006.		
Unterschrift der Erziehungsberechtigten: _____		

Abb. 5: Föderaufgaben nach Klassenarbeiten

lern, die keine oder wenige Aufgaben erledigen müssen, werden entsprechend Forderaufgaben zur Verfügung gestellt.

Voraussetzung für alle genannten Formen systematischer Diagnose im Fachunterricht ist eine intensive und kollegiale Fachschaftsarbeit – und das nicht nur aus Gründen der Arbeitsökonomie, sondern vor allem, um durch gemeinsame Absprachen Kontinuität zu schaffen, Wiederholungen und systematischen Aufbau anbieten zu können.

Den Schüler als Ganzes im Blick – Förderplan und Fördertgespräch

Wenn bei einzelnen Schülern ein noch nicht klar absehbarer oder umfassender Diagnose- und Förderbedarf besteht, hilft das Instrument des Förderplans, Diagnosen und Förderung zu systematisieren und aufeinander abzustimmen (vgl. Abb. 6). Er dient dazu,

- bereits erfolgte Diagnosen zusammenzuführen
- den Förderprozess transparent für alle Beteiligten zu machen

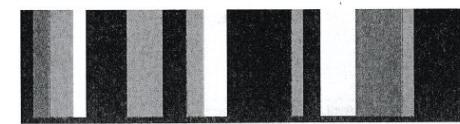
- die Ergebnisse des Förderplangesprächs nachprüfbar festzuhalten und
- Grundlagen für die Gestaltung des weiteren Lern- und Förderprozesses zu schaffen.

Die Absprachen des Förderplans erhalten dadurch einen verpflichtenden Charakter, dass ihn alle Teilnehmer des Förderplangesprächs unterzeichnen.

Voraussetzung für diesen Förderplan ist immer ein Förderplangespräch: Im Vorfeld hat der Moderator (Mitglied des Klassenleitungsteams) bei den unterrichtenden Lehrkräften sowie beim Schüler selbst Informationen über den aktuellen Lern- und Leistungsstand eingeholt. Hierbei wurden folgende Bereiche berücksichtigt:

- Stärken und Schwächen im fachlichen und außerfachlichen Bereich (Lernpotenziale)
- Lern- und Arbeitsverhalten im und außerhalb des Unterrichts
- soziale Kompetenzen
- Selbsteinschätzung und Einschätzung von Lehrern und Eltern
- Förderziele aus Schülersicht.

Im Unterrichtsaltag lässt es sich nicht immer vermeiden, dass einige Aspek-



Schulsozialarbeit mit geflüchteten Menschen

Claudia Seibold | Gisela Würfel (Hrsg.)

Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule

Sozialpädagogische Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule

BELTZ JUVENTA

Ein Arbeitsbuch für SozialarbeiterInnen und Lehrkräfte mit Konzepten und Praxiserfahrungen, mit Hintergrundwissen und Informationen zu rechtlichen und ethischen Fragen.

Aus dem Inhalt:

- Die Macht der Sprache
- Die psychische Situation nach der Flucht
- Aufenthalt und Schulbesuch
- Das Grundrecht auf Bildung
- Werte und Normen thematisieren
- Vom Umgang mit Diskriminierung
- Was Bildung möglich macht
- Erkenntnisse und Beispiele aus der Praxis
- Werte vermitteln
- Vermittlung von Alltagswissen

2017, 220 Seiten, broschiert, € 16,95
ISBN 978-3-7799-3455-4
Auch als E-Book erhältlich

www.juventa.de

BELTZ JUVENTA

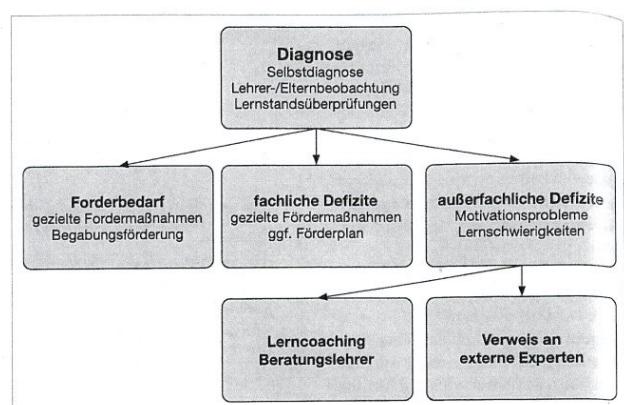


Abb. 6: Den Schüler als Ganzes im Blick: Förderpläne

te erst im Förderplangespräch angesprochen werden. Eine gute Vorbereitung vermittelt dem Schüler jedoch das Gefühl der Wertschätzung. Dem Gespräch geht eine überfachliche Selbsteinschätzung des Schülers voraus. Bezugsnorm sollte hier allein der Schüler selbst sein.

Etwa eine Woche vor dem Förderplangespräch erhalten der Schüler und seine Eltern einen Vorschlag für den Förderplan. Dieser kann und soll dann ausdrücklich im gemeinsamen Gespräch verändert und den Gesprächsergebnissen angepasst werden. Die vereinbarten Maßnahmen betreffen dabei außer dem Schüler auch die Eltern und die unterrichtenden Lehrkräfte. Die Einschätzung des Schülers bezüglich seiner Ressourcen soll unbedingt ernst genommen werden, denn die Vereinbarungen sollen realistisch und überprüfbar sein. Das schließt auch ein, dass Prioritäten gesetzt werden und nur ausgewählte Bereiche in den Blick genommen werden. In einem Abstand von vier bis acht Wochen wird der Erfolg der Maßnahmen überprüft, um diese gegebenenfalls zu verändern. Nur so kann der Schüler motiviert werden, längere Zeitintervalle führen zu einer Demotivation.

Es bedurfte einer mehrjährigen Entwicklung, um die systematischen und situativen Diagnoseverfahren im Unterricht und vor allem in der Schule fest zu verankern – und der Prozess geht weiter. Dies wird am Bei-

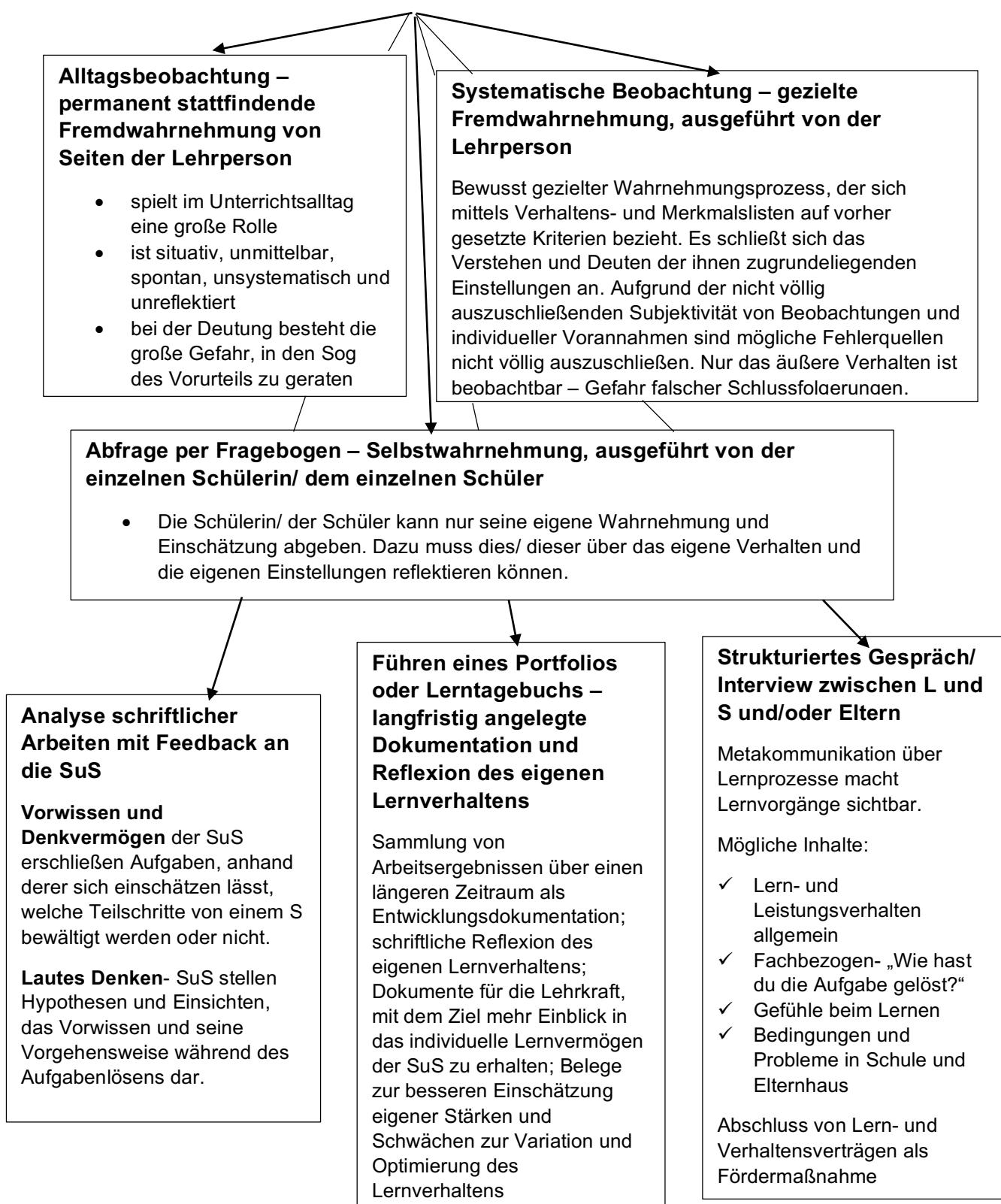
spiel der Eingangsdiagnose und der Wochenplanarbeit in Mathematik in der Klassenstufe 5 deutlich: Auf Initiative einiger Kollegen fand sich ein Jahrgangsstufenteam zusammen, das im folgenden Schuljahr in der Klassenstufe 5 eingesetzt werden wollte, um ein Pilotprojekt zu starten. Vorbereitend fanden Hospitationen an der benachbarten Grundschule statt. In Folge wurde vom Team die Eingangsdiagnose erstellt, die auf den Lehrplänen der Grundschule sowie den Lernstandsüberprüfungen der Klasse 4 basiert. Die Wochenpläne erstellten wir dann arbeitsteilig, zunächst nur für die ersten Unterrichtseinheiten des Schuljahres. Zu dieser Zeit hatte sich bereits die Arbeit in Jahrgangsstufenteams mit einleitenden Treffen zu Schuljahresbeginn und der Erstellung von parallelen Klassenarbeiten in den Klassenstufen 6 und 9 etabliert. Wir berichteten der Fachkonferenz von unserer Arbeit und stellten dem 5-er Jahrgangsstufenteam des folgenden Schuljahres alle erarbeiteten Materialien zur Verfügung. Auf diese Weise konnten viele interessierte Kollegen eingebunden werden und der Zeitaufwand gering bleiben, dabei aber gleichzeitig die kollegiale Zusammenarbeit stärken. Inzwischen sind diese beiden Elemente der Diagnose sowie die Arbeit mit Kompetenzübersichten fester Bestandteil unserer Arbeit und werden von den jeweils Unterrichtenden weiterentwickelt.

Michaela Görlich, Marco Isermann und Katja Noch sind Lehrer(innen) am Landrat-Lucas-Gymnasium Leverkusen.
Adresse: Peter-Neuenheuser-Straße 7–11, 51379 Leverkusen
E-Mail: noch@landrat-lycas-gymnasium.org

28

1.3 Diagnoseinstrumente (Wie und mit welchen Mitteln kann diagnostiziert werden?)

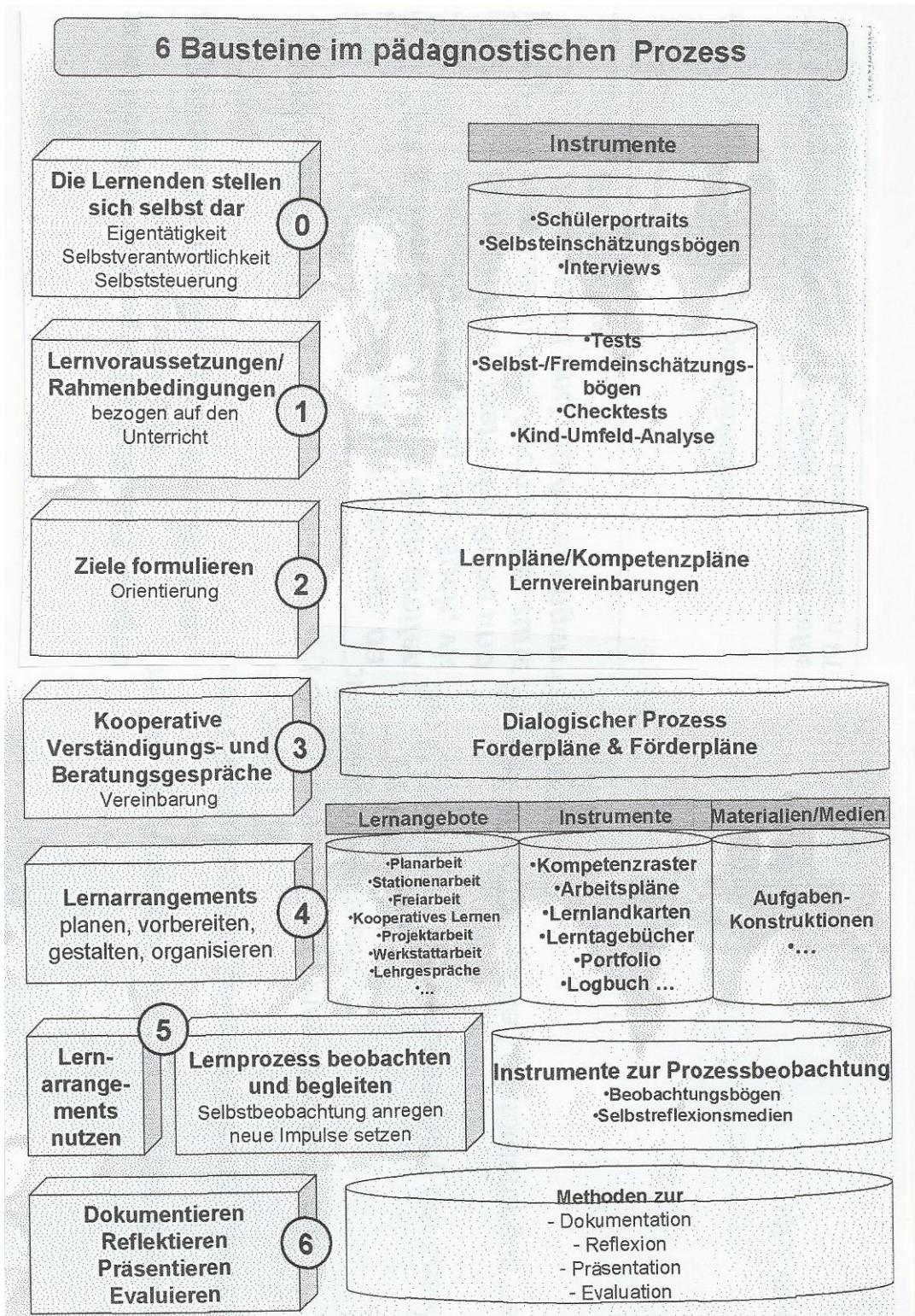
Siehe auch S. 9)



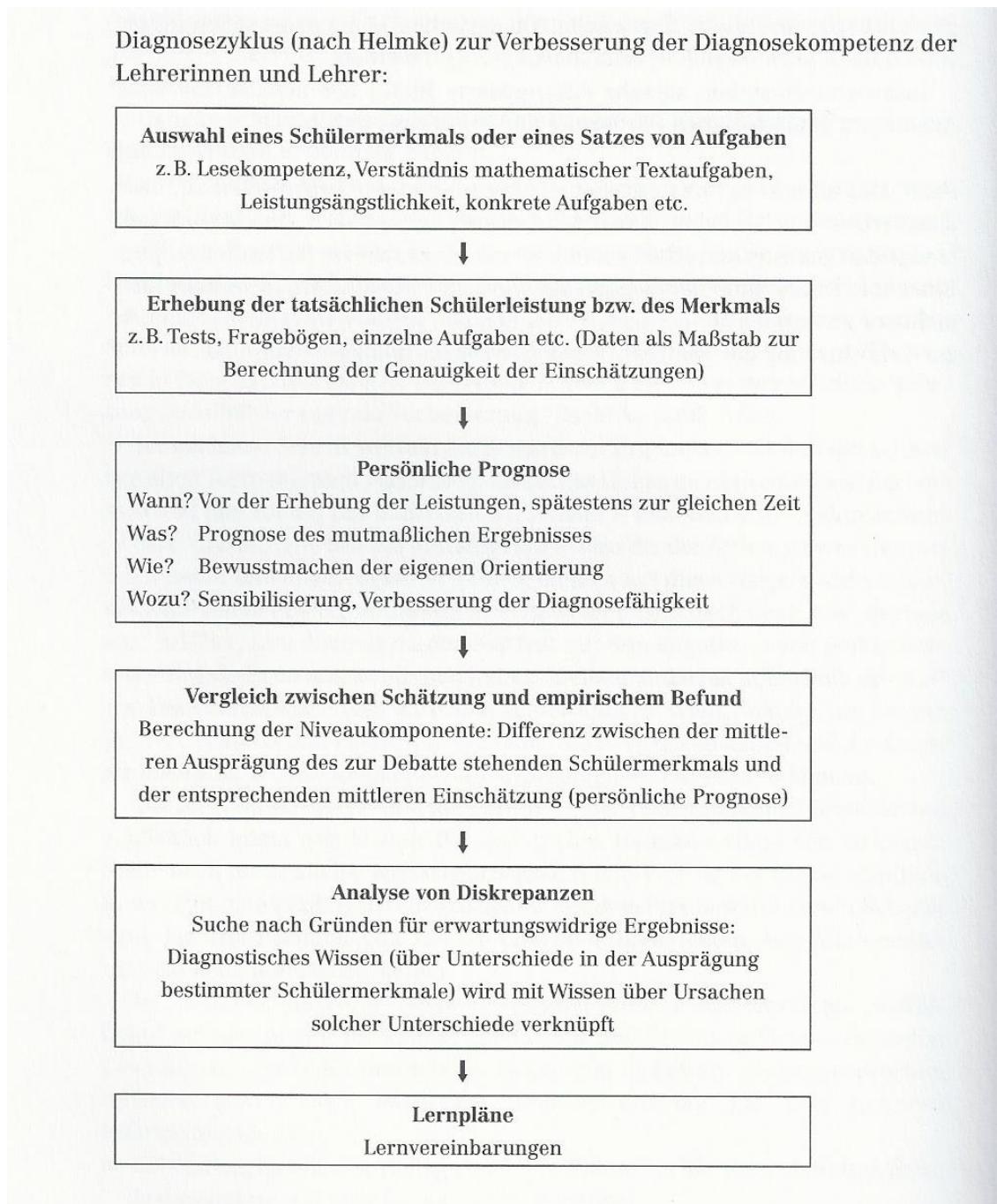
Mein Lieblingsdiagnoseinstrument für mein Fachist, weil.....

2. Pädagogische Diagnostik in der Praxis

2.1 Bausteine im Prozess der pädagogischen Diagnostik



2.2 Diagnosezyklus: Nachhaltig diagnostizieren



Das diagnostische Urteil

Begriff:

Das diagnostische Urteil soll eine möglichst große Güte aufweisen, d. h. die Kriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität müssen berücksichtigt werden. Auch deshalb muss sich eine Diagnose immer auf ein bestimmtes Kriterium oder eine bestimmte Fragestellung beziehen und kann nicht eine bloße Sammlung von spontanen Eindrücken sein. Selbstverständlich können an eine Diagnose im Schulalltag nicht die gleichen Anforderungen der Objektivität, Reliabilität und Validität gestellt werden, wie an wissenschaftlich erarbeitete Tests. Dennoch muss die Lehrkraft auch bei Diagnosen im Schulalltag diese Gütekriterien einer Diagnose berücksichtigen, z. B. in der Form, dass ein zu beobachtendes Kriterium bewusst ausgewählt und die Ergebnisse festgehalten werden. (vgl. ISB 2008, S.6)

Ein diagnostisches Urteil kann in verschiedenen Formen dokumentiert werden, so z. B. als:

- Leistungsbeschreibung in Form von Zeugnissen oder Lernentwicklungsberichten
- Verhaltensbeschreibung in Form von Diagnosebögen oder Berichten

Das diagnostische Urteil ist Bestandteil und Grundlage für einen Förderplan. Im Anschluss an das diagnostische Urteil gibt die Lehrkraft der Schülerin oder dem Schüler eine entsprechende Rückmeldung, im Rahmen der Förderdiagnostik findet ein Diagnosegespräch mit der betreffenden Schülerin / dem betreffenden Schüler oder der Schülergruppe statt. Dabei ist zu überlegen, welche weiteren Personen am Diagnosegespräch zu beteiligen sind (z. B. Eltern, Kolleginnen und Kollegen). Die dabei formulierten Ziele bilden die Schnittstelle zu individuellen Fördermaßnahmen (vgl. ISB 2008, S. 21)

Gütekriterien bei diagnostischen Urteilen:

Objektivität: Ist das Messergebnis unabhängig von der messenden Person? Kommen z. B. verschiedene Kolleginnen und Kollegen zum gleichen Messergebnis?

Reliabilität (Zuverlässigkeit): Ist die Leistung durch Messfehler verfälscht? Messen die Beurteilungskriterien und –verfahren tatsächlich die zu beurteilenden Merkmale? Ist die Merkmalsausprägung zu verschiedenen Zeitpunkten gleichartig zu beobachten?

Validität (Gültigkeit): Wird tatsächlich das gemessen, was man messen will? Bezieht sich das Urteil tatsächlich auf die Leistung, die gemessen werden sollte? Um die Validität zu erhöhen, kann eine Lehrkraft die Bewertungskriterien für ein Merkmal im Gespräch mit den Schülern erarbeiten (kommunikative Validierung). (vgl. Paradies/Sorrentino/Greving 2009, S. 104 – 106)

Fehlerquellen bei der Beurteilung:

Sogenannte subjektive Urteilstendenzen oder Fehlerquellen bei der Beurteilung verzerrn das diagnostische Urteil. Deshalb sollten diese Fehlerquellen der Lehrkraft von Anfang an bewusst sein, so dass sie diese möglichst vermeiden kann. Folgende Fehler treten häufig auf:

Subjektive Faktoren und Zusatzinformationen: Die eigenen Erfahrungen, Werte, Haltungen, Interessen und Vorlieben führen dazu, dass eine Merkmalsausprägung von einer

Lehrkraft anders beurteilt wird als von einer anderen Lehrkraft. Außerdem können Zusatzinformationen dazu führen, dass ein Urteil z. B. abgemildert wird.

Halo-Effekt und Logische Fehler: Ausgehend von einem hervorstechenden Merkmal oder einem allgemeinen Eindruck wird auf eine andere Merkmalsausprägung geschlossen. Z. B. werden sauber geschriebene Aufgaben auch inhaltlich besser bewertet, als sie eigentlich sind.

Tendenzfehler und Milde-/Strengefehler (Tendenz zur Mitte oder zu extremen Urteilen): Entweder beurteilt eine Lehrkraft streng und hat die Neigung, kleine Mängel stark zu gewichten und eher schlechte Beurteilungen abzugeben, oder die Lehrkraft beurteilt die Merkmalsausprägung positiver als sie eigentlich ist. Auch könnte es sein, dass eine Lehrkraft extreme Urteile scheut und in der Regel im mittleren Bereich beurteilt.

Reihungsfehler: Erfolgen mehrere Urteile nacheinander, kann sich der Maßstab der Beurteilung im Verlauf des Beurteilungsvorgangs verändern. So wird z. B. eine gute Leistung oft besser beurteilt, wenn dieser eine eher schlechte Beurteilung voranging.

(vgl. Paradies/Linser/Greving 2009, S. 18)

Literatur:

- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Klett Kallmeyer
- Paradies, Liane, Linser, Hans-Jürgen, Greving, Johannes (2009): Diagnostizieren, Fördern und Fördern, Cornelsen Scriptor
- Paradies, Liane, Sorrentino, Wencke, Greving, Johannes (2009): 99 Tipps Individuelles Fördern, Cornelsen Scriptor
- ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2008): Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag

3. Leistungsmessung/ Leistungsbewertung

3.1 Leistungsmessung

Aufgabe:

Bearbeiten Sie die kleine Beurteilungsaufgabe auf der folgenden Seite. Reflektieren Sie anschließend mit einem Partner:

- Womit haben Sie das letzte Resultat verglichen?
- Haben Sie die Tabelle senkrecht oder waagerecht verglichen?
- Wie wirkt sich der senkrechte/waagerechte Vergleich auf die Schülerleistung aus? Besser? Schlechter?

Kleine Beurteilungsaufgabe

Eine durchschnittliche Schulklasse macht in monatlichen Abständen Schulleistungstests, in denen jeweils der Unterrichtsstoff des letzten Monats abgefragt wird. In jedem Test kann man maximal 100 Punkte erreichen. Die Tests sind so aufgebaut, dass der Klassendurchschnitt bei ca. 50 Punkten liegt. Neun Schüler erreichten bei den letzten drei Tests die unten angeführten Punkte.

Ihre Aufgabe besteht darin, bei jedem der neun Schüler das letzte Testergebnis zu beurteilen. Wenn Sie das Ergebnis eines Schülers für eine gute Leistung halten, so können Sie einen bis fünf Pluspunkte (++) geben. Halten Sie dieses Ergebnis für eine schlechte Leistung, so können Sie einen bis fünf Minuspunkte (--) geben. Bitte geben Sie pro Ergebnis entweder nur Plus- oder nur Minuspunkte, also nicht beides gleichzeitig! Wenn sie in eine Zeile weder Plus- noch Minuszeichen schreiben, so bedeutet das, dass Sie das Ergebnis weder für eine gute noch für eine schlechte Leistung halten. Beziehen Sie sich bei Ihrer Beurteilung bitte auf eines Ihrer Unterrichtsfächer.

	Erreichte Punkte			Beurteilung des letzten Testergebnisse
	1. Test	2. Test	3. (letzter) Test	(bitte Plus- bzw. Minuszeichen in die Kästchen schreiben)
①	60	55	50	→ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
②	25	25	25	→ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
③	85	80	75	→ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
④	50	50	50	→ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
⑤	65	70	75	→ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
⑥	15	20	25	→ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
⑦	40	45	50	→ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
⑧	75	75	75	→ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
⑨	35	30	25	→ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

Es kann sein, dass Sie bei einigen Schülern sich unsicher über die „richtige“ Beurteilungsweise sind. Entscheiden Sie sich dann bitte so, wie Sie persönlich das für angemessen halten.

Rheinberg, F. (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. (S. 59-71). In: F.E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 60

- Womit haben Sie das letzte Resultat verglichen?
- Haben Sie die Tabelle senkrecht oder waagerecht verglichen?
- Wie wirkt sich der senkrechte/waagerechte Vergleich auf die Schülerleistung aus?
Besser? Schlechter?

3.2 Leistungsbewertung

Leistungsbewertung ist immer von der Bezugsnorm und von den Gütekriterien abhängig.

Bezugsnormen:	Gütekriterien:
<ul style="list-style-type: none">- <u>Kriterienorientierte Bezugsnorm</u> Lernleistung wird am Ziel gemessen- <u>Soziale Bezugsnorm:</u> Schulklasse als Vergleichsgruppe- <u>Individuelle Bezugsnorm</u> Vergleich des Schülers mit sich selbst (zu früherem Zeitpunkt)	<ul style="list-style-type: none">- Objektivität- Reliabilität (Zuverlässigkeit)- Validität (Gültigkeit)

3.3 Formen der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung

mündliche Leistungskontrolle	<p>Neben der Überprüfung von Lernzielen anhand unmittelbar zurückliegender Lerninhalte sollen verstärkt folgende Aspekte einbezogen werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexion von Lernwegen und Arbeitsmethoden - Nutzung von Präsentationstechniken - Einbeziehung von Medien - Darstellung des Rechercheweges einschließlich der Begründung für die Auswahl von Informationsquellen - Diskussion unterschiedlicher Lösungswege und Arbeitsergebnisse <p>Mündliche Leistungskontrollen sollten nicht nur als Einzelkontrolle erfolgen, sondern auch in anderen Formen, z. B. als Führung einer Pro-Kontra-Diskussion. Nicht überprüfte Schüler sollten durch aktivierende Aufgabenstellungen einbezogen werden.</p>
Kurzkontrolle	<p>Als Form der schriftlichen Leistungskontrolle werden begrenzte Stoffgebiete im Zusammenhang mit vorausgegangenem Stoff überprüft.</p> <p>Zukünftig sollten dabei stärker neben Wissenskomponenten grundlegende Arbeitstechniken und Methoden berücksichtigt werden. Hierbei sind differenzierte Aufgabentypen sowie Aufgabenstellungen aus unterschiedlichen Anforderungsbereichen einzusetzen.</p>
Klassenarbeit Klausur	<p>Als Formen der schriftlichen Leistungskontrolle sind Klassenarbeiten und Klausuren gegenüber Kurzkontrollen durch einen größeren zeitlichen und inhaltlichen Umfang, eine höhere Komplexität sowie einen deutlich höheren Anteil an länger zurückliegenden Lerninhalten gekennzeichnet. Zukünftig sollten dabei stärker Basiswissen, grundlegende Arbeitstechniken und Methoden berücksichtigt werden. Hierbei sind differenzierte Aufgabentypen sowie Aufgabenstellungen aus unterschiedlichen Anforderungsbereichen zu berücksichtigen.</p> <p>Orientierung für Auswahl und Gestaltung der Aufgaben geben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nationale Bildungsstandards - einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) - schriftliche zentrale Prüfungen - Orientierungsarbeiten <p>Für einzelne Fächer sind "Basiswissenkataloge" in Fachzeitschriften und im Internet verfügbar.</p>
komplexe Leistung	<p>Komplexe Leistungen sollten in verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) erbracht und bewertet werden. Bezogen auf das erweiterte Leistungsverständnis versteht man darunter eine Kombination aus fachlich-inhaltlichen, methodisch-strategischen oder sozial-kommunikativen Leistungen mit mündlichen, schriftlichen oder praktischen Anteilen. Diese sollten entweder benotet oder in Kombination aus verbaler Bewertungsform und Note bewertet werden. Beispiele für ein erweitertes Spektrum an komplexen Leistungen sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dokumentieren und Präsentieren der Ergebnisse von Projekten oder anderen komplexen Gruppenarbeiten - Anfertigen und Präsentieren von Jahres- oder Facharbeiten - Erarbeiten von Aufführungen, Inszenierungen, Lesefagebüchern - Führen von Portfolios - Planen, Herstellen, Präsentieren von Demonstrations- bzw. Anschauungsmaterialien oder Fertigen technischer Objekte - Durchführen und Auswerten von Erkundungen, Exkursionen, Simulationen, Versuchen, Experimenten, Praktika
Portfolio	<p>Das Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Schülerarbeiten, welche die Anstrengung des Lernenden, den Lernfortschritt und die Lernergebnisse auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Portfolioarbeit schließt die Beteiligung des Schülers bei der Lernzielbestimmung, der Auswahl der Lerninhalte, der Bestimmung von Kriterien für die Auswahl der Schülerarbeiten sowie von Bewertungskriterien ein.</p>

	Reflexionsbögen und Portfoliogespräche unter Einbeziehung anderer Schüler und ggf. auch der Eltern spielen eine wesentliche Rolle. Schüler lernen in der Portfolioarbeit Qualitätskriterien kennen und üben Perspektivwechsel. Sie können somit Einsichten in ihr Lernverhalten erhalten und sich Lernfortschritte bewusst machen. Portfolios sind gut geeignet für eine Selbstbewertung der Schüler, auch wenn sie Formen von Fremdbewertung enthalten können.
Lerntagebuch Lernjournal	Begleitend zum Unterricht reflektieren Schüler ihre Lernprozesse und Lernergebnisse. Das Führen eines Lerntagebuches kann helfen, die subjektiven Vorerfahrungen zum Thema und zum Lernen zu aktivieren, zu verbalisieren und zu strukturieren, den Lernprozess zu begleiten und am Ende einen Lernzuwachs zu konstatieren. Lerntagebücher sind private Dokumente der Lernenden. Das formalisierte Lernjournal ist ein auf den Dialog mit der Lehrkraft angelegtes Instrument. Schüler geben hiermit nach einer Unterrichtseinheit dem Lehrer Einblick in ihren Lernprozess.
Einschätzungsbogen	Schüler lernen, sich ihren Lernprozess bewusst zu machen und ihre Lernergebnisse allein oder gemeinsam mit anderen zu kontrollieren und einzuschätzen. Der Bogen kann je nach Alter der Schüler, Unterrichtsfach bzw. Lernfeld sowie Unterrichtsgestaltung sehr unterschiedlich gefasst sein (Selbsteinschätzung, Vorher-Nachher-Selbsteinschätzung, Bogen zur Selbst- und Partnerbewertung).
Kompetenzraster	Sie definieren Inhalte und Qualitätsmerkmale verschiedener Fächer bzw. Lernfelder oder Fachgebiete in Form von Ich-kann-Statements. Im Allgemeinen sind Kriterien aufgeführt, die den Kompetenzbereich bestimmen. Zu diesen Kriterien werden vier bis sechs Niveaustufen definiert. Schüler markieren jeweils, was sie erreicht haben bzw. legen mit Hilfe des Rasters ihre persönliche Zielsetzung fest. Kompetenzraster sind ein Arbeits-, Selbststeuerungs- und Evaluationsinstrument.
Rückmeldebogen	Hierbei handelt es sich um Bögen bzw. Blätter mit vorformulierten Kategorien. Die Lehrer geben in Bezug auf diese Kategorien Kommentare zu Schülerarbeiten ab. Ziel dieser Kommentare ist, den Schülern differenzierte sachliche Aussagen zur Qualität ihrer Arbeit zu liefern und ihnen gleichzeitig Hinweise zum Üben zu geben. Es handelt sich um eine formalisierte produktbezogene Fremdbewertung.
Zweiphasen- bzw. Zweistufendarbeit	Schüler erhalten ihre Arbeiten, nachdem sie vom Lehrer durchgesehen und mit Hinweisen versehen - nicht aber bewertet - wurden, nochmals zurück, um daran weiterzuarbeiten. Dabei geht es vor allem um das Finden von Möglichkeiten, die Qualität der Arbeit zu steigern, wozu ein gewisses Maß an Selbstbeurteilungskompetenz erforderlich ist. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass Schüler ihre Aufgabenlösungen gemeinsam in einer kleinen Gruppe bewerten und überarbeiten.
Beobachtungsbogen	Lehrer beobachten das Lernverhalten von Schülern und geben nach vorher vereinbarten Kriterien und Maßstäben eine Einschätzung ab. Besonders gut ist der Beobachtungsbogen zur Fremdbewertung von Kompetenzentwicklung geeignet.
Lernleistungsbericht	Lehrer bewerten die Lernleistung von Schülern nach vorher vereinbarten Kriterien und Maßstäben in einem Bericht. Über längere Zeiträume angewandt, bildet sich so ein Entwicklungsergebnis ab. Besonders gut ist der Lernleistungsbericht zur Fremdbewertung von Kompetenzentwicklung geeignet.
Lerngespräch	Hierbei ist die Entwicklung einer angstfreien sowie Selbstbewertung und Selbstreflexion fördernden Gesprächskultur wesentlich. Fremdbewertungen durch Schüler und Eltern können einbezogen werden. Die Aufgabe des Lehrers als Berater und Lernhelfer erhält in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung.

3.4 Subjektive Fehlerquellen bei der Bewertung von Leistungen

- 1. Effekt der Zusatzinformationen:** Negative und positive Zusatzinformationen über einzelne Schüler beeinflussen die Korrektur und Benotung der Arbeit durch den Lehrer.
- 2. Sympathie-Effekt:** Etliche Lehrer bewerten Schüler, die ihnen sympathisch sind, zu günstig und diejenigen, die ihnen unsympathisch sind, zu ungünstig. Natürlich gibt es aber auch Lehrer, die in dieser Hinsicht völlig immun sind.
- 3. Effekt des ersten Eindruck:** Der erste positive oder negative Eindruck hat auf die nachfolgende Wahrnehmung, Einstellung dem Schüler gegenüber und auf die Bewertung nachweislichen Einfluss.
- 4. Voreinstellungs-Effekt:** Die Bewertung von Schülerleistungen ist von Voreinstellungen und Erwartungshaltungen der Lehrer abhängig, denn man nimmt ja bevorzugt das wahr, was man wahrzunehmen beabsichtigt. Beispiele für solche Grundüberzeugungen sind Sätze wie „Jungen sind sprachlich weniger begabt als Mädchen“ oder „Lateinklassen sind besser“.
- 5. Reihenfolgen-Effekt:** Die erste Note in einer Reihe von Prüfungen oder bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten setzt den Maßstab, mit dem die nachfolgenden Noten verglichen werden.
- 6. Effekt der stabilen Urteilstendenzen:** Manche Lehrer haben bei ihrer Notengebung so genannte „stabile Urteilstendenzen“, d. h. sie wollen entweder sehr schlechte (Milde-Effekt) oder sehr gute Noten (Strenge-Effekt) vermeiden.
- 7. Der Halo-Effekt:** Ein hervorstechendes Merkmal oder der Gesamteindruck eines Schülers lässt den Lehrer auf andere, nicht direkt beobachtbare Merkmale schließen. Das vorherrschende Merkmal überstrahlt alle anderen Merkmale. Beispiele: „Wer sich gut ausdrücken kann, kann auch klar denken“, „Wer in Mathematik gut ist, hat auch in Latein gute Note“, „Dummheit und Stolz wachsen auf einem Holz“, Höflichkeit, Angepasstheit und Bemühung werden positiv belohnt und überstrahlen die Bewertung der Fachleistungen.
- 8. Beziehungs-Effekt:** Die Lehrperson möchte freundschaftlich vertrauensvolle Beziehungen zu den Schülern haben, von ihnen gemocht werden. Sie glaubt, die Beziehungen durch die Notengebung zu gefährden. Ihr droht die Gefahr einer Abhängigkeit von der Gratifikationsmacht der Schüler. Diese Lehrer neigen in der Notengebung zu schwächerer Differenzierung („keine Ausschöpfung der Notenskala“) und zu Milde-Effekten („Ich habe eine super Klasse mit super Schülern!“).

4. Literatur

Becker, G., Horstkemper, M., Risse, F., Stäudl, L., Werning, R., Winter, F.:	Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft XXIV. 2006. Seelze
Hesse, I., Latzko, B.:	Diagnostik für Lehrkräfte. UTB Stuttgart 2011
Kaiser, A. & Winkel, R. (Hrsg.):	Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Schneider 2011
Paradies, L., Linser H.J. & Greving, J.:	Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Cornelsen Scriptor 2011
Prardies, L., Wester, F. & Greving, J.:	Leistungsmessung und –bewertung. Cornelsen Scriptor 2012
Weinert, F.E.:	Leistungsmessung in Schulen. Beltz 2001

Zeitschriften:

Pädagogik Heft 6/ 2009	Leistung sehen, fördern, bewerten
Pädagogik Heft 4/ 2003	Diagnostische Kompetenz
Lernende Schule Heft 26/ 2004	Diagnostische Kompetenz
Lernchancen Heft 43/ 2005	Diagnose: Schüler beobachten

Links:

http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibf/sp/forschung/ganztagschule/bg_lp_positionspapier_zur_leistungsbewertung.pdf

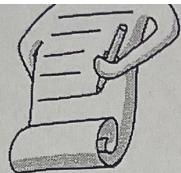
http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Individualisierung_des_Lernens/Selbstbeurteilungsbogen.pdf

<http://www.testzentrale.ch/>

Auch die Verlage bieten eine Reihe von diagnostischen Tests an.

Selbsteinschätzungsformular

Unterrichtsbeiträge im Fach Französisch



Name: _____

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Qualität				
Ich kann neue Sachverhalte (Vokabeln, Grammatik usw.) schnell verstehen und in Übungen richtig anwenden und ggf. anderen erklären.				
Ich kann Informationen auf Französisch erfragen und an kurzen Gesprächen teilnehmen.				
Meine Aussprache klingt schon recht „französisch“.				
Ich kann Hörtexten Informationen entnehmen.				
Ich kann Texte lesen und verstehen.				
Die Ergebnisse meiner Tests: (Bitte eintragen)				
Quantität				
Ich bin aktiv in jeder Stunde beteiligt. Ich arbeite stets konzentriert und melde mich häufig.				
Arbeitsorganisation				
Ich habe meine Materialien in jeder Stunde dabei.				
Wenn ich krank bin, erkundige ich mich selbstständig nach dem neuen Stoff und den Hausaufgaben.				
Hausaufgaben erledige ich immer und sorgfältig. (inkl. Vokabeln)				



- Selbsteinschätzung: Ich würde mir selbst eine _____ auf ___-Niveau geben.
- Mein Ziel: _____ auf ___-Niveau.



- Daran möchte ich in Zukunft arbeiten:



- Hierbei wünsche ich mir (mehr) Unterstützung:

So bewerte ich meine mündliche Mitarbeit

Name: _____ Fach: _____ Datum: _____

Kreuze jeweils das Zutreffende an.

Addiere deine Punkte pro Spalte. Berechne dann deine Gesamtpunktzahl und die dazugehörige Schulnote.

Sehr gut = 72-66 Punkte

Gut = 65-58

Befriedigend = 57-50

Ausreichend = 49 – 42

Mangelhaft = 41 – 35

Ungenügend 34-0

Häufigkeit und Qualität meiner Mitarbeit

		Stimmt (4 Punkte)	Meistens (3 Punkte)	Eher nicht (2 Punkte)	Stimmt nicht (1 Punkt)
A	Ich melde mich oft (mind. 4-mal/ Std.).				
B	Meine mündlichen Beiträge passen immer zum Thema.				
C	Ich spreche deutlich, laut genug und in vollständigen Sätzen.				
D	Ich passe gut auf und höre zu, wenn andere sprechen.				
E	Ich bin bereit mitzuarbeiten.				
F	Ich lenke meine Mitschüler*innen nicht vom Unterricht ab.				
G	Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe.				
H	Ich mache meine Lehrer*in auf Fehler aufmerksam.				

Stillarbeit/ Einzelarbeit

A	Ich fange zügig mit der Arbeit an.				
B	Ich arbeite gründlich.				
C	Ich arbeite konzentriert und ohne Ablenkung.				

Partner- und Gruppenarbeit

A	Ich drücke mich nicht vor der Arbeit				
B	Ich helfe anderen.				
C	Ich bringe eigene Ideen und Vorschläge ein.				

Voraussetzungen für meine Mitarbeit

A	Ich erledige meine Hausaufgaben vollständig und ordentlich.				
B	Ich habe mein Arbeitsmaterial vollständig dabei.				
C	Ich führe mein Heft sauber und ordentlich.				
D	Ich nervt meine Lehrer*innen nicht durch mein Verhalten.				

Punkte pro Spalte:

Gesamtpunktzahl:

Schulnote:

Deine Selbsteinschätzung

- deckt sich
- deckt sich teilweise
- deckt sich nicht mit meiner Beobachtung.

Unterschrift eines Erziehungsberechtigten: