

■ Birgit Weber

Diagnostik – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Unterversorgung trotz Überdiagnostik?

Wer sich gesund fühlt, ist nur noch nicht angemessen diagnostiziert, witzeln Mediziner. Haben psychiatrische und Suchtkrankheiten tatsächlich zugenommen oder gilt heute als krank, was früher verheimlicht wurde oder gar als normal galt? Schaffen sich neue Angebote ihre Nachfrage selbst, vor allem, wenn scheinbar alle anderen Bedürfnisse befriedigt sind und es der Wohlstand erlaubt, sie in finanzierbare Leistungskataloge aufzunehmen? Oder werden besonders lukrative Leistungen im Übermaß angeboten, wenn der institutionelle Wettbewerb es erzwingt, aber die Einschätzung ihrer Notwendigkeit dem Klienten kaum möglich ist, angesichts von Informationsasymmetrien gegenüber Professionen mit staatlich lizenzierten Eingriffsrechten in höchstpersönliche Angelegenheiten. In Medizin und Psychologie wird die Überdiagnostik bereits als Kehrseite des Gesundheitswesens angesehen, mit der nicht nur höhere Kosten für das Gesundheitswesen, sondern auch seelische Belastungen und Nebenwirkungen für die Betroffenen einhergehen: „immer mehr Gesunde mit Befunden ohne Bedeutung – und viele Kranke ohne Befund“, kritisiert der Arzt und Medizinjournalist Werner Bartens (2012). Die positive Seite der Medaille ist allerdings auch, dass heute nicht jedes Schicksal, das früher erduldet oder tabuisiert wurde, als unausweichlich akzeptiert werden muss.

Diagnosekompetenz – eine neue Anforderung für Lehrkräfte?

Ein solches staatlich legitimes Eingriffsrecht in persönliche Angelegenheiten, das mit einer hohen Verantwortung einhergeht, haben auch Lehrkräfte. Auch wenn das alltägliche Diagnostizieren von Lernstand, Lernprozess und Lernergebnissen für sie zum Alltagsgeschäft gehört, wurde der Ruf nach einer angemessenen Diagnosekompetenz von Lehrkräften seit PISA immer lauter. Bis dahin wurde vor allem in den psychologischen Anteilen der Lehrerbildung versucht, für Problem und Konsequenzen von Fehlschreibungen durch kognitive Verzerrungen bzw. fundamentale Attribuierungsfehler

zu sensibilisieren, während Fragen der Leistungsbeurteilung – bei gewisser fachdidaktischer Abstinenz – am ehesten noch Gegenstand der zweiten Ausbildungsphase waren.

Der verstärkte Ruf nach Diagnostik resultierte aus zwei zentralen Herausforderungen. Zum einen erbrachte die internationale Leistungsmessung für ein um den sozialen Ausgleich durchaus bemühtes Land wie Deutschland den, dem eigenen Selbstverständnis wenig entsprechenden, verstörenden und enttäuschenden Befund, dass Bildungschancen und -erfolge stark von der sozialen Herkunft abhängen. Damit wurde neben der institutionellen Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2002) im gegliederten Schulwesen auch der Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte und der daraus abzuleitenden individuellen Förderung ein schlechtes Zeugnis ausgestellt, damit auch zwangsläufig der Lehrerbildung. Diese Ergebnisse führten also weniger zu einer neuen Bedeutung der Diagnosekompetenz, vielmehr führten sie zu verstärkten Zweifeln an der vorhandenen Diagnosefähigkeit. Die Vermeidung bzw. Verringerung solcher Fehleinschätzungen ist gerade für eine Profession von hoher Bedeutung, die zwar nicht über Leben und Tod entscheidet, die aber die Wahrnehmung von Chancen und gesellschaftlicher Teilhabe ermöglichen oder eben auch verhindern kann.

Unabhängig von den scheinbar neuen Forderungen nach Diagnostik im Lehrerberuf diagnostizieren Lehrkräfte prinzipiell dauernd. Dies erfolgt zum einen erfahrungsbasiert nach Heuristiken und Anker, nicht zwangsläufig auf der Basis wissenschaftlicher Kriterien. Um in komplexen Situationen unter Handlungsdruck überhaupt Entscheidungen treffen zu können, sind solche Heuristiken und Anker bei der Informationsverarbeitung unerlässlich, sie beeinflussen aber andererseits auch das Lehrer- und Schülerverhalten – und tragen über Stereotypisierungen gar dazu bei, dass sich vermeintliche Diagnosen bestätigen, wenn das entsprechende Verhalten als Ergebnis informeller Diagnosen erst entsteht. Gerade dies erfordert es, sich mit den Konsequenzen von Fehldiagnosen auseinanderzusetzen und sich nicht von scheinbaren Indizien fehlleiten zu lassen. Lehrerurteile müssen aber andererseits auch nicht zwangsläufig schlechter sein als die Ergebnisse wissenschaftlicher Tests, gleichwohl bedürfen sie wissenschaftlicher legitimierter Qualitätsstandards, soll das Diagnoseergebnis nicht in Willkür ausarten.

Mit dem Wandel von der Input- zur Outputorientierung wurden aber nicht nur neue Ziele – in Form von Kompetenzen – als Bezugsnormen festgelegt, mit dem neuen Steuerungsmodell galt es auch die Unterrichtsqualität am Ende eines Bildungsgangs am Ergebnis der erreichten Kompetenzen zu überprüfen. Da aber Kompetenzen – wie etwa politische Urteilsfähigkeit, historische Narrationskompetenz, ökonomische Entscheidungskompetenz, räumliche Orientierung, Systemkompetenz – einer einfachen Überprüfung schwer zugänglich sind, bedurfte es ihrer fachspezifischen Zerlegung und

Definition, wobei sich die Konstruktion der neuen Kompetenzmodelle auf den Kern der Domäne beschränken sollte und auch Kompetenzniveaus zu definieren waren. Diese Hilfskonstruktionen einer angestrebten Kompetenz, die in Standards gefasste einfache Teilzieldimensionen enthalten, können als Orientierung dienen und Diagnosemöglichkeiten und -notwendigkeiten liefern. Diese Standards als Teildimensionen einer Kompetenz werden andererseits aber auch heftig kritisiert, da sie in ihrer Konkretisierung der alten technokratischen Steuerungsidee durch Lernziele recht ähnlich sind, vor allem aber ein Teaching to the test auslösen, deren Aufgaben in ihrer Orientierung an Fachkonzepten oder unterkomplexen Standards mit der eigentlichen Zielsetzung nur noch wenig gemein haben. Das andere Extrem stellt die vollständige Inhaltsentleerung von Kompetenzen dar, die den Lehrkräften weder Orientierung für Diagnose, Planung und Bewertung geben, schließlich aber auch die Legitimation ganzer Fächer in Frage stellen.

Mit den Vorgaben für die bildungswissenschaftliche Lehrerbildung hat die KMK (2004, 12) zum einen die Beurteilungs- und Beratungsaufgabe betont, die neben pädagogisch-psychologischen auch diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erfordert, wobei schon die Grundaufgabe des Unterrichtens jener Fachleute für das Lehren und Lernen individuelle Bewertung und systemische Evaluation benötigt. So sollen Lehrkräfte Lernvoraussetzungen und Lernprozesse der Lernenden diagnostizieren, sie gezielt fördern und beraten sowie Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe erfassen. Mit ihrem Bekenntnis zur Schule der Vielfalt haben die deutsche Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz (2015) vereinbart, dass die Anforderung, Inklusion, Teilhabe und Bildungserfolg für alle zu ermöglichen, Lehrkräfte benötigt, die sowohl Begabungen als auch Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren erkennen, Prävention und Unterstützung ergreifen, dabei aber Vielfalt als Normalität und Stärke nicht nur anerkennen, sondern auch wertschätzen. In dieser Akzeptanz von Heterogenität und der Anforderung, alle Individuen angemessen zu fördern, liegt denn auch die besondere Funktion einer adäquaten Diagnosekompetenz, die nicht vorrangig auf Bewerten, sondern auf individuelle Förderung zielt.

Zwischen pädagogischer Diagnostik ...

Nach Friedrich Wilhelm Schrader (2011, 684) lassen sich Diagnosen „verstehen als Aussagen oder Urteile über Personen und lern- und unterrichtsrelevante Sachverhalte, die sich auf Informationen oder Daten stützen und mit einer Einordnung in Kategorien oder einer Lokalisierung auf Merkmalsdimensionen verbunden sind.“ Als diagnostische Aufgabenstellungen charakterisiert Schrader die „Ermittlung der Lernvoraussetzungen, die Überwachung des Lernfortschritts, die diagnostische Klärung von nicht erfolgreichen

Lernprozessen sowie die abschließende Bewertung von Lernergebnissen“ (ebd.). Die Ergebnisse sowohl formeller als auch informeller Diagnosen fließen somit in die Unterrichtsplanung, das pädagogische Verhalten im Lernprozess, die Lernberatung sowie die Leistungsbewertung gleichermaßen ein, unterscheiden sich in ihrem Bewusstseitsgrad im Blick auf die Diagnose- bzw. Urteilsgenauigkeit, je nachdem, ob sie vor allem der alltagspraktischen Förderung oder der Lebenschancen verteilenden Selektion dienen. Vor diesem Hintergrund mag es sowohl als wichtiges Forschungsdesiderat, gleichzeitig aber auch als Warnung verstanden werden, wenn Schrader (2011, 688) konstatiert: „Über die Grundlagen diagnostischer Kompetenz sowie deren Einbettung in das Gesamtgefüge von Lehrerkompetenzen ist bislang noch kaum etwas bekannt. ... Es gibt bislang ... noch kein fundiertes und empirisch überprüftes Modell diagnostischer Kompetenz.“ Dem Mangel an Diagnosekompetenz wollen Andreas Helmke u. a. mit dem von ihnen entwickelten Portal zur Unterrichtsdiagnostik sowie Ingrid Hesse und Brigitte Latzko (2011) mit einer „Diagnostik für Lehrkräfte“ entgegenwirken.

... und Diagnostik in der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung

Während Diagnose und Leistungsfeststellung als Bestandteil von fachdidaktischen Grundlagenwerken, wenn auch eher stiefmütterlich, berücksichtigt werden, erfährt die Diagnostik auch in der gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtspraxis in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit. So widmeten neben der Schulpädagogik (z. B. *Schulpädagogik heute* 2011/3) diverse gesellschaftswissenschaftliche Unterrichtszeitschriften der Diagnose als Kerngeschäft von Lehrkräften einen Schwerpunkt, wie etwa *Geschichte lernen* Februar 2007; *POLIS* 2011/2; *Unterricht Wirtschaft und Politik* 2/2014; *Praxis Geographie* 7-8/2015. Aber auch in der gesellschaftswissenschaftlichen Didaktik wird die Diagnostik stärker berücksichtigt, wie die Beiträge für die Fächer der Gesellschaftswissenschaften Fächter (2010), für die politische bzw. sozialwissenschaftliche Bildung Schattschneider (2007), Deichmann (2009), Beutel/Beutel (2010), Zurstrassen (2011) und Mosch (2013) sowie für den Geschichtsunterricht Adamsky (2014) und Kühberger (2014) unter Beweis stellen. Solche augenscheinlich der Diagnose sowie auch der Leistungsfeststellung gewidmeten Beiträge stellen allerdings nur einen kleinen Ausschnitt dar. Schließlich liefert die Entwicklung von Bildungsstandards häufig einen ersten gemeinsamen Beitrag der jeweiligen wissenschaftlichen Communities für Qualitätsstandards, die hinsichtlich angestrebter Kompetenzen und Lernaufgaben mit diagnostischem Potenzial differenziert werden. Die schülerbezogene Vorstellungsforschung ermöglicht es, die Entwicklung von Fachkonzepten besser zu differenzieren und zu diagnostizieren. Dennoch konstatieren Franziska Birke und Andreas Lutter

(2014, 2) als Herausgeber des Schwerpunktheftes Diagnostik der Zeitschrift Unterricht Wirtschaft+Politik, dass „die wirtschafts- und politikdidaktische Diagnostik ein relativ neues Reflexionsfeld darstellt, ... über das noch wenig systemisches Handlungswissen vorliegt“, so seien „Konzepte einer fachdidaktisch ausbuchstabilten Diagnostik ... Mangelware“ und entsprechend eine fachdidaktische Entwicklungsaufgabe.

Dies ist insofern erstaunlich, da Diagnose und Leistungsfeststellung zum Kerngeschäft von Lehrkräften gehört. Es wird aber dadurch erklärbar, dass nicht nur nach den Enttäuschungen von PISA (Hesse/Latzko 2011) einer Willkür bei der Leistungsfeststellung Abhilfe geschaffen werden soll (Bergmeister/Liebhart 2014), sondern dass vor allem die Diagnose der heutigen Kompetenzanforderungen (z. B. Fächter 2011), die auch einer anderen Lernkultur bedarf (Winter 2010), neue Herausforderungen birgt. So haben beispielsweise in den letzten Jahren vor allem Fachleiter politischer Bildung Desiderate beklagt, aber auch diverse Instrumente und Tools zur Abhilfe entwickelt. So kritisiert Andreas Fächter (2011, 8 f.), dass besonders für die komplexen Kompetenzen, die sich etwa auf den Anforderungsbereich Beurteilen, Bewerten, Stellungnehmen und Problematisieren beziehen, nachvollziehbare Bewertungsmaßstäbe fehlen und dass der Gesamtzusammenhang von Diagnostizieren, Bewerten, Unterrichtsplanen und Modifizieren, individuelle Förderung und Lernprozessevaluation zu wenig beachtet werde. Frank Langner (2007) sieht vor allem in der lernerbezogenen Ermittlung von Lernprämissen, der Lernerentwicklung und -förderung die drei Herausforderungen einer sich als Förderdiagnostik verstehenden domänenspezifischen politikdidaktischen Diagnostik. Für ihn liegen die besonderen Forschungsdesiderate in den Einflussfaktoren politischen Lernens, die sowohl aus der Sozialisation als auch der fachspezifischen Konzeptentwicklung resultieren, sowie in Verfahren, die konkrete Ausprägungen ermitteln, in Kompetenzmodellen, in denen die Lernentwicklung in Niveaus beschreibbar wird, die als Diagnoseinstrumente in eine angemessene Aufgabekultur zu integrieren seien, sowie der Entwicklung von Fördermodellen im Blick auf die zentralen Zielsetzungen – etwa der politischen Urteilsfähigkeit. Allerdings wird auch darauf aufmerksam gemacht, dass gute Politiklehrkräfte durchaus über diagnostische Fähigkeiten verfügen. So fordert Helmut Vietze (2011, 274) von der Fachdidaktik, Bestandteile der didaktischen Empathie als Ensemble der diagnostischen Fähigkeiten einer guten Politiklehrkraft zu bestimmen und als Kompetenz des Rollenhandelns auszuweisen. Gegenüber einer medizinischen Diagnostik, die nach Störungsbildern und Defiziten sucht, geht es in der domänenspezifischen Diagnostik vor allem um das Vorwissen als Basis, das Wissen um Lernhindernisse und lernförderliche Aspekte sowie um fruchtbare Lernwege und fundierte Lernchancen, so Christoph Kühberger (2012, 45 f.). Nicht völlig unumstritten ist dabei, ob Leistungsfeststellung

als Beurteilung und Benotung eindeutig von der Diagnose des Lernstands zu trennen ist. Hier argumentieren nicht wenige, dass Lernende bewertungsfreie Räume benötigen, um nicht dauernd Prüfungssituationen ausgesetzt zu sein, in denen sie danach trachten, Fehler zu vermeiden, und vor allem fachlich erwünschte Antworten geben, statt auch ihre subjektive Bedeutung und persönliches Interesse zu offenbaren, während es andererseits auch für Lehrkräfte schwierig sei, die Bewertungsbrille abzulegen (Mosch 2011). Demgegenüber wünschen sich andere, ein entsprechendes Engagement der Lernenden etwa in handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements angemessen zu würdigen, um sowohl unterschiedlichen Leistungen und Engagement sowie aber auch komplexeren Kompetenzen überhaupt angemessen Rechnung tragen zu können.

Diagnostik zwischen Alltagsaufgabe und Forschungsdesiderat

So stellen sich auf der einen Seite Anforderungen an die Alltagsdiagnostik für jede Lehrkraft, andererseits aber auch an die Fachdidaktik als Wissenschaft. Solange Lehrkräfte vor allem als Instruktoren von homogenen Klassen und vorgegebenem Wissen galten, beschränkte sich das Interesse auf eine einigermaßen gerechte Leistungsbewertung. Werden Lehrkräfte aber als Lernberater jedes einzelnen Individuums und Förderer komplexer Kompetenzen betrachtet, wobei das Individuum zum einen an seinem eigenen Bildungs- und Lernprozess mitwirken muss und auch eigene Vorstellungen konstruiert, während die Lehrkräfte zudem die soziale Dynamik einer grundsätzlich durch Heterogenität geprägten Klasse zu berücksichtigen haben, stellen sich völlig neue Herausforderungen. Die Gewährleistung von Lerngelegenheiten als aktiver Lernzeit zur Entwicklung von Kompetenzen erfordert ein im Lehr-Lern-Prozess selbst kaum zu bewältigendes Multitasking gleichzeitigen Unterrichts, sich selbst Beobachtens, reaktionsschneller Auswertung und Schlussfolgerungen für die individuelle Förderung, so dass der Wunsch nach alltagstauglichen Instrumenten zur Diagnose und Förderung groß ist. So werden vor allem für die Alltagsdiagnostik methodische, praxistaugliche und effektive Zugänge als Diagnoseinstrumente gesucht, um Lernleistungen besser erfassen, aber auch verstehen und bei der Unterrichtsplanung an den Lernvoraussetzungen ansetzen zu können (Mosch 2011; Vietze 2011; Kühberger 2012), zumal die heutigen Kerncurricula nicht mehr den Weg, sondern vor allem das Ergebnis postulieren. Auch wenn in den vergangenen Jahren einige Werke sich solchen Instrumenten widmen (etwa Zurstrassen 2011; Mosch 2011; Adamsky 2014; Kühberger 2014), bedarf es weiterhin didaktischer Kriterien für die komplexeren Kompetenzen (Füchter 2011), um Methoden

ebenso wie die von ihnen ermittelten Ergebnisse angemessen einschätzen zu können. Es bedarf aber auch fachdidaktischer Forschung zur Erschließung wesentlicher Lernvoraussetzungen als Basis für die Unterrichtsvorbereitung sowie des (sozial-)kognitiven Aufbaus fachlicher Konzepte für den Unterrichtsprozess, um Lernhemmnisse besser identifizieren zu können, sowie der Entwicklung von Lernaufgaben, die ein adaptives Lehrerhandeln im Blick auf Lernschwierigkeiten und Lernpotenziale ermöglichen. Dazu gehören auch weitere theoretische Arbeiten zur begründenden Legitimation von Bezugsnormen für die Bewertung von Lernergebnissen sowie der Leistungsfeststellung und -beurteilung und -förderung komplexerer Kompetenzniveaus. Darüber hinaus können Fachdidaktiken ebenso zu vergleichenden Erhebungen fachspezifischer Kompetenzen beitragen, die auch der bildungspolitischen Entscheidungsfindung dienen können.

Zu den Beiträgen zum Schwerpunkt Diagnostik

Die Schwerpunktbeiträge widmen sich der Diagnostik aus unterschiedlichen Perspektiven:

Martin Nitsche und Monika Waldis gehen der Frage nach, wie die narrative Kompetenz im Fach Geschichte erfasst werden kann. Sie konstruieren ein Diagnosetool zur Erfassung von Kategorien narrativer Kompetenz mit Blick auf das historische Erkenntnisinteresse, den Materialbezug, die Verknüpfung, Orientierung und unspezifische Textstrukturen. Kodierung und Rating von 30 Studierendentexten fließen in ihre Untersuchung ein, wobei insgesamt die sprachlichen Leistungen ein mittleres Niveau aufweisen, während aber die spezifischer historischen Leistungen – etwa das historische Erkenntnisinteresse, der Konstruktionscharakter und die Kontextualisierung – deutlich abfallen. An zwei Beispielen illustrieren sie das Rating und die Bewertung und ziehen Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung narrativer Kompetenz vor allem im Blick auf intransparente Belege und die Verarbeitung der Zeitdifferenz. Ergänzend sei verwiesen auf den Werkstattbeitrag von Antonia Schmidlin und Hugo Caviola, die sich in einem anregenden fächerintegrierten Beispiel der Förderung literarischer und historischer Narrationskompetenz widmen.

An dem Beispiel aus dem Geschichtsunterricht wird deutlich, wie aufwändig diagnostische Verfahren für die Alltagsdiagnose sind. Hier wollen Ewald Mittelstädt, Till Sender und Andreas Liening Abhilfe schaffen durch ökonomische Experimente als diagnostische Verfahren. In einer Quadratur des Kreises versuchen sie mit dieser Methode sowohl die Diagnose subjektiver Bedeutung als auch die inhaltsbezogene Diagnostik zu kombinieren. Aus ihrer Sicht erlauben gerade Experimente den Handelnden, interaktiv gesellschaftliche Zusammenhänge zu konstruieren, Lernende selbst als Beobachter zu integrieren, die die

Handlungsergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie interpretieren. Während die Autoren sich hier vor allem für die Konzeptdiagnostik interessieren, lässt sich an dem Beispiel auch darüber diskutieren, welchen Unterschied es macht, ob der ausgewählte Diagnosemaßstab sich auf Konzepte oder auf Kompetenzen bezieht. So würden sich für das gewählte Fischereispiel als komplexe Handlungssituation auch völlig andere Diagnosemöglichkeiten anbieten, wenn etwa ihre Handlungs- und Gestaltungskompetenz für den Schutz von Kollektivgütern zu ermitteln wäre.

Dirk Loerwald und Christina Schnell setzen sich mit den Vorwürfen der Ideologie und des Reduktionismus gegenüber der Leistungsmessung auseinander. Kritisch gehen sie mit diversen Tests zu Gericht, die gegenüber dem tatsächlich Messbaren einen viel zu hohen Anspruch postulieren. Sehr anschaulich zeigen sie die Zielkonflikte bei der Entwicklung von Testaufgaben im Spannungsfeld zwischen inhaltlich fachdidaktischen Ansprüchen, empirischen Testanforderungen sowie unterrichtlicher Wirklichkeit auf, wobei deutlich wird, dass schon die Aufgabenentwicklung einen anspruchsvollen Diagnosebedarf mit sich bringt. Loerwald und Schnell demonstrieren deutlich das Dilemma der Entwicklung von Testitems in der Aufgabenentwicklung zwischen fachdidaktischen Ansprüchen und nicht nur testempirischen Anforderungen, sondern auch curricularen und unterrichtspraktischen Herausforderungen. Zum Stand, den Herausforderungen und Grenzen fachdidaktischer Kompetenzmodellierung und -messung von Riegel u. a. sei zudem auf die Rezension von Armin Rempfler verwiesen. Quasi als Gegenüberstellung zu solchen quantitativen Verfahren lässt sich die Rezension von Meik Zülsdorf-Kersting zur didaktischen Rekonstruktion der französischen Revolution und der Kategorie des Wandels von Christian Mathis lesen zur differenzierteren Betrachtung von allgemeinen und fachspezifischen Schülervorstellungen als – Instruktionen überlebende – bedeutsame Lernvoraussetzungen.

Nun sind Diagnoseergebnisse zur Erfassung von Lernstand oder zur Bewertung von Leistungen alles andere als ein akademisches Spielfeld oder Legitimationsinstrumente für bildungspolitische Entscheidungen. Vielmehr werden daraus pädagogische Entscheidungen gewonnen, die für die Getesteten mit persönlichen Konsequenzen verbunden sind. Dieser Herausforderung widmet sich Julia Prieß-Buchheit, indem sie unter Zugrundelegung des soziologischen Konzepts der Commensuration (als Bemaßstab) ein Ablaufschema zur Erstellung einsichtiger Testergebnisse entwickelt. Letztlich ist Diagnostik angewiesen auf bekannte, akzeptierte bzw. weiterzuentwickelnde Maßstäbe und angemessene Bezugssysteme.

Vor allem die schwerpunktunabhängigen Forumsbeiträge geben – von den Autoren unbeabsichtigt – auch Anlass zur Reflexion der Grenzen der Diagnostik. Teresa

Segbers und Detlef Kanwischer machen darauf aufmerksam, dass vor allem begrenzt planbare herausfordernde Situationen mit unsicherem und offenem Ausgang, so beim „Unterwegs sein im Fremden“, den Lernenden ermöglichen, ihr Verhältnis zur Welt auszuloten und wichtige Beiträge zur Selbstbildung zu leisten. Gerade solche Erfahrungen passten immer weniger in die heutige Standardisierungswelt, in der durch Fest- und Zuschreibungen solche nachhaltig bildungswirksamen Erfahrungen zunehmend verloren zu gehen drohen. Jan Weyland nimmt die Bezugssysteme der politischen Bildung zur Wertfrage aus einer philosophischen, erkenntnistheoretischen Perspektive kritisch in den Blick und regt zu ihrer Reflexion an. Vielseitige Perspektiven wider eindimensionale Wahrheiten (Die Macht der Geographie für die Weltpolitik) oder neue Herausforderungen (islamistischer Extremismus) werfen die Werkstattbeiträge von Wolfgang Sander und Tilman Rhode-Jüchtern, die zugleich durch ihre kritisch-vergleichende Reflexion aktueller fachlicher Forschungsstände bzw. populärer Werke eine neue fachdidaktische Perspektiven eröffnende Rezensionskultur mit Werkstattcharakter anregen.

Literatur

- Bartens, Werner 2012: Kranke Häuser. In: Süddeutsche Magazin 26/2012. Verfügbar unter: <<http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/37739/Kranke-Haeuser>> (07.03.2016).
- Bergmeister, Felix Magnus/Liebhart, Christoph 2014: Der Willkür ein Ende setzen – Leistungsfeststellung und Unterrichtsbeurteilung in einer professionellen Unterrichtsumgebung. In: GW-Unterricht 136, Heft 4, S. 19-27.
- Birke, Franziska/Lutter, Andreas 2014: Herausforderungen fachdidaktischer Diagnostik in der ökonomischen und politischen Bildung. In: Unterricht wirtschaft + politik. Schwerpunktheft Diagnostik. Heft 2.
- Füchter, Andreas 2011: Diagnose, Bewertung und Förderung des Erwerbs gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeit. In: Polis, Heft 2, S. 8-13.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf 2002: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- HRK/KMK 2015: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulleitendenkonferenz und Kultusministerkonferenz (12.03.2015; 18.03.2015). Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf> (07.03.2016).
- KMK 2004: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.) Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf> (07.03.2016).
- Kühberger, Christoph 2012: Fachdidaktische Diagnostik im Politik- und Geschichtsunterricht. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Medien und Politik. Informationen zur Politischen Bildung, Heft 35, S. 45-48.

- Langner, Frank 2007: Diagnostik als Herausforderung für die Politikdidaktik. In: Schattschneider, Jessica (Hrsg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 58-70.
- Mosch, Mirka 2011: Verstehen statt bewerten. Zu den Problemen und Herausforderungen einer politikdidaktischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung. In: Polis, Heft 2, S. 14-16.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm 2011: Lehrer als Diagnostiker. In: Terhart, Ewald/Beenewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York/München/Berlin, S. 683-698.
- Vietze, Helmut 2011: Methoden zur Alltagsdiagnostik der Vorstellungen (nicht nur) von Kindern in der Eingangsphase des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Auf der Suche nach Standardelementen einer professionellen didaktischen Empathie. In: Lange, Dirk/Fischer, Sebastian: Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Schwalbach/Ts., S. 273-293.

Grundlagenwerke mit Schwerpunkt in bzw. Interesse für die Gesellschaftswissenschaften

- Adamsky, Peter 2014: Historisches Lernen diagnostizieren. Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Lernleistungen. Schwalbach/Ts.
- Beutel, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang 2010: Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.
- Deichmann, Carl 2009: Leistungsbeurteilung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Füchter, Andreas 2010: Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Immenhausen.
- Füchter, Andreas/Moegling, Klaus (Hrsg.) 2011: Diagnostik und Förderung. Teil I-3. Immenhausen.
- Helmke, Andreas u. a. 2015: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (EMU). Version 6.0 (08.02.2015). Verfügbar unter: <<http://www.unterrichtsdiagnostik.info/>> (07.03.2016).
- Hesse, Ingrid/Latzko, Brigitte 2011: Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen/Farmington Hills.
- Kühberger, Christoph 2014: Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung – Beurteilung. Schwalbach/Ts.
- Mosch, Mirka 2013: Diagnostikmethoden in der politischen Bildung. Vorstellungen von Schüler/-innen im Unterricht erheben und verstehen. Gießen. Verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9404/pdf/MoschMirka_2013_02_21.pdf> (07.03.2016).
- Sacher, Werner/Felix Winter 2011: Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Grundlagen und Reformansätze. Hohengehren.
- Schattschneider, Jessica (Hrsg.) 2007: Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Winter, Felix 2010: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler.
- Zurstrassen, Bettina 2011: Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Schwalbach/Ts.