

Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hg.)

**Marburger Schriften
zur Lehrerbildung**

Pädagogisch-soziologische Diagnosekompetenz modellieren und analysieren

Eine formative Evaluation im
Schnittfeld von Bildungs- und
Professionsforschung

**D
I
A
G
N
KOMPETENZ
S
E**

Tectum

**Marburger Schriften
zur Lehrerbildung**

**Marburger Schriften
zur Lehrerbildung**

Herausgegeben von
Lothar A. Beck und Ulrich Vogel
im Auftrag des
Zentrums für Lehrerbildung
der Philipps-Universität Marburg

Band 8

Pädagogisch-soziologische
Diagnosekompetenz modellieren
und analysieren

Eine formative Evaluation im Schnittfeld
von Bildungs-und Professionsforschung

herausgegeben von

Wilfried Hansmann
Una Dirks
Hendrik Baumbach

Tectum Verlag

Wilfried Hansmann, Una Dirks, Hendrik Baumbach (Hg.)
Pädagogisch-soziologische Diagnosekompetenz modellieren und
analysieren. Eine formative Evaluation im Schnittfeld von Bildungs- und
Professionsforschung
Marburger Schriften zur Lehrerbildung, Band 8
Umschlagabbildung: © Hendrik Baumbach
© Tectum Verlag Marburg, 2013

ISBN 978-3-8288-5949-4

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter der
ISBN 978-3-8288-3102-5 im Tectum Verlag erschienen.)

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de
www.facebook.com/tectum.verlag

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind
im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Vorwort

Zur Bedeutung Pädagogischer Diagnosekompetenz aus Sicht des Hessischen Kultusministeriums

Pädagogische Diagnosekompetenz – ein Schlagwort, das im Rahmen der oft diskutierten „Bildungsstandards“ und der damit verbundenen Anforderungen an Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte in den letzten Jahren immer wieder genannt wird. Doch die Bedeutung und Wichtigkeit der Diagnosekompetenz geht weit über ein Schlagwort hinaus. Dies ist uns in Deutschland – und damit auch in Hessen – spätestens angesichts der Ergebnisse von Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA oder IGLU bewusst geworden. Das durchschnittliche Leistungsniveau wurde als zu niedrig angesehen. In kaum einem anderen Land schien die Streuung der Leistungen zwischen dem besten und dem schlechtesten Schüler so hoch zu sein und so stark vom familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler abzuhängen. Eine Konsequenz daraus war das Nachdenken über den Begriff des „guten Unterrichts“. In der Folge wurde schnell festgestellt, welche Bedeutung die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen spielt und wie vergleichsweise wenig dies bisher beachtet wurde. Unser Ziel ist es daher, die Rolle der Diagnosekompetenz in allen drei Phasen der Lehrerbildung zu stärken, vorrangig aber zunächst in der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer.

Die Rolle der Lehrerin, des Lehrers hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt. Die in den Klassenräumen anzutreffende Schülerschaft ist geprägt von großer Heterogenität in den verschiedensten Bereichen: Unterschiedliche Sprachen, unterschiedliche sozio-kulturelle Hintergründe, unterschiedliche Lebensbiographien, unterschiedliche Fähigkeiten, unterschiedliche Arten des Lernens, um nur einige zu nennen. Gleichzeitig treffen diese so verschiedenen Ausgangsbedingungen auf zunehmend komplexer gewordene gesellschaftliche und berufliche Anforderungen. Die Kunst der Lehrkraft von heute besteht daher noch mehr als früher darin, diese Ausgangsbedingungen zumindest teilweise mit den komplexen Gesellschaftsstrukturen zu verbinden und auf diese Weise die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen des beruflichen und privaten Lebens möglichst geeignet vorzubereiten.

Der Entwicklungspsychologe Franz E. Weinert nennt vier fundamentale Schlüsselkompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung dieser Kunst, für die Bewältigung der Anforderungen des Lehrberufs: Klassenführungscompetenz, fachliche Kompetenz, fachdidaktische/methodische Kompetenz, diagnostische Kompetenz. Den diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte kommt meines Erachtens dabei eine besondere Bedeutung zu. Was nun wollen wir unter diagnostischen Kompetenzen einer Lehrkraft verstehen?

Verhaltensauffällig und leistungsschwach – „Kevin ist kein Name, sondern eine Diagnose“. Im letzten Jahr bestätigte eine Lehramtsstudentin in ihrer Abschlussarbeit, dass die Namen mancher Kinder mit Vorurteilen behaftet sind und diese Kinder hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen besser oder schlechter eingeschätzt werden. Das ist sicher eine starke Vereinfachung – dennoch verdeutlicht es, dass man sich als Lehrkraft seiner möglichen Vorurteile bewusst werden und die Faktoren kennenlernen muss, die die eigenen Einschätzungen beeinflussen. Neben dem „ersten Eindruck“, den wir von den Kindern und Jugendlichen gewinnen, muss eine kompetente Diagnose treten. Neben die diagnostischen Leistungen, die Lehrkräfte ohnehin jeden Tag, praktisch „im Vorbeigehen“ und unbewusst vollbringen, müssen bewusste, explizite und regelmäßig eingesetzte Formen der Diagnostik treten.

Pädagogische Diagnosekompetenz umfasst dabei nicht nur das Wissen um Diagnoseverfahren („WIE ermittele ich den Lernstand eines Schülers?“), sondern vor allem auch fachliches, vernetztes Wissen („WAS will ich überhaupt über meine Schüler in Erfahrung bringen, was müssen sie hinsichtlich des Unterrichtsthemas beherrschen?“) und Wissen darüber, wie Lernen funktioniert. Wie bedeutsam ist der sprachliche, der kulturelle, der persönliche, der fachliche, der methodische Hintergrund meiner Lerngruppe? Wie sind die Interessen der Schülerinnen und Schüler gelagert? Welche Unterrichts- und Lernstile sind sie gewohnt? Pädagogische Diagnostik darf sich nicht erschöpfen in Feststellungen wie „Der Schüler, die Schülerin beherrscht den Stoff“ bzw. „Der Schüler/ Die Schülerin beherrscht den Stoff nicht“, sondern muss weitergehen: Was genau, welche Teile beherrscht er oder sie? Bis zu welchem Grad? Und woran könnte das liegen? Leistungstests und Vergleichsarbeiten sind hier in der Regel vor allem dann hilfreich, wenn das Ziel die Förderung und Forderung aller Schülerinnen und Schüler ist. Erst wenn eine Lehrkraft genauer über die aktuellen Lernstände und – mindestens ebenso wichtig – die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler Bescheid weiß, ist guter Unterricht möglich. Erst dann kann eine Lehrerin, ein Lehrer entscheiden, welche Kompetenzen er oder sie bei ihrer Lerngruppe fördern will und muss, erst dann können Zielstandards des Unterrichts festgelegt werden. Erst dann können – abgestimmt auf die Fähigkeiten der Lerngruppe – Aufgabenstellungen, Anforderungen, Methoden, Medien usw. ausgewählt werden. Erst dann ist erfolgreicher Unterricht möglich, in dem die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Voraussetzungen angesprochen, gefordert und gefördert werden.

Auch im Laufe der Unterrichtseinheit, in jeder Stunde, ist dazu immer wieder eine begleitende Diagnostik sinnvoll und notwendig. Dies bedeutet auch, dass eine Lehrkraft nicht nur die Kompetenzen der Lernenden und die Entwicklung dieser Kompetenzen kennen muss. Sie sollte auch beurteilen können, welche Anforderungen auf welchem Niveau eine im Unterricht gestellte Aufgabe bzw. ein Auftrag den Lernenden abverlangt. Gefragt ist also die Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, sich praktisch selbst sowie den Einfluss des eigenen Unterrichts zu diagnostizieren.

Hier ist, wie Videoanalysen zeigen, oft eine große Kluft zwischen Selbsteinschätzung und objektiver Wahrnehmung festzustellen – z. B. hinsichtlich des eigenen Redanteils in einer Unterrichtsstunde. Nur bei Beachtung der Lernenden und gleichzeitiger Beachtung der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung kann die Lehrkraft sicherstellen, dass sie auch im laufenden Lernprozess ihre Schülerinnen und Schüler im Blick behält, ihre Stärken und Schwächen kennt, ihnen Perspektiven für das Weiterlernen aufzeigen und Lernfortschritte bei der Leistungsbewertung möglichst differenziert berücksichtigen kann. Insofern stellt Diagnosekompetenz eine Voraussetzung jeglichen pädagogischen Handelns dar. Pädagogische Diagnostik betrifft nicht nur den Aspekt des „Unterrichtens“, sondern in vergleichbarer Weise das Erziehen und Beraten. Gleich von welcher pädagogischen Tätigkeit wir sprechen – angemessenes pädagogisches Handeln ist nur vor dem Hintergrund verlässlicher Informationen, gepaart mit Wissen über Methoden, möglich. Pädagogische Diagnostik ist daher nichts Vereinzelt, keine zusätzliche Anforderung, sondern elementarer Kernbestandteil von Unterricht, von Erziehung, von Beratung!

Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung sind Kernkompetenzen, die mit größter Selbstverständlichkeit zum täglichen Handwerk einer jeden Lehrkraft gehören sollten. So ist es bereits seit Dezember 2004 in den „Standards für die Lehrerbildung“ der KMK festgelegt. Die dort formulierte Kompetenz - es ist die siebte von elf Kernkompetenzen des Lehrerberufes - lautet: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“. Für die theoretischen Bildungsabschnitte, die in den Universitäten stattfinden, bedeutet dies ein erstes Kennenlernen von Prinzipien, Ansätzen und Methoden. Ebenso wichtig ist in dieser 1. Phase das Ausprägen einer Bereitschaft zum lebenslangen Lernen sowie einer selbstreflexiven, selbstdiagnostischen Haltung. Diesbezüglich sind meiner Ansicht nach weitere Verbesserungen in den Studienordnungen, der Organisation und den Veranstaltungsangeboten der Universitäten dringend erforderlich.

In den praktischen Bildungsabschnitten des Vorbereitungsdienstes ist mit dem Inkrafttreten des Hessischen Lehrbildungsgesetzes im Jahr 2004 bereits ein deutlicher Fortschritt erzielt worden. Hier erlernen die Referendarinnen und Referendare den praktischen Umgang mit den Theorien der Lernstands- und Lernprozessdiagnostik, hier verzahnen sie ihre Erkenntnisse mit der Theorie und ziehen daraus Schlussfolgerungen für ihre weitere schulische Arbeit. Das Ausbildungsmodul „Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen“ wird daher auch nach der Novellierung des Hessischen Lehrbildungsgesetzes erhalten bleiben und weiterhin eine gewichtige Rolle spielen.

Zusätzlich ist es natürlich notwendig und wünschenswert, die bereits lange Jahre im Schuldienst tätigen Lehrkräfte fortzubilden und gleichzeitig von ihren Erfahrungen zu profitieren. Hier zeigt sich dann – unter Umständen noch stärker als in der

Ausbildung der 1. und 2. Phase – dass auch das Hessische Kultusministerium, und im Besonderen das Amt für Lehrerbildung, auf gewisse Diagnosekompetenzen angewiesen ist: In diesem Falle sind wir in der Rolle derer, die Lernausgangslagen erfassen müssen, um möglichst passende Fortbildungsmaßnahmen entwickeln und anbieten zu können. Es gilt herauszufinden, über welche Diagnoseinstrumente und deren Anwendungsmöglichkeiten die Lehrerinnen und Lehrer bereits verfügen, inwieweit ihnen Modelle über Ursachen und Entwicklungsverläufe von Lernprozessen bekannt sind und inwieweit ihnen Wissen und Erfahrungen über geeignete Fördermaßnahmen zur Verfügung stehen. Erst unter Berücksichtigung der auch hier herrschenden Vielfalt der Lernvoraussetzungen und Erfahrungen ist es möglich, angemessen auf den Bedarf in der 3. Phase der Lehrerbildung zu reagieren und Fortbildungen zur Erweiterung der Diagnose- und Förderkompetenz vorzuhalten. Dazu hat das im August 2008 gestartete KMK-Projekt UDiKom („Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung“), an dem alle 16 Bundesländer teilnehmen, sich entsprechende Ziele gesetzt.

Das letztendliche Verfügen der Lehrkräfte über diese – theoretischen und praktischen – Kenntnisse ist aber noch nicht ausreichend, auch die organisatorischen Rahmenbedingungen müssen gegeben sein. Auch an dieser Stelle ist das Hessische Kultusministerium gefragt und bereit, diese so wichtige Verantwortung schulischer Entwicklung zu übernehmen: Die in Hessen zunehmenden Ganztagsangebote, in Kombination mit den Handlungsmöglichkeiten der selbstständigen Schule, bieten mehr Spielraum für Lehrkräfte und Schulleiter, Förder- und Betreuungsangebote bereit zu stellen oder sich bei Bedarf auch um Hilfe von außerhalb zu bemühen. Mittels geeigneter Organisationsstrukturen, die das Hessische Kultusministerium in den letzten Jahren unablässig unterstützt hat und auch weiterhin unterstützt, kann somit die Basis, die eine gute Diagnose bietet, pädagogisch sinnvoll fortgesetzt werden.

Wiesbaden, im Oktober 2012

Andreas Lenz

Inhalt

Anmerkungen zum Forschungsprojekt und Sammelband	11
--	----

Teil I Erkenntnisinteresse – Forschungsfragen – Forschungsstand

1	<i>Wilfried Hansmann</i> Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	13
2	<i>Wilfried Hansmann & Una Dirks</i> Forschungsstand zur Analyse von Diagnosekompetenz in der Lehrerbildung	17
3	<i>Una Dirks</i> Exkurs: Eine Kritik der Lese-/Testkonstrukte in PISA, DESI und TEDS-LT aus sozialtheoretischer Perspektive	39

Teil II Forschungsdesign

1	<i>Wilfried Hansmann</i> Der Hessische Referenzrahmen als wissenschaftstheoretische Rahmung ...	65
2	<i>Rainer Greshoff & Uwe Schimank</i> Die integrative Sozialtheorie von Hartmut Esser – Erklärungs- und Verstehenspotenziale	73
3	<i>Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach</i> Datenerhebung und Probandengruppen	101
4	<i>Una Dirks</i> Aufgabenformate – Das Genre ‚Fallvignette‘	107
5	<i>Una Dirks</i> Pädagogisch-soziologische Diagnosekompetenz im Modell	115

6	<i>Hendrik Baumbach</i> Das Messmodell. Messverfahren zur Analyse fallbasierter Diagnosekompetenzen	137
7	<i>Una Dirks, Wilfried Hansmann & Hendrik Baumbach</i> Item-Pools der administrierten Fälle	159
8	<i>Una Dirks</i> Prä- und Posttest-Kongruenzen von Fallvignetten. Gemeinsamkeiten und Differenzen in der fallspezifischen Anforderungsstruktur	191
9	<i>Uwe Schimank & Rainer Greschhoff</i> Das „Modell der soziologischen Erklärung“ als Instrument für die Analyse von Unterricht	235

Teil III Ergebnisse

1	<i>Hendrik Baumbach & Wilfried Hansmann</i> Entwicklung pädagogisch-soziologischer Diagnosekompetenz von Lehramtsstudierenden	257
2	<i>Una Dirks & Wilfried Hansmann</i> Die Ergebnisse aus bildungs- und professionstheoretischer Perspektive ..	279
3	<i>Wilfried Hansmann</i> Fallbasierte Seminararbeit im algorithmisierten Kurzverfahren	303

Autorenverzeichnis

Anmerkungen zum Forschungsprojekt und Sammelband

In dem vorliegenden Sammelband werden die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Entwicklung der Diagnosekompetenz in der Ersten Phase der hessischen Lehrerbildung“ vorgestellt, das in den Jahren 2010 und 2011 mit Unterstützung des Hessischen Kultusministeriums am Institut für Schulpädagogik bzw. am Zentrum für Lehrerbildung der Philipps-Universität Marburg durchgeführt worden ist. Im Wesentlichen geht es uns um eine Klärung der Frage, inwieweit Lehramtsstudierende anhand von transkribierten, audio- bzw. videographierten Unterrichtsszenen (Fallvignetten) lernen, Geschehnisse unter Berücksichtigung relevanter Kontextfaktoren evidenzbasiert zu beschreiben und zu analysieren und zu einer angemessenen Diagnose des Falls zu gelangen. Da unser Forschungsprojekt eine formative Evaluation beinhaltet, wird neben den einzelnen Kompetenzständen auch die Kompetenzentwicklung der Studierenden untersucht.

Das Forschungsprojekt versteht sich als systematische Fortsetzung und Zusammenführung bildungs- und professionstheoretischer Diskurse aus den Sozial- und Erziehungswissenschaften einerseits mit kompetenz- und messtheoretischen Ansätzen aus den Kognitionswissenschaften andererseits. Unser Forschungsziel kann an den Intentionen der seinerzeit auch in Deutschland geplanten AHELO-Studie verdeutlicht werden, die der OECD-Koordinator Andreas Schleicher im Frühjahr 2009 mit Blick auf „das schwierige Unterfangen, weltweit Studenten im Vergleich zu testen“,¹ folgendermaßen erläutert hat:

Die Qualität von Lehre muss sich bei den Studenten niederschlagen. Entscheidend ist ja, was bei den Studierenden ankommt. Insofern sind ihre Kompetenzen das beste Maß, deshalb heißt unsere Studie auch „Assessment of Higher Education Learning Outcomes“ (AHELO).²

Auf die Nachfrage: „Wie wollen Sie denn unterscheiden, was Studenten schon vorher gewusst haben und was sie gerade im Studium lernen?“, antwortete er:

Methodologisch lässt sich das durchaus lösen. Ideal wäre eine Langzeitstudie, mit der man bewertet, was Studenten am Anfang und am Ende ihres Studiums wissen. (vgl. Anm. 1)

1 Interview mit Andreas Schleicher, „PISA an Hochschulen. Entscheidend ist, was bei Studenten ankommt“. In: SPIEGELONLINE, 27.04.2009 [URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/pisa-an-hochschulen-entscheidend-ist-was-bei-studenten-ankommt-a-617897.html>. Abruf 08.06.2012].

2 Vgl. Anm. 1. AHELO überprüft seit Mitte 2011 das analytische und kritische Denkvermögen sowie das Fachwissen von Studierenden in den wirtschafts- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern [URL: <http://www.oecd.org/site/ahelo/>. Abruf 08.06.2012]. Deutschland beteiligte sich letztendlich nicht an der Studie.

Dieses Ideal vor Augen, konnten wir in Marburg zwar keine entsprechende Langzeitstudie realisieren; mithilfe der finanziellen Unterstützung des Hessischen Kultusministeriums war es jedoch möglich, zu Beginn und am Ende des Wintersemesters 2010/11 bzw. des Sommersemesters 2011 die Kompetenzstände von ca. 140 Studierenden aus verschiedenen Seminargruppen zu erheben und auszuwerten.

Von welchem Erkenntnisinteresse die empirische Untersuchung angeleitet wurde und auf welche Forschungslücken wir bei der Entwicklung unseres Forschungsdesigns getroffen sind, wird im ersten Teil des Sammelbandes näher erläutert. Die anschließende Auseinandersetzung mit bekannten Lese-/Testkonstrukten, die in PISA, DESI und TEDS-LT zum Einsatz gelangten, dient zugleich zur Begründung unserer Entscheidung, ein eigenes Kompetenzmodell zu entwickeln. Der zweite Teil enthält detaillierte Informationen zur Methodologie und Methode unserer Datenerhebung und -auswertung. Dabei finden die für das Kompetenzmodell konstitutiven Dimensionen und seine messtheoretische Ausrichtung sowie die fallbasierten Items besondere Berücksichtigung. Die Präsentation der Forschungsergebnisse ebenso wie deren wissenschaftstheoretische Rahmung erfolgt im dritten Teil.

Bei der Auswertung der Daten bestätigte sich u.a. unsere – auch in kognitionspsychologischen Ergebnissen begründete – Vermutung, dass bessere Diagnoseleistungen erzielt werden, wenn Studierende algorithmische evidenzbasierte Verfahren anwenden anstelle von lediglich heuristisch motivierten Daumenregeln. Der letzte Beitrag dieses Bandes befasst sich daher mit den einzelnen Verfahrensschritten (Analyse der Situation, Prozesse und Wirkungen einer Unterrichtsstunde), die im seminaristischen Kontext der „Fallarbeit“ bzw. des „Forschenden Lernens“ im Rahmen unseres Forschungsprojektes zur Anwendung gelangten.

Neben den Herausgebern des Sammelbandes waren Dr. Ulla Brandhove, Dr. Angela Schmidt-Bernhardt und cand. phil. Catharina Schmitt (alle Institut für Schulpädagogik) am Projekt beteiligt; außerdem ROR'in Dipl. Soz. Heidemarie Holland-Pinter und Dr. Albert Petersheim (Zentrum für Lehrerbildung der Philipps-Universität Marburg) sowie als assoziiertes Mitglied Dr. Peter Chroust (Hessisches Amt für Lehrerbildung in Frankfurt/Main). Die wissenschaftliche Begleitung lag in den Händen von Prof. Dr. Una Dirks (Universität Hildesheim). Während der Projektlaufzeit wurden zwei Symposien durchgeführt, an denen Herr Prof. Dr. Hermann J. Abs (Universität Gießen), Frau Prof. Dr. Angelika Kubanek (TU Braunschweig), Ministerialrat Andreas Lenz (Hessisches Kultusministerium), Prof. Dr. Claudia Mähler (Universität Hildesheim) sowie Prof. Dr. Uwe Schimank und Dr. Rainer Greshoff (Universität Bremen) als Referentinnen und Referenten bzw. als ‚kritische Freundinnen und Freunde‘ teilgenommen haben. Den genannten Kolleginnen und Kollegen danken wir für ihre engagierte Zusammenarbeit, die für die Ausgestaltung unseres Vorhabens sehr fruchtbar war.

Marburg im Mai 2013

Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach

Teil I

1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Wilfried Hansmann

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat im Herbst 2002 als vorrangige Handlungsfelder in der Lehrerbildung „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenzen als Bestandteil systematischer Schulentwicklung“ benannt (Beschluss 2002: 7). Eine der im Bundesland Hessen daraufhin implementierten Maßnahmen bestand in der mittlerweile kontinuierlichen Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (vgl. Döbrich & Storch 2012).¹ Dabei werden u.a. die Kompetenzen der auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer in den Bereichen ‚unterrichtsbezogene Tätigkeiten‘, ‚pädagogisches Handeln im Schulalltag‘, ‚Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben‘ und ‚neue pädagogische Herausforderungen‘ untersucht. Die Evaluation stützt sich auf die Selbstaussagen der Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst, der Ausbilderinnen und Ausbilder in den Studienseminaren sowie der Mentorinnen und Mentoren in den Ausbildungsschulen. Die Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes hatte zuvor als grundlegende Berufskompetenzen für die Lehrertätigkeit neben Unterrichten, Erziehen, Beraten auch Diagnostizieren und Evaluieren bestimmt (Verordnung 2005, §1, Abs. 1).

An dieser Stelle setzen die Überlegungen zur Durchführung des Forschungsvorhabens „Entwicklung der Diagnosekompetenz in der Ersten Phase der hessischen Lehrerbildung“ ein. Die Entscheidung, den Schwerpunkt der Untersuchung auf die diagnostische Kompetenz im Kontext der schulpädagogischen Lehrerbildung (Erste Phase) zu legen, basiert im Wesentlichen auf drei Gründen:

- Pädagogische Diagnosekompetenz ist zu Beginn jeder Art von Intervention (Unterrichten, Erziehen, Beraten) gefordert; sie sollte daher grundlegend und so früh wie möglich nachhaltig vermittelt werden.

1 Eine weitere Maßnahme betraf die kontinuierliche Erhebung der differenzierten Ergebnisse der Ersten und Zweiten Staatsprüfungen nach Lehrämtern mit den Noten der Prüfungsabschnitte (Ausbildungsstand, Prüfungsarbeit, Prüfungslehrproben, mündliche Prüfungen) und Profilen nicht bestandener/ wiederholter Prüfungen etc. durch das hessische Amt für Lehrerbildung/Frankfurt am Main (seit dem 1. Januar 2013 in Landesschulamt und Lehrkräfteakademie umbenannt).

- Das Ergebnis einer pädagogischen Diagnose entscheidet über Güte und Gelingen praktischen Lehrerhandelns im Unterricht und im Hinblick auf die Schüler-Lehrer-Beziehung.
- Aufgrund dieser zentralen Rolle für das Lehrer/-innenhandeln ist pädagogische Diagnosekompetenz eine Schlüsselkompetenz. Anders als in der Medizin ist sie in der Erziehungswissenschaft bisher jedoch noch nicht hinreichend erforscht worden. Sowohl mit Bezug auf den Erwerb diagnostischer Kompetenzen als auch auf die Evaluation von Kompetenzständen besteht ein großer Nachholbedarf.

Wir verstehen unter pädagogisch-soziologischer Diagnosekompetenz in Anlehnung an die von Max Weber formulierte Begriffsbestimmung zur Soziologie ein soziales Handeln, das gesellschaftliche Vorgänge „deutend [zu] verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich [zu] erklären“ versucht (Weber 1988 [1922]). In Abgrenzung zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik (Hesse & Latzko 2011: 13) erfasst pädagogisch-soziologische Diagnostik somit die komplexen Beziehungen schulischer und unterrichtlicher Situationen, Prozesse und Wirkungen entsprechend den Vorgaben des ‚Hessischen Referenzrahmens Schulqualität‘ (vgl. Hansmann, Kap. II.1 i.d.Bd.). Dabei sind auch die an Weber anknüpfenden Überlegungen bspw. von Anthony Giddens (Theorie der Strukturierung 1988) oder von Pierre Bourdieu (Vom Gebrauch der Wissenschaft 1998) zur grundlegenden Bestimmung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft für eine detaillierte Analyse der Beziehungen zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie ihren Lehrkräften im Kontext von Schule und Unterricht von besonderer Bedeutung.

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten bildungspolitischen Maßgaben sowie diesbezüglicher bildungs- und sozialwissenschaftlicher Herangehensweisen zielt das Vorhaben auf eine Steigerung der Ausbildungsqualität im Bereich der Diagnosekompetenz. Inwieweit die Studierenden diese Kompetenz im Semesterverlauf verbessern können und inwieweit sie dabei die in den Fallvignetten relevanten Dimensionen der allgemeinen pädagogischen Anforderungsstrukturen berücksichtigen, soll durch ein im Projekt zu entwickelndes Testmodell im Rahmen einer formativen Evaluation überprüft werden (s. Dirks, Kap. II.5 sowie Baumbach, Kap. II.6 i.d.Bd.). Weitere Ziele der Kompetenzmodellentwicklung beziehen sich auf die methodologisch kontrollierte Unterscheidung zwischen professionellen und weniger professionellen Diagnosekompetenzen, auf die Bearbeitung theoretischer Inkonsistenzen und unscharfer Bereichsabgrenzungen innerhalb psychometrischer und kognitionspsychologischer Kompetenztestmodelle sowie auf eine Beförderung des in kognitionswissenschaftlichen Testtheorien bisher vernachlässigten ‚cultural turn‘ (zum Forschungsstand s. Hansmann & Dirks, Kap. I.2 i.d.Bd.).

In letzter Konsequenz versucht das Forschungsvorhaben, Anschlüsse an unterschiedliche erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Diskurse und Theorien