



Diagnostische Kompetenzen als Grundlage für die Gestaltung inklusiven Unterrichts

PD Dr. Brigitte Latzko
Doz. Dr. Ingrid Hesse



"Schulische Inklusion" -
Wissen, Kompetenzen und Handlungsstrategien aus
schulpädagogischer Perspektive

„Schulische Inklusion“ -
Diagnostisches Wissen, diagnostische Kompetenzen
und diagnostische Handlungsstrategien

Botschaft/Position/Ziel:

Unter der Perspektive der pädagogisch-psychologischen Diagnostik benötigen alle Lehrkräfte

- diagnostisches Wissen
- diagnostische Kompetenzen
- und diagnostische Handlungsstrategien,

um das Lernen und Fördern in Lerngruppen den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angemessen gestalten zu können.

1. Pädagogisch-psychologische Diagnostik- Einführung in die theoretischen Grundlagen

- 1.1 Gedankenexperiment
- 1.2 Alltagsdiagnostik und Beobachtungsfehler
- 1.3 Wissenschaftliche Diagnostik
- 1.4 Pädagogisch-psychologische Diagnostik

2. Theoretische Modellierung diagnostischer Kompetenzen für Lehrkräfte

- 2.1 Theoretische Überlegungen und
ausgewählte empirische Befunde
- 2.2 „Fünfer-Schritt“ (Hesse & Latzko, 2011)

3. Konkretisierung in der Unterrichtspraxis

- 3.1 Diagnostik von Lernvoraussetzungen
- 3.2 Diagnostik des Lernstandes
- 3.3 Diagnostik des Lernverlaufs

1. Pädagogisch-psychologische Diagnostik - Theoretische Grundlagen

- 1.1 Gedankenexperiment
- 1.2 Alltagsdiagnostik und Beobachtungsfehler
- 1.3 Wissenschaftliche Diagnostik
- 1.4 Pädagogisch-psychologische Diagnostik

1.1 Gedankenexperiment

Nach den Sommerferien sollen Sie einen neuen Schüler aufnehmen.

Sie schauen aus dem Fenster und sehen den Schüler gerade noch über den Pausenhof gehen.

Hier ein autorisiertes Photo einfügen,
mit dem gearbeitet werden kann

1.1. Gedankenexperiment: Instruktion

Bitte schätzen Sie ein:

- Alter
- Hobby
- Lieblingsfach des Schülers

- Humor, Pünktlichkeit
(Skala 1-10)

Bitte Begründen Sie danach Ihre Einschätzungen/
Urteile.

1.1 Gedankenexperiment: Auswertung

- Alter: 9-13
- Hobby: Musik
- Lieblingsfach: Mathematik

- Humor: 1-9
- Pünktlichkeit: 1-9

1.1. Gedankenexperiment: Auswertung

■ Diagnostiziert!

- Entscheidung, Beschluss, Urteil abgeben, Unterscheidung
- Mittel, Fähigkeit zu unterscheiden, zur Erkenntnis,
- Tätigkeit des Unterscheidens und Urteilens

1.2 Alltagsdiagnostik

Warum reicht sie für den professionellen Kontext nicht aus?

→ verfälschte Tendenzen und Beurteilungsfehler:

- Pygmalion
- Halo - Effekt
- Tendenz zur Milde

(Kleber 1992; Hesse & Latzko 2011)

Pygmalioneffekt

Eine speziell auf die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern bezogene Form der sich selbst erfüllenden Prophezeiungen.

Rosenthal und Jacobson:
klassisches Experiment (1968) „Pygmalioneffekt“

Lehrererwartungen hinsichtlich der kognitiven Entwicklung ihrer Schüler können die tatsächliche kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler beeinflussen.

IQ der Schüler/-innen vorher und acht Monate nach der Erwartungsinduktion erfasst.

(Hesse & Latzko, 2011; Jussim, 1989; Ludwig, 2001; Rosenthal & Jacobson, 1971; Weinert & Schrader, 1986)

Was wirkt?

Meta-Analysen zum Pygmalion-Effekt

(Baker & Christ, 1972; Smith, 1980)

Lehrer- und Schülerverhalten

– Lehrverhalten gegenüber individuellen Schülern

- Rückmeldung
- Ermutigung
- positive Verstärkung

→ Kommunikation und Interaktion

Halo-Effekt

- Die Tendenz, faktisch unabhängige oder nur mäßig korrelierte Eigenschaften von Personen oder Sachen fälschlicherweise als zusammenhängend wahrzunehmen.
- Einzelne Eigenschaften einer Person (z. B. Attraktivität, Behinderung, sozialer Status) erzeugen einen positiven oder negativen Eindruck, der die weitere Wahrnehmung der Person „überstrahlt“ und so den Gesamteindruck unverhältnismäßig beeinflusst.
(vgl. Thorndike, 1920; Catell, 1975)
- **Ein typisches Beispiel** für einen Halo-Effekt wäre, wenn eine Lehrerin die Leistungen eines gutaussehenden und freundlichen Schülers höher bewertet, als sie es objektiv im Vergleich mit anderen Schülern sind.

→ Fazit aus unserem Gedankenexperiment und unseren Überlegungen zur Alltagsdiagnostik

- Implizite Diagnostik ist in vielen Situationen des pädagogischen Alltages ausreichend; wenn es allerdings um wichtige pädagogische Entscheidungen geht oder um die Beurteilung von leistungsschwachen, „ungeliebten“ SuS, sollten die eigenen Urteile geprüft werden.
- Die implizite Diagnostik muss in eine **explizite, wissenschaftliche** übergehen.
- Dazu ist eine *differenzierte Kenntnis* psychologischer, pädagogischer, soziologischer etc. *Theorien* unerlässlich, denn erst sie schärfen unseren „Blick“ für akkurate Urteile.

1.3 Wissenschaftliche Diagnostik

- ... Klärung der theoretischen und/oder messtheoretischen Annahmen des zu messenden Merkmals
- ... präzise Operationalisierung
- ... Standardisierung der Durchführung
- ... Analyse der Rahmenbedingungen
- ... Verifizierung der diagnostischen Aussagen

(Anknüpfung an Alltagsdiagnostik)

Keine ...

- ... Klärung der theoretischen und/oder messtheoretischen Annahmen bezogen auf das Merkmal, das „gemessen“ wurde
- ... präzise Operationalisierung
- ... Standardisierung der Durchführung
- ... Analyse der Rahmenbedingungen
- ... Verifizierung der diagnostischen Aussagen

1.3 Wissenschaftliche Diagnostik

1. Präzisierung der Begriffe, insbesondere der Merkmale, die erfasst werden sollen.
2. Präzisierung der Messmethoden
 - Standardisierung der Verfahren
 - Ökonomisierung der Informationsaufnahme und –verarbeitung
 - Bereitstellung von **Vergleichsmaßstäben**
3. Verifizierung der diagnostischen Aussagen und der darauf gestützten Entscheidungen (=Grundhaltung)

(Langfeldt & Tent, 1999; Lukesch, 1998; Tent & Stelzl, 1993; Hesse & Latzko, 2009, 2011)

1.3 Ziel wissenschaftlicher Diagnostik:

Bereitstellung von wissenschaftlich fundierten Entscheidungshilfen bei unterschiedlichen Handlungs- und Behandlungsmöglichkeiten im Rahmen konkreter Fragestellung.

Ausgangspunkt ist **das zu lösende Problem aus der Praxis.**

1.4 Pädagogisch-psychologische Diagnostik:

... immer dann, wenn das zu lösende Problem aus den Bereichen

- Lehren
- Erziehen

kommt.

1.3 Pädagogisch-Psychologische Diagnostik:

■ Pädagogische Diagnostik,

Sie unterscheidet sich nicht durch ihre Verfahren und Standards von der Psychologischen Diagnostik, wohl aber durch den *expliziten und ausschließlichen Bezug auf pädagogische Fragestellungen und Entscheidungen im Kontext von Schule.*

(Ingenkamp & Lissmann, 2008)

■ Pädagogische Diagnostik,

„das Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheidungen.“

(Klauer, 1982, S.5)

→ Abgrenzung zur Forschung und Evaluation

1.4 Pädagogisch-psychologische Diagnostik

Warum legen wir besonderen Wert auf das doppelte Attribut?

Pädagogisch-psychologische Diagnostik



Fragestellungen und Ziele aus der
Bildungs- und Erziehungspraxis



Theorien und Methoden zur
Bearbeitung der Fragestellungen
aus der **Psychologie**

„Partizipation an einem fremden Werkzeug“

(Hesse & Latzko, 2011, S.57)



Vorzüge der professionellen Diagnostik?

- Durch den Rückgriff auf wissenschaftlich verankerte Konstrukte und Messverfahren kann sie den Anteil der Mess- und Prognosefehler substantziell verringern -> objektive, reliable, valide Urteile
 - Explizite Methodik der wissenschaftlich begründeten Diagnostik trägt zu einer größeren Transparenz der Fehlerquellen bei.
- Diese professionelle Diagnostik befasst sich nicht nur mit der Frage, welche Information in Bezug auf ein spezifisches Problem gewonnen werden kann, sondern sensibilisiert auch für die Grenzen der verwendeten Diagnose- und Prognoseverfahren.

(Tent & Stelzl, 1993)

Welche Standards und Ansprüche ergeben sich daraus an die diagnostische Tätigkeit von Lehrkräften?

Pädagogisch-psychologische Diagnostik befasst sich mit dem systematischen Sammeln (Messen) und Aufbereiten von Informationen über Personen, Personengruppen, Situationen und Institutionen mit dem Ziel, Entscheidungen und daraus resultierende Handlungen zu begründen, zu kontrollieren und zu optimieren.

Professionell pädagogisch Tätige sollten **akkurat** die Personenmerkmale, die Lernleistung, die Aufgabenbedingungen, die Entwicklungskontexte der Kinder und Jugendlichen **beurteilen** können, um ihnen dadurch Chancengleichheit zu gewähren, Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit in der Leistungsbeurteilung zu sichern und gezielt und wirksam bei individuellen Problemlagen helfen und fördern zu können.

2. Theoretische Modellierung diagnostischer Kompetenzen für Lehrkräfte

2.1 Theoretische Überlegungen und ausgewählte empirische Befunde

2.2 „Fünfer-Schritt“ nach Hesse und Latzko

2.1 Theoretische Überlegungen: Diagnosekompetenz - Akkuratheitsparadigma

- Fähigkeit eines Urteilers, Personenzutreffend zu beurteilen, Grundlage für die Genauigkeit diagnostischer Urteile oder Diagnosen: Akkuratheit

(Schrader, 2001; Spinath, 2005)

- Kompetenz von Lehrkräften Merkmale ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen zu beurteilen und Lern- und Aufgabenanforderungen adäquat einzuschätzen

(Artelt & Gräsel, 2009)

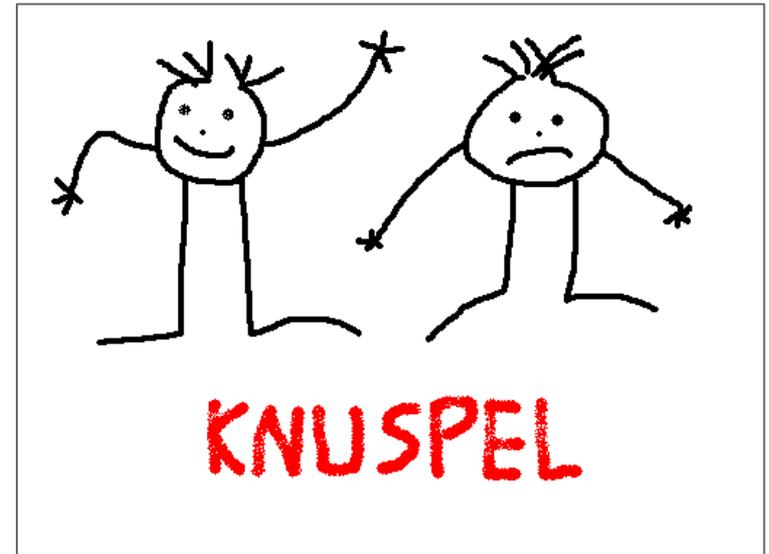
Latzko(2009) zeigt ...

- Dass im Berufsfeld Schule eine breit angelegte diagnostische Kompetenz als Ausbildungsziel erforderlich ist, um den Aufgaben im Berufsfeld professionell begegnen zu können.
- Forschungsfrage:
„Wie Entwickelt sich die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von den diagnostischen Kompetenzen der Lehrkraft“
- Stichprobe:
 - 4 Grundschulklassen
 - 4 Lehrerinnen
 - 78 Schüler/innen

Instrumente:

- Wie schneiden Ihrer Meinung nach, die Schüler bei den Knuspeltests ab?
- Wie gut schätzen Sie dementsprechend die Leseleistung ein?
- Bitte tragen Sie in die Tabelle ein, ob Sie die Leseleistung gut, mittelmäßig oder weniger gut einschätzen.

Schüler	gut (1)	mittel (2)	weniger gut (3)
A			
B			
C			



Marx, H. (1998). Knuspels Leseaufgaben (Knuspel-L).
Göttingen: Hogrefe.

**Tab. 1: Lehrerurteil und Leseverständnis (*T-Werte)
von Schüler A im Vergleich zu Schüler B am Ende der 1. Schulklasse**

Schüler	Lehrerurteil	LV (Leseverständnis)		
A	1 (gut)	41*		
B	3 (weniger gut)	41*		

Fazit

Unzureichendes Diagnoseurteil verwehrt Schüler A die Förderung.
Akkuratheit ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung.

Tab. 2: Lehrerurteil und differenzierte Leseleistung (*T-Werte) von Schüler A im Vergleich zu Schüler B am Ende der 1. Klasse

Schüler	Lehrerurteil	LV (Leseverständnis)	Rekodierfähigkeit	Dekodierfähigkeit
A	1 (gut)	41*	37*	52*
B	3 (weniger gut)	41*	56*	42*

Fazit

Jede Lehrkraft sollte nicht nur genau, sondern differenziert diagnostizieren, um gezielt Fördermaßnahmen einleiten zu können ...

Jede Lehrkraft sollte nicht nur genau, sondern differenziert diagnostizieren, um ihren Unterricht adaptiv gestalten zu können ...

→ Diagnostik für lernwirksamen Unterricht

(Fischer, Höble, Jahnke-Klein, Kiper, Komorek, Michaelis, Niesel & Sjuts, 2014)



Schrader & Helmke (1987) zeigen ...

... dass die Genauigkeit der Leistungseinschätzung durch Lehrkräfte im Fach Mathematik, d.h. dass das Akkuratheitsmaß allein, nicht die gewünschte Auswirkung auf den Lernerfolg der Schüler/innen hat, sondern, dass dieser Zusammenhang durch methodisch-didaktische Fertigkeiten folgendermaßen moderiert wird:

- Genauigkeit der Leistungseinschätzung hoch und keine Strukturierungshilfe → fatal
- Genauigkeit der Leistungseinschätzung gering und viel Strukturierungshilfe → weniger günstig
- **Genauigkeit der Leistungseinschätzung hoch und viel Strukturierungshilfe → optimal**

Fazit:

... dass es keine einfache lineare Beziehung zwischen der Güte des diagnostischen Urteils der Lehrkraft und den Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler gibt.

- Zieht man allerdings in Betracht, dass sich mit der Ausbildung von Diagnosekompetenzen nicht zwangsläufig auch Förder- und Beratungskompetenzen herausbilden (vgl. Klug, Bruder, Keller & Schmitz 2012), legt dieser Befund nahe, dass Diagnosekompetenzen von Lehrkräften immer in Zusammenhang mit didaktischen, Förder- und Beratungskompetenzen ausgebildet werden sollten.

2.2 Fünfer-Schritt beim professionellen Diagnostizieren

Aktivierung theoretischer Konzepte zur Kennzeichnung des Problems oder der Diagnoseanlässe.



Ableitung theoriebezogener Hypothesen für die Verursachung/ das Zustandekommens des Problems (Feststellungs- und Erklärungshypothesen).



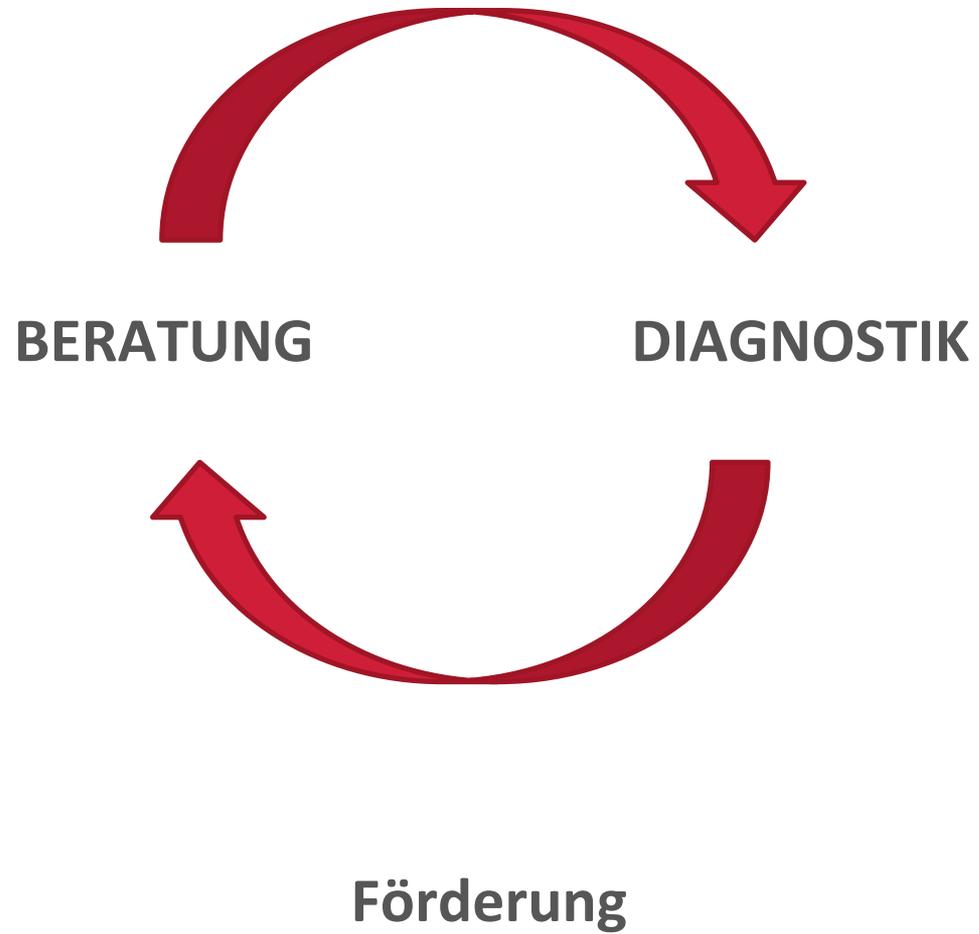
Auswahl und Einsatz adäquater diagnostischer Methoden/ Verfahren zur Prüfung der Hypothesen.



Integration aller Daten in eine Diagnose.



Planung und Durchführung von Beratung, Intervention, Förderung.



Ethische Grundhaltung

- Ziele jeder diagnostischen Tätigkeit der Lehrkraft bestehen im Befördern, Optimieren, Verändern von Lernvoraussetzungen, Lernleistungen der SuSoder des eigenen Unterrichts.
- All das, was Lehrkräfte aufgrund ihrer Einstellungen und Kompetenzen nicht verändern bzw. optimieren können oder wollen, sollte auch nicht explizit von ihnen diagnostiziert werden.
- Professionelles Diagnostizieren bedeutet auch, dass Lehrkräfte ihre „Vor“-Urteile durch explizite Diagnostik überprüfen und diese Urteile dann auf der Grundlage der erhobenen Daten präzisieren, modifizieren oder korrigieren können und wollen.

2.2 Fünfer-Schritt beim professionellen Diagnostizieren

Aktivierung theoretischer Konzepte zur Kennzeichnung des Problems oder der Diagnoseanlässe.



Ableitung theoriebezogener Hypothesen für die Verursachung/ das Zustandekommens des Problems (Feststellungs- und Erklärungshypothesen).



Auswahl und Einsatz adäquater diagnostischer Methoden/ Verfahren zur Prüfung der Hypothesen.



Integration aller Daten in eine Diagnose.



Planung und Durchführung von Beratung, Intervention, Förderung.

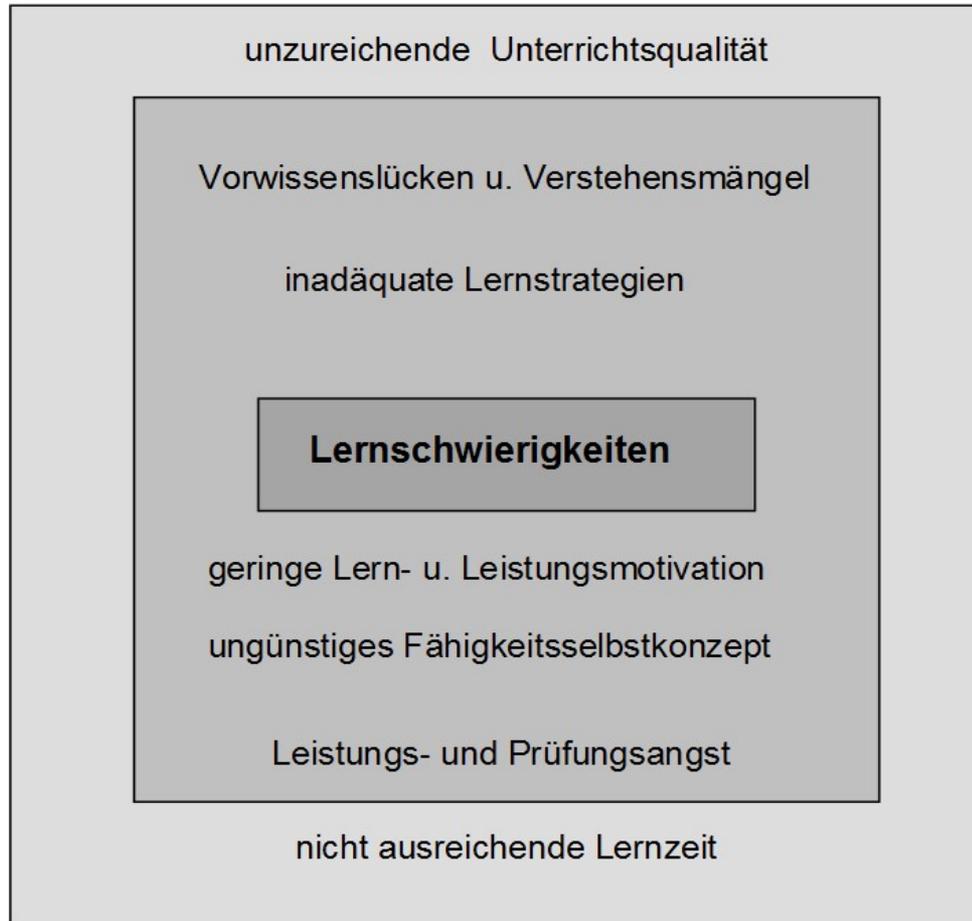
Exkurs Schritt1:

Beispiel für die Relevanz theoretischen Wissens:

Sarah stört seit geraumer Zeit den Unterricht, indem sie

- auf ihrem Handy rumspielt
- Kaugummiblasen macht
- ihre Fingernägel lackiert
- SMS schreibt
- Die Nachbarin zum Schwatzen ermuntert

Beeinträchtigungen in/durch Familie



starkes Wettbewerbsklima

gestörte Schülerbeziehungen

Hesse & Latzko (2015)

Abb. 1: Schichtenmodell zur Entstehung von Lernschwierigkeiten in der Regelschule

Welche Erklärungsansätze für Sarahs Verhalten kommen Ihnen in den Sinn?

- Disziplinprobleme
- langweiliger Unterricht
- kein Interesse
- Underachieverin

→ je umfangreicher und differenzierter ihr Wissen ist, desto mehr theoretisch plausible Hypothesen können formuliert werden.

3. Konkretisierung in der Unterrichtspraxis

- 3.1 Diagnostik der Lernvoraussetzungen
- 3.2 Diagnostik des Lernstandes
- 3.3 Diagnostik des Lernverlaufs

Aufgaben/Anlässe im Überblick

- 1. Feststellung der Lernvoraussetzungen der SuS**
- 2. Prüfung des Lernstandes bzw. der Schulleistung in verschiedenen Sachfächern, Leistungsbeurteilung**
- 3. Leistungsmessung als Diagnostik des Lernprozesses/-verlaufs und des Lernfortschritts**
- 4. Explizite Diagnostik bei der Beurteilung von sozialen, kommunikativen Kompetenzen, von bestimmten Verhaltensbereichen der SuS z.B. zur Festlegung von Kopfnoten**
- 5. Diagnostik im Rahmen der Planung von Unterricht**
- 6. Analyse des eigenen Unterrichts**
- 7. Überprüfung der eigenen Bewertung und Zensurengebung**
- 8. Diagnostik der Ausgangslage vor jeder längerfristigen Förderung/ Nachhilfe**
- 9. Diagnostik bei Lernschwierigkeiten/-problemen**
- 10. Diagnostik bei wichtigen Schullaufbahnentscheidungen**

Aufgaben und Anlässe

3.1 Diagnostik der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler

Zentrale Aufgabe:

Ursachensuche für hervorragende oder unzureichende Leistungen, bei Lernplateaus, vor und nach Schullaufbahnübergängen und wenn es um die genaue Beurteilung von interindividuellen und intraindividuellen Unterschieden von Schülern in der heterogenen Vielfalt geht, um adaptiven und individualisierten Unterricht wirksam gestalten zu können.

→ diagnostische Fragestellungen eng mit den notwendigen Förderzielen verknüpfen

Aufgaben und Anlässe

3.2 Diagnostik des Lernstandes

Zentrale Aufgabe:

1. Ist die Lesekompetenz jedes Kindes so ausgebildet, dass es ohne große Mühe den neuen, höheren Anforderungen, ab Sek. I insbesondere des selbstständigen Wissenserwerbs aus Texten gerecht werden kann? Wo liegen die Ansatzpunkte für eine gezielte Förderung in den Lesefertigkeiten und des weiterführenden Lesens?
2. Ist die Rechtschreibkompetenz jedes Kindes so entwickelt, dass es ohne Probleme Texte in verschiedenen Fächern verfassen kann? Welche Fehlerarten treten besonders häufig auf und wie und wo kann die Rechtschreibkompetenz gefördert werden?
3. Sind das Zahlenverständnis und die Rechenfertigkeiten jedes Kindes so entwickelt, dass es dem Mathematikunterricht ohne größere Mühen folgen kann?

Zentrale Aufgabe:

Die diagnostischen Aufgaben der Lehrkraft liegen hierbei selbstverantwortet in einer sehr genauen **Analyse des Wissens jedes Schülers**, um daraus differenzierte, gestufte und individualisierte Aufgabenstellungen, Lösungshilfen und Inputs entwickeln zu können.

Außerdem muss die Lehrkraft in der Lage sein, die **objektive Anforderungsstruktur** von Aufgaben und Problemen bestimmen zu können, um den Transformationsprozess von den aktuellen Leistungen der Schüler in die Zone der nächsten Entwicklung professionell und wirkungsvoll zu steuern.

Wenn konventionelle Klassenarbeiten nicht nur zur Benotung von Schülern geschrieben werden, sondern ihr diagnostisches Potenzial tatsächlich ausgeschöpft wird, können sie durchaus differenzierte Informationen über den Umfang und die Qualität des aufgebauten Wissens bei jedem Schüler liefern. Für die frühzeitige Erkennung von Wissenslücken und Lernrückständen sind diese schriftlichen Arbeiten eine **zuverlässige und relativ regelmäßige Datenquelle.**

Zum Nachdenken:

Wie können Klassenarbeiten zur systematischen Wissensdiagnose genutzt werden?

Und wie können dabei die Gütekriterien der Messung und Beurteilung erhöht werden?

- (a) Sorgfältige Konstruktion der Aufgaben
- (b) Erfassung und Dokumentation der Mängel und Fehler
- (c) Fehlerkorrektur und zielerreichendes Lernen

Selbstdiagnose/Selbststudium:

1. Lehrereinschätzung

- Erwartete Note in einer anstehenden Leistungskontrolle
(=Lehrerprognose)

2. Leistungskontrolle

- erreichte Note
(=Kriterium)

3. Vergleich der Übereinstimmungen zwischen Prognose und Kriterium

4. Reflexion/Ursachensuche

- Was denken Sie, wie viele Schüler Ihrer Klasse Sie adäquat eingeschätzt haben?
- Ursachen für eine unbefriedigende Trefferquote? usw.

Beispiel für einen Vergleich von Prognose und Kriterium auf Schülerebene:

Klassenliste	Erwartete Note	Erreichte Note	Abweichung/Treffer
Schüler 1	2	3	A+
Schüler 2	1	2	A+
Schüler 3	5	5	T
Schüler 4	4	2	A-
Schüler 5	3	2	A-

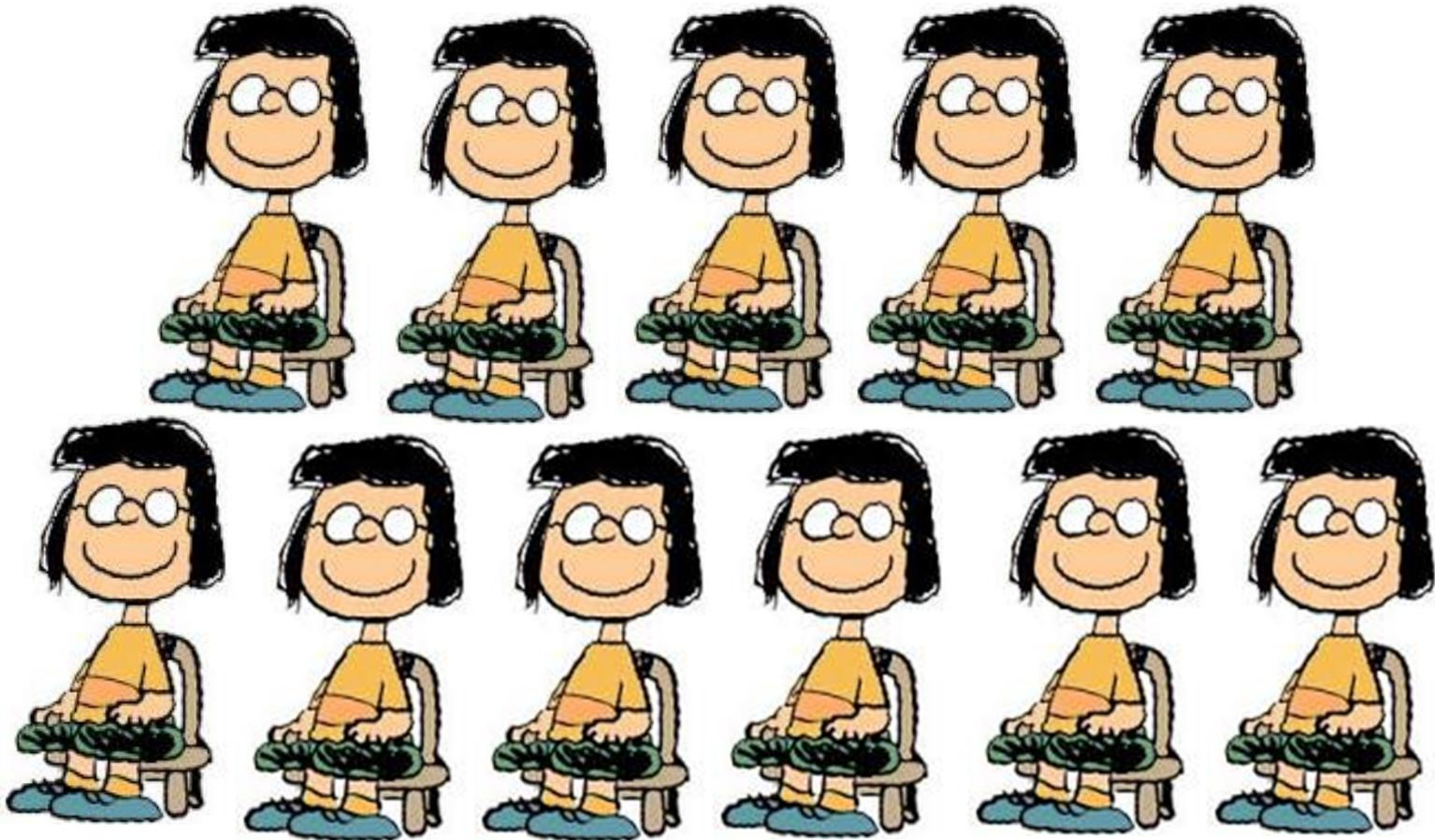
Anstelle der erwarteten Note oder zusätzlich dazu kann auch die erwartete Punktzahl, die Anzahl und Qualität der Aufgaben usw. geschätzt bzw. prognostiziert werden.

Aufgaben und Anlässe

3.3 Diagnostik des Lernprozesses/-verlaufs und des Lernfortschritts

Mit Lernverlaufsdagnostik und Lernfortschrittsmessungen verbinden sich folgende Fragen/Aufgaben:

- Wie entwickeln sich die Lernleistungen einzelner Kinder oder ganzer Schulklassen **mittel -und längerfristig**? (z.B. über ein Schulhalbjahr oder Schuljahr)
- Stellt sich die Leistungsentwicklung als **linearer Lernzuwachs** dar?
- Oder gibt es **typische Lernverläufe**, nach denen sich *Kinder* oder *ganze Schulklassen* **unterscheiden**?
- Bei **welchem Kind** und **wie oft entstehen Lernplateaus**, bei denen zeitweise kein Lernzuwachs erkennbar ist?
- Erkennen das Lehrkräfte überhaupt?



Bildquelle:

Schulz, C.M. (2000). *50 Jahre Peanuts-Das große Jubiläumsbuch*. Frankfurt a.M.: Baumhaus Verlag.

Richtungsweisend:

CBM (Curriculum-Based Measurement)

= Lehrkräfte können den aktuell vermittelten Lernstoff und die angebahnten Kompetenzen ökonomisch testen und in regelmäßigen Abständen Leistungsmessungen bei genau denselben Lehrplanzielen wieder durchführen

(vgl. Deno, Fuchs, & Marston, 1983; Deno, Fuchs, Marston & Shin, 2001; Diehl & Hartke, 2007; Klauer, 2006, 2011; Strathmann & Klauer, 2008, 2010; Walter, 2008, 2010)

Ausblick:

Die Lernverlaufsdagnostik oder Lernprozessdiagnostik ist ein methodologisch sehr herausforderndes Forschungsfeld, das erst am Anfang steht und die besondere Aufmerksamkeit und unbedingte Kooperation von **Fachdidaktikern, Psychologen** und **Schulpraktikern** erfordert.

Wir danken für Ihre Aufmerksamkeit

Eine Schule für Alle



Brigitte Latzko und Ingrid Hesse

latzko@uni-leipzig.de ihesse@uni-leipzig.de

Bildquelle:

Schulz, C.M. (2000). *50 Jahre Peanuts-Das große Jubiläumsbuch*. Frankfurt a.M.: Baumhaus Verlag.

Literaturgrundlage



Hesse, I. & Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte* (2.korrig. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich UTB.

Literatur

- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 157–160.
- Baker, J. P. & Christ, J. L. (1972). Lehrererwartungen - ein Literaturbericht. In, J.D. Elashoff & R. E. Snow, *Pygmalion auf dem Prüfstand* (S. 66-84), München: Kösel.
- Cattell, R. B. (1957). *Personality and motivation: structures and measurement*. Yonkerson-Hudson, NY: World Book Company.
- Deno, S.L., Fuchs, L. & Marston, D. B. (1983). Improving the reliability of curriculum-based measures of academic skills for psychoeducational decision making. *Diagnostique*, 8 (3), 135-149.
- Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D.B & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30 (4), 507-524.
- Diehl, K. & Hartke, B. (2007). Curriculumnahe Lernfortschrittsmessungen. *Sonderpädagogik*, 37, 195-211.
- Fischer, A., Höble, C., Jahnke-Klein, S., Kiper,H., Komorek, M., Michaelis, J., Niesel, V. & Sjuts, J. (Hrsg.) (20014). *Diagnostik für lernwirksamen Unterricht*. Baltmannsweiler Schneider Verlag: Hohengehren.
- Fuchs, L. S., Deno, S. L., & Marston, D. (1983). Improving the Reliability of Curriculum-Based Measures of Academic Skills for Psychoeducational Decision Making. *Assessment for Effective Intervention*, 8(3), 135 - 149.

Literatur

- Hesse , I. & Latzko, B. (2009). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen: Barbara Budrich UTB.
- Hesse , I. & Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte* (2. korr. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich UTB.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2013). Pädagogisch-Psychologische Diagnostik. In U. Kratzmeier, M. Hirn & T. Bohl (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg*.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2015). *Lern- und Leistungsprobleme bei Schülerinnen und Schülern: Diagnose, Intervention und Beratung durch Lehrkräfte*. Stuttgart: Raabe Verlag.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectation: self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (3), 469-480.
- Klauer, K.J. (2006). Erfassung des Lernfortschritts durch curriculumbasierte Messung. *Heilpädagogische Forschung*, 32, 6-26.
- Klauer, K. J. (2011). Lernverlaufsdiagnostik – Konzept, Schwierigkeiten und Möglichkeiten . *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 207-224.
- Kleber, E. W. (1992). Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.

Literatur

- Langfeldt, H.P. & Tent, L. (1999). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Band 2: Inhalte und Anwendungsbereiche*. Göttingen: Hogrefe.
- Ludwig, P. H. (2001). Pygmalioneffekt. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (2., überarbeitete u. erweiterte Aufl.)* (S. 567-573). Weinheim: Beltz.
- Lukesch, H. (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik (2., vollständig und neu bearbeitete Aufl.)*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Marx, H. (1998). *Knuspels Leseaufgaben (Knuspel-L)*. Göttingen: Hogrefe.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht: Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schrader, F.-W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 68-71). Weinheim: Beltz.
- Schulz, C.M. (2000). *50 Jahre Peanuts - Das große Jubiläumsbuch*. Frankfurt a.M.: Baumhaus Verlag.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (1/2), 85-92.

Literatur

- Strathmann, A. M. & Klauer, K. J. (2008). Diagnostik des Lernverlaufs. Eine Pilotstudie am Beispiel der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz. *Sonderpädagogik*, 38, 5-24.
- Strathmann, A. M. & Klauer, K. J. (2010). Lernverlaufsdagnostik: Ein Ansatz zur längerfristigen Lernfortschrittsmessung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 111-122.
- Tent, L. & Stelzl, I. (1993). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Band 1: Theoretische und methodische Grundlagen*. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, J. (2008). Curriculumbasiertes Messen (CBM) als lernprozessbegleitende Diagnostik: Erste deutschsprachige Ergebnisse zur Validität, Reliabilität und Veränderungssensibilität eines robusten Indikators zur Lernfortschrittsmessung beim Lesen. *Heilpädagogische Forschung*, 34, 62-79.
- Walter, J. (2010). *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F.E. & Schrader, F.-W. (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon, J. W. L. Wagner & B. Wolf. (Hrsg.), *Schülergerechte Diagnose* (S. 11-29). Weinheim: Beltz.
- Wild, K. P. & Krapp, A. (2001). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In A. Krapp und B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (4. vollst. überarb. Aufl.) (S. 515-563). Beltz: PVU.