

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:

Ein diagnostisches Fallinventar
- Übungen zur Diagnostik von
Lernbesonderheiten -

Jacqueline Wißmann & Annette Kinder



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Seminarkonzeption: Jacqueline Wißmann & Prof. Dr. Annette Kinder

Verfasserin der Handreichung: Jacqueline Wißmann

Unter Mitarbeit von Bettina Röder

Danksagung:

Diese Handreichung und alle Materialien konnten nur durch die intensive Mitarbeit von Ines Campuzano als studentische Hilfskraft sowie die im Modul Pädagogische Diagnostik beteiligten Dozierenden der Freien Universität Berlin entstehen. Ihnen allen gilt an dieser Stelle ein besonderer Dank.

Stand: 07.12.2018



K2teach wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



"Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz."

Ein diagnostisches Fallinventar – Übungen zur Diagnostik von Lernbesonderheiten

Inhalt

1. Zusammenfassung.....	3
2. Kurzbeschreibung.....	4
3. Übersicht über die Lehr-Lern-Gelegenheit.....	6
4. Verlaufspläne.....	8
5. Quellen und weiterführende Literaturempfehlungen	14
6. Kontakt	15

1. Zusammenfassung

TITEL	Diagnostisches Fallinventar für Lehramtsstudierende
THEMA	Diagnostik und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbesonderheiten (Lernstörungen oder kognitive Fähigkeiten in Extrembereichen)
ZIELE	<ul style="list-style-type: none">▪ Vertiefung <i>deklarativen diagnostischen Wissens</i> und Aufbau <i>prozeduralen diagnostischen Wissens</i> zur Diagnostik von Lernbesonderheiten▪ <i>Selbstüberprüfung des erworbenen Wissens</i> und Reflektion über diagnostische Kompetenzen
ZEITUMFANG	3-4 aufeinanderfolgende Seminarsitzungen à 90 Minuten
ZIELGRUPPE	Lehramtsstudierende im 1. Mastersemester im Modul Pädagogische Diagnostik
BENÖTIGTES VORWISSEN DER TEILNEHMENDEN	<ul style="list-style-type: none">▪ Interpretation von Normwerten aus standardisierten Schulleistungstests▪ Diagnosekriterien von Lernstörungen und kognitiven Lernbesonderheiten (allgemeine Lernschwäche/-behinderung, Hochbegabung)

2. Kurzbeschreibung

2.1 Theoretischer Hintergrund

Das Diagnostizieren von fachspezifischen Leistungen ist eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften (KMK, 2004). Diese Aufgabe gestaltet sich je nach diagnostischer Zielsetzung und Situation unterschiedlich: Während innerunterrichtliche Diagnostik der Feststellung von Lernvoraussetzungen und –fortschritten und damit der Anpassung des Unterrichts dient, werden bei außerunterrichtlicher Diagnostik Fragen beantwortet, die der Lenkung von Schullaufbahnen oder der Zuweisung zu Fördermaßnahmen dienen (vgl. Karst, Klug & Ufer, 2017). Außerunterrichtliche Diagnostik erfordert stets ein überlegtes und methodisch kontrolliertes Vorgehen (vgl. formelle Diagnose, Schrader, 2010). Ein Anlass, der in besonderem Maße einen transparenten, objektiven diagnostischen Prozess erfordert, ist der Verdacht auf das Bestehen einer Lernbesonderheit.

Mit *Lernbesonderheiten* sind hier Leistungspotentiale von Schüler*innen gemeint, die im oberen oder unteren Extrembereich liegen. Lernbesonderheiten umfassen einerseits Verzögerungen der Kompetenzentwicklungen in einzelnen Domänen, wie sie bei *Lernstörungen* (z.B. Lese-Rechtschreibstörung) auftreten, als auch Besonderheiten, die aufgrund unterschiedlicher *kognitiver Lernvoraussetzungen* zum Tragen kommen (allgemeine Lernschwäche, Hochbegabung). Die korrekte Aussprache solcher Diagnosen ist für die einzelnen Schülerinnen und Schüler von enormer Relevanz, da in allen Fällen eine frühzeitige Förderung eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung des vollen kognitiven Leistungspotentials sowie der Aufrechterhaltung der psychischen Gesundheit der Betroffenen darstellt (vgl. Berner, 2018; Ziegler, 2017). Die Vermittlung von Wissen über Möglichkeiten der Feststellung von Lernbesonderheiten sowie über entsprechende Fördermöglichkeiten sollte daher integraler Bestandteil der Lehramtsausbildung sein.

2.2 Konstruktion der Lerngelegenheit

Die Lerngelegenheit, die wir im Rahmen des Projekts entwickelt haben, zielt zum einen darauf ab, auf der Grundlage deklarativen Wissens den Aufbau prozeduralen diagnostischen Wissens und somit zur Entwicklung diagnostischer Expertise (Hascher, 2008; Helmke, 2009) beizutragen. In Bezug auf die Diagnostik von Lernbesonderheiten heißt das, dass zum einen die Vermittlung explizierbaren Wissens zu Diagnosekriterien, geeigneten Interventionen und entsprechenden testtheoretischem Grundlagenwissen – d.h. deklaratives Wissen – im Fokus des angestrebten Lernprozesses stehen muss. Zur Förderung dieser Wissensaspekte kommt maßgeblich eine *klassische aufgabenbasierte Übung* zum Einsatz.

Zum anderen soll die Anwendung dieses Wissens auf realitätsnahe diagnostische Probleme, in denen diagnostisches Handeln simuliert werden kann – d.h. prozedurales Wissen –, eingeübt werden. Hierfür wurde im Projektrahmen eine *fallbasierte Übung* entwickelt, bei der realitätsnahe Falldarstellungen von Schülerinnen und Schülern mit Lernbesonderheiten vorgegeben werden. Die Studierenden üben hier das Erstellen von evidenzbasierten Diagnosen sowie das Ableiten entsprechender Anschlusshandlungen. Über die Simulation des diagnostischen Prozesses für quasirealistische Schüler*innen sollen die Studierenden außerdem zur Reflektion über die Reichweite ihrer pädagogischer Handlungen angeregt und für eigene Urteilsfehler sensibilisiert werden (vgl. Ansatz des Schülerinventars von Kaiser et al., 2015).

2.3 Evaluation der Lerngelegenheit

Auf der Ebene der *subjektiven Bewertung* zeigen die Studierenden (N=294 im ersten Mastersemester der Lehramtsausbildung für Grund- oder weiterführende Schulen) Präferenzen für die fallbasierte Lerngelegenheit. So berichten die Studierenden für die fallbasierte Übung einen größeren empfundenen Nutzen für die Praxis (Cohen's $d=.49$, mittlerer Effekt), mehr Freude und Interesse an der Bearbeitung ($d=.68$, mittlerer Effekt) sowie ein höheres subjektives Kompetenzerleben bei der Bearbeitung der Übung ($d=.50$, mittlerer Effekt) gegenüber der aufgabenbasierten Übung. Auf der Ebene der *selbsteingeschätzten diagnostischen Fähigkeiten* zeigen die Studierenden, die beide Übungen absolvierten, einen höheren Wert als denjenigen, die nur eine der beiden Übungen bearbeiteten ($\eta^2=.03$, kleiner Effekt). Auf der Ebene *objektiv erfasster Kompetenzen* zeigten sich differentielle Effekte in Bezug auf die Übungen: So profitierten Studierende, die die aufgabenbasierte Übung – allein oder zusätzlich zur fallbasierten Übung – bearbeiteten, im *deklarativen Teil eines Wissenstests* deutlich mehr Punkte als diejenigen, die nur mit der fallbasierten Übung trainiert hatten ($\eta^2=.11$, mittlerer Effekt). Bei der Vergabe von Empfehlungen für simulierte Schüler*innen mit Lernbesonderheiten im *prozeduralen Teil des Wissenstests* hingegen erzielten die Studierenden, die an der fallbasierten Übung – allein oder zusätzlich zur aufgabenbasierten Übung – teilnahmen, höhere Lösungsraten als diejenigen, die ausschließlich mit aufgabenbasierten Übung arbeiteten ($\eta^2=.06$, mittlerer Effekt).

Zusammengenommen sprechen die Ergebnisse dafür, sowohl die aufgabenbasierte als auch die fallbasierte Übung im Modul pädagogische Diagnostik zu kombinieren, da sie sich in unterschiedlicher Weise für die Studierenden zum Aufbau deklarativen wie prozeduralen Wissens als gewinnbringend erweisen konnten. Die Förderung beider Wissensbereiche ist im Sinne der Entwicklung diagnostischer Expertise im Lehramtsstudium wie auch in der späteren Berufspraxis unverzichtbar (vgl. Hascher, 2008; Hesse & Latzko, 2017).

3. Übersicht über die Lehr-Lern-Gelegenheit

Die gesamte Lerngelegenheit nimmt drei bis vier aufeinanderfolgende Seminarsitzungen in Anspruch, die jeweils 90 Minuten umfassen. Die nachfolgend beschriebenen Seminarsitzungen sind Teil des Curriculums im Modul Pädagogische Diagnostik, das sich über ein gesamtes Semester erstreckt und insgesamt pro Semester 15 bis 16 wöchentliche Seminarsitzungen à 90 Minuten beinhaltet. Die relevanten Seminarsitzungen finden zeitlich gesehen im letzten Drittel des Seminars statt. Während der Erprobungsphase der Lerngelegenheit fanden die drei Teile in der 12. bis 14. Seminarsitzung statt, sodass sichergestellt war, dass die Studierenden einerseits über das nötige Vorwissen verfügen und sie andererseits die Ergebnisse aus dem Selbsttest noch zu Zwecken der Vorbereitung der Modulabschlussprüfung am Semesterende einplanen können.

Sitzungsübersicht und Einordnung in Gesamtseminar

Sitzung	Inhaltliche Schwerpunkte	Ziele	Umsetzung/Methode
1-11	Curriculum Pädagogische Diagnostik mit Inhalten: Grundkonzepte und –begriffe der pädagogischen Diagnostik, Gestaltung von Lernerfolgskontrollen und Klausuren, standardisierte Schulleistungsdagnostik und diagnostische Verfahren, ausgewählte Lernbesonderheiten wie Lernstörungen und kognitive Lernvoraussetzungen (diese Sitzungen sind nicht Teil der beschriebenen Lerngelegenheit)		
12 Lerngelegenheit Sitzung 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulleistungs-diagnostik und Anwendung standardisierter Tests ▪ Interpretation von Normwerten ▪ Diagnostik und Intervention bei Lernbesonderheiten (Lernstörungen, allgemeine Lernschwäche, Hochbegabung) 	Vertiefung <i>deklarativen diagnostischen Wissens</i>	aufgabenbasierte Übung mithilfe eines Arbeitsblattes (klassisch)
13 Lerngelegenheit Sitzung 2		Aufbau <i>prozeduralen diagnostischen Wissens</i>	fallbasierte Übung mit dem diagnostischen Fallinventar (neu entwickelt)
14 Lerngelegenheit Sitzung 3		Selbstüberprüfung des erworbenen Wissens	Selbsttest zum erworbenen Wissen mithilfe eines Wissenstests
15-16	Vorbereitung und Ablegen der Modulprüfung (diese Sitzungen sind nicht Teil der beschriebenen Lerngelegenheit)		

In **Seminarsitzung 1** bearbeiten die Studierenden in Partnerarbeit eine **aufgabenbasierte Übung**, die sich inhaltlich auf die Themen „standardisierte Tests“, „Interpretation von Normwerten“ sowie „Diagnose und Förderung von Schüler*innen mit Lernbesonderheiten“ bezieht. Die Übungsaufgaben, die vor allem deklaratives Wissen in Form von Fakten- und Konzeptwissen ansprechen, zielen auf die Aktivierung kognitiver Prozesse des Erinnerns, Verstehens, Anwendens und Analysierens (vgl. Lernzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl, 2001; adaptiert durch Glessmer & Lüth, 2016).

In **Seminarsitzung 2** werden dieselben Themen in Form einer **fallbasierten Übung** bearbeitet, mit deren Hilfe prozedurales diagnostisches Wissen aufgebaut werden soll. Diese im Rahmen des Projektes neu entwickelte Übung bildet das Kernstück der Lerngelegenheit. Die Studierenden arbeiten hier in Kleingruppen mit dem sogenannten diagnostischen Fallinventar, in dem realitätsnahe Falldarstellungen mehrerer Schüler*innen mit und ohne Lernbesonderheiten zusammengestellt sind. Die Arbeit mit den Falldarstellungen dient dem Einüben einer evidenzbasierten Prozedur zur Nutzung diagnostischer Daten (vgl. Mandinach & Gummer, 2016). Über die kognitiven Prozesse des Erinnerns, Verstehens, Anwendens und Analysierens hinaus sollen mit dieser Übungsform auch evaluierende und erschaffende Denkprozesse bei den Studierenden angeregt werden (vgl. Lernzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl, 2001; adaptiert durch Glessmer & Lüth, 2016).

In **Seminarsitzung 3** schließlich erhalten die Studierenden die Gelegenheit, ihren Wissensstand in Form eines zweigeteilten Wissenstests selbst zu überprüfen. Im ersten Teil wird deklaratives Wissen überwiegend in Form halboffener oder geschlossener Antwortformate abgefragt. Der zweite Teil prüft konzeptuelles und prozedurales Wissen anhand kurzer Fallbeschreibungen, bei denen die Studierenden Diagnosen und Empfehlungen für verschiedene simulierte Schülerinnen und Schüler ermitteln sollen. Der Wissenstest wird in Einzelarbeit bearbeitet, im Anschluss können die Studierenden anhand einer Musterlösung ihre Punktzahl ermitteln. In diesem Zuge können Sie auch einen Fragebogen bearbeiten, der Ihnen erlaubt, ihre diagnostikbezogenen Einstellungen und Selbsteinschätzungen zu reflektieren.

Zur Durchführung aller drei beschriebenen Sitzungen stehen für Sie als Dozierende folgende Materialien zur Verfügung:

Sitzung	Materialien
(1) aufgabenbasierte Übung	<ul style="list-style-type: none">▪ Vorlage Arbeitsbogen für Studierende▪ Präsentation für Dozierende (mit Musterlösung und Kommentaren)
(2) Fallbasierte Übung	<ul style="list-style-type: none">▪ Vorlage Fallheft (Fallinventar)▪ Vorlage für Studierende (Arbeitsauftrag)▪ Legende zum Fallinventar für Studierende▪ Präsentation für Dozierende (mit Musterlösung und Kommentaren)
(3) Selbstüberprüfung	<ul style="list-style-type: none">▪ Vorlage Wissenstest und Reflektion für Studierende▪ Präsentation für Dozierende (mit Musterlösung, Abschlussreflektion und Kommentaren)
Sitzungen (1) bis (3)	<ul style="list-style-type: none">▪ Begleitmaterial für Dozierende (Hintergrundwissen zur Lerngelegenheit)

4. Verlaufspläne

Für die Lerngelegenheit zur Diagnostik von Lernbesonderheiten müssen mindestens drei Sitzungen eingeplant werden. Je nachdem, wie ausführlich Sie die Übungen nachbesprechen und wie diskussionsfreudig die Studierenden in Ihren Seminaren sind, kann die Bearbeitung aller angebotenen Elemente auch gut vier Sitzungen in Anspruch nehmen. Hinweise zur Kürzung finden Sie bei den einzelnen Verlaufsplänen der Sitzungen.

Sitzung 1: Aufgabenbasierte Übung

Die Übungsaufgaben in der ersten Sitzung dienen der Vertiefung der Inhalte aus den Vorlesungen zu den Themen „Standardisierte Schulleistungsdiagnostik“, „Lernstörungen“ und „Kognitive Lernvoraussetzungen“. Sie sind teilweise obligatorisch und teilweise stehen sie den Studierenden optional zur Bearbeitung zur Verfügung. Die Vertiefung und erste Anwendung der gelernten Inhalte dient als Voraussetzung für die Bearbeitung der Falldarstellungen in der zweiten Sitzung.

Die Studierenden erhalten zur strukturierten Mitarbeit und zum Notieren der von ihnen erarbeiteten Lösung ein Arbeitsblatt. Die Dozierenden unterstützen die Bearbeitung der Übungsaufgaben und erarbeiten im Anschluss an verschiedene Arbeitsphasen die Musterlösungen mithilfe aller Studierenden im Plenum. Sie können hierzu auf eine Power-Point-Präsentation zurückgreifen, in der die Aufgabenstellungen und Musterlösungen aufbereitet sind.

Zeit (Dauer)	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien / Materialien
Einführung				
0:00-0:05 (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einleitung: Ziel der Übungsaufgaben ▪ Anleitung : Struktur der Sitzung, Arbeitsbogen 	Aufmerksam zuhören	Plenum	Dozent/innen-Vortrag
Arbeitsphasen				
0:05-0:20 (15 min)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anleitung Übungsaufgaben 1-3 <p><i>Inhalte: (1) Charakteristika der Standardnormalverteilung und Normwertskalen (z-Werte, T-Werte, Prozentränge, IQ-Werte), (2) Interpretation und (3) Umrechnung von Normwerten</i></p>	Bearbeitung der Übungsaufgaben 1-3	Partnerarbeit	Vorlage Arbeitsbogen für Studierende

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit
Diagnostisches Fallinventar

Zeit (Dauer)	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien / Materialien
0:20-0:30 (10 min)	Vergleich der Antworten zu den Übungsaufgaben 1-3 und ggf. Erläuterungen dazu	Angabe der erarbeiteten Lösungen	Besprechung im Plenum	<ul style="list-style-type: none"> ppt-Präsentation ggf. Tafel / Flipchart zur Illustration
0:30-1:00 (30 min)	<ul style="list-style-type: none"> Anleitung Übungsaufgabe 4 a-e <p><i>Inhalte:</i> (a, b, d) Definition, Umsetzung und Bedeutung des Diskrepanzkriteriums bei der Diagnostik bestimmter Lernbesonderheiten; (c) Diagnosen und Förderschwerpunkte für Leistungsprofile von Schülerinnen und Schülern mit Lernbesonderheiten ableiten; (e) Berechnung einer Leistungsdiskrepanz</p>	Bearbeitung der Übungsaufgaben 4 a-e	Partnerarbeit	Vorlage Arbeitsbogen für Studierende
1:00-1:10 (10 min)	Vergleich der Antworten zu den Übungsaufgaben 4 a-e und ggf. Erläuterungen dazu	Angabe der erarbeiteten Lösungen	Besprechung im Plenum	<ul style="list-style-type: none"> ppt-Präsentation, insbes. Standardnormalverteilung ggf. Tafel / Flipchart zur Illustration
1:10-1:15 (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> Anleitung und Vergleich Übungsaufgabe 5 <p><i>Inhalt: Bedeutung des Vertrauensbereiches (Konfidenzintervalls) von Testwerten, angewendet auf Diagnostik von Hochbegabung</i></p>	Nennung und Begründung der Antwort (direkt, ohne vorherige Partnerarbeit)	Besprechung im Plenum	<ul style="list-style-type: none"> Vorlage Arbeitsbogen für Studierende ppt-Präsentation
1:15-1:40 (25 min)	<ul style="list-style-type: none"> Anleitung Übungsaufgabe 6 punktueller Hineinhören in Partnergespräche ggf. Abgleich der Lösungen <p><i>Inhalt: Definition von Lernbesonderheiten in eigenen Worten (Rollenspiel: Erklärung für Eltern)</i></p> <p>Hinweis: bei Zeitmangel kann diese Aufgabe als (freiwillige) Hausaufgabe durch Studierende beendet werden, Selbstüberprüfung anhand Musterlösung möglich</p>	(Beginn der) Bearbeitung der Übungsaufgabe 6 Ggf. Beenden als Hausaufgabe / Selbstüberprüfung (Musterlösung)	Partnerarbeit Ggf. Einzelarbeit zuhause	<ul style="list-style-type: none"> Vorlage Arbeitsbogen für Studierende ppt-Präsentation (für Studierende nach Seminar zur Verfügung stellen)

Zeit (Dauer)	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien / Materialien
Abschluss				
1:40-1:45 (5 min)	Ausblick: Anwendung des Wissens in fallbasierter Übung → ggf. Diagnosekriterien und Interpretation von Normwerten noch einmal nacharbeiten	Aufmerksam zuhören und eigenen Wissensstand reflektieren	Plenum	▪ Dozent/innen-Vortrag

Sitzung 2: Fallbasierte Übung

Das Grundlagenwissen, das die Studierenden in der aufgabenbasierten Übung erworben und vertieft haben, kommt nun in dieser fallbasierten Übung zur praxisnahen Anwendung. Dazu erhalten die Studierenden ein Fallinventar, in dem acht realitätsnahe Falldarstellungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Lernbesonderheiten enthalten sind. Für diese simulierten Schüler*innen sollen die Studierenden jeweils die Diagnose finden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zutrifft, und anschließend eine passende Anschlusshandlung auswählen, mit deren Hilfe die Schülerin oder der Schüler bestmöglich gefördert werden könnten.

Jede Falldarstellung enthält verschiedene diagnostische Informationen, die mehr oder weniger objektiv und zuverlässig sind. Bestandteil der richtigen Lösung ist es daher auch, die Informationen mit der höchsten Güte zur Erstellung der Diagnose bzw. Empfehlung zu nutzen. Die Bearbeitung der Falldarstellungen erfolgt zunächst am Beispiel mit Unterstützung der Dozierenden, und anschließend erarbeiten die Studierenden die Falldarstellungen eigenständig in Partnerarbeit. Je nach Seminarzusammensetzung ist mit mehr oder weniger Diskussionsbedarf bei den Studierenden zu rechnen, sowohl bei der Bearbeitung als auch bei der anschließenden Besprechung der Lösungen. Daher müssen Sie damit rechnen, dass während einer Seminarsitzung nicht alle Falldarstellungen bearbeitet werden können. In unseren Seminaren wurden i.d.R. sechs Fälle bearbeitet und besprochen. Für die Bearbeitung einer Falldarstellung brauchen die Studierenden durchschnittlich 5-10 Minuten. Für den Lerneffekt ist es günstiger, weniger Fälle ausführlich zu besprechen als alle Fälle oberflächlich zu bearbeiten.

Im Vorfeld zur Sitzung müssen Fallhefte für die Studierenden zusammengestellt und evtl. ausgedruckt werden. Zur Demonstration der Wirkung von Urteilsfehlern gibt es dabei die Möglichkeit, die Fallhefte so zusammenzustellen, dass sie unterschiedliche Fallgeschlechter beinhalten. Zu diesem Zweck gibt es jeden Fall in einer weiblichen und einer männlichen Variante. Hinweise zur Zusammenstellung der Fallhefte und der Wirkung von Geschlechterstereotypen finden Sie in den Begleitmaterialien für Dozierende und in den Kommentaren der Präsentation.

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit
Diagnostisches Fallinventar

Zeit (Dauer)	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Methode und Sozialform	Materialien / Medien
Einführung				
0:00-0:10 (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einleitung: praxisnahe Übung zur Diagnostik von Lernbesonderheiten und Ableitung von Förderempfehlungen ▪ Ausgabe der Sitzungsmaterialien ▪ Einführen in das Arbeitsmaterial ▪ Besprechung von Fall 1 als Beispiel <i>(1) Maximilian/ Julia: ohne Lernbesonderheit</i> 	Lesen und kurze Einzelarbeit zum Fall, Nennung der eigenen Gedanken zur Lösung im Plenum	Einzelarbeit und Besprechung im Plenum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ppt-Präsentation ▪ Fallinventar, Arbeitsbogen und Legende für Studierende
Arbeitsphasen				
0:10-0:30 (20 min)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anleitung zur Bearbeitung der Fälle 2-4 <i>(2) Christian/ Lena: Hochbegabte/r Minderleister/in</i> <i>(3) Katrin/ Felix: ohne Lernbesonderheit</i> <i>(4) Lukas/ Sophie: umschriebene Lesestörung</i> 	Bearbeiten der Fälle	Arbeit Gruppen (2-3 Studierende)	Fallinventar, Arbeitsbogen und Legende für Studierende
0:30-0:50 (20 min)	Vergleich der Lösungen zu den Fällen 2—4 und ggf. Anleitung von Diskussionen zu den Lösungsmöglichkeiten	Nennung und Begründung der Lösungen	Besprechung im Plenum	ppt-Präsentation
0:50--1:10 (20 min)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anleitung zur Bearbeitung der Fälle 5-8 <i>(5) Hanna/ Jonas: allgemeine Lernschwäche</i> <i>(6) Luca / Jana: kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten</i> <i>(7) Jan/ Leonie: ohne Lernbesonderheit</i> <i>(8) Laura/ Thomas: Hochbegabte/r Hochleister/in</i> <p>Hinweis: bei Zeitmangel können nach eigenem Ermessen Fälle ausgewählt bzw. als (freiwillige) Hausaufgabe aufgegeben werden</p>	<p>Bearbeiten der Fälle 5-8</p> <p>Bei Zeitmangel ggf. restliche Fälle als Hausaufgabe bearbeiten / Abgleich anhand mit Musterlösung</p>	<p>Arbeit Gruppen (2-3 Studierende)</p> <p>Ggf. Einzelarbeit zuhause</p>	Fallinventar, Arbeitsbogen und Legende für Studierende
1:10-1:30 (20 min)	Vergleich der Lösungen zu den Fällen 5-8 und ggf. Anleitung von Diskussionen zu den Lösungsmöglichkeiten	Nennung und Begründung der Lösungen zu den Fällen	Besprechung im Plenum	ppt-Präsentation (für Studierende nach Seminar zur Verfügung stellen)

Zeit (Dauer)	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Methode und Sozialform	Materialien / Medien
Abschluss				
1:30-1:45 (15 min)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ermittlung der Lösungsraten pro Fall nach Fallgeschlecht ▪ kurzer theoretischer Input zu Diagnosen unterschiedlicher Güte / Urteilsgenauigkeit Hinweis: bei Zeitmangel den Input zu Beginn der nächsten Sitzung an-/fortsetzen ▪ Ausblick: Überprüfung des eigenen Wissens in Selbsttest → ggf. eigene Wissenslücken nacharbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angabe eigener richtiger Lösungen per Handzeichen ▪ aufmerksam zuhören und eigenen Wissensstand reflektieren 	Dozent/innen -Vortrag und Besprechung im Plenum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dozent/innen-Vortrag ▪ ppt-Präsentation

Sitzung 3: Selbstüberprüfung

In dieser abschließenden Sitzung können die Studierenden zunächst ihre diagnostischen Fähigkeiten sowie ihre diagnostikbezogenen Einstellungen reflektieren, indem sie ihre Zustimmung zu einer Reihe von Items angeben. Anschließend können die Studierenden ihren Wissensstand mittels eines Wissenstests selbst überprüfen. Dieser Wissenstest enthält Aufgaben, wie sie in vergleichbarer Form auch im Rahmen der Modulabschlussprüfung (Klausur) zur Anwendung kommen. Er besteht aus einem Teil, der deklaratives Wissen zu standardisierter Schulleistungsdiagnostik, Lernstörungen und kognitiven Lernvoraussetzungen überwiegend mittels Multiple-Choice-Aufgaben erfasst. Im zweiten Teil werden kurze Falldarstellungen vorgegeben, für die zunächst eine Verdachtsdiagnose und anschließend eine Empfehlung zum Umgang mit der festgestellten Lernbesonderheit erarbeitet werden soll.

Wenn Sie die Angaben der Studierenden zur Selbstevaluation ihres Seminars nutzen möchten, können Sie die Studierenden bitten, ein Pseudonym auf ihrem Bogen zu vermerken, das bestenfalls nur die Studierenden selbst wiedererkennen, und im Anschluss an die Bearbeitung die Bögen einsammeln und auswerten. (Hierzu müssen Sie sich eine gesonderte Einverständniserklärung der Studierenden einholen, die den Anforderungen des Datenschutzes genügt.)

Die Nachbesprechung der Lösungen des Wissenstests im Seminar ist nicht unbedingt erforderlich, wenn Sie die Musterlösung zur Verfügung stellen, anhand derer die Studierenden ihre Lösungen selbst abgleichen können. Dadurch können Sie Zeit gewinnen, um beispielsweise offene Inhalte aus der zweiten Sitzung nachzuholen. Die abschließenden Folien aus der Musterlösung zur fallbasierten Übung haben wir i.d.R. erst in dieser dritten und abschließenden Sitzung besprechen können. Die Motivation der Studierenden, die Ergebnisse des Wissenstests selbstständig im Anschluss an das Seminar zu ermitteln, ist relativ hoch, da die Aufgaben eine sehr gute Klausurvorbereitung darstellen.

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit
Diagnostisches Fallinventar

Zeit (Dauer)	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Methode / Sozialform	Materialien / Medien
Einführung				
0:00-0:10 (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einleitung: Wissenstest als Selbstcheck mit Aufgaben aus den vorausgehenden Seminarsitzungen und vergleichbaren Aufgaben ▪ Infos zum Ablauf der Seminarsitzung geben ▪ Materialien austeilen ▪ Hinweis: Bearbeitung bitte ohne Zuhilfenahme der Unterlagen oder der Sitznachbar*innen 	Zuhören	Plenum	Vorlage Reflektion und Wissenstest für Studierende
Selbstreflektion und Selbstüberprüfung				
0:10-1:00 (50 min)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bearbeitung des Bogens überwachen ▪ ggf. Unterstützung bei Nachfragen oder Verständnisschwierigkeiten der einzelnen Aufgaben 	Bearbeitung des Reflektionsbogens und des Wissenstests	Einzelarbeit	Vorlage Reflektion und Wissenstest für Studierende
1:00-1:35 (35 min)	<p>Besprechung der Lösungen und Erläuterungen</p> <p>Hinweis: die Besprechung der Lösungen kann als Input durch Dozierende/n gestaltet aus dem Seminar ausgelagert werden – sodass die Zeit zugunsten der Besprechung der Abschlussfolien oder nicht geschaffter Fälle aus Sitzung 2 verwendet werden kann</p>	Nennung der Antworten / aufmerksames Zuhören bei DozentInnen-Vortrag	Plenum	ppt-Präsentation zum Wissenstest bzw. ppt-Präsentation zum Fallinventar
Abschluss				
1:35-1:45 (10 min)	<p>Feedback einholen z.B. „Feedback in drei Worten“ anleiten: Was war in letzten drei Seminarsitzungen neu, wichtig, wertvoll? Was nehmen sie aus der Lehr-Lern-Gelegenheit mit?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ in nur drei Schlagworten/ Begriffen aufschreiben ▪ anschließend reihum vortragen 	<p>Fazit ziehen zu den letzten drei Seminarsitzungen</p> <p>Drei Begriffe notieren / vortragen</p>	Einzelarbeit und Plenum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moderationskärtchen ▪ Marker

5. Quellen und weiterführende Literaturempfehlungen

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., . . . Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
- Berner, S. (2018). Spirale des Scheiterns. *Grundschule*, 2018(3), 10-11.
- Glessmer, M. S., & Lüth, T. (2016). Lernzieltaxonomische Klassifizierung und gezielte Gestaltung von Fragen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(5).
- Hascher, T. (2008). Diagnostische Kompetenz im Lehrberuf. In C. Kraler (Ed.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: München Waxmann.**
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. *Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hesse, I., & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte (Vol. 3088)*. UTB.**
- Karst, K., Klug, J. & Ufer, S. (2017). Strukturierung diagnostischer Situationen im inner- und außerunterrichtlichen Handeln von Lehrkräften. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster: Waxmann.
- Kaiser, J., Möller, J., Helm, F. & Kunter, M. (2015). Das Schülerinventar: Welche Schülermerkmale die Leistungsurteile von Lehrkräften beeinflussen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18: 279-302.**
- Mandinach, E. B. & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366–376.
- Schrader, F.-W. (2010). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. D. H. Rost. Weinheim, Basel, Beltz: 102-108.**
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Ziegler, A. (2017). *Hochbegabung* (2. veränd. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

6. Kontakt

Speziell für die Lehr-Lerngelegenheit:

Jacqueline Wißmann
Prof. Dr. Annette Kinder

Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und
Psychologie

Arbeitsbereich Lernpsychologie
Modul Pädagogische Diagnostik

j.wissmann@fu-berlin.de
annette.kinder@fu-berlin.de

