

## B 7.6

### Eingangsdiagnostik

# Grundlagen und Gestaltungsprinzipien lernbegleitender Diagnostik

Prof. Dr. Eiko Jürgens, Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik



© Klaus Vedfett/DigitalVision

Als Lehrkraft benötigen Sie verlässliche Daten bezüglich der Lernentwicklung Ihrer Schülerinnen und Schüler. Doch auch die Lernenden selbst müssen wissen, wo sie sich auf dem Weg zum Erreichen der Lernziele befinden. Der Beitrag erläutert, welche Chancen die Lernprozessdiagnostik in Bezug auf das Lernen bietet und verdeutlicht die aktive Rolle Ihrer Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus zeigt er, wie wie ein ständiger Austausch über Lernentwicklungen zwischen Ihnen als Lehrkraft und Ihren Lernenden.

---

#### KOMPETENZPROFIL

Zielgruppe:	Lehrkräfte
Schulselbstbegri:	Beobachtung, Diagnostik, Feedback, Fehlerkultur, Fremdsteuerung, Inferenz, Lehren, Lehrprozess, Leisten, Lernen, Lernprozess, Lernumgebung, Reflexionskompetenz, Selbststeuerung
Handlungsfeld:	im Unterricht
Thematische Bereiche:	Schulkultur, Unterrichtsentwicklung
Praxismaterialien:	1 Beobachtungsbogen

---

## Inhaltsverzeichnis

1. Diagnostik zur Entwicklung des Lernens und Stärkung der individuellen Selbstwirksamkeit	3
2. Formative Diagnostik im Kontext der Fehlerbeachtung	4
3. Reflexionskompetenz in formativen Diagnoseprozessen	5
4. Informationsgewinnung, -verarbeitung und Rückmeldung	6
5. Zur ›Genauigkeit‹ von Urteilen in der Lernprozessdiagnostik	9
6. Verfahrensgrundlagen der Lernprozessdiagnostik	10
M 1 Beobachtungsbogen zum Lern- und Arbeitsverhalten von Schülerinnen und Schülern	14

Keineswegs neu ist die Erkenntnis, das Lernen stärker ins Zentrum schulischer Diagnostik zu rücken, um durch prozessbegleitende Evaluation, Feedback und Beratung gezielt fördern zu können. Welche Chance der diagnostische Blick auf das Lernen bietet, hat schon vor längerer Zeit die sogenannte „Rau-Kommission“ (Bildungskommission NRW 1995) treffend akzentuiert, indem sie moniert, dass zwischen ›Lernen‹ und ›Leisten‹ nicht klar genug differenziert wird. Mit der gravierenden Folge, dass dann das Lernergebnis „für das Lernen selbst gehalten [wird]“ (S. 87) und damit die vielfältigen relevanten Prozesse, die dem Produkt vorausgegangen sind bzw. es erst möglich machten, unbeachtet geblieben sind. Das ist aus vielerlei Gründen fatal, aber besonders deshalb, weil Lernen als Entstehungs- und Verarbeitungsprozess von neuen Erfahrungen mitnichten reibungslos verläuft, sondern Schwierigkeiten bereiten und fehlerbehaftet sein kann. So bietet Lernprozessdiagnostik (bzw. formative Diagnostik im Gegensatz zur summativen Diagnostik) eine effektive Gelegenheit, um über eine fortlaufende Informationserhebung und -rückkopplung Entwicklungsstände, Lernfortschritte, wie gleichfalls Lernlücken bzw. Lernunsicherheiten oder -hemmnisse zu erkennen und konstruktiv zurückzumelden.

Durch das häufige und kontinuierliche Auseinandersetzen mit dem eigenen Lernen gewinnen Schülerinnen und Schüler nicht nur nützliche Antworten auf die Frage, wie sie lernen, sondern ebenso dazu, wo angesetzt werden kann, um das individuelle Lernen zu optimieren. Assessment for Learning und Assessment as Learning verweisen somit ebenso aufeinander wie Lernprozessdiagnostik und Differenzierung resp. Individualisierung im Kontext der individuellen Lernförderung.

## 1. Diagnostik zur Entwicklung des Lernens und Stärkung der individuellen Selbstwirksamkeit

Formative Lerndiagnostik ist kulturabhängig. Geht es darum, die unterrichtliche Lernkultur. Wie die gemäßigt konstruktive Lerntheorie nahelegt, lässt sich Lernen als ein „aktiver, konstruktiver, selbstgesteuerter, sozialer, emotionaler und situativer Prozess“ verstehen (Mandl 2010, S. 23), weshalb das Individuum als eigenständiger Akteur seines Lernens begriffen wird. Das kann nicht ohne Einfluss auf das Verhältnis von Lernen und Lehren, von Fremd- und Selbststeuerung bleiben. Lernprozessdiagnostik stellt dementsprechend ein nützliches Format dar, das einerseits an die Prozesse der Selbststeuerung individuell angepasst werden kann und andererseits die Voraussetzung für angemessene Hilfsangebote bietet, um den individuellen Problemlagen und Erfordernissen genügen zu können. Lehr- und Lernprozesse lassen sich wirksam verbessern, wenn die Lehrkräfte ebenso wie die Schülerinnen und Schüler möglichst genaue Einblicke in den Verlauf der Lernprozesse haben. Nicht nur die Lehrkräfte benötigen verlässliche Daten darüber, wie die Schülerinnen und Schüler lernen, wo sie sich auf dem Weg zum Erreichen der Lernziele befinden und wie sie vorankommen, sondern auch die Lernenden selbst. Nur dann ist es überhaupt möglich, dass Lernprozessdiagnostik als ein dialogisches Verfahren dazu genutzt wird, gemeinsam über weitere Schritte der Problembewältigung nachzudenken. Derartige partizipative Austauschprozesse haben nicht nur positive Auswirkungen auf motivationale Faktoren und die Steigerung von Selbstwirksamkeit, sondern auch auf die verstärkte Bereitschaft Verantwortung für den gesamten Prozess des Lernens zu übernehmen. Lernprozessdiagnostik ist deshalb an Lernumgebungen gebunden, in denen den Schülerinnen und Schülern Freiräume gewährt werden, um eigenständig arbeiten zu können.

Lernen → Leisten

Das Individuum  
ist Akteur seines  
Lernens

Fehlerkultur als Grundvoraussetzung für guten Unterricht

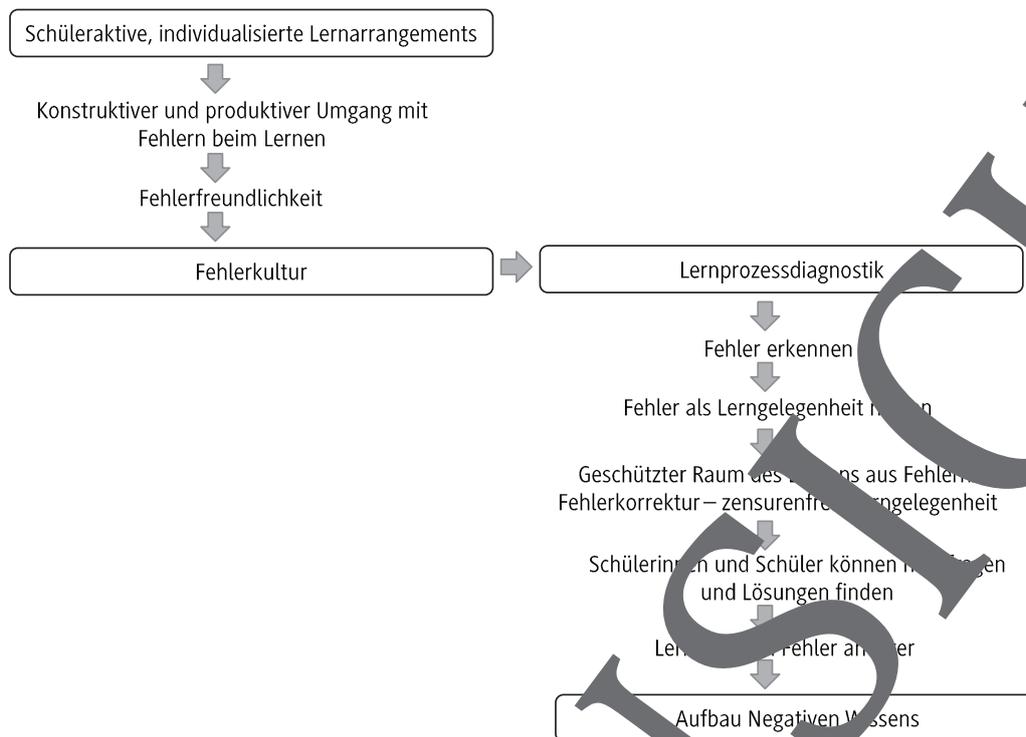
Frontalunterricht verhindert individuelle Lerndiagnostik

## 2. Formative Diagnostik im Kontext der Fehlerbeachtung

Unter dem Vorzeichen einer lerntheoretischen Begründung für den Einsatz von formativer Diagnostik im Unterricht sollte insbesondere der Umgang mit dem Fehler Beachtung finden. „Fehlerkultur und »guter« Unterricht sind als Zusammenhang zu betrachten“, heben Standop & Jürgens (2015, S. 226) hervor und weisen damit darauf hin, dass in einem »guten« Unterricht (vgl. Jürgens & Standop 2010) eine konstruktive Fehlerkultur vorhanden ist. Fehler entstehen beim Lernen, können diagnostiziert und durch weiteres Lernen korrigiert oder getilgt werden. „Wenn wir von Fehlerkultur sprechen“ stellt deshalb Oser (2008) fest, „so meinen wir genau den positiven Umgang mit diesen ärgerlichen, immer schon auftretenden Irrtümern und allem Lernen inhärenten Irrsinn, falschen Annahmen, eben Fehlern, die dieses Lernen überhaupt erst notwendig“ machen (S. 100). Eine Fehlerkultur ist demnach diagnostisch und pädagogisch-didaktisch zu interpretieren, in dem es darauf ankommt, ein Lernklima zu schaffen, in dem eine Fehlerfreundlichkeit herrscht. Die fehlerbehaftetes Lernen stets als Gelegenheit für neues Lernen betrachtet werden. Fehler nicht unterschlagen werden, allerdings auch nicht für die Zensurenbewertung angezogen werden, da es sich um ein Lernen im statu nascendi handelt und Fehler zuerst erkannt werden müssen, um sie dann analysierend richtig stellen zu können. So verstehen übrigens auch Schülerinnen und Schüler selbst echte »Lern«-Situations, die sich für sie „durch ihre Offenheit, ihren Problemlösungscharakter, die Suche nach Neuem und den Umgang mit noch nicht Verstandenem auszeichnen“. Fehler und ihre erlebte Überwindung durch das Erreichen des Richtigen, Besten und Angemessenen sind subjektiv erlebte Indikatoren des individuellen Lernfortschritts. Der Lernende nimmt sich selbst als Ursache (Selbstwirksamkeit – Ergänzung E. J.) eines vertieften Verstehens, einer verbesserten Einsicht, eines souveränen Könnens wahr – mit allen den positiven motivationalen Folgen, wie sie von DeCharms (1968), Bandura (1997) und Coopers-Hilman (1997) beschrieben wurden“ (Helmke 2010, S. 223). Folglich bedingt eine Lern- und Unterrichtskultur mit differenzierenden bzw. individualisierenden Lernprozessen einerseits den Einsatz von Lernprozessdiagnostik. Andererseits ist die Fehlerbearbeitung in einer schülerorientierten, adaptiven Lernkultur leichter möglich, weil in frontalen Unterweisungsmustern vielfach der „Zwang“ besteht, den Fehler zu übergehen oder mit nicht weiter erklärten, lediglich genannten richtigen Lösungen zu verfahren (vgl. Oser & Spychiger 2005, S. 162ff). So wenig wie in frontalen Lehr- und Lernformaten eine individuelle Lerndiagnostik möglich und passend ist, genauso wenig können dort individuelle Fehlererkennungs- und Bearbeitungsprozesse in Gang gesetzt werden.

Wie sich der Implikationszusammenhang von Lernkultur, Lernprozessdiagnostik und Fehlerfreundlichkeit (als konstruktiver Umgang mit dem Fehler) darstellt, lässt sich der folgenden Abbildung entnehmen:

## Zusammenhang von Lernkultur, Lernprozessdiagnostik und Fehlerfreundlichkeit



Nach der Theorie des Negativen Wissens ist das Falsche zu erkennen und das Richtige zu tun. „Aus Fehlern zu lernen, schließt das Erinnern an Fehler ein, um diese nicht ein zweites Mal machen zu müssen. Das angehäufte Fehlerwissen eines Menschen [...] bezeichnen wir [...] als Negatives Wissen“ (Oser 2010, S. 100).

Anhand des konstruktiven Umgangs mit dem Fehler wird nachvollziehbar, warum diagnostische Prozesse schon dann einsetzen sollten, wenn der Wissensaufbau, sprich die Verarbeitung von neuen Lerninhalten, erst im Werden begriffen ist. In der Diagnostik wird dabei, Schülerinnen und Schülern die Reflexion über das eigene Lernen (metakognitive Verfahren) nahezubringen, um selbst die Qualität ihres Lernens kontrollieren und verbessern zu können. Das wirft zwei weitere Fragen auf. Erstens: Wie lässt sich die Qualität des Lernens sichern? Und zweitens: Wie kann die Qualität der Informationen und Rückmeldungen sichergestellt werden?

Dass wiederholt während des Lernens kleinere lernbegleitende Kontrollen durchgeführt werden, gehört zum Vorgehen der Lernprozessdiagnostik zwar dazu, klärt aber nicht, wie die Diagnostik beschaffen sein sollte, um zuverlässigen, aussagekräftigen Informationen zu kommen. Dazu bedarf es einiger Überlegungen zu den Methoden.

### 3. Reflexionskompetenz in formativen Diagnoseprozessen

Unabhängig davon, dass Schülerinnen und Schülern klar sein sollte, welche Könnens-Erwartungen mit den vereinbarten Lernzielen und verschiedenen Lernaufgaben (Esslinger-Hinz 2013, S. 66ff) verbunden sind, wird die Qualität des Lernens auch von der Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Reflexion beeinflusst. Allerdings ist diese Voraussetzung nicht unbedingt vorhanden. Gläser-Zikuda et al. 2019 behaupten sogar, dass „im Normalfall Schülerinnen und Schüler allerdings nicht ohne Anlass über ihr Lernen – zumindest nicht explizit – [reflektieren würden]“ und

Lernende sollen ihr eigenes Lernen reflektieren

## Der RAABE Webshop: Schnell, übersichtlich, sicher!



### Wir bieten Ihnen:



Schnelle und intuitive Produktsuche



Übersichtliches Kundenkonto



Komfortable Nutzung über  
Computer, Tablet und Smartphone



Höhere Sicherheit durch  
SSL-Verschlüsselung

**Mehr unter: [www.raabe.de](http://www.raabe.de)**

### **Dieses Werk ist Bestandteil der RAABE Materialien**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH erteilt Ihnen für das Werk das einfache, nicht übertragbare Recht zur Nutzung für den privaten und schulischen Gebrauch. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags. Hinweis zu § 52a UrhG: Das Werk oder Teile hiervon dürfen nicht ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen, wobei die durch den § 60a UrhG erlaubten Nutzungen davon ausgenommen sind. Darüber hinaus sind Sie nicht berechtigt, Copyrightvermerke, Markenzeichen und/oder Eigentumsangaben des Werks zu verändern.

Die Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH übernimmt keine Haftung für die Inhalte externer Internetseiten, auf die in dem Werk verwiesen wird.

Falls erforderlich wurden Fremdrechte recherchiert und ggf. angefragt.