Inhalt

Einleitung	9
1. „Pädagogische Diagnostik“ oder „Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern“	13
1.1 Der Ruf nach mehr Diagnostik	13
1.2 Diagnose – Diagnostik	15
1.2.1 Definitionen	15
1.2.2 Modelle der Diagnostik	17
1.2.2.1 Indirekte versus direkte Diagnostik	17
1.2.2.2 Das medizinische Modell der Diagnostik	18
1.2.2.3 Das interaktionistische Modell der Diagnostik	19
1.2.2.4 Das ökologisch-phänomenologische Modell der Diagnostik	21
1.3 Die Erziehungssituation als allgemeines pädagogisches Handlungsfeld	23
1.3.1 Die Erziehungssituation aus dem Blickwinkel der kritisch-rationalen Position	26
1.3.2 Die Erziehungssituation aus dem Blickwinkel der ökologisch-phänomenologischen Position	29
1.3.3 Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern	36
1.4 Vereinbarkeit von pädagogischem und diagnostischem Handeln ..	38
1.4.1 Pädagogisches Handeln und Diagnostik	38
1.4.2 Kompetenzen für diagnostisches Handeln	41
1.4.3 Zur Bedeutung diagnostischer Kompetenzen für pädagogisches Handeln	43
2. Zieldimensionen und Strategien für diagnostisches Handeln	45
2.1 Zieldimensionen diagnostischen Handelns	45
2.2 Strategien in der Diagnostik	53
2.2.1 Diagnostische Strategien und pädagogische Entscheidungen	53
2.2.2 Die Selektionsstrategie	55
2.2.3 Die Modifikationsstrategie	58
2.3 Grenzwerte und Klassifikationsfehler	60
2.4 Die Zielfrage	65
3. Historische Herleitung von Diagnostik und der Weg der Diagnostik in pädagogische Handlungsfelder	67
3.1 Frühgeschichtliche Vorläufer und der Weg der Diagnostik in die Pädagogik	67

3.2	Der Einzug der Diagnostik in das pädagogische Handlungsfeld „Hilfsschule“	70
3.3	Intelligenztests und Persönlichkeitsdiagnostik für pädagogische Fragestellungen	72
3.4	Die diagnostische Hypothek in der Schulpädagogik	74
4.	Zur Notwendigkeit von Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation in pädagogischen Handlungsfeldern	77
4.1	Begriffliche Konnotationen	77
4.2	Bewertung als allgemeiner und alltäglicher Vorgang – eine anthropologische Grundlegung	78
4.3	Gesellschaftliche Implikationen für schulische Beurteilungen ..	79
4.3.1	Beurteilungen als Auswahlinstrument für soziale Mobilität	79
4.3.2	Leistung als gesellschaftliches Selektionskriterium	81
4.3.3	Leistung als Zuteilungskriterium – Möglichkeiten und Probleme	84
4.3.4	Funktionen schulischer Beurteilungen aus gesellschaftlicher Sicht	88
4.4	Schulische Beurteilung unter didaktischen Gesichtspunkten ...	90
4.5	Beurteilungen aus der Perspektive der Betroffenen	93
4.6	Die Verpflichtung des Lehrers zum Beurteilen	96
4.7	Schulische Bewertung und Beurteilung im Hinblick auf interne und externe Anfragen	100
5.	Der Beurteilungsprozeß	103
5.1	Von der Wahrnehmung (Beobachtung) zum Urteil (Beurteilung)	103
5.2	Systematische Beeinflussungstendenzen im LehrerInnenurteil	107
5.2.1	Der Wahrnehmungskompromiß	108
5.2.2	Wahrnehmung und Kausalattribution	112
5.2.3	Erwartungsbedingte Urteilsreaktionen	117
5.2.4	Erlernte Urteilsreaktionen	121
5.2.5	Implizite Persönlichkeitskonzepte und Urteilsreaktionen	124
5.2.6	Kodierung und Reduktion der Wahrnehmungsinformation	128
5.2.7	Konstrukte als Beurteilungsbegriffe	129
5.3	Systematik der Tendenzen, die den Beurteilungsprozeß beeinträchtigen	132
5.4	Wege aus dem Dilemma – die kontrollierte Subjektivität	138

6. Abbildungsmöglichkeiten in der Diagnostik	143
6.1 Bezugsnormen und Bezugssysteme	143
6.1.1 Lehrziele, Lernziele und Normen als Bezugssysteme	143
6.1.2 Bezugsnormen in der Pädagogik	145
6.1.3 Probleme der Bezugssystemverwendung	148
6.1.4 Auswirkungen verschiedener Bezugssysteme auf die SchülerInnen	148
6.2 Abbildungsmöglichkeiten beim Inventarisieren und Testen ...	151
6.2.1 Dokumentation als kontrollierte Beschreibung	151
6.2.2 Das pädagogische Tagebuch und die Wochenlisten	152
6.2.3 Die Lernweg-Leit-Kartei (L-L-K) und der Lernzustandsbericht	157
6.2.4 Fragen des Messens und der Quantifizierung	160
6.2.5 Konkretisierung von Skalenimplikationen am Beispiel der Intervall-, Prozentrang- und Nominalskala	163
6.2.6 Häufig verwendete Skalen und deren Beziehungen zueinander	170
6.3 Fragen der Güte des diagnostischen Abbildens	174
6.3.1 Fragen der pädagogischen Relevanz	174
6.3.2 Fragen der Unzuverlässigkeit von Testwerten und Be- urteilungsaussagen	184
6.3.3 Fragen der Objektivität	189
6.3.4 Weitere Kriterien für Prüfaufgaben	192
7. Wege der Analyse und Informationsgewinnung	197
7.1 Beobachtung	198
7.1.1 Formen der Beobachtung	199
7.1.2 Beobachtung und Schulalltag	203
7.2 Gespräch, Befragung, mündliche Prüfungen	207
7.2.1 Formen von Gespräch und Befragung	207
7.2.2 Fragebögen	215
7.2.3 Soziometrie	218
7.2.4 Mündliche Prüfungen	223
7.3 Analyse von Handlungsprodukten und Werkgestalten	228
7.4 Schriftliche Arbeiten	232
7.4.1 Formen schriftlicher Arbeiten	232
7.4.2 Lehrzielbeschreibung, Lehrzielmatrix, Aufgabenkon- struktion und Aufgabenanalyse	235
7.5 Rating	240
7.5.1 Formen des Ratings	241
7.5.2 Rating und Schulalltag	247
7.5.3 Methodische Probleme des Ratings	249
7.6 Computereinsatz zu diagnostischen Zwecken im Handlungs- feld Schule	252
7.6.1 Computer-Testing (Prüfung)	253

7.6.2	Computer-Inventarisierung	254
7.6.3	Intelligente tutorielle Systeme	255
7.6.4	Computergelenkter Unterricht (CGU)	256
8.	Der schulische Alltag als diagnostisches Feld	261
8.1	Zensur und Zeugnis: Entwicklungstrends	261
8.2	Zensieren und Zeugniserstellung: Messen, Klassifizieren oder Beschreiben?	269
8.3	Modelle für Zensierung	272
8.3.1	Konventionelle Praktiken	272
8.3.2	Mathematische Modelle	275
8.4	Die „gerechte“ Zensur	277
8.4.1	Schülerpartizipation am Beurteilungsprozeß	278
8.4.2	Formen der Schülermitbeurteilung (SMB)	282
8.4.3	Formen der Schüler selbstbeurteilung (SSB)	284
8.4.4	Selbstreflexion und Selbsteinschätzung der Lehrperson	289
8.5	Zeugnisberichte und Gutachten	291
8.5.1	Historische Betrachtung der Berichtspraxis	291
8.5.2	Zeugnisberichte 1990	293
8.6	Für und wider die Ziffernzensur	299
	Literatur	301
	Sachregister	325
	Autorenregister	330