

Universität
Münster



Mehr als nur Hinsehen: Ressourcen im Blick durch professionelle Beobachtung

Dr.'in Catania Pieper; Universität Münster

Nicole Schlüter-Franke; Margot-Friedländer-Gesamtschule (Didaktische Leitung)

Dr.'in Catania Pieper

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

- Professionalisierung
- Erfahrungslernen nach John Dewey
- Pädagogische (Potenzial-) Diagnostik
- Individuelle Förderung
- Inklusive Bildung
- (Inklusive) Grundschule und Förderschule



Nicole Schlüter-Franke

Arbeitsschwerpunkte

- Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Individuelle Förderung
- Formate des selbstregulierten Lernens
- Fächer: Deutsch, Gesellschaftslehre, Darstellen und Gestalten, DAZ

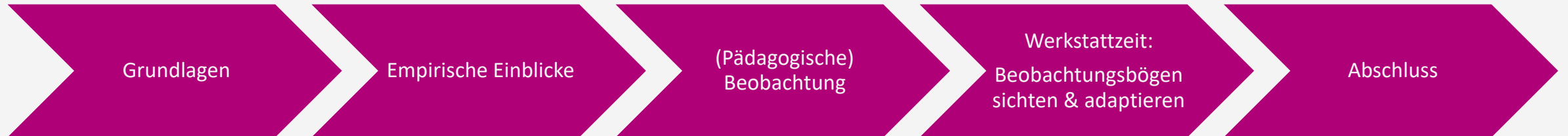


Inhalte und Ziele des Workshops

Pädagogische Beobachtungen bilden eine zentrale Grundlage für diagnostische Entscheidungen, Förderplanungen und die tägliche Beziehungsarbeit im schulischen Alltag. Doch wie objektiv ist unser Blick wirklich?

- Sensibilisierung: Durch praxisnahe Experimente werden typische Beobachtungsfehler unmittelbar erlebbar gemacht.
- Reflexion: Wir analysieren, wie subjektive Einflüsse die diagnostische Praxis prägen und wie eine ressourcenorientierte Sichtweise gestärkt werden kann.
- Praxis-Check: Sichtung von ausgewählten Beobachtungsbögen, um ihre Praxistauglichkeit zu prüfen.
- Adaption: Gemeinsam diskutieren wir Anpassungsmöglichkeiten der Beobachtungsbögen, um sie gezielt auf die spezifischen Anforderungen Ihres Schulalltags zu konkretisieren.

Inhalte des Workshops





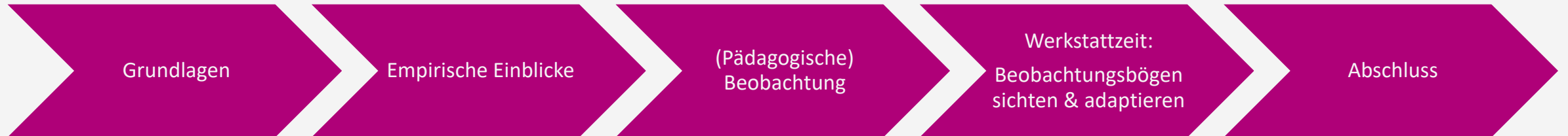
Eine erste Annäherung: Pädagogische Beobachtungen im schulischen Alltag

Ziel: Wir reflektieren unsere aktuelle Routine und werden uns der Vielfalt unserer Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse bewusst. Ziel ist es, eine gemeinsame Arbeitsgrundlage zu schaffen und den Ist-Zustand ohne Bewertung sichtbar zu machen.

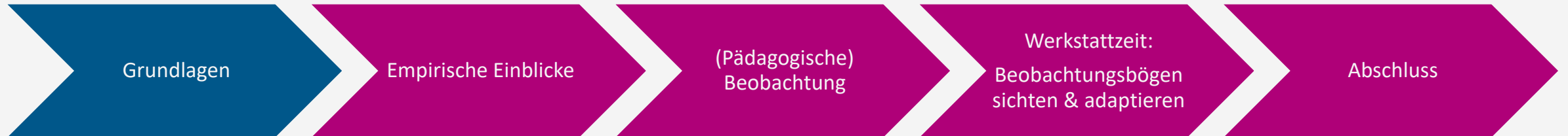
Aufgabe: Halten Sie einen Moment inne und blicken Sie auf Ihre letzte Unterrichtswoche zurück:

- **Wann & Wo?** In welchen Situationen beobachten Sie besonders intensiv? (z.B. im Frontalunterricht, in der Pause, bei der Einzelarbeit, in Konfliktsituationen?)
- **Was?** Worauf liegt Ihr Fokus? (z.B. Leistungsstand, Sozialverhalten, emotionale Verfassung, Gruppendynamik?)
- **Wie?** Wie dokumentieren Sie Ihre Beobachtungen? (z.B. klassisches Kursheft, digitale Notizen, Post-its, „mentales Abspeichern“ erst am Abend?)

Inhalte des Workshops



Inhalte des Workshops



Diagnostik: eine erste Annäherung

- »Diagnose« von altgriechisch διάγνωσις *diagnosis* → deutsch: »Unterscheidung«, »Entscheidung«
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973, S. 75): »alle **Maßnahmen zur Aufhellung** von Problemen und Prozessen sowie zur Messung des **Lehr- und Lernerfolges** und der Bildungsmöglichkeiten des Einzelnen im päd. Bereich [...]«
- Ophuysen & Behrmann (2015, 89) verstehen unter Diagnostik »**einen Prozess**, bei dem Informationen erfasst und verarbeitet werden, **um zu einem Urteil bzw. zu einer Entscheidung zu kommen**«.

Pädagogische Diagnostik

»Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden **Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren.**« (Ingenkamp & Lissmann 2008, S. 13)

Pädagogische Diagnostik bezieht sich auf **pädagogische Fragestellungen** (vgl. Hock 2021, 4)

Pädagogische Diagnostik »sieht das Kind, den Jugendlichen nicht als isolierte Person, sondern als eingebunden in viele **soziale Bezüge** („Ökosystem“, vgl. Kleber 1987) – die Familie, das soziale Umfeld, die Schulklasse.« (Knauer 2005, S. 7/8)

Unterschiedliche Paradigmen: Formen der Diagnostik

Prozess- und Lerndiagnostik
Formatives Assessment (Prenzel 2016)

Status- und Ergebnisdiagnostik
Summatives Assessment (Prenzel 2016)

Arten der Diagnostik (nach Hascher 2008)

Informelle Diagnostik

meint z.B. unsystematische und ungezielte Beobachtungen, die häufig unbewusst von impliziten Erwartungen und Haltungen begleitet werden, sodass eine große Fehleranfälligkeit vorliegen (kann) (z. B. Beobachtungsfehler, Über- und Unterschätzung). Da sie einfach(er) in den schulischen Alltag integriert werden kann, erweist sich diese Art des Diagnostizierens häufig als praktikabler (vgl. Hock 2021, 4).

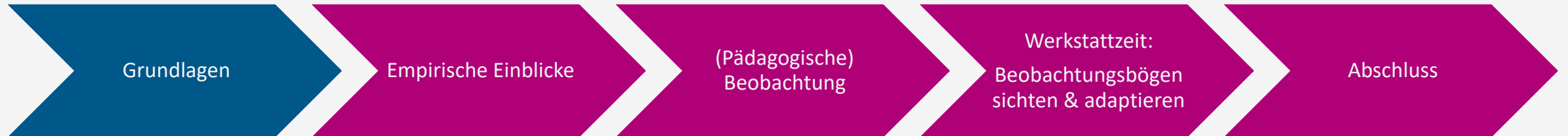
Semiformelle Diagnostik

»Sie bezeichnet die Gesamtheit aller diagnostischen Tätigkeiten, die nicht den Kriterien der formellen Diagnostik genügen, aber nicht nur zu impliziten Urteilen führen. Die Bezeichnung »semiformell« trifft bspw. dann zu, wenn Beobachtungen zwar gezielt, aber nicht mit erprobten Methoden durchgeführt werden; wenn erprobte Methoden nicht gezielt und unsystematisch eingesetzt werden; wenn intuitive Beobachtungen festgehalten werden und explizit in Bewertungen einfließen usw.«

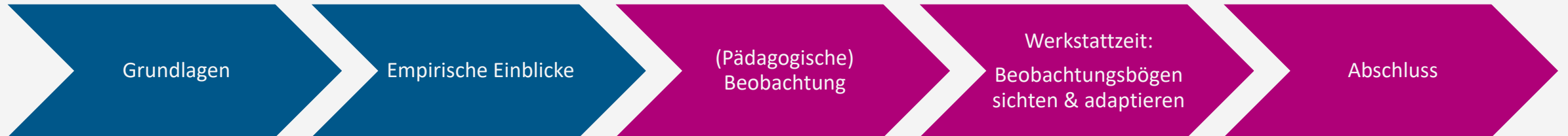
Formelle Diagnostik

fußt hingegen auf einer gezielten und systematischen Prozedur, die sich (wissenschaftlich) erprobter Methoden bedient. Formelle Diagnostiken werden i. d. R. offen kommuniziert sowie entsprechend vor- und nachbereitet (vgl. Hock 2021, 4).

Inhalte des Workshops



Inhalte des Workshops



Warum über pädagogische Diagnostik sprechen?

Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften sind eher mittelmäßig (Anders et al., 2010; Begeny et al., 2008; Demaray & Elliott, 1998; Hosenfeld et al. 2002; Karing, 2009; Lorenz & Artelt, 2009; Machts et al. 2016; Rjosk et al. 2011; Schrader & Helmke, 1987, Spinath 2005; Südkamp et al. 2012; Urhahne & Wijnia 2021)

Lehrkräfte tendieren eher zur Überschätzung der Fähigkeiten

- Leistungsstarke Schüler:innen werden häufig übersehen und nur unzureichend gefördert (Hanses & Rost 1998; Reiss et al., 2016; Westphal et al. 2016; Wollschläger 2025)
- Leistungsschwächere Schüler:innen werden tendenziell überschätzt
- Schüler:innen die von Risikofaktoren bedroht und/ oder betroffen sind werden häufig nicht richtig erkannt und gefördert (Artelt et al., 2001; Westphal et al. 2016)

Warum über pädagogische Diagnostik sprechen?

Höhere Lehrer:innenkompetenzen in pädagogischer Diagnostik haben diverse positive Effekte (Anders et al. 2010; Böhmer & Gräsel, 2009; Carter et al., 1988; Förster & Souvignier, 2014; Helmke et al. 2004; Jussim & Haber, 2005; Krolak-Schwerdt & Rummer, 2005; Krolak-Schwerdt, van Ophuysen, 2006a; van Ophuysen & Lintorf 2013; Westphal & Gronostaj et al. 2016).

- Unterrichtsgestaltung
- Lernerfolg
- Pädagogischer Urteilsprozess

Warum über pädagogische Diagnostik sprechen?

Liebers et al. (2019, 304) resümieren unter Bezug auf verschiedene theoretische und empirische Arbeiten zunächst, dass die konkrete diagnostische Praxis von Lehrkräften grundsätzlich sehr unterschiedlich ausfällt.

- Zumeist bestehen situativ offene, informelle Praktiken des Diagnostizierens (meistens Beobachtungen), auf die aufbauend didaktische Entscheidungen getroffen werden.
- Der Einsatz formeller diagnostischer Verfahren scheint hingegen bei einigen Lehrkräften Unsicherheiten auszulösen, wenn sie die gewonnenen Ergebnisse nicht unmittelbar für ihre eigene Handlungspraxis fruchtbar machen können (z. B. im Unterricht).

Warum über pädagogische Diagnostik sprechen?

Kottmann et al. (2018, 31) halten als ein Ergebnis ihrer Interviewstudie fest: »In keinem Fall berichten die Lehrerinnen konkret von bestimmten Verfahren oder Instrumenten der Diagnose, was dafürspricht, dass die diagnostischen Einschätzungen überwiegend aus dem unterrichtlichen Alltag durch pädagogische Beobachtung gewonnen werden.«

Gleichzeitig können viele Lehrkräfte einzelne Schüler:innen sehr detailliert beschreiben: Dabei erfassen sie nicht nur Lernschwierigkeiten, sondern auch individuelle Lernfortschritte und Stärken der Kinder sowie spezifische Umfeldbedingungen. Aspekte, die in Kind-Umfeld-Analysen überaus zentral sind.

Diagnostische Tätigkeiten gehören häufig nicht zur bewussten Alltagspraxis von Lehrkräften!

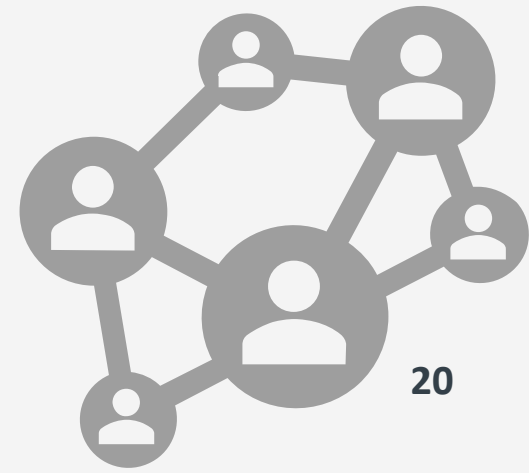


„Spiegelkabinett der Empirie“ – Daten treffen auf Praxis

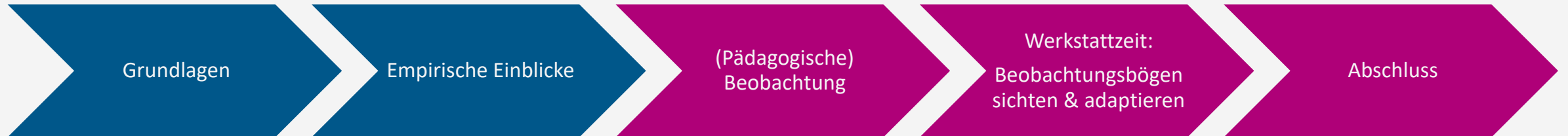
Ziel: Wir wollen uns kritisch mit den präsentierten Studienergebnissen auseinander. Ziel ist es, die Daten als Impuls zur Professionalisierung zu nutzen, statt als Kritik.

Aha-Moment:

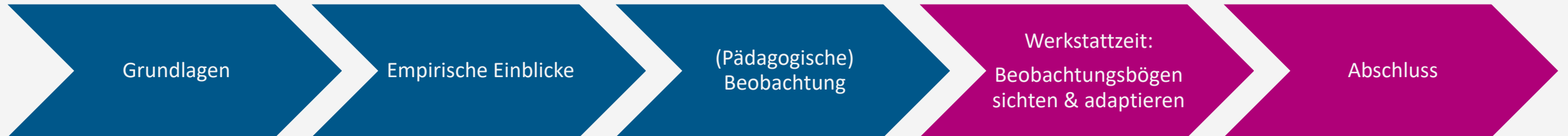
- Welche Daten haben bei Ihnen ein inneres „Das habe ich mir fast gedacht“ ausgelöst
- oder „Damit habe ich überhaupt nicht gerechnet?“



Inhalte des Workshops



Inhalte des Workshops



„Wir sehen die Dinge nicht, wie sie sind.

Wir sehen sie so, wie wir sind.“

Anaïs Nin





Ein Experiment: Teil I

Wer war der Täter? Eine Übung für Detektive. Selektive Wahrnehmung. Selective Attention Test

Ein Experiment: Teil II

DACH CO Baristina E TRV Easiness .mp4

Beobachtung als selektiver & konstruktiver Prozess

- Wahrnehmen ist kein objektives „Abbilden“ der physikalischen Wirklichkeit, sondern ein subjektiver Konstruktionsprozess
- Unsere Aufmerksamkeit bestimmt, welche Informationen bewusst wahrgenommen werden und welche Informationen nicht wahrgenommen werden.
- Die Beobachtung ist folglich selektiv, wobei das Herausfiltern von Informationen kein bewusster, willentlicher Prozess ist.
- Dabei kann die Aufmerksamkeit bewusst auf bestimmte Inhalte gelenkt werden; begleitet wird dieser Prozess jedoch von – zumindest z.T. unbewussten – Kategorisierungen.

(vgl. Jürgens, 2005)

Was beeinflusst unsere Beobachtung?

- Erfahrungen und Interessen
- Motive, Bedürfnisse, Einstellungen und Werthaltungen
- Erwartungen, Einschätzungen und Wünsche
- Tendenz zu Kategorisierungen, die eine soziale Ordnungsfunktion haben (Beispiele für Kategorien: Geschlecht, Ethnie, Alter ...)
- Risiko von Stereotypen und Verallgemeinerungen (vgl. Jürgens, 2005)

Potenzielle Verzerrungen - Fehlerquellen

Potenzielle Verzerrungen/ Fehlerquellen können in (pädagogischen) Beobachtungen auftreten, wenn die Gütekriterien der pädagogischen Diagnostik nicht ausreichend berücksichtigt werden:

Halo-Effekt

**Rosenthal und
Kleber-Effekt**

Primacy-Effekt

**Recency-
Effekt**

Overload

**„Similar-to-
me“ Effekt**

**Sympathie
und
Antipathie**

**Tendenz zur
Strenge, Mitte
und Milde**



Potenzielle Verzerrungen - Fehlerquellen

Halo-Effekt

- **Definition:** Ein einzelnes herausragendes Merkmal (z.B. gutes Verhalten oder besondere Leistung) oder ein Ereignis (critical incident) beeinflusst die Gesamtbewertung einer Person.
- **Beispiel im Schulkontext:**
 - Eine Schülerin, die in einem Fach besonders gut ist, wird insgesamt als sehr leistungsstark wahrgenommen, auch wenn ihre Leistungen in anderen Fächern mittelmäßig sind.
 - Ein Schüler, der nach außen hin attraktiv wirkt, erhält bessere Noten (Nimbus-Effekt)
- **Relevanz:** Verhindert eine differenzierte und faire Beurteilung von Schüler:innenleistungen.
- **Gegenmaßnahmen:** Bewusste Reflexion der eigenen Urteile und separate Bewertung einzelner Kompetenzen.

Potenzielle Verzerrungen - Fehlerquellen

Rosenthal und Kleber-Effekt

- **Rosenthal-Effekt:** Erwartungen der Lehrkraft beeinflussen die tatsächliche Leistung der Schüler:in.
- **Kleber-Effekt:** Ein:e Schüler:in bleibt in seiner/ ihrer Rolle oder seinem/ ihrem Leistungsniveau "kleben", weil die Erwartungen an ihn/ sie nicht angepasst werden.
- **Beispiel im Schulkontext:** Eine Lehrkraft erwartet von einem/ einer Schüler:in gute Leistungen und diese:r erbringt sie tatsächlich; umgekehrt bei niedrigen Erwartungen.
- **Relevanz:** Kann zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung führen, die das Potenzial von Schüler:innen entweder fördert oder einschränkt.
- **Gegenmaßnahmen:** Stetige Überprüfung und Anpassung der eigenen Erwartungen an die tatsächliche Leistung der Schüler:innen.



Potenzielle Verzerrungen - Fehlerquellen



Primacy-Effekt, Recency-Effekt & Overload

- **Primacy-Effekt:** Frühe Informationen oder Eindrücke beeinflussen die spätere Gesamtbewertung überproportional stark.
- **Recency-Effekt:** Informationen, die zuletzt aufgenommen wurden, haben einen größeren Einfluss auf die Beurteilung.
- **Cognitive Overload:** Eine Überforderung durch zu viele Informationen führt zu vereinfachten oder verzerrten Bewertungen.
- **Beispiel im Schulkontext:** Ein:e Schüler:in, der/ die zu Beginn des Schuljahres gut arbeitet, wird auch später positiver wahrgenommen. Oder ein:e Schüler:in, der/ die am Ende des Schuljahres auffällig ist, prägt das Lehrer:innenurteil stärker.
- **Relevanz:** Beeinflusst die Objektivität bei der Bewertung von Schüler:innen.
- **Gegenmaßnahmen:** Strukturierte und kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation der Schüler:innenleistungen über das gesamte Schuljahr hinweg.

Potenzielle Verzerrungen - Fehlerquellen

„Similar-to-me“ Effekt

- **Definition:** Lehrkräfte neigen dazu, Schüler:innen positiver zu bewerten, die ihnen ähnlich sind (in Bezug auf Interessen, Verhalten, Hintergrund, etc.).
- **Beispiel im Schulkontext:** Eine Lehrkraft, die Sport liebt, könnte sportlich aktive Schüler:innen positiver bewerten.
- **Relevanz:** Kann zu einer unbewussten Bevorzugung bestimmter Schüler:innengruppen führen.
- **Gegenmaßnahmen:** Bewusstes Reflektieren der eigenen Präferenzen und deren Einfluss auf die Schüler:innenbewertung.



Potenzielle Verzerrungen - Fehlerquellen

Sympathie und Antipathie

- **Definition:** Die persönliche Sympathie oder Antipathie gegenüber einem/ einer Schüler:in beeinflusst die Bewertung.
- **Beispiel im Schulkontext:** Eine Lehrkraft mag eine:n Schüler:in aufgrund seiner/ ihrer freundlichen Art und bewertet seine/ ihre Leistungen besser, als sie tatsächlich sind.
- **Relevanz:** Führt zu einer ungerechten Bewertung und Ungleichbehandlung.
- **Gegenmaßnahmen:** Objektive Kriterien für die Bewertung festlegen und diese konsequent anwenden.



Potenzielle Verzerrungen - Fehlerquellen

Tendenz zur Strenge, Mitte und Milde

- **Definition:** Manche Lehrkräfte neigen dazu, besonders strenge, milde oder mittlere Bewertungen zu geben, unabhängig von der tatsächlichen Leistung.
- **Beispiel im Schulkontext:** Eine Lehrkraft gibt grundsätzlich keine Höchstnoten, selbst bei herausragenden Leistungen, oder vergibt immer Noten im mittleren Bereich.
- **Relevanz:** Verzerrt die tatsächliche Leistung der Schüler:innen und kann zu Frustration führen.
- **Gegenmaßnahmen:** Regelmäßige Überprüfung der eigenen Bewertungsgewohnheiten und Kalibrierung der Notenvergabe anhand von Vergleichsarbeiten.



Beobachtung ist ...

„die **geplante, gezielte und kontrollierte Wahrnehmung** eines konkret festgelegten Teilbereiches der Wirklichkeit mit dem Ziel, diesen möglichst genau zu erfassen und festzuhalten. Festgelegt ist insbesondere was, wie und womit beobachtet wird.“ (Hobmair, 1997)

„das **systematische Erfassen, Festhalten und Deuten** sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens.“ (Atteslander, 1995)

„eine mehr **zufällige Wahrnehmung** ohne Plan und Absicht, die sich global auf das gesamte Geschehen richtet, ohne exakte Festlegung, was, wie und womit beobachtet wird.“ (Hobmair, 1997)

Wissenschaftlich –
systematische Beobachtung



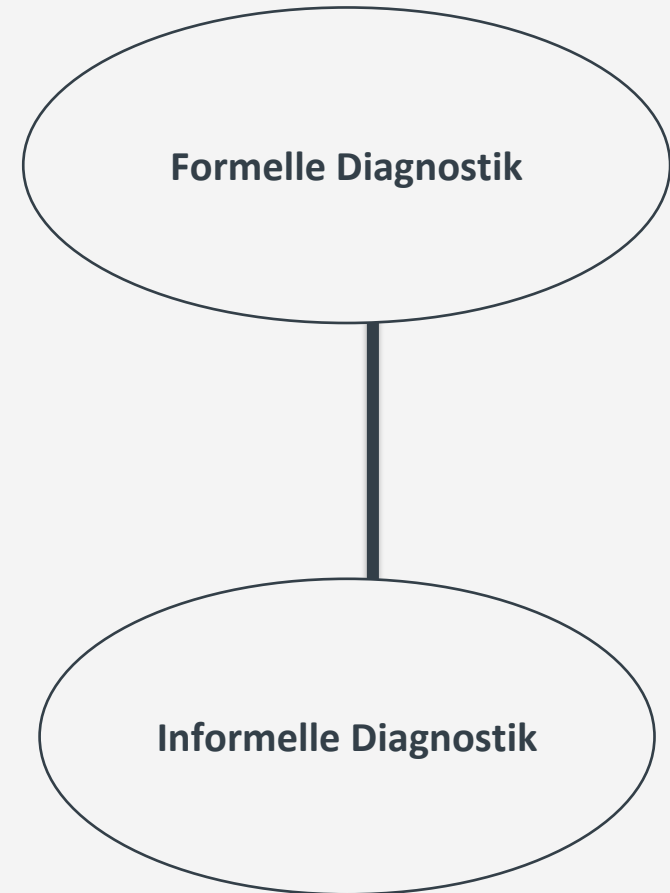
Spontane
Alltagsbeobachtung

Beobachtung ist ...

„die **geplante, gezielte und kontrollierte Wahrnehmung** eines konkret festgelegten Teilbereiches der Wirklichkeit mit dem Ziel, diesen möglichst genau zu erfassen und festzuhalten. Festgelegt ist insbesondere was, wie und womit beobachtet wird.“ (Hobmair, 1997)

„das **systematische Erfassen, Festhalten und Deuten** sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens.“ (Atteslander, 1995)

„eine mehr **zufällige Wahrnehmung** ohne Plan und Absicht, die sich global auf das gesamte Geschehen richtet, ohne exakte Festlegung, was, wie und womit beobachtet wird.“ (Hobmair, 1997)





Mein innerer Kompass – Subjektive Urteile erkennen

Ziel: Wir wollen unsere eigenen Beobachtungsprozesse hinterfragen, mögliche subjektive Verzerrungen erkennen und entsprechende Reflexionsstrategien entwickeln.

Phase 1: Individuelle Reflexion (2 Minuten)

Phase 2: Austausch und Weiterentwicklung in Kleingruppen (7 Minuten)

Phase 3: Gemeinsame Diskussion im Plenum (5 Minuten)



Mein innerer Kompass – Subjektive Urteile erkennen

Ziel: Wir wollen unsere eigenen Beobachtungsprozesse hinterfragen, mögliche subjektive Verzerrungen erkennen und entsprechende Reflexionsstrategien entwickeln.

Phase 1: Individuelle Reflexion (2 Minuten)

Identifikation von Fehlerquellen:

- Überlegen Sie, in welchen Situationen im schulischen Kontext Sie mit Fehlerquellen in Ihrer Beobachtungspraxis in Kontakt kommen. Denken Sie bspw. an konkrete Beispiele aus Ihrem Schulalltag (z. B. bei der Bewertung von Klassenarbeiten, mündlichen Leistungen, Gruppenarbeiten).
- Notieren Sie, welche Arten von Fehlerquellen in diesen Situationen auftreten können.

Analyse eigener bzw. potenzieller Strategien:

- Wie versuchen Sie, Ihre Beobachtungen objektiver und fairer zu gestalten?
- Welche Strategien nutzen Sie bereits, um diesen Fehlerquellen entgegenzuwirken?
- Oder: Welche Methoden könnten Ihnen dabei helfen?



Mein innerer Kompass – Subjektive Urteile erkennen

Halo-Effekt

**Rosenthal und
Kleber-Effekt**

**Primacy-
Effekt**

**Recency-
Effekt**

Overload

**„Similar-to-
me“ Effekt**

**Sympathie
und
Antipathie**

**Tendenz zur
Strenge, Mitte
und Milde**



Mein innerer Kompass – Subjektive Urteile erkennen

Ziel: Wir wollen unsere eigenen Beobachtungsprozesse hinterfragen, mögliche subjektive Verzerrungen erkennen und entsprechende Reflexionsstrategien entwickeln.

Phase 2: Austausch und Weiterentwicklung in Kleingruppen (7 Minuten)

Erfahrungsaustausch:

- Tauschen Sie sich über Ihre Ergebnisse aus Phase 1 aus.
- Vergleichen und besprechen Sie Ihre Erfahrungen und (potenziellen) Strategien.

Gemeinsame Strategieentwicklung:

- Stellen Sie einander konkrete Strategien vor, die Sie bereits anwenden oder für wertvoll halten, um diesen Fehlerquellen entgegenzuwirken und die Qualität Ihrer Diagnosen zu verbessern.
- Erarbeiten Sie gemeinsam konkrete Reflexionsstrategien, um subjektive Verzerrungen zu erkennen und zu minimieren.



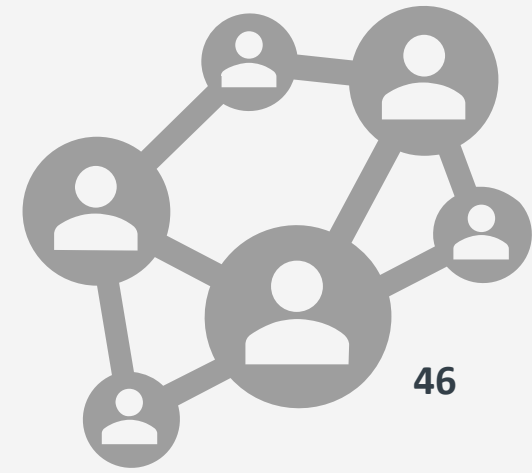


Mein innerer Kompass – Subjektive Urteile erkennen

Ziel: Wir wollen unsere eigenen Beobachtungsprozesse hinterfragen, mögliche subjektive Verzerrungen erkennen und entsprechende Reflexionsstrategien entwickeln.

Phase 3: Gemeinsame Diskussion im Plenum (5 Minuten)

- Welche besonders spannenden oder wertvollen Methoden wurden in Ihrer Gruppe diskutiert **und/oder** welche wichtigen Fragen im Hinblick auf einen kritischen Umgang mit unserer diagnostischen Praxis sind aufgekommen, die Sie gerne mit dem Plenum teilen möchten?



Beobachtungen über einen längeren Zeitraum ansetzen,
statt situative Momentaufnahmen zu gewinnen

Systematische Dokumentation

Regelmäßiger Austausch
(im multiprofessionellen Team)

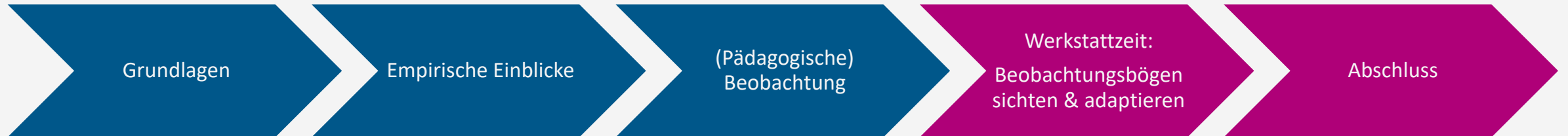
Pädagogische Beobachtung als (semi)formelle Diagnostik – Potenziellen Verzerrungen professionell begegnen

Verschiedene Perspektiven
miteinbeziehen

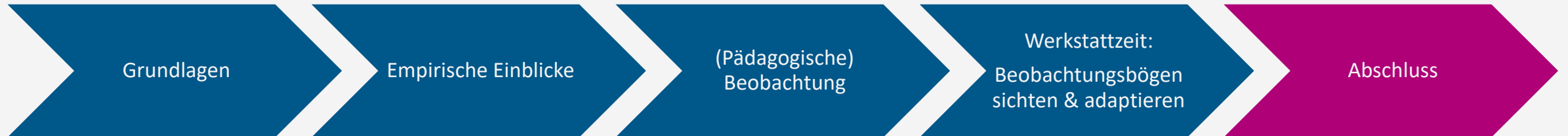
Gezielte Reflexion der eigenen Praxis
(über spezifische Methoden)

Blick öffnen:
Kind – Unterricht – soziale Situation – institutionelle Rahmung

Inhalte des Workshops



Inhalte des Workshops



Den Blickwinkel erweitern: Impulse für Ihre Beobachtungspraxis

Zwei Methoden:

- Den eigenen Blick zu öffnen: Sensibilisierung, Bewusstsein und Reflexion der eigenen Beobachtungspraxis
- Verschiedene Perspektiven einzubeziehen bzw. einzunehmen (im kollegialen Austausch)

Drei Verfahren:

- Offenes Beobachtungsinstrument
- Geschlossenes Beobachtungsinstrument
- Kreativer Umgang mit „anderen“ Verfahren

Den Blickwinkel erweitern: Impulse für Ihre Beobachtungspraxis

- Die „Murmeln“-Methode: Perspektivenwechsel durch intuitive Beobachtung
- Die „Denkhüte-Methode“: Verschiedene Perspektiven systematisch sehen und verstehen können
- Offen: Der „Beobachtungskreis“
- Geschlossen: Begabungsbeobachtungsbogen (vom ISB)
- Alternatives Verfahren: Die Nominationsliste (diFF-Projekt)

Die "Murmeln"-Methode: Perspektivenwechsel durch intuitive Beobachtung

Ablauf:

1. **Fokuswahl:** Entscheiden Sie im Vorfeld, wen oder was Sie beobachten möchten (einzelne:n Schüler:in, Kleingruppe, Schulklasse, Interaktion etc.).
2. **Intuitive Zuordnung:** Während der Beobachtungsphase (die einen vorher festgelegten Zeitraum umfassen kann oder situativ erfolgt), nehmen Sie Ihre Umgebung und das Verhalten der beobachteten Person(en) aufmerksam wahr.
3. **Die "Gefühlsmurmeln":** Positive Wahrnehmung: Immer wenn Sie etwas wahrnehmen, das Sie als positiv, konstruktiv, zielführend oder im Sinne der gewünschten Entwicklung einstufen, legen Sie eine Murmel in Ihre linke Hosentasche. Negative Wahrnehmung: Immer wenn Sie etwas wahrnehmen, das Sie als negativ, hinderlich, abweichend oder potenziell problematisch einstufen, legen Sie eine Murmel in Ihre rechte Hosentasche. Neutrale/Irrelevante Wahrnehmung: Wahrnehmungen, die Sie als neutral oder für Ihre Beobachtungsfrage irrelevant einstufen, werden nicht durch eine Murmel markiert.
4. **Intuitive Standortbestimmung:** Während der Beobachtung und auch im Anschluss können Sie immer wieder in Ihre Hosentaschen greifen und das haptische Verhältnis der Murmeln zueinander "fühlen". Dies ermöglicht Ihnen, intuitiv ein Gefühl für die Gewichtung Ihrer Wahrnehmungen zu entwickeln.
5. **Reflexion:** Nach der Beobachtungsphase nehmen Sie sich Zeit, um Ihre "Murmel-Bilanz" zu reflektieren: Welches Gefühl dominiert beim Ertasten der Murmeln? Überwiegen die positiven oder negativen Eindrücke? In welchen Situationen wanderten Murmeln in die linke bzw. rechte Tasche? Was waren die konkreten Auslöser? Welche Tendenzen in Ihrer Wahrnehmung werden durch die "Murmel-Bilanz" möglicherweise sichtbar? Haben Sie vielleicht unbewusst einen bestimmten Fokus gehabt? Wie könnte diese intuitive "Bilanz" Ihre nachfolgende Interpretation und Ihr Handeln beeinflussen? Welche Schlussfolgerungen ziehen Sie aus dieser Übung für Ihre zukünftige Beobachtungspraxis und den Umgang mit potenziellen Beobachtungsfehlern (z.B. selektive Wahrnehmung, Bestätigungsfehler)?

Ziel dieser Methode ist es, die Sensibilität für die Subjektivität der Beobachtung zu schärfen und durch eine intuitive, körperliche Erfahrung die eigene Wahrnehmungstendenz in Bezug auf positive und negative Aspekte zu reflektieren. Indem die "Murmel-Bilanz" ein Gefühl für die Gewichtung der Eindrücke vermittelt, soll die Methode dazu anregen, potenzielle Beobachtungsfehler wie selektive Wahrnehmung zu erkennen und ein ausgewogeneres Bild der beobachteten Situation oder Person zu entwickeln. Letztendlich soll dies zu einer reflektierteren und genaueren diagnostischen Praxis beitragen.

"Denkhüte-Methode" nach De Bono

Die Denkhüte-Methode ist eine von Edward de Bono entwickelte Methode, die Denkprozesse strukturiert und fokussiert, indem sie ein Problem oder eine Fragestellung aus sechs verschiedenen, klar definierten Perspektiven beleuchtet. Jede Perspektive wird durch einen farbigen "Hut" symbolisiert, dessen "Aufsetzen" eine bestimmte Denkweise aktiviert. Ziel ist es, einseitige Betrachtungen zu vermeiden, Konflikte in Diskussionen zu reduzieren und zu umfassenderen, kreativeren Lösungen zu gelangen.

Die sechs Denkhüte und ihre Funktionen:

- Weißer Hut (Fakten): Fokus auf objektive Informationen, Daten und Fakten.
- Roter Hut (Gefühle): Raum für Intuition, Emotionen und Bauchgefühle, ohne Rechtfertigung.
- Schwarzer Hut (Risiken): Kritische Betrachtung von potenziellen Problemen, Schwachstellen und Nachteilen.
- Gelber Hut (Chancen): Optimistische Suche nach Vorteilen, Möglichkeiten und positivem Potenzial.
- Grüner Hut (Kreativität): Generierung neuer Ideen, alternativer Ansätze und unkonventioneller Lösungen.
- Blauer Hut (Struktur): Steuerung des Denkprozesses, Moderation, Zusammenfassung und Entscheidungsfindung.



Ablauf und Nutzen: Die Methode wird typischerweise in Gruppen, aber auch individuell angewendet. Die Teilnehmer:innen wechseln nacheinander die "Hüte" und konzentrieren sich für eine festgelegte Zeit nur auf die jeweilige Denkweise. Alle Beiträge werden gesammelt. Der Blaue Hut wird oft zur Einleitung, Steuerung und Zusammenfassung eingesetzt.

Durch dieses "parallele Denken" fördert die Methode effizientere Besprechungen, eine ganzheitliche Problemanalyse, innovative Ideenfindung und verbesserte Kommunikation. Sie hilft, Diskussionen zu strukturieren und konstruktiver zu gestalten.

Der „Beobachtungskreis“

Der Beobachtungskreis („Verhaltensuhr“, „Aktivitätsuhr“), ist ein strukturiertes Beobachtungsinstrument, das eine Unterrichtsstunde visuell darstellt, um das Verhalten von Schüler:innen systematisch zu erfassen und zu analysieren.

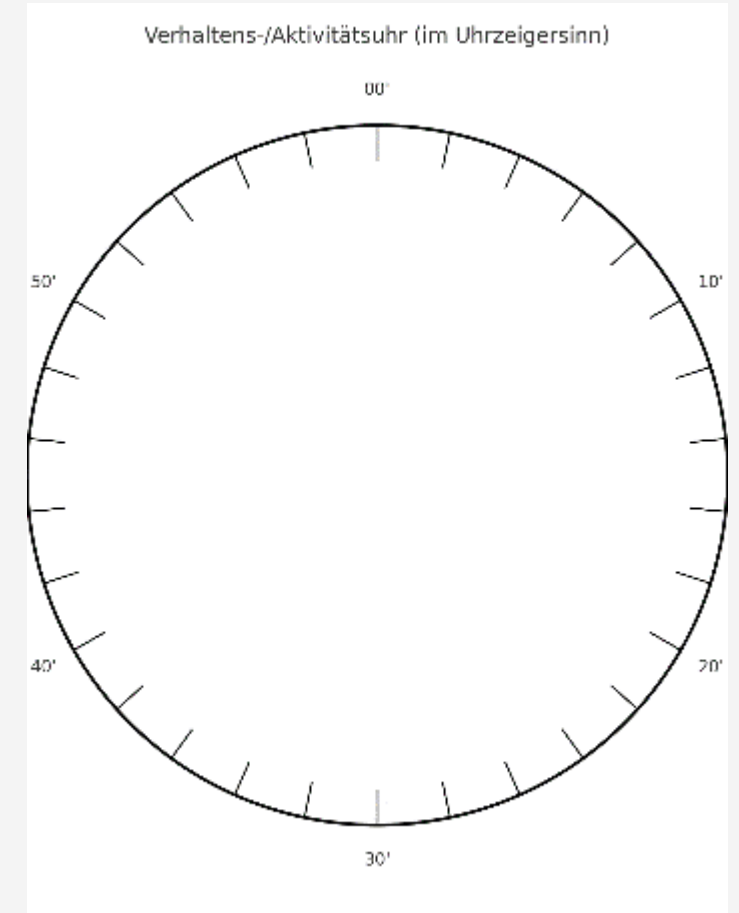
Ablauf: Eine Unterrichtsstunde wird als Kreis visualisiert. Dieser Kreis wird in gleichmäßige Zeitabschnitte unterteilt, beispielsweise alle zwei Minuten. Während der Beobachtung werden kontinuierlich Striche in den entsprechenden Zeitabschnitten des Kreises eingetragen:

- Striche nach außen repräsentieren erwünschtes Verhalten, wie aktive Mitarbeit, aufmerksames Zuhören oder kooperatives Verhalten.
- Striche nach innen kennzeichnen unerwünschtes Verhalten, wie Störungen, Desinteresse oder Inaktivität.

Diese visuelle Dokumentation ermöglicht eine schnelle und objektive Erfassung des Verhaltensverlaufs.

Ziele: Das Hauptziel des Beobachtungskreises ist es, das Verhältnis von positivem und problematischem Verhalten während einer Unterrichtsstunde sichtbar zu machen. Durch die Aufzeichnung können spezifische Phasen identifiziert werden, in denen vermehrt Aktivität oder Störungen auftreten. Die so gewonnenen Daten dienen als Grundlage für Reflexionen, Beratungen oder Fortbildungen, um gezielte pädagogische Maßnahmen zu entwickeln.

Verwendung: Der Beobachtungskreis wird häufig zur Beobachtung des Schüler:innenverhaltens eingesetzt. Dies kann beispielsweise durch Kolleg:innen im Team-Teaching, Sonderpädagog:innen oder Sozialpädagog:innen erfolgen. Die visuelle Darstellung fördert eine objektive und strukturierte Rückmeldung, die wertvolle Einblicke in die Dynamik des Unterrichtsgeschehens liefert.





Begabungsbeobachtungsbogen ISB

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) in Bayern stellt umfassende Materialien zur Identifikation besonderer Begabungen bereit. Ein zentrales Dokument ist die Handreichung „Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern“. Die Identifikation im Unterricht basiert beim ISB auf einem mehrdimensionalen Begabungsmodell.

- Verschiedene Verfahren werden miteinander kombiniert
- Verschiedene Perspektiven werden berücksichtigt

Wenn ich meine Schülerin/meinen Schüler beobachte, fällt mir auf... Wenn ich an meine Schülerin/meinen Schüler denke, fällt mir ein...	Trifft weitgehend zu	Unentschieden	Trifft eigentlich nicht zu
Fachübergreifend			
1. Kann Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Dingen, Ereignissen und Begriffen schnell erkennen.			
2. Erkennt grundlegende Prinzipien oder Regeln und wendet sie richtig an.			
3. Kann gut analytisch denken; komplizierte Dinge werden in überschaubare Einheiten zerlegt.			
4. Fasst neue Fakten im Unterricht schnell auf und kann sie fehlerfrei wiedergeben.			
5. Gibt längere Darstellungen eines Sachverhaltes auch nach geraumer Zeit (Monate) korrekt wieder.			
6. Lernt leicht und schnell und bedarf kaum einer Wiederholung von Anleitungen und Erklärungen.			
7. Hat in einzelnen Bereichen ein sehr hohes Detailwissen.			

Nominationsliste aus dem „diFF-Projekt“

Ein wesentlicher Bestandteil von diFF ist die systematische Identifikation von Schüler:innen, die für die Teilnahme an vertiefenden Formaten infrage kommen.

Funktion der Nominationsliste:

- Diagnosebasis: Sie dient Lehrkräften als Werkzeug, um über den „reinen Leistungsbegriff“ hinauszuschauen.
- Kriterien: Die Liste hilft dabei, nicht nur „leistungsstarke“ Schüler:innen (High Achiever) zu finden, sondern auch Kinder mit hohem Potenzial, die ihre Leistungen im Unterricht (noch) nicht zeigen können (Underachiever).
- Ganzheitlicher Blick: Nominiert wird basierend auf kognitiven Fähigkeiten, aber auch auf Merkmalen wie hoher Lernmotivation, Kreativität in der Problemlösung oder ausgeprägten Spezialinteressen.

⇒ Nominationsliste zur Teilnahme am diFF-Projekt

Schüler:innen, die ...	An welche Ihrer Schüler:innen denken Sie? Notieren Sie hier die Namen.
... eine zusätzliche Herausforderung gebrauchen können.	
... in einem oder mehreren Bereichen ein hohes Leistungsvermögen zeigen und/oder über ein fundiertes Detailwissen verfügen.	
... in einem oder mehreren Bereichen weit weniger zeigen, als sie potenziell leisten könnten (z. B. Anstrengungsvermeidung).	
... sich trotz hoher vermuteter Fähigkeiten in einem oder mehreren Bereichen zurückhalten (z. B. schüchterne Schüler:innen).	
... ungewöhnliche Ideen haben, vernetzt denken, kritische Fragen stellen und weitere Merkmale von kreativem Denken und Tun aufweisen.	



Werkstattzeit – Vertiefung diagnostischer Verfahren

Ziel: Wir möchten die theoretischen Grundlagen der pädagogischen Beobachtung in die Praxis übertragen. Ziel ist es, entweder bestehende Verfahren kritisch zu sichten oder passgenaue Instrumente für den eigenen Unterrichtsalltag zu entwickeln, zu adaptieren oder zu verfeinern.

Arbeitsphase (ca. 15 Minuten)

Diese Phase können Sie flexibel gestalten – alleine oder im kollegialen Austausch. Sie haben folgende Optionen:

- Der „Marktplatz-Check“ (Sichtung): Verschaffen Sie sich einen Überblick über bestehende Verfahren (Fachliteratur, mitgebrachte Materialien oder Online-Ressourcen). Prüfen Sie: Was davon ist für Ihren Alltag praktikabel?
- Die „Manufaktur“ (Entwicklung): Entwickeln Sie ein eigenes, neues Verfahren.
- Das „Update“ (Adaption): Nehmen Sie ein vorhandenes Verfahren zur Hand und passen Sie es konkret an Ihre Lerngruppe oder eine spezifische Fragestellung an (z. B. Vereinfachung der Sprache, Ergänzung von Aspekten).



Tipp für die Arbeit: Weniger ist oft mehr – ein kurzes, prägnantes Tool wird im Alltag eher genutzt als ein fünfseitiger Bogen!



Werkstattzeit – Einblicke in die Praxis

Ziel: Wir wollen unseren individuellen Arbeitsprozess reflektieren und unsere methodischen Erfahrungen für die Gruppe nutzbar machen. Durch das Teilen von Erfolgen und Hürden entstehen kollegiale Beratungsmomente und ein gemeinsames Verständnis für die Tiefe der pädagogischen Diagnostik.

Aufgabe: Nehmen Sie sich kurz Zeit, um auf Ihre Arbeitsphase zurückzublicken und teilen Sie – ganz freiwillig – Ihre Eindrücke mit uns:

- Der Kern: An welchem konkreten Material oder welcher Fragestellung haben Sie gearbeitet?
- Das Highlight: Was hat in der Umsetzung bereits überraschend gut funktioniert?
- Die Knacknuss: Wo sind Sie ins Stocken geraten oder was empfinden Sie methodisch noch als Herausforderung?

Hinweis: Es geht hier nicht um fertige „Hochglanz-Ergebnisse“, sondern um einen ehrlichen Werkstattbericht.

Möglichkeiten: Pädagogische Beobachtung

Hessischer Bildungsserver – Beobachtungsbögen-Sammlung

Inhalt: Umfangreiche Liste an Word- und PDF-Vorlagen zu Lern- und Arbeitsverhalten, Gruppenarbeit, Sozialverhalten und fachspezifischen Beobachtungen (z. B. Mathematik). [Beobachtungsbögen \(Hessen\)](#)

Bildungsland NRW

Inhalt: Instrumente der Qualitätsanalyse Unterrichtsbeobachtungsbogen NRW mit Kommentierung. [Schulentwicklung NRW - Evaluation - Schulinterne Evaluation - Fokus Unterricht - Unterrichtsbeobachtungsbogen der Qualitätsanalyse NRW](#)

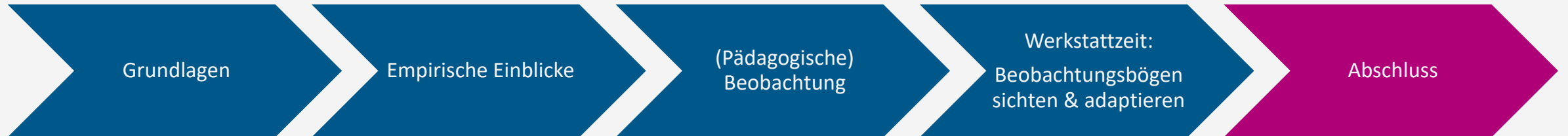
Schulamt Backnang – Besondere Bedarfe & Inklusion

Inhalt: Praxisnahe Beobachtungsbögen für die Bereiche Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Lern- und Arbeitsverhalten sowie Sozialverhalten. [Beobachtungsbögen Schulamt Backnang](#)

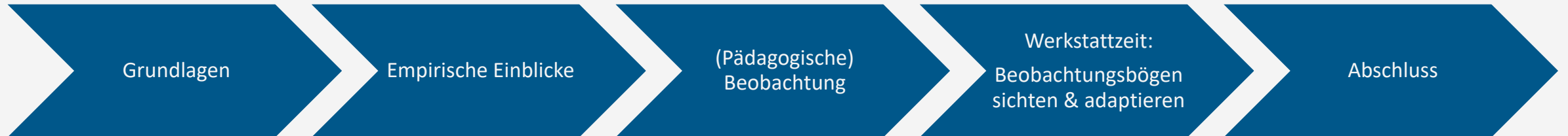
IQES Online (Praxis-Materialien - !!!Einblicke!!!)

Inhalt: IQES bietet eine sehr übersichtliche Tabelle mit verschiedenen Instrumenten. [IQES Instrumente](#)

Inhalte des Workshops



Inhalte des Workshops



Macht Diagnostik Selektion?!

In Deutschland ist die Zuweisung von Unterstützung oft an eine defizitorientierte Statusdiagnose gekoppelt. Man muss das Kind als „defizitär“ labeln, um ihm zu helfen.

Das **Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma** ist eine zentrale Problematik der pädagogischen Diagnostik und Inklusion. Es beschreibt den ethischen und organisatorischen Widerspruch, dass zusätzliche Unterstützung für Kinder oft erst durch eine offizielle Feststellung eines Defizits (die "Etikettierung") ermöglicht wird (Wocken, 2011; Textor & Boger, 2016).

Fall Nenad Mihailovic

Negative Folgen sonderpädagogischer Diagnostik wurden im Frühjahr 2017 am Fall von Nenad Mihailovic öffentlichkeitswirksam deutlich, der über zehn Jahre gegen seinen Willen eine Förderschule für geistige Entwicklung besuchte. Bei ihm wurde im Alter von etwa sechs Jahren ein IQ von 59 diagnostiziert, die Diagnose im weiteren Verlauf der Schulkarriere weder hinterfragt noch überprüft. Nenad, der mittlerweile einen Realschulabschluss erworben hat und im Jahr 2016 mit einem anderen Testverfahren auf einen IQ von 95 getestet wurde, verklagte daraufhin (mit Unterstützung der Initiative „Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen NRW e. V.“) das Land NRW wegen des Vorenthalts von Bildungschancen auf Schmerzensgeld und Schadensersatz. Bernd Kochanek vom Vorstand der Initiative formuliert: „Wir erleben in unserer Beratungspraxis immer wieder, wie schwer sich Sonderpädagogen tun, einmal gestellte Diagnosen zu hinterfragen“

Kategorien aufbrechen:

TV 2 | All That We Share



Diagnostik ist nie neutral.

Sie ist immer ein Eingriff in die Bildungsbiografie.

Mehr als nur Hinsehen:

Ressourcen im Blick durch professionelle Beobachtung

Ressourcen sehen & sichtbar machen

**Herzlichen Dank
für Ihre Zusammenarbeit!**

Literaturangaben

- Anders, Y.; Kunter, M.; Baumert, J.; Brunner, M.; Klusmann, U.; Dubberke, T.; Richter, D.; Voss, T. (2010): *Professionelles Wissen von Lehrkräften*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56(4), S. 497-521. Artelt et al. (2001)
- Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12. Aufl.). Schmidt
- Begeny, John C.; Eckert, Tyson L.; Montarello, Stephen A.; Storie, Michelle S. (2008): Teachers' perceptions of students' reading abilities: An examination of the relationship between teachers' judgments and students' performance across a continuum of rating methods. In: *School Psychology Quarterly*, 23 (1), S. 43–55.
- Böhme, N. (2022): DIAMOS – Steigerung der diagnostischen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: *Magazin GDM Mitteilungen* 112, 26–34.
- Böhmer & Gräsel (2009)
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.
- Breitenbach, E. (2020): *Diagnostik. Eine Einführung*. Band 5. Wiesbaden: Springer.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Experimente von Natur und Design*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buholzer, A. (2014): *Umgang mit Heterogenität im Schulalltag: Konzepte, Massnahmen, Beispiele*. Bern: Hep-Verlag.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.) (1973): *Bildungsgesamtplan. Erster Entwurf einer Rahmenplanung für das Gesamtsystem des Bildungswesens*. Stuttgart.
- Carter, Charles A.; Hughes, Daniel B.; Miller, Patrick E. (1988): *Perceptions of effective and ineffective teaching behaviors by experienced and inexperienced elementary school teachers*. (A research report from the Center for Educational Research and Development). University of Mississippi.
- Cimpian, Andrei; Roberts, S. Olivia; Macready, Hannah R. (2016): Girls' Underrepresentation in Science: The Apparent Link to the Belief That Brilliance Is Required. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 111 (3), S. 337-349.
- De Boer, H. (2012b): Der Blick auf sich selbst. In: H. de Boer & S. Reh (Hg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, 215–227.
- de Boer, H. & Merklinger, D. (2016). Beobachten: Lernerperspektiven beschreiben. Aufgabenbezogen beobachten. *Die Grundschulzeitschrift*, 30 (292/293), 29–32.
- Demaray, Michele K.; Elliott, Stephen N. (1998): Teachers' judgments of students' social competence: A critical review. In: *School Psychology Review*, 27 (4), S. 521-540.
- Dicke, Anne-Kathrin; Ludtke, Oliver; Trautwein, Ulrich; Wigfield, Allan (2012): Investigating the longitudinal relations between students' and teachers' perceptions of students' math ability. In: *Learning and Instruction*, 22 (4), S. 222-232.
- Drinck, Bettina (2013): *Theorie geleitete Praxis im Fokus. Pädagogische Professionalität im Studienseminar*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer (2022)
- Fischer, Anne; Käpnick, Friedhelm (2015): *Die Entwicklung der mathematischen Begabung im Grundschulalter*. Berlin: Logos Verlag.
- Förster, Nicole; Souvignier, Elmar (2014): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften bei der Einschätzung der Leseflüssigkeit. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), S. 31-45.
- Hanes, A.; Rost, D. H. (1998): Effekte der Unterrichtsqualität auf die Leistungsentwicklung. Eine Metaanalyse. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12 (1), S. 23–35.
- Hascher, T. (2008): Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf. In: C. Kraler & M. Schatz (Hg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster [u. a.]: Waxmann, 71–86.

Literaturangaben

- Helmke, Andreas (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Entwicklung des Unterrichts*. 5., überarbeitete Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Helmke, Claudia; Kunter, Mareike; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2004): *PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten Vergleiches nationaler Kompetenzen*. Weinheim: Beltz.
- Hesse, Wolfgang; Latzko, Michael (2011): *Lehrerurteile. Eine Einführung in die Grundlagen pädagogischer Diagnostik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hobmair, Hermann (1997): *Psychologie*. 3. Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Hock, N. (2021): Förderung von diagnostischen Kompetenzen. Eine empirische Untersuchung mit Mathematik-Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer.
- Hosenfeld, Anne-Marie; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Kunter, Mareike; Lehmann, Rainer; Lehrke, Walter; Neubrand, Michael; Ross, Kent (2002): *TIMSS-III – Mathematik und Naturwissenschaften in den 7. und 8. Klassen. Vertiefende Analysen zum deutschen TIMSS-Drittzyklus*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Ingenkamp, K. (2005): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. (5., völlig überarbeitete Auflage). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Ingenkamp, K.-H.; Lissmann, U. (2008): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jürgens, E. (2005): *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*. Academia.
- Jussim, Lee; Harber, Kent D. (2005): Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. In: *Personality and Social Psychology Review*, 9 (2), S. 131–155.
- Karing, Charlotte (2009): *Die Entwicklung des pädagogischen Wissens in der universitären Lehrerbildung*. (Dissertation). Universität Leipzig.
- Klauer, Karl Josef (1982): *Lernpsychologie. Grundlagen für die Unterrichtsgestaltung*. (Band B). Düsseldorf: Schwann.
- Kleber, Jürgen (1992): *Einfluss von Lehrerurteilen auf die Schullaufbahn von Schülern. Ergebnisse einer Längsschnittstudie*. Weinheim: Beltz.
- Knauer, Daniela (2005): *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung von Schülerleistungen*. (Dissertation). Universität Potsdam.
- Kottmann, B.; Miller, S. & Zimmer, M. (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* (1), 23–38.
- Kretschmann, R. (2007): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern – Diagnostik zur Optimierung von Lese- und Schreiblernprozessen. In: B. Hofmann & R. Valtin (Hg.): *Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb*. Berlin: DGLS, 12–48.
- Krolak-Schwerdt, Sabine; Rummer, Ralf (2005): Zum Einfluss von Stereotypen und Informationen über Leistungen auf Lehrerurteile. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (3), S. 183-193.
- Krolak-Schwerdt, Sabine; van Ophuysen, S. (2006): Zum Einfluss von Informationen über die soziale Herkunft auf die Leistungswahrnehmung von Lehrkräften. In: *Empirische Pädagogik*, 20 (4), S. 331–347.
- Liebers, K.; Schmidt, C.; Junger, R. & Prengel, A. (2019): Formatives Assessment in der inklusiven Grundschule im Spannungsfeld von Wissenschaft und Transfer. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer, 303–312.
- Lohman, David F. (2005): The role of cognitive abilities in the identification of academically gifted students. In: *Roeper Review*, 27 (4), S. 189-195.
- Lorenz, Antje; Artelt, Cordula (2009): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56 (3), S. 175-188.
- Maaz, Kai; Nagy, Gabriel (2009): Die soziale Herkunft als Faktor der Leistungsentwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (1), S. 24-42.

Literaturangaben

- Machts, Nora; Kaiser, Johannes; Schmidt, Maria; Klieme, Eckhard (2016): Effekte von Schulform und sozialer Herkunft auf die Entwicklung mathematischer Kompetenzen in der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19 (1), S. 20-41.
- Moser Opitz, E. (2022): Diagnostisches und didaktisches Handeln verbinden: Entwicklung eines Prozessmodells auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der pädagogischen Diagnostik. In: Journal für Mathematik-Didaktik 45, 205–230.
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020): Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In: C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hg.): Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen. Wiesbaden [u. a.]: Springer, 3–28.
- OECD (2011): *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnose als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte (S.49–63). Klinkhardt.
- Prenzel, Manfred; Schecker, Horst; Thyssen, Anna; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf; Leiss, Dietmar; Möller, Joachim; Reiss, Kristina; Schiefele, Ulrich; Schümer, Gundel; Seidel, Tina; Tesch-Römer, Christine; Wüstenberg, Sascha (2013): *PISA 2012: Naturwissenschaftliche Kompetenzen von Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des nationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Rapp, Claudia (2020): *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften bei der Einschätzung von Leseverständnis: Eine längsschnittliche Analyse unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren*. (Dissertation). Universität Salzburg.
- Reichenbach, Roland; Thiemann, Annika (2013): Lehrer als professionelle Experten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59 (2), S. 237-252.
- Reiss, Kristina; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf; Kunter, Mareike; Leiss, Dietmar; Maaz, Kai; Stamm, Martina (Hrsg.) (2016): *PISA 2015. Eine Studie in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Rjosk, Chantal; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Schiefele, Ulrich; Köller, Olaf; Leiss, Dietmar (2011): *Kompetenzerwerb und Motivation in Mathematik*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (3), S. 467-488.
- Robinson-Cimpian, Joseph P.; Lubienski, Sarah Theule; Hamel, Daniel; Stone, Jennifer (2014): Teachers' perceptions of girls' and boys' math abilities. In: Educational Researcher, 43 (3), S. 139-147.
- Schmidt-Atzert, Lothar; Krumm, Siegfried; Amelang, Manfred (2021): *Psychologische Diagnostik*. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schrader, Friedrich Wilhelm; Helmke, Andreas (1987): *Lehrerwissen und Lehrerhandeln. Eine Studie zur diagnostischen Kompetenz von Lehrern*. Weinheim: Beltz.
- Spinath, Birgit (2005): Der Einfluss von Schülermerkmalen auf das Notenurteil von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19 (3), S. 209-216.
- Südkamp, Anna; Kaiser, Johannes; Möller, Joachim (2012): Accuracy of teachers' judgments of students' performance: A meta-analysis. In: Educational Psychology Review, 24 (3), S. 317-346.
- Urhahne, Klaus; Wijnia, Lisette (2021): *Interesse und Motivation in Lehr-Lern-Prozessen*. In: Handbuch Bildungsforschung. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-21.
- Van Ophuysen, S. & Behrmann, L. (2015): Die Qualität pädagogischer Diagnostik im Lehrerberuf – Anmerkungen zum Themenheft „Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Handlungsrelevanz“. In: Journal für Bildungsforschung Online 2 (7), 82–98.

Literaturangaben

- Van Ophuysen, S. & Behrmann, L. (2015): Die Qualität pädagogischer Diagnostik im Lehrerberuf – Anmerkungen zum Themenheft „Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Handlungsrelevanz“. In: Journal für Bildungsforschung Online 2 (7), 82–98.
- Van Ophuysen, S. & Lintorf, K. (2013): Diagnostische Urteile von Lehrkräften über sprachliche Kompetenzen. In: O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Schrader, & P. Stanat (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 119-138). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz 2, 1–16.
- Westphal, Anne; Hess, Anna; Klieme, Eckhard (2016): Effekte von Schulform und sozialer Herkunft auf die Entwicklung mathematischer Kompetenzen in der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19 (1), S. 20-41.
- Wollschläger (2025, in Vorb.)
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (2002): *Denken und Sprechen*. 9. unveränderte Auflage der 1. Auflage 1964. Weinheim: Beltz.