

**Reinhold S. JÄGER**  
(Universität Koblenz-Landau)

**Pädagogische Diagnostik und Förderung: Vom Erkennen zum Handeln**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe22/jaeger\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/jaeger_bwpat22.pdf)

in

***bwp@*** Ausgabe Nr. 22 | Juni 2012

**Funktionen und Erträge pädagogischer Diagnostik im wirtschafts- und berufspädagogischen Bereich**

Hrsg. v. Ausgabe 22: **Tade Tramm, Susan Seeber & H.-Hugo Kremer**

<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543 | ***bwp@*** 2001–2012

***bwp@***

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online***

---

## **ABSTRACT** (JÄGER 2012 in Ausgabe 22 von *bwp@*)

---

Online: [www.bwpat.de/ausgabe22/jaeger\\_etal\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/jaeger_etal_bwpat22.pdf)

Landauf, landab wird die Notwendigkeit hervorgehoben, in allen Bereichen der Bildung Förderung mit höchster Priorität zu behandeln. Für ein solches Ansinnen sprechen sowohl Überlegungen aus der Frühpädagogik, aber auch Notwendigkeiten der Berufspädagogik, wo beispielsweise der Frage nachgegangen werden muss, wie die fehlenden Fachkräfte gewonnen werden sollen.

Dieser Notwendigkeit zur Förderung steht die wissenschaftliche Fundierung der Voraussetzungen von Förderung diametral gegenüber, zumal in der Praxis bedauert wird, dazu keine adäquate Ausbildung erhalten zu haben. Welche Basisvoraussetzungen müssen erfüllt sein, damit eine Förderung lege artis durchgeführt werden kann? Wie muss Pädagogische Diagnostik konzipiert werden, damit notwendige Bedingungen für die Praxis bereitgestellt werden können?

Orientiert an diesen Hauptfragen wird in diesem Beitrag diskutiert, welche Gesichtspunkte für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Diagnostik einerseits und Förderung andererseits unverzichtbar ist.

---

### **Educational diagnostics and advancement: from identification to action**

---

All over the country the need is apparent in all areas of education that intervention has top priority. Hints for such a request can be found both in the area of early education, and also in vocational education, for example, where the question must be answered as to how the problem of the lack of skilled workers can be solved.

The need to advance students is contrasted with the scientific foundation of the preconditions of advancement. In schools most teachers report that they did not learn a great deal about this area at university. What basic requirements must be met before advancement can be achieved lege artis? How can educational diagnostics be designed so that the necessary conditions for practice can be provided?

This paper discusses, in the context of these key issues, which aspects are essential for further development in educational diagnostics, on the one hand, and advancement on the other.

---

## Pädagogische Diagnostik und Förderung: Vom Erkennen zum Handeln

---

### 1 Förderung als Kennzeichen moderner Schulpolitik und Bildungsforschung

Seit den ersten nationalen Veröffentlichungen der PISA-Studie ist die bildungspolitische Förderung nach Förderung in immer wiederkehrenden Ritualen und zugleich sehr gebetsmühlenartig forciert worden. Alle Bundesländer, vertreten durch ihre entsprechenden Bildungs- bzw. Kultusministerien, geben als eine ihrer Hauptstoßrichtungen Förderung auf den entsprechenden Homepages bekannt. Dabei wird mittlerweile Wert auf Frühförderung genauso Wert gelegt, wie auf die Reduktion der Anzahl von Schülerinnen und Schülern ohne einen Bildungsabschluss, ebenso sind Initiativen zu erkennen, die Berufswahl frühzeitig anzugehen, um damit in der Folge dieser Bemühungen die Anzahl der Ausbildungsabbrüche zu reduzieren (entsprechende Zahlen finden sich in Tabelle 2).

Diese Initiativen schlagen sich sowohl auf ministerieller Ebene, der Ebene der Forschung, der Schulen als auch in Bemühungen entsprechender Unternehmen in Darstellungen im Internet nieder. Eine Suche im deutschen Sprachraum unter Verwendung der Suchmaschine google ergab für die Jahre 2002 bis 2011 einen stetigen Anstieg der Suchergebnissen auf der Basis des Suchmusters *Förderung & Schule* (s. Abb. 1).

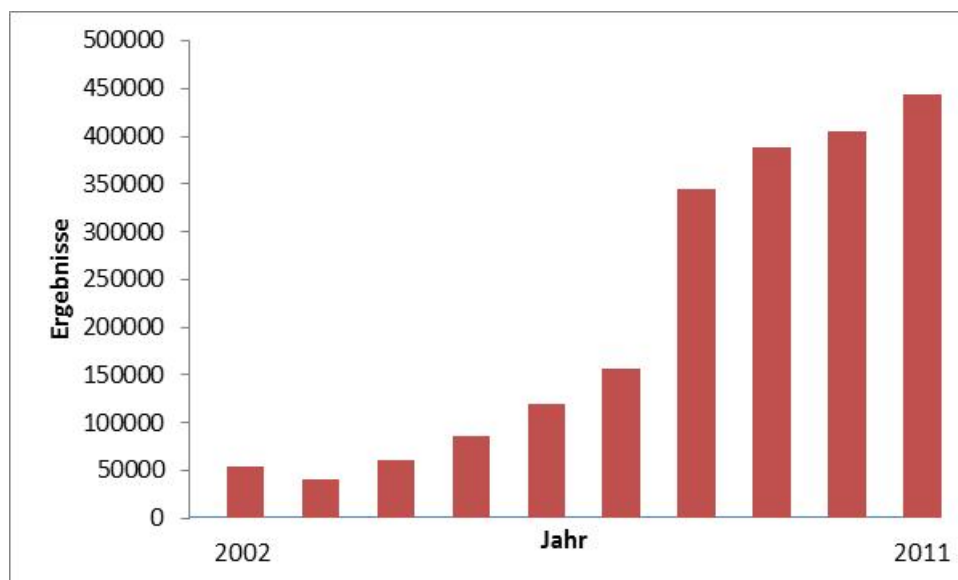


Abb. 1: Suchergebnisse im Internet: *Schule & Förderung*

Mit diesen Ergebnissen wird der allgemeinen Öffentlichkeit gegenüber bekundet, dass sich die Förderung auf gutem Wege befände und dass sowohl von staatlicher Seite als auch in Einzelinitiativen alles unternommen werde, bislang nachgewiesene Defizite in der Förderung zu kompensieren und zum Wohle der Lerner zu handeln. Zugleich wird unterstellt, dass die Förderung als Kennzeichen moderner Schulpolitik gelte.

Angesichts dieser Ausgangslage muss die Frage gestellt werden, ob die Voraussetzungen für Förderungen gegeben sind, um diese innerhalb der Schule im Allgemeinen und der Berufsbildung im Besonderen nach den Regeln der Kunst umzusetzen.

## 2 Diagnostik und Förderung: zwei untrennbare Geschwister

Wer unter welchen Vorzeichen auch immer einen Arzt aufsuchen muss oder wegen eines Defekts an seinem PKW in einer Autowerkstatt vorstellig wird, der erfährt zunächst, dass eine Menge an diagnostischen Maßnahmen in Gang gesetzt wird, um Hintergründe für die Erkrankung in Erfahrung zu bringen oder herauszubekommen, weshalb der PKW nicht angesprungen ist.

Was hier Kennzeichen moderner Vorgehensweisen ist, hat allerdings noch nicht bzw. noch nicht in dem notwendigen Maße Eingang in die Ausbildung von Lehrkräften und in das tägliche Geschäft schülerbezogener Förderung gefunden. Drei Indizien sprechen für die fehlenden Voraussetzungen in der Lehrerausbildung bzw. eine diesbezüglich defizitäre Praxis in den Schulen:

- In der Befragung des Bildungsbarometers zu Förderung im Bildungssystem konnten JÄGER-FLOR/ JÄGER (2008) auf eine vergleichsweise große Anzahl von Lehrkräften (N = 754) zurückgreifen und diese danach fragen, in welchem Ausmaß sie für bestimmte Bereiche der Förderung seitens ihrer ausbildenden Hochschulen vorbereitet wurden. Zu Einschätzung wurde eine Likert-Skala verwendet ( 1 = sehr gut vorbereitet, ..., 4= nicht vorbereitet). Die Ergebnisse der Einschätzungen finden sich in Tabelle 1 wieder:

Tabelle 1: **Ausbildung in Bereichen der Förderung während der Lehrerausbildung**

| <b>Bereich</b>                         | <b>Mittelwert</b> |
|--|-------------------|
| Kommunikation, Sprache, Sprechen       | 2,5               |
| Lern- und Arbeitsverhalten             | 2,5               |
| Denken, Aufmerksamkeit, Konzentration  | 2,6               |
| Soziale Kompetenzen                    | 2,6               |
| Wahrnehmung insbes. Sehen und Hören    | 3                 |
| Lebensgestaltung, Selbstverwirklichung | 3,1               |
| Motorik, Bewegung, Sport               | 3,2               |

Das erstaunliche Resultat ist, dass für alle angegebenen Bereiche, die Einschätzung über einen Erwartungswert von 2,5 nicht hinausgeht. Dieses Ergebnis spricht für eine eher defizitäre Ausbildung mit Blick auf Förderung.

- Bei der gleichen Befragung wurden die gleichen Lehrkräfte nach ihrem Vertrautsein mit diagnostischen Hilfsmitteln befragt (s. Tabelle 2): Resultat war auch hier ein eher defizitäres prozedurales Wissen.

Tabelle 2: **Vertraut mit diagnostischen Hilfsmitteln**

| <b>vertraut</b> | <b>Angaben in %</b> |
|-----------------|---------------------|
| sehr            | 14.4                |
| etwas           | 39.3                |
| wenig           | 30.3                |
| überhaupt       | 16                  |

- In ähnlicher Weise konnten die Autoren auch bei der Zielgruppe Lehrkräfte Defizite hinsichtlich der Umsetzung von Förderung aufzeigen. JÄGER (2010 a, b) konnte zugleich aufzeigen, dass Förderung im Bereich der Schule eher dem so genannten Fördermodell folgt, was einer zeitlich-räumlichen Prolongation des Regel-Unterrichts entspricht

Mit der Einführung der Bachelor-Masterausbildung im Lehramtsstudiums an Deutschlands Hochschulen wurde die Ausbildung durch die Orientierung an Lehrerstandards grundlegend auf eine neue Basis gestellt (vgl. TERHARD 2002, 2005). In den elf curricularen Schwerpunkten der Bildungswissenschaften spielen dabei Diagnostik und Förderung einen Rolle (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004, 4; s. Tabelle 3).

Damit sind Voraussetzungen gegeben, welche eine bessere Zukunft in der Schulrealität sowohl von Diagnostik als auch Förderung erwarten lassen. Gleichwohl: Das Angehen der Thematik ist noch lange kein Garant für eine Umsetzung von Diagnostik und Förderung *lege artis* in Schule und Berufsausbildung.

Allein schon aus logischen Gründen davon ausgegangen werden, dass Diagnostik und die daraus abgeleiteten Schlüsse unabdingbare Voraussetzungen für die Ableitung von Fördermaßnahmen darstellt. Die Begründung ist einerseits aus einer normativ betriebenen Diagnostik zu ziehen (JÄGER 1988), andererseits aus dem Begründungskontext der folgenden Frage „Welche Bedingungen führen bei einem Individuum zum dem Schluss *Förderbedarf?*“.

Insoweit sind Diagnostik und Förderung als zwei „untrennbare Geschwister „anzusehen. Zudem gilt: „Eine Förderung ohne vorherige Diagnostik muss als unbegründet bezeichnet werden. Und weiterhin gilt: „Als Konsequenz eines solchen Vorgehens muss *fehlende Transparenz* und *Kontrolle* antizipiert werden. Um Unkontrolliertheit und Intransparenz zu vermeiden, muss nicht nur die Frage beantwortet werden, welche unabdingbaren Voraussetzungen zum Erzielen von Transparenz und Kontrolle zu realisieren sind, sondern auch wie die hierin angesiedelte Diagnostik - die Förderdiagnostik - zu gestalten ist, damit aus ihr Diagnosen und Entscheidungen resultieren, denen eine Förderung folgen kann bzw. muss.“ (JÄGER, 2012).

Tabelle 3: **Curriculare Schwerpunkte in den Bildungswissenschaften**

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Bildung und Erziehung: Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen</li><li>- Beruf und Rolle des Lehrers: Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen</li><li>- Didaktik und Methodik: Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen</li><li>- Lernen, Entwicklung und Sozialisation: Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule</li><li>- Leistungs- und Lernmotivation: Motivationale Grundlagen der Leistungs- und Kompetenzentwicklung</li><li>- Differenzierung, Integration und Förderung: Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht</li><li>- Diagnostik, Beurteilung und Beratung: Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen</li><li>- Kommunikation: Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit</li><li>- Medienbildung: Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten</li><li>- Schulentwicklung: Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule</li><li>- Bildungsforschung: Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse</li></ul> |
|--|

## 2.1 Voraussetzungen der Förderung: Diagnostik

Üblicherweise wird diejenige Art von Diagnostik, bei der das Diagnostizieren und Fördern parallel betrachtet wird, als *Förderdiagnostik* bezeichnet. Sie ist zugleich Gegenstand der übergeordneten Pädagogischen Diagnostik. Diese wird von INGENKAMP/ LISSMANN (2008, 13) wie folgt definiert: „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. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben“. JÄGER/ FREY/ JÄGER-FLOR/ LISSMANN/ RIEBEL (2010, 49 ) ergänzen: „Zielgruppen der Pädagogischen Diagnostik sind hierbei Lerner und Lehrkräfte gleich welcher Provenienz, die Institutionen, in welchen gelernt wird und für welche Lernprozesse initiiert und aufrecht erhalten werden, sowie Staat und Gesellschaft. Im optimalen Fall erhalten die Lerner und die vorgenannten weiteren Personen und Institutionen eine Rückmeldung über die mithilfe Pädagogischer Diagnostik festgestellten Ergebnisse sowie die daraus ableitbaren Konsequenzen für individuelle und institutionelle Veränderungen und Verbesserungen.“

Die angesprochenen Konsequenzen sind zum Teil Bestand der *Förderdiagnostik*. Allerdings: Der Begriff Förderdiagnostik ist irreführend, denn genau genommen handelt es sich hierbei um die (diagnostische) Zielsetzung, aus gewonnenen und diagnostisch relevanten Daten Entscheidungen über das *Ob* und/oder *Wie* einer Förderung abzuleiten. Erst unter dieser Begriffsinterpretation ist der Begriff *Förderdiagnostik* zielführend.

Das bereits angesprochen *Ob* und *Wie* einer Förderung ist nicht ohne weitere methodische Reflexion umsetzbar. Hierfür ist zunächst eine Auseinandersetzung mit Fehlern diagnostischer Entscheidungen notwendig.

Der Begriff *Entscheidung* lässt erahnen, dass aus allen getroffenen Entscheidungen auch Fehler resultieren können. Die Fehler sind – im dichotomen Fall - ein Resultat der Tatsache, dass eine *Diagnose* richtig oder falsch und dass die resultierende *Bestätigung der Diagnose* ebenso richtig oder falsch sein kann. Die nachfolgende Tabelle 4 spezifiziert diese Diagnostik-/Bestätigungssituation auf der Basis der resultierenden Fehler: Der Diagnose – ausgedrückt als die Befundlage, die für eine Förderung (Förderung +) bzw. gegen eine Förderung (Förderung -) spricht -, steht hierbei die Bestätigung der Diagnose (Förderung *war angezeigt*: Förderung +, bzw. Förderung *war nicht angezeigt*: Förderung -) gegenüber:

Tabelle 4: **Entscheidungsfehler**

| Diagnose    | Bestätigung der Diagnose |                       |
|-------------|--------------------------|-----------------------|
|             | Förderung +              | Förderung -           |
| Förderung + | richtig positiv          | <i>falsch positiv</i> |
| Förderung - | <i>falsch negativ</i>    | richtig negativ       |

Die resultierenden *Fehlentscheidungen* sind in Tabelle 4 grau unterlegt. Von beiden Fehlentscheidungen muss wohl innerhalb der Förderdiagnostik die *Entscheidung falsch negativ* eher vermieden werden, denn bei falscher Befundlage und späterer Bestätigung der vorherigen Notwendigkeit einer Förderung sind vermutlich die resultierenden *individuellen* (für die Person) und *institutionellen Kosten* (für die Gesellschaft und die Volkswirtschaft) ungleich größer als wenn eine Person fälschlicherweise eine Förderung erhält, von der sie voraussichtlich nur profitieren kann oder durch die sie zumindest keinen Schaden erleidet.

Unter betriebswirtschaftlichem Blickwinkel sind hierbei die Kosten pro Lernendem anzusetzen, die beispielsweise durch eine nicht erfolgte Förderung anfallen. Theoretisch kann man hierbei Durchschnittskosten pro Schüler ansetzen, welche in öffentlichen Schulen pro Jahr anfallen (vgl. KLEMM 2009). Je nach Schulart existieren hierbei reale Kosten in der Größenordnung zwischen € 4100 (Grundschule) und € 5.800 (Hauptschule bzw. integrierte Gesamtschule) pro Schüler. Sie sind anzusetzen, wenn ein Schüler auf der Basis fehlender Förderung nicht versetzt wird.

Angesichts der Situation in der dualen Ausbildung von Auszubildenden sind die Kosten dort entsprechend höher zu kalkulieren. Dass auch bei der Gruppe der Auszubildenden ein entsprechender Handlungsbedarf existiert, geht aus Tabelle 5 hervor (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, Tab. E4-7web):

Tabelle 5: **Quote vorzeitig gelöster Verträge 1996 bis 2008 nach Geschlecht (in %)**

| Jahr | Vertragslösungsquote |        |        |
|------|----------------------|--------|--------|
|      | Insgesamt            | Frauen | Männer |
|      | in %                 |        |        |
| 1996 | 22,4                 | 22,6   | 22,3   |
| 1997 | 21,3                 | 21,7   | 21,0   |
| 1998 | 22,0                 | 22,5   | 21,7   |
| 1999 | 22,7                 | 23,0   | 22,6   |
| 2000 | 25,1                 | 25,7   | 24,7   |
| 2001 | 25,5                 | 26,1   | 25,1   |
| 2002 | 26,6                 | 27,5   | 26,0   |
| 2003 | 23,6                 | 24,9   | 22,8   |
| 2004 | 22,1                 | 23,3   | 21,3   |
| 2005 | 21,2                 | 22,2   | 20,4   |
| 2006 | 20,5                 | 21,9   | 19,6   |
| 2007 | □                    | □      | □      |
| 2008 | 22,9                 | 23,9   | 22,2   |

Diese Fakten belegen lediglich, dass Förderung eine nationale Notwendigkeit darstellen. Grundsätzlich ist daraus auch zu schließen, dass bei fehlender Förderung auch ein volkswirtschaftlicher Schaden in zigfacher Milliardenhöhe resultiert (vgl. WÖBMANN/ PIOPIUNIK 2009).

Diese allgemeine Aussage gilt es auf individueller Ebene zu manifestieren. Das ist Aufgabe der Schulpraxis. Hierbei muss die Frage beantwortet werden, bei *welchem Lernenden eine Förderung notwendig* und *welche Förderung bei der je individuellen Konstellation von Kompetenzen angezeigt ist*.

Beide Teilfragen können nicht unabhängig voneinander beantwortet werden. Aus theoretischem und pragmatischem Blickwinkel ist ein *Wirkmodell* nicht nur hilfreich, sondern zur Beantwortung beider Fragen zugleich unabdingbar.

Ein Wirkmodell substantiiert diejenigen Wirkgrößen, welche eine Zielgröße der Wahrscheinlichkeit vorhersagen. Üblicherweise werden hierbei zur Überprüfung Korrelationshypothesen getestet.

Das im Wirkmodell dargestellte Wirkgefüge umreißt einen Hypothesenraum, der auf einer oder mehreren präzisen Fragestellungen fußt. Der genannte Hypothesenraum gliedert sich in zwei Arten von Hypothesen: inhaltlich-deterministische und statistische Hypothesen. Die erste Gruppe von Hypothesen bezieht sich auf zu überprüfende Aussagen bzw. Aussagenketten, die eine Beziehung zwischen unterschiedlichen Phänomenen – präzisiert im Wirkmodell



– skizzieren. Die zweite Gruppe rekurriert auf Aussagen über Wahrscheinlichkeitsverteilungen von Variablen. Die jeweilige statistische Hypothese ordnet den Werten einer Variablen eine Auftretenswahrscheinlichkeit zu.

Nimmt man beispielsweise an, dass die Lesekompetenz eines Auszubildenden gesteigert werden soll, so kann man auf ein empirisch bewährtes Erklärungsmodell zurückzugreifen, welches die Lesekompetenz vorhersagt. Ein bewährtes Modell ist den empirischen Untersuchungen von PISA zu entnehmen (ARTELT/ STANAT/ SCHNEIDER/ SCHIEFELE 2001). Als bewährt gilt ein Modell dann, wenn ein statistischer Bestätigungsgrad erreicht ist.

Das Beispiel des Lesekompetenzmodells wird genutzt, um daran zwei Phänomene aufzuzeigen: (a) wie ein Wirkmodell zu verstehen ist und (b) wies es sich für eine Umsetzung aktueller Pädagogischer Diagnostik bewähren kann, um daraus Fördermaßnahmen abzuleiten.

Ein ursprünglich von ARTELT et al. (2001) vorgelegtes Modell wurde von JÄGER (2007) um die latente Variable Wortschatz erweitert (s. Abb. 2).

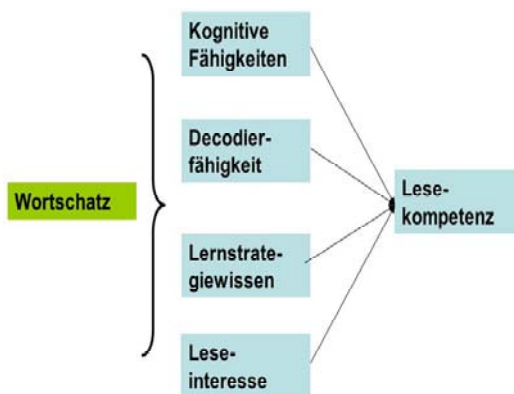


Abb. 2: Wirkmodell zur Vorhersage von Lesekompetenz

Das Modell ist wie folgt zu interpretieren: Lesekompetenz resultiert aus insbesondere folgenden fünf Einflussvariablen:

- *Wortschatz*: Ohne einen genügend beherrschten und zugleich breiten Wortschatz sind Texte für den Lesenden dem Sinn nach und in einer begrenzten Zeit nicht zu erschließen.
- *kognitiven Fähigkeiten*: Die Allgemeine Intelligenz und das logische Denken gelten als substantielle Einflussgrößen.
- *Dekodierfähigkeit*: Sie äußert sich im schnellen und sicheren Erfassen der korrekten Bedeutung von Wörtern, Sätzen und Texten, aber auch in der Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden.
- *Lernstrategiewissen*: Hierunter sind Strategien subsumiert, die für das Lesen, Verstehen und Wiedergeben von Textinformationen bedeutsam sind.
- *Leseinteresse*: Dabei handelt es sich um die Bereitschaft zum Lesen und die individuellen Lesegewohnheiten.

Aus den vorgegebenen Informationen sind nunmehr allenfalls Hinweise ableitbar, die auf folgende Aussagen hinauslaufen: Wenn das Leseverständnis defizitär ist, sind prinzipiell im Kontext der Förderung des Leseverständnisses Ansatzpunkte im Wortschatz, logischen Denken, in der Dekodierfähigkeit, im Lernstrategiewissen und im Leseinteresse gegeben.

Entschieden werden muss aber die Frage, ob das Leseverständnis und/oder einer bis fünf Einflussfaktoren des Leseverständnisses als defizitär zu beurteilen sind. Defizite lassen sich leicht aus Normen erkennen. Normen sind als Vergleichsmessdaten zu verstehen. In der Realität von Lernerbezügen wird man auf maximal drei Normbezüge zurückgreifen können (vgl. JÄGER 2007, 136ff):

- Die *soziale Bezugsnorm*: Sie informiert über die relative Position eines Individuums mit dem Hintergrund des Abschneidens z.B. bei einem Tests relativ zu einer Bezugsgruppe (z.B. Alter, Geschlecht, Schulabschluss). Üblicherweise wird hierbei die Differenz zwischen der individuellen Leistung  $x_i$  mit dem arithmetischen Mittel der Leistungen der Bezugsgruppe ( $\bar{x}$ ) bestimmt und anschließend auf die Standardabweichung ( $s$ ) bezogen:  $(x_i - \bar{x})/s$ . Ein Nachteil der sozialen Bezugsnorm liegt darin, dass die gleiche Leistung in Abhängigkeit von der jeweiligen Bezugsgruppe eine andere Bewertung erfährt.
- Die *sachliche Bezugsnorm*: Mit dieser Norm wird ausgedrückt, wie weit eine individuelle Leistung  $x_i$  von einer *Vorgabe* ( $S$ ) entfernt ist. Besteht beispielsweise  $S$  darin, dass eine Klausur bei einer Meisterprüfung als bestanden gilt, wenn 70% der insgesamt erreichbaren Punktezahl von einer Person  $i$  erzielt werden, dann gilt es herauszufinden, wie weit die individuelle Leistung im Sinne eines Überschreitens oder Unterschreitens von  $S$  entfernt ist.
- Die *fähigkeitsorientierte Bezugsnorm*: Man versteht darunter Aussagen zum Kompetenzstand einer Person relativ zu definierten Kompetenzstufen. Die Kompetenzstufen sind ausformuliert und erlauben Rückschlüsse auf das Können bzw. Nicht-Können von Personen. Ein Beispiel neueren Datums ist aus Online-Self-Assessment<sup>1</sup> zur Einschätzung lehrerbezogenen Kompetenzen von Studierenden nach dem ersten vertiefenden Praktikum zu entnehmen (vgl. JÄGER-FLOR 2012).

Aus der Nennung von Normen ist zunächst keine Handlungsanweisung zu entnehmen, gilt es doch die Frage zu beantworten, ab welchem Wert, eine Person als förderwürdig anzusehen ist. Diese Problematik wird in der nationalen wie internationalen Literatur unter dem Begriff *cut-scores* behandelt (LIVINGSTON/ ZIEKY 1982; SHEPHARD 1980; HAMBLETON/ JAEGER/ PLAKE/ MILLS 2000; PANT/ TIFFIN-RICHARDS/ KÖLLER 2010; JÄGER-FLOR 2012). Darunter wird der Sachverhalt verstanden, dass die Teilnehmer an einer Untersuchung auf der Basis ihrer individuell erzielten Werte in Leistungskategorien bzw. Kompetenzklassen eingeteilt werden. Hierbei kommen unterschiedliche Methoden zur Anwendung (vgl. JÄGER-FLOR 2012).

---

<sup>1</sup> <http://cct.rlp.de/nach-dem-vertiefenden-praktikum-ba/cct-tour-3-rlp.html> (26.3.2012)

Aus pragmatischen Gründen wird in diesem Beitrag lediglich auf zwei Normbezüge eingegangen: die soziale und die fähigkeitsorientierte Bezugsnorm:

- *Soziale Bezugsnormen* lassen sich auch in Form von Prozenträngen (PR) oder Prozentrangbändern ausdrücken. In der Pädagogischen Psychologie haben MAZZOCCO/MEYERS (2003) für den Bereich der Dyskalkulie vorgeschlagen, 1,5 Standardabweichungseinheiten unter dem Mittelwert als Kriterium für eine Förderung anzusetzen (das entspricht einem PR von 10), JÄGER/ SEBASTIAN (2012) schlagen einen PR = 15 vor.
- Die Anwendung einer *fähigkeitsorientierte Bezugsnorm* setzt voraus, dass Kompetenzstufen formuliert sind und dass diejenige Kompetenzstufe vorgegeben ist, welche die Klasse der förderungswürdigen Lerner enthält. JÄGER-FLOR (2012, 274ff) hat eine Kombination aus sozialer und fähigkeitsorientierter Bezugsnorm gewählt. Die Kompetenzstufen wurden hierbei mit Hilfe einer Expertengruppe auf diskursivem Wege und konsensual gewonnen.

Diese Basis ist eine notwendige, um diejenigen Lerner zu identifizieren, welche mit Blick auf das gewählte Beispiel der Lesekompetenz in ihrer Leistungsfähigkeit als defizitär eingeschätzt werden können, sie ist aber keineswegs hinreichend. Denn es ist noch zu klären, worin die Betroffenen zu fördern sind.

Der Rückgriff auf das Wirkmodell erlaubt eine Aussage darüber, welches die „Stellschrauben“ sind, mit deren Hilfe die Lesekompetenz vorhergesagt werden kann. Eine weitere Testung der im Modell angeführten latenten Variablen (s. Abbildung 2) wird zu differenzierten diagnostischen Aussagen über die Leistungsfähigkeit bei diesen Variablen führen. Dabei ist aber zu entscheiden, ob in ähnlicher Art und Weise wie bei der Lesekompetenz verfahren werden kann, um einen cut-off-Wert zu bestimmen. Aus grundsätzlichen Erwägungen sollte nunmehr ein „höherer“ cut-off gewählt werden. Hier reicht bereits eine Entscheidung über unterdurchschnittliches Abschneiden ( $PR < 50$ ) aus, denn es gilt dann der Auswahlalgorithmus:

$$[\text{Kompetenz}_{\text{Lesen}} \leq PR 20 \ \& \ \text{Kompetenz}_{\text{latente Variable } x} \leq PR 50] \rightarrow \text{Förderung}$$

### 3 Vom Erkennen zum Handeln

Aus der Konfiguration des Abschneidens in den latenten Variablen  $x_1 \dots x_n$  resultieren dann Gruppen von Personen, die in je domänenspezifischer Weise zu fördern sind. Damit wird eine Abkehr vom gängigen Vorgehen schulischer Förderung realisiert, welches als Modell zeitlich-räumlicher Prolongierung der Lernerfahrung bezeichnet wird (JÄGER 2010a, 239): „Die Förderung im Kontext dieses Modells orientiert sich am drill-and practice-Gedanken. Ihm liegt zugrunde, dass sich allein durch wiederholtes Üben die zu trainierende Fertigkeit verfestigt und/oder in ihrem Niveau positiv verändert werden kann. Dabei wird nicht nach den Vorbedingungen gefragt, also etwa danach, welche Voraussetzungen dazu geführt haben, dass das anstehende Problem aufgetreten ist.“

Ein grundsätzliches Problem ergibt sich aber dadurch, dass für viele praktische Fälle (a) keine (bestätigten) Wirkmodelle existieren und zugleich (b) Erfahrungen im Fördern auch domänenspezifischer Ausrichtung kaum allgemein berichtet und gegebenenfalls nur in kleinen Gruppen von Lehrenden ausgetauscht werden.

Hierzu wurde mit Blick auf (a) von JÄGER (2010b) ein Konzept vorgestellt, bei dem (erfahrene) Lehrende als *local educational scientists* (JÄGER 2011) aufgefasst werden, welche in der Lage sind, in der Form von kumulativer Erfahrungsverwertung eine kritische Sicht ihrer Förderarbeit umzusetzen. Für den rationalen Ablauf wurde – mit Blick auf (b) - ein für andere Zwecke entwickeltes Tool EFS vorgeschlagen (JÄGER-FLOR/ JÄGER 2008). Dieses Tool dient „...der (quantitativen und qualitativen) Beschreibung von Einzelfällen und der Deskription der jeweils durchgeführten Förderung in ihrem zeitlichen Verlauf. Außerdem sind Aggregationen von Einzelfalldaten in time auf der Grundlage von definierten Gruppen sowie Evaluation der Interventionen möglich. Die Evaluationen dienen dazu, einen Bestätigungsgrad für die Nachhaltigkeit der Interventionen zu gewinnen. Dadurch wird zugleich ein Wissen generiert, das für die Etablierung von Wirkmodellen und deren Bestätigung genutzt werden kann“ (JÄGER 2011, 245f).

#### **4 Fazit**

Würde man mich als Autor fragen würde, in welcher Weise sich Pädagogische Diagnostik künftig entwickeln muss, um den Anforderungen der Gesellschaft Genüge zu leisten, dann stünden die nachfolgenden Aussagen im Vordergrund:

- (1) Pädagogische Diagnostik muss für die Menschen und gleichermaßen die Gesellschaft zweckdienlich sein.
- (2) Diese Zweckdienlichkeit ist dann erreicht, wenn es gelingt, eine Art von Diagnostik umzusetzen, welche Rückmeldungen über den Leistungsstand und über Defizite ermöglicht.
- (3) Die Instrumente der Pädagogischen Diagnostik sind umfassend abzusichern. Hierzu bedarf es des Nachweises von Gütekriterien (vgl. JÄGER 2012).
- (4) Diese Art von Pädagogischer Diagnostik muss zugleich in der Lage sein, nicht nur Diagnosen darüber abzuleiten, dass gefördert werden muss, sondern auch wo die Förderung ansetzen soll.

Hierzu wurden in diesem Beitrag einige Bestimmungsstücke beigetragen: Ein Essential war die Etablierung bewährter Wirkmodelle und darauf Aufbauend die (Neu-)Entwicklung diagnostischer Instrumente. Da zugleich Wirkmodelle in dem für die Praxis notwendigen Umfang seitens der Wissenschaft nicht bereitgestellt werden kann, wurde die Umsetzung des Modells des *local educational scientist* vorgeschlagen, der im Kontext kumulativer Erfahrungsverwertung die Voraussetzungen für die Bewährung von Wirkmodellen herzustellen in der Lage

ist und zugleich in dieser Funktion seinen Beitrag zur Etablierung bewährter domänenspezifischer Fördermodelle liefert.

Und ich würde weiterhin antworten: „Wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, dann hat die Pädagogische Diagnostik eine langfristige Rechtfertigung und die in der Folge von Diagnostik umgesetzte Förderung ist legitimiert!“

## Literatur

ARTELT, C./ STANAT, P./ SCHNEIDER, W./ SCHIEFELE, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: BAUMERT, J. et al. (Hrsg.): PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 69-137

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse mit Perspektiven im demographischen Wandel. Bielefeld.

IINGENKAMP, K.H./ LISMANN, U. (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6. Aufl. Weinheim.

JÄGER, R.S. (1988): Der diagnostische Prozess. Eine Diskussion psychologischer und methodischer Randbedingungen. Göttingen.

JÄGER, R.S. (2007): Beobachten, beurteilen und fördern. Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau.

JÄGER, R.S. (2010a): Wiederholtes Wiegen ändert nichts am Zustand! Plädoyer für eine Verstärkung der angewandten Forschung. Das Beispiel Förderung und ihre Kontrolle. In: MONING, E./ PETERSEN, J. (Hrsg.): Wandlungen komplexer Bildungssysteme. Festschrift für Jürgen Wiechmann. Frankfurt a.M., 233-255.

JÄGER, R.S. (2010b): Perspektiven einer praktischen Psychologie: Das Beispiel Förderung in der Pädagogische Psychologie. In: KANNING, U./ von ROSENSTIEL, L./ SCHULERR, H. (Hrsg.): Perspektiven einer nützlichen Psychologie. Göttingen, 109-124.

JÄGER, R.S. (2011): Diagnostik und Evaluation – zwei untrennbare Geschwister in der Bildungsforschung – ein Plädoyer für den Local Educational Scientist. In: ZLATKIN-TRITSCHANSKAJA, O. (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden, 479 -489.

JÄGER, R.S. (i. Druck): Förderdiagnostik. In: FFREY, A./ LISSMANN, U./ SCHWARZ, B. (Hrsg.) (2012): Handbuch berufspädagogische Diagnostik. Weinheim.

JÄGER-FLOR, D./ JÄGER, R.S. (2008c): Förderung und Dokumentation: Einführung einer Datenbank zur Analyse von Maßnahmen zur (Sprach-)Förderung. In: KLINGER, T./ SCHWIPPERT, K./ LEIBLEIN, B. (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster, 136-145.

JÄGER-FLOR, D. (2012): Entwicklung und Validierung eines mehrteiligen Online-Self-Assessments für Lehramtsstudierende zum Einsatz im Übergang vom Bachelor- zum Master-

studiengang (Dissertation). Universität Koblenz-Landau, FB 8: Psychologie. Online: [http://kola.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2012/771/pdf/Diss\\_Jaeger\\_Flor\\_online\\_4\\_4\\_2012.pdf](http://kola.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2012/771/pdf/Diss_Jaeger_Flor_online_4_4_2012.pdf) (04-04-2012).

JÄGER-FLOR, D./ JÄGER, R.S. (2008): Bildungsbarometer zum Thema Förderung im Bildungssystem 2/2008. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven. Online: [http://vg05.met.vgwort.de/na/7dbfba9d55b04bdb8ba3604b5942df58?l=http://vep-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer\\_2008\\_2.pdf](http://vg05.met.vgwort.de/na/7dbfba9d55b04bdb8ba3604b5942df58?l=http://vep-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer_2008_2.pdf) (10-03-2012).

JÄGER, R.S./ FREY, A./ JÄGER-FLOR, D./ LISSMANN, U./ RIEBEL, J. (2010): Pädagogische Diagnostik. In: JÄGER, R.S./ NENNIGER, P./ PETILLON, H./ SCHWARZ, B./ WOLF, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1990 – 2010. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1: Grundlegende empirische pädagogische Forschung. Landau, 49-88.

JÄGER, R.S./ SEBASTIAN, D. (2012): TEA-Ch-K. Ein Test zur Erfassung von Konzentration und Aufmerksamkeit im Kinderkardenalter. 3. Aufl. Pearson Assessment & Information.

KLEMM, K. (2009): Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Gütersloh.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften . Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online: [http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user\\_upload/Einrichtungen/zfl/Studium/KMK\\_Standards\\_Bildungswissenschaften.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/Studium/KMK_Standards_Bildungswissenschaften.pdf) (20-03-2012).

MAZZOCCO, M.M.M./ MEYERS, G.F. (2003): Complexities in identifying and defining mathematics learning disabilities in primary school age years. In: Annals of Dyslexia, 53, 218-253.

TERHARD, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Westfälische-Wilhelmsuniversität: Münster. Online: [http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards\\_fuer\\_die\\_Lehrerbildung\\_Eine\\_Expertise\\_fuer\\_die\\_Kultusministerkonferenz.pdf](http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf) (10-03-2012).

TERHARD, E. (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 275-279.

WÖBMANN, L./ PIOPUNIK, M. (2009): Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format**:  **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

---

JÄGER, R. S. (2012): Pädagogische Diagnostik und Förderung: Vom Erkennen zum Handeln. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22, 1-13. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe22/jaeger\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/jaeger_bwpat22.pdf) (26-06-2012).

## Der Autor

---



### **Prof. Dr. REINHOLD S. JÄGER**

zepf - Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Universität  
Koblenz - Landau

Buergerstrasse 23, D-76829 Landau

E-mail: [jaeger \(at\) zepf.uni-landau.de](mailto:jaeger(at)zepf.uni-landau.de)

Homepage: <http://www.zepf.eu/index.php?id=261>