

Perspektiven zur Pädagogischen Diagnostik im Kontinuum der Lehrer*innenbildung

Tagung der Universität Innsbruck
und der Sektion für LehrerInnenbildung und -bildungsforschung der ÖFEB

**18./19. November 2022,
Universität Innsbruck**

Programm (Stand 10.11.2022)



Programmübersicht: Perspektiven zur Pädagogischen Diagnostik im Kontinuum der Lehrer*innenbildung

Tagung der Universität Innsbruck und der Sektion für LehrerInnenbildung und -bildungsforschung der ÖFEB

18./19. November 2022, Universität Innsbruck

Freitag, 18.11.2022

13:30–14:00	Ankommen und Registrierung		
14:00–14:20	Begrüßung Tagungseröffnung durch Rektor Univ.-Prof. Tilmann Märk		
14:20–15:20	Keynote 1: Univ.-Prof. Silvia-Iris Beutel (TU Dortmund) <i>„Mit den Schüler*innen: Neue Weichenstellung in der Pädagogischen Diagnostik“</i>		
15:20–15:50	Kaffeepause		
15:50–17:20	Parallelsessions (1)		
	1A (Chair: Claudia Schreiner) Seminarraum 1 (2. OG) MacKay-Falls: An integrated framework for fostering diagnostic competence Schreiner, Kraler & MacKay-Falls: Diagnostische Fallarbeit als Lerngelegenheit im Lehramtsstudium – Studierendenwahrnehmungen Bacher: Ethisches Bewusstsein zur pädagogischen Diagnostik bei Lehramtsstudierenden	1B (Chair: Gudrun Quenzel) Seminarraum 2 (2. OG) Dammerer, Wiesner & Windl: Ein Modell der literacies für Lehrpersonen und Mentor*innen Groß-Ophoff: Lessons learned: Kann die Erfassung von forschungsbezogenen Lerngelegenheiten die Ausprägung der Forschungskompetenz von Studierenden valide vorhersagen? Van Staden: Reading Comprehension in Early Childhood. Putting New Evidence of Trend Growth in South Africa into Perspective	1C (Chair: Christian Kraler) Seminarraum 3 (2. OG) Weber, Altrichter & Kemethofer: entfällt Illetschko, Pacher & Opriessnig.: Zwischen Politik und Pädagogik – das rotierte Multiset-Mehrkohorten-Erhebungsdesign und die Modularisierung von Kompetenzbereichen in der iKMPLUS als Versuch einer one fits all-Lösung für LSA Rost & Lembens: Textquantifizierungen als Ausgangspunkt für Diagnostik in der Chemiedidaktik nutzen
anschließend	Umtrunk (Aula, 3. OG)		

Samstag, 19.11.2022

09:00–10:00	Keynote 2: Prof. Alois Buholzer (PH Luzern) <i>„Formatives Assessment: Konzepte, empirische Befunde und Ausblick“</i>		Tagungsraum Trient (1. OG)
10:00–10:05	Wechselpause		
10:05–11:35	Parallelsessions (2)		
	2A (Chair: Gabriele Schauer) Seminarraum 1 (2. OG) Quenzel, Ott & Meusburger: Partizipation und Wohlbefinden in der Schul- und Unterrichtsgestaltung Groß-Ophoff, Kampa & Swatek: Kompetenzen von Schüler*innen in der österreichischen Sonderschule. Ergebnisse aus standardisierten Leistungstests in 2021 und 2022 Schauer: „Haben wir unser Ziel erreicht?“: Zielformulierungen und Erfolgskriterien in Unterrichtsplanungen	2B (Chair: Christian Kraler) Seminarraum 3 (2. OG) Wiesner: Alte und neue Aspekte der Diagnostik. Zeichentheoretische Überlegungen, Reflexionen und Klärungen Stahl & Stauber: entfällt Schneider & Wurzbacher: Lernprozesse diagnostizieren. Anmaßend oder angemessen?	
11:35–11:55	Kaffeepause (Aula, 3. OG)		
11:55–13:25	Parallelsessions (3)		
	3A (Chair: Gabriele Schauer) Seminarraum 1 (2. OG) Reisenauer: (Ohn-)Macht und (Nicht-)Zuständigkeit - Pädagogische Diagnostik bei problematisiertem Schüler*innenverhalten zwischen allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik Möhlen: Pädagogische Diagnostik als Messtechnik traditionell-selektiver Bildungssysteme oder Kernaufgabe in der Gestaltung von inklusiven Lehr-Lernprozessen in der Schule? Kleinlein & Proyer: Von diagnostischen Kategorien zu diagnosegeleiteter Praxis - Zur Konzeptualisierung (inklusions-)pädagogischer Diagnostik	3B (Chair: Jana Groß-Ophoff) Seminarraum 3 (2. OG) Sattelberger: „Pädagogische Diagnostik“ und „Leistungsbeurteilung“ in Lehramtscurricula Gruehn & Diekmann: entfällt Dammerer & Zeilinger: Pädagogische Diagnostik im Mentoring bei Studierenden und beginnenden Lehrpersonen	
13:30–14:00	Closing (Tagungsraum Trient, 1. OG)		

Detailliertes Programm

Freitag, 18.11.2022

13:30–14:00	Ankommen und Registrierung
14:00–14:20	Begrüßung Tagungseröffnung durch Rektor Univ.-Prof. Tilmann Märk (Tagungsraum Trient, 1. OG)
14:20–15:20	<p>Keynote 1: Univ.-Prof. Silvia-Iris Beutel (TU Dortmund) „Mit den Schüler*innen: Neue Weichenstellung in der Pädagogischen Diagnostik“</p> <p><i>Abstract:</i></p> <p>Lernen und Leistung gehören elementar zusammen. Beide pädagogischen Konzepte und schulischen Praxen sind auf Wechselseitigkeit in der Wahrnehmung sowie auf die Verständigung in Blick auf Kompetenzprofile und die Partizipation aller Beteiligten angewiesen. Sie erfordern dialogische Aufmerksamkeit für Wissenskonstruktionen, Kompetenzgewinn, aber auch für erreichte wie zu erreichende Ziele. Hinzu kommt der Blick auf das weiter notwendige Lernen, das auf Basis pädagogischer Beurteilung im Wechselspiel von Lernenden und Lehrenden erfasst und benannt werden kann, sowie dessen fachliche und pädagogische Begleitung und Unterstützung.</p> <p>Traditionell ist das schulische Leistungs- und Lernkonzept sowie vor allem die mehrheitliche Praxis der Leistungsrückmeldung hochgradig individualisiert in der Ansprache der Lernenden – nur sie und ihr eigenes auf sich bezogenes Lernen und Handeln stehen zur Debatte. Zugleich wird das Lernen dennoch in der Gruppe sozialisiert, weil bis heute vielfach entscheidende Triebkräfte konservativer Leistungsbeurteilung durch Ziffernzensuren die soziale Bezugsnorm, der Notenspiegel und die Gauss'sche Normalverteilung sind.</p>

	<p>Eine dialogische Pädagogische Diagnostik bringt hingegen eine Vielzahl für Feedback mit Entwicklungsorientierung Einzelner und Gruppen einzusetzender und auf Beteiligung zielender Instrumente und Verfahren hervor, die in den Lehr-Lern-Prozess einzubetten sind und bis zur Leistungserfassung und -beurteilung reichen. In professioneller Anwendung entsteht dann eine konstruktive und innovative Perspektive für das Gesamtsystem Schule, die einen Beitrag zu dessen Qualitätsmanagement leistet in bewusst vielfaltsstarker Struktur und basierend auf Partizipation. Die Frage nach den Voraussetzungen im Professionalisierungsdiskurs, die für eine solche Praxis und deren breiter Implementation zu schaffen sind, bedürfen nicht nur wissenschaftlicher Grundlegung, sondern vor allem einer bildungspolitischen Diskussion und Flankierung.</p>
15:20–15:50	Kaffeepause (Aula, 3. OG)
15:50–17:20	Parallelsessions (1)
1A (Chair: Claudia Schreiner) 15:50–17:20	Raum: Seminarraum 1 (2. OG)
MacKay-Falls: An integrated framework for fostering diagnostic competence	<p>This aim of this paper is to contribute to the question of the development of pedagogical diagnostic competence in teacher education (TE), focused on the specific aspect of identifying, exploring and responding to individuals' barriers to learning. We know that accurate diagnostic judgements play a central role in adaptive teaching (Vogt & Rogalla, 2009) and high diagnostic competence leads to better learning performance of learners (Helmke, 2009). However, TE programmes continue to face criticism on their lack of professional relevance and utility (Korthagen, 2010). To effectively address these issues, the Verbund West TE programme has a dedicated diagnostics module and integrated framework, which actively model these professional activities. This paper discusses the distinctive feature of this approach, namely the application of authentic case studies to a systematic framework for professional assessment in order to scaffold the diagnostic process. In simulating real life cases, students generate hypotheses and go beyond theoretical knowledge (Shulman, 2004) on pedagogical diagnostics, systematically engage with diagnostic instruments and identify appropriate evidence-based interventions with the overarching aim of facilitating the ability to handle complex tasks in future professional practice and gain knowledge to work with diverse learners.</p>
Schreiner, Kraler & MacKay-Falls: Diagnostische Fallarbeit als Lerngelegenheit im Lehramtsstudium – Studierendenwahrnehmungen	<p>Formative Pädagogische Diagnostik umfasst Aufgaben des formativen Assessments als integralem Bestandteil des Unterrichts sowie den Umgang mit spezifischen diagnostischen Herausforderungen. Ein systematischer pädagogischer Diagnoseprozess umfasst die Identifikation potenzieller Problemlagen, die Auswahl und den Einsatz diagnostischer Instrumente sowie die Interpretation der daraus resultierenden Ergebnisse und das Ableiten entsprechender Maßnahmen. Das bedingt spezifische Anforderungen an jede Lehrer*innen-Ausbildung.</p> <p>Aufbauend auf dem Beitrag von MacKay-Falls wird der Frage nachgegangen, wie Studierende diagnostische Fallarbeit (Merseeth, 1996) als Lerngelegenheit für den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der pädagogischen Diagnostik wahrnehmen. Dazu werden ca. 100 Studierende aus 5 Parallelgruppen gegen Ende einer für den Aufbau formativ-diagnostischer Kompetenzen zentralen Lehrveranstaltung befragt. Als Methode wurde eine Kombination aus Mikroartikel</p>

	<p>(Willke, 2018) und Freewriting (Elbow, 1973) herangezogen. Analysebasis bilden die Freewriting-Passagen der Studierenden zum Stimulus der Bedeutung der Fallarbeit beim Erwerb diagnostische Kompetenzen.</p> <p>Die Ergebnisse sollen Rückschlüsse auf die Rolle der Fallarbeit im Kontext eines konkreten Ausbildungsmoduls geben. Darüber hinaus werden sie als Grundlage für die Diskussion des Potenzials von Fallarbeit für den Erwerb diagnostischer Kompetenzen in der Lehrer*innenbildung allgemein genutzt.</p>
<p>Bacher: Ethisches Bewusstsein zur pädagogischen Diagnostik bei Lehramtsstudierenden</p>	<p>Pädagogisches Diagnostizieren ist eine Kernaufgaben von Lehrpersonen. Die planvolle Analyse individueller und gruppenbezogener Lernprozesse sollte auf Güte- und Qualitätskriterien basieren. Diagnostischen Urteilen liegen implizit ethische Werte und Normen zu Grunde. Im Kontinuum der informellen, semiformalen und formellen pädagogischen Diagnostik werden diese in der Regel weniger ethisch reflektiert, sondern beruhen meist auf ad-hoc Prinzipien. Dies kann weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen. Die Weiterentwicklung der pädagogischen Berufsethik als Teilbereich der Angewandten Ethik sowie deren Etablierung in der Lehrer:innenbildung sind daher wesentlich.</p> <p>An der Universität Innsbruck wurde diese Problematik in einem Projekt mit folgender Forschungsfrage untersucht: Inwieweit ist angehenden Lehrpersonen der Zusammenhang zwischen Ethik und pädagogischer Diagnostik bewusst? Methodisch wurden als Untersuchungsinstrument strukturierte Mikro-Artikel wie folgt herangezogen. Zuerst stellten 56 fortgeschrittene Lehramtsstudierende ihre Assoziationen zur Fragestellung bildlich dar. Anschließend verfassten sie Kurztexte zu drei Impulsfragen: (1) Was bedeutet für Sie Ethik?, (2) Wann sind für Sie ethische Überlegungen beim Unterrichten besonders wichtig? und (3) Wann sind für Sie ethische Überlegungen beim pädagogischen Diagnostizieren besonders wichtig?. Die Texte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Vortrag werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung diskutiert.</p>
<p>1B (Chair: Gudrun Quenzel) 15:50–17:20</p>	<p>Raum: Seminarraum 2 (2. OG)</p>
<p>Dammerer, Wiesner & Windl: Ein Modell der literacies für Lehrpersonen und Mentor*innen</p>	<p>Der Beitrag fragt aus der Perspektive von Mentor*innen nach Aspekten von Qualität in Bezug auf die Begleitung von angehenden Lehrpersonen in deren Praxis. Auf der Grundlage von qualitativen Gruppendiskussionen mit Expert*innen (Mentor*innen) werden möglich Gelingensbedingungen sowie Überlegungen für ein Modell der literacies aufgezeigt. Gerade mit Blick auf die Praxis des Unterrichts und der Schule sind die Fragen nach gelingenden Konzepten sowie die Klärung von Aufgaben und Begriffen immer wieder neu und auch aus vielfältigen Perspektiven zu stellen. Im Besonderen geht es um die berufspraktische Ausbildung sowie Fortbildung, also um Konzepte der Lehrer*innenbildung und der Praxismodelle, die auf Basis eines kollektiven Erfahrungsraum heraus hinterfragt werden, um Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Vorgabe, Vermittlung und Ermöglichung in Bezug zur Begleitung und im Sinne eines literacies-Modell darstellen zu können (Dammerer, 2020; Schratz & Wiesner, 2022; Wiesner, 2020; Windl, 2020).</p> <p>Die Datenbasis bilden problemzentrierte und narrative Gruppendiskussionen mit Mentor*innen, die leitfadengestützt im Sinne von Bogner, Littig & Menz (2014) mit den Mentor*innen durchgeführt wurden (Ammann, Wiesner, & Schratz, 2019). Alle Teilnehmenden haben einen mehrjährigen HLG für Mentor*innen mit Masterabschluss absolviert und sind in der Praxis</p>

	sowohl als Lehrpersonen als auch als Mentor*innen tätig. Für den Beitrag liegen vier Gruppendiskussionen von in Summe 15 Mentor*innen vor.
Groß-Ophoff: Lessons learned: Kann die Erfassung von forschungsbezogenen Lerngelegenheiten die Ausprägung der Forschungskompetenz von Studierenden valide vorhersagen?	Educational Research Literacy (ERL) ist die Fähigkeit, wissenschaftliche Informationen gezielt zu erschließen, zu verstehen sowie die daraus resultierenden Schlussfolgerungen für Bildungsentscheidungen zu nutzen. ERL wird als grundlegend angesehen für eine professionelle Lehrer:innenaus- und fortbildung. Universitäten und Pädagogische Hochschulen sind hierfür besonders geeignet, da sie forschungsbasierte Lernangebote (OTL) curricular realisieren. Doch die empirische Erfassung der Effekte von OTL auf forschungsbezogenes Wissen oder Können erweist sich als schwierig, was durch Ergebnisse aus Studie 1 (2014, paper-pencil: 104 deutsche Studierende) veranschaulicht wird. Insbesondere wurde im Anschluss in Frage gestellt, inwiefern die Erfassung von OTL über die spezifischen besuchten Lehrveranstaltungen operational valide ist. Daher wurde aus der von Rueß et al. (2016) entwickelten Taxonomie forschungsnaher OTL ein allgemeiner formulierter Index forschungsbezogener Lernaktivitäten abgeleitet und in zwei weiteren Studien eingesetzt. Sowohl in Studie 2 (2018, online: N = 126 Studierende) als auch Studie 3 (2018-2021, paper-pencil: N = 298) zeigte sich, dass das neue OTL-Maß zur inkrementellen Varianzaufklärung von ERL beiträgt (Latente Regressionsanalysen; Studie 3: $\beta = .08$; $p < .05$; Studie 3: $\beta = .25$; $p < .05$). Dies unterstreicht, dass auch in der Lehrer:innenbildung pädagogische Diagnostik gewinnbringend eingesetzt und für curriculare Weiterentwicklung genutzt werden kann.
Surette van Staden: Reading Comprehension in Early Childhood. Putting New Evidence of Trend Growth in South Africa into Perspective	A growing number of countries participate in International Large-Scale Assessments (ILSAs). While the aim of ILSAs is to provide countries with comparable information as indicators of systemic health, a potential pitfall for newcomers is to focus on league table standings or trend growth as a main body of evidence in policy-making decisions. South Africa's participation in the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) across three cycles resulted in disappointingly low results in each of the cycles. As a result, trend growth between the comparable prePIRLS 2011 and PIRLS Literacy 2016 studies did not provide evidence of significant growth over a 5-year period. However, a re-analysis of the micro data shows greater growth than what has previously been reported. While growth is important for a developing system, the nature of systemic growth has to be qualified. The current analysis used the percentage correct per item across the processes of comprehension for the PIRLS 2016 trend passages. Results indicate that despite increased percentages of correct answers, these are observed for items at the basic processes of comprehension and not at the higher levels of comprehension where students can illustrate their ability to read for meaning. Policy-makers' keen interest in evidence of education growth for education planning purposes is justified in a developing context. However, the nature of growth has to be qualified beyond league table standings or trend changes from one cycle of testing to the next.

1C (Chair: Christian Kraler) 15:50–17:20	Raum: (Seminarraum 3, 2. OG)
Weber, Altrichter & Kemethofer: Die Nutzung von Lernverlaufsdiagnostik – Zusammenhänge mit Feasibility und diagnostikbez. Merkmalen	emtfällt
Illetschko, Pacher & Opriessnig: Zwischen Politik und Pädagogik – das rotierte Multiset-Mehrkohorten-Erhebungsdesign und die Modularisierung von Kompetenzbereichen in der iKMPLUS als Versuch einer one fits all-Lösung für LSA	<p>Im Rahmen der individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKMPLUS) sollen Individualförderung, Unterrichts- und Schulentwicklung, strategische Steuerung und Qualitätsmanagement sowie Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in verschiedenen Schulformen datenbasiert unterstützt werden.</p> <p>Vom IQS wurde für die iKMPLUS das rotierte Multiset-Mehrkohorten-Erhebungsdesign (rMME) entwickelt, das den Versuch einer one fits all-Lösung für LSA im österreichischen Schulsystem unternimmt.</p> <p>Mit einem einzigen komplexen Instrument soll so den Bedürfnissen von Schüler/innen, Eltern und Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen, Schulleitungen, der Schulaufsicht, der Bildungsadministration und der Bildungspolitik begegnet werden. Mit diesem Anspruch positioniert sich die iKMPLUS als bildungspolitisches Instrument und Ausdruck angewandter Forschung mit szientistischem Selbstverständnis und evidenzbasiertem policy-making vor dem Hintergrund des Paradigmas der Kompetenzorientierung (Artelt & Schneider, 2011) und der empirischen Bildungsforschung (Baumert & Tillmann, 2016).</p> <p>Der Vortrag fokussiert teildisziplinübergreifend neben den fachdidaktischen und psychometrischen Hintergründen die verschiedenen Module im Rahmen der iKMPLUS. Relevante Themengebiete das Angebot an Referenzwerten, aber auch die Auswahl der Lesetexte, die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt etc. werden schlaglichtartig dargestellt.</p>

<p>Rost & Lembens: Textquantifizierungen als Ausgangspunkt für Diagnostik in der Chemiedidaktik nutzen</p>	<p>Der Umgang mit Vorstellungen zu Atomen stellt für Lehrende eine besondere Herausforderung dar und ist wesentlich für die (Aus-)Bildung von Chemielehrkräften. Wenn Hochschuldozierende den reflexiven Umgang mit Atommodellen bei Studierenden anleiten wollen, müssen sie relativ komplexe Lernprodukte, d.h. Freitexte, effizient einordnen und entsprechende Rückmeldungen geben können. Solche Texte aus einem Seminar zur Didaktik der Chemie wurden explorativ ausgewertet. Nach dem Ansatz der Computational Grounded Theory (CGT) wurden Häufigkeitsmetriken wie Wordfish oder Korrespondenzanalysen (KA) und Unsupervised Classification wie Topic Modeling (TM) auf die Texte angewendet. Die ersten zwei Dimensionen einer KA erklären einen Varianzanteil von 25%. Die dadurch eingeordneten Studierenden zeigten qualitative Unterschiede in der Wahrnehmung von Modellen als a) Abbildungen vs. b) hypothesengetrieben/veränderbar. Die Mehrzahl zeigt ein naives Modellverständnis, das den historischen Erfolg einiger Atommodelle als einziges Maß für fachliche Korrektheit annimmt. Per Wordfish wurde ein Fall identifiziert, bei dem eine Teilaufgabe gar nicht beantwortet wurde. Das TM zeigte keine interpretierbare Klassifizierung. Der Beitrag präsentiert die Untersuchung als Showcase und fokussiert auf Möglichkeiten, um die CGT für die Ergänzung der Lehrkräftebildung zu nutzen. Anschlussmöglichkeiten an etablierte Diagnostik, bspw. Auswertung von lautem Denken für Testkonstruktionen, werden vorgeschlagen.</p>
<p>anschließend Umtrunk</p>	<p>Aula, 3. OG</p>

Samstag, 19.11.2022

09:00–10:00	<p>Keynote 2: Prof. Alois Buholzer (PH Luzern) „Formatives Assessment: Konzepte, empirische Befunde und Ausblick“ (Tagungsraum Trient, 1. OG)</p> <p>Abstract:</p> <p>Formatives Assessment gilt als vielversprechender Ansatz, um das Lernen zu fördern und positive Effekte sowohl auf kognitive, motivationale als auch auf metakognitive Merkmale von Lernenden zu erreichen. Der Grundgedanke des formativen Assessments ist es, diagnostische Informationen zum Lernen und seinen Ergebnissen zu gewinnen und diese für die Optimierung der Lehr- und Lernprozesse zu nutzen. Während die Lernenden die Hinweise aus dem formativen Assessment zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess nutzen und ihr Lernen zunehmend selbstständiger regulieren können, erhält die Lehrpersonen eine aussagekräftige Grundlage zur adaptiven Unterrichtsgestaltung und individuellen Lernunterstützung. Formatives Assessment grenzt sich somit vom summativen Assessment ab, das am Ende einer Lerneinheit Lernergebnisse abschließend und bilanzierend beurteilt.</p> <p>Gemäß der bedeutenden Konzeption von Black und Wiliam (2009) manifestiert sich formatives Assessment im Unterricht, wenn die Lehrperson (1) Lernziel und Beurteilungskriterien mit den Schülerinnen und Schülern teilt, (2) anregende Fragen zum Lernstand stellt (Eliciting-Evidence), die Schülerinnen und Schüler zu (3) Self-Assessments und (4) Peer-Assessments anleitet und (5) (Fremd-)Beurteilungen mit Lernunterstützung (Feedback-Interaktion) verbindet.</p> <p>Hinsichtlich der Umsetzung von formativem Assessment kann zwischen dem formalen, geplanten Erfassen von diagnostischen Informationen und dem informellen, interaktiven formativen Assessment, das diagnostische Informationen situativ in Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern erfasst, unterschieden werden.</p> <p>In der Keynote werden nach einer Begriffsbestimmung des formativen Assessments verschiedene Umsetzungsformen vorgestellt und mit Beispielen erläutert. Daran schließen sich Forschungsergebnisse aus dem Projekt TUFA („Teachers’ Use of Formative Assessment“) an. In einem Ausblick werden Konsequenzen für die weitere Forschung wie auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert.</p>
-------------	---

10:00–10:05	Wechsellpause
10:05–11:35	Parallelsessions (2)
2A (Chair: Gabriele Schauer) 10:05–11:35	Raum: Seminarraum 1 (2. OG)
Quenzel, Ott & Meusburger: Partizipation und Wohlbefinden in der Schul- und Unterrichtsgestaltung	<p>Dieser Beitrag trägt zur Systemdiagnose der Schul- und Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten und -wünsche von Schüler*innen und dem Ziel schulisches Wohlbefinden zu fördern bei. Denn wenn Schüler*innen das Gefühl haben, mitbestimmen zu können, dann fühlen sie sich in der Schule auch wohler (Fend & Sandmaier, 2004; Stelling, 2017). Diese Wirkungsmechanismen werden mittels geschlechtergetrennten Mehrebenenregressionsmodellen untersucht, basierend auf den repräsentativen online Befragungsdaten des Projekts „Bildung und Partizipation“ (Quenzel et al., im Druck) von rund 1.300 Schüler*innen der 8. bis 10. Schulstufe in Vorarlberg im Jahr 2020. Die Analysen zeigen, dass bei Jungen eine hohe Demokratiekompetenz zu Wohlbefinden führt und Scheinpartizipation diesem abträglich ist. Bei Mädchen hängt Partizipation weniger mit Wohlbefinden zusammen. Insgesamt ist Mitbestimmung in der Schule eher eingeschränkt möglich und wird besonders im Unterricht gewünscht. Dies kann im Sinne einer Systemdiagnose in der Schul- und Unterrichtsgestaltung mitberücksichtigt werden.</p> <p>Fend, H., & Sandmaier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: „Wellness“ oder Indiz für gelungene Pädagogik? In T. Hascher (Hrsg.), Schule positiv erleben (S. 161–183). Haupt.</p> <p>Quenzel, G., Beck, M., & Jungkunz, S. (Hrsg.) (im Druck). Bildung und Partizipation. Barbara Budrich.</p> <p>Stelling, S. (2017). Schulisches Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Bielefeld.</p>
Groß-Ophoff, Kampa & Swatek: Kompetenzen von Schüler*innen in der österreichischen Sommerschule. Ergebnisse aus standardisierten Leistungstests in 2021 und 2022	<p>Im Sommer 2020 wurde die österreichweite Sommerschule durch das BMBWF eingeführt, um aufholbedürftige Schüler*innen gezielt zu fördern. Befunde aus internationaler Forschung zu Sommerschulen deutet darauf hin, dass solche Ersatz- und Aufholprogramme das Potenzial haben zu schulischen Leistungszuwächsen bei Schüler*innen beizutragen, v.a. wenn sie von ausgebildeten Lehrkräften abgehalten werden. Eine Besonderheit der österreichischen Sommerschule ist jedoch, dass dezidiert Lehramtsstudierende der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angeworben wurden und werden zu unterrichten. Inwiefern die vom BMBWF als „Erfolgsprojekt“ proklamierte Innovation die intendierten Lerneffekte tatsächlich erzielt, ist nach wie vor ungeklärt. Dieser Frage widmet sich der vorliegende Beitrag: Es werden Ergebnisse aus einer Studie vorgestellt, in der in begleitenden Lehrveranstaltungen (Verbund WEST) Testmaterialien aus IKM 2019 bzw. 2021 eingesetzt wurden. Für das Jahr 2021 konnte u.a. aufgezeigt werden, dass an der Sommerschule eher, aber nicht ausschließlich, leistungsschwächere Schüler*innen teilgenommen haben. Für das Jahr 2022 ist weiterführend geplant, diese Kompetenzmessung erneut, aber im Längsschnitt durchzuführen. Die auf pädagogischer Diagnostik basierenden Ergebnisse aus beiden Jahren werden vorgestellt und abschließend vor dem Hintergrund der Zielsetzung dieser logistisch nicht ganz unaufwändigen remedialen Maßnahme kritisch diskutiert.</p>
Schauer: „Haben wir unser Ziel erreicht?“:	<p>In der pädagogischen Funktion der pädagogischen Diagnostik steht die Unterstützung der Lernenden und die Begleitung von Lernprozessen im Vordergrund (vgl. SQA-Beiheft Pädagogische Diagnostik). Auch Altrichter et. al. (2012) betonen im Kontext</p>

Zielformulierungen und Erfolgskriterien in Unterrichtsplanungen	<p>SQA die Bedeutung der Qualität von Lernen und Lehren, die Notwendigkeit der entsprechenden Vorbereitung (Altrichter et.al., 2012) und die darin enthaltenen Ziele für den Unterricht. Schmidinger, Hofmann und Stern (2015) verweisen auf die Bedeutung klarer Zielvorstellungen von Lehrpersonen (Schmidinger et.al., 2015, S. 60). Diese dienen einerseits als Grundlage für Überlegungen zu inhaltlichen und didaktischen Umsetzungen, andererseits soll anhand von Erfolgskriterien das Erreichen der Ziele aufgezeigt werden. So schließt die formative Leistungsbewertung das Setzen von Zielen und Erfolgskriterien ein (Wiliam, 2014, S. 8). Inwieweit das Formulieren von Lernzielen und Erfolgskriterien in der Lehrer*innenbildung erlernt wird, geht folgende Forschungsfrage nach: „Werden Lernziele in Unterrichtsplanungen von angehenden Lehrpersonen in der Lehrer*innenbildung angemessen und sinnvoll formuliert und werden entsprechende zielorientierte Erfolgskriterien fixiert?“ Um diesem Interesse nachzugehen wurden in drei Semestern bei 6 Seminargruppen gegen Ende des Bachelors Unterrichtspläne von Studierenden (n= 131) untersucht und mittels Dokumentenanalyse (Hoffmann, 2018) beforscht. Das zugrunde liegende Kategoriensystem wurde in Anlehnung an Wittwer et. al. (2019) erstellt. Dieser Beitrag diskutiert diese Ergebnisse, sowie Überlegungen, wie die Bedeutung von Lernzielen und Erfolgskriterien für den Unterricht in die Lehrer*innenbildung implementiert werden soll.</p>
2B (Chair: Christian Kraler) 10:05–11:35	Raum: Seminarraum 3 (2. OG)
Wiesner: Alte und neue Aspekte der Diagnostik. Zeichentheoretische Überlegungen, Reflexionen und Klärungen	<p>Der Begriff der Diagnose (griech. <i>diágnōsis</i>) meint Erkenntnis, Unterscheidung und Beurteilung, also den Blick auf dasjenige zu richten, woraus etwas erkennbar, unterscheidbar und beurteilbar wird, um diagnostisch (griech. <i>diagnōstikós</i>) im Sinne einer Lehre des unterscheidenden und beurteilenden Erkennens zu angemessenen Wahrnehmungen zu gelangen. Phänomenologisch geht es um ein Lesen und Deuten von Zeichen, also um ein „sign“ nach Peirce (CP 2.228), welches im Sinne von Kahn (1978) auch als „diagnostic sign“ vorliegt und zugleich einen „level of signification“ kreiert. Nach Schonauer (1986) entstehen mindestens zwei Diagnosewelten durch eine perspektivische Segmentierung, nämlich ein mechanisches Reduktionsmodell und ein mitweltliches Kooperationsmodell, wodurch jeweils unterschiedliche Tönungen von Zeichen (Signale, Symbole, Symptome) generiert werden. Die signalorientierte Diagnostik strebt demnach meist nach einer analytischen Erklärung und formuliert sogenannte „patho-signs“ (Kahn, 1978). Die symbolorientierte Diagnostik tendiert mittels der „normo-signs“ zu einem ganzheitlichen Verstehen, welches immer in Bezug zur biographischen Entwicklung steht. Der Beitrag versucht die beiden Herangehensweisen miteinander zu verbinden und einen Weg aufzuzeigen, wie zeichentheoretisch eine Fundierung von Diagnose gelingen könnte, um das Erkennen, Unterscheiden und Beurteilen zu professionalisieren.</p>
Stahl & Stauber:	entfällt

<p>Schneider & Wurzhainer: Lernprozesse diagnostizieren. Anmaßend oder angemessen?</p>	<p>Pädagogische Diagnostik dient der planvollen Analyse individueller sowie gruppenbezogener Lernprozesse (Schreiner & Kraler 2019). Wenn Lernen das Persönlichste auf der Welt ist (Schratz 2009), gilt dies ebenso für dessen Diagnose. Dieser Beitrag widmet sich dem Entwurf eines Diagnosekonzepts, welches dem Wechselspiel zwischen der persönlichen Diagnosebrille und der Interaktion im pädagogischen Feld gerecht wird. Lernende inkorporieren im Sinne der Habitualisierung (Bourdieu 1996) Diagnosekompetenzen, indem sie im pädagogischen Feld interagieren. Sie (das „Subjekt“, ebd.) lernen über Interaktion, Resonanz und Feedback (Schneider 2021) durch die Übernahme von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Lehrpersonen, Mitschüler:innen und anderen Akteure:innen („Objekte“; Bourdieu 1996). Letztlich werden Selbstdiagnosekompetenzen in den eigenen Habitus aufgenommen.</p> <p>Ein zweites Diagnosekriterium ist die Zeit. Pädagogisch diagnostizieren heißt hinschauen und Entwicklungsschritte erkennen. Entwicklung impliziert die Dimension der Zeit. Im Feed-Forward (Wurzhainer 2019) blicken Lernende kritisch nach vorne und nehmen unter Einbeziehung der o. g. Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata die Diagnose und damit die Verantwortung der eigenen Lernschritte selbst in die Hand.</p> <p>Die zentrale Frage im Beitrag lautet: Unter welchen Umständen ist es anmaßend oder angemessen, Persönlichstes zu messen? Nach der Vorstellung zweier theoretischer Konzepte, wird diese Frage diskutiert.</p>
<p>11:35–11:55</p>	<p>Kaffeepause (Aula, 3. OG)</p>

11:55–13:25	Parallelsessions (3)
3A (Chair: Gabriele Schauer) 11:55–13:25	Raum: Seminarraum 1 (2. OG)
Reisenauer: (Ohn-)Macht und (Nicht-)Zuständigkeit - Pädagogische Diagnostik bei problematisiertem Schüler*innenverhalten zwischen allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik	<p>Im Zusammenhang mit problematisiertem Verhalten von Schüler*innen sind ein großer Leidensdruck aufseiten der Lehrer*innen verbunden oftmals mit Ohnmachtsgefühlen sowie eine steigende Attestierung von Förderbedarfen im Bereich soziale und emotionale Entwicklung (Textor & Boger, 2020, Monitoring-Stelle UN-BRK, 2017) beobachtbar. Die Abgabe der Kinder an eine sonderpädagogische Diagnostik kann dabei zu nicht intendierten Folgen wie Stigmatisierung, Exklusion und Pathologisierung (Prenzel, 2006, S. 15) führen, da „symbolische und soziale Grenzen gezogen [werden], die sichtbare Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung von Schulkindern haben“ (Powell 2007, S. 323).</p> <p>Um den Umgang mit Verhalten inklusionspädagogisch wenden zu können, ist es notwendig, sich insbesondere auch mit pädagogischer Diagnostik auseinanderzusetzen, die geradezu einen Lackmustest für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems darstellt. Ziel des Weges von einer sonderpädagogischen hin zu einer inklusiven Diagnostik ist eine Verschiebung vom (Be-)Werten hin zum Verstehen, um Dialogfähigkeit auch in Krisensituationen zu erhalten und einen Bruch zwischen Lehrenden und Lernenden zu vermeiden.</p> <p>Dieser Beitrag stellt das vom BmBf geförderte Projekt: „Inklusive Diagnostik im Dialog. Qualifizierungsprogramm zur Unterstützung schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (InDiD)“ vor und lädt zum Dialog zwischen (sonder-)pädagogischer und inklusiver Diagnostik ein.</p>
Möhlen: Pädagogische Diagnostik als Messtechnik traditionell-selektiver Bildungssysteme oder Kernaufgabe in der Gestaltung von inklusiven Lehr-Lernprozessen in der Schule?	<p>Pädagogische Diagnostik subsumiert interdisziplinäre Konzepte und Strategien diverser wissenschaftlicher Diskurse. Im österreichischen Bildungssystem ist die Selektionsdiagnostik in Form des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) vorzufinden. Trotz der gesetzlichen Verpflichtung mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009, ist die SPF-Diagnostik primär medizinisch und (entwicklungs-)psychologisch orientiert sowie auf der Steuerungsebene zu verorten. Demgegenüber steht das Verständnis einer menschenrechtsbasierten Inklusiven Pädagogik, Schüler:innen nicht anhand ihrer Fähigkeiten selektiv zu beurteilen, sondern Lehr-Lernprozesse inklusiv zu gestalten. Das erfordert eine systemische Transformation von Bildungsinstitutionen, diagnostischer Prozesse und der Lehrer:innenbildung. Welche systemtheoretischen Implikationen rahmen aktuelle Diagnostikstrategien und wie ist dies anhand von inklusionspädagogischen Annahmen zu bewerten? Der Forschungsfrage nachgehend bietet der Beitrag einen grundagentheoretischen Impuls zur Debatte um die evidenzbasierte und standardisierte SPF-Diagnostik und den dazu konträren Kernaufgaben Inklusiver Pädagogik. Die Erkenntnisse aus einer narrativen Literaturrecherche werden anhand des Theorems "Technologiedefizit der Pädagogik" diskutiert. Dies besagt, dass es keinen linearen Kausalzusammenhang von Ursache und Wirkung in der Pädagogik gibt. Dies wiederum stellt aber die Grundlage für evidenzbasierte SPF-Diagnostik dar.</p>
Kleinlein & Proyer: Von diagnostischen Kategorien zu diagnosegeleiteter Praxis	<p>Aktuelle Beiträge und Debatten im Kontext pädagogischer Diagnostik sind stark von Diskursen der inklusiven Pädagogik geprägt. Hierbei zeigt sich jedoch, dass Paradigmen der inklusiven Pädagogik und der pädagogischen Diagnostik nicht ohne weiteres miteinander vereinbar sind, weshalb eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit dieser Thematik notwendig</p>

- Zur Konzeptualisierung (inklusions-)pädagogischer Diagnostik	ist. Der Beitrag stellt einen Ansatz inklusiver Diagnostik vor, welcher aktuelle Diskurse und Dilemmata aufgreift und in ein logisch-sinnvolles Zusammenspiel überträgt. Hierfür wird das Feld konzeptuell in drei Bereiche untergliedert: Der erste Bereich beschäftigt sich mit inklusionsgeleiteten diagnostischen Verfahren (1) – um eine zielführende pädagogische Diagnostik durchführen zu können, ist es vorerst notwendig über angemessene Diagnoseverfahren zu verfügen und diese fachgerecht nutzen zu können. Darauf aufbauend sind für eine zeitgemäße pädagogische Diagnostik inklusionsgeleitete diagnostische Kategorien (2) notwendig – diese dienen der sinnvollen Kategorisierung von in diagnostischen Verfahren festgestellten und pädagogisch relevanten Aspekten. Im letzten, hoch relevanten und eher vernachlässigten Schritt der inklusiven Diagnostik stehen dann diagnosegeleitete inklusive Handlungspraktiken (3) – denn pädagogische Diagnostik kann nur dann sinnvoll und zielführend sein, wenn aus diagnostischen Verfahren und Kategorien auch Schlüsse für eine entsprechend diagnosegeleitete und inklusionsorientierte Praxis gezogen werden.
3B (Chair: Jana Groß-Ophoff) 11:55–13:25	Raum: Seminarraum 3 (2. OG)
Sattelberger: „Pädagogische Diagnostik“ und „Leistungsbeurteilung“ in Lehramtscurricula	<p>Pädagogische Diagnostik ist ganz allgemein die Steuerung von Lehr-Lernprozessen und soll das Lernen begleiten. Leistungsbeurteilung, als wichtiger Teilbereich davon, hat auch eine selektive und allokativen Funktion. Beide Bereiche sind zentrale Aufgaben professionellen Lehrer*innenhandelns und müssen daher in den Hochschulcurricula angemessen repräsentiert sein.</p> <p>In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer aktuellen empirischen Studie vorgestellt, die ausgewählte österreichische Lehramtscurricula hinsichtlich dieser Aspekte untersucht. Als Grundlage zur Entwicklung konkreter Lernmöglichkeiten für angehende Lehrpersonen stellen curriculare Konzeptionen einen Grundpfeiler der inhaltlichen Ausrichtung sowie der Qualität der Lehramtsstudien dar. Dementsprechend widmet sich das vorgestellte Projekt folgender Frage: „Wie sind die Themen Pädagogische Diagnostik und Leistungsbeurteilung in den Lehramtscurricula des Verbundes Nord-Ost abgebildet?“</p> <p>Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung zeigen, dass der Steuerung von Lehr-Lernprozessen zwar meist ein großer Schwerpunkt eingeräumt wird, die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung im Bereich der Beurteilung von Schüler*innenleistungen allerdings eher wenig angesprochen werden. Dies ist insofern kritisch zu betrachten, weil mit der Beurteilung von Schüler*innenleistungen weitreichende Konsequenzen für die jeweilige Bildungsbiografie verbunden sind und daher Studierende auf diese Aufgabe ausreichend vorbereitet werden sollen.</p>
Gruehn & Diekmann:	entfällt
Dammerer & Zeilinger: Pädagogische Diagnostik im Mentoring bei Studierenden und beginnenden Lehrpersonen	Ingenkamp (2008, S. 13) definiert den Begriff der Pädagogischen Diagnostik (PD) wie folgt: „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 PD gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen

	<p>oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben.“</p> <p>Der Fokus in der PD kann dabei unterschiedlich ausgerichtet sein, in Richtung Schüler*innen oder Lehrpersonen (Hascher, 2009).</p> <p>Im Kontext des Mentorings bei Studierenden oder beginnenden Lehrpersonen ist nach dieser Definition der Mentee der Lernende, wobei auch Mentor*innen durch die Diagnose von unterrichtlichem Handeln profitieren.</p> <p>Im geplanten Beitrag soll ein Instrument zur Analyse von Lehrerkompetenz und dessen Einsatz diskutiert werden. Die Ergebnisse einer Evaluation (n=83) dieses Instruments werden vorgestellt und wie Mentor*innen Items zur Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes operationalisieren und im Anschluss mit Mentees dialogisch bearbeiten. Durch die Diagnose von Unterricht kommt Mentoring somit Schüler*innen zugute (Freafel, 2022).</p>
13:30–14:00	<p>Closing (Tagungsraum Trient, 1. OG)</p>

Tagungsleitung: Claudia Schreiner (Univ. Innsbruck)

Tagungsteam: Gabriele Schauer (Univ. Innsbruck, ÖFEB-Sektion LehrerInnenbildung), Christian Kraler (Univ. Innsbruck), Johannes Reitingner (Univ. Wien, ÖFEB-Sektion LehrerInnenbildung)

Ort: Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung & Schulforschung, Fürstenweg 176, 6020 Innsbruck