

Inhaltsverzeichnis Anhang

1	Datenerhebung	342
1.1	Interviewleitfaden Interview 1	343
1.2	Interviewleitfaden Interview 2	350
1.3	Interviewleitfaden Interview 3	356
1.4	Weitere Instrumente	362
1.4.1	Rückmelde- oder Feedbackbogen	362
1.4.2	Reflexionsbitte	364
2	Datenaufbereitung und Datenauswertung	365
2.1	Datenaufbereitung	365
2.1.1	Transkriptionsregeln	365
2.1.2	Transkriptbeispiel P ₂ Interview 2	366
2.2	Datenauswertung	382
2.2.1	Formulierende und reflektierende Interpretation	382
2.2.1.1	Erste formulierende Interpretation P ₂ Interview 2	382
2.2.1.2	Erste reflektierende Interpretation P ₂ Interview 2	389
2.2.1.3	Komparative Analyse der Probanden	394
2.2.1.4	Alltagsparadigma diagnostischer Lehrkraftkompetenz P ₂	404
2.2.2	Indikatoren zur Bestimmung der Kompetenzdimensionen	415
2.2.2.1	Indikatoren zu Abschnitt 9.1: Kompetenzverständnis, Ergebnis- und Prozessdiagnostik sowie Instrumente der Kompetenzerfassung erläutern	416
2.2.2.2	Indikatoren zu Abschnitt 9.2: Kompetenzdiagnose und Förderplanung in der didaktische Jahresplanung berücksichtigen	419
2.2.2.3	Indikatoren zu Abschnitt 9.4: Grundhaltungen z.B. zu/m/r, Professionswissen, subjektiven Theorien oder Lehrkraftrolle erkennen und reflektieren	421
2.2.2.4	Indikatoren zu Abschnitt 9.5: Die benötigte diagnostische Kompetenz mit der eigenen Diagnosekompetenz vergleichen	423
2.2.2.5	Indikatoren zu Abschnitt 9.6: Über Diagnoseergebnisse kommunizieren	424
2.2.2.6	Indikatoren zu Abschnitt 9.7: Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht zeigen	426
2.2.2.7	Indikatoren zu Abschnitt 9.8: Bereitschaft zur Reflexion über eigene (diagnostische) Theorien, Ziele, Routinen, Wahrnehmungen, Überzeugungen usw. entwickeln	428
2.2.2.8	Indikatoren zu Abschnitt 9.9: Im Bildungsgang Diagnoseüberlegungen abstimmen und in der didaktischen Jahresplanung berücksichtigen	430
2.2.2.9	Indikatoren zu Abschnitt 9.10: Im Bildungsgang die didaktische Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und individualisierte Unterrichtsangebote anpassen	432
2.2.2.10	Indikatoren zu Abschnitt 9.12: Konferenzen zum Bereich Diagnose und individuelle Förderung durchführen	434
2.2.2.11	Indikatoren zu Abschnitt 9.14: Bereitschaft zur Teilnahme an Reflexionszyklen im Bildungsgangteam entwickeln	436
2.2.3	Orientierungsrahmen der Probanden	437

1 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt mit Hilfe problemzentrierter, leidfadengestützter Interviews (siehe Arbeit Abschnitt 8.1). Die Konkretisierung des Erhebungsinstrumentariums ist in Abschnitt 8.1.3 nachzulesen. Den dortigen Ausführungen kann auch die grundsätzliche Struktur der Interviewleitfäden entnommen werden. Jedes Interview greift inhaltlich die folgenden vier Themenschwerpunkte auf:

1. Eigene Vorstellung von Kompetenzdiagnose und Interesse an den Workshops.
2. Genutzte diagnostische Verfahren und Maßnahmen der individuellen Förderung, Kompetenzverständnis, Selbsteinschätzung der diagnostischen Kompetenz.
3. Bezug zum Unterricht: zeitliche Integration der Maßnahmen und Verfahren, Bezug zur didaktischen Jahresplanung, Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen.
4. Ausblick: Stellenwert von Diagnostik und individueller Förderung, Bereitschaft zur Veränderung, gewünschte Unterstützungsmaßnahmen

Die in den Interviewleitfäden rot und für den Anhang kursiv hinterlegten Anmerkungen und Frageergänzungen fungieren als Erinnerung und gedankliche Unterstützung für die Interviewerin.

1.1 Interviewleitfaden Interview 1



00 KLÄRUNGSPHASE (vor dem Interview)

- Vorstellung des Interviewers (kurz, da bekannt)
- Einordnung/Vorstellung des Forschungsvorhabens
- Hinweis darauf, dass es nicht um Wissen und Kenntnisse geht, sondern die bisherige Diagnosepraxis und persönliche Einstellungen im Vordergrund stehen, auch im Hinblick auf die Vorbereitung des Workshops
- Klärung: Interviewregeln – Aufzeichnung – Verarbeitung und Verwendung der Daten
- Zusicherung der Anonymisierung
- Klärung, ob ein Interesse an den Ergebnissen besteht
- Fragenklärung
- Hinweis auf die für das Interview benötigte Zeit
- Hinweis auf den Kurzfragebogen am Ende des Interviews

01 KURZFRAGEBOGEN (siehe Anhang, nach dem Interview)

Ziel: Ermittlung der Sozialdaten – berufliche Fachrichtung/Zweifach – Studienort und –zeitraum – Seminarort und –zeitraum – Berufsjahre – Einsatz in Bildungsgängen –

Einleitungsfrage

Du hast dich für alle Workshops zu den Bereichen: Kompetenzdiagnose, Eingangsdiagnose und Fördermaßnahmen eingetragen. Beschreibe bitte dein besonderes Interesse an diesen Themen.

02 ALLGEMEINE SONDIERUNG und 03 SPEZIFISCHE SONDIERUNG

02 Aufgreifen der thematischen Aspekte aus der einleitenden Erzählsequenz und sukzessive Offenlegung der subjektiven Problemsicht (Detaillierung der Themen, erzählungsgenerierende Kommunikation, Rekonstruktion von Orientierungen und Haltungen, „elastisches Vorgehen“)

03 Prinzip der Deduktion: Zurückspiegeln von Äußerungen zum Zweck der Selbstreflexion – kommunikative Validierung durch klärende Verständnisfragen und Konfrontationen mit eigenen Sichtweisen, die zu weiteren Detaillierungen und Standpunkten führen. Wichtig ist allerdings, das Vertrauensverhältnis zu wahren und keine Rechtfertigung zu provozieren (verständnisgenerierende Kommunikation – Vorwissen für Fragen nutzen, ohne die originäre Sichtweise/das Muster zu überdecken – oder: neue Muster des Sinnverstehens? – besonders „elastisches Vorgehen“)

Fragenpool:

Pädagogisches und fachdidaktisches Wissen und Können

- Welche Vorstellung hast du von Kompetenzdiagnose?
Lernstand – Lernentwicklung – Aufgaben – Schülerinnen und Schüler – Eingangsdiagnose – Notengebung – Zeugnisse – Leistungsbeurteilung – Förderung – Selbst- und Fremddiagnostik

- Könntest du jetzt ganz spontan sagen, was die Lehrkraft im Jahr 2010 alles diagnostizieren muss, um *up to date* zu sein

- Wie wurde das Thema der Diagnostik oder Beurteilung (heute spricht man von der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte)
 - in deinem Studium und
Veranstaltungen und Seminare – Inhalte – Umfang (SWS)

 - in der Zeit deines Referendariats behandelt?
Fach- und Hauptseminar – Ausbildungsschule

- Wenn du auf einer Skala von 1 – 6 bewerten solltest, wie zutreffend du Schülerinnen und Schüler in ihrem Handeln einschätzen kannst, welche Ziffer würdest du wählen
Begründe bitte, warum du dich so einschätzt.

- Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren im und außerhalb des Unterrichts. Welche Formen der Diagnose verwendest du bei deinen Schülerinnen und Schülern?

Wenn diese Frage detailliert beantwortet wird, dann weiter:

- Greifst du auf standardisierte Tests zurück (*die z.B. zentral und für landesweite Zwecke konzipiert wurden*) oder hast du selbst bestimmte Diagnoseverfahren entwickelt?

-
- Wie bist du bei der Entwicklung des Verfahrens vorgegangen, welche Kompetenzen (und welcher Bezugsrahmen) standen im Vordergrund?
 - Wie dokumentierst du die Ergebnisse deiner Erhebungen?
 - Wenn man die Diagnose von Lernständen und Lernentwicklungen in den Unterricht integriert, benötigt man dafür Zeit. Wie verschaffst du dir die hierfür benötigte Zeit?
 - Welchen Einfluss haben die von dir diagnostizierten Ergebnisse auf deinen Unterricht?
Zusammenhang mit individueller Förderung – individuelle Fördermaßnahmen – Beratungsgespräche – Vereinbarungen
 - Kannst du mir ein konkretes Beispiel dafür nennen, bei welchen Themen oder Inhalten deine Schülerinnen und Schüler in jedem Jahrgang wieder Lernhindernisse oder Lernschwierigkeiten haben?
Berücksichtigst du diese Lernhindernisse und –schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung von Unterricht?
 - Tauscht ihr im Kreis der Kolleginnen und Kollegen Diagnose-ergebnisse und Eindrücke über Schülerin A oder Schüler B aus?
Wie oft – Grundlage für individualisiertes Vorgehen – Art des Austausches – Art der Dokumentation – festgelegte Standards
 - Wie wird die Diagnose von Lernständen oder von Lernentwicklungen in der didaktischen Jahresplanung der Bildungsgänge, in denen du arbeitest, berücksichtigt?
Gewichtung von Lernständen und Lernprozess – Selektions- oder Qualifikationsdiagnostik oder Entwicklungsdiagnostik – Beratung von SuS und Erziehungsberechtigten
 - Die Qualitätsanalyse in unserer Schule Ende April 2010 kam zu dem Ergebnis, dass die Leistungen der Lernenden stark auf den mittleren

Klassendurchschnitt bezogen sind. Welche Rückschlüsse ziehst du für dich aus diesem Ergebnis?

Kennst du andere Bezugssysteme als die eigene Klasse?

- Kennst du Beurteilungsfehler und –tendenzen, die bei Lehrerinnen und Lehrern häufig festgestellt werden?
 ➤ *Unterlaufen Lehrkräften mehr oder weniger Beurteilungsfehler, je länger sie im Schuldienst tätig sind? Begründe deine Auffassung.*

 ➤ *Haben diese Fehler und Beurteilungstendenzen einen Einfluss auf die Beurteilung von Lernenden/die Lernprozessdiagnostik?*
- Was müsste unternommen werden, um im Bereich der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften noch professioneller zu werden?

Subjektive Theorien/Epistemologische Überzeugungen

- Wie würdest du den Stellenwert der pädagogischen Diagnose und individuelle Förderung für den Unterricht einschätzen?
Begründe bitte deine Auffassung.
- Was ist deiner Ansicht nach wichtiger: die Tätigkeit der zutreffenden Beurteilung und Notengebung oder die Tätigkeit der kontinuierlichen und systematischen Beobachtung im Unterricht *(um Lernhindernisse aufzuspüren und darauf zu reagieren)?*
Begründung der Auffassung.
- Wie bewertest du deine Bereitschaft, die von dir beschriebene – ich nenne es – „Alltagsdiagnostik“ neu zu überdenken/zu verändern?
- Was müsste passieren, damit Lehrkräfte ihren Unterricht an den aktuellen Forderungen zur Kompetenzdiagnose und zur individuellen Förderung ausrichten?

- In Niedersachsen müssen sich die Kolleginnen und Kollegen am Ende der Sommerferien in Teams zu bestimmten Themen weiterbilden. Was hältst du von diesem Konzept, mit dem du mit deinem Bildungsgang Neues z.B. über Kompetenzdiagnose erfahren und weiterentwickeln könntest?

Was fändest du besser: eine Weiterentwicklungsmaßnahme mit oder ohne dein Bildungsgangteam? Begründe bitte deine Auffassung.

- Welchen Zusammenhang siehst du zwischen der Fähigkeit andere zutreffend einschätzen zu können (= Fremddiagnose) und der Fähigkeit, sich selbst richtig einzuschätzen (= Selbstdiagnose)?
- Glaubst du, dass (dein) Unterricht einen direkten Einfluss auf den Lernzuwachs der Auszubildenden hat?

Eigenen Position finden: wird Lernen durch den eigenen Einfluss, durch informelle Einflüsse oder durch den Lerner selbst stark beeinflusst? Haben Lehrende Angst davor, dass der eigene Einfluss zu groß/klein ist?

Wiederholung der Einleitungsfrage

Du hast jetzt so viel über deine Auffassungen, deine Routinen und deine Arbeit im Unterricht und Bildungsgang berichtet. Dafür möchte ich mich herzlich bedanken. Den Abschluss bildet die Anfangsfrage von vorhin und ich bin gespannt auf deine Antwort jetzt:

Du hast dich für zwei (oder alle) Workshops zu den Bereichen: Kompetenzdiagnose, Eingangsdiagnose und Fördermaßnahmen eingetragen. Vorhin hast du dein besonderes Interesse so beschrieben:

Hast sich an deiner Einschätzung durch unser Gespräch und deine Reflexion zu diesem Thema etwas verändert?

04 K U R Z F R A G E B O G E N (Anhang)

- 01 weiblich ☐ männlich ☐
- 02 Alter: 25 – 35 ☐ 35 – 45 ☐ 45 – 55 ☐ älter ☐
- 03 Stundenumfang: teilzeit ☐ vollbeschäftigt ☐
- 04 Berufliche Fachrichtung/Erstfach :
- Unterrichtsfach/Zweitfach :
- 05 Einsatz in den Bildungsgängen:
- mit Stunden
- mit Stunden
- mit Stunden
- 06 Am Berufskolleg Bergisch Gladbach beschäftigt seit Jahren
- Ausbildung:
- Beschäftigungen vorher:
- Schule: Zeit:
- Schule: Zeit:
- 07 Studium:
- in: Fächer: Zeit (ungefähr):
- 08 Referendariat:
- in: Fächer: Zeit:
- 09 Beurteilung der Arbeitszufriedenheit von 1: sehr zufrieden bis 4
völlig unzufrieden ☐ (bitte Ziffer eintragen)

1.2 Interviewleitfaden Interview 2



00 KLÄRUNGSPHASE (vor dem Interview)

- Begrüßung (kurz, da gleiche Interviewpartner wie in Interview 1)
- Einordnung dieses zweiten Interviews in den Workshopzyklus/das Forschungsvorhaben

Punkte, die nur noch angedeutet werden:

- Klärung: Interviewregeln – Aufzeichnung – Verarbeitung und Verwendung der Daten
- Zusicherung der Anonymisierung
- Klärung, ob ein Interesse an den Ergebnissen besteht
- Fragenklärung

Einleitungsfrage:

Du hast sehr aktiv am Workshop *Kompetenzdiagnose* teilgenommen. Ich musste den Workshop auf Mittwoch-Nachmittag vor Himmelfahrt verschieben. Deine Teilnahme zu diesem Zeitpunkt zeugt von hohem Engagement. Vielen Dank!

Wenn du noch einmal versuchst, dich daran zu erinnern, was du am Ende unseres Workshops für einen Eindruck gehabt hast, wie würdest du diesen Eindruck beschreiben?

Du hattest im ersten Interview die folgende Erwartungshaltung geäußert
Hinweis auf Erwartungshaltung, die im ersten Interview geäußert wurde.

Inwiefern hat sich diese Erwartungshaltung erfüllt/nicht erfüllt?

02 ALLGEMEINE SONDIERUNG

Aufgreifen der thematischen Aspekte aus der einleitenden Erzählsequenz und sukzessive Offenlegung der subjektiven Problemsicht (Detaillierung der Themen, erzählungsgenerierende Kommunikation, Rekonstruktion von Orientierungen und Haltungen, „elastisches Vorgehen“).

03 SPEZIFISCHE SONDIERUNG

Prinzip der Deduktion: Zurückspiegeln von Äußerungen zum Zweck der Selbstreflexion – kommunikative Validierung durch klärende Verständnisfragen und Konfrontationen mit eigenen Sichtweisen, die zu weiteren Detaillierungen und Standpunkten führen. Wichtig ist allerdings, das Vertrauensverhältnis zu wahren und keine Rechtfertigung zu provozieren (verständnisgenerierende Kommunikation – Vorwissen für Fragen nutzen, ohne die originäre Sichtweise/das Muster zu überdecken – oder: neue Muster des Sinnverstehens? – besonders „elastisches Vorgehen“).

Fragenpool:

Didaktische Struktur des Workshops (WS 1)

- Wie hat dir der Aufbau des Workshops gefallen: 1. Kompetenzbegriff
2. Diagnoseinstrumente – 3. diagnostische Kompetenz von
Lehrkräften (*dazu sind wir ja leider nicht mehr gekommen*)
- Woran erinnerst du dich speziell, als wir uns im ersten Teil mit den
Kompetenzen befasst haben?
Kompetenzraster – Kompetenzentwicklung – Kompetenzniveau
- Woran erinnerst du dich speziell, als wir uns im zweiten Teil mit der
Diagnose befasst haben?
Instrumente – Medizin - Therapie
- Wie war für dich die Diagnose deiner eigenen diagnostischen
Kompetenz? (*das war die „Hausaufgabe“ für zu Hause*)
- Gibt es etwas, was du gar nicht oder nur schwer nachvollziehen
konntest?
- Inwiefern konntest du deine Erfahrungen in die Arbeitsphasen des
Workshops mit einfließen lassen?
- Wie bist du/seid ihr mit den Arbeitsaufträgen für die Workphasen
zurecht gekommen?
- Welche Schwierigkeiten sind während der beiden Workphasen in
deiner Arbeitsgruppe aufgetreten?
Austausch – heterogenes Verständnis

Pädagogisches und fachdidaktisches Wissen und Können – Subjektive Theorien

- Wie hat sich dein Verständnis von Kompetenzdiagnose durch den Workshop verändert?

Kompetenzbegriff - Zustand- und Prozessdiagnostik – differenzierter Blick - Systematisierung

- Inwiefern siehst du das im Workshop vorgestellte Kompetenzraster als ein geeignetes Mittel an, um Kompetenzen genauer zu betrachten?

Raster noch einmal vorlegen – Handhabbarkeit?

- Inwieweit ist deiner Meinung nach z.B. der Blick auf die Selbst- und Sprachkompetenz im Unterschied zur Sozial- und Sprachkompetenz bei der Kompetenzdiagnose sinnvoll?

spezieller Blickwinkel – genaue Abgrenzung verändert Fokus

- Welche Position hast du zu der Vorstellung, dass Kompetenzen über bestimmte Niveaustufen entwickelt werden und daran gemessen werden müssen?

Beispiel: Vorstellung darüber, welche Textsorte ein Sus mit Sek I Abschluss sinnentnehmend lesen, verstehen und wiedergeben sollte.

- *Welche Kompetenzfacette habt ihr in der Workphase I ausgewählt?*
Ist es dir und euch in der Gruppe leicht oder schwer gefallen, Kompetenzniveaustufen für eine bestimmte Teilkompetenz zu entwickeln?

Begründe (oder: worauf führst du das zurück?)

- Was bedeutet für dich die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz?

Performanz beobachtbar und messbar und situativ – Kompetenz ist nicht messbar und eignet sich eher für reflexive Zugänge

- Im Workshop haben wir über unterschiedliche Instrumente der Prozessdiagnose gesprochen. Welche/s der vorgestellten Instrumente setzt du in deinen Klassen/Bildungsgängen ein oder würdest du gern einsetzen?

Beobachtungsbogen – Selbsteinschätzung (Fragebogen)/ Fremdeinschätzung – Interview/Gespräche – Portfolio/Lerntagebuch

- Welche Kompetenzen würdest du mit dem eingesetzten Instrument diagnostizieren?

- Hast du selbst einen Favoriten unter den Diagnoseinstrumenten?
Begründe – Erfahrungen – am einfachsten in der Handhabung – im Bildungsgang/in der Fachkonferenz abgeklärt

- Wie berücksichtigt ihr den Einsatz von Diagnoseinstrumenten in der didaktischen Jahresplanung?
Berücksichtigung – systematischer Einbau – Instrument/ Auswertung/Gespräch

- Unter welchen Bedingungen könntest du dir vorstellen, an der Entwicklung von Diagnoseinstrumenten weiterzuarbeiten oder die Ideen in die nächste Bildungsgangkonferenz/Fachkonferenz einzubringen?
Vereinheitlichung – päd. Handeln aus „einem Guss“ – Mehrarbeit – Angst vor Veränderungen

- Wie schätzt du die Bereitschaft deiner Kolleginnen und Kollegen ein, ihren Unterricht für diagnostische Maßnahmen und individuelle Förderung zu öffnen?

- Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die kollegiale Zusammenarbeit?
Angst vor Öffnung – alte Muster – Dinge nicht „im Griff“ haben – Lehrerrolle

- Wenn wir die letzte Frage positiv deuten: welche Möglichkeiten bietet die kollegiale Zusammenarbeit, wenn es um Kompetenz- oder Eingangsdiagnose oder individuelle Förderung geht?

*Sicht abstimmen – positives Gefühl – Arbeit verteilen –
regelmäßiges Austausch – mehr Ideen – päd. Arbeit aus „einem
Guss“*

- Welche Rolle spielen die SuS selbst, wenn es darum geht, Kompetenzen zu diagnostizieren?
*Zulassen – ehrliche Antworten – authentisches Verhalten –
Entwicklungen/Veränderungen positiv gegenüber stehen – kritisches
Selbstbewusstsein – Eigeninitiative*
- Welche Rolle spielen die Lehrkräfte, wenn es darum geht, ihre diagnostische Kompetenz zu diagnostizieren?
siehe Frage oben

Fragen zum Workshop „Eingangsdiagnose“

- Im nächsten Workshop befassen wir uns mit der Eingangsdiagnose. Welche Vorstellung hast du von Eingangsdiagnose?
- Welche Instrumente der Eingangsdiagnose werden in den Bildungsgängen, in denen du arbeitest, eingesetzt?
Tests – „Fächer“ – Zeit
- Wie wurde die Eingangsdiagnose designt? Also: von wem, mit welchem Ziel, auf welchem Kompetenzniveau und welche Verfahren werden angewendet?
- Welche Auffassung hast du zu der eben beschriebenen Form der Eingangsdiagnose? Was läuft gut, was nicht so gut?
- Welchen Einfluss haben die Ergebnisse der Eingangsdiagnose auf den daran anschließenden Unterricht?
- Welche Erwartungshaltung bringst du in den Workshop zur Eingangsdiagnose mit?

1.3 Interviewleitfaden Interview 3



00 KLÄRUNGSPHASE (vor dem Interview)

- Begrüßung (kurz, gleiche Interviewpartner wie in Interview 1 u. 2)
- Einordnung dieses zweiten Interviews in den Workshopzyklus/das Forschungsvorhaben

Punkte, die nur noch angedeutet werden:

- Klärung: Interviewregeln – Aufzeichnung – Verarbeitung und Verwendung der Daten
- Zusicherung der Anonymisierung
- Klärung, ob ein Interesse an den Ergebnissen besteht
- Fragenklärung

Einleitungsfrage

Du hast sehr aktiv an den Workshops *Kompetenzdiagnose* und *Eingangsd Diagnose* teilgenommen. Vielen Dank! Außerdem stehst du mir bereits das dritte Mal für ein Gespräch zur Verfügung. Auch für diese Bereitschaft ein dickes Dankeschön!

Wenn du noch einmal versuchst, dich daran zu erinnern, was du am Ende des Workshops *Eingangsdiagnose* für einen Eindruck/(Un-)Zufriedenheit gehabt hast, wie würdest du diesen Eindruck/(Un-)Zufriedenheit beschreiben?

Du hattest im letzten Interview die folgende Erwartungshaltung zum zweiten Workshop geäußert (*Hinweis auf Erwartungshaltung, die im ersten Interview geäußert wurde*)

Inwiefern hat sich diese Erwartungshaltung erfüllt/nicht erfüllt?

02 ALLGEMEINE SONDIERUNG

Aufgreifen der thematischen Aspekte aus der einleitenden Erzählsequenz und sukzessive Offenlegung der subjektiven Problemsicht (Detaillierung der Themen, erzählungsgenerierende Kommunikation, Rekonstruktion von Orientierungen und Haltungen, „elastisches Vorgehen“).

03 SPEZIFISCHE SONDIERUNG

Prinzip der Deduktion: Zurückspiegeln von Äußerungen zum Zweck der Selbstreflexion – kommunikative Validierung durch klärende Verständnisfragen und Konfrontationen mit eigenen Sichtweisen, die zu weiteren Detaillierungen und Standpunkten führen. Wichtig ist allerdings, das Vertrauensverhältnis zu wahren und keine Rechtfertigung zu provozieren (verständnisgenerierende Kommunikation – Vorwissen für Fragen nutzen, ohne die originäre Sichtweise/das Muster zu überdecken – oder: neue Muster des Sinnverstehens? – besonders „elastisches Vorgehen“).

Fragenpool:

Didaktische Struktur des Workshops (WS 2)

- Wie hat dir der Aufbau des Workshops gefallen: 1. Grundverständnis „Was wir (nicht) schaffen können“ 2. Gruppenphase: Eingangsdiagnostik für das nächste Schuljahr: Inhalt und Organisation – 3. Vorstellung der Eingangsdiagnostik aus dem Bildungsgang Bäcker/Fachverkauf – 4. Vortrag: Prozessschritte der Eingangsdiagnostik – 5. Gruppengespräch: Wie kann es weiter gehen? – Maßnahmen
- Ich habe mich bei 5. für das Gespräch/den Austausch in der gesamten Gruppe entschieden. Eigentlich wollte ich zu diesem Zeitpunkt die Gruppenphase aus 2 zur Konzeption einer Eingangsdiagnose zum nächsten Schuljahr noch einmal intensivieren. Hätte dir dieser Schritt besser gefallen?
- Wenn du noch einmal versuchst, den Workshop Revue passieren zu lassen: welcher Inhalt/welcher Eindruck war für dich am stärksten?
- Wie bewertest du Phasen, in denen im Team gearbeitet wurde im Verhältnis zu Phasen, in denen der Vortrag/das gemeinsame Gespräch im Vordergrund standen?
- Viele haben mir in der Rückmeldung geschrieben, der Workshop wäre gut/gut strukturiert, aber zu theorielastig/zu stringent gewesen. Wie ist dein Eindruck?/Kannst du das nachvollziehen?
- Wie stündest du dazu, wenn wir uns in diesem Kreis noch einmal treffen und mit der praktischen Arbeit beginnen?
- Was könnten (deine) persönlichen Bedarfe für die praktische Arbeit sein?

Pädagogisches und fachdidaktisches Wissen und Können

- Wie hat sich dein Verständnis von *Eingangsdiagnose* durch den Workshop verändert?
Kompetenzraster – Standards – Selektions- oder Förderdiagnostik - Bildungsgang
- Welche Form von Diagnostik wäre für die Bildungsgänge, in denen du arbeitest, von Interesse: die Selektions- oder die Förderdiagnostik?
Ergebnis- und Prozessorientierung – Ergebnis - Lösungshandeln
- Welche Notwendigkeit siehst du, Standards bei den Überlegungen zur Eingangsdiagnose zu berücksichtigen?
Punktmessungen – Kompetenzentwicklung - Fokus
- Wie würdest du jetzt vorgehen, wenn du als verantwortliche/r Lehrer/in die Eingangsdiagnostik für einen von dir auszuwählenden Bildungsgang zu gestalten hättest?
Bezug zu den Prozessschritten? – standardisierter Test – Assessment – Beteiligung des Bildungsganges? – gemeinsames Vorgehen z.B. der Fachgruppe „Deutsch“
- Wären die Tests und Verfahren der *Testzentrale* für dich von Interesse und wenn ja, warum?
Gütekriterien – Selektion – Übernahme von Teilen -
- Welche Unterschiede zwischen den Bildungsgängen sind dir bezüglich des Umgangs und der Vertrautheit mit dem Thema der Eingangsdiagnostik aufgefallen?
Unterschied: Teilzeit- und Vollzeitschule – Motopäden/Sozialpädagogen/Kinderpflege mit „Erkenne dich selbst“
- Wirst du/werdet ihr im nächsten Schuljahr mit einer (veränderten) Eingangsdiagnostik starten?
Einfluss der Workshops auf Bildungsgangarbeit - Nachhaltigkeit

Rückblick auf beide Workshops (pädagogisches, fachdidaktisches Wissen, subjektive Theorien)

- Wenn du dich mit deiner eigenen Person vor dem ersten Workshop vergleichst: was hat sich bei dir bezüglich des Themas Kompetenz – Diagnose verändert?

Beobachtungsbogen – Selbsteinschätzung (Fragebogen)/ Fremdeinschätzung – Interview/Gespräche – Portfolio/Lerntagebuch

- Haben die Workshops dein Interesse am Thema und deine Bereitschaft, diagnostische Maßnahmen stärker in den Unterricht zu integrieren vergrößert oder verkleinert? Begründe.
- Welche Äußerung, welcher kollegiale Austausch oder welche Erfahrung hat dich in den Workshops besonders beeindruckt?
- Ich nenne dir bestimmte Themenbereiche aus den Workshops und du sagst mir, wie stark dich diese Inhalte beeindruckt haben (Skala 1(wenig) bis 6 (stark)). Begründe.

Kompetenzraster:

Kompetenz – Performanz:

Beobachtung mit Deskriptor:

Lernen und Lernprozess:

Kompetenzentwicklung:

Kompetenzstandard:

Erfassungsinstrumente:

Reflexion:

Didaktische Jahresplanung:

Bildungsgangarbeit:

...

- Was sollte ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin als Diagnostiker/in können oder wissen?

z.B. Kompetenzraster – Verfahren und Tests – Entwicklung von Verfahren/Tests – Vorstellung von Lernen

- In welchem Bereich siehst du für dich noch Entwicklungsbedarf?
ggf. an dieser Stelle die Übersicht über den normativen Rahmen der diagnostischen Kompetenz bereithalten
- Was müsste deiner Ansicht nach passieren, um das Thema der (pädagogischen) Diagnose in den einzelnen Bildungsgängen oder in unserer Schule als Ganzes stärker in den Mittelpunkt zu stellen?
Motivation bei einzelnen/vielen – für manche gar kein Thema – Bezug zur Unterrichtsentwicklung – Bezug zur eigenen Veränderungs- und Innovationshaltung
- Welche Rolle spielt die Bildungsgangleitung/die Schulleitung bei diesem Thema?
Diagnose stärker zum Gespräch machen – eine Eingangsdiagnostik inhaltlich und organisatorisch vorsehen – Möglichkeiten schaffen, stärker im Team zu arbeiten
- Welchen Zusammenhang siehst du zwischen der Kompetenzdiagnose bzw. Eingangsdiagnose und der Unterrichtsentwicklung?
Automatismus – Erfassung führt zu Dokumentation – Gesprächen/Beratung der SuS – stärkere Arbeit im Team
- Könntest du mir zum guten Schluss noch einmal erklären, welcher Zusammenhang für dich zwischen den Maßnahmen der Diagnose und den Maßnahmen der individuellen Förderung bestehen?
Veränderter Blick: weg von der ganzen Lerngruppe zum einzelnen Schüler – Reflexion stärken – Selbstständigkeit forcieren
- Nach so viel konzentrierter Reflexion noch eine ganz persönliche Frage an dich: Was haben die Workshops bei dir konkret bewirkt? Ich hätte gern drei Wirkungen mit jeweils kurzer Erläuterung.

Außerhalb der Aufzeichnung:

Waren die Workshops oder die Interviews für deine Entwicklung und Auffassungen entscheidender?

1.4 Weitere Instrumente

Zu den weiteren Instrumenten der Datenerhebung zählen die Rückmeldebögen am Ende der Workshops und die Reflexionsbitte.

1.4.1 Rückmelde- oder Feedbackbogen

Am Ende der Workshops wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer um eine Rückmeldung gebeten [siehe Arbeit Abschnitt 8.1.3.2 ad (b)]. Sie verfolgt für die Lehrkräfte den Zweck einer ersten Reflexion und eines Feedbacks. Für die Forscherin geht es vordringlich um das Ziel, Wünsche und Anregungen aufzunehmen und darauf reagieren zu können. Darüber hinaus sind die Überlegungen der Probanden für eine Thematisierung im nächsten Interviewdurchlauf von besonderem Interesse.

Exemplarisch aufgeführt ist an dieser Stelle der Rückmeldebogen nach Workshop 2.

Evaluation des Workshops „Eingangsdiagnose“

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

ich wäre dir sehr dankbar, wenn du dir am Ende des Workshops oder in den kommenden Tagen fünf Minuten Zeit nimmst, um mir ein kurzes Feedback zum Workshop zu geben. Deine Rückmeldung dient der Reflexion und Überarbeitung.

Bitte ergänze die folgenden Aussagen:

Das habe ich mitgenommen...

Das kam mir zu kurz...

Der Aufbau des Workshops war...

Folgendes Thema/Folgende Inhalte würden mich auch interessieren...

Vielen Dank für deine Rückmeldung!

1.4.2 Reflexionsbitte

Die Bitte, eine schriftliche Reflexion zu verfassen, erging an alle Lehrkräfte, die an mindestens zwei Workshops teilnahmen. Weitere Ausführungen sind Abschnitt 8.1.3.2 ad (a) der Arbeit zu entnehmen.

Lieber P₂ (Proband wird mit seinem Namen angesprochen),

ich möchte dich nach Abschluss der Workshops noch einmal um einen großen Gefallen bitten.

Kern meiner Untersuchung ist die Frage, welche Veränderungen oder Entwicklungen die Workshops bei dir als Teilnehmerin bezüglich deiner diagnostischen Kompetenz ausgelöst haben.

Vor diesem Hintergrund werde ich jetzt nicht ein weiteres Interview führen. Meine Bitte ist, die Zeit, die wir für ein Interview aufgewendet hätten, in die Erstellung einer Selbstreflexion zu investieren. Vielleicht wird auch ein kleines Portfolio daraus.

Wichtig wäre zunächst, dass du die Folienvorträge und Unterlagen noch einmal zur Hand nimmst und dir die Inhalte kurz vergegenwärtigst.

Wichtig wäre auch, meine Modellvorstellung von diagnostischer Kompetenz als Grundlage zur Hand zu nehmen (sie sind noch einmal angehängt) und detailliert in Worte zu fassen, in welchen Punkten dich die Workshops weiter gebracht haben oder ein Anstoß für weitere Überlegungen waren.

Mich würde weiter interessieren, ob es unter Umständen zu Veränderungen in den diagnostischen Handlungen deines Unterrichts gekommen ist und ob du Inhalte oder Anregungen aus den Workshops mit in einen deiner Bildungsgänge nehmen konntest.

Was war für dich in den Workshops besonders wichtig und warum?

Bitte spare auf einem Extrablatt auch nicht mit Kritik:
Was hat dich während der Workshops genervt, in welchen Punkten haben die Workshops nicht deine Erwartungen erfüllt und welche Veränderungsvorschläge hättest du?

Form und Umfang deines Reflexionsproduktes ist völlig nebensächlich. Du kannst mir eine Mappe ins Fach legen oder das ganz digital zukommen lassen.

Eine Sache noch: bitte differenziere zwischen den ersten beiden Workshops und dem Workshop der letzten Woche. Meine Dissertation befasst sich nur mit Diagnostik – natürlich im Rahmen der individuellen Förderung. Wenn du über den letzten Workshop reflektierst, benutze bitte auch ein gesondertes Blatt.

1000-mal Danke.
Margot

2 Datenaufbereitung und Datenauswertung

Die Datenaufbereitung befasst sich mit der Frage, wie die aufgezeichneten Interviews zu transkribieren und damit in eine Schriftform zu bringen sind. Die Auswertung der Daten begründet die Interpretation nach der dokumentarischen Methode.

2.1 Datenaufbereitung

Einen Überblick über gebräuchliche Transkriptionssysteme und die Begründung der hier verwendeten Transkriptionsregeln ist der Arbeit in Abschnitt 8.2 zu entnehmen

2.1.1 Transkriptionsregeln

Sieben Interviews wurden von der Forscherin transkribiert. Die weitere Transkription übernahm eine wissenschaftliche Hilfskraft, die nach den unten aufgeführten Transkriptionsregeln vorgeht.

Transkriptionsregeln für die Interviews von Margot Ohlms

- Überschrift: Bezeichnung des Interviews (Datum und Proband benennen).
- Margot Ohlms mit **I** (für Interviewerin) bezeichnen.
- Interviewpartner mit **P** (für Proband) bezeichnen: A... P₁, B... P₂, K... P₃, T... P₄, S... P₅ und W... P₆.
- Bitte den transkribierten Text etwas mehr einrücken als im vorliegenden Probetext.
- **Interpunktionsregeln** und **Satzzeichen** so weit wie möglich einhalten.
- Wenn ein Gesprächspartner spricht und der andere wirft nur kurz etwas ein, wie **Hm** oder **Okay** oder **Verstehe**, dann diesen Einwurf in Klammern in den Text einfügen. Das gilt auch noch für Kurzsätze wie **Jetzt verstehe ich**. Führt der Einwurf dazu, dass der Sprecher aufhört zu sprechen, dann auf den Gesprächspartner wechseln. Ist der Einwurf länger als oben beschrieben, ebenfalls auf den Gesprächspartner wechseln.
- Wird ein Satz nicht zu ende geführt/abgebrochen, dieses im Text mit ... markieren. Wenn es weiter geht und ein völlig neuer Satz beginnt, groß weiter schreiben. Wird der Satz inhaltlich fortgeführt, klein weiter schreiben.

- Verwendung der **literarischen Umschrift**. Das bedeutet, dass die Besonderheiten der gesprochenen Sprache berücksichtigt werden: wie **son** statt **so ein** oder **haste** statt **hast du** usw.
- Apostrophe aus Gründen der besseren Lesbarkeit bitte setzen (lag ´s statt lags). Diese Regel widerspricht der literarischen Umschrift.
- Wenn der Proband z.B. einen Schüler zitiert, dann das **Zitat** mit einem Doppelpunkt einleiten und mit einem einfachen Anführungszeichen (,') einrahmen. Beispiel. ...Und wenn der dann sagt: ‚Ey, dass ist ja voll ungerecht.‘, dann fühle ich mich schlecht...
- **Pausen** mit (Pause) bezeichnen und einfügen. Lange Pausen mit (Pause, lang).
- Genau so vorgehen bei **Räuspern, Luft holen, tiefem Luftholen** oder **Lachen**, also in Klammern setzen.
- **eh** oder **ehm** so einfügen, ohne Klammer, aber mit Kommata abgrenzen.

2.1.2 Transkriptbeispiel P₂ Interview 2

Um dem Gütekriterium der Regelgeleitetheit und der Transparenz des Verfahrens zu genügen, wird ein exemplarisches Interviewtranskript angefügt. Es handelt sich um das Transkript von Proband 2 aus der zweiten Interviewstaffel. Alle weiteren Transkripte, Interpretationen oder verdichteten Texte sind der beigefügten CD zu entnehmen.

Verdeutlicht wird die Anwendung der Transkriptionsregeln aus Abschnitt 2.1.1 des Anhangs. Die Zeilennummern verfolgen den Zweck, in der komparativen Analyse Bezüge für homologe Anschlussäußerungen herstellen zu können (siehe Anhang Abschnitt 2.2.1.3). P₂ wurde zufällig ausgewählt. Die weiteren Bezüge der Datenauswertung beziehen sich aus Gründen der Nachvollziehbarkeit ebenfalls auf diesen Probanden und das zweite Interview (siehe Anhang Abschnitte 2.2.1.1 bis 2.2.1.4).

Interview P₂ (25.05.2010)

- 1 I: So, B., wir sind schon online, Gott. Ich interviewe B. zum zweiten Mal (Hm) und, eh,
2 das ist jetzt eigentlich so ein bisschen Rückblick (Hm). Was ist gelaufen im ersten
3 Workshop? Und ganz zum Schluss kommt auch noch, hm, so der Blick nach Vorne.
4 Was läuft dann am 7.06., wenn es denn läuft (Lachen).
- 5 P2: Wo es denn läuft und so...
- 6 I: Wo... ist für mich nicht das Thema, Bir...weil ja A. in dem Raum ist (Hm) und ich
7 würd dann einfach in meinem, ehm...aber das möchte ich ja dir noch mal gleich
8 besprechen. So, ehm, du hast sehr aktiv am Workshop Kompetenzdiagnose
9 teilgenommen. Ich musste den Workshop auf Mittwochnachmittag vor Himmelfahrt
10 (Lachen) verschieben. Deine Teilnahmen zu diesem Zeitpunkt zeugt von hohem
11 Engagement, vielen Dank (Gerne). Klopff, klopff, klopff (Lachen).
- 12 P2: War für uns alle gut (Lachen).
- 13 I: Wenn du einmal versuchst, dich daran zu erinnern, was du am Ende unseres
14 Workshops für einen Eindruck gehabt hast, wie würdest du diesen Eindruck
15 beschreiben?
- 16 P2: Ich glaube, ich hab das damals in diesen fünf Worten schon zusammengefasst. Die
17 Zeit war zu kurz, ehm, und also ich hätte einfach gerne mehr Zeit gehabt, weil wir
18 auch dann da zu dem Ende eigentlich gar nicht mehr gekommen sind und weil ich das
19 Gefühl hatte, dass wir Manches einfach an diesen Arbeitsphasen immer abbrechen
20 (Hm) mussten, hm, um halt weiterzukommen (Ja). Ja (Klar), ah, grundsätzlich aber,
21 ehm, viele gute Ideen (Hm), ehm. (Danke).
- 22 I: Du hattest im ersten Interview die folgende Erwartungshaltung geäußert. Viele
23 Klassen mit unterschiedlichem Vorwissen, Ermittlung, wer wo steht. Wie hole ich sie
24 ab, wo wir stehen. Ich möchte fähiger werden Ausgangslagen zu ermitteln und dann
25 hattest du am Ende noch gesagt, eh, es geht dir auch um die praktische Umsetzung
26 (Hm). Wie kriege ich das hin? (Genau) Das war dir im Gespräch ist es (Da wie...)
27 immer wieder, eh, so, es ging darum, dass das Eine ist, darüber zu sprechen (Genau),
28 aber das Andere dann auch (Hm) die praktische Umsetzung. In wieweit hat sich diese
29 Erwartungshaltung erfüllt oder auch nicht (Hm) erfüllt?
- 30 P2: Die erste Erwartungshaltung, ehm...
- 31 I: Viele Klassen mit unterschiedlichem Vorwissen, Ermittlung wer wo steht, wie hole ich
32 sie ab?
- 33 P2: Ja, diese Ermittlung wer wo steht vielleicht durch diese...ich glaube schon, dass ist
34 schon erfüllt worden durch diese Kompetenzraster, die ich so in dieser Form nicht
35 kannte, ehm, wo ich im, hm, jetzt versuchen könnte, mit Hilfe dieser Raster, ehm,
36 Schüler, eh, in Anführungszeiten einzusortieren. Ehm, und das ist ein Modell, das ich
37 so nicht kannte, was ich aber glaube, was sich auf viele Klassensituationen anwenden
38 lässt, was auch hilft, weil es dann wenn ich mich immer an dem selber Raster
39 orientiere eben vergleichbar ist. Ehm, das fand ich gut. Die praktische Umsetzung,
40 ehm, noch nicht so, aber es ist ein Weg, ehm, und von daher...also a) kommen noch
41 zwei Workshops und ja. Also das mit der praktischen Umsetzung ist immer noch n
42 Fragezeichen (Hm).
- 43 I: Als ich...ich muss erst hinschreiben (Ja), Fragezeichen. Als ich das gestern gelesen
44 habe, was du gesagt hast (Hm), hab ich gedacht, das passt eigentlich gar nicht zur
45 Kompetenzdiagnose (Hm), sondern Eingangsdiagnostik (Hm) (Ehm, stimmt)
46 (Lachen). Ja, ja (Ja, es stimmt...), aber die erste Frage, ehm, beim ersten
47 Interview war ja, hm, was ist deine Erwartungshaltung (Hm) und der Bogen war ja

- 48 weit gespannt (Hm) auf alle drei Workshops (Hm). Aber das war eigentlich
 49 Eingangsdiagnostik.
- 50 P2: Stimmt, aber das...Also ich muss ja auch die Kompetenzen, die meine Schüler
 51 mitbringen, zum Eingang einschätzen. Also in so weit ist es...schneidet sich das ja
 52 auch (Hm).
- 53 I: Diagnose ist Eingangsdiagnose und (Und Kompetenz) also das ist n Zustand und
 54 nachher (Genau) ist das Prozessdiagnose, ne, hm. Hm, wie hat dir der...also ich frag
 55 erst mal jetzt was rückblickend (Hm) auf den, ehm, also wir sind n bisschen auf ner
 56 höheren Ebene (Ja) und gucken uns erst mal den Work Workshop (Ja) als Ganzes an
 57 (Okay). Wie hat dir der Aufbau des Workshops gefallen? Wir hatten ja zuerst den
 58 Kompetenzbegriff, dann die Diagnoseinstrumente und dann, hm, haben wir ja nicht
 59 mehr so geschafft und, ehm, du warst ja die Erste, die mir dann die Hausaufgabe
 60 gemailt hat. Die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften (Hm). Also wie hat dir
 61 der Aufbau gefallen?
- 62 P2: Hm, ich fand ihn gut. Also ich...es hat jetzt mir nix gefehlt. Ich könnt jetzt nicht sagen,
 63 was ich anders gemacht hätte. Ich fand das gut (Stimmig) und stimmig, genau. So'n
 64 so'n Fortschreiten (Hm), ja, fand ich gut.
- 65 I: Wora, eh, woran erinnerst du dich speziell, als wir uns im ersten Teil mit den
 66 Kompetenzen befasst haben?
- 67 P2: Ich hoffe, dass...Wo war der Teil? Ehm, der erste Teil war...
- 68 I: Du fandest das eigentlich...du hast das eben schon gesagt.
- 69 P2: Also ich, hm, ja, oder jetzt dann halt, erinner ich (Hm) mich an, ehm, diesen
 70 Fortschritt (Hm) in der Hoffnung, dass es das war. Also wir hatten in unserer Gruppe,
 71 als wir dann in Gruppenarbeit gehen ja gesagt, wir diagnostizieren was (Hm) und
 72 möchten einen Prozess erreichen, also der Schüler (Entwicklung) steigt, ja (Hm),
 73 genau (Hm), steigt in dem, was er kann (Hm), an Kompetenzen zur Verfügung hat
 74 (Hm), ja. Das war so was.
- 75 I: Und eben hattest du Kompetenzraster schon mal gesagt?
- 76 P2: Ja, genau, also die ich noch nicht kannte, genau (Hm. Noch nie begegnet?). In der
 77 Form tatsächlich noch nie (Hm), nö (Hm).
- 78 I: Hm, woran erinnerst du dich speziell, als wir uns im zweiten Teil mit der Diagnose
 79 befasst haben? (Hm)
- 80 P2: An die Fragebögen, die wir entwickelt (Hm) haben. Also dann eben auch
 81 zugeschnitten so auf uns. Auf dieses eine Problem, was wir erkannt hatten (Hm). Ehm,
 82 ja wo...und das Coole eigentlich, das es eben solche Bögen gibt und dass man oder ich,
 83 sie entwickeln kann (Hm). Und wir im Team oder ich sie auch alleine verändern und
 84 anpassen kann, aber das Erschütternde eben tatsächlich, dass man sie ja doch anpassen
 85 muss und dass man insofern wieder sehr viele haben wird, aber das ist dann halt so.
- 86 I: Es gibt kein Universalding (Ne). Hm (Genau).
- 87 P2: Also für jede Schülergruppe...ich glaube auch, selbst wenn man sagt, man hat jetzt
 88 Bäcker dieses Jahr und nächstes Jahr (Hm) und das Jahr danach. Man wird das immer
 89 wieder anpassen müssen.
- 90 I: Das Wesentliche vielleicht ja auch, das, eh, ich für die Bäcker vielleicht irgendwann
 91 so'n Grundstock habe (Hm), aber den kann ich eben auch nicht auf die FOS
 92 übertragen.
- 93 P2: Ne, das sowieso nicht (Hm).
- 94 I: Ne, also von daher (Hm) ist es doch sehr sehr individuell, sehr individuell (Hm). Hm,
 95 wie war für dich die Diagnose deiner eigenen diagnos diagnostischen Kompetenz?
- 96 P2: Also ich gehört ja zu denjenigen, die gesagt haben, aus dem Bauchgefühl raus und mit
 97 meiner Menschenkenntnis und überhaupt (Hm). Ehm, und ich glaube tatsächlich, dass
 98 es immer noch Dinge gibt, die ich nicht messen kann und wo ich einfach aus'm Gefühl

- 99 her richtig reagiere (Hm). Glaube aber, dass es mir durchaus hilft, so was mal zu
 100 objektivieren und fassbar zu machen. Ehm, es ist n Lern...also ich glaube immer noch,
 101 dass Bauchgefühl wichtig ist, aber ich, hm, könnte auch langsam Anhänger der
 102 Theorie werden, dass ich das eben greifbar mache, ja (Hm). Wobei ich mein
 103 Bauchgefühl nicht außen vor lassen möchte (Räuspern).
- 104 I: Und, ehm, wenn du dich Erinnerst an, ehm, diese Maske, die ich euch gegeben hab, an
 105 das Modell. Ehm, du hast mir zurückgemailt, eh, Fachdidaktik (Hm). A, B, C (Hm,
 106 genau).
- 107 P2: Ja, weil weil es...Weil Kompetenzen ja eben auch v...ja von meinem Fach abhängen
 108 (Hm) v...und ich es ganz...ich es einfach schwierig finde, ehm, zu erkennen, was
 109 bringen meine Schüler mit und, ehm, ja, nachher dann aber eben auch wie wie kann
 110 ich sie gezielt für mein Fach mit welchen Mitteln fördern.
- 111 I: Und das ist ja in Englisch auch sicherlich ganz anders als (Ja)...also so viel anders als
 112 in Deutsch glaub ich gar nicht, ab, also...
- 113 P2: Na ja, von, ehm, in Deutsch können sich die Meisten unserer Schüler ausdrücken
 114 (Hm), zumindest verbal (Hm) und in Englisch oft nicht (Ja, ja), gar nix (Hm). Und
 115 in...also dadurch, dass man in Deutsch einfach den alltäglichen Umgang miteinander
 116 hat, in Englisch kämpf ich ganz oft mit dem Satz „Hab das noch nie gekonnt. Ich hatte
 117 immer ne Fünf“ (Hm. Ist wie in Mathe). Ja (Hm), ähnlich (Hm) und dann wirklich den
 118 Schritt zu gehen, dass der Schüler sich erst mal öffnet und sagt, hier ist alles anders.
 119 Ich kann hier was können (Hm), ehm, es ist n großer Schritt (Hm).
- 120 I: Gibt es etwas, was du gar nicht oder nur schwer nachvollziehen konntest?
- 121 P2: Ehm, ich gehe manchmal verloren in Fachbegriffen. Ehm, (Hast du ein Beispiel?) eh,
 122 hm, ne, jetzt grade nicht. Eh...Nur der Satz von vorhin, wir müssen das explizieren
 123 hast du glaub ich gesagt (Hm), ne? Und dann hast du netterweise erklärt und dann hab
 124 ich gedacht, okay. Ja, kann ich (Hm) nachvollziehen. Also ich steh da nicht so drin
 125 (Hm) in der Terminologie wie du (Hm) und manchmal geht mir das dann bei den
 126 Folien oder so genauso (Okay). Ehm, wobei wir dann ja darüber, also jetzt egal, ob in
 127 der Gruppe, bei dem Vortrag oder wie auch immer (Ja) und dadurch klärt es sich ja
 128 dann auch. Ehm, für mich heißt das dann aber immer auch noch mal zurückgehen und
 129 zu gucken, was stand da noch mal? Wie hieß das (Hm) in in Fachbegriff und so. Also
 130 dieses diese fachliche Begrifflichkeit, die fehlt mir.
- 131 I: Ich hab mir jetzt aufgeschrieben, manchmal zu theoretisch oder das ist das stimmt ja
 132 eigentlich nicht (Ne), ne? Hm.
- 133 P2: Ehm, also ich finde schon, dass diese Begriffe wichtig sind (Hm), weil sie das ja auch
 134 oft ganz genauso beschreiben (Hm). Ich kenn sie bloß nicht (Okay). Ja, und (Hm) da
 135 denk ich, mag ich manchmal, dass ich einfach an der Uni bin (Hm), so...und mich
 136 damit, weiß ich nicht, theoretisch vielleicht nicht auseinandersetze, ehm, und mir die
 137 Begrifflichkeiten fehlen, aber trotzdem sind sie richtig und wichtig. (Also es ist gut,
 138 dass sie kommen) Ja, es ist gut, dass sie kommen. Ich...manchmal kann ich sie nur
 139 noch nicht einsortieren.
- 140 I: Es ist nur vielleicht lange her.
- 141 P2: Och oder damals gab es das auch so nicht (Ja, okay, hm) und (Hm, hm), eh, man...also
 142 es ent... auch das entwickelt sich ja weiter und, ehm, ich muss dann halt lernen und
 143 dann ist gut.
- 144 I: Von daher ist es gut vielleicht auch so'n Handout zu haben?
- 145 P2: Ja, unbedingt.
- 146 I: Hast du das noch mal, eh, angeguckt?
- 147 P2: Ich hab mir das noch mal angeguckt und habe, ehm, die Notwendigkeit gesehen, die
 148 immer vier glaube ich, Powerpoint, Folien auf eine Seite zu bringen (Hm, drei). Drei?
 149 (Hm) Hm, die Zeilen daneben begrüßt, wobei ich, ehm, in dem Vortrag nix daneben

- 150 geschrieben habe. Das, aber ich fand die Idee gut, das es da war. Ich find's aber
 151 trotzdem zu klein. (Das zu sehen, ne?) Also wenn (Räuspern), also wenn das eher
 152 komplexe Folien auch waren (Hm), dann kann man das nicht mehr (Ja, klar)...kann ich
 153 es nicht mehr lesen (Hm) und dann, ehm, ist für mich...weiß ich, da steht was, was ich
 154 wo ich diesen Begriff nicht mehr weiß, aber ich kann den auch nicht mehr entziffern.
- 155 I: Bitte unbedingt mir sagen. Dann...ich kann dir doch die ganze Präsentation zum
 156 Beispiel schicken (Ja, genau, ja. Hm). Das wär ja der einfachste Weg (Einfachste Weg.
 157 Genau, ja, super). Und dann kann man das, eh, so ausdrucken, wie man's haben
 158 möchte.
- 159 P2: Oder sich auch nur einzelne Folien (Genau, so). Und ich glaube, eine Folie hattest du
 160 sogar uns noch mal in groß gegeben (Hm), die mit solchen Wegen und Kringeln und
 161 Kram (Hm), ehm, ehm, weil es da, also da wär's in der kleinen Kopie unmöglich
 162 gewesen (Hm).
- 163 I: Ja, ne? (Hm). Hm, in wiefern konntest du deine Erfahrungen in die Arbeitsphasen des,
 164 eh, Workshops mit einfließen lassen?
- 165 P2: Unbegrenzt, also völlig frei (Hm), ja. (Lachen) (Pause) Ne, wer...ja.
- 166 I: Ehm, wie bist du oder seid ihr, du hast mit A. zusammengearbeitet (Ja), mit den
 167 Arbeitsaufträgen für die Workshop..., eh, also für die Workphasen, zurechtgekommen?
- 168 P2: Eh, wir mussten erst mal klären, was unser Arbeitsauftrag ist, beide Male glaub ich,
 169 weil A. das grundsätzlich anders aufgefasst hat als ich. Was aber glaub ich, nicht an
 170 der Fragestellung lag, sondern einfach an den zwei unterschiedlichen Menschen,
 171 denen der Arbeitsauftrag gegeben wurde.
- 172 I: Ihr musstet es explizieren.
- 173 P2: (Lachen) Wir mussten es anscheinend explizieren, ja, genau (Ja, aber das ist das). Wir
 174 mussten auch mal nachfragen, aber das ist ja legitim (Hm), oder? Also, ehm, und
 175 eigentlich ist das ja auch, dass so man kann fünfmal als Lehrer ja auch n
 176 Arbeitsauftrag formuliert haben und sich Gedanken gemacht haben und dann hat man
 177 dreißig Schüler (Hm) und die verstehen das auf dreißig verschiedene Arten (Hm). Dat
 178 ist halt so (Okay). Aber wir haben dann, glaub ich, einen Weg gefunden, mit dem wir
 179 beide den Arbeitsauftrag, wie er intendiert war bearbeiten konnten.
- 180 I: Es hat ja jeder, ah, jede Gruppe anders (Ja) gedeutet, so. (Also dass heißt...) Von daher
 181 hab ich mir schon Gedanken gemacht (Lachen). Genau.
- 182 P2: Ja, wobei warst du unfroh?
- 183 I: Nein, überhaupt nicht. Es es es war schon so, dass, ehm, also wenn ich jetzt mal, ehm,
 184 sag euers war so...war total toll (Hm). Hm, das von A.1, U. und A.2 glaub ich auch.
 185 Und der Hammer war natürlich waren natürlich W. und (Hm) K. , weil die sich, die
 186 haben ja gleich eigentlich (Ja) das komplexeste Ziel rausgenommen, was es gibt,
 187 Handlungsorientierung (Ja). Und, eh, dann bist du ja auf ner sehr, ich wollte eigentlich
 188 ja kleiner arbeiten (Hm) und die sind auf so ne hohe Ebene gegangen und damit, eh, da
 189 ist ja alles dran (Hm). Und, eh, so was Komplexes ist, ich glaube, das war
 190 problematisch für die andern Gruppen. Wobei ich, eh, eh, also, so ganz typisch find
 191 ich ja auch, dass Lehrer dann das Problem haben etwas vorzustellen, immer denken,
 192 ihr's ist nicht gut (Ja, genau). Und jede Sache ist gut.
- 193 P2: Ja, find ich auch, weil jedes n Puzzlestein ist in irgendeiner Form.
- 194 I: Und jeder hat es auf seine Art und Weise (Genau) gedeutet (Hm). Ach, hier ist es...
- 195 P2: Wobei man aber auch deutlich gemerkt hat, dass der Wolfgang, eh (Ja), da drinsteht
 196 einfach, ne, der setzt das um schon. Ja, das ist echt cool. Und das Erschütternde, dass
 197 das k...also ich nicht wusste, keiner an der Schule weiß (Ja), sitz endlich, so. Ja, genau.
- 198 I: Hm, von daher dieser Austausch (Hm) ganz wichtig.
- 199 P2: Ganz toll (Ne?), das fand ich auch (Hm), ja.

- 200 I: Ehm, vielleicht haben wir es schon gesagt. Welche Schwierigkeiten sind während der
201 beiden Workshopphasen in deiner Arbeitsgruppe aufgetreten?
- 202 P2: Ja, das und die unterschiedliche Auffassung von von nem Arbeitsauftrag (Hm). Wobei
203 dass kann ja konstruktiv sein (Hm), also dann redest du dann da drüber, dann klärst du
204 das und kannst dann gut gemeinsam daran arbeiten.
- 205 I: Und in der, eh, Weiterarbeit ging's gut? (Es ging gut, hm). Weil manchmal geht es ja
206 nicht.
- 207 P2: Ne, es ging gut und, ehm (Ja), Achim hat am Ende sogar gefragt, ist das jetzt auch in
208 deinem Sinne so? Noch mal diese Rückversicherung (Hm), eh, und das war dann gut,
209 hm.
- 210 I: Jetzt gehen wir so'n bisschen aus dem aus dieser, ehm, aus dem Blickwinkel (Hm) auf
211 den ganzen Workshop weg und mehr ins Detail zum Teil, wenn sich das zu stark
212 wiederholt, sagst du einfach, haben wir ja schon (Hm), oder so. Ehm, wie hat sich dein
213 Verständnis von Kompetenzdiagnose durch den Workshop verändert?
- 214 P2: Hm, ehm, also ich glaube, das, was ich vorhin schon gesagt hab, dieses, ehm, fassbar,
215 greifbar machen in Rastern zum Beispiel (Hm), eh, im Gegensatz zu vorher so rein aus
216 dem Gefühl heraus (Hm) und eben auch das Bewusstsein dieses dann mal tun zu
217 müssen eben. Bei Beobachten tun wir ganz viel, wir schreiben's ja nur nicht auf oder
218 halten es nicht so vergleichbar fest (Hm).
- 219 I: Dokumentation sag ich mal, ne? (Ja, genau) Hm. In wiefern siehst du das im
220 Workshop vorgestellte Kompetenzraster als ein geeignetes Mittel an, um
221 Kompetenzen genauer zu betrachten?
- 222 P2: Ehm, ich fand das zuerst zu abstrakt als ich's nur gesehen haben, so leer (Hm) an die
223 Wand geworfen. Ehm, als wir es dann angewendet haben, fand ich, oh, es gibt ganz
224 schön viel her. Ehm, und da spinn ich auch jetzt noch und, ehm, kenne einfach auch
225 erst mal keine Alternativen großartig, ehm, und würde das einfach mal versuchen
226 wollen und gleichzeitig vielleicht auch weitersuchen, ob's noch Anderes gibt (Hm)
227 und das dann vergleichen. (Pause).
- 228 I: Und dann für dich ein Raster...raussuchen? (Ja) Was für dich...
- 229 P2: Für...eventuell ja, auch ne Mischung aus, ah, ah, wenn das irgendwie geht oder (Hm),
230 also ich, ja, oder es anpassen (Hm). Manchmal vielleicht verkleinern, manchmal
231 vielleicht erweitern (Hm), ich kann das aber noch nicht sagen, wo das dann hingehen
232 würde.
- 233 I: Oder vielleicht auch mal im Bildungsgang gucken?
- 234 P2: Oder oder das, ja.
- 235 I: Oder in der in der Fachkonferenz Englisch?
- 236 P2: Ach, ja. Das wird ne spannende Geschichte.
- 237 I: Oder in der Fachkonferenz Deutsch. Gibt's die?
- 238 P2: (Räuspern) Die gibt es auch, aber da bin ich nicht drin (Okay). Ehm, hm, ja, da bin ich
239 nicht drin, weil mein einziger Deutschunterricht tatsächlich der in Deutsch-Kommuni-
240 kation bei Bäcker und Fachverkauf ist und, ehm, so Fachkonferenzen dann
241 irgendwann an ihre Grenzen stoßen, weil du mit der mit'm Fachabi auf der einen Seite
242 (Hm) und den JoAs (Hm) auf der andern oder so. Ehm, da sind die Schwerpunkte so
243 andere. Ehm, nur über so was könnten wir dann vielleicht auch mal reden, also ich
244 würde das aber für Englisch gerne tun wollen (Hm) und für Deutsch kann sich dann
245 ein Anderer finden (Hm).
- 246 I: Ja, aber vielleicht auch mal im Bildungsgang.
- 247 P2: Ja, das auf jeden Fall (Hm), ja.
- 248 I: Okay. Ehm, du hast das Kompetenzraster noch präsent im Kopf? (So halb, ja) Ich
249 mal's noch mal eben auf (Mal mal). Also das war die, eh, Fach, ich lass mal das Wort
250 jetzt immer weg, ne. Selbst (Ja, genau) oder Human und dann haben wir hier so

- 251 (Sozial) Sozial (Genau) und hier kommt dann Lernen oder Methoden, Lernmethoden.
 252 Dann hab ich hier Kommunikation und hier hab ich Ethik (Hm). Ethik ist Haltung
 253 (Hm), ne. So, das Ding und ich wollte jetzt einfach mal wissen von dir, ob das gut ist,
 254 dass man zum...das ist jetzt nur'n Beispiel, ne. Das man einmal hier draufguckt oder
 255 einmal hier drauf, macht das Sinn?
- 256 P2: Wie einmal?
- 257 I: Also dass ich, ehm, das ich einen Bogen entwickle, wo ich mir insbesondere die
 258 Selbstkompetenz und die Sprach...also das ich mir eher diese Zelle angucke (Hm). Die
 259 Sprachkompetenz (Hm) bezogen auf den einzelnen Schüler.
- 260 P2: Wie stell ich mich selber dar oder wie kann ich selber das vermitteln, was ich
 261 ausdrücken will? (Genau) Hm, (Ne?) hm.
- 262 I: Ehm, aber auch, hm, wiederum in der Abgrenzung, eh, steh ich selbst zu dem, was ich
 263 da mache (Hm). Das ist ja Ethik.
- 264 P2: Das ist Ethik, genau (Ne?). Ne, ne, aber...
- 265 I: Dahin zu gucken, wie stell ich dar ? Wie sind die kommunikativen Mittel (Hm) und,
 266 eh, wie ist der Sprachkodex (Hm), wie werden Beispiele eingeflochten (Hm)? Eh, und
 267 so weiter (Hm). Wie geht das, ehm, ist der Kon...wird das wird der Kontext (Hm),
 268 wird das kontextualisiert oder nicht (Hm), ne? Oder einmal zu gucken,
 269 Kommunikation bezogen auf die Gruppe (Hm, hm). Macht das Sinn diese diese
 270 Unterschiede? Oder ist das zu sehr (Verwogen, also...) Ne, zerfasert. Ist das zu sehr,
 271 dass ich eigentlich etwas mache (Ach so), weißt du? Weil alles macht ja den
 272 Menschen aus, ne (Das stimmt)? Ist dieser Fokus auf so (Eine Zelle) auf eine Zelle, ob
 273 das Sinn macht? Das ich hab das ist jetzt nur als Beispiel (Hm), weißt du (Hm)?. Weil
 274 ich könnte jetzt auch sagen, wir nehmen jetzt hier mal die Fachkompetenz Methode
 275 und Kommunikation, oder so (Hm) etwas, ja?
- 276 P2: Also ich glaube, es macht Sinn, weil man, ehm, sonst ja quasi neun Zellen gleichzeitig
 277 bearbeiten müsste (Hm) und das schafft du glaub ich nicht. Ehm, und andererseits
 278 wenn ich mir bei meinem Sprachduktus klar bin und was ich wie sagen kann, hat das
 279 natürlich auch Auswirkungen, wie ich auf so ne Gruppe, sehe halt wie ich mit Sprache
 280 einwirke oder wirke, was ich bei ner Gruppe erreiche. Ehm, also so ganz losgelöst
 281 wird es man es nie hinkriegen glaub ich. Nichtsdestotrotz indem man einen
 282 Schwerpunkt setzt, betrachtet man halt eben nur das Eine (Hm), schwerpunktmäßig.
 283 Ehm, sinnig erachte ich es schon, besonders wenn ich erkannt habe, dass ich da ein
 284 Problem habe (Hm). Und dann würd ich mir das halt rauslösen und gucken, wie kann
 285 ich daran arbeiten, dass da die Kompetenz gestärkt wird (Hm).
- 286 I. Eh, welche Position hast du zu der Vorstellung, dass Kompetenzen über Niveaustufen
 287 entwickelt werden und daran gemessen werden müssen?
- 288 P2: Ehm, also ich glaube tatsächlich, ich weiß nicht, ob ich das Ding Niveaustufe nennen
 289 müsste, aber ich glaube tatsächlich, dass sich Kompetenzen einfach in einem Verlauf
 290 entwickeln und dabei wahrscheinlich auch diverse Niveaustufen durchlaufen
 291 (Räuspern). Muss ich Kompetenzen zwangsweise messen? Eh, nein, weil da ist ja
 292 eigentlich dann auch ne Leistungsbewertung wieder oder also in dem ich etwas messe,
 293 bewerte ich es ja auch oft. Ehm, nichtsdestotrotz ist es natürlich wunderschön, wenn
 294 ich nachher einem Schüler zeigen kann, guck mal, diese Entwicklung hast du
 295 durchlaufen (Hm). Wenn nachher die Entwicklung mich von gar nichts zu untersten
 296 Niveaustufe geführt hat über drei Jahre, ist das in Summe vielleicht trotzdem für den
 297 Schüler enttäuschend, weil alle anderen sind höher angesiedelt. Trotzdem hatte er ne
 298 enorme Entwicklung durchlaufen. Also das ist ja auch, das hab ich in dem Workshop
 299 auch irgendwann mal gesagt. Dann entwickelt sich einer und entwickelt sich einer und
 300 trotzdem sag ich ihm nachher (Hm), aber im Großen und Ganzen bist du immer noch
 301 hier unten, aber er kam ja von nichts, also...so.

- 302 I: Wenn ich den Bezugspunkt (Ja), den muss ich dabei wechseln, ne? (Genau) Also
 303 einmal hab ich den das Bezugssystem Klasse (Genau) und einmal hab ich nur ihn (Ja),
 304 hm. Also, dass man da differenziert guckt (Ja), hm.
- 305 P2: Und ansonsten, es ist glaub ich, also ermöglichen uns die Niveaustufen bei einer
 306 fachlichen Kompetenz zumindest die gute Note in der geringeren Niveaustufe? Das
 307 er...und Noten sind ja für Schüler manchmal so wichtig (Hm). Und, ehm, dass ist dann
 308 vielleicht auch gerechter, wenn man Jemandem sagt, du kommst von nichts und hast
 309 jetzt n Schritt erreicht und auf diesem dann erreichten Niveau bist du schon gut. Also
 310 wenn ich dann immer dieses Absolute irgendwo rumschweben habe, wo der halt
 311 überhaupt nie rankommen wird oder noch nicht rangekommen ist.
- 312 I: Ist das in Englisch so angedacht, dass man dann, eh, Niveaus...also auf die auf den
 313 entsprechenden Standard bezogen bekommt?
- 314 P2: Kriegen die im Moment auch (Hm), genau.
- 315 I: Dass heißt, ehm, wie viel Standards gibt's da?
- 316 P2: Vier, die für unsere Bewertung relevant sind (Okay). A1 für Grundlagen (Hm), ja, also
 317 I am Birgit (Hm) oder so, ja (Hm). Ehm, und dann A2, wenn man das schon bisschen
 318 mehr ausformulieren kann (Hm), wer auch schon bisschen mehr verstehen kann. B1,
 319 wenn man, eh, auf Realschulniveau (Hm) ist als Vergleich und B2, wenn man
 320 Abiturniveau hätte (Hm, genau). Ja, wobei das halt unheimlich schwierig ist und ich
 321 denke, ich werde es jetzt das erste Mal in dieser Vergleichsarbeit beim Fachverkauf
 322 tun, dass ich unterschiedliche Arbeiten gebe (Ja).
- 323 I: Na, ja, und die Sprachler sind ja aufgrund, eh, des europäischen Qualit...,eh,
 324 Qualifikationsrahmens, ehm, sind die Sprachler unheimlich weit. Und die
 325 Naturwissenschaftler (Hm), die sind auch sehr weit, wenn man Naturwissenschaft
 326 quantitativ scheinbar (Genau) eher, ehm, (Messen kann) messen kann (Hm), hm.
- 327 P2: Ja, wobei das ja mit diesem mit diesem Referenzrahmen so'n Stück weit vom Himmel
 328 gefallen ist (Hm). Hm, ja, ich weiß (Hm). Hatten wir neulich (Hm). In der Tat, das ist
 329 ganz lang entwickelt worden, dass also...ich wusste es nur nicht (Hm) und ganz viele
 330 Lehrer wussten es nicht.
- 331 I: Genau, das ist immer das Problem.
- 332 P2: So, und, ehm, irgendwann kam ja dann der Satz, im nächsten Zeugnis müssen die
 333 (Muss es sein) nicht nur ne Note stehen haben, sondern auch das Niveau (Ja).
- 334 I: Genau, wie wie sollten wir es tun?
- 335 P2: Ja (Hm), und, eh, und grade sind wir ja dabei (Lachen) zu überlegen, also unterrichte
 336 ich alle gleich? Und diejenigen, die dann halt auf dem Niveau Fünf stehen, denen gebe
 337 ich halt auf dem als niederen Niveau ne Vier (Hm) oder unterrichte ich tatsächlich auf
 338 verschiedenen Niveaus (Hm)? Ja, ehm...
- 339 I: Selbstreguliert würde das bedeuten, die Schüler wissen nach ner Eingangsdiagnostik,
 340 wo sie stehen (Genau) und regulieren das selber (Genau), hm (Genau). Hm, welche
 341 Kompetenzfacette habt ihr in der Workshopphase 1 ausgewählt. Als es, eh, um die das
 342 Video ging mit dem Schüler und der Fettexplosion. Kannst du dich dran erinnern (Ja)
 343 welche?
- 344 P2: Ehm, ich glaube, wir haben uns, eh, um gar nicht eine gekümmert, sondern wir haben
 345 grundsätzlich festgestellt, dass diese Kompetenzen auf eine Entwicklung durchlaufen.
 346 Wir hatten so ne Folie gemalt (Hm), irgendwie man kommt mit etwas an (Hm) und,
 347 ehm, das wächst und hatten eigentlich gesagt, dass das unabhängig von, welche
 348 Kompetenz man sich sucht.
- 349 I: Das ist Grundsatz (Ja), hm, (Genau). (Da hatten wir uns aus eine...) Dass heißt, ihr
 350 habt euch ihr hattet keine bestimmte Teilkompetenz (Ne).

- 351 P2: Sondern wir haben grundsätzlich festgestellt, egal für welche Kompetenz man sich
 352 entscheidet, ehm, es wird eine Entwicklung angestrebt. Also die Kompetenz soll mehr
 353 werden (Hm).
- 354 I: Ist euch das schwer gefallen? So, ehm, diese Vorstellung, das Kompetenz mehr wird,
 355 oder das in Worte zu fassen dann?
- 356 P2: Wir haben's ja nur in nem Diagramm gefasst mit so nem ansteigendem mit so ner
 357 ansteigenden Linie (Hm). Ehm, mir...das war eigentlich, eh, schon klar, also nach wie
 358 vor schwierig find ich mehr so das wie, ne? (Hm)
- 359 I: Ja, hm. Das dann umzusetzen?
- 360 P2: Ja, genau (Hm), also in in der Schule mit dem jetzt hab ich meine dreißig (Im
 361 Unterricht) Niveaus im Unterricht (Hm), wie ermöglicht dem Schüler jetzt, das zu
 362 steigern (Hm), zu verbessern? (Ja)
- 363 I: Ehm, was bedeutet für dich die Unterscheidung zwischen Kompetenz und
 364 Performanz?
- 365 P2: Oh, das war erhellend. Das war mir so nämlich nicht klar (Hm) und, ehm, ehm, also
 366 das war mir nicht klar, insofern war es erhellend. N bisschen unfroh, also dadurch,
 367 dass ich nur diese Indikatoren der Performanz habe und eben an die Kompetenz ja
 368 selber gar nicht drankomme (Hm) ist das ja immer bisschen mit Interpretation auch
 369 verknüpft. Dann kann ich ja auch mal falsch liegen (Hm), aber, ehm, das ist doof,
 370 aber...also immerhin hab ich was, was ich messen kann und das Wirkschlüsse zulässt
 371 und ich denk, ehm...Also ich würde ich hätte überhaupt ne Grundlage für mein
 372 Handeln und das find ich halt gut (Hm) und könnte überhaupt handeln, begründet
 373 handeln. Ehm, ja.
- 374 I: Aber es ist halt immer ne Interpretation (Na, klar, ja), hm. (Pause)
- 375 P2: Aber...Also schon mal irgendwie auch begründeter als mein Bauchgefühl (Hm), so
 376 (Hm). Und so auch nachvollziehbarer für Andere (Hm, okay).
- 377 I: Im Workshop haben wir über unterschiedliche Instrumente der Pro-, eh,
 378 Prozessdiagnose gesprochen. Eh, welches oder welche der vorgestellten Instrumente
 379 setzt du in deinen Klassen oder in den Bildungsgängen ein oder würdest du gerne
 380 einsetzen?
- 381 P2: Ehm, hm, also ich lass, aber das hat...das ist nur am Rande so was. Ich ich, ehm...In
 382 jeder Englischstunde, in jeder ersten Englischstunde lass ich die Schüler erzählen, wer
 383 sie sind, wo sie herkommen, wo sie hinkommen wollen, warum sie überhaupt hier sind
 384 (Hm) auf Englisch. Und das sagt ganz viel (Hm), also wie der sich in Englisch
 385 ausdrücken kann, also wie viel Englisch kann er überhaupt? Und das sagt aber auch
 386 ganz oft was über den Menschen aus. Und auch, ist er Fachverkäufer geworden, hat er
 387 die Ausbildung angefangen, weil das sein Traum war oder weil's kein anderen
 388 Ausbildungsplatz gab. So die Motivation, warum bin ich hier überhaupt? Und da
 389 schreib ich tatsächlich mit (Hm), so so gut ich kann. Ehm, was dann auch dazuführt,
 390 dass ich nicht mehr weiß, wie der Mensch heißt, der mir das erzählt hat, aber dass er
 391 zwei Schlangen zu Hause hat (Räuspern), aber also man lernt die Menschen dadurch
 392 ganz gut kennen und die sich halt auch untereinander (Hm). Ehm, das ist aber das war,
 393 hab ich nie in nem Bogen erfasst. Ich hab das halt einfach mitgeschrieben (Hm), aber
 394 das war für mich dann so die Grundlage, auf der ich aufgebaut habe.
- 395 I: Und wenn du jetzt mal nach vorne guckst und auf der Grundlage (Ge...genau) des
 396 Workshops. Was würdest du, also woran hät...wo würdest du jetzt sagen, das mach
 397 ich (Und ich...), das probier ich mal aus.
- 398 P2: Ich möchte so was in nem Selbsteinschätzungsbogen, hab ich ja mit der Nina
 399 angefangen (Ja) für die HOFAS, ehm, einfach, ehm vergleichbarer haben (Hm),
 400 vorliegen haben. Ehm, und und möchte dann aufgrund dieses Bogens eben auch so'n
 401 so'n Plan entwickeln, was müssen wir denn tun für wen hier in dieser Runde und

- 402 möchte dann eben auch immer zurückkommen können und sagen, haben wir das jetzt
 403 erreicht oder haben wir das nicht erreicht (Hm).
- 404 I: Spielen Gespräche auch ne Rolle? Interviews der Schüler?
- 405 P2: Ehm, ja, ehm, wobei die Zeit einfach da so'n Faktor ist, an dem wir immer knapsen
 406 (Hm), ne? Ehm, und wenn wir ehrlich sind, also zum Einen die Lehrerzeit, also ich
 407 hab bei den HOFAS pro Block vier Doppelstunden (Hm), das ist übersichtlich wenig
 408 und dann seh ich die ja zwei Monate nicht und dann hab ich die wieder vier
 409 Doppelstunden. Ehm, dass heißt, ich hab die zwölf Doppelstunden im Schuljahr (Hm).
 410 Das ist die Lehrerseite (Hm) und jetzt könnt ich ja noch sagen, mir ist das so wichtig,
 411 ehm, ich bleib einfach siebte, achte Stunde (Hm), ehm, aber die Schüler schaffen das
 412 auch nicht, weil die ja trotz dieses Blockkonstrukts noch arbeiten (Hm). Also die sind
 413 ja tatsächlich...also eigentlich war ja die Idee des Blockes, das sie da nur Schule haben
 414 und nicht mehr arbeiten in der Zeit, aber die arbeiten ja auch (Na, gut, hm). Dass heißt,
 415 die haben...die gehen oft hier um ich sag Eins raus und um Drei fängt die Schicht im
 416 Hotel an bis abends um Zehn oder Zwölf (Hm) und dann kommen sie morgens wieder
 417 hier in die Schule und insofern muss man einfach gucken, wie man das unterkriegt
 418 (Hm). Aber aber im Team, also jetzt (Hm) zumindest mal mit mit dem
 419 Deutschkollegen zusammen, hat man dann schon mehr Zeit und das muss auch nicht
 420 jeder seine komplette Zeit für so was hergeben oder man spricht halt, also wenn das
 421 gesamte Bildungsgangteam das trägt, dann hätte man halt auch die Möglichkeit, das
 422 noch besser durchzuführen.
- 423 I: Welche Kompetenzen würdest du denn mit dem eingesetzten Instrument, wir können
 424 ja bei Englisch bleiben, ist aber auch egal (Hm). Eh, diagnostizieren wollen.
- 425 P2: Also zu einen tatsächlich die englische Sprachkompetenz (Hm). Ehm, aber auch so
 426 was wie Haltung, ehm, und zwar durchaus Haltung...also einerseits will ich zu
 427 Englisch, aber andererseits eben auch zu Lernen (Hm), ja, und, also diese Einstellung
 428 zu Lernen (Hm). Ehm, will ich das, fällt mir das schwer, hab ich da Angst vor so was.
 429 Und, ehm, aber ich weiß nicht, das ist keine Kompetenz. Also diese Motivationslage
 430 irgendwie würd ich gerne abfragen wollen. Ja, so...
- 431 I: Die Motivation ist?
- 432 P2: Selbst und Ethik, genau. Und diese Lern (Hm), also wo steh ich (Hm), eh, im Lernen,
 433 genau (Hm), aber auch das fachliche (Hm) Lernen.
- 434 I: Also das, ne? (Ja, genau) Hm (Hm). Super, oder?
- 435 P2: Ja, ja, sag ich ja. (Lachen) Ich war...am Anfang hab ich gedacht, ehm, ist so abstrakt,
 436 aber ich hab ich es, it grew on me, sagt man auch im Englischen. Also es wurde, ich
 437 konnt es immer besser nachvollziehen (Hm), je mehr wir damit, eh, (gearbeitet haben)
 438 gearbeitet haben, ja, okay, ja, hm.
- 439 I. Also du hast gesagt, Motivation wäre jetzt so...Motivation. ich sag das jetzt noch mal,
 440 das ist Selbst und Ethik (Hm), ne? (Genau) Ethik und das ging dir auch noch um, eh,
 441 Lernen im Englischen, also Lernen und Fach, ne?
- 442 P2: Lernen und Fach wollt ich dann auch (Hm). Ja, ehm, sozial...(Pause)
- 443 I: Ich, es kann ja sein, dass Sozial gar nicht im Englischen so'n Ding ist.
- 444 P2: Ja, doch. Es ist natürlich, aber ich würde es glaub ich tatsächlich, eh, wenig (Hm)
 445 abfragen (Hm). Also ich glaube...ich würde es glaub ich, ich für mich würde es für
 446 mich wenig abfragen (Okay). Wobei ich, eh, in Frage stellen würde, wie viel Sinn es
 447 macht, eh, wenn jetzt jeder Lehrer für seinen Fach, eh, ein Diagnosebogen zum
 448 Beispiel einreicht. Da drehen die Schüler irgendwann ja auch am Rad und bearbeiten
 449 das nicht mehr. Dass heißt, das müsste schon und das wär auch Ninas und mein Ziel,
 450 so was wie ein Bildungsgangbogen sein und über den würde auch Sozialkompetenzen
 451 sicherlich abgefragt werden.
- 452 I: Du sprichst jetzt von Eingangsdiagnostik, ne?

- 453 P2: Ja, aber auch (Hm), ja, genau, hm. Das war der Bogen, den wir uns ausgedacht (den
454 ihr...) hatten zum Beispiel (euch ausdenkt), genau (Hm). Wobei...genau, das ist also
455 quasi die Vorkenntnis oder das, was die mitbringen (Hm), was wir abfragen, das sind
456 ja auch Kompetenzen (Klar). Und, ehm, darauf aufbauend dann halt weiter (Hm), weil
457 wir haben gedacht, wir müssen mit irgendwas anfangen (Klar).
- 458 I: Ne, aber, ehm, also du, dir ist wichtig oder scheinbar kommt...arbeiten wir grade so
459 raus, dass es wichtig ist, dass das eben im Bildungsgang auch abgestimmt ist
460 (Unbedingt), ne, hm, genau. Hast du selbst ein Favoriten unter den
461 Diagnoseinstrumenten? Also ich sag noch mal, was wir so hatten. Eh, wir hatten
462 Beobachtungsbogen, dann Selbsteinschätzung oder Fremdeinschätzung in Form von
463 Fragebögen, Interviewgespräch und auch noch das Portfolio und Lerntagebuch,
464 darüber haben wir aber...also darüber haben wir aber wenig gesprochen.
- 465 P2: Genau (Hm). Ehm, ich...ich glaube, Nichts ersetzt das Gespräch (Lachen). Nichts ist,
466 aha, Nichts ersetzt das Gespräch (Hm) glaub ich tatsächlich. Ehm, (Warum?), warum.
467 Weil ich, ehm, weil ich dann nachfragen kann und so'n und, eh, tatsächlich ersetzt
468 eigentlich auch nichts die ausführliche Antwort, die sie dann wieder so wenig
469 vergleichbar macht (Hm). Ehm, ich glaube, als ein Einstieg, oder so, kann ich auch
470 Bögen nehmen, wo ich einfach nur in Häkchen, Kreuzchen setze und dann einen
471 Kurve oder so auslege und die Kurven von Schülern vergleichen kann oder oder. Aber,
472 ehm, nachher muss ich drüber reden und auch wenn ich mir Ziele setzen will, muss ich
473 drüber reden (Hm). Ich glaub, das Gespräch ist unabdingbar.
- 474 I: Okay. Ehm, wie berücksichtigt ihr den Einsatz von Diagnoseinstrumenten in der
475 didaktischen Jahresplanung (Lachen).
- 476 P2: Ähm, wer sind denn wir? Also..
- 477 I: In den Bildungsgängen, in denen du arbeitest.
- 478 P2: Bildungsgänge, in denen ich arbeite. Ehm, also in meinem Bildungsgang Bäcker und
479 Fachverkauf, da gibt es diese zwei Kolleginnen, die sich da wirklich (Lachen)...also
480 die sich, eh...
- 481 I: Die das ja auch schon durchführen letztendlich. Ehm, da ist es berücksichtigt?
- 482 P2: Ehm, ja wobei ich, ehm, ich glaube, dass wir...ist als Bildungsgang noch nicht
483 berücksichtigen (Hm), sondern es ist wie so'n Pilotprojekt (Hm), was jetzt eben zwei
484 Kolleginnen federführend weiß ich nicht, mal eingeführt haben (Hm) und ich glaube,
485 es muss jetzt noch kommen, dass es, ehm, eh, ins ganze Bildungsgangteam so
486 integriert wird (Okay). Ehm....
- 487 I: Kannst du denn BG sagen oder sprichst du sonst für Englisch insgesamt?
- 488 P2: Ne, ich sprech nicht für Englisch insgesamt. Also B BG, ehm, (Pause)...Im BG gibt es
489 ja diesen Eingangstest, ehm, und...hm...der wird ja mehr dazu genutzt, die Schüler
490 entweder in diese FOR- Kurse oder in Grundkurse (Hm) einzusortieren. Ehm, dann
491 das wirklich Wichtige sind aber auch daher ich glaube, drei Gespräche im Lauf...drei
492 Beratungsgespräche im Laufe des Schuljahres mit Schülern und Eltern oder oder
493 Erziehungsberechtigten. Ehm, um zu entscheiden, ob die Wahl des Schwerpunktes, die
494 die Einsortierung in Kurse richtig war oder nicht (Hm) oder was man besser machen
495 kann und im BG ist ja nur ein Teil der Abteilung 2, die ja nun tatsächlich eine ganze
496 Bandbreite von Möglichkeiten hat, Schüler adäquat zu unterrichten, also mit anderen
497 Zielsetzungen eben auch (Hm). Und unter Umständen stellt man eben fest, die sind im
498 BG falsch (Hm) und dann haben die, ehm, nach bei diesen Beratungsgesprächen
499 durchaus die Möglichkeit noch mal den Bildungsgang zu wechseln innerhalb der
500 Abteilung 2.
- 501 I: Und auf welche Informationen bezieht man sich in den Gesprächen?
- 502 P2: Ehm, auf die Rückmeldungen fast aller Kollegen, die den Schüler unterrichten. Das
503 sind zum einen die Noten, aber das sind auch, ehm, Gespräche, die jeder einzelne

- 504 Kollege mit dem Schüler mal führt, eh, Probleme, die aufgetaucht sind oder oder das
 505 es gut gelaufen ist. Also einfach, ehm, Beobachtungen, ohne dass sie aber...wir haben
 506 keine Beobachtungsbögen (Hm). Das sind, eh, das wird so....also..
- 507 I: Abgeglichen für euch (Genau) im Gespräch (Im Gespräch) unter den Kollegen
 508 (Genau, hm). Okay. Wie schätzt du die Bereitschaft deiner Kolleginnen und Kollegen
 509 ein, ehm, in ihrem Unterricht diagnos...diagnostische Maßnahmen, ehm, einzubauen
 510 oder ihren Unterricht dafür zu öffnen?
- 511 P2: Sehr unterschiedlich (Hm). Ehm...
- 512 I: Wovon ist das abhängig?
- 513 P2: Da machen wir uns lächerlich. Also es muss ja ein Konzept für ein Bildungsgang sein.
- 514 I: Was siehst du da, hm.
- 515 P2: Also zum einen, ehm, wenn ich mich stark auf die Vermittlung von meinen fachlichen
 516 Inhalten konzentrieren will muss, weil ich meine, da steht die Prüfung irgendwo und
 517 ich kann keine Zeit hergeben für Anderes. Ehm, und den Nutzen auch nicht sehe
 518 vielleicht, den ich daraus ziehen kann für meinen fachlichen Unterricht. Dann würd
 519 ich mich da vielleicht gegen sperren (Hm) und ich glaube, so, und das ist immer was
 520 Fremdes und was Neues und ich glaube, die QA hat auch gezeigt, dass Lehrer einfach,
 521 eh, doch noch sehr viel Einzelkämpfer ist und eben nicht seine Tür so öffnet
 522 gegenüber Kollegen oder gegenüber andern Konzepten (Hm) und und dass ist einfach
 523 manchmal noch schwierig und dann gibt's aber ganz Viele, die würden das auch gerne
 524 mitmachen und ich glaub, man muss einfach anfangen (Hm). Und ich muss ja auch
 525 tatsächlich glaub ich nicht, wenn ich jetzt acht Kollegen hab die da unterrichten, muss
 526 ich ja nicht alle Acht im Boot haben (Hm), reicht ja, wenn ich n Teil habe. (Pause,
 527 lang)
- 528 I: Welche Rolle spielt denn für dich die kollegiale Zusammenarbeit in diesem Segment?
- 529 P2: Ja, ne sehr große Halt (Hm). Ohne kollegiale Zusammenarbeit ist das nicht
 530 durchzuführen find ich (Hm). Weil...sie knapsen alle an der Zeit (Ja) und, ehm, wenn
 531 wenn wir da und es...also erst das eine und das wird für Schüler glaub ich absolut
 532 Hanebüchen, wenn ich jetzt meine Bögen mache und du machst deine und der dritte
 533 Kollege macht die Dritten und wir diagnostizieren alle wie wild und, ehm, beraten
 534 dann wie wild, aber es hängt nicht zusammen (Hm). Dann machen wir uns lächerlich.
 535 Also es muss ja ein Konzept für'n Bildungsgang sein, ehm, das ich auch von deinen
 536 Ergebnissen profitieren kann, also dass es einfach unserer Ergebnisse (Hm) sind, ja.
 537 Unser, weiß ich nicht, Fragebogen, unsere Beratungsgespräche, die halt jetzt einmal
 538 von dir durchgeführt werden, das nächste Mal vielleicht von jemand anderem (Ja), so.
- 539 I: Wobei das ja auch bedingt, dass wir uns dann im Bildungsgang vorher darüber
 540 auseinandersetzen, ne? (Unbedingt) Hm. Wenn wir die letzte Frage positiv deuten (Ja),
 541 welche Möglichkeiten bietet denn die kollegiale Zusammenarbeit, wenn es um
 542 Kompetenz und Eingangsdiagnose oder individuelle Förderung geht? Eigentlich hast
 543 du das schon gesagt, ne?
- 544 P2: Ja, also wir sparen Zeit (Hm). Wir wir erscheinen oder wir sind dann eine Einheit, also
 545 was für den Schüler glaub ich auch viel besser ist. Ehm, ja, und wir, ich glaube, wir
 546 sind auch viel professioneller, also weil wir einfach nicht nur ein Einzelkämpfer sind,
 547 sonder eben ne Gruppe und die sieht immer mehr und, ja, kriegt einfach mehr geregelt
 548 (Hm). Diese Rücksprache, der Abgleich, das Miteinander ist ne Stärkung. (Pause)
- 549 I: Welche Rolle spielen die Schüler selbst, wenn es darum geht, Kompetenzen zu
 550 diagnostizieren? Uli hat immer gesagt, meine Schüler, die wollen nicht das Selbst.
- 551 P2: Das stimmt (Hm), also schwache Schüler, ehm, denen fällt das ganz schwer. Also,
 552 ehm, ich glaube ja nur, ein gefestigter Mensch kann tatsächlich sagen, ich stehe erst
 553 auf einem niederen Level (Hm) und, ehm, kann aber lernen. Also dass er noch (Hm),
 554 ich lerne ja noch und dann arbeite ich mich da hoch (Hm). Und ich glaube tatsächlich,

555 dass, ehm, also die Schüler müssen mit ins Boot genommen werden, weil ohne die,
 556 ehm, was soll das dann? Also wir wollen ja, dass die Schüler erkennen, eh, wir wollen,
 557 dass die Schüler ihre Schwäche erkennen und dann mit uns oder auch durchaus selbst
 558 motiviert daran arbeiten, diese Schwächen zu beheben (Hm). Ehm, und da muss ich
 559 eben diese Diagnose eigentlich eben von der Leistungsbewertung trennen (Hm), sonst
 560 sag ich...wenn ich selber noch sage, ich kann das nicht und krieg dafür dann gleich die
 561 Fünf, bin ich ja doof (Hm). Dass heißt, ich muss erst müsste ja immer sagen ich kann,
 562 ich kann das, damit ich ne gute Note kriege (Hm), so, und und, ehm, ich glaube
 563 einfach, dass da manchmal Menschen in einer dualen Ausbildung n Stückchen stärker
 564 sind, als Me...so als Menschen oder, ehm, als Jemand, der eben in Häkchen nicht mal
 565 den Hauptschulabschluss geschafft und hier im BG strandet (Ja), oder so, ja.

566 I: Und dass man vielleicht auch da einfach andere Schwerpunkte setzen muss.

567 P2: Ja, das (Hm) so, das auch, klar. Ehm...

568 I: Ich hab da noch mal ich hab da viel drüber nachgedacht (Hm). Über U., weil ich
 569 immer dachte, wie wie muss es...irgendwie geht es doch (Hm), weil ich hab in dem
 570 Workshop immer gedacht, dass hört sich immer so resigniert an (Ja). So, und
 571 irgendwie muss es doch gehen, weil sonst sonst kannst du n Kopf in den Sand stecken
 572 und dann (Hm) hab ich das mal, eh, kombiniert mit dem, was, ehm, was T. gesagt hat
 573 (Hm) und auch mit dem Ansatz, den W. eher hat (Hm). Eh, wenn halt einer hier zu ist
 574 (Hm), das zwar nicht aus dem Auge verlieren, aber vielleicht mal die anderen Dinge
 575 erst (Hm) stark machen und dann kommt das von allein (Hm). Und irgendwann redet
 576 man mal drüber (Hm). Weiß ich aber nicht, also es ist mir erst hinterher aufgefallen,
 577 weil ich über U. ganz viel nachgedacht hab dann.

578 P2: Also das...wir haben jetzt das erste Mal im BG ja diese, hm, diesen Eingangstest
 579 gehabt, den haben wir schon länger, aber dann diese Beratungssequenzen (Hm) und
 580 wir haben festgestellt, dass der dass das...der Eingangstest schwach war (Hm), ja. Und
 581 man den Schülern dann nahegelegt hat, die G-Kurse zu belegen, aber, ehm, die dann
 582 mit Eltern der Meinung waren, das war nur n schlechter Tag (Hm) und, ehm, und im
 583 ersten Beratungsgespräch dann beschlossen wurde, ehm, okay, wir versuchen das mit
 584 dem FOR und die Schüler überfordert sind, aber sie sind nicht in der Lage, diesen
 585 Schritt (Zurück) zurück zu tun. Also, dass immer dieses Zurück in Häkchen (Hm), ja.
 586 Ehm, die wol...die sind noch angetreten hier ne Realschul...hier...Abschluss hier zu
 587 kriegen und davon sind sie nicht bereit abzuweichen (Hm). Und wenn du drei mal
 588 berätst und dir die du wirklich meinst, du berätst den Schüler (Hm) zu seinem Besten
 589 (Klar) und der nicht einsieht, eh, se... sehenden Auges eigentlich. Also der schreitet in
 590 den FOR- Unterricht und schafft es nur noch zu stören, weil er kann das nicht
 591 verstehen, was da ist, abläuft, was von ihm verlangt wird. Der kann auch keine
 592 Hausaufgaben machen, er kann das nicht (Hm) und du berätst ihn zimal dahin (Hm)
 593 und nicht nur du als Bildungsgangleiter, sondern alle Kollegen, die da unterrichten
 594 sagen „Du bist eigentlich woanders besser aufgehoben. Da geht es dir besser“ (Hm).
 595 Und der Schüler sagt „Nein. Ich will aber FOR“. Du sagst irgendwann dann im
 596 Halbjahr auch, das kann man ja wollen, aber jetzt guck doch mal an, was bei
 597 rumgekommen ist (Hm), es wird nicht werden (Hm). Dann mach doch jetzt erst mal n
 598 kleineren Schritt und mach den gut. Und dann das wir können ja nächstes Jahr gucken,
 599 wo es dann hingeht. Wobei das, wie jeder glaub ich, einfach auch die an dieser kurzen
 600 Zeit grad ein Jahr ist, also oder BO, also welche Maßnahme auch immer, es sind ja
 601 eigentlich dort nur diese einjährigen Maßnahmen und die Zeit ist schell rum
 602 (Schwierig, hm), ja. Und ich glaub, da kam der Uli her (Hm) und das ist tatsächlich
 603 schwierig (Hm).

604 I: Welche Rolle spielen die Lehrkräfte, wenn es darum geht, ihre diagnostische
 605 Kompetenz zu diagnostizieren?

- 606 P2: Eh, also die müssen sich ja auch was mal eingestehen, dass sie das können oder nicht
 607 (Hm) und, ehm...also ich glaube...Ja, ich fand das sehr hilfreich, eh, dass du das mal
 608 gedreht hast. Ehm, also ne Diagnosekompetenz oder ne Kompetenzdiagnose (Hm), so,
 609 ja. Ehm, das fand ich sehr hilfreich und, ehm, ja, für mich auch wichtig eben, dass ich
 610 das schriftlich fasse, was ich da habe, vergleichbar mache, nachvollziehbar mache,
 611 ehm, und auch transparent mache irgendwie (Hm), also, eh, ja, und mir eine
 612 diagnostische Kompetenz auch erst mal aneignen irgendwann einmal. Also ist so, ich
 613 ich...viele haben wir bestimmt in irgendner Form, aber so (Ne neue Sortierung)
 614 explizit halt irgendwie nicht.
- 615 I: Ne neue Sortierung (Neue Sortierung) ist das eigentlich und und auch mal dieses diese
 616 Teilfacette unseres Arbeitens zu sprechen (Hm, genau), ne (Hm). Klar machen schreib
 617 ich erst mal, ne (Hm), hast du gesagt. Jetzt gucken wir nach vorne (Hm). Im nächsten
 618 Workshop befassen wir uns mit der Eingangsdiagnose (Hm). Welche Vorstellung hast
 619 du von Eingangsdiagnose?
- 620 P2: Hm, das hab ich jetzt n paar Mal glaub ich schon gesagt. Also zum einen
 621 (Lachen)...also Vorstellung kann für mich...Eingangsdiagnose kann für mich zum
 622 einen so'n Bogen sein, wo Jeder n Kreuzchen macht (Hm), ehm, aber das kann ganz
 623 vielfältige Dinge find ich abfragen. Zum einen diese Motivationslage, ja? Eh, wo steh
 624 ich fachlich? Ehm, wie steh ich zu Lernen? So, irgendwie und, ehm, vielleicht auch
 625 diese, ehm, Lernmethoden, wobei, dass wir dann eben auch dieses Soziale, kann ich
 626 denn vielleicht schon Gruppenarbeit oder so was? Kenn ich das überhaupt und kann
 627 ich da arbeiten? Ehm, wobei ich eben tatsächlich glaube, dass, ehm, das nur ein
 628 Baustein (Hm) ist dieser Bogen und dann muss irgendwie das Gespräch kommen
 629 (Hm) und das Gespräch darüber und überhaupt das Gespräch mit dem Menschen
 630 (Okay).
- 631 I: Welche Instrumente der Eingangsdiagnose werden in den Bildungsgängen, in denen
 632 du arbeitest eingesetzt.
- 633 P2: Na, der Eingangstest und der, ehm...
- 634 I: Test ist im BG, ne? (Genau) Und das ist in Deutsch, Englisch, Mathe.
- 635 P2: Hm, aber auch in so was wie, ehm, (Klingeln)...Also die müssen auch so'n Bogen
 636 ausfüllen, ehm, wer bin ich? Wo komm ich her? Wo will ich hin? Also, eh, ach,
 637 Lernen an meiner alten Schule hat mir immer Spaß gemacht oder so. Also so was
 638 (Selbsteinschätzung) ist da auch sch...so, ja, ne Selbsteinschätzung (Hm), genau. Und,
 639 ehm..
- 640 I: Und die Gespräche da. Die das erste Gespräch ist relativ schnell, ne?
- 641 P2: Direkt. Also die...sobald diese Tests korrigiert sind (Hm). Wobei die
 642 Beratungsgespräche dann nicht nur diese Tests zugrunde legen, sondern auch zum
 643 Beispiel, das, was die mitbringen aus der alten Schule. N Zeugnis oder ne Beurteilung
 644 oder so was.
- 645 I: Gibt's da vorher, eh, eh, Treffen mit den alten Lehrern oder so etwas? (Ja, die gibt es
 646 auch, genau). Über die Stubos?
- 647 P2: Das weiß ich nicht (Hm). Aber es gibt, ehm, Treffen mit mit den abgehenden Schulen
 648 und die kommen, zum Teil kommen die Lehrer glaub ich hierher und zum Teil gehen
 649 aber auch unsere Klassenlehrer dann in die alten Schulen (Hm).
- 650 I: Die gibt es schon, bevor die zu uns kommen oder erst, eh, wenn die bei uns sind?
- 651 P2: Hm, hm. Die gibt es, eh, zum Ende des letzten Schuljahres. Also bevor die zu uns
 652 kommen (Je jetzt zum Beispiel), ja, genau (Hm). Hm. Wobei die Rückfragen also dann
 653 auch noch im dann beginnenden Schuljahr möglich sind (Man kennt sich). Man kennt
 654 sich, das ist das Gute da dran.
- 655 I: Wie wurde die Eingangsdiagnose designt? Also von wem, mit welchem Ziel, auf
 656 welchem Kompetenzniveau, welche Verfahren?

- 657 P2: Wo denn, BG? (Hm) Ehm, im BG gibt es diese Eingangstests schon lange, in Mathe,
 658 Englisch, Deutsch, so'n reines Wissensabfragentest, um die...
- 659 I: Wer hat die gemacht?
- 660 P2: Eh, die jeweiligen Fachlehrer, Mathe, Englisch, Deutsch (Hm). Ehm, um diese
 661 Einstufung zu erreichen in Grundkurse und FOR- Kurse.
- 662 I: Gibt's da Standards für Grund und FOR? Wie legt ihr den Unterschied fest?
- 663 P2: Ehm, der Test ist der Selbe und man muss mit Drei bestanden haben, um, eh, in den
 664 FOR- Kurs zu können (Hm) und alles was schlecht ist, ehm, geht dann halt in den
 665 Grundkurs (Hm), wobei wir ja durchaus offen sind, also wenn da jetzt einer in Mathe
 666 und in Deutsch ne Eins hat und in Englisch die Vier, dann kann der, also er muss im
 667 Schnitt ne Drei haben (Hm), ja? Und es kann sich eben auch tatsächlich rausstellen,
 668 dass da einer im Blindflug alle Kreuzchen richtig gesetzt hat, weil viel von davon ist
 669 tatsächlich Multiple Choice (Hm), ehm, und dann würde halt im Laufe des Herbstes
 670 festgestellt, dass der in dem jeweiligen Kurs falsch untergebracht ist (Hm). Also
 671 sowohl zu niedrig, als auch zu hoch eingestuft wurde und dann sollte man noch mal....
- 672 I: Also die Eingangsdiagnose hat sozusagen das Ziel der Gruppierung?
- 673 P2: Ja, die aber durchlässig ist (Hm), also ich kann, das ist nicht fest (Okay) für den Rest
 674 (Okay) des let...des gesamten Schuljahres.
- 675 I: Aber mit individueller Förderung hinterher hat das dann...
- 676 P2: Also auf Grundlage des Testes dann nicht mehr (Okay), ja (Hm). Ehm...
- 677 I: Ne, ist ja n anderes Ziel als...
- 678 P2: Ja, ja, genau. Ist n anderes Ziel (Ist n anderes Ziel, ne?), genau, ja. Wobei wir
 679 uns...also es gibt halt nicht solche Beobachtungsbögen für das laufende Schuljahr,
 680 ehm, aber aber ich...also ich glaube tatsächlich, dass das BG ganz viel versucht unter,
 681 eh, individuell zu fördern, bloß eben nicht als...noch nicht auf (Auf) konzeptioneller
 682 Ebene irgendwie in ner in dem Bildungsgang, sondern jeder für sich halt. Und dann
 683 stellt man manchmal im Gespräch mit den unterrichtenden Kollegen fest, dass man
 684 gleiche Problematiken erkennt oder so in fächerübergreifend oder auch
 685 lehrerübergreifend und dann tut man sich mal zusammen für ein, zwei Schüler oder so,
 686 aber...
- 687 I: Also nicht noch nicht konzeptionell (Hm, hm). Hm. Hm, welche Auffassung hast du
 688 zu der eben beschriebenen Form der Eingangs-, eh, diagnose? Läuft das gut oder läuft
 689 das nicht gut?
- 690 P2: Ist immer verbesserungswürdig. Es wird ja auch jedes Jahr anders. Ehm, ja, das ist in
 691 da...von daher ganz blöde, weil wir ja wieder nur Leistungen eigentlich abfragen
 692 (Hm), also dieses ko...diese Tests in dem BG, ehm, über die...also es gäbe noch zwei
 693 andere Bögen. Eben dieses diese Selbsteinschätzung und dann das erste
 694 Beratungsgespräch, in dem ja auch Ziele formuliert werden und zwar nicht nur den
 695 Ziel das Ziel meinetwegen, ich will FOR (Hm), also das kann ja mal n hohes Ziel sein,
 696 aber wie will ich das denn erreichen? Was muss ich tun, um es zu erreichen oder so.
 697 Ehm, wobei das halt, eh, das ist dies die Problematik halt die, das die Klassenlehrer,
 698 und das sind in der Regel Teams, diese Gespräche führen (Hm), aber dass die
 699 Fachlehrer da eben wenig von hören. Und insofern bleibt das halt dann in diesem
 700 Klassenlehrerteam (Hm) mit all seinen Erkenntnissen und ich krieg's halt nur mit,
 701 wenn ich nachfrage und ich kann tatsächlich nicht für sechzig Schüler nachfragen. Ich
 702 frag dann halt oft nur für die Schüler nach, die nicht stören. Also das ist ja immer diese
 703 erste Motivation, wenn was unrund läuft.
- 704 I: Wie wie siehst du deine Möglichkeit, das zu verändern?
- 705 P2: Ehm, es...also ich glaube...Grundlegend müsste müsste es als Konzept dem ganzen
 706 Bildungsgang erst mal vorgestellt werden (Hm). So und so arbeiten wir. Ehm, und
 707 dann müssten diese Protokolle für'n Beratungsgespräch, ne, und so was die müssten

- 708 zugänglich sein (Hm). Wobei ich die Schwierigkeit dann sehe, dass ja ein Schüler mir
 709 jetzt was erzählt und das erzählt er mir, aber das würde er vielleicht nicht dem
 710 Kollegen erzählen und, ehm, wie fass ich das dann, so dass ich das trotzdem dem
 711 Kollegen zum Lesen geben kann (Ja)? Ja, so.
- 712 I: Also irgendwie ne andere Form von Dokumentation (Ja) und...
- 713 P2: Die ist für alle zugänglich.
- 714 I: Die für alle...das man Schülerakten irgendwie so hat, in denen bestimmte
 715 Informationen, vielleicht nicht alle, irgendwie so (Genau), hm.
- 716 P2: Ja, ja (Okay). Dass ich auch den jeweiligen Stand kenne, also (Hm), ehm, ja, hm,
 717 diese, also was ich...diese Vereinbarungen, die getroffen worden sind (Hm). Was weiß
 718 ich, also ich mache Hausaufgaben oder ich komme jeden Morgen pünktlich um Acht
 719 (Ja) zur Schule. Wenn ich weiß, dass da tatsächlich mit dem Schüler (Hm) eine
 720 Vereinbarung drüber getroffen worden ist, kann ich auch als Fachlehrer ganz anders
 721 damit umgehen, wenn er zum siebten Mal um zehn nach Acht (Klar) aufschlägt oder
 722 so, ja. Als wenn ich davon ausgehen muss, die Vereinbarungen waren ganz andere, die
 723 die getroffen haben (Klar), ja (Gut).
- 724 I: Welchen Einfluss haben die Ergebnisse der Eingangsdiagnose auf den daran
 725 anschließenden Unterricht?
- 726 P2: Ehm, na, ja, also jetzt wieder im BG (Lachen)(Hm), haben die ganz, also haben die die
 727 Einsortierung in Kurse zufolge (Hm). Sprich, also entweder krieg ich den schwereren,
 728 höherklassigen, wie auch immer Unterricht oder eben nicht. Hm, dadurch, dass aber
 729 die Fachlehrer an den Beratungsgesprächen und Vereinbarungen nicht beteiligt sind,
 730 haben haben die dann wenig Einfluss auf den auf einen großen Teil des Unterrichts.
- 731 I: Die haben auch keine Kenntnis, ne?
- 732 P2: Genau (Hm), dadurch, dass der Lehrer keine Kenntnisse hat, also (Hm) kann er die
 733 natürlich nicht berücksichtigen die Vereinbarungen oder so (Hm). (Pause)
- 734 I: Welche Erwartungshaltung bringst du, letzte Frage B. , welche Erwartungshaltung
 735 bringst du in den Workshop zur Eingangsdiagnose mit?
- 736 P2: Ganz viel lernen (Lachen). (Noch mehr lernen?). Eh, ja, ja, im immer mehr kennen
 737 lernen, hören, wie Andere es machen (Hm), was es für Instrumente noch gibt, von den
 738 ich echt gar nix weiß. Ehm, wie Andere das in ihren Bildungsgangteams machen
 739 (Hm). Ob's das überhaupt schon hier gibt, gibt in in Bereichen, die ich irgendwie
 740 einfach nicht kenne (Hm).
- 741 I: Ich schalte das, eh, ja?
- 742 P2: Nein, noch eins, (Ja), und wenn ich das dann...also wie ich es schaffe, aber das hat, ja,
 743 ehm, diese die Diagnose, die ich da erstellt habe dann eben rüberzubringen in den
 744 Unterricht. (Pause).
- 745 I: Das kommt erst im September.
- 746 P2: Ja, aber, also...Ach, ich glaube, dass das ich mein jetzt gerade nicht nicht jetzt, noch
 747 nicht die praktische Umsetzung, sondern wie ich meine Erkenntnisse in meine
 748 Unterrichtsvorbereitung mit einfließen lasse irgendwie (Hm) (Konzeptionell). Ja,
 749 irgendwie so (Hm), hm.
- 750 I: Ich mach jetzt aus...
- 751 P2: Mach es...

2.2 Datenauswertung

Die dokumentarische Methode nach Bohnsack stellt ein mögliches Verfahren der Datenauswertung innerhalb der qualitativen Sozialwissenschaft dar. Die Begründung für die Auswahl dieser Methode sowie die Anwendung auf das Datenmaterial der Studie erfolgt in den Abschnitten 8.3 und 8.5 der Arbeit.

2.2.1 Formulierende und reflektierende Interpretation

Entgegen der von NOHL vorgeschlagenen Empfehlung, keine Totaldeskription und –interpretation vorzunehmen (vgl. Nohl 2009, S. 46), wurden für die vorliegende Untersuchung alle Interviews vollständig transkribiert und interpretiert. Zur Begründung siehe Abschnitt 8.5.1 der Arbeit. Die erste formulierende und reflektierende Interpretation enthält zudem keine homologen Bezüge, d.h. sie wurde ohne Anwendung der komparativen Analyse vorgenommen. Sie verfolgt den Zweck, die thematische Struktur pro Interviewdurchgang festzulegen, erste kontextgebundene Probandenorientierungen zu vermuten sowie einen sicheren Umgang mit dem Interpretationsvorgang zu finden.

2.2.1.1 Erste formulierende Interpretation P₂ Interview 2

Die formulierende Interpretation gliedert die Transkripte nach Ober- und Unterthemen. Sie fragt nach den thematischen Schwerpunkten, dem *Was* der Texte, das als kommunikativer Sinngehalt zum Ausdruck kommt (siehe Arbeit Abschnitte 8.3.2.2 ad (a), 8.3.2.4 ad (a) und 8.5.1). Grundlage der formulierenden Interpretation ist das in Abschnitt 2.1.2 des Anhangs vorzufindene Interviewtranskript von Proband 2.

Interview P₂ (25.05.2010)

Formulierende Interpretation nach Bohnsack (ab 12.3.2011)

- 1-21 : Zunächst Dank für engagierte Mitarbeit beim ersten Workshop. Auf die Frage nach dem Eindruck am Ende von Workshop 1 erläutert P₂., dass die Zeit knapp war, das Ende des Workshops nicht erreicht wurde, Arbeitsphasen z.T. abgebrochen wurden, um weiterzukommen. Dennoch viele gute Ideen.
- 22-29 : Erinnerung an geäußerte Erwartungshaltung: fähiger werden, Ausgangslagen zu ermitteln und Ideen für die praktische Umsetzung im Unterricht zu bekommen.
- 30-52 : Das Kompetenzraster wird als Möglichkeit gesehen, SuS einzusortieren und bei kontinuierlicher Arbeit mit dem Raster eine Vergleichbarkeit herzustellen. Die praktische Umsetzung war noch nicht Thema, P₂ verweist auf die anderen Workshops. I. stellt fest, dass sich der Workshop/die Erwartungshaltung eher auf Workshop 2 zur Eingangsdiagnostik bezog.
- 53-61 : Hinweis darauf, dass jetzt zunächst eine höhere Ebene gewählt wird und Workshop 1 rückblickend vom Aufbau her beleuchtet wird: zuerst Kompetenzbegriff, dann Diagnoseinstrumente und zum Schluss die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte.
- 62-64 : Aufbau wird als stimmig bewertet. Fortschreitend.
- 65-66 : Frage nach konkreten Erinnerungen, als es zunächst um Kompetenzen ging.
- 67-77 : Hinweis auf Entwicklung/Prozess mit dem SuS. Nach Erinnerung wird auch das Kompetenzraster erwähnt.
- 78-79 : Frage nach der Erinnerung an den zweiten Teil (Diagnose).
- 80-94 : Bögen müssen entwickelt und „individuell“ auf die Lerngruppe angepasst werden. Eigene Entwicklung ist möglich, auch im Team. Dadurch viele Diagnosebögen.
- 95-96 : Frage nach der Diagnose der eigenen diagnostischen Kompetenz.
- 97-120 : Bauchgefühl ist nach wie vor wichtig, aber eine objektivere Basis macht die Messung greifbarer. Verweist auch darauf, dass nicht alles messbar ist. Der eigene Entwicklungsbedarf der diagn. Kompetenz wurde im Bereich der Fachdidaktik A-C gesehen. Zusammenhang zwischen Kompetenz und Fach wird aufgestellt und Bedarf, Förderungsmittel mit dem Fach in Beziehung gesetzt. Beispiel Deutsch und Englisch: Englisch ist nicht alltäglich und SuS zunächst geöffnet werden müssen.
- 121 : Frage nach Inhalten, die nicht oder schwer nachvollziehbar waren.

- 122-163 : Erwähnt die Verwendung von Fachbegriffen im Vortrag oder auf Folien. P₂ muss die für sich einsortieren, nachvollziehen. Begriffe werden aber für wichtig erachtet, die eigene theoretische Auseinandersetzung damit fehlt aber. Insbesondere mit neueren Fachbegriffen. Das Handout wird in diesem Zusammenhang als gut bewertet, aber mit drei Folien pro Seite als zu klein/nicht lesbar beschrieben. Das gilt insbesondere bei komplexeren Folien, zu denen dann auch keine Fachbegriffe zugeordnet werden können.
- 164-165 : Frage, ob eigene Erfahrungen in Arbeitsphasen eingebracht werden konnten und wie die Arbeitsaufträge in der Arbeitsgruppe verstanden wurden (Z166-168), ob Schwierigkeiten während der Arbeit auftraten.
- 169-210 : Erklärt, dass zunächst die Arbeitsgruppenmitglieder ein gemeinsames Verständnis des Arbeitsauftrages finden mussten. Vergleich mit Klassen, in denen auch 30 verschiedene Interpretationen von Aufgaben vorliegen. Rückfrage an I. zur eigenen Zufriedenheit. I. fasst die unterschiedlichen Ergebnisse der Gruppen wertschätzend zusammen, weist auf das hohe Abstraktionsniveau der Gruppe Wolfgang/Kirsten hin (Kompetenz: Handlungsorientierung). Gespräch darüber, dass keiner an der Schule weiß, an welcher Stelle die anderen Kolleg/innen/en stehen/arbeiten und Austausch wichtig ist/wäre. Weitere Schwierigkeiten gab es nicht, und wenn, konstruktive Lösung im Sinne von Klärung und Weiterarbeit.
- 211-214 : Hinweis, jetzt diese hohe zusammenfassende Gesprächsebene zu verlassen und ein Detail weiter zu sprechen. Frage nach dem veränderten Verständnis von Kompetenzdiagnose.
- 215-248 : Das Kompetenzraster wird als Möglichkeit gesehen, Beobachtungen fassbar und bewusster zu machen, sie dokumentieren zu können. Zunächst als zu abstrakt, aber in der Arbeit mit dem Raster als positiv bewertet. P₂ könnte sich vorstellen, die Arbeit damit auszuprobieren und gleichzeitig andere Raster zu suchen. Und dann zu mischen bzw. an die eigenen Bedarfe anzupassen. I. bringt ein, das Kompetenzraster im Bildungsgang oder den Fachkonferenzen Englisch oder Deutsch vorzustellen. Für Englisch positive Bewertung, in D-Fachkonferenz ist P₂ nicht vertreten. Problem, dass dort aufgrund der doch so unterschiedlichen Lerngruppen häufig Grenzen der Zusammenarbeit auftauchen. Das Raster wird aber als gemeinsame Gesprächsgrundlage gesehen.
- 251-256 : I. malt das Kompetenzraster auf. Frage ob die Einteilung in Zellen sinnvoll ist.

- 257-286 : Frage wird zunächst nicht verstanden und I. gelingt es nicht, mit Beispielen ein genaueres Verständnis herzustellen. Dennoch schärfen die Beispiele den Sinn der Frage dahingehend, ob die genauere Betrachtung auf bestimmte Kompetenzfacetten wie Methode oder Kommunikation bezogen gegenüber einer ganzheitlichen Betrachtung vorgezogen wird. P₂ legt schließlich dar, dass nicht alle 9 Zellen gleichzeitig betrachtet werden können und eine Konzentration auf einen Kompetenzschwerpunkt die Möglichkeit eröffnet, gezielt Problembereiche herauszulösen und diese zu entwickeln.
- 287-288 : Frage nach der Position zur Vorstellung der Entwicklung von Kompetenzen über Kompetenzstufen.
- 289-341 : Begriff Niveaustufen wird in Frage gestellt. Auffassung, Kompetenzen entwickeln sich „einfach“. Infragestellung der Messung von Kompetenzentwicklung, weil Leistungsbewertung misst. Darstellung, wie gut für SuS die nachvollziehbar dargestellte Kompetenzentwicklung ist. Gegenüberstellung von SuS, die es in 3 Jahren von nichts auf die erste Niveaustufe schaffen und SuS, die mit einem anderen Lernstand und damit auf einer anderen Stufe einsteigen und eine andere Entwicklung nehmen. I. weist auf das Bezugssystem Klasse und das individuelle Bezugssystem hin. Noten sind den SuS häufig wichtig und Niveaustufen erlauben eine gute Note, wenn auch in einer geringeren Niveaustufe. P₂ verweist auf die 4 Standards in Englisch: A1 (Grundlagen), A2 (besseres Formulieren), B1(Realschulniveau) und B2 (Abiturniveau). Vorsatz, im Fachverkauf bei einer Vergleicharbeit unterschiedliche Arbeiten zu geben. I. verweist darauf, dass Sprach- und Naturwissenschaften durch den Qualifikationsrahmen und die quantitativen Verfahren weiter sind. P₂ kritisiert, dass der Referenzrahmen plötzlich da war und in die Zeugnisse umgesetzt werden musste. Ohne weitere Infos an Lehrkräfte. Heißt für Unterricht eigentlich, auf unterschiedlichen Niveaus zu unterrichten.
- 342-344 : Frage nach der auf das Video „Fettexplosion“ bezogenen Kompetenzfacette, die in der ersten Arbeitsphase ausgesucht und in ihrer Entwicklung beschrieben werden sollte.
- 345-363 : Gruppe hat keine Kompetenzteilstoffe ausgewählt, sondern in einem Diagramm festgehalten, dass sich Kompetenzen grundsätzlich entwickeln im Sinne von wachsen. Aufwerfen der Frage, dass die Umsetzung im Unterricht bei vielen unterschiedlichen Kompetenzniveaus im Vordergrund stand.

-
- 364-365 : Frage nach der persönlichen Bedeutung der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz.
- 366-377 : Sehr positive Bewertung. Sachverhalt des Rückschlusses von Performanz auf Kompetenz war neu für P₂. Interpretationsgrundlage lässt Schlüsse zu, Fehlinterpretationen sind zwar möglich, dieses Verfahren ist aber nachvollziehbarer als Bauchgefühl.
- 378-381 : Frage nach den im Workshop vorgestellten Instrumenten der Prozessdiagnose, die von P₂ im Unterricht eingesetzt werden.
- 382-404 : Beschreibung des Verfahrens, dass in der ersten Englischstunde eine Art Vorstellungsrunde gemacht wird, um den Menschen SuS kennen zu lernen. Hier geht es z.B. um die Motivation für die Ausbildung, um Hobbies usw.. P₂ zieht daraus auch Erkenntnisse, über die englische Sprachkompetenz. Verfahren ist bisher ohne standardisierte Dokumentation und soll mit dem für die Hofas entwickelten Selbsteinschätzungsbogen auf eine neue Basis gestellt werden (mit Plan: Zielvereinbarung und der Möglichkeit, zurück zu blicken).
- 405 : Frage nach der Rolle von Gesprächen in diesem Verfahren.
- 406-423 : Beschreibung, dass die Durchführung von Gesprächen in Klassen der Gastronomie mit Blockunterricht sehr schwierig ist, da SuS zusätzlich zur Schule noch arbeiten müssen und nicht freiwillig Zeit in Schule investieren. Auch die eigene Position mit nur 4 x Doppelstunden pro Block wird als problematisch für Gesprächsführung bewertet. Zusammenarbeit mit Deutschkollegin gut, mit ganzem Bildungsgangteam noch besser.
- 424-425 : Frage, welche Kompetenzen diagnostiziert werden sollen.
- 426-460 : Aufzählung von Sprachkompetenz in Englisch, Lernkompetenz, Motivation. Infragestellung, ob Motivation eine Kompetenz ist. I. verweist scheinbar auf das Kompetenzraster und P₂ bewertet es als immer besser nachvollziehbar. Verortung von Motivation in der Zelle Selbst und Ethik. Sozialkompetenz z.B. sollte nicht von jeder Lehrkraft diagnostiziert werden, sondern durch eine vom Bildungsgang abgestimmte zentrale Erfassung erfolgen. Genau wie Vorkenntnisse. Darauf baut der Unterricht dann später auf.
- 461-465 : Frage nach einem Favoriten unter den Diagnoseinstrumenten (z.B. Beobachtungsbögen, Fragebögen, Interviews, Portfolios, Lerntagebuch)
- 466-474 : Verweis auf die besondere Bedeutung des Gespräches, weil nachgefragt werden kann und die SuS selbst sprechen müssen, um Ziele zu vereinbaren. Allerdings

besteht keine Vergleichbarkeit zu anderen Gesprächen. Fragebögen können zur Vorbereitung auf Gespräche dienen.

- 475-476 : Frage nach der Berücksichtigung der Instrumente in der didaktischen Jahresplanung.
- 477-508 : Beschreibt das Projekt bei Bäckern und Fachverkauf. Die Durchführung beschränkt sich ihrer Ansicht nach allerdings auf zwei Lehrkräfte, das Bildungsgangteam wird nicht integriert. Beschreibung der Eingangsdiagnostik im BG, die in FOR-Kurse und Grundkurse selektiert. Darüber hinaus gibt es hier drei Beratungsgespräche im Schuljahr, die auch das Ziel verfolgen zu überprüfen, ob der derzeitige Bildungsgang der adäquate für den SuS ist. Dabei beruft man sich auf nicht standardisierte Rückmeldungen der Kollegen oder auf Gespräche mit den SuS.
- 509-511 : Frage nach der Bereitschaft der Lehrkräfte, diagnostische Maßnahmen in den Unterricht zu integrieren und ihren Unterricht zu öffnen.
- 512-528 : Differenzierte Betrachtung, weil z.B. Prüfungen höher bewertet werden und Mancher den Nutzen von Diagnose nicht sieht. Außerdem hat QA gezeigt, dass Lehrkräfte wenig an Teamarbeit gewöhnt sind und/oder kritisch gegenüber „anderen“ (neuen?) Konzepten. Vorschlag, anzufangen, ohne dass der komplette Bildungsgang mitmacht.
- 529 : Frage nach der kollegialen Zusammenarbeit.
- 530-550 : Notwendigkeit des konzeptionellen und einheitlichen Vorgehens wird betont, um Zeit zu sparen und als „Einheit“ gegenüber den SuS aufzutreten. Das Team ist eine Stärkung (des Einzelnen). Das bedeutet: gemeinsame Erstellung/Durchführung von z.B. Bögen oder Gesprächen und alle profitieren von den Ergebnissen.
- 551-552 : Frage nach der Rolle der Schüler bei der Kompetenzdiagnose. Hinweis auf Uli: „Meine Schüler wollen nicht das Selbst“.
- 553-605 : SuS müssen/sollten mitmachen, Schwächen zu erkennen und zu beheben. Trennung von Diagnose und Leistungsbewertung, weil sonst immer die Note im Hintergrund mitschwingt. Azubis in dualer Ausbildung haben Vorteile im Vergleich zu SuS im BG ohne Hauptschulabschluss. I. weist darauf hin, wie deprimierend Uli im Workshop geäußerte Einstellung ist und ob der Ansatz von Tina und Wolfgang, andere Kompetenzen zuerst zu stärken und die Schwächen wachsen ohne Entwicklungsdruck mit, eine Lösung darstellt. P₂ berichtet von ihren Erfahrungen im BG und bezieht sich damit auf Uli, dass SuS trotz

schwachem Eingangstest auf eigenen und dem Elternwunsch hin in den FOR-Kurs eingestuft werden. Dort trotz häufiger Beratung von allen Seiten bleiben, weil ein „Zurück“ für sie nicht möglich ist. Sie sind angetreten, den Realschulabschluss nachzuholen, obwohl sie im Unterricht nicht folgen können, dadurch stören und keine Hausaufgaben machen. Trotz des Vorschlags, mit kleineren Schritten besser voran zu kommen. Hinweis darauf, dass die einjährigen Maßnahmen des Übergangssystems schnell vorüber sind und Uli hauptsächlich in diesem System arbeitet.

- 606-607 : Frage nach der Rolle der Lehrkräfte, eigene diagnostische Kompetenzen zu diagnostizieren.
- 608-619 : Drehung des Begriffs Kompetenzdiagnose in Diagnosekompetenz wird als positiv bewertet, um darüber zu sprechen, Dinge schriftliche zu fassen, nachvollziehbar und vergleichbar zu machen. Diagnostische Kompetenz soll/muss angeeignet werden, sie liegt nicht unbedingt vor.
- 620-621 : Frage nach der Vorstellung vom nächsten Workshop zur Eingangsdiagnose.
- 622-632 : Wiederholung, dass Eingangsdiagnose eine Selbsteinschätzung zur Motivation, zum Lernen und zu Sozialkompetenzen sein könnte, gefolgt von einem Gespräch.
- 633-634 : Frage nach Instrumenten der Eingangsdiagnostik in eigenen Bildungsgängen.
- 635-656 : Eingangstest im BG in Deutsch, Mathe, Englisch. Plus Selbsteinschätzungsbogen zur eigenen Person, Herkunft, Spaß an Schule usw.. Danach Gespräch, dem auch die mitgebrachten Unterlagen wie z.B. Zeugnisse oder Beurteilungen zu Grunde liegen. Darüber hinaus gibt es Kontakt zu den Lehrkräften der abgehenden Schulen noch im alten Schuljahr. Diese Kontakte sind auch im BG noch möglich.
- 657-658 : Frage danach, wer die Eingangsdiagnostik im BG gestaltet hat (Ziel, Kompetenzniveau, Verfahren).
- 659-688 : Von Fachlehrern als Wissenstest gestaltet, hauptsächlich in Form von Multiple Choice mit dem Ziel, zwischen Grundkurs und FOR-Kurs zu differenzieren. Keine unterschiedlichen Standards, sondern die Note „befriedigend“ im Durchschnitt der drei Fächer sorgt für Eingruppierung. Letztere ist durchlässig und kann z.B. zum Herbst noch einmal verändert werden. Mit individueller Förderung im Unterricht hinterher hat das nichts zu tun. Vereinbarte Beobachtungsbögen liegen im BG nicht vor, jeder hat seine eigenen Verfahren. Gemeinsames Handeln gegenüber SuS entsteht zufällig.
- 689-691 : Frage nach der persönlichen Auffassung von dieser Eingangsdiagnostik.

692-735 : Auffassung, dass das Verfahren immer verbessert werden kann. Bisher Wissenstest, Selbsteinschätzung und 1. Beratungsgespräch. Die Gespräche werden vom Klassenlehrerteam geführt. P₂ problematisiert, dass die Fachlehrer an die Informationen oder Zielvereinbarungen nicht herankommen. Auch, dass SuS unter Umständen bestimmte Dinge nur den Klassenlehrern anvertrauen. Als Veränderungsmöglichkeit wird eine konzeptionellere Durchführung im Bildungsgang gesehen und die Ergebnisse/Protokolle müssten für alle zugänglich sein. Damit getroffene Vereinbarungen und Ziele bekannt sind und auch die Fachlehrer darum wissen und ihren unterrichtlichen Alltag darauf beziehen können. Einen Einfluss auf den Unterricht hat die Eingangsdiagnose nur insofern, als G- und FOR-Kurse ein unterschiedliches Niveau haben. Nochmaliger Hinweis auf das Problem, dass Fachlehrer auch gar nicht reagieren können, weil sie keine Kenntnis haben.

736-737 : Frage nach der Erwartungshaltung zum Workshop Eingangsdiagnostik.

738-735 : Lernen, Austausch mit anderen und die Umsetzungsfrage in den praktischen Unterricht. Welchen Einfluss haben die Diagnoseergebnisse auf Unterricht und auf die Unterrichtsvorbereitung.

2.2.1.2 Erste reflektierende Interpretation P₂ Interview 2

In der reflektierenden Interpretation geht es darum, das *Wie* des Gesagten oder die Struktur der Probandenerfahrungen als Dokument (= Beleg) einer Orientierung zu rekonstruieren (siehe Arbeit Abschnitte 8.3.2.2 ad (b), 8.3.2.4 ad (b) und 8.5.1). Auch sie bezieht sich auf das zweite Interview von P₂.

Interview P₂ (25.05.2010)

Reflektierende Interpretation nach Bohnsack (ab 23.3.2011)

- 1-52 : Ein wenig stockender Einstieg in das Gespräch. Unter Umständen ist es für P₂ schwierig, Kritik zu äußern, da er prinzipiell ein sehr positiver und konstruktiver Mensch ist. Außerdem stehen I und P₂ in einem Arbeitsverhältnis und haben auch privat Kontakt. Vor diesem Hintergrund zögerliche Äußerung von Kritik (zu wenig Zeit, Handlungsprodukte in Arbeitsphase nicht zu Ende gebracht aber gute Ideen mitgenommen). Nachdem I. die im ersten Interview geschilderte Erwartungshaltung an den Workshop wiederholt hat wird überzeugt und bestimmt auf das vorgestellte Kompetenzraster Bezug genommen. Da die Erwartung der praktischen Umsetzung noch nicht gedeutet wurde verweist P₂ auf die noch folgenden Workshops. Auch an dieser Stelle umgeht er die Äußerung von Kritik oder Enttäuschung. Als I. darauf hinweist, dass die geäußerte Erwartungshaltung eher zum zweiten Workshop passt, entsteht ein eher verwirrendes Hin- und Her zu den Begriffen Kompetenz, Diagnose, Eingang- und Prozessdiagnostik. Es besteht Unsicherheit hinsichtlich dieser Begriffe. Es entsteht der Eindruck, dass P₂ alles richtig machen möchte, im guten Lichte dar stehen möchte.
- 53-94 : P₂ hat Schwierigkeiten, sich an den Aufbau des Workshops und die Aktivitäten in den Arbeitsphasen zu erinnern. Dadurch fallen ihm auch nicht die passenden Worte ein. Das ist unangenehm, zumal unbedingt die richtige Antwort gegeben werden möchte (Kompetenzentwicklung, Möglichkeit, Fragebögen selbst zu entwickeln).
- 95-120 : Beantwortet die Frage zur eigenen diagnostischen Kompetenz zunächst mit der Dualität, mit dem Kompetenzraster eindeutiger und treffsicherer vorzugehen zu können, ohne gleichzeitig das eigene Bauchgefühl zu vernachlässigen. Dieser Begriff wird in kurzem Abstand drei Mal gewählt. Dahinter steckt vermutlich die Auffassung, dass nicht alles messbar gemacht werden muss/ kann. Nach dem Hinweis von I., dass P₂ die eigene diagnostische Kompetenz in Fachdidaktik geschärft haben möchte (Verweis auf Maske mit den Facetten diagnostischer Kompetenz) wird beschrieben, dass Kompetenzstände und –entwicklung in den Fächern D und E sehr unterschiedlich sind. Immer wenn mit Beispielen gearbeitet wird, besteht eine große Sicherheit

- 121-163 : Kritik an der Fachterminologie. Ihre Sätze werden kurz und abgehackt. Es zeigt sich wieder das oben beschriebene Problem, Kritik äußern zu müssen. Sucht für den Gesprächspartner nach Lösungen, damit es nicht so schlimm rüberkommt (Fachbegriffe sind wichtig, P₂ kennt sie nur nicht). Übernimmt Verantwortung für die Unkenntnis. Auch in der Bewertung des Handouts (zu klein, nicht alles lesbar, Zeilen daneben gut) wieder kurze abgehackte Sätze. Das ist unangenehm.
- 164-210 : Angeregtes Gespräch über das Arbeiten in der Gruppenarbeitsphase mit Achim. Hier ist P₂ ganz im Thema (unterschiedliche Auffassung des Arbeitsauftrages klären), witzelt herum (benutzt den Begriff „explizieren“, den sie vorher als Beispiel für unverständliche Fachbegriffe gebracht hat) und dreht die Rolle als Antwortgeber insofern um, als I. gefragt wird, ob sie mit den Ergebnissen des ersten Arbeitsauftrages zufrieden gewesen wäre. P₂ scheint von der Position Wolfgangs beeindruckt, der einen „professionelleren“ Blick auf die Dinge hat. Beeindruckt/ Erschüttert besteht über die Tatsache, dass dieses Wissen, dieses Handeln in Wolfgangs Bildungsgang keinem so recht klar ist. Von daher wird der Austausch als ungemein wichtig bewertet.
- 211-248 : Nach der Frage, ob es eine Veränderung in der Auffassung von Kompetenzdiagnose durch den Workshop gegeben hat, kommt P₂ wieder in einen unsicheren Modus. Ggf. liegt das aber auch daran, dass reflektiert und zur Bewertung aufgefordert wird. Die Antworten kommen stockend, obwohl eine eigene Position bezogen wird. Unter Umständen ist es unangenehm, dass das jetzt umgesetzt werden müsste, also selbst aktiv werden müsste und das noch nicht getan hat. Gleichzeitig wird durchaus konstruktiv überlegt, das Kompetenzraster ggf. mit anderen aber unbekannten Modellen zu verknüpfen und dadurch eine auf die Lerngruppen angepasste Kompetenzaufschlüsselung zu finden. Die Möglichkeit der Anwendung im Bildungsgang oder in den Fachkonferenzen wird als spannend und reizvoll bewertet (wieder Schwierigkeiten, als die komplizierte Arbeit in der Fachkonferenz D beschreiben wird).
- 249-286 : Der konkrete Umgang mit dem Kompetenzraster fällt P₂ schwer. Die Vorstellung, sich auf eine Zelle zu konzentrieren, bereitet Schwierigkeiten. I. muss etliche Beispiele aufführen. Diese werden dann aber aufgenommen und durch weitere Beispiele aus dem Sprachbereich ergänzt. Wie bereits im ersten Interview wird deutlich, dass der Kompetenzbegriff und seine Operationalisierung nicht deutlich sind.

- 287-341 : Der Begriff Niveaustufe ist für P₂ scheinbar negativ belegt. Auch Messung wird nicht gewollt und automatisch mit Leistungsbewertung verknüpft. Zunächst wird das also abgelehnt, es folgen dann aber lange Ausführungen über die positiven Erfahrungen der Arbeit mit Niveaustufen im Bereich Englisch (Entwicklung darstellen, Entwicklung auch auf niedrigem Niveau möglich und gute Note auch). Dieser Widerspruch ist nicht klar. Kritik daran, dass Referenzrahmen (oder andere Vorschriften) urplötzlich auftauchen und praktisch umgesetzt werden müssen, Lehrkräfte deren Entstehung aber nicht begleiten/ mitbekommen.
- 342-363 : Der Unterschied zwischen Kompetenz und Kompetenzfacette wird nicht klar. P₂ führt immer wieder die Frage der unterrichtlichen Umsetzung von IF oder Unterrichts auf 30 unterschiedlichen Niveaustufen ins Feld, kann aber nicht genau beschreiben, wie der Zustand einer zu entwickelnden Kompetenz ist und wohin er sich entwickeln soll. Es bleibt damit beim Fischen im Trüben, weil Status Quo und Ziel nicht formuliert werden.
- 364-395 : Ist froh, hinzuzulernen. Obwohl der Sachverhalt (Unterschied Performanz – Kompetenz) interessant, aber bisher unreflektiert erscheint (wieder kurze, oft unterbrochene Sätze). Umgang mit Begrifflichkeiten ist nach wie vor schwierig, da auf die Frage nach Instrumenten der Prozessdiagnostik ein Instrument der Eingangsdiagnostik beschrieben wird.
- 396-461 : Beschreibt begeistert, wie die Zusammenarbeit mit E und D bei den Hofas im nächsten Schuljahr das Zeitproblem bei der Eingangsdiagnostik und Gesprächsführung ein wenig beheben soll. P₂ würde zusätzliche Zeit investieren, schiebt aber die „Schuld“ für eine fehlende Umsetzung auf das Arbeiten-müssen der SuS. Große Unsicherheit wieder bei der Kompetenzeingrenzung. Scheinbar wird von I. (?) zur Orientierung auf das Kompetenzraster verwiesen, das von P₂ gut angenommen und angewendet wird. Ein einheitliches Konzept im Bildungsgang wird zunächst auf E und D beschränkt. Hier ist eine Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der beruflichen Domäne offensichtlich schwierig. Unter Umständen gibt es auch Widerstände, weil das von P₂ und der Deutschkollegin beschriebene Verfahren aus den Bildungsgängen Bäcker/Fachverkauf stammt. Dennoch besteht die Auffassung, mit der unterrichtlichen Umsetzung anzufangen und nicht länger warten zu wollen.
- 462-509 : Der Vergleich der Diagnoseinstrumente führt zu einer Abwertung anderer Verfahren verglichen zum Gespräch. Will P₂ wirklich andere, standardisierte

Verfahren? Kritisiert wird auch, dass bei den Aktivitäten bei Bäckern und Fachverkauf nicht der gesamte Bildungsgang berücksichtigt wird. Die Einarbeitung der Beratungsgespräche in die Didaja im BG wird positiv bewertet, die fehlende Systematik in der Beschaffung der benötigten Infos ist P₂ unangenehm.

- 510-550 : Äußert Verständnis dafür, dass Lehrkräfte gegen mehr Teamarbeit im Bildungsgang sind. Ist selbst aber absolut überzeugt, dass ein einheitliches Konzept und die Zusammenarbeit im Bildungsgang die Lehrkräfte stärken und damit große Vorteile für die Lehrenden mit sich bringen. Die SuS spielen an dieser Stelle eine untergeordnete Rolle, die Frage bezog sich auch auf die kollegiale Zusammenarbeit. P₂ ist grundsätzlich hoch motiviert, im Detail aber häufig unsicher.
- 551-619 : These, nur gefestigte Menschen können Schwächen zugeben. Reflexion wird nicht auf die unterrichtliche Arbeit im Sinne IF sondern auf die Beratungsresistenz in den Beratungsgesprächen bezogen. Erläutert den Frust eines anderen Workshop-Teilnehmers für I.. Wie immer sehr verständnisvoll und nachvollziehbar. Allerdings wird die eigentliche Frage nur in Ansätzen beantwortet. Hier wieder Verwirrung über den Zusammenhang von Diagnose und Leistungsbewertung. Erneut Bekräftigung der Einstellung, an sich und der diagnostischen Kompetenz arbeiten zu wollen. Allerdings entsteht der Eindruck, die Selbstdiagnose auf die lange Bank zu schieben und irgendwann damit zu beginnen. Unter Umständen brennen andere Dinge stärker unter den Nägeln.
- 620-691 : Wiederholung der Einstellung. Ehrlich und wie oben. Eingangsdiagnostik wird sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch instrumentell betrachtet. Beschreibt dann wieder das Verfahren im BG, ist sich sicher und kann gut und nachvollziehbar vorstellen. Entschuldigt sich mehr oder dafür, dass die Eingangsdiagnostik keinen Einfluss auf den späteren Unterricht im Sinne IF hat. Das fehlende ganzheitliche, bildungsgangbezogene Konzept ist unangenehm. Verweis auf die mannigfachen einzelnen Aktivitäten zu IF:
- 691-753 : Auffassung, dass jeder Prozess verbesserungswürdig ist. Das passt zur inneren Dynamik. Beschrieben wird, dass im BG nur das Klassenlehrerteam Kenntnis über die Ergebnisse der Eingangsdiagnostik hat, das andere Lehrerteam aber nicht und damit nicht reagieren kann. Wieder Kritik an fehlendem Bildungsgangkonzept und dem Einbezug der anderen Lehrkräfte. Das ist richtig wichtig, weil P₂ das auch

schon am Verfahren bei Bäckern/ Verkauf kritisiert hatte. Dieser Proband scheint ein absoluter Team- und Networker zu sein. Betonung, dass Lernen, Austausch und die Umsetzung in den Unterricht die wichtigsten Bausteine des nächsten Workshops sind (auf dem Weg sein, Prozesshaftigkeit, Konzepte, Team).

2.2.1.3 Komparative Analyse der Probanden

Mit Hilfe der komparativen Analyse werden homologe Anschlüsse der Sinngehalte herausgearbeitet und vorgefundene Orientierungen horizontal (mit den anderen Probanden) und vertikal (im Verlauf der drei Interviews eines Probanden) verglichen (siehe Arbeit Abschnitte 8.3.2.4 und 8.5.2 sowie Abbildung 22). Als Beispiel dieses Vorgehens ist die komparative Analyse der Themengruppe 3 (*Zeitliche Integration von Diagnose und IF in Unterricht und Didaja, Kommunikation und Zusammenarbeit*) angeführt. Sie vergleicht das kommunikative und konjunktive Wissen der Probanden 2, 4 und 5 zu den aufgeführten Themen. Der tabellarische Vergleich dieser Probanden entstand zufällig und in der Reihenfolge der Transkription und Interpretation, da die erste formulierende und reflektierende Interpretation probandenbezogen vorgenommen wurde. Die homologen Anschlüsse aus dem ersten Interview sind im und unter dem Text themenbezogen in Klammern angefügt. Thematische Anschlussäußerungen aus dem zweiten und dritten Interviewdurchlauf sowie der schriftlichen Reflexion werden im weiteren Verlauf angegeben. Der Bezug zum Interview bzw. der Reflexion erfolgt durch Benennung des Interviews in der Klammer: im ersten Interview ohne Ziffer, für die zweite und dritte Interviewstaffel mit Ziffer 2 bzw. 3 und für die Reflexion mit R (Beispiel 3: 154 – 159 bedeutet drittes Interviewtranskript in den Zeilen 154 – 159). Die herausgearbeiteten Sinngehalte und Orientierungen wurden mit den Aussagen der ersten formulierenden und reflektierenden Interpretation (siehe Anhang Abschnitte 2.2.1.1 und 2.2.1.2) verglichen und validiert.

Reflektierende Interpretation Interviewstaffel 1/2/3 – Themengruppe 3: (Zeitliche) Integration von Diagnose und IF in Unterricht und Didaja; Kommunikation und Zusammenarbeit

Komparative Analyse ⇨ Orientierungsrahmen

P2	P4	P5
<p><u>Zeitliche Integration von Diagnose und IF in den Unterricht:</u> Problem der für die Diagnostik benötigte Zeit: Widerspruch zw. benötigter Zeit und Unterrichtsverpflichtung (343-349; 350-355). P2 hat ein hohes Pflichtgefühl, versucht dieses Problem mit der Nutzung zusätzlicher Zeit zu lösen (337-340; 355-356). Erst dann wird auf veränderte Rahmenbedingungen z.B. im Stundenplan oder durch Kollegeneinsatz verwiesen (358-363). Typ Lehrkraft, die zuerst ausprobiert/ macht, Erfahrungen sammelt und aus diesem induktiven Vorgehen einen Vorschlag, einen Rahmen entwickelt. Sehr konstruktive Orientierung.</p>	<p><u>Zeitliche Integration von Diagnose und IF in den Unterricht:</u> Hier kommt wieder die besondere Bedeutung der teilnehmenden Beobachtung zur Geltung. Das entspricht und validiert die Ausführungen zu den Diagnoseverfahren aus der Themengruppe 2. Kontinuierliche Beobachtung und Prozessdiagnose sind Unterrichtsprinzipien. P4 notiert die Ergebnisse ihrer Beobachtungen entweder während des Unterrichts oder in der Pause danach (453-461; 461-466). Es besteht daher die Auffassung, dass Pausen zu kurz sind und zu wenig Rückzugsmöglichkeiten für Lehrkräfte existieren, um solchen Tätigkeiten nachzugehen (460-461). Was die eigene diagnostische Kompetenz betrifft, besteht hier ein hohe Selbstwirksamkeit, das ist das eigene Thema und der Anspruch einer Förderlehrkraft (451-453).</p>	<p><u>Zeitliche Integration von Diagnose und IF in den Unterricht:</u> Frage, wie die diagnostizierten Lernstände und Lernentwicklungen zeitmäßig in den Unterricht integriert werden wird erst nach Aufgreifen eines Beispiels von P5 richtig verstanden. Zunächst bezieht dieser Proband die Frage auf die Unterrichtsvorbereitung (378). Beschrieben wird die große Arbeitsbelastung, die eine Unterrichtsvorbereitung in dem Sinne nicht mehr möglich macht (380-382; 388; 395). Besteht das Gefühl der Überbelastung? Aufgeführt werden viele Beispiele über Arbeitstage von 8.00 – 19.00 Uhr (406-409). Ist in der Denke immer stark auf Unterricht und den Alltag bezogen. Die Theorie ist – ganz anders als bei P4 oder P2 – weit entfernt. Nachdem I. die Frage noch am Beispiel erläutert hat (416-422), nennt P5 – nach langem Nachdenken (423) - die Gruppenzusammensetzung oder die Themenwahl als Möglichkeiten, auf diagnostizierte Lernentwicklungen zu reagieren (424-427; 429-435; 437-440; 442-445). Der einzelne SuS wird nicht in den Blick genommen. Es sind immer eher Gruppen oder Themen. Position zu IF? Scheinbar liegt ein ganz anderes Verständnis vor.</p>

<p>Homologe Äußerungen aus der ersten Themengruppe in (77-83) und (88-93) Homologe Äußerungen aus der zweiten Themengruppe in (u.U. 252-291), (283-291) und (290) Homologe Äußerungen aus der vierten Themengruppe in „Stellenwert“ letzter Absatz, (619-620), (624-625), (u.U. 629-630; 634) und (546-547)</p> <p><u>Zeitliche Integration von Diagnose und IF in den Unterricht (verändertes Verständnis aus Interview 2)</u></p> <p>Es besteht keine oder wenig Kooperation mit den Lehrkräften des berufsfeldbezogenen Lernbereichs. Die beschriebene Form der Eingangsdiagnose und der Gespräche wird mit der D-Kollegin durchgeführt, dadurch erhofft man sich zeitliche Synergien (2: 419-421). Das gesamte Bildungsteam ist noch nicht involviert (2: 421-423). Klar wird auch nicht, welcher Bezug zur didaktischen Jahresplanung besteht oder ob dieses Projekt „nur“ in E und D implementiert ist (2: 445-452). P2 würde auch über die eigene Stundenverpflichtung mehr Zeit investieren (z.B. 7./8. Stunde; 2: 411-412). Aber die gastronomischen Berufe müssen trotz des Blockes in der Regel ab 15.00 arbeiten (2: 413-418), so dass dann keine Gespräche geführt werden können. Herausgestellt wird auch, dass z.B. die Eingangsdiagnostik im BG ausschließlich das Ziel verfolgt, zu selektieren. Ein Bezug zu späteren Maßnahmen IF oder zur Integration in die didaktische Jahresplanung besteht nicht (2: 665-667; 674-680).</p>	<p>Homologe Äußerungen aus der ersten Themengruppe in (u.U. 77; 88-91) Homologe Äußerungen aus der zweiten Themengruppe in (260-263), (270-277), (292-296, 298) und (u.U. 338-344) Homologe Äußerungen aus der vierten Themengruppe in (u.U. 748; 751-753)</p> <p><u>Zeitliche Integration von Diagnose und IF in den Unterricht (verändertes Verständnis aus Interview 2)</u></p> <p>Hier hat P4 keine bis wenig Vorstellung. Die eigene zeitliche Integration von Beobachtung, Dokumentation und Gesprächen wurde im ersten Interview und auch zum Thema der Diagnoseinstrumente aufgeführt. Es geht für P4 ja um Prozessdiagnostik, die in diesem Gespräch nicht erneut beschrieben wird. Wenn die Frage stärker auf die Integration dieser Maßnahmen in eine abgestimmte didaktische Jahresplanung bezogen wird, gerät P4 ins Schwimmen. Das Gespräch wird stockend und offensichtlich ist, dass in den Bildungsgängen, in denen dieser Proband arbeitet, die didaktische Jahresplanung (2: 860-861) und auch das Team (2: 866-868) oder ein gemeinsames Vorgehen (2: 868-872) keine große Rolle spielen oder als einengend beschrieben werden. Auch der Begriff Bildungsgang ist nicht ganz deutlich (2: 875-876; 877-885). Gewünscht wird mehr Zeit, um sich zunächst konzeptionell im Bildungsgang damit auseinanderzusetzen (2: 893-989). Dabei ist aber wieder weniger der Bildungsgang im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern</p>	<p>Homologe Äußerungen aus der ersten Themengruppe in (u.U. 103-106) und (133-136) Homologe Äußerungen aus der zweiten Themengruppe in (233-241) und (253-259) Homologe Äußerungen aus der vierten Themengruppe in --</p> <p><u>Zeitliche Integration von Diagnose und IF in den Unterricht (verändertes Verständnis aus Interview 2)</u></p> <p>Zunächst ein Abblocken und der Verweis, dass andere Dinge inhaltlich im Vordergrund stehen (Ankommen in Schule, Arbeit als Bildungsgangleiter, Empfindung der hohen Arbeitsbelastung) (2: 472-513). Dann der Hinweis darauf, dass immer die gleichen Lehrkräfte arbeiten und das Ganze abhängig von der inneren Einstellung zu Kernarbeitszeiten und zum Arbeitsplatz Schule steht (2: 516-554). P5 unterscheidet zwischen einer an die Didaja gebundene feste Diagnose und einer individuellen Diagnose. Dabei könnte mit den Lehrkräften zusammengearbeitet werden, die ähnlich „ticken“ (2: 556-580). P5 verlagert das Gespräch von sich auf eine allgemeine Ebene und damit die Verantwortung für die Umsetzung auf nicht vorhandene Rahmenbedingungen.</p>
---	--	--

<p><u>Zeitliche Integration von Diagnose und IF in den Unterricht (verändertes Verständnis aus Interview 3 und Reflexion)</u></p> <p>Wichtig ist P2 die Integration der diagnostischen Verfahren, betont wird aber wieder, dass es auch um die Maßnahmen von IF geht, die an die Diagnose(ergebnisse) anschließen (3: 154-159). Gewünscht wird auch mehr Zeit für Diagnose und IF, allerdings wird nicht klar, ob dadurch die Stundenverpflichtung sinken soll (3: 148-149). Erklärt wird, bei den HOFAS mit einem konzeptionellen Vorgehen anfangen zu wollen (3: 344-351) und im BG mehr Transparenz auch im Hinblick auf eigene E-Ziel für die SuS zu schaffen (3: 355-358). Später weitere Spannung des Bogens, weil IF zu Unterrichtsentwicklung führt. Wenn alle individuell arbeiten, müssen z.B. andere Materialien her und IF ist in den Unterricht integriert (3: 577-584; R: 64-69). In der Reflexion wird darüber hinaus die zeitliche Anrechnung von Förderstunden gefordert (R: 90-91).</p>	<p>eher die eigene Person. Ähnlich wie bei P5 wird offensichtlich, dass der Teamgedanke und ein einheitliches Vorgehen im Bereich von Diagnose und individueller Förderung im Moment nicht angedacht werden. Ein möglicher Hintergrund ist, dass im Übergangssystem noch weitestgehend die Fächerstruktur vorherrscht und nicht die verbindende Struktur von Lernsituationen besteht (2: 1146-1152).</p> <p><u>Zeitliche Integration von Diagnose und IF in den Unterricht (verändertes Verständnis aus Interview 3 und Reflexion)</u></p> <p>Auf der einen Seite wird ein Konzept, ein Orientierungsrahmen für Diagnose und IF gewünscht (3: 653-657). Das Ziel ist die Erlangung einer eigenen Sicherheit. Gleichzeitig wird dieser Wunsch nicht mit einem stärkeren Rahmen z.B. in Form der didaktischen Jahresplanung verbunden. Offensichtlich wird auch an dieser Stelle eine gewisse Unsicherheit. Im Rahmen der großen Abteilung 2 scheint ein induktives Vorgehen in einem Bildungsgang u.U. schlecht vorstellbar zu sein. Unter Umständen ist der Abteilungsdruck hier auch zu groß. Konkrete Aussagen zur Integration werden insgesamt auch in diesem Gespräch nicht getroffen. Die Abstraktionsebene bleibt zu hoch (z.B. Bereitschaft vergrößert, aber nicht wie konkret; 3: 697-703). Auch im weiteren Verlauf wird die didaktische Jahresplanung nur mit 2 (Bewertung 1-6) bewertet, weil es keine konkreten oder verpflichtenden Vorgaben gibt und von daher der Druck der Kooperation im Team</p>	<p><u>Zeitliche Integration von Diagnose und IF in den Unterricht (verändertes Verständnis aus Interview 3 und Reflexion)</u></p> <p>Wenige Hinweise, wenn nach konkreten Maßnahmen gefragt wird immer Ablenkung auf systemimmanente Probleme (z.B. Team zusammen stellen, Kolping macht Tests, Förderschulen haben detaillierte Infos) und dann wird der rote Faden verloren, d.h. auf andere Themen ausgewichen (hier: Kontakte zu den Förderschulen; Abschlüsse am BK, schlechte Noten der Förder-SuS sind bedingt durch ihr Verhalten) (3: 479-543). Handlungsnotwendigkeit wird gesehen (3: 617-622), die Verdrängungsmechanismen wirken aber, andere Themen sind wichtiger. Dann wird aber auch über das Design eines Diagnose/IF Konzepts gesprochen (3: 805-821), raus kommt allerdings immer wieder das Thema „Förderpläne“. Sie sind der geheime Lehrplan von P5. In der Reflexion wird das eigene Verfahren der Diagnose und Förderung dezidiert beschrieben (R: 15-39). Das hat aber nicht mit einem veränderten Verständnis</p>
---	--	--

<p><u>Integration (von Diagnose und IF) in Unterricht und die didaktische Jahresplanung (Didaja):</u> Sehr zögerliche Ideen auf die Frage, wie an die diagnostischen Ergebnisse im Unterricht angeknüpft wird. Keine wirkliche Idee. Differenzierter Unterricht, der z.B. dreimal vorbereitet werden muss (369-370; 374-376). Wieder das Zeitproblem mit Texten auf unterschiedlichem Kompetenzniveau, genügend Texte auszusuchen und nur 90 Minuten Zeit zu haben (376-377; 377-378). Trotzdem Vorsatz für sich: Ausprobieren, Anfangen, Erfahrungen sammeln (379-380).</p> <p>Die Frage zur Integration in die Didaja wird zunächst nicht verstanden (468-470). Für P2 besteht allerdings das Problem, dass die eigenen, berufsfeldübergreifenden Fächer D und E häufig gar nicht explizit in der didaktischen Jahresplanung auftauchen (470-472). Vor diesem Hintergrund</p>	<p>scheinbar nicht groß genug ist (3: 820-821; 823-829; R: 57-59). P4 findet einen didaktischen Jahresplan in dieser Gesprächssequenz als Rahmen aber als wichtig (3: 823-825). Aber das scheint theoretisiert und es wird nicht klar, ob das auch konkret umgesetzt wird. Insgesamt bleibt P4 in diesen Gesprächssequenzen allgemein und abstrakt. Es können natürlich aufgrund der fehlenden Erfahrung keine Beispiele genannt werden, wobei dieser Proband insgesamt außer bei den Diagnoseverfahren wenig mit unterrichtlichen Beispielen arbeitet.</p> <p><u>Integration (von Diagnose und IF) in Unterricht und die didaktische Jahresplanung:</u> Bei der Beschreibung des Einflusses der diagnostizierten Ergebnisse auf den Unterricht wird P4 wieder stark und in ihren Beschreibungen metaphorisch. Hinweis darauf, dass in der eigenen Schulzeit so unter dem „falschen“ und defizitären Blick der Lehrkräfte (483-485) gelitten wurde und dies nun anders gemacht wird. Es ist der SuS und seine Entwicklung, der Ansatz an Stärken (485-495;) die „am Herzen“ liegen, dafür wird viel gegeben. IF bezieht sich auf die Arbeit (viele unterschiedliche Aufgaben; 507; 528-532), die Eigenständigkeit oder Reflexionsfähigkeit der SuS stehen nicht im Vordergrund, wohl die Akzeptanz der Tatsache, dass alle anders sind und anders lernen (546-548; 551-556). P4 steht im Vordergrund, entscheidet, ist Macher und meint es gut im Sinne der SuS.</p>	<p>zu tun, sondern eher mit dem Gefühl, das eigene Handeln darzustellen. Hingewiesen wird hier auch, dass in einjährigen Bildungsgängen eine Eingangsdiagnostik zu viel Zeit verschlingt (R: 57-58). Direkt auf Veränderung angesprochen wird keine Veränderung an sich zur Thematik festgestellt (3: 905-944; 976-1042), obwohl an vielen Stellen die Notwendigkeit der konzeptionellen Arbeit (individuelle Diagnostik und Förderpläne 3: 908-915) gesehen wird. Begleitet aber permanent von den systemischen Bedingungen, die eine Veränderung verhindern. Argumentation inkonsistent und widersprüchlich.</p> <p><u>Integration (von Diagnose und IF) in Unterricht und die didaktische Jahresplanung (Didaja)</u> Siehe oben; die Frage nach der Integration in den Unterricht wurde kombiniert mit der zeitlichen Berücksichtigung, nachdem P5 nach wiederholtem Erläutern immer wieder von der Vorbereitung in den Ferien sprach (Frage nicht verstanden).</p> <p>Die Frage nach der Berücksichtigung von diagnostizierten Lernständen/Lernentwicklungen in der Didaja wird erneut nicht wirklich verstanden. Welches Verständnis von IF, Diagnose und Didaja liegen vor? Auf jeden Fall nicht auf den einzelnen SuS bezogen. Die Antwort bleibt wieder auf einer sehr allgemeinen Ebene: Klassen können zwischen Englisch und NW wählen (514-522; 524-529). Das hat nichts mit Lernentwicklungen oder der Berücksichtigung in</p>
--	---	---

<p>wurde ein eigener Plan entwickelt, u.U. vergleichbar mit den Stoffverteilungsplänen früher (472-473). Aufgeführt wird das Beispiel zu einem Modul Arbeitstechnik, das dann zu einem geeigneten Zeitpunkt zum Einsatz kommt und von den SuS weitergeführt werden kann (478-486; 488-490; 494-497). P2 ist hier auf der Suche nach einem eigenen fachdidaktischen System, das das individuelle Lernen der SuS unterstützen könnte. Im Vordergrund steht unter Umständen zunächst die Idee, eine Systematisierung im Sinne einer Didaja würde in einem zweiten Schritt erfolgen. Ein konkreter Bezug zur Frage, wie Diagnoseergebnisse kurzfristig und prozessorientiert Unterricht beeinflussen, wird nicht gegeben. Besteht unter Umständen das Gefühl, mit diesen lernfeldübergreifenden Fächern nicht genug Berücksichtigung zu finden und zu wenig an die Kernlernfelder angebunden zu sein?</p> <p>Homologe Äußerungen aus der ersten Themengruppe in (77-83) und (88-93) Homologe Äußerungen aus der zweiten Themengruppe in (205-218), Eingangsdiagnostik (252-291), Probleme (304-318) und (290; 338-340) Homologe Äußerungen aus der vierten Themengruppe in ---</p> <p>Da das Thema der inhaltlichen Integration von Diagnose und IF in die didaktische Jahresplanung</p>	<p>Auffällig ist wieder, dass schnell eine Metaebene bezogen wird und im Gegensatz zu P1 oder P5 zum Beispiel wenig oder nur auf Nachfragen mit unterrichtlichen Beispielen gearbeitet wird.</p> <p>Didaktische Jahresplanungen gibt es in den eigenen Bildungsgängen nicht wirklich oder sind erst im Entstehen begriffen (628-631). P4 bewertet Didajas selbst als wichtige Struktur ((629; 638; 645-646), die eine Ganzheit schafft (634), sieht aber durchaus auch das Problem, dass Lehrkräfte gern aus dieser Struktur ausbrechen (637) oder eine inhaltliche Begrenzung benötigen. (643-644). An dieser Stelle und mit dieser Bewertung stellt sich P4 als Teamplayerin dar, würde gern stärkere diesbezügliche Absprachen eingehen und systematischer vorgehen. Die Ausführungen beziehen sich allerdings wenig auf Diagnose oder IF aus einem Guss, sondern eher allgemein auf die Vorteilhaftigkeit einer Didaja. Scheinbar ist dieses Thema in Abteilung 2 umstritten.</p> <p>Homologe Äußerungen aus der ersten Themengruppe in --- Homologe Äußerungen aus der zweiten Themengruppe in (260-263), (270-277) und (292-298) Homologe Äußerungen aus der vierten Themengruppe in (770-772) und (u.U. 832, 837-839)</p> <p>Da das Thema der inhaltlichen Integration von Diagnose und IF in die didaktische Jahresplanung</p>	<p>der Didaja zu tun. Es besteht der Eindruck, dass das Ganze sehr pragmatisch umgesetzt wird und eine theoretische Auseinandersetzung nicht wirklich stattgefunden hat. P4 hatte ja schon erwähnt, dass eine didaktische Jahresplanung für viele Bildungsgänge im Übergangsbereich nicht besteht oder erst im Entstehen begriffen ist. Ggf. mag P5 diesen Sachverhalt nicht ansprechen oder ihm ist auch nicht wirklich bewusst, was eine Didaja ist und welchen Formen der Zusammenarbeit und Absprachen unter den Lehrkräften dahinter steckt.</p> <p>Homologe Äußerungen aus der ersten Themengruppe in (u.U. 133-136) Homologe Äußerungen aus der zweiten Themengruppe in (u.U. Beobachtung 241 ff.), (233-241; 253-259) und (339) Homologe Äußerungen aus der vierten Themengruppe in ---</p> <p>Da das Thema der inhaltlichen Integration von Diagnose und IF in die didaktische Jahresplanung</p>
--	--	---

<p>sehr ähnlich zur zeitlichen Integration dieser Aspekte in Unterricht ist, wurden diese Aspekte bereits im Abschnitt zuvor mit aufgenommen. Es erfolgen daher an dieser Stelle keine Beschreibungen von Veränderungen.</p> <p><u>Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen:</u> Stellt fest, dass der Austausch zw. den Kolleg/innen/en über die Diagnoseergebnisse und Lernentwicklungen der SuS unsystematisch (444) und eher defizitorientiert ist (446-447). Außerdem wird das Problem der negativen Verstärkung eigener Beobachtungen gesehen (457-460). Vorteilhaft am bisherigen Austausch ist allerdings die Erfahrung, das SuS sich in anderen Fächern und Zusammenhängen auch ganz anders darstellen, d.h., dass andere Lehrkräfte über ganz andere Kompetenzen berichten (447-450). Erhofft wird mit dem entwickelten System für die Hofas, dass alle Lehrkräfte die Möglichkeit haben, auf die Diagnosebögen zuzugreifen (452-457). Eine zielgerichtete und breite, systematische Kommunikation im Bildungsgang oder ein abgesprochenes Vorgehen liegt zurzeit nicht vor.</p> <p>Homologe Äußerungen aus der ersten Themengruppe in --- Homologe Äußerungen aus der zweiten Themengruppe in (252-291) und (283-291) Homologe Äußerungen aus der vierten Themen-</p>	<p>sehr ähnlich zur zeitlichen Integration dieser Aspekte in Unterricht ist, wurden diese Aspekte bereits im Abschnitt zuvor mit aufgenommen. Es erfolgen daher an dieser Stelle keine Beschreibungen von Veränderungen.</p> <p><u>Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen:</u> Es existiert ein eher unsystematischer (607-612) Austausch mit einiger Kollegin, wenn Fehlverhalten oder Konflikte auftreten. Hier besteht auch ein situativer Abgleich der SuS-Entwicklung, allerdings nur, weil es diese Kollegin wünscht (600-605). Etwas systematischer wird in den BO-Runden alle 4 Wochen vorgegangen. P4 beklagt, dass der Termin auch schon mal verschoben wird und die gesamte BO dort thematisiert werden kann (613-615; 617-618; 621). Im Laufe des Schuljahres und zum Schuljahresende stehen die SuS und deren Förderung stärker im Mittelpunkt (621-625). Hier entsteht der Eindruck, dass sich P4 ein systematischeres Vorgehen wünscht, bei dem die Anliegen der SuS stärker im Mittelpunkt stehen. Das ist immer der eigene Anspruch.</p> <p>Homologe Äußerungen aus der ersten Themengruppe in --- Homologe Äußerungen aus der zweiten Themengruppe in --- Homologe Äußerungen aus der vierten Themen-</p>	<p>sehr ähnlich zur zeitlichen Integration dieser Aspekte in Unterricht ist, wurden diese Aspekte bereits im Abschnitt zuvor mit aufgenommen. Es erfolgen daher an dieser Stelle keine Beschreibungen von Veränderungen.</p> <p><u>Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen:</u> Eigentlich erfolgt der Austausch über Diagnoseergebnisse eher „nur“ informell (496; 500-501; 503 „Raucherecke“). Gleichzeitig existiert eine ausgedehnte Kommunikationsstruktur in Abteilung 2: Bildungsgangleiterkonferenzen wöchentlich (493), BO-Runden alle 4 Wochen usw. (siehe P4 links). Allerdings scheint hier das operative Geschäft im Mittelpunkt zu stehen (496-497). Für P5 erscheint das aber normal und nicht veränderungswürdig, auf den wöchentlichen Bildungsgangleiterkonferenzen ist die Kommunikation über einzelne SuS nur unter Punkt „Verschiedenes“ vorgesehen (500). Sonst i.d.R. Tür und Angelgespräche, nichts weiter Institutionalisiertes. Deutlich wird, dass Diagnose und IF nicht aus einem Guss sind, nicht vom Team entwickelt wurden oder in der Didaja verankert sind.</p> <p>Homologe Äußerungen aus der ersten Themengruppe in (63-64) Homologe Äußerungen aus der zweiten Themengruppe in --- klar wird in dieser zweiten Themengruppe, dass P5 gern allein und spontan</p>
--	---	--

<p>gruppe in (629-630; 634) und (547; 548-549; 634-635)</p> <p><u>Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen (verändertes Verständnis aus Interview 2)</u></p> <p>Kritik an der Tatsache, dass z.B. bei Bäckern und Fachverkauf nur zwei Kolleginnen an Diagnose und IF arbeiten, als Pilotprojekt und die anderen Lehrkräfte daran nicht unbedingt beteiligt werden (2: 483-487). P2 wünscht sich, dass die Bildungsgänge ein einheitliches Konzept entwickeln, nach dem von allen Kolleginnen und Kollegen vorgegangen wird (2: 514; 530-539). Dabei müssen nicht alle gleichberechtigt mitmachen (2: 525-527), unter Umständen gibt es Lehrende, die auf Grund einer Prüfung oder eines fachlichen Drucks stärker auf die fachlichen Inhalte konzentriert sind (2: 516-517). Andere sehen ggf. auch den Nutzen von Diagnose oder IF nicht für den eigenen Unterricht und sperren sich deshalb (2: 518-520). Grundsätzlich äußert P2 Verständnis dafür, dass es Lehrkräfte gibt, die aus unterschiedlichen Gründen nicht mitmachen, weil es z.B. etwas Neues ist, Lehrende eher Einzelkämpfer sind oder es an einer Idee fehlt (2: 520-528). Vorteile eines im Team abgestimmten Vorgehens werden in der ersparten Zeit, dem gegenseitigen Nutzen von Ergebnissen und dem einheitlichen Auftreten/ Verfahren den SuS gegenüber gesehen (2: 536-537;</p>	<p>gruppe in (770-772), (u.U. 820-821) und (832; 837-839), 833</p> <p><u>Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen (verändertes Verständnis aus Interview 2)</u></p> <p>Die Kolleg/innen/en sind aus der Sicht von P4 eher ambivalent, was Diagnostik und IF angeht. Das liegt zum einen an der zusätzlichen Arbeit, Konzepte zu entwickeln und im Unterricht umzusetzen, zu evaluieren (2: 932; 936-939; 950-953). Betont wird in diesem Zusammenhang wieder die große Arbeitsbelastung der Lehrkräfte in Abteilung 2 (2: 937-939). Aufgeführt wird auch, dass hinter der Umsetzung einer neuen Idee immer die Überzeugung stecken sollte, dass die Veränderung Sinn macht und von Nutzen ist. Diese Überzeugung liegt bei den Lehrenden nicht unbedingt vor (2: 932-934; 939-941). Dennoch wird die Bereitschaft in Abteilung 2, diese Themen zu diskutieren und in Unterricht zu integrieren als höher bewertet, wenn der Vergleich zum gesamten Kollegium herangezogen wird (2: 941-943). Dieses Argument wirkt allerdings eher blass, wenn es zusammen mit den anderen genannt wird. Auf die kollegiale Zusammenarbeit bezogen betont P4, dass die unterschiedlichen Blickwinkel auf einen SuS zu Kommunikation führen, SuS dadurch nicht aus dem Fokus geraten und ein abgestimmtes Vorgehen sowohl für die Lehrkräfte als auch für</p>	<p>entscheidet, konzeptionell wird nicht zusammen gedacht, eine Didaja existiert nicht und macht gemeinsame Strukturen nicht notwendig</p> <p>Homologe Äußerungen aus der vierten Themengruppe in ---</p> <p><u>Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen (verändertes Verständnis aus Interview 2)</u></p> <p>Laut P5 sind es immer die gleichen Kolleginnen und Kollegen, die viel arbeiten. Das ist abhängig von der Einstellung zu Schule und Kernzeiten z.B. (2: 516-554). Differenziert wird zwischen einer festen an die Didaja gebundene Diagnose. Zusätzlich sollte es aber eine individualisierte Diagnose geben. Eine Zusammenarbeit im Bildungsgangteam wird nicht angesprochen, sondern die Kooperation mit Lehrkräften, die eine ähnliche Auffassung vertreten (2: 556-580). Trotzdem wird die Kommunikation z.B. mit Kollegen aus anderen Bildungsgängen (wie hier im Workshop) als Möglichkeit gesehen, Anregungen zu bekommen und andere Blickwinkel kennen zu lernen (2: 287-606). Unter Umständen resultiert dieser Standpunkt aus der Gruppenarbeit des ersten Workshops.</p>
--	---	---

545; 545-548). Außerdem sehen viele zusammen mehr, und das Miteinander, die Absprache führt zur Stärkung (M.O.: auch des Einzelnen) (2: 548-550).

P2 sieht große Vorteile in einem einheitlichen, inhaltlichen Vorgehen und der Arbeit im Team. Als sehr ausgleichende und Kritik scheuende Lehrkraft besteht aber auch ein großes Verständnis für eine Verweigerungshaltung.

Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen (verändertes Verständnis aus Interview 3 und der Reflexion)

P2 stellt fest, dass die am Workshop 3 beteiligten Bildungsgänge unterschiedlich stark im Thema stecken. Das Motopädenteam hat Diagnose und IF verinnerlicht (3: 296-298) und P2 würde dort gern hospitieren (3: 297). Bei technischen Bildungsgängen sind diese Themen eher unbekannt (3: 301-302), z.T. sind die Bildungsgangleiter diesbezüglich auch unerfahren und/oder sich ihres Teams nicht so ganz sicher (3: 325-328). Ein abgestimmtes, bildungsgangübergreifendes Vorgehen wäre wichtig, um von den eigenen Zielen zu abstrahieren (3: 344-347, R: 74-79; 91) und z.B. Standards einzuarbeiten. Auch Einbeziehung der SuS. Die Zusammenarbeit im Team und das Konzept werden als Voraussetzung gesehen, um mit diesen Maßnahmen überhaupt Wirkung zu erzielen (3: 481-486). Diese Form der Zusammenarbeit wird herbeigesehnt und als schön

die Lernenden Strukturen schafft (2: 972-974; 976-978; 983-990).

Im Vergleich zum ersten Interview geht P4 hier stärker in die Tiefe, es wird nicht nur beschrieben, sondern auch Vermutungen bezüglich der Motive für bestimmtes Verhalten angestellt. Die Vorteile der Kommunikation scheinen theoretisch hergeleitet zu sein, hier wurde in dieser Form noch nicht drüber nachgedacht, das Gespräch läuft stockend, es fehlen die passenden Worte (2: 966-967; 971-974).

Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen (verändertes Verständnis aus Interview 3 und der Reflexion)

P4 beschreibt, dass beim Design einer Eingangsdiagnostik für den eigenen Bildungsgang zunächst die Lehrkräfte bezüglich des Status Quo, der Zielvorstellungen und organisatorischer Überlegungen zu befragen wären. Gleichwohl wird auch wieder aufgeführt, dass der Umgang mit den Ergebnissen und damit die Umsetzung in Maßnahmen der individuellen Förderung mindestens genau so wichtig sind, wie eine Eingangsdiagnostik und beim Design berücksichtigt werden müssen (3: 459-471; 480-483). Es bestehen also konkrete Vorstellungen des Vorgehens. Erneut wird aus der Zusammenarbeit im Team abgeleitet, dass somit Strukturen vorhanden sind, die den Fokus immer auf den SuS lenken, ohne das ein SuS durch ein Wahrnehmungsloch fällt (3: 849-855). Die Zusammenarbeit mit dem Team oder ein vom Team erarbeitetes Konzept werden nicht wie bei P2 im-

Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen (verändertes Verständnis aus Interview 3 und der Reflexion)

Hinweis auf die Zusammenstellung eines Teams aus Sonderpädagogen, Sozialarbeitern und Bildungsträgern. Kolping und die Bildungsträger machen Tests und bringen viele Infos mit (3: 479-543). Kommunikation wird auch hier weniger auf den Bildungsgang bezogen. Ausgewichen wird auf den langen Entwicklungs- und Entscheidungsprozess, bevor sich neue Dinge durchsetzen (3: 588-597). Zufriedenheit mit Verfahren in Abteilung 2 verhindert ggf. auch kommunikative Prozesse (3: 603-614). Gewünscht wird ein pädagogischer Tag, der konzeptionelle Arbeit ermöglicht (3: 759-772). Auch in der Reflexion spielt das Team oder die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen keine Rolle. Alle Fragen werden auf die eigene Person bezogen und so beantwortet.

<p>bezeichnet (3: 479). Bildungsgangleitung muss dies Ansinnen unterstützen und einen Rahmen der Unterstützung schaffen/oder Ablehnung. Konzeptionelle Teamarbeit ist grundsätzlich in die Arbeit involviert (3: 549-559). Schulleitung müsste sich zunächst ein konzeptionelles Verständnis erarbeiten (3: 563-566), wobei die grundsätzliche Einstellung als positiv beschrieben wird. P2 schlägt vor, die eigene Reflexion auch auf den Kollegenkreis auszudehnen, sieht gleichzeitig aber auch eine Schwierigkeit darin, weil Lehrkräfte zu solchen Verfahren wohl gezwungen werden müssten (R: 103-107).</p>	<p>mer wieder thematisiert. In der Reflexion wird allerdings die konträre Auseinandersetzung/ der Austausch als besonders konstruktiv beschrieben (24-27). Ebenso die Bildungsgangarbeit (R: 56-59). Gleichzeitig wird aber auch die Erfahrung beschrieben, wie schwierig die Arbeit im Team auch für die SuS ist, wenn das Ganze z.B. von den älteren Lehrkräften nicht mitgetragen wird (R: 102-107). Das steht ein wenig im Gegensatz zu den Gesprächen, in denen die Teamarbeit eine eher untergeordnete Rolle spielt. Der Abstraktionsgrad bleibt hoch und ist nicht auf konkrete Unterrichtsbeispiele bezogen. Inhaltlich wird erneut in den Mittelpunkt gestellt, dass die Diagnose das eine ist, das andere und fast noch wichtiger, die sich daran anschließenden Maßnahmen der individuellen Förderung. Hier hat P4 noch wenige Ideen. Zum Abschluss der Reflexion wird vorgeschlagen, solche umfangreichen und konzeptionellen Themen von Gruppen vorbereiten [und begleiten? M.O.] zu lassen, wahrscheinlich um sie in der Praxis auszuprobieren und den Status des „nur darüber Redens“ zu verlassen (R: 144-147).</p>	
---	---	--

2.2.1.4 Alltagsparadigma diagnostischer Lehrkraftkompetenz P₂

Als ordnende Struktur für das Alltagsparadigma diagnostischer Lehrkraftkompetenz liegt das kategoriale Kompetenzraster zugrunde (siehe Arbeit Abschnitt 4.2.7, Abbildung 15 und Tabelle 2). Die ursprüngliche thematische Gliederung der komparativen Analyse wird nun aufgebrochen, es erfolgt eine Einordnung der bisherigen Interpretationen in die Kompetenzdimensionen der diagnostischen Lehrkraftkompetenz (siehe Arbeit Tabelle 4 und Abschnitt 8.5.3). Dabei steht die vertikale komparative Analyse, also die Beschreibung und Entwicklung des Alltagsparadigmas diagnostischer Lehrkraftkompetenz im Verlauf der drei Interviews, im Vordergrund, ohne gleichzeitig den horizontalen Vergleich aus dem Auge zu verlieren. Die Orientierungsrahmen sind in fetter und kursiver Schriftform im Anschluss an jeden Interviewdurchlauf kenntlich gemacht.

	Domäne (Fach)	Person	Gruppe
Methodenkompetenz	<p>- Erweitern der diagnostischen Kompetenz um den Bereich der Diagnose im Unterrichtsprozess.</p> <p><i>1 Kein Bezug zum Begriff Kompetenzdiagnose, weder Ergebnis- noch Prozessdiagnostik. Proband setzt sich mit den zu diagnostizierenden Kompetenzen auseinander (fachliche Inhalte, Lerntechniken, Sozialkompetenz, Verhalten). Diagnose ist Menschenkenntnis und „Bauchgefühl“.</i></p> <p>wenig theoretisch</p> <p><i>2 Das Kompetenzraster hilft, Kompetenzen zu isolieren, fassbar und vergleichbar zu machen. Wichtig ist die Anpassung an fachdidaktische Bedingungen. Das geweckte Bewusstsein wird als positiv empfunden. Dennoch ist ein Mensch in Gänze nicht abbildbar und „Bauchgefühl“ sollte bleiben.</i></p> <p>reflexiv – handelnd – offen</p> <p><i>3 Jetzt werden Standards und Teamarbeit, Transparenz und die Weiterentwicklung der SuS als wichtig erachtet. Kompetenzentwicklung im Unterrichtsprozess spielt eine Rolle. Verändertes Rollenverständnis, weil</i></p>	<p>Vergleich der benötigten diagnostischen Kompetenz z.B. mit dem eigenen Wissen, Können, Handeln und den Überzeugungen.</p> <p><i>1 Proband stellt die eigene Unsicherheit z.B. hinsichtlich der Begriffe Kompetenz und Kompetenzdiagnose fest. Auch standardisierte Verfahren sind unbekannt oder der Unterschied zwischen Ergebnis- und Prozessdiagnostik. Das macht P2 Unbehagen, weil zwar gehandelt wird aber der theoretische Hintergrund fehlt. Gleichzeitig wird der Stellenwert von Diagnose und IF für den Unterricht als hoch angesehen. Die Verantwortung für IF liegt in der eigenen Hand, also bei den Lehrkräften. Es stören zu große Lerngruppen und fehlende Ausstattung.</i></p> <p>unsicher – wenig theoretisch – verantwortungsvoll</p> <p><i>2 Kompetenzraster wird neben anderen Modellen als Möglichkeit gesehen, Kompetenzen zu systematisieren und eine genauere Vorstellung zu gewinnen. Das schafft mehr theoretische Sicherheit. Dennoch besteht noch Unsicherheit in der Abgrenzung und Zuordnung von Kompetenzfacetten</i></p>	<p>Abstimmen und Implementieren geeigneter Diagnoseverfahren in die Lehr-/ Lernarrangements der didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang (z.B. Konsens über konkrete diagnostische Zielsysteme und Standards).</p> <p><i>1 Zurzeit keine systematische Kommunikation über Diagnoseergebnisse, Lernprozesse oder Maßnahmen. Wenn dann defizitorientiert. Als interessant erwähnt P2, dass andere Lehrkräfte andere Kompetenzen feststellen. Alle sollten auf die Diagnoseergebnisse zugreifen können.</i></p> <p>unzufrieden – veränderungsbereit</p> <p><i>2 Vorschlag, im Bildungsgangteam nach einheitlichen Konzepten vorzugehen, weil so Zeit gespart wird, alle einen Nutzen aus den Ergebnissen ziehen können und gegenüber den SuS einheitlich aufgetreten wird. Viele Lehrkräfte sehen mehr, gegenseitig Stärkung. Es müssen nicht alle Lehrkräfte gleichberechtigt mitmachen, weil Angst vor Neuem, Einzelkämpfermentalität oder fehlende Ideen.</i></p>

Verantwortung auf Team und SuS abgegeben werden sollte. Abgeleitet wird aus diesen Überlegungen die Selbststeuerung von Unterricht durch die SuS.

klar – stringent – innovativ – sicher – Verantwortung an SuS und Team

- Kennen und Anwenden von Verfahren der Ergebnis- und Prozessdiagnostik auf der Handlungs- und Reflexionsebene.

1 Standardisierte Verfahren sind unbekannt, angewendet werden schriftliche Lernkontrollen, Hausaufgaben und mündliche Mitarbeit. Anspruch, den SuS gerecht zu werden und näher zu kommen. Diagnose und Bewertung werden in Beziehung gesetzt.

engagiert – Anspruch – verantwortungsvoll – allein

2 Erkannt wurde, dass Diagnoseinstrumente selbst und für den Unterrichtsprozess hergestellt und angepasst werden können. Sie zeigen Entwicklungen auf. Diagnose und Instrumenten sollten im Bildungsgangteam abgestimmt werden, um Synergien zu nutzen. SuS sind wichtige Diagnosepartner, weil nur die eigene Erkenntnis und Mitarbeit zur Entwicklung führen können. Benotung wird nun

und z.B. dem Leistungsbegriff. Auch der Zusammenhang zu Niveaustufen, Kompetenzentwicklung und Noten ist noch unklar. P2 möchte mit einer diagnostischen Maßnahme beginnen und Erfahrungen sammeln. Dabei soll es nicht nur um fachdidaktische Kompetenzen gehen. Beschrieben wird eher das organisatorische, weniger das inhaltliche Vorgehen.

Theorieanwendung – Handlungsdruck – innovativ – pragmatisch – unsicher

3 P2 entwickelt ein Konzept, aus Standards, Kompetenzentwicklung, Arbeit im Bildungsgangteam und Weiterentwicklung der SuS. Abgeleitet werden transparentes und selbstgesteuertes Arbeiten durch Verantwortungsabgabe an die SuS. Die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzraster wird in diesem Zusammenhang als wichtiger theoretischer Hintergrund bewertet. Zusammenhänge wurden klarer. Im Mittelpunkt steht die Prozess- oder Förderdiagnostik. Die bisher fehlende Begründung für den hohen Stellenwert von Diagnose und IF wird nun in einem veränderten Unterricht und den Vorteilen für SuS und Lehrkräfte gesehen.

Konzept – Theorie –

Ideen – pragmatisch – motiviert – teamorientiert – rücksichtsvoll

3 P2 sieht den unterschiedlichen Entwicklungsstand in den Bildungsgängen des BKGL. Als positiv wird ein übergreifendes Konzept für Diagnose und IF gesehen, mit Standards, Teamarbeit und Einbezug der SuS. Schulleitung müsste sich ein Verständnis schaffen. Im Kollegenkreis sollte gemeinsam reflektiert werden. Gleichzeitig schwierig, niemand kann gezwungen werden.

sicher – innovativ – weiterentwickelt – selbstreflexiv

- Kontinuierliches Evaluieren und Anpassen der didaktischen Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und pädagogische Entscheidungen/ individualisierte Unterrichtsangebote.

1 Diagnose und Maßnahmen der individuellen Förderung werden allein und durch Investition zusätzlicher Zeit durchgeführt. Eine systematische Integration in die Didaja besteht nicht. Hier bestehen auch wenig bis gar keine Ideen. Betonung der gesonderten Stellung der berufsfeldübergreifenden Fächer

dezidiert ausgeklammert, weil zwischen der Förder- und Selektionsdiagnostik unterschieden wird.

handelnd – innovativ – teamorientiert – erfahren – Verantwortung an SuS

3 Die Begriffe Eingangs- und Förderdiagnostik werden jetzt differenziert, klar ist auch die Arbeit mit Eingangs- und Zielstandards geworden. Es beeindruckt die Transparenz im Vorgehen. Für SuS werden die Dinge nachvollziehbarer, der SuS steht im Mittelpunkt und kann seine eigene Entwicklung beeinflussen. Unterricht wird dadurch besser. Die Erkenntnisse werden in einem Bildungsgang umgesetzt.

S.O.

- Berücksichtigen der Diagnoseinformation für individualisierte Unterrichtsangebote, die sich auf die Unterrichtsplanung und -durchführung oder die didaktische Jahresplanung beziehen.

1 Diagnose und IF werden als zusätzliche Arbeit und Widerspruch zur Unterrichtsverpflichtung aufgefasst. Bisher keine Integration in die didaktische Jahresplanung, sondern zusätzliche

teamorientiert – innovativ – Verantwortungsabgabe an SuS – sicher – zufrieden – motiviert

Deutsch und Englisch.

unzufrieden – handelnd – pragmatisch

2 Konzept der Eingangsdiagnostik zusammen mit D-Lehrkraft bei den gastronomischen Berufen. Noch ohne Bezug zur Didaja oder zum Rest des Bildungsgangteams. Maßnahmen der individuellen Förderung werden nicht erwähnt/angedacht.

handelnd – Idee – teamorientiert

3 Integration auch der Maßnahmen individueller Förderung. Wichtig ist für P2, mit einem entsprechenden Handeln anzufangen. IF führt zur Unterrichtsentwicklung, weil alle individuell und selbstorganisiert arbeiten. Das erfordert einen anderen Unterricht mit anderen Materialien.

Konzept – handelnd – Visionen – engagiert

Unterrichtsstunden (z.B. Freistunden). Das Bildungsgangteam wird nicht ins Spiel gebracht. Position von Englisch und Deutsch in der Jahresplanung wird als schwierig angesehen.

konstruktiv – macht – offen

2 Entwicklung einer Eingangsdiagnostik mit der D-Lehrkraft. Ein Bezug zum Team der berufsfeldbezogenen Fächer besteht nicht. Klar ist auch nicht, zu welchen Fördermaßnahmen die Ergebnisse führen werden. Eine Anbindung an die Didaja im Bildungsgang besteht nicht.

will Veränderung – investiert Zeit

3 Argumentation auf einer allgemeineren Ebene der Unterrichtsentwicklung. Transparenz der Ergebnisse, Entwicklung von Maßnahmen im Anschluss an die Diagnose. Dadurch Stundenreduzierung? Individualisierung führt zu anderen Unterrichtsformen mit anderen Materialien und einer Integration in die Didaja.

reflexiv durchdrungen – verantwortlich – sicher

- Fachwissen erkennen als Grundlage einer diagnostischen Beweglichkeit im Bereich Pädagogik, Fachdidaktik,

	<p>Organisation und Beratung.</p> <p><i>1 Fachwissen fehlt z.B. hinsichtlich der Unterschiede zwischen Ergebnis- und Prozessdiagnostik oder der Abgrenzung von Diagnose und Benotung. Begriffe sind unbekannt und Fragen werden nicht verstanden. Das erzeugt bei P2 Unbehagen.</i></p> <p>unsicher – handlungs- und veränderungsbereit</p> <p><i>2 Kompetenzraster oder andere Modelle helfen, differenzierter zu erfassen, Niveaustufen ermöglichen Entwicklung und eine gerechtere Benotung. Nach wie vor ist der Unterschied zwischen Leistung und Kompetenz nicht klar. Reflexion weitet den Blick (z.B. Motivation als Selbstkompetenz).</i></p> <p>reflexiv – offen – handelnd - unsicher</p> <p><i>3 Hinweis auf die Differenzierung von Kompetenz und Performanz. Dieser Sachverhalt ist neu und führt zu anderen Standpunkten den SuS gegenüber.</i></p>		
Sprach- und Textkompetenz	<p>Lesen und Schreiben von Texten, die die Kompetenzdiagnostik und Diagnosekompetenz thematisieren.</p> <p><i>Wurden bisher nicht gelesen.</i></p>	<p>Kommunizieren über Diagnose-ergebnisse mit Kolleg/innen/en, Lernenden, Erziehungsberechtigten, dem dualen Partner, Bildungs-</p>	<p>Nachvollziehbare Dokumentation von diagnostischen Verfahren und Ergebnisse für alle Kolleginnen und Kollegen.</p>

		<p>trägern usw. .</p> <p><i>1 Kommunikation bisher unsystematisch und in der Regel defizitorientiert.</i></p> <p>unzufrieden</p> <p><i>2 Das Gespräch wird als probates Mittel angesehen, Diagnoseergebnisse mit SuS zu besprechen. Gewünscht wird, dass Ergebnisse für alle Lehrkräfte zur Verfügung stehen.</i></p> <p>unzufrieden mit bisherigen Verfahren - erfahren</p> <p><i>3 Keine weiteren Hinweise.</i></p> <p>Dokumentieren der Diagnoseverfahren, -schwerpunkte, Ergebnisse und der darauf bezogenen pädagogischen Entscheidungen.</p> <p><i>1 Aufwändiges eigenes Verfahren für Ergebnisse aus Klassenarbeiten, Hausaufgaben und mündlicher Beteiligung.</i></p> <p><i>2 Verfahren und Dokumentation sollen im Bildungsgangteam abgestimmt werden. Kollegiale Zusammenarbeit bringt zeitliche Vorteile und es können auch allgemeine Kompetenzen festgestellt werden.</i></p> <p>Ideen – innovativ – pragmatisch – handelnd - erfahren</p>	<p><i>1 Systematische Verfahren existieren bisher in keinem Bildungsgang, in denen P2 arbeitet. Bei den Hotelfachleuten soll ein System eingeführt werden. Angestrebt wird, dass alle Lehrkräfte auf die Diagnoseergebnisse zugreifen können.</i></p> <p>unzufrieden – offen – handelnd - erfahren</p> <p><i>2 Einheitliche Verfahren, Konzepte und eine einheitliche Dokumentation werden gewünscht.</i></p> <p>Idee – innovativ – handelnd - erfahren</p> <p><i>3 Keine weiteren Hinweise.</i></p> <p>Regelmäßiges Durchführen von Diagnose-, Entwicklungs- und Beratungskonferenzen.</p> <p><i>1 Kommunikation ist unsystematisch und nicht kompetenzorientiert. Vermutet wird, dass der Austausch zu negativer Verstärkung geführt haben könnte.</i></p> <p>unzufrieden</p> <p><i>2 und 3 Keine weiteren Hinweise.</i></p>
--	--	--	---

		3 Keine weiteren Hinweise.	
Ethische Kompetenz	<p>Erkennen und Reflektieren unterschiedlicher Grundhaltungen z.B. zu/m/r</p> <p>Lerntheorien, Professionswissen, subjektiven Theorien, Handlungsrouninen, Rolle der Lernenden und Lehrenden, lebenslanges Lernen.</p> <p><i>1 Für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema müsste Zeit zur Verfügung stehen. Aufgeführt werden Unterstützung über Fortbildung/ theoretischen Input oder andere kollegiale Maßnahmen. Auch mehr Wissen und eine bessere Information von Lehrerinnen und Lehrern werden eingefordert. Als Problem wird gesehen, dass das Thema von vielen Lehrkräften nicht konzeptionell gedeutet wird.</i></p> <p>denkt komplex und übergreifend</p> <p><i>2 Konzeptionelles Vorgehen in den Bildungsgängen mit transparenter Dokumentation werden gewünscht. Notwendig ist Theorie, für Lehrkräfte plausibel und nachvollziehbar aufbereitet.</i></p> <p>bescheiden – Selbsthilfe gewohnt</p>	<p>Professionalisieren der Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht.</p> <p>Entwickeln eines Selbstverständnisses als „reflektierender Praktiker“.</p> <p><i>1 Einschätzung als gut in Diagnose, weil eine gute Menschenkenntnis vorliegt (Argumentation auf allgemeiner Seinsebene). Für eine weitere Professionalisierung werden Zeit, Team, Konzepte und Fortbildung gewünscht.</i></p> <p>sicher – Ideen</p> <p><i>2 Das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz wird als Möglichkeit gesehen, die eigene Kompetenz zu überprüfen und z.B. Fortbildungsbedarf abzuleiten. Das eigene „Bauchgefühl“ wird um ein theoretisches Vorgehen ergänzt.</i></p> <p>Theorie – reflexiv – offen – veränderungsbereit</p> <p><i>3 Nicht das Wissen über SuS ist wichtig, sondern die eigene Entwicklung für die Entwicklung der SuS. Dabei wird Verantwortung auf die SuS abgegeben. Wichtig</i></p>	<p>Bereitschaft stärken und vergrößern, Zeit in die Arbeit im Bildungsgangteam zu investieren.</p> <p><i>1 Zeit zur Auseinandersetzung wird gefordert und P2 ist auch bereit, Zeit in Teamstrukturen zu investieren.</i></p> <p>teamorientiert – offen</p> <p><i>2 Hohe Bereitschaft, Zeit in die konzeptionelle Teamarbeit zu stecken, weil ein großer Nutzen gesehen wird (Zeitersparnis, alle können auf Ergebnisse zugreifen, einheitliches Auftreten den SuS gegenüber). Verständnis, dass das nicht von allen Lehrkräften so gesehen wird („Einzelkämpfer“).</i></p> <p>teamorientiert – Idee – veränderungsbereit – erfahren</p> <p><i>3 Die stärkere Arbeit im Bildungsgangteam wird herbeigeseht. Die Bildungsgangleitung soll den dazu notwendigen Rahmen schaffen.</i></p> <p>teamorientiert – Verantwortungsabgabe (Team) – erfahren</p> <p>Bereitschaft zur Teilnahme an</p>

(sieht sich selbst in der Verantwortung)

3 Weiterentwicklung sollte in erster Linie im fachdidaktischen Bereich statt finden. Zeit für konzeptionelle Ideen und die Umsetzung sind nötig. Schulübergreifend sollten Visionen und Konzepte entwickelt werden, damit der Austausch zwischen den Bildungsgängen möglich wird. Haltung der Schulleitung ist wichtig, auf andere Ebenen wird nicht geblickt
Verantwortungsbewusst – Ideen – offen – Unterstützungswunsch – sicher

sind Standards und die Arbeit im Bildungsgangteam. Im Bereich Fachdidaktik wird Nachholbedarf gesehen, die Schnittstelle zur Benotung ist noch immer unklar. Die eigene Entwicklung durch die Workshops und Interviews hat zu einer Teilnahme am Programm der Schulpraxisreflexion durch das Studienseminar Leverkusen geführt (Proband stand für eine Fremddiagnose zur Verfügung).

sicher – innovativ – verändert – offen – selbstreflexiv – zufrieden – Verantwortung an SuS

Entwickeln der Bereitschaft zur Reflexion über und Entwicklung eigene/r diagnostische/r Ziele, Routinen, Erwartungen, Überzeugungen, Wahrnehmungen, Urteilstendenzen usw. .

1 Interesse an eigener Entwicklung, Fähigkeit verbessern, Lernausgangslagen schnell zu erkennen und Unterricht darauf abzustimmen. Die eigene Person und Unterricht sollen weiter gebracht werden, die Position als „Einzelkämpferin“ aufgegeben. Offenheit, auch über die Verantwortung für IF und die eigene Rolle oder die Rolle im Team nachzudenken. Bisher wird die Verantwortung bei sich gesehen. Viele Lehrkräfte sehen nicht den konzeptionellen Anspruch

Reflexionszyklen im Bildungsgangteam entwickeln, um z.B. über individuelles Wissen, Überzeugungen, Wahrnehmungen, subjektive Theorien zu reflektieren und zu einem Bildungsgangkonsens beizutragen.

1 Arbeit an Teamstrukturen und der Lehrerrolle (vom Einzelkämpfer zum Teamplayer).

teamorientiert – erfahren

2 Offenheit und Verständnis im Umgang miteinander.

teamorientiert – rücksichtsvoll

3 Blick wird auch auf schulübergreifende, einheitliche Strukturen und die Zusammenarbeit zwischen den Bildungsgängen gelenkt. Es besteht die Bereitschaft zur Teilnahme an kollegialen Reflexionsmaßnahmen.

Idee – innovativ – offen – selbstreflexiv

von Diagnostik und IF.

**offen – Veränderungswunsch –
innovativ – selbstreflexiv –
Verantwortung (an Team) –
teamorientiert –
verantwortungsvoll**

2 Das Kompetenzraster wird positiv erwähnt, um Kompetenzen zu systematisieren und vergleichbar zu machen. Unsicherheit besteht nach wie vor in der Abgrenzung von Fachbegriffen (Kompetenz-, Eingangs- und Prozessdiagnose). Kritik an Workshop 1 fällt schwer. Es war zu wenig Zeit, Handlungsprodukte wurden nicht fertig. Für die Weiterarbeit im Bildungsgang stellt sich P2 die Entwicklung von Konzepten mit transparenter Dokumentation handhabbarer Theorien für Lehrkräfte vor. Interesse an Veränderung, Theorie und Praxis wurden im Workshop verbunden, es ist Druck genommen, alles beginnen zu müssen.

Ideen – Theorie – unsicher

3 Neu Hinzugelerntes sorgt für Zufriedenheit. Austausch und Auseinandersetzung werden als positiv bewertet, die Anwendung muss jede Lehrkraft selbst übernehmen. Die eigene intensive Reflexion hat zu veränderten

Sichtweisen zum Team, zur eigenen Verantwortung und Rolle geführt. Wichtig ist für P2, sich als ständig Lernende zu sehen, die den Mut hat, Neues auszuprobieren. Für die eigene Person wird die Weiterentwicklung im fachdidaktischen Bereich angestrebt, Schule insgesamt sollte ein bildungsgangübergreifendes und einheitliches Konzept erstellen, damit ein Austausch über Bildungsganggrenzen hinweg möglich wird. Vorgeschlagen wird die gemeinsame Reflexion im Kreis von Kolleginnen und Kollegen. Andere Ebenen werden nicht angesprochen.

***positiv – selbstreflexiv – offen -
innovativ – pragmatisch –
mutig – Ideen – bescheiden***

2.2.2 Indikatoren zur Bestimmung der Kompetenzdimensionen

Ein Ziel der Untersuchung liegt im Vergleich der Alltagsparadigmen diagnostischer Lehrkraftkompetenz vor und nach der Workshopteilnahme der Probanden. Verglichen werden die kommunikativen Sinngehalte der Probandenäußerungen, die in den jeweiligen diagnostischen Kompetenzdimensionen des kategorialen Kompetenzmodells verortet werden (siehe Anhang Abschnitt 2.2.1.4). Um eine Kompetenz festzustellen und ihre Ausprägung im ersten und letzten Interview eines Probanden zu vergleichen, muss eine Vorstellung über das Wissen, die Handlungen und Haltungen vorliegen, die diese Kompetenz bedingen. Zu diesem Zweck wurden für jede in Abschnitt 9 der Arbeit beschriebene diagnostische Kompetenzfacette Indikatoren aufgestellt. Die Indikatoren entstammen der theoretischen Rekonstruktion und stellen die maximale Referenz pro Kompetenz dar. Das Vorgehen für die Feststellung einer Kompetenzausprägung ist der Einführung zu Abschnitt 9 der Untersuchung zu entnehmen.

2.2.2.1 Indikatoren zu Abschnitt 9.1: Kompetenzverständnis, Ergebnis- und Prozessdiagnostik sowie Instrumente der Kompetenzerfassung erläutern

Indikatoren (9.1)

Zusammengefasst werden die Kompetenzfacetten (Zelle: Methoden- und Fachkompetenz)

- **Erweitern der diagnostischen Kompetenz um den Bereich der Diagnose im Unterrichtsprozess und**
- **Kennen und Anwenden von Verfahren der Ergebnis- und Prozessdiagnostik auf der Handlungs- und Reflexionsebene**

Eine inhaltliche Nähe besteht zur Kompetenzdimension

Fachwissen erkennen als Grundlage einer diagnostischen Beweglichkeit im Bereich Pädagogik, Fachdidaktik, Organisation und Beratung (Zelle: Methoden- und Fachkompetenz)

Begriffliches Verständnis: Kompetenz (analytisches Vorgehen, Modelle, Standards, Niveaustufen, Entwicklung, Benotung etc.)

- Kompetenzmodelle kennen und nach unterschiedlichen Kompetenzdimensionen differenzieren
- Kompetenzdimensionen voneinander abgrenzen
- Den Unterschied zwischen einer Kompetenz und einem Ziel nachvollziehen
- Unterschied Kompetenz – Performanz kennen und über Referenzsysteme Rückschlüsse ziehen können
- Graduierung einer Kompetenzdimensionen durchführen
- Kompetenzen operationalisieren und eine Vorstellung von Übersetzungssystemen bekommen
- Kompetenzentwicklung in Zusammenhang bringen mit Eingangs- und Zielkompetenzen (Kompetenzstandards)
- Das Kompetenzverständnis mit Diagnose und Förderung in Zusammenhang bringen
- Kompetenzverständnis explizieren, im Bildungsgang vereinheitlichen und in die Bildungsgangarbeit implementieren
- Transparenz über die Kompetenzen eines Bildungsgangs schaffen (z.B. den SuS gegenüber und durch Dokumentationsverfahren)
- Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit diesem Begriff zeigen (Theorie und Umsetzung in die Praxis)
- Bereitschaft, das eigene unterrichtliche Handeln zu verändern und im Bildungsgangteam abzustimmen
- Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen
- Kritische Reflexion der Thematik (z.B. gleiche Benotung trotz unterschiedlicher Niveaustufen oder gleicher Prüfungen)
- Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren
- Durchdringung der Thematik

Begriffliches Verständnis: Diagnose (pädagogische Diagnose, Ergebnis- und Prozessdiagnostik, Wahrnehmung, Zusammenhang Diagnose-Förderung etc.)

- Erläuterung und Differenzierung der Begriffe: Ergebnis-/ Selektionsdiagnostik und Prozess-/ Förderdiagnostik – summative und formative Diagnostik (z.B. hinsichtlich der Ziele, Instrumentarien und unterrichtlichen Maßnahmen)
- Lösen der diagnostischen Kompetenz von der Notengebung (Ergebnisdiagnostik)
- Ergänzung der diagnostischen Kompetenz um die Prozess-/ Förderdiagnostik
- Verstehen der Notwendigkeit, Lernen zeitnah und im Unterrichtsprozess zu erfassen
- Methoden und Instrumente zur (Selbst-)Kontrolle des Lernprozesses von Lernende kennen und einsetzen
- Kenntnis von Wahrnehmungstendenzen und –fehlern sowie komplexitätsreduzierende Vorgängen bei Lehrenden nachvollziehen
- Bereitschaft entwickeln, die Lernerwahrnehmung zu individualisieren (weg vom „kollektiven“ Schüler)
- Typische Lernerfehlvorstellungen, Lernerfehler oder Lernerhindernisse kennen und richtig einschätzen
- Korrekte Einschätzung von Schülermerkmalen, Lernständen und Aufgabenschwierigkeiten auch im laufenden Unterrichtsgeschehen
- Konzeptionelle Verbindung von Ergebnis- und Prozessdiagnostik mit Förderung (Schaffung von Strukturierungshilfen, Lerngelegenheiten oder individualisierten Angeboten in Form formativer Aufgaben)
- Ableiten, dass individualisierte Unterrichtsformen eine veränderte Lehrenden- und Lernendenrolle nach sich ziehen
- Bereitschaft zur Implementation der oben aufgeführten Kenntnisse und Handlungen in die Bildungsgangarbeit und die didaktische Jahresplanung (z.B. einheitliches konzeptionelles Vorgehen)
- Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen
- Kritische Reflexion der Thematik (z.B. Bereitschaft, Arbeit und Zeit in das Bildungsgangteam zu stecken)
- Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren
- Durchdringung der Thematik

Begriffliches Verständnis: Instrumente der Kompetenzerfassung (Ergebnis- und Prozessdiagnostik, Übereinstimmung von Kompetenz und Instrument etc.)

- Unterschiedliche Instrumente zur Kompetenzerfassung kennen und differenzieren können (z.B. qualitative und quantitative Verfahren)
- Vorteile der jeweiligen Verfahren nennen und verstehen (z.B. Diagnosegenauigkeit, Güte der Instrumente, Verbindung zu Reflexion und Beratung)
- Nachteile der jeweiligen Verfahren nennen und verstehen (z.B. Diagnoseaufwand, Diagnosehäufigkeit)
- Tests und quantitative Aufgabenformate für den summativen Einsatz begründet auswählen
- Valide Aufgaben für den formativen Einsatz konstruieren können

-
- Begründen, warum formative und situierte Aufgaben eine besondere Eignung für die Prozessdiagnostik aufweisen (z.B. zeitnahe evaluative Kontrolle, um Kompetenzentwicklung zu optimieren)
 - Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, formative Aufgaben zu erstellen
 - Formative Aufgaben konzeptionell mit Maßnahmen des individualisierten Unterrichts verbinden
 - Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, Verfahren der Lernenden-Selbstdiagnose in den Unterricht zu implementieren
 - Erweiterung der diagnostischen Expertise durch den Bereich der Lehrenden-Selbstdiagnose (z.B. hinsichtlich einer individualisierten Wahrnehmung)
 - Ableiten, dass individualisierte Unterrichtsformen eine veränderte Lehrenden- und Lernendenrolle nach sich ziehen
 - Bereitschaft zur Implementation der aufgeführten Überlegungen in die Bildungsgangarbeit und die didaktische Jahresplanung (z.B. Verwendung einheitlicher Instrumente)
 - Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen
 - Kritische Reflexion der Thematik (z.B. Zusammenhang zur Benotung, Aufwand qualitativer Verfahren)
 - Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren
 - Durchdringung der Thematik

2.2.2.2 Indikatoren zu Abschnitt 9.2: Kompetenzdiagnose und Förderplanung in der didaktische Jahresplanung berücksichtigen

Indikatoren (9.2)

Berücksichtigen der Diagnoseinformation für individualisierte Unterrichtsangebote, die sich auf die Unterrichtsplanung und – durchführung oder die didaktische Jahresplanung beziehen (Zelle: Methoden- und Fachkompetenz)

Eine inhaltliche Nähe besteht zu den Kompetenzdimensionen

- **Kommunizieren und Abstimmen diagnostischer Überlegungen für die Lehr-/Lernarrangements der didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang (z.B. Konsens über konkrete diagnostische Zielsysteme und Standards) (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz)**
- **Kontinuierliches Evaluieren und Anpassen der didaktischen Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und pädagogische Entscheidungen/ individualisierte Unterrichtsangebote (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz)**
- **Nachvollziehbare Dokumentation von diagnostischen Verfahren und Ergebnisse für alle Kolleginnen und Kollegen (Zelle: Sprach- und Sozialkompetenz)**
- **Regelmäßiges Durchführen von Diagnose-, Entwicklungs- und Beratungskonferenzen (Zelle: Sprach- und Sozialkompetenz)**
- Theoretische Hintergründe kennen (z.B. Kenntnis von Lernfeldarbeit oder Geschäftsprozessorientierung, selbstgesteuertem Lernen, Unterrichtskonzepten)
- Erkennen, dass individualisierte Unterrichtsangebote einen Zusammenhang zu den Eingangskompetenzen von SuS und den Zielkompetenzen (des Bildungsgangs) aufweisen
- Erkennen, dass eine adäquate Ergebnis- und Prozessdiagnostik zu einer veränderten Unterrichtsgestaltung führt (z.B. zu individualisierten Unterrichtsformen, komplexe Lehr-/Lernarrangements)
- Entwicklung individualisierter Unterrichtsformen, die die Diagnoseinformationen berücksichtigen (z.B. selbstgesteuertes Lernen oder formative Aufgaben)
- Erkennen, dass die Lehrendendiagnose durch die Selbstdiagnose der Lernenden unterstützt werden kann
- Bereitschaft entwickeln, das eigene unterrichtliche Handeln zu verändern
- Im Bildungsgang Kompetenzdiagnose, Kompetenzstandards und Verfahren zur Kompetenzfeststellung zum Thema machen
- Im Bildungsgang ein einheitliches Verständnis über eine auf die Diagnose abgestimmte individualisierte Unterrichtsgestaltung entwickeln
- Individualisierte Unterrichtsformen in die didaktische Jahresplanung implementieren
- Best-Practice-Beispiele für individualisierte Unterrichtsangebote aus anderen Bildungsgängen als Ideenspeicher nutzen
- Bestehende Verfahren und Konzepte auf die Bedingungen der SuS im Bildungsgang zuschneiden
- Kontinuierliche Anpassung der Fördermaßnahmen an die (Selbst-)Diagnose
- Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen (z.B. Zeit für konzeptionelle Arbeit)
- Kritische Reflexion der Thematik (z.B. Entwicklungsbereitschaft der Lehrkräfte)

- Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren
- Durchdringung der Thematik

2.2.2.3 Indikatoren zu Abschnitt 9.4: Grundhaltungen z.B. zu/m/r, Professionswissen, subjektiven Theorien oder Lehrkraftrolle erkennen und reflektieren

Indikatoren (9.4)

Erkennen und Reflektieren unterschiedlicher Grundhaltungen z.B. zu/m/r Lerntheorien, Professionswissen, subjektiven Theorien, Handlungsrouninen, Rolle der Lernenden und Lehrenden, lebenslangen Lernen

Eine inhaltliche Nähe besteht zu den anderen Kompetenzverschränkungen der ethischen Kompetenz (Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose; Selbstverständnis als „reflektierender Praktiker“; Bereitschaft zur Reflexion über eigene diagnostische Theorien, Ziele, Routinen usw.; Bereitschaft zur Arbeit im Bildungsgangteam; Bereitschaft zur Teilnahme an Reflexionszyklen im Team)

- Unterschiedliche Theorien z.B. Lerntheorien, zum Professionswissen, zu subjektiven Theorien oder der Rolle der Lernenden und Lehrenden kennen (z.B. Unterschied Kompetenz-Performanz, Kompetenzbegriff, individualisierte Lehrkraftwahrnehmung, Formen der Selektions- und Förderdiagnostik, Beurteilung von Lernendenfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten, Entwicklung formativer Aufgaben, selbstgesteuertes Lernen etc.)
- Verstehen, dass Lehrendenkompetenz z.B. von Wissen, Überzeugungen, Routinehandeln oder Handeln unter Druck geprägt ist
- Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit diesen Themen und Begriffen zeigen (Theorie und Umsetzung in die Praxis)
- Eigene Schwerpunkte für die theoretische Auseinandersetzung finden
- In Erinnerung rufen, dass die individuelle Auseinandersetzung mit theoretischen Sachverhalten eine wichtige Bedingung für Entwicklung darstellt
- Erkennen, dass Veränderung und Entwicklung etwas mit der Haltung und Neigung der Lehrkräfte zu tun hat
- Die Reflexion von Grundhaltungen als kontinuierlichen Prozess verstehen, der Vorteile für das eigene Arbeiten mit sich bringt
- Theorie und Praxis in einen wirkungsvollen und responsiven Zusammenhang stellen
- Erkennen, dass die Entwicklungen von Unterricht durch Diagnose und IF zu veränderten Rollen auf Lernenden- und Lehrkraftseite führt (z.B. hinsichtlich der Verantwortung und Steuerung)
- Abstimmen der individuellen Grundhaltungen mit den im Bildungsgang vorliegenden Auffassungen
- Reflektieren, dass die Implementation von Diagnose und IF mit vielfältigen Veränderungen der Bildungsgangarbeit sowie der Planung und Durchführung von Unterricht zu tun hat (z.B. zeitnahe Wahrnehmung von individuellen Lernhindernissen und der adaptiven Reaktion darauf)
- Auseinandersetzung und Kennen von anderen/ neuen Arbeitsformen im Bildungsgang und Reflexionsformen

- Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen
- Kritische Reflexion der Thematik
- Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren
- Durchdringung der Thematik

2.2.2.4 Indikatoren zu Abschnitt 9.5: Die benötigte diagnostische Kompetenz mit der eigenen Diagnosekompetenz vergleichen

Indikatoren (9.5)

Vergleich der benötigten diagnostische Kompetenz z.B. mit dem eigenen Wissen, Können, Handeln und den Überzeugungen (Zelle: Methoden- und Personalkompetenz)

- Theorie zum Thema der diagnostischen Kompetenz kennen (z.B. Kompetenz-Performanz, Kompetenzbegriff, individualisierte Lehrkraftwahrnehmung, Formen der Selektions- und Förderdiagnostik, Instrumente der Ergebnis- und Prozessdiagnostik, Beurteilung von Lernendenfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten, Entwicklung formativer Aufgaben)
- Kompetenzmodelle als Möglichkeit ansehen, die eigene Kompetenz in ihren unterschiedlichen Facetten und Ausprägungen genauer einschätzen zu können
- Bereitschaft zur Selbstdiagnose entwickeln
- Selbstdiagnose der Lehrenden (und Lernenden) als hilfreichen und positiven Impuls für die eigene Person ansehen
- Die Einschätzung der eigenen (Diagnose-)Kompetenz nicht defizitorientiert betrachten, sondern als Möglichkeit der Entwicklung
- Fähigkeit üben, das eigene Können und die eigene Fähigkeiten zum Thema richtig einzuschätzen
- Schwerpunkte für die eigene Kompetenzentwicklung auswählen
- Die eigene Kompetenzentwicklung (von Diagnosekompetenz) mit den Zielen des Bildungsganges in Einklang bringen
- Die eigene Kompetenzentwicklung (von Diagnosekompetenz) mit den Zielen der Schulentwicklung in Einklang bringen
- Maßnahmen zur Förderung der persönlichen Diagnosekompetenz intensivieren (z.B. Fortbildungen belegen oder Reflexionsverfahren im Lehrkraftkreis durchführen wie z.B. gegenseitige Hospitationen oder Schulpraxisreflexionen)
- Diagnostische Kompetenz als wichtige Voraussetzung für einen adaptiven Unterricht erkennen
- Auseinandersetzen, dass individualisierte Unterrichtsangebote zu einer veränderten Lehrerrolle führen
- Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen
- Kritische Reflexion der Thematik
- Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren
- Durchdringung der Thematik

2.2.2.5 Indikatoren zu Abschnitt 9.6: Über Diagnoseergebnisse kommunizieren

Indikatoren (9.6)

Kommunizieren über Diagnoseergebnisse mit Kolleg/innen/en, Lernenden, Erziehungsberechtigten, dem dualen Partner, Bildungsträgern usw. (Zelle: Sprach- und Personalkompetenz)

Eine inhaltliche Nähe besteht zu den Kompetenzdimensionen

- **Kommunizieren und Abstimmen diagnostischer Überlegungen für die Lehr-/Lernarrangements der didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang (z.B. Konsens über konkrete diagnostische Zielsysteme und Standards) (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz)**
- **Regelmäßiges Durchführen von Diagnose-, Entwicklungs- und Beratungskonferenzen (Zelle: Sprach- und Sozialkompetenz)**

Anmerkung: im Gegensatz zu den Kompetenzen der anderen Zellen des Referenzrahmens lassen sich für diese Kompetenzdimension keine Indikatoren aus der theoretischen Rekonstruktion ableiten. Der angesprochene Sachverhalt wird in den vorliegenden wissenschaftlichen Beiträgen nicht ausdrücklich thematisiert. Eine Begründung könnte die inhaltliche Nähe und die damit fließenden Übergänge zu den anderen Kompetenzdimensionen darstellen.

Die aufgeführten Indikatoren entsprechen der Struktur der anderen Kompetenzen: zunächst geht es um theoretische Kenntnisse, dann um inhärente Teilbereiche für die Planung, Durchführung und Umsetzung von Unterricht im Hinblick auf die einzelne Lehrkraft und den Bildungsgang (inklusive Diagnose und individueller Förderung) und schließlich um Rahmenbedingungen, die kritische Reflexion und Durchdringung der Thematik.

- Kommunikations- und Beratungstheorien kennen (z.B. Kommunikationsmodelle, lösungsorientierte Beratung)
- Diagnoseergebnisse z.B. zur Prozessdiagnostik kontinuierlich und zeitnah in festgelegten Verfahren mit KollegInnen diskutieren (z.B. wöchentliche Jour Fixe oder Beratungskonferenzen)
- Entsprechende individuelle Fördermaßnahmen vorschlagen und an die Diagnoseergebnisse anpassen
- Intensivierung des Förderaspektes in der Kommunikation
- Integration der Lernenden in den Prozess durch Vergleich von Fremd- und Selbstdiagnose
- Diskussion, Abstimmung und Anpassung von Fördermaßnahmen mit den SuS
- Lernvereinbarungen treffen und Ziel, Handlungen und Zeit festlegen
- Standardisierung der beschriebenen Verfahren und Durchführung in festgelegten zeitlichen Rhythmen

-
- Erziehungsberechtigte, den dualen Partner, Bildungsträger oder die ausbildungsbegleitenden Hilfen¹ usw. in den Kommunikations- und Beratungsprozess integrieren (z.B. durch zusätzliche Kontaktaufnahme).
 - Mit Erziehungsberechtigten, dem dualen Partner, Bildungsträgern oder den ausbildungsbegleitenden Hilfen an festen Beratungs- und Sprechtagen über den Lernstand, die Lernentwicklungen, weitere Ziele und Fördermaßnahmen kommunizieren
 - Die Bedeutung der umfangreichen Kommunikations-, Abstimmungs- und Beratungsvorgänge als wertvolle pädagogische Arbeit ansehen (und nicht als unnötigen zeitlichen Aufwand)
 - Integration dieser Kommunikation in die didaktischer Jahresplanung (z.B. durch feste Beratungstage)
 - Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen
 - Kritische Reflexion der Thematik (z.B. Zeitaufwand für den Abstimmungs- und Kommunikationsaufwand oder für die Beratung)
 - Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren
 - Durchdringung der Thematik

¹ Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) werden von der Bundesagentur für Arbeit zusätzlich zur Berufsschule angeboten. Das Ziel liegt in der regelmäßigen Unterstützung von Auszubildenden durch Förderangebote z.B. im Bereich der Fachtheorie, der Prüfungsvorbereitung, des Abbaus von Sprachdefiziten oder der sozialpädagogischen Begleitung. Für die Auszubildenden entstehen keine Kosten.

2.2.2.6 Indikatoren zu Abschnitt 9.7: Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht zeigen

Indikatoren (9.7)

Professionalisieren der Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht (Zelle: ethische Kompetenz und Personalkompetenz)

Eine inhaltliche Nähe besteht zu den weiteren Kompetenzverschränkungen der ethischen Kompetenz (Reflektieren von Grundhaltungen; Selbstverständnis als „reflektierender Praktiker“; Bereitschaft zur Reflexion über eigene diagnostische Theorien, Ziele, Routinen usw.; Bereitschaft zur Arbeit im Bildungsgangteam; Bereitschaft zur Teilnahme an Reflexionszyklen im Team)

- Theorien und Modelle zum Thema diagnostische Kompetenz auch bezogen auf die unterschiedlichen Fachdidaktiken kennen und abgrenzen (z.B. Unterscheidung zwischen diagnostischer Kompetenz und diagnostischer Expertise, d.h. Erweiterung der Ergebnisdiagnostik durch die Prozessdiagnostik) und abgrenzen
- Diagnostische Kompetenz als Daueraufgabe und wichtige Voraussetzung für eine adaptive Unterrichtsgestaltung und Förderpädagogik begreifen (z.B. durch individualisierte Unterrichtsangebote, selbstgesteuertes Lernen)
- Typische Wahrnehmungsfehler, -verzerrungen und Urteilstendenzen sowie komplexitätsreduzierende Vorgänge kennen
- Fähigkeit der Lehrkräfte entwickeln, eigene (diagnostische) Lehrkraftmerkmale zutreffend einschätzen zu können (z.B. durch Vergleich der eigenen Kompetenzausprägung mit einem Kompetenzreferenzrahmen)
- Fähigkeit der Lehrkräfte entwickeln, fremde (diagnostische) Lehrkraftmerkmale zutreffend einschätzen zu können (z.B. durch Vergleich der Kompetenzausprägung mit einem Kompetenzreferenzrahmen)
- Bereitschaft entwickeln (Ängste verlieren) in Formen des angeleiteten Feedbacks die Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung zu vergleichen
- Erkennen, dass die Reflexion über die eigene diagnostische Kompetenz und die Einschätzung anderer zur eigenen Positionierung, Sicherheit und Entwicklung beitragen kann
- Bereitschaft entwickeln, die Selbst- und Fremdeinschätzung diagnostischer Kompetenz z.B. durch Fortbildung weiter zu entwickeln
- Persönliche Ziele hinsichtlich der Entwicklung der eigenen diagnostischen Kompetenz setzen und mit dem Bildungsgang und der Schulleitung klären
- Verstehen, dass die theoretische Auseinandersetzung über pädagogische Themen, die diskursive Auseinandersetzung im Bildungsgangteam sowie die Reflexion darüber zu festen Bestandteilen des Lehrerhandelns gehören
- Diagnostische Kompetenz in ihren Dimensionen im Bildungsgang zum Thema machen (z.B. durch Formulierung von Standards, präzisierte Zielsysteme und kollektiv strukturierter Prozesse)
- Bereitschaft der Lehrkräfte fördern, sich für die Selbst- und Fremddiagnose zu öffnen, Zeit zu investieren und z.B. im Bildungsgangteam daran zu arbeiten
- Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen

- Kritische Reflexion der Thematik (z.B. fehlende Bereitschaft, Unterricht für andere Lehrkräfte und zur Fremddiagnose zu öffnen; fehlende Bereitschaft, mit anderen Lehrkräfte in die Reflexion des eigenen Unterrichts einzutreten)
- Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren
- Durchdringung der Thematik

2.2.2.7 Indikatoren zu Abschnitt 9.8: Bereitschaft zur Reflexion über eigene (diagnostische) Theorien, Ziele, Routinen, Wahrnehmungen, Überzeugungen usw. entwickeln

Indikatoren (9.8)

Zusammengefasst werden die Kompetenzfacetten (Zelle: ethische Kompetenz und Personalkompetenz)

- **Entwickeln eines Selbstverständnisses als „reflektierender Praktiker“**
- **Entwickeln der Bereitschaft zur Reflexion über eigene diagnostische Theorien, Ziele, Routinen, Wahrnehmungen, Überzeugungen usw.**

Eine inhaltliche Nähe besteht zu den weiteren Kompetenzverschränkungen der ethischen Kompetenz (Reflektieren von Grundhaltungen; Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose; Bereitschaft zur Arbeit im Bildungsgangteam; Bereitschaft zur Teilnahme an Reflexionszyklen im Team)

- Bereitschaft zur Ausbildung der Lehrerexpertise in diagnostischer Kompetenz im Bereich des Fachwissens erhöhen (z.B. prozedurales Wissen) und der Fachdidaktik (z.B. typische Lösungsstrategien, Kompetenzstandards, Verfahren der Beobachtung und Beschreibung selbstgesteuerten Lernens)
- Bereitschaft zur Ausbildung der Lehrerexpertise in diagnostischer Kompetenz im Bereich der subjektiven Theorien und handlungsleitenden Strategien erhöhen
- Die eigene theoretische Auseinandersetzung mit pädagogischen Themen und Aufgaben (wie z.B. individuelle Förderung) als Daueraufgabe für das unterrichtliche Handeln ansehen
- Impulse aus der theoretischen Auseinandersetzung an die Unterrichtspraxis anpassen, durchführen und evaluieren (Verbindung von Theorie und Praxis)
- Zusammenhang zwischen der Expertise in diagnostischer Kompetenz und den Vorteilen einer adaptiven Unterrichtsgestaltung (z.B. Verantwortungsübertragung auf die Lernenden) erkennen
- Die diskursive Abstimmung pädagogischer Themen als Voraussetzung für eine aktive Bildungsgangarbeit ansehen
- Reflexionsfähigkeit und –bereitschaft über den Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen und subjektiven Theorien sowie handlungsleitenden Strategien positiv belegen und vergrößern
- Lehrerexpertise durch angeleitete Reflexion z.B. über Routinen, Einschätzungen oder Wahrnehmung (z.B. Lernverständnis im Unterrichtsprozess) verbessern
- Bereitschaft, Ziele für die persönliche Entwicklung in diagnostischer Kompetenz festlegen
- Teilnahme an Fortbildungs- und Begleitmaßnahmen zur Erreichung der persönlichen Ziele
- Fähigkeit und Bereitschaft, die oben beschriebenen Ausbildungs- und Reflexionsprozesse auch im Bildungsgangteam (z.B. durch kollektiv strukturierte Lernprozesse) durchzuführen
- Festlegung von Zielen für die Bildungsgangarbeit im Hinblick auf Diagnose und individuelle Förderung und Abstimmung von Fortbildungsmaßnahmen und Unterstützungshandlungen zur Zielerreichung

- Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen
- Kritische Reflexion der Thematik (z.B. Zeitaufwand für theoretische Auseinandersetzung oder fehlende Bereitschaft zu Reflexionshandlungen im Team)
- Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren
- Durchdringung der Thematik

2.2.2.8 Indikatoren zu Abschnitt 9.9: Im Bildungsgang Diagnoseüberlegungen abstimmen und in der didaktischen Jahresplanung berücksichtigen

Indikatoren (9.9)

Kommunizieren und Abstimmen diagnostischer Überlegungen für die Lehr-/ Lernarrangements der didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang (z.B. Konsens über konkrete diagnostische Zielsysteme und Standards) (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz)

Eine inhaltliche Nähe besteht zu den Kompetenzdimensionen

- Berücksichtigen der Diagnoseinformation für individualisierte Unterrichtsangebote, die sich auf die Unterrichtsplanung und –durchführung oder die didaktische Jahresplanung beziehen (Zelle: Methoden- und Fachkompetenz)
- Kommunizieren über Diagnoseergebnisse mit Kolleg/innen/en, Lernenden, Erziehungsberechtigten, dem dualen Partner, Bildungsträgern usw. (Zelle: Sprach- und Personalkompetenz)
- Kontinuierliches Evaluieren und Anpassen der didaktischen Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und pädagogische Entscheidungen/ individualisierte Unterrichtsangebote (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz);
- Nachvollziehbare Dokumentation von diagnostischen Verfahren und Ergebnisse für alle Kolleginnen und Kollegen (Zelle: Sprach- und Sozialkompetenz)
- Regelmäßiges Durchführen von Diagnose-, Entwicklungs- und Beratungskonferenzen (Zelle: Sprach- und Sozialkompetenz)

Hinweis: Der Schwerpunkt dieser Kompetenzfacette liegt im methodischen und kommunikativen Abstimmungsprozess des Bildungsgangs. Im Gegensatz dazu geht es in 9.10 auf einer inhaltlichen Ebene um die vom Bildungsgang ausgewählten Diagnoseverfahren und individualisierten Unterrichtsangebote. Eine Abgrenzung von Verfahren und Inhalt (hier: Kommunikation und Abstimmungsprozesse) ist schwer vorzunehmen. Die Indikatoren werden für beide Kompetenzdimensionen zusammen aufgeführt.

- Diagnostische Lehrerexpertise im Bildungsgang zum Thema machen (z.B. kollektiv strukturierter Lernprozess) und als Möglichkeit der Unterrichtsentwicklung begreifen (9.10)
- Diagnostische Lehrerexpertise im Bereich des Fachwissens (z.B. prozedurales Wissen) und der Fachdidaktik (z.B. Kompetenzverständnis, Kompetenzstandards, Ergebnis- und Prozessdiagnostik, Verfahren der Beobachtung und Beschreibung selbstgesteuerten Lernens) erweitern (9.10)
- Die diskursive Abstimmung pädagogischer Themen als Voraussetzung für eine aktive Bildungsgangarbeit ansehen (9.9)
- Bereitschaft vergrößern, Zeit in Kommunikations- und Abstimmungsprozesse des Bildungsgangteams zu investieren (9.9)
- Nachvollziehen, dass ein teamorientiertes und abgestimmtes Vorgehen Vorteile für die SuS und Synergien für die einzelne Lehrkraft mit sich bringen (9.9)

-
- Festlegung von Zielen für die Bildungsgangarbeit im Hinblick auf Diagnose und individuelle Förderung (9.9)
 - Im Bildungsgang einen Konsens über Eingangs- und Zielkompetenzen und die Kompetenzentwicklung herstellen sowie diagnostische Verfahren zur Feststellung auswählen (9.9 und 9.10)
 - Die Selbstdiagnose der Lernenden in die diagnostischen Verfahren integrieren (z.B. durch Portfolios) und mit der Lehrendendiagnose abgleichen (9.10)
 - In einem Zeitplan die personelle Aufgabenverteilung festlegen und die unterrichtliche Durchführung der Maßnahmen sowie Evaluationsverfahren präzisieren (z.B. hinsichtlich des Einsatzes von Portfolios) (9.9)
 - In regelmäßigen Abständen über die Durchführung und Evaluation der unterrichtlichen Maßnahmen diskutieren und eine erneute Abstimmung mit den Zielen der Bildungsgangarbeit herbeiführen (9.9)
 - Die ausgewählten unterrichtlichen Maßnahmen (z.B. Beratungskonzept mit entsprechenden Beratungsleitfäden und Selbstdiagnosebögen) als festen Bestandteil in die individualisierten Lehr-/Lernarrangements der didaktischen Jahresplanung implementieren und kontinuierlich anpassen (9.9 und 9.10)
 - Das Bildungsgangteam über Veranstaltungen zur lösungsorientierten Kommunikation, zu Evaluations- und Feedbackverfahren fortbilden (9.9)
 - Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen
 - Kritische Reflexion der Thematik (z.B. Zeitaufwand für Kommunikations- und Abstimmungsprozesse im Team)
 - Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren
 - Durchdringung der Thematik

2.2.2.9 Indikatoren zu Abschnitt 9.10: Im Bildungsgang die didaktische Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und individualisierte Unterrichtsangebote anpassen

Indikatoren (9.10)

Kontinuierliches Evaluieren und Anpassen der didaktischen Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und pädagogische Entscheidungen/ individualisierte Unterrichtsangebote (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz)

Eine inhaltliche Nähe besteht zu der Kompetenzdimension

- Berücksichtigen der Diagnoseinformation für individualisierte Unterrichtsangebote, die sich auf die Unterrichtsplanung und –durchführung oder die didaktische Jahresplanung beziehen (Zelle: Methoden- und Fachkompetenz)
- Kommunizieren und Abstimmen diagnostischer Überlegungen für die Lehr-/ Lernarrangements der didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang (z.B. Konsens über konkrete diagnostische Zielsysteme und Standards) (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz)
- Nachvollziehbare Dokumentation von diagnostischen Verfahren und Ergebnisse für alle Kolleginnen und Kollegen (Zelle: Sprach- und Sozialkompetenz)
- Regelmäßiges Durchführen von Diagnose-, Entwicklungs- und Beratungskonferenzen (Zelle: Sprach- und Sozialkompetenz)

Hinweis: Der Schwerpunkt dieser Kompetenzfacette liegt inhaltlich bei den Diagnoseverfahren und individualisierten Unterrichtsangeboten. Im Gegensatz dazu geht es in 9.9 um die methodischen und kommunikativen Abstimmungsprozesse des Bildungsgangs. Eine Abgrenzung von Inhalt und Verfahren (hier: Kommunikation und Abstimmungsprozesse) ist schwer vorzunehmen. Die Indikatoren werden für beide Kompetenzdimensionen zusammen aufgeführt und im weiteren Verlauf für die Kompetenzfacette 9.10 spezifiziert.

- Diagnostische Lehrerexpertise im Bildungsgang zum Thema machen (z.B. kollektiv strukturierter Lernprozess) und als Möglichkeit der Unterrichtsentwicklung begreifen (9.10)
- Diagnostische Lehrerexpertise im Bereich des Fachwissens (z.B. prozedurales Wissen) und der Fachdidaktik (z.B. Kompetenzverständnis, Kompetenzstandards, Ergebnis- und Prozessdiagnostik, Verfahren der Beobachtung und Beschreibung selbstgesteuerten Lernens) erweitern (9.10)
- Die diskursive Abstimmung pädagogischer Themen als Voraussetzung für eine aktive Bildungsgangarbeit ansehen (9.9)
- Bereitschaft vergrößern, Zeit in Kommunikations- und Abstimmungsprozesse des Bildungsgangteams zu investieren (9.9)
- Nachvollziehen, dass ein teamorientiertes und abgestimmtes Vorgehen Vorteile für die SuS und Synergien für die einzelne Lehrkraft mit sich bringen (9.9)
- Festlegung von Zielen für die Bildungsgangarbeit im Hinblick auf Diagnose und individuelle Förderung (9.9)

- Im Bildungsgang einen Konsens über Eingangs- und Zielkompetenzen und die Kompetenzentwicklung herstellen sowie diagnostische Verfahren zur Feststellung auswählen (9.9 und 9.10)
- Die Selbstdiagnose der Lernenden in die diagnostischen Verfahren integrieren (z.B. durch Portfolios) und mit der Lehrendendiagnose abgleichen (9.10)
- In einem Zeitplan die personelle Aufgabenverteilung festlegen und die unterrichtliche Durchführung der Maßnahmen sowie Evaluationsverfahren präzisieren (z.B. hinsichtlich des Einsatzes von Portfolios) (9.9)
- In regelmäßigen Abständen über die Durchführung und Evaluation der unterrichtlichen Maßnahmen diskutieren und eine erneute Abstimmung mit den Zielen der Bildungsgangarbeit herbeiführen (9.9)
- Die ausgewählten unterrichtlichen Maßnahmen (z.B. Beratungskonzept mit entsprechenden Beratungsleitfäden und Selbstdiagnosebögen) als festen Bestandteil in die individualisierten Lehr-/Lernarrangements der didaktischen Jahresplanung implementieren und kontinuierlich anpassen (9.9 und 9.10)
- Das Bildungsgangteam über Veranstaltungen zur lösungsorientierten Kommunikation, zu Evaluations- und Feedbackverfahren fortbilden (9.9)
- Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen (9.9 und 9.10)
- Kritische Reflexion der Thematik (z.B. Zeitaufwand für Kommunikations- und Abstimmungsprozesse im Team) (9.9 und 9.10)
- Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren (9.9 und 9.10)
- Durchdringung der Thematik (9.9 und 9.10)

Neu hinzu kommen für die Kompetenzdimension 9.10:

- Pädagogische Diagnose und Diagnoseverfahren als Voraussetzung für individuelle Förderprozesse erkennen
- Nachvollziehen, dass diagnostische Expertise aus Ergebnis- und Prozessdiagnostik besteht
- Im Bildungsgang ein abgestimmtes diagnostisches Verständnis herstellen
- Die Vorteile einer engen formativen Feststellung von Lernständen in der Prozessdiagnostik z.B. über formative Aufgaben verstehen
- Diagnoseverfahren entwickeln, die auf die festgelegten Kompetenzstandards des Bildungsgangs abgestimmt sind (Handlungs- und Reflexionsebene)
- Die Entwicklung und Anpassung diagnostischer Inventare an die didaktische Jahresplanung als pädagogische Daueraufgabe der Bildungsgangarbeit begreifen
- Diagnose, Diagnoseverfahren und Fördermaßnahmen in der Lehrerfortbildung thematisieren und entsprechende Veranstaltungen auswählen

2.2.2.10 Indikatoren zu Abschnitt 9.12: Konferenzen zum Bereich Diagnose und individuelle Förderung durchführen

Indikatoren (9.12)

Regelmäßiges Durchführen von Diagnose-, Entwicklungs- und Beratungskonferenzen (Zelle: Sprach- und Sozialkompetenz)

Eine inhaltliche Nähe besteht zu den Kompetenzdimensionen

- Berücksichtigen der Diagnoseinformation für individualisierte Unterrichtsangebote, die sich auf die Unterrichtsplanung und –durchführung oder die didaktische Jahresplanung beziehen (Zelle: Methoden- und Fachkompetenz)
- Kommunizieren über Diagnoseergebnisse mit Kolleg/innen/en, Lernenden, Erziehungsberechtigten, dem dualen Partner, Bildungsträgern usw. (Zelle: Sprach- und Personalkompetenz)
- Kommunizieren und Abstimmen diagnostischer Überlegungen für die Lehr-/ Lernarrangements der didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang (z.B. Konsens über konkrete diagnostische Zielsysteme und Standards) (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz)
- Kontinuierliches Evaluieren und Anpassen der didaktischen Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und pädagogische Entscheidungen/ individualisierte Unterrichtsangebote (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz)
- Die Prozess- bzw. Förderdiagnostik zusätzlich zur Ergebnisdiagnostik als wichtigen Bereich der pädagogischen Diagnose erkennen
- Diagnostische Lehrerexpertise erweitern und als Voraussetzung für eine adaptive und individualisierte Unterrichtsgestaltung ansehen
- Diagnostische Lehrerexpertise im Bildungsgang zum Thema machen (Daueraufgabe) und z.B. einen Konsens über Eingangs- und Zielkompetenzen, die Kompetenzentwicklung und diagnostischen Verfahren herstellen
- Nachvollziehen, dass ein im Bildungsgang abgestimmtes einheitliches Vorgehen dem SuS gegenüber zu mehr Handlungssicherheit und ggf. einer intensivierten Kompetenzentwicklung führt
- Diagnoseergebnisse kontinuierlich und zeitnah z.B. zur Prozessdiagnostik in festgelegten Verfahren mit KollegInnen diskutieren (z.B. wöchentliche Jour Fixe oder Beratungskonferenzen)
- Die Selbstdiagnose der Lernenden in die diagnostischen Verfahren integrieren (z.B. durch Portfolios oder Beratungsgespräche) und mit der Lehrendendiagnose abgleichen
- Im Bildungsgangteam und in Kooperation mit den Lernenden entsprechende Entwicklungsziele und individuelle Fördermaßnahmen abstimmen
- Den Prozess der Zielerreichung beobachten, zu einem festen Zeitpunkt evaluieren und mit allen Beteiligten neue Ziele und Maßnahmen abstimmen
- Eine diagnostische und auf die Entwicklung der Lernenden ausgerichtete Konferenz- und Beratungskultur zum Bestandteil der didaktischen Jahresplanung machen
- Einen Zusammenhang zwischen der diagnostischen Expertise und dem Beratungswissen herstellen
- Kommunikations- und Beratungsformen kennen und anwenden (z.B. lösungsorientierte Beratung)

- Die diagnostische Expertise, Kommunikations- und Beratungskompetenz in gemeinsamen Fortbildungen oder angeleiteten Reflexionen weiterentwickeln
- Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen
- Kritische Reflexion der Thematik (z.B. Zeitaufwand für Konferenzen, Bereitschaft zur stärkeren Teamorientierung)
- Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren
- Durchdringung der Thematik

2.2.2.11 Indikatoren zu Abschnitt 9.14: Bereitschaft zur Teilnahme an Reflexionszyklen im Bildungsgangteam entwickeln

Indikatoren (9.14)

Bereitschaft zur Teilnahme an Reflexionszyklen im Bildungsgangteam entwickeln, um z.B. über individuelles Wissen, Überzeugungen, Wahrnehmungen, subjektive Theorien zu reflektieren und zu einem Bildungsgangkonsens beizutragen

Eine inhaltliche Nähe besteht zu den weiteren Kompetenzverschränkungen der ethischen Kompetenz (Bereitschaft zur Reflexion von Grundhaltungen, Selbst- und Fremddiagnose; Selbstverständnis als „reflektierender Praktiker“; Bereitschaft zur Reflexion über eigene diagnostische Theorien, Ziele, Routinen usw.; Bereitschaft zur Arbeit im Bildungsgangteam; Bereitschaft zur Teilnahme an Reflexionszyklen im Bildungsgangteam)

- Unterschiedliche Theorien z.B. Lerntheorien, zum Professionswissen (z.B. Unterschied Kompetenz-Performanz, Kompetenzbegriff, individualisierte Lehrkraftwahrnehmung, Formen der Selektions- und Förderdiagnostik, Beurteilung von Lernendenfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten, Entwicklung formativer Aufgaben), zu subjektiven Theorien oder der Rolle der Lernenden und Lehrenden kennen
- Verstehen, dass Lehrendenkompetenz z.B. von Wissen, Überzeugungen, Routinehandeln oder Handeln unter Druck geprägt ist
- Erkennen, dass Veränderung und Entwicklung etwas mit der Haltung und Neigung der Lehrkräfte zu tun hat
- Diagnostische Lehrerexpertise im Bildungsgang zum Thema machen (Daueraufgabe)
- Diagnostische Arbeit, individuelle Förderung oder die didaktische Jahresplanung als gemeinsame Gestaltungsarbeit im Bildungsgang begreifen
- Reflektieren, dass die Implementation von Diagnose und IF mit vielfältigen Veränderungen der Bildungsgangarbeit zu tun hat (z.B. vielfältige Abstimmungs- und Implementationsprozesse im Team, andere Konferenzstrukturen)
- Auseinandersetzen und Kennen von anderen/ neuen Arbeits- und Reflexionsformen im Bildungsgangteam
- Bereitschaft zur Öffnung und der Einlassung auf das Team (z.B. durch Thematisierung der gegenseitigen Wertschätzung)
- Bereitschaft, der Reflexionshandlung im Team einen größeren Raum beizumessen
- Erfahren, dass die angeleitete Reflexion im Bildungsgangteam positive Effekte für das Team nach sich ziehen kann
- Impulse der eigenen Kompetenzentwicklung in den Prozess der Unterrichtsentwicklung im Bildungsgangteam einbringen
- Diagnostische Expertise in einer gemeinsamen Fortbildung oder angeleiteten Reflexion weiterentwickeln
- Zusammenhang herstellen zwischen den gewünschten Entwicklungen und den Rahmenbedingungen
- Kritische Reflexion der Thematik (z.B. Bereitschaft zur Öffnung und Reflexion im Team)

-
- Bereitschaft zur Handlung trotz kritischer Haltung oder Rahmenbedingungen, die ein Handeln erschweren
 - Durchdringung der Thematik

2.2.3 Orientierungsrahmen der Probanden

Im Laufe des Interpretationsprozesses lassen sich Probandenorientierungen als Dokument einer Erfahrung, Handlungsstruktur oder Habitus feststellen (siehe Arbeit Abschnitte 8.3.2.2 ad (b), 8.3.2.4 ad (b) und (c), 10.1 und Abbildungen 47 – 52). Es ergeben sich sechs Typen als zusammenfassende Klammer ähnlicher Orientierungen. Letzte werden pro Proband gezählt, summiert und mit den typischen Orientierungen der anderen Lehrkräfte verglichen. Einige Orientierungen erscheinen begründet durch fließende Übergänge in zwei Typen, wie z.B. *teamorientiert* in den Typen *Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft* und *Umgang mit anderen Lehrkräften/ dem Bildungsgangteam*. Die Zählung erfolgt immer nur einfach und für die nicht in Klammern stehende Orientierung. Eine entsprechende Zuordnung wurde begründet durch die inhaltliche Nähe zum jeweiligen Kontext vorgenommen.

Orientierungsrahmen und Typen

Nn = Negativnennungen

P = Positivnennungen

k.A. = keine Ausprägung

Typen mit Orientierungen	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₆
Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft						
Ziel						
- zielorientiert	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	2 P
- stringent-klar	5Nn/2P	2 P	10 P	1 P	7 Nn	9 P
- pragmatisch	3 P	5 P	2 P	k.A.	6 P	2 P
Konzept						
- theoretisch-konzeptionell	6Nn/2P	2Nn/6P	16 P	1Nn/8P	6 Nn	12 P
- systematisch-analytisch-differenziert	11Nn/2P	k.A.	3Nn/3P	1 P	5 Nn	10 P
- (teamorientiert)						
- schülerorientiert	3 P	k.A.	3 P	k.A.	k.A.	15 P
- strukturgleich	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	2 P
- praxisorientiert	6 P	k.A.	7 P	k.A.	7 P	4 P
System						
- bildungsgangübergreifend	k.A.	1 P	1 P	1 P	k.A.	10 P
- systemisch	k.A.	1 P	k.A.	k.A.	k.A.	4 P
Individuelle Professionalität/Sicherheit						
Vorgehen						
- durchdrungen	2 Nn	k.A.	1 P	k.A.	k.A.	14 P
- (reflexiv)						
- individuell-eigen	1 P	k.A.	1 P	k.A.	4 P	1 P
- widersprüchlich-ausweichend	6 P	k.A.	3 P	1 P	15 P	k.A.
Erfahrung						
- (mutig)						
- ehrlich	k.A.	k.A.	1 P	k.A.	k.A.	k.A.
- stolz	1 P	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	6 P
- zufrieden	9Nn/3P	6Nn/1P	3Nn/6P	13 Nn	3Nn/12P	8Nn/10P
- erfahren	1 P	9 P	1 P	9 Nn	11 Nn	9 P
- selbstbezogen	k.A.	k.A.	k.A.	1 P	1 P	k.A.
Überzeugung						
- selbstwirksam-überzeugt	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	5 P	k.A.
- authentisch	k.A.	k.A.	1 P	k.A.	5 P	5 P
Positionierung im System Schule						

Lehrkraftrolle						
- Verantwortung an Lernende abgeben	k.A.	5 P	k.A.	1 P	k.A.	6 P
- Verantwortung an das System Schule abgeben	2 P	3 P	8 P	k.A.	17 P	k.A.
- sich selbst in der Verantwortung sehen	6 P	6 P	1 P	2 P	k.A.	5 P
- Unterstützung z.B. durch Schulleitung erwarten	k.A.	1 P	5 P	5 P	4 P	8 P
- sich im System Schule klein/allein fühlen	2 P	1 P	1 P	9 P	4 P	k.A.
- Veränderungsbereite Haltung der Lehrkräfte	k.A.	k.A.	2 P	1 P	1 P	8 P
Abstraktionsebene						
- weite Perspektive	k.A.	k.A.	2 P	k.A.	k.A.	15 P
- politisch-philosophisch	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	9 P
Umgang mit/ Haltung einer Sache (gegenüber) Handlungs- und Veränderungsbedarf						
- veränderungsbereit	6 P	8 P	10 P	7 P	4Nn/4P	13 P
- innovativ-ideenreich-visionär	2Nn/3P	22 P	12 P	22 P	3 P	18 P
- offen-entspannt	9Nn/5P	11 P	7Nn/13P	3Nn/19P	20Nn/2P	6Nn/13P
Umgang mit einer Sache						
- konstruktiv-gestaltend	k.A.	1 P	k.A.	k.A.	k.A.	5 P
- (verantwortungsvoll)						
Eigenschaft/Merkmal						
- motiviert-engagiert	8 P	3 P	20 P	5 P	2 P	13 P
- diskursbereit	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	1 P
- reflexiv	4Nn/3P	4 P	6 P	9 P	2Nn/1P	10 P
- abwartend-kritisch	4 P	k.A.	10 P	2 P	4 P	1 P
Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber Selbstwirksamkeit						
- sicher	7 Nn	5Nn/7P	8Nn/2P	21Nn/5P	4Nn/2P	8 P
- positiv	1 P	1 P	4Nn/1P	k.A.	k.A.	2 P
- handelnd	1 P	13 P	1Nn/4P	10 P	2Nn/1P	5 P
- mutig	2 Nn	1 P	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
- (offen-entspannt)						
- rechtfertigend	4 P	k.A.	k.A.	k.A.	3 P	k.A.
Anspruch						
- Sicherheit suchend	k.A.	k.A.	k.A.	8 P	k.A.	k.A.

- (diskursbereit)						
- selbstreflexiv	k.A.	5 P	1Nn/1P	9 P	3Nn/1P	11 P
- selbstkritisch	1 P	k.A.	1 P	2 P	k.A.	1 P
- anspruchsvoll	k.A.	1 P	2 P	3 P	k.A.	4 P
Umgang mit anderen Lehrkräften/ dem Bildungsgangteam						
- lobend	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	2 P
- rücksichtsvoll	k.A.	2 P	k.A.	k.A.	k.A.	2 P
- teamorientiert	6Nn/6P	11 P	2Nn/17P	1Nn/15P	11Nn	14 P