

Andreas Fächter

Methoden der Diagnostik: Vorstellungen, Einstellungen und Wissen erfassen

1. Diagnostik im Politikunterricht – Grundlagen im Überblick

Guter und wirksamer Politikunterricht, der auf die politische Mündigkeit der Lernenden abzielt, greift deren sich schon früh entwickelnde Wahrnehmung der sozialen und politischen Welt produktiv durch zielgenaue Diagnoseverfahren auf. Noch vor der Erfahrung institutionalisierten Politikunterrichts in der Sekundarstufe I entwickeln Kinder und Jugendliche komplexere Vorstellungen von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik in Zusammenhang mit politisch-normativen Fragestellungen und Kontroversen. Dabei nehmen die Schüler/-innen als aktive Lernsubjekte – zunehmend durch die frühere Verfügbarkeit digitaler Medien – informell Teilbereiche politischer Auseinandersetzungen und Öffentlichkeit wahr, erwerben darauf bezogenes, häufig unstrukturiertes Weltwissen und entwickeln erste politische Einstellungen (vgl. dazu auch Mosch 2013, 30 ff.). Weiterhin werden politische und moralische Wertpräferenzen (u. a. für *Gleichwertigkeit*, *Gerechtigkeit*, *Freiheit*) bereits durch Sozialisation in der vorschulischen Erziehung, im Unterricht der Primarstufe sowie in der familiären Erziehung vermittelt und teilweise auch reflektiert. Dabei kann aufgrund der sozialen Diversität in vielen realen Lerngruppen von einer erheblichen Heterogenität der Lernausgangslagen als Regelfall ausgegangen werden. Aufgabe professioneller Politiklehrkräfte ist es daher, das komplexe Gefüge von politischen und sozialen Vorstellungen, Einstellungen und Vorwissen der Lernenden diagnostisch zu erfassen, um einen gleichermaßen schüler- und problemorientierten Unterricht planen und durchführen zu können. Mirka Mosch betont in diesem Zusammenhang insbesondere die Bedeutung *formativer* Diagnoseverfahren: „Für Lehrende ergibt sich somit die zentrale Aufgabe, diese vielfältigen Vorstellungen zu erheben, zu analysieren und zu verstehen und diese (diagnostischen) Erkenntnisse bestmöglich in die Planung des Unterrichts einzubeziehen, damit fruchtbare Lehr-/Lernprozesse möglich werden“ (Mosch 2014, 415). Diagnostik dient nach dieser

Formative
Diagnose
komplexer
Lernaus-
gangslagen

Zahlreiche
Funktionen
der Diagnostik
für den
Unterricht

Auffassung primär einer subjektorientierten, adaptiven sowie differenzierenden Unterrichtsplanung. Dabei sollte allerdings ein reduktionistisches Verständnis von Diagnostik als bloße Methodik zur Erhebung von Lernausgangslagen vermieden werden, weil auch *lernprozessbegleitende*, *bewertungsorientierte* und *evaluative* Diagnoseverfahren zumindest in der schulischen politischen Bildungspraxis faktisch bedeutsam sind und zudem entsprechenden Professionsstandards genügen sollten (vgl. KMK 2005; Ingenkamp/Lissmann 2005, 13; Massing 2006; Weber 2016). Das damit einhergehende latente Spannungsverhältnis der Diagnosezwecke *Förderdiagnostik* und *Leistungsdiagnostik* kann vor dem Hintergrund schulischer Bewertungsverpflichtung nicht einseitig aufgelöst werden (vgl. Langner 2007, 59), sondern sollte vielmehr situativ differenziert akzentuiert werden, auch weil ein fachbezogenes Diagnostizieren noch weitere Funktionen für einen guten und wirkamen Politikunterricht haben kann. Fachbezogene Diagnostik ...

- ermöglicht differenziertere Bedingungsanalysen und ist damit eine wichtige Voraussetzung allgemeiner Unterrichtsplanung,
- kann wertvolle Informationen für eine differenzierende Unterrichtsausgestaltung liefern („Diagnostik on the fly“),
- ist eine praktische Voraussetzung für lernwirksames Üben und Festigen,
- eröffnet Perspektiven für individualisierende Begabtenförderung,
- ist Voraussetzung einer strukturierten Analyse von Lernergebnissen und Lernfortschritten,
- dient einer transparenten und fairen Leistungsbewertung,
- eröffnet die Möglichkeiten einer inhaltsbezogenen Unterrichts-evaluation.

Fachbezogenes Diagnostizieren im (gefächerten) Unterricht bedeutet die Planung und Nutzung

- *abgestimmter, eingebetteter Unterrichtselemente* in Form gestalteter Diagnoseansätze
- zur Diagnose des fachbezogenen *Kompetenz- und Wissenserwerbs*, der *Einstellungen* sowie der *allgemeinen Lernausgangslage* einer Lerngruppe (*Diagnosegegenstand*),
- bestehend aus funktional passenden *Diagnoseinstrumenten* und *Diagnosemethoden*,
- gemäß des jeweiligen, übergeordneten *Diagnosezwecks*.

(Definition leicht modifiziert nach Fächter 2011a: 72)

Die Herausforderung schulischer Diagnosepraxis spiegelt sich in einer entsprechenden Definition von *fachdidaktischer* Diagnostik (siehe Kasten S. 422), die sich aus der diagnostischen Planungsfrage ergibt:

Was („*Diagnosegegenstand*“) wird mit welchen Mitteln („*Diagnosemethoden/Diagnoseinstrumente*“) zu welchem Zweck („*Diagnosezweck*“) wie genau („*praktische Gestaltungsvariablen*“) diagnostiziert?

Als *Diagnoseansatz* wird der didaktisch-methodische Gesamtzusammenhang des jeweiligen diagnostizierten Bereichs von Wissen, Können und Einstellungen („*Diagnosegegenstand*“), der spezifischen Zielsetzung eines Diagnosevorhabens („*Diagnosezweck*“) sowie der dazu funktional geeigneten Diagnosemethoden bzw. Diagnoseinstrumente in ihrer konkreten diagnostischen Verwendung („*Gestaltungsvariablen*“) bezeichnet.

Diagnose-
ansatz

Schulpraktische Diagnoseansätze bestehen, egal ob Lehrkräfte ihre Diagnose reflektiert planen oder eher beiläufig lernprozessbegleitend praktizieren, dabei letztlich immer aus der zweckorientierten Wahrnehmung eines ausgewählten Lernbereichs mithilfe mehr oder minder aufwendiger Diagnoseverfahren. Die Bedeutung der Gestaltungsvariablen im Einzelnen:

Diagnosefokus: Im Fokus der Diagnose können der Verlauf und die Dynamik längerfristiger Lehr/Lernprozesse stehen (z. B. der Verlauf einer Fallanalyse, eines Experiments, eines Projekts oder interaktiver Makromethoden wie ProKontra-Debatte oder Planspiel), der Diagnosefokus ist dann *prozessbezogen*. Alternativ dazu kann eine eher isolierte Lern- oder Leistungssituation oder auch ein gegenständliches Lernprodukt diagnostisch fokussiert werden (*Situations-/Performanzbezug*, z. B. die Ergebnispräsentation einer Umfrage, die Präsentation eines Lernplakats, der Vortrag einer selbst verfassten Rede, die Veröffentlichung eines politischen Urteils in Form eines Kommentars u. v. m.).

Diagnose-
fokus

Diagnoseinteresse: In enger Verbindung zum Diagnosezweck und zum Diagnosefokus steht das Diagnoseinteresse. Im Interesse sowohl der Förder- als auch der Leistungsdiagnostik können der gegenwärtig erreichte Stand des Wissens- oder Kompetenzerwerbs oder gegenwärtige Einstellungen stehen, also *statusbezogen* diagnostiziert werden. Sollen dagegen die jeweiligen Entwicklungen des Kompetenz- und Wissenserwerbs mit ihren spezifischen Zuwächsen wahrgenommen werden, wird *entwicklungsbezogen* diagnostiziert.

Diagnose-
interesse

Diagnosemodus *Diagnosemodus:* Diese Variable beschreibt die zeitliche Gestaltung des Diagnoseansatzes. So besteht die Möglichkeit einer *kontinuierlichen* Diagnose, beispielsweise in Form der teilnehmenden Beobachtung; in aller Regel diagnostiziert die Lehrperson allerdings nur *punktuell*. Dabei kann der Diagnosezeitpunkt am Beginn einer Unterrichtsreihe liegen (*formative* Diagnose) und die Erhebung des Lernstandes zum Ziel haben. Ebenso ist eine Diagnose zur Feststellung des Lernfortschritts am Ende von Teilsequenzen oder der ganzen Unterrichtseinheit in unterschiedlichen Formen der Leistungsüberprüfung üblich (*summative* Diagnose). Soll der Ertrag einer gesamten Unterrichtseinheit diagnostiziert und mit den Lernenden mit dem Anspruch der Metakognition reflektiert werden, ist der Diagnosemodus *evaluativ*.

Sozialform der Diagnose *Sozialform der Diagnose:* Ein praktisch besonders relevanter Aspekt der Gestaltung eines Diagnoseansatzes stellt die Wahl der Diagnoseform dar, wobei zwischen *Selbstdiagnose* und *Fremddiagnose* zu unterscheiden ist. Als Selbstdiagnose bezeichnet man die Diagnose des Kompetenzerwerbs ausschließlich durch die Lernenden, die überwiegend individuell, aber auch in Kleingruppen (z. B. summativ oder evaluativ am Ende einer Gruppenarbeitsphase) erfolgen kann. Dazu gehört klassischerweise die Arbeit mit Selbsteinschätzungsbögen oder Checklisten. Fremddiagnose bezeichnet dagegen die Diagnose durch Dritte. Dies ist in der Regel die Lehrperson, es können aber auch Mitlernende sein, die an anderen Lernaufgaben oder in anderen Teilgruppen lernen. Seltener erfolgt die Diagnose durch externe Personen wie Fachberater, Zweitkorrektoren, mitunter auch Eltern, die beispielsweise Hausaufgaben begleiten.

Methoden und Instrumente *Diagnosemethoden und Diagnoseinstrumente:* Für eine zielführende Diagnostik ist die Wahl funktional geeigneter Diagnosemethoden bzw. Diagnoseinstrumente entscheidend, wobei auf eine inhaltliche Passung zum jeweiligen Diagnoseansatz mit seinem spezifischen Diagnosezweck geachtet werden muss. Für die unterrichtspraktische Realisierung eines Diagnoseansatzes ist von zentraler Bedeutung, dass die zahlreich vorhandenen Diagnosemethoden und Diagnoseinstrumente ressourcenschonend in die spezifischen Lern- und Anforderungssituationen des Fachunterrichts integriert werden. Aus diesem Grund werden in den folgenden Textabschnitten auch digitale Umfragetools beachtet, die die Diagnosearbeit erheblich entlasten können.

2. Diagnose von Einstellungen

Die Diagnose von politischen Einstellungen der Lernenden zu einzelnen Themen des Politikunterrichts ist aufgrund von deren Kontroversität nicht nur sachadäquat, sondern im Sinne politikdidaktischer Professionalität im Kontext des Beutelsbacher Konsenses zwingend erforderlich. Politikunterricht kann die hohe Komplexität politischer, sozialer, wirtschaftlicher und ökologischer Wirklichkeit und die damit verbundenen strukturellen Probleme, Kontroversen und Konfliktlinien nur in didaktisch reduzierter Form den Lernenden zur Analyse und Urteilsbildung anbieten. Allerdings ist es für eine fachdidaktisch verantwortungsvolle Erschließung einer Thematik mindestens erforderlich, die entsprechenden (Vor-)Einstellungen der Lernenden hinsichtlich der drei Ebenen der Kontroversität zu erkunden und seitens der Lehrkraft auch diagnostisch wahrzunehmen:

Diagnose von
Einstellungen
im Kontext
politischer
Kontroversität

- a) Kontroversen um die Priorität von Werten,
- b) Kontroversen um die Priorität von konkreten, miteinander harmonisierenden oder konfliktuierenden Zielen,
- c) Kontroversen um die Wahl legitimer und effektiver Mittel zur Zielerreichung.

Ohne das Begreifen und den reflektierten Umgang mit der Entscheidungsoffenheit politischer Kontroversen unter Einbezug aller drei Ebenen der Kontroversität – allerdings im Rahmen des aufgeklärten Fundamentalkonsenses des Verfassungskerns – ist *demokratische* Mündigkeit nicht möglich.

In der Übersicht auf S. 426 f. werden einzelne Diagnosemethoden und -instrumente zur Wahrnehmung und Reflexion von (Vor-)Einstellungen anhand von Praxisbeispielen vorgestellt und der jeweilige Diagnoseansatz mittels der vier Gestaltungsvariablen näher charakterisiert.

3. Diagnose verschiedener Wissensarten als Teilbereiche politischer Vorstellungen

Im kompetenzorientierten Politikunterricht muss gegenüber einem bloß stofforientierten Unterricht von einem komplexeren Wissensbegriff ausgegangen werden, was praktische Auswirkungen auf eine adäquate Wissensdiagnostik hat. Die in der Lernpsychologie weitverbreitete Unterscheidung von *deklarativen*, *prozeduralen*, *konditio-*

Tabelle 1: Diagnose von Einstellungen (eigene Darstellung)

Diagnosegegenstand: (Vor-)Einstellungen					
Diagnosezweck: Förderdiagnostik					
Diagnosemethode	Beispiel	Fokus	Interesse	Modus	Form
Meinungsspektrum	Meinungsspektrum zum Thema Globalisierung (Füchter 2010, 80) mit 5 bis 10 auf ein Thema bezogenen Aussagen, z. B.: <i>Globalisierung führt zu mehr Wohlstand und Sicherheit in Deutschland.</i> <i>Globalisierung produziert kulturelle und religiöse Konflikte.</i> <i>Globalisierung kann politisch gesteuert werden.</i>	Situation	Status	punktuell: formativ	Fremddiagnose durch Lehrkraft: Nimmt eine Lerngruppe die Ambivalenzen dieses komplexen sozialen Wandlungsprozesses angemessen wahr?
Streitlinie	Erhebung von Einstellungen zu konkreten politischen Entscheidungsfragen innerhalb einer Werte-Ziele-Mittel-Relation sowie diese stützende Argumente: <i>Sollte der (Teil-)Lockdown durch stärkere Bewegungseinschränkungen zum Ziel des Infektionsschutzes regional verschärft werden, obwohl dadurch Freiheitsrechte weiter temporär eingeschränkt werden?</i>	Prozess	Entwicklung	punktuell: formativ	Fremddiagnose und Selbstdiagnose durch reflexive Verortung in Tab. 2
Vier-Ecken-Spiel	Mögliche Reaktionen auf verschiedene gravierende „Stammischparolen“ anhand von Beispielen: 1. ignorieren/übergehen, 2. eine inhaltliche Diskussion beginnen, 3. irritieren/kontern, 4. begründeter Gesprächsabbruch.	Situation	Status	punktuell: formativ	Selbstdiagnose: Wie würde ich aufgrund welcher Grenzziehungen reagieren?

Diagnosegegenstand: (Vor-)Einstellungen						
Diagnosezweck: Förderdiagnostik						
Diagnosemethode	Beispiel	Fokus	Interesse	Modus	Form	
sozialwissenschaftlicher Befragungsbogen	Anonyme Befragung eines Oberstufenkurses mittels des Befragungsbogens aus der Leipziger Autoritarismus-Studie 2018 „Flucht ins Autoritäre“ von Oliver Decker/Elmar Brähler (Hg.) und Vergleich mit den repräsentativen Umfrageergebnissen.	Prozess	Entwicklung	punktuell: formativ	Fremddiagnose durch eine Teilgruppe von Mitschüler/-innen	
Digitale Diagnoseinstrumente zur Online-Diagnose						
Mentimeter (oder andere Umfragetools): Tool Scales	Anonyme Befragung eines Leistungskurses mittels des digitalen Tools Skalen (Scales als Slider-Chart) zu folgenden Thesen: – Elemente von Populismus gehören zur demokratischen Auseinandersetzung dazu und sind legitim. – Populismus als Strategie der Opposition ist in parlamentarisch-repräsentativen Demokratien legitim. – Populismus kann einen sinnvollen Beitrag zur Rationalität politischen Streits leisten.	Situation	Entwicklung	punktuell: formativ	Selbstdiagnose zur Reflexion der eigenen Haltung zum politischen Phänomen des Populismus	
Mentimeter: Tool Ranking	Anonyme Befragung einer Lerngruppe Jahrgangsstufe 10 zum Thema mittels des digitalen Tools Ranking zu folgender Frage: Welche Merkmale sind für eine moderne Demokratie besonders wichtig?	Situation	Entwicklung	punktuell: formativ	Fremddiagnose durch Lehrkraft	

- nen* sowie *metakognitiven* Bereichen des Wissens (nach Dubs 2009, vgl. Anderson/Krathwohl 2001) wird von Peter Henkenborg für die Politikdidaktik stringent konkretisiert (vgl. Henkenborg 2011, 117-120), wobei die vier Wissensdimensionen als Teilbereiche eines komplexen *politischen Deutungswissens* gedacht werden. Der Begriff *Vorstellungen* sollte im Rahmen einer fachbezogenen Wissensdiagnostik genau in dieser Mehrdimensionalität verwendet werden, gegenüber einer unterkomplexen Vereinfachung (Gleichsetzung: *Vorstellungen* = *lexikalische Basislexeme*), die aufgrund einer verkürzten Rezeption linguistischer Modelle in der Politikdidaktik mitunter vorkommt. Zentrale Wissensarten sind:
- Dimensionen des Wissens als diagnostisch relevante Teilbereiche politischen Deutungswissens
- Faktenwissen a) *Faktenwissen* (als erster Teilbereich deklarativen Wissens): Im Bereich des Faktenwissens muss unterschieden werden zwischen *empirischem Faktenwissen* als statistisch ermittelbaren Kenntnissen über Sachverhalte in der politischen, sozialen, wirtschaftlichen Realität (*datenbasiertes Wissen*) einerseits und *terminologischem Faktenwissen* andererseits. Gemeint ist damit die Bedeutung von fachsprachlichen Begriffen, also die lexikalische Definition von Fachtermini wie beispielsweise *Bundestagsabgeordneter*, *freies Mandat* oder *Fraktionsdisziplin*. In Lernaufgaben wird empirisches Faktenwissen häufig durch Lernmaterialien wie Statistiken und Diagramme den Lernenden zugänglich gemacht, terminologisches Faktenwissen dagegen durch Sachtexte, Definitionen und Verfassertexte.
- Konzeptwissen b) *Konzeptwissen* (als zweiter Teilbereich deklarativen Wissens, auch: „Politische Vorstellungen“): Das Konzeptwissen bildet nach der Auffassung zahlreicher Politikdidaktiker/-innen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011) *den Zentralbereich politischen Wissens*. Er integriert (fachliche) *Allgemeinbegriffe* eines sozialen Teilsystems (politisches System, Wirtschaft usw.) wie beispielsweise Demokratie, Regierung, Markt sowie die für die Förderung der Analyse- und Urteilskompetenz erforderlichen *Fachkategorien* (beispielsweise Macht, Interesse, Herrschaft, Gemeinwohl u. v. m.). Weiterhin gehören Modelle, Erklärungsansätze, Theorien der Sozialwissenschaften (beispielsweise Demokratietheorien, wirtschaftspolitische Konzeptionen, Gesellschaftstheorien, Theorien der internationalen Beziehungen u. v. m.) zum Bereich des politisch-sozialwissenschaftlichen Konzeptwissens. Lernende entwickeln bezüglich sozialer Zusammenhänge eigene Alltagstheorien und Deutungsmuster, die man als den Wissensbereich der *Individualkonzepte* bezeichnet. Fachbezogene Diagnose sollte sich insbesondere um die Diagnose dieser Prä-

konzepte bemühen, wenn im Folgeunterricht eine Veränderung („conceptual change“) oder gar Korrektur von sachlich inadäquatem Vorwissen von Lernenden („Fehlkonzepte“) als erforderlich angesehen wird. Konzeptuelles Vorwissen lässt sich insbesondere durch verschiedene Varianten des Sammelns und der Strukturierung von Begriffen, Beispielen, Erklärungsansätzen, Problemen und auch Fragen diagnostizieren. Besonders geeignet dafür sind kreativ-produktive Diagnosemethoden, bei denen das Wissen in Form eines Lernprodukts (beispielsweise Mindmap, Concept-Map, für jüngere Jahrgangsstufen auch Collage) vergegenständlicht wird und dabei auch die Strukturvorstellungen der Lernenden wahrnehmbar werden (vgl. dazu ausführlich Mosch 2013).

c) *Prozedurales Wissen*: Diese Wissensart meint das Wissen über Prozeduren zur Lösung von Problemen und Aufgaben innerhalb des Unterrichts sowie in lebensweltlichen Handlungssituationen. Für das lebensweltliche Realhandeln der Lernenden ist mit engem Bezug zur Handlungskompetenz das Wissen über Möglichkeiten und Strategien („Verfügungswissen“) sowie Ziele und Bedingungen („Orientierungswissen“) politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Handelns ein wichtiger Aspekt prozeduralen Wissens verbunden. Prozedurales Wissen

d) *Konditionales Wissen*: Gemeint ist das Wissen um die situativen Voraussetzungen von politischem, wirtschaftlichem und sozialem Handeln, also eines kontextabhängigen Wissens um die Eigenart von Handlungssituationen. Dazu gehören Aspekte wie das Wissen um Handlungsalternativen, Verwirklichungschancen und Handlungsrestriktionen. Das konditionale Wissen kann sich auf das (Probe-) Handeln der Lernenden im Unterricht beziehen, aber auch das Wissen um reale Handlungssituationen professioneller Akteure (Parteien, Unternehmen usw.) gehört zu diesem Wissensbereich. Konditionales Wissen

e) *Metakognitives Wissen*: Die Wissensart Bildungswissen bezeichnet das selbstreflexive Wissen über die Bildungsbedeutsamkeit von Lerngegenständen. Lernende können damit am Ende von Lernprozessen erläutern, warum das Thema und der Problemgehalt einer bestimmten Lernaufgabe gesellschaftlich bedeutsam und subjektiv als relevant angesehen werden können oder sollten. Metakognitives Wissen

Die Auswahl einer zielführenden Diagnosemethode ist also nur dann möglich, wenn die zu diagnostizierende Wissensart *konkret* bestimmt wird, weshalb im folgenden Methodenüberblick die entsprechende Passung anhand von Beispielen veranschaulicht wird.

Tabelle 2: Diagnose von Wissen (eigene Darstellung)

Diagnosegegenstand: verschiedene Wissensarten					
Diagnosezweck: Förderdiagnostik (ggf. auch Leistungsdiagnostik)					
Diagnosemethode	Beispiel	Fokus	Interesse	Modus	Form
Satzergänzungen	Wissensart: a) (1) terminologisches Faktenwissen Satzergänzung: Direkte und repräsentative Demokratie unterscheiden sich insbesondere dadurch, dass ...	Prozess	Status	punktuell: formativ	Fremddiagnose oder Selbstdiagnose („Teste dein Wissen“)
Schätzaufgaben	Wissensart: a) (2) empirisches Faktenwissen Ordnungs- oder Zuordnungsaufgabe: Sortieren Sie folgende Staaten hinsichtlich ihres CO ₂ -Ausstoßes (pro Kopf): Äthiopien, Brasilien, China, Deutschland, Indien, Japan.	Prozess	Status	punktuell: formativ	Fremddiagnose oder Selbstdiagnose
Concept-Mapping	Wissensart: b) Konzeptwissen Lernende entwickeln ausgehend von 10 bis 15 Schlüsselbegriffen zu einem Themenbereich Concept-Maps (strukturierte Begriffsnetze), die vorgestellt und durch die Lehrkraft diagnostisch interpretiert werden (Leitfragen dazu bei Mosch 2014, 420).	Prozess	Status	punktuell: formativ	Fremddiagnose durch Lehrkraft
Prozess-Puzzle	Wissensart: c) prozedurales Wissen Lernende bekommen die Schritte eines Gesetzgebungsprozesses oder einer Tarifaufeinanderersetzung als Puzzleteile und müssen die Abfolge festlegen.	Prozess	Status	punktuell: formativ	Fremddiagnose oder Selbsttests

Diagnosegegenstand: verschiedene Wissensarten						
Diagnosezweck: Förderdiagnostik (ggf. auch Leistungsdiagnostik)						
Diagnosemethode	Beispiel	Fokus	Interesse	Modus	Form	
Schreibgespräch	Wissensart: d) <i>konditionales Wissen</i> Lernende erörtern folgende Frage in einem schriftlichen Meinungsaustausch: <i>Wenn Regierungsbildung zum Problem wird – unter diesen Bedingungen wären Neuwahlen die bessere Alternative ...</i>	Prozess	Status	punktuell: formativ	<i>Fremddiagnose oder Selbsttests</i>	
Lerntagebucheintrag	Wissensart: e) <i>metakognitives Wissen</i> Lernende schreiben zu einem erarbeiteten Thema einen Reflexionsbeitrag: <i>Die politische Diskussion um die Absenkung des Wahlalters – politische Bedeutung und mein persönliches Urteil</i>	Situation	Status	punktuell: evaluativ	<i>Fremddiagnose</i>	
Digitale Diagnoseinstrumente zur Online-Diagnose						
Mentimeter (oder andere Umfragetools): Tool <i>Word Cloud-Brainstorming</i>	Wissensart: <i>Konzeptwissen</i> Anonymes Brainstorming in einer Lerngruppe Jahrgangsstufe 9 mit automatischer Erstellung einer Word Cloud zur Einstiegsfrage: <i>Welche Ziele sollte ein nachhaltiges Unternehmen anstreben?</i>	Situation	Status	punktuell: formativ	<i>Fremddiagnose durch Lehrkraft</i>	
Mentimeter: Tool <i>Multiple-Choice-Quiz</i>	Wissensart: <i>Faktenwissen</i> Lernerfolgskontrolle durch ein Multiple-Choice-Quiz zu Aufgaben, Zusammensetzung, Organisation und Rechten der fünf Verfassungsgesetze.	Situation	Status	punktuell: summativ	<i>Selbstdiagnose</i>	

4. Diagnose von Kompetenzen mittels komplexerer Diagnoseverfahren

Verfahren und Instrumente zur Diagnose von *Fachkompetenzen* sind noch immer ein Desiderat der Politikdidaktik, obwohl entsprechende Kompetenzmodelle – insbesondere das der GPJE – in der letzten Dekade in zahlreiche Kerncurricula und entsprechende Bildungsstandards der Bundesländer für Fächer der politischen Bildung eingegangen sind (vgl. z. B. HKM 2015). Dabei gelten politische *Urteilsfähigkeit*, *Handlungsfähigkeit* sowie fachbezogene *Methodenkompetenz* als Kernbestand an Politikkompetenzen, die länderabhängig durch andere Kompetenzbereiche ergänzt werden (u. a. Sachkompetenz, Analysekompetenz, Konfliktfähigkeit, Gestaltungskompetenz). Die Diagnose politischer und auch ökonomischer *Handlungsfähigkeiten* hat die Ausgestaltung entsprechender Anforderungssituationen zur Voraussetzung (vgl. May 2015, 65 f.), in denen die praktische Handlungsfähigkeit der Lernenden als tatsächliche *Performanz* bezogen auf die jeweils erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten direkt beobachtbar ist. Besonders geeignet dafür sind längere Interaktionsphasen im Rahmen entsprechender Makromethoden, wobei als Diagnoseinstrument graduierte Kompetenzraster mit konkreten Indikatoren genutzt werden (vgl. Fächter 2010, 100-106). Zur Diagnose der Fähigkeit, fachtypische Arbeitstechniken und Mikromethoden zielführend zu nutzen, können einfache Assessmentsituationen der Material- oder Quellenanalyse dienen (vgl. Fächter 2010, 107 f.; 2015b, 54). Eine Diagnose der *politischen Urteilsfähigkeit* auf Grundlage rein mündlicher Interaktion ist erfahrungsgemäß nur bedingt aussagekräftig, weil die mehr oder minder spontane Stellungnahme der Lernenden dabei in der Regel nur kursorisch begründet werden kann. Als diagnostisch gewinnbringender, allerdings auch aufwendiger, hat sich die diagnostische Analyse schriftlich ausgearbeiteter Urteile erwiesen, weil entsprechende Schreibprodukte häufig komplexer begründet werden, beispielsweise im Rahmen von Klausuren (vgl. Massing 2006, 156 f.; Fächter 2015a).

Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (Hg.) 2001: A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York
- Fächter, Andreas 2010: Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Immenhausen

- Füchter, Andreas 2011a: Pädagogische und didaktische Diagnostik – eine schulische Entwicklungsaufgabe mit hohem Professionalitätsanspruch. In: Füchter, Andreas/Moegling, Klaus (Hg.): Diagnostik und Förderung. Teil 1: Didaktische Grundlagen. Bd. 14. Immenhausen, S. 45-83
- Füchter, Andreas 2015a: Grundlagen politischer Urteilsbildung (und der Diagnose politischer Urteile). In: Wirtschaft + Politik, H. 2, S. 1-11
- Füchter, Andreas 2015b: Wege zur individuellen Förderung. Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: Wochenschau. Sonderausgabe, Juni/Juli 2015: Heterogenität, S. 46-59
- Henkenborg, Peter 2011: Wissen in der politischen Bildung – Positionen der Politikdidaktik. In: Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts., S. 111-132
- Hessisches Kultusministerium (HKM) 2015: Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. POLITIK UND WIRTSCHAFT. Wiesbaden
- Horstkemper, Marianne 2006: Fördern heißt diagnostizieren. In: Diagnostizieren und Fördern. Friedrich Jahresheft XXIV. Seelze, S. 4-7
- Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban 2008: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6. Aufl., Weinheim
- Langner, Frank 2007: Diagnostik als Herausforderung der Politikdidaktik. In: Schattschneider, Jessica (Hg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung. Frankfurt/M., S. 58-70
- Lutter, Andreas 2009: Wie sich Schülerinnen und Schüler „Integration“ vorstellen. (Elektronische Ressource) Oldenburg, Univ., Diss. (urn:nbn:de:gbv:715-oops-9809)
- Massing, Peter 2006: Bildungsstandards als Diagnoseinstrument für den Politikunterricht. In: Richter, Dagmar/Schelle, Carla (Hg.): Politikunterricht evaluieren. Baltmannsweiler, S. 141-160
- May, Michael 2015: Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mit Anforderungssituationen und nach politikdidaktischen Prinzipien – eine Skizze. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts., S. 50-68
- Mosch, Mirka 2011: Verstehen statt bewerten. Zu den Problemen und Herausforderungen einer politikdidaktischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung. In: Polis, H. 2, S. 14-16
- Mosch, Mirka 2013: Diagnostikmethoden in der politischen Bildung. Vorstellungen von Schüler/-innen im Unterricht erheben und verstehen. Dissertation an der Universität Gießen. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9404/pdf/MoschMirka_2013_02_21.pdf (07.03.2016)
- Mosch, Mirka 2014: Methoden der Diagnostik: Vorstellungen und Vorwissen erfassen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 415-423
- Weber, Birgit 2016: Diagnostik – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: zdg (zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften), H. 1, S. 1-10