

Schüler beobachten und fördern¹

Arbeit mit Förderplänen unter besonderer Berücksichtigung Pädagogischer Diagnostik (Prof. Rudolf Kretschmann)

0. Ausgangslage – das neu erwachte Interesse an einer pädagogischen Diagnostik

Einige der Ergebnisse der PISA-Studie deuten darauf hin, dass es um die Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern an deutschen Schulen nicht zum Besten bestellt ist. Dies wird als eine der Ursachen für das schwache Abschneiden vieler Lernender in der PISA-Studie angesehen; denn wenn Lernrückstände nicht erkannt werden, kann und muss auch nichts unternommen werden, sie abzubauen. Mit der Folge, dass Defizite kumulieren und die unterrechtlichen Angebote die Lernenden nicht mehr erreichen.

Neben vielen anderen Maßnahmen soll eine verbesserte Diagnosekompetenz der Lehrkräfte zu einer Besserung bei den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler führen. Und zwar auch in Schulformen, in denen Diagnostik bisher keine oder nur eine marginale Rolle gespielt hat, denn - das einzige Lehramtsstudium, in dem Diagnostik ein fester Ausbildungsbestandteil ist, ist bisher lediglich die Sonderpädagogik.

Diagnosen können zu unterschiedlichsten Zwecken eingesetzt werden:

1. zur Optimierung pädagogischer Angebote in Abhängigkeit von den Lernständen der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler.
2. zur Schullaufbahnenlenkung mit den Möglichkeiten
 - den Zugang zu einer Institution zu steuern, bzw.,
 - über den Verbleib in der Institution zu entscheiden und
3. zur Schulentwicklung, wobei dann nicht die Leistungen der Individuen Gegenstand des diagnostischen Interesses sind, sondern die Effizienz der Systeme, ihre Stärken, ihre Schwächen und ihr Optimierungsbedarf. TIMSS, PISA und IGLU sind Beispiele solcher systembezogenen Diagnoseanstrengungen.

Dabei gibt es zu bedenken, dass man nicht alles tun sollte, was man tun kann. Die Diskussion, etwa den Zugang zum Gymnasium durch sog. Begabungstests zu regeln, haben wir schon zwischen den Jahren 1960 und 1970 hinter uns gebracht: Kein Diagnoseverfahren misst hinreichend genau, um den künftigen Lernerfolg von Lernenden sicher vorherzusagen.

- Man kann nicht verhindern, dass Lernende trotz günstiger Prognose im Gymnasium scheitern, denn bekanntermaßen hängt der Schulerfolg ja nicht nur von den Lernenden selbst ab, sondern auch davon, was ihnen auf dem schulischen Lebensweg alles begegnet: mehr oder weniger verständnisvolle Lehrpersonen, Trennung der Eltern, Essstörungen, Zugang zu Drogen, Mobbing durch Mitschüler etc..
- Man könnte durch die präzisesten Tests nicht verhindern, dass Lernende zu Unrecht von der Institution fern gehalten werden: etwa Lernende mit einer intellektuell ungünstigen Prognose, die aber aufgrund hoher Motivation und günstiger Lebensumstände im Gymna-

¹ Überarbeitete und erweiterte Fassung eines Beitrags „Pädagnostik“ in: Horst Bartnitzky, Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Leistungen der Kinderwahrnehmen – würdigen – fördern; Beiträge zur Reform der Grundschule Band 118, Arbeitskreis Grundschule, 2004

sium erfolgreich sind. Oder Spätentwickler, deren Kompetenzen sich noch nicht entfaltet haben.

Das zuverlässigste Verfahren, zu entscheiden, ob ein Schüler das Gymnasium bewältigt, ist, ihn für das Gymnasium zuzulassen und ein oder zwei Jahre zuzuwarten, wie er sich bewährt. Alle selektiven Zulassungsverfahren sind nur dann wirksam, wenn man nur eine geringe Zahl von Eliten benötigt und aus einem unerschöpflichen Reservoir von Bewerbern schöpfen kann. Beides ist in Deutschland nicht der Fall. Es gelangen weniger Lernende zur Hochschulreife und zu einem Hochschulabschluss als selbst in manchen industriellen Schwellenländern. Das bedeutet, wir müssen das endliche intellektuelle Kapital, über das wir verfügen, hegen und pflegen und möglichst Vielen alle denkbare Unterstützung gewähren, damit sie möglichst qualifizierte Abschlüsse erzielen.

Auch die vor Jahren durchgeführten Schulreifeuntersuchungen waren so unzuverlässig, dass sie zum einen dazu führten, dass Kinder zu Unrecht zurückgestellt wurden, zum anderen, dass trotzdem eine große Zahl von Kindern die Anforderungen des ersten Schuljahres nicht bewältigten. An diese Erfahrungen sei erinnert, da es als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse auch Bestrebungen gibt, das Schulreifekonzept wiederzubeleben.

Damit kommen wir zur zweiten Verwendungsmöglichkeit von Diagnostik: Sie als Mittel zur Optimierung pädagogischer Angebote einzusetzen. Hier gibt es in der Tat Wege, die man beschreiten kann und beschreiten sollte. So verstanden können Diagnosen eingesetzt werden

- im regulären Unterricht, um eine optimale Passung der Angebote an die Lernausgangslage von Lernenden zu erreichen - sei es durch innere, sei es durch äußere Differenzierung.
- Sie können als ein „Frühwarnsystem“ fungieren, um rechtzeitig Vorbeugemaßnahmen für lern- und entwicklungsgefährdete Kinder- und Jugendliche bereitzustellen.
- Sie sind unerlässlich als Mittel der Krisenintervention, wenn bereits manifeste Probleme eingetreten sind und, last, not least
- beruhen auf Diagnosen alle Arten der Leistungsbewertung, sei es nun in Form von Ziffernbenotungen oder Lernentwicklungsberichten.

Nach INGENKAMP 1991, S. 760 umfasst „Pädagogische Diagnostik ... alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei Individuen (und den in einer Gruppe Lernenden) Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie den Besuch weiterer Bildungswege oder die vom Bildungswesen zu erteilenden Berechtigungen für Berufsausbildungen zum Ziel haben.“

Bei diesem Diagnoseverständnis stehen schulische Lernprozesse und Lernergebnisse im Vordergrund. Da INGENKAMP jedoch auch die Ermittlung der Lernvoraussetzungen zum Gegenstandsbereich zählt, sind die Übergänge zur psychologischen Diagnostik fließend.

Als Diagnosen in pädagogischen Handlungsfeldern sollen in unserem Kontext alle Arten von Maßnahmen verstanden werden,

- die Lernstände von Schülerinnen und Schülern in den schulischen Lernbereichen zu ermitteln, sowie
- pädagogisch relevante Schlüsselqualifikationen, die hinlänglich bekannten Fertigkeiten „Methodenkompetenz“, „Sozialkompetenz und „Selbstkompetenz“.

Für den Fall, dass durch schulbezogene Maßnahmen auch Lernentwicklungsstörungen vorgebeugt oder abgewehrt werden sollen, können weitere Bedingungen in den Diagnosehorizont treten:

- Entwicklungshemmende und entwicklungsförderliche Eigenschaften, Gefühle und Verhaltensweisen der Person
 - Entwicklungshemmende und entwicklungsförderliche Bedingungen des außerschulischen Umfelds sowie
 - Entwicklungshemmende und entwicklungsförderliche Bedingungen im Umfeld Schule.
- Solche Diagnosen müssen dann zur Erstellung und Ausführung Individueller Entwicklungspläne führen, denn solche Diagnosen machen nur Sinn, wenn sie mit adäquaten Förderangeboten beantwortet werden.

Da wir gerade bei den Begrifflichkeiten sind: Förderung bedeutet die Bereitstellung und die Durchführung besonderer pädagogischer Angebote, wenn die pädagogischen Standardangebote nicht ausreichend für die gedeihliche Entwicklung von Lernenden sind. Dabei kann es sich um die Vermittlung der schulischen Lehrinhalte in modifizierter Form handeln, um unterrichtsergänzende Angebote oder Differenzierungsangebote in einem binnendifferenzierenden Unterricht, um Hilfestellungen zur emotionalen und sozialen Stabilisierung, etwa im Fall von Entwicklungskrisen.

Diagnosen sind allerdings immer nur Teil eines größeren Ganzen und sie können nur dann zu einer Optimierung pädagogischer Angebote beitragen, wenn verschiedene Bedingungen erfüllt sind

- Die Ausführenden - Lehrerinnen und Lehrer - verfügen über hinreichende Modelle über Ursachen und Verläufe der Entwicklungsprozesse ihrer Klientel; der regulären Entwicklung und alterstypischer Störungen und Gefährdungen.
- Die Lehrerinnen und Lehrer verfügen über Förderkompetenz. Sie wissen, welche pädagogischen und welche Fördermaßnahmen auf eine diagnostizierte Konstellation folgen müssen und sie sind in der Lage, sie auch auszuführen.
- In den Schulen besteht Zeit und Raum, Präventions- und Förderangebote hinreichend oft, hinreichend intensiv und hinreichend lange vorzuhalten und
- Dort, wo die Möglichkeiten von Schule nicht ausreichen, bestehen Möglichkeiten interinstitutioneller Kooperation, in Form von niederschwelliger, rasch realisierbarer und unbürokratischer Zusammenarbeit mit Bereichen wie Schulpsychologie oder anderen unterstützenden Diensten.

Diagnosekompetenz erschöpft sich also nicht darin, Diagnoseinstrumente kompetent handhaben zu können: Man benötigt

- Metawissen, um überhaupt kompetent diagnostizieren zu können,
- Metawissen, um auf gewonnene Diagnoseergebnisse kompetent reagieren zu können,
- geeignete Arbeitsmittel,
- Handlungsspielräume und Organisationsstrukturen, um das, was man als richtig und wichtig erkannt hat, auch nachhaltig umzusetzen und, last, not least,
- eine pädagogische Grundhaltung, auf der Basis von Diagnoseergebnissen auch Differenzierungs- bzw. Unterstützungsangebote für Lernende mit Schwierigkeiten auch herbeiführen zu wollen und zu sollen.

1. Metawissen I: Entwicklungsverläufe und Abweichungen

Vor Jahren habe ich an einem Forschungsprojekt zur Förderung von Kindern mit Lese- und Schreibproblemen mitgewirkt. Die Kinder, die uns vorgestellt wurden, zeigten nicht nur An-

zeichen von Lernrückständen beim Schriftspracherwerb. Die meisten hatten auch Ängste vor dem Lesen und Schreiben und vor der Schule im Allgemeinen ausgebildet. Unser Team bestand aus einer Psychologin und mehreren Grundschullehrerinnen.

- Die Lehrerinnen - erfahrene und kompetente Pädagoginnen - hatten die Lernprobleme der Kinder fest im Blick. Die Ängste dagegen und das damit einhergehende Vermeidungsverhalten nahmen sie nicht wahr oder deuteten sie falsch: als Desinteresse oder fehlende Motivation.
- Die Psychologin erkannte die Angstproblematik sofort. Was beim Lesen und Schreiben falsch lief - dafür hatte **sie** wiederum keinen Blick

Fazit: Man sieht nur, was man weiß oder, um es mit anderen Worten zu formulieren, das Diagnosehandeln und die diagnostische Sensibilität sind abhängig von dem Modellen und Vorstellungen, die man von einem Sachverhalt hat.

Nur Lehrerinnen und Lehrer, die über pädagogisches und psychologisches Hintergrundwissen verfügen, sind hinreichend beobachtungssensibel, um Krisensymptome **frühzeitig** zu erkennen und ggf. eine weitergehende Überprüfung einzuleiten oder zu veranlassen. Nur Lehrkräfte, die durch intime Kenntnisse des Lerngegenstands und der Lernverläufe "gute Fehler" von "schlechten Fehlern" zu unterscheiden wissen, werden der Gefahr entgehen, Krisenanzeichen zu übersehen, aber auch der Gefahr, bei "guten Fehlern" in diagnostisch-therapeutischen Aktionismus zu verfallen. "Gute Fehler" sind unvollkommene, aber unumgängliche Annäherungen an die Zielkompetenz. Etwa, wenn ein Schreibanfänger Buchstaben verdreht oder schreibt „wie man spricht“.

Eine professionelle Diagnosehandlung ist eine theorie- und hypothesengeleitete gezielte Suche auf der Basis einer Anfangsbeobachtung und einer Anfangsvermutung. Theorielos operierende Diagnostiker sind sehenden Auges blind oder - auch das haben wir erlebt - setzen alle verfügbaren Instrumente ein, in der Hoffnung "irgend etwas" zu finden. Und in der Tat "irgend etwas" findet man immer, mag es nun für die Entwicklung der Person relevant ein oder nicht.

Es ist dabei allerdings nicht immer so, dass die handelnden Personen **keine** Modelle von den Sachverhalten haben. Schon Studienanfänger haben ausgeprägte Vorstellungen, wovon Phänomene wie "Legasthenie" oder das "Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom" vermeintlich abhängen und wie ihnen zu begegnen sei. Inzwischen überholte wissenschaftliche Positionen und Inhalte, sowie periodisch durch Medien verbreiteter Sensationsmeldungen, mischen sich zu sehr stabilen Alltagstheorien. Die Neigung ist groß, lieber an den verinnerlichten Alltagstheorien festzuhalten, als sich mit Forschungsergebnissen auseinanderzusetzen, welche die eine oder andere Position relativieren oder gar widerlegen.

Lehrerinnen und Lehrer, die kompetent diagnostizieren sollen und wollen, sollten über folgenden Theorien und Modelle verfügen:

- ein entwicklungspsychologisches Grundwissen, eingeschlossen alterstypische Entwicklungsstörungen und deren zugehörige Störungsanzeichen;
- Modelle, wie Menschen sich Wissen aneignen und wie schnell es vergessen wird, wenn es nicht periodisch aufgefrischt wird;
- Fachbezogene Lernentwicklungsmodelle;
- Wissen um Wechselwirkungen zwischen Kognition und Emotion, etwa darüber, wie Versagensängste Lernende an der Entfaltung ihrer Kompetenzen behindern können und, last, not least,

- wissenschaftlich gesicherte Vorstellungen, wovon eine gedeihliche Entwicklung abhängt und was sie behindern kann, wissenschaftlich ausgedrückt von Schutzfaktoren und Entwicklungsrisiken im Lebensraum Schule und außerhalb desselben.

Tabelle 1: Metawissen I: Entwicklungsverläufe und Störungsbilder

	Allgemeinentwicklung, Sozialverhalten, Kommunikation, Selbstorganisation (Arbeitsverhalten) und Emotionalität	Lernbereichsspezifische Entwicklung
Modelle regulärer Entwicklung	Erscheinungsformen, Verläufe und Bandbreiten alterstypischer und altersadäquater Entwicklung	Lernentwicklungsmodelle, alterstypische Schritte, Etappen und Bandbreiten des Kompetenzzuwachses in einem Fach
Modelle irregulärer Entwicklung	In dem Lebensalter häufig vorkommende Probleme des Sozialverhaltens, des Arbeitsverhaltens, der Motivation und der Emotionalität	"Klippen" und häufig vorkommende Probleme im Aneignungsprozess

Lernentwicklungsmodelle sind nicht identisch mit der Sach- oder Gegenstandsstruktur. Es handelt sich um Erfahrungsmodelle, in welchen Schritten und Etappen reguläre Aneignungsprozesse bei den Lernenden verlaufen, sowie das Wissen, welche Vorkenntnisse für einzelne Lernschritte erforderlich sind. Deshalb ist auch der exzellente Fachwissenschaftler nicht automatisch der exzellente Pädagoge. Er ist es so lange nicht, wie er nicht weiß, in welcher Reihenfolge und in welchen "Portionen" die Inhalte von den Lernenden verarbeitet werden können.

Zu den Modellvorstellungen gehört auch das Wissen um Bandbreiten, in denen sich normale Entwicklungen vollziehen können. Nicht jede Abweichung vom statistischen Durchschnitt ist entwicklungsgefährdend. Zu wissen, wann man bei abweichenden Entwicklungen noch auf die Fähigkeit der Lernenden zur Selbstorganisation ihres Aneignungsprozesses vertrauen kann und wann eine Intensivierung der pädagogischen Bemühungen angezeigt ist, gehört sicher zu den anspruchsvollsten Kompetenzen im Lehrberuf.

Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass nicht nur das Zurückbleiben von Lernenden besondere Aufmerksamkeit verdient, sondern auch das Vorseilen. Besondere Begabungen also, die besondere Beachtung und Förderung verdienen.

2. Metawissen II: Präventions- und Interventionskonzepte

Möglicherweise verknüpft sich mit der Forderung, die Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrer zu stärken, die Erwartung, dass damit das Problem schon **gelöst** sein könnte, getreu dem Motto "Gefahr erkannt, Gefahr gebannt". Oder vielleicht die Hoffnung, dass das Diagnoseergebnis einen Weg weisen könnte, wie mit den Lernenden in Zukunft zu ihrem Besseren zu verfahren sei.

Beide Erwartungen an die Diagnostik erfüllen sich nicht.

- Eine Diagnose kann Hinweise liefern, in welchen Bereichen und auf welchem Niveau eine Förderung anzusetzen hat. Etwa dass ein Schüler die grundlegenden Operationen des Bruchrechnens nicht automatisiert hat oder auch im schriftlichen Dividieren nicht sicher ist. Wie man dem Schüler helfen kann, diese Schritte zu vollziehen - darüber gibt die differenzierteste Diagnose keine Auskunft.
- Eine Diagnose offenbart in der Regel erst einen bestehenden Handlungsbedarf, etwa wenn sich erweist, dass ein Kind im dritten Schuljahr beim Lesen und Schreibenlernen wesent-

liche Anforderungen des ersten Schuljahres noch nicht bewältigt hat. Bevor der Schüler diagnostiziert wurde, konnte man vor dem Problem mit mäßig schlechten Gewissen die Augen verschließen. Nach einer Diagnose geht das so nicht mehr. Vielleicht ist dies auch ein Grund, warum professionelle Diagnosen sich keiner allzu großen Beliebtheit erfreuen. Diagnosen heilen nicht!

Man muss, um auf ein Diagnoseergebnis kompetent antworten zu können, schon vorher wissen, wie man auf bestimmte Störungsbilder oder Konstellationen antworten kann. Zur Diagnose- und Förderkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern gehören Wissen und Kenntnisse,

- wie man Stagnation und Störungen in dem unterrichteten Fach vorbeugen kann;
- wie auf stagnierende und gestörte Lernentwicklungen in dem unterrichteten Fach pädagogisch geantwortet werden kann;
- wie Folge- oder Begleitproblemen von gestörter Lernentwicklung in den Unterrichtsfächern zu begegnen ist (z.B. Konzentrationsproblemen, Ängsten, Vermeidungsverhalten, Motivationsverlust);
- wie bei Interaktions- und Kommunikationsstörungen in der Lerngruppe zu verfahren ist und
- welche Experten und Dienste eingeschaltet werden können, wenn die Mittel der Schule nicht ausreichen.

Ohne solches Vorwissen können sich Diagnosen sogar als kontraproduktiv erweisen. Wenn eine Diagnoseergebnis dazu führt, dass eine Lehrerin oder einen Lehrer sich mangels pädagogisch-therapeutischen Handlungswissens hilflos fühlt, führt das in der Regel dazu, dass sich die Lehrkräfte von dem Kind zurückziehen oder sogar seine Aussonderung aus der Lerngruppe betreiben.

3. Diagnostik und Unterrichtsmethodik

Vermutlich besteht eine Wechselwirkung zwischen der Unterrichtsmethodik einerseits und dem Diagnosebedarf und der Diagnosekompetenz andererseits.

- Wer von der Vorstellung ausgeht, alle Lernenden eines Jahrgangs hätten schulisch gleiche Voraussetzungen und könnten daher mit gleichartigen Unterrichtsangeboten bedient werden, hat vermeintlich keinen Diagnosebedarf. Man muss dann ja nur in einem Lehrbuch nachsehen was ein zeh-, vierzehn- oder sechzehnjähriger Schüler zu können hat.
- Wer davon ausgeht, dass Lernende eines Jahrgangs verschieden sind und unterschiedlicher Angebote bedürfen, ist gehalten, die unterschiedlichen Ausgangslagen zu diagnostizieren und darauf mit Differenzierungsangeboten zu antworten.

Womöglich zäumen wir das Pferd von hinten auf, wenn wir auf dem Weg zu einer differenzierenden Pädagogik mit der Diagnostik beginnen:

- Zuerst oder zumindest gleichzeitig sollten Konzepte zu einer (binnen)differenzierenden Pädagogik weiterentwickelt und in der Ausbildung vermittelt werden.
- Parallel dazu kann man auch über eine Diagnostik nachdenken, die für solch eine Pädagogik hilfreich ist.

Da wir schon bei Prioritäten sind: Blickt man auf die Entwicklung der letzten Jahre, so ist festzustellen, dass in vielen Bereichen die Integrationskraft der Primärsysteme geschwächt wurde und wird:

- Klassenfrequenzen wurden erhöht,
- Stundentafeln wurden gekürzt
- Die Unterrichtsverpflichtung von Lehrkräften wurde erhöht.

Diagnostik soll und kann helfen, die pädagogischen Angebote in hinreichend ausgestatteten und gut organisierten Systemen zu optimieren. Die Unzulänglichkeiten der Primärversorgung zu kompensieren - das kann gewiss nicht die Aufgabe von Förderung und Diagnostik sein.

4. Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern

4.1 Erfordernisse

Wenn wir uns darauf verständigen können, dass es unterrichtsfachlicher wie psychologischer Vorkenntnisse bedarf, um kompetent diagnostizieren zu können, stellt sich die Frage - mit welchen Instrumenten, mit welchen Verfahren dies erfolgen kann: welches Handwerkszeug steht Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung und was sind die Instrumente, in deren Handhabung wir Lehrerinnen und Lehrer unterweisen sollen? Bei einer kritischen Sicht auf das Problem komme ich zu der Feststellung, dass wir viele der Instrumente, die Lehrerinnen und Lehrer zur Prävention und zur Förderung einsetzen sollten, noch gar nicht **haben**.

Wenn es in Pädagogischen Handlungsfeldern um systematische Diagnosen geht, richtet sich der Blick nicht selten zuerst auf die normativen Tests, z. B. Intelligenz- oder Schulleitungstests.

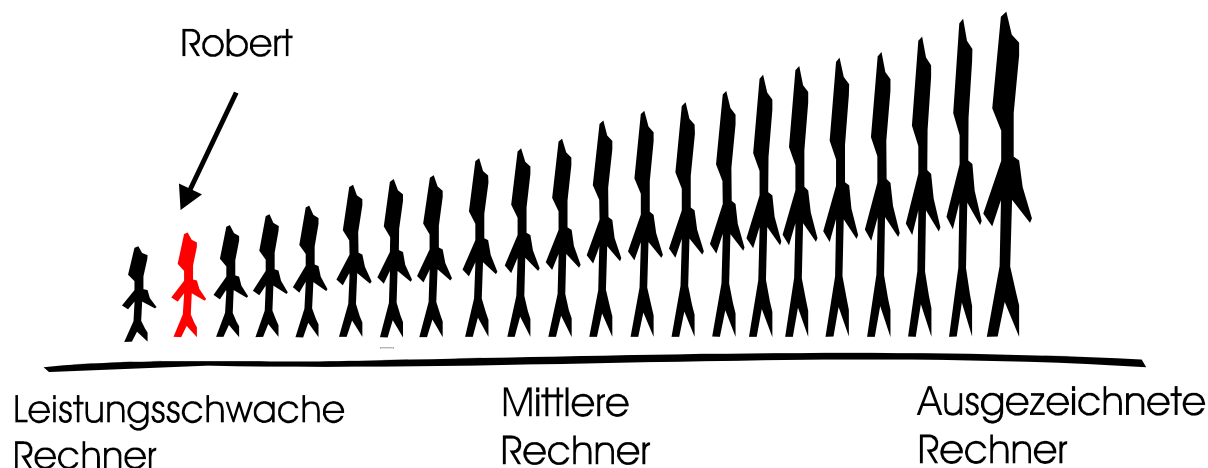
- Für Pädagogische Diagnosen, v.a. für Förderzwecke, sind diese Verfahren nur bedingt geeignet: Die für die oben genannten Fragestellungen entwickelten Intelligenz- und Persönlichkeitstests sollen weitreichende Prognosen ermöglichen, die Bewährung eines Menschen auf möglichst vielen Gebieten dauerhaft vorhersagen. Wie ein Weitwinkelobjektiv liefern sie einen großen Bildausschnitt. Wie dieses aber versagen sie bei der Abbildung von Details, und zwar genau der Details, die für eine Förderung wichtig sind. So mag ein Intelligenztest messen, wie gut das logische Denken und die Abstraktionsfähigkeit eines Schülers entwickelt ist. Warum dieser Schüler aber im Lösen physikalischer Gleichungen versagt oder bei einer Gedichtinterpretation - darauf gibt ein Intelligenztest keinerlei Hinweise. "Wissen schlägt Intelligenz" - so formuliert es die Lernforscherin Elsbeth STERN. Je länger ein Lehrgang andauert, desto mehr hängt der künftige Lernerfolg vom den bis dahin ausgebildeten Vorkenntnissen ab. Schon deshalb helfen Intelligenztests nicht, wenn es um die Aufklärung von Lernproblemen geht.
- Psychologische Tests sollten **stabile** Merkmale messen. Bevorzugt werden solche Items aufgenommen, bei denen intradividuelle Schwankungen kaum vorkommen. Dies mag dazu führen, dass der Pädagoge bei einem Kind bereits Veränderungen registriert, der Test aber infolge seines Konstruktionsprinzips eine unveränderte Merkmalsausprägung signalisiert.
- Während man sich in der Pädagogik einer Kind-Umfeld-Diagnostik verpflichtet fühlt, ist v.a. die an die klinische Psychologie angelehnte Diagnostik noch über weite Strecken ausschließlich personenzentriert und defizitorientiert. Zudem dominieren in hohem Maße Konzepte und Beschreibungen aus klinisch-psychologischen bzw. klinisch-psychiatrischen Arbeitsfeldern, etwa bei der Beschreibung des Aufmerksamkeits-Defizit-Syndroms. Dies mag dazu führen, dass interpersonale Probleme (Schüler-Lehrer, Schüler-Schüler, Eltern-Kind) einseitig dem "Symptomträger" zugeschrieben werden. Ein an medizinischen Krankheitsbegriffen orientierter Begriffsgebrauch mag darüber hinaus Vorstellungen von irreversiblen Defekten nähren, denen man sich nicht oder nur sehr schwer entziehen kann. Selbst wohlgemeinte, d.h. zum Zweck einer Förderung eingeleitete Diagnosen können unter solchen Voraussetzungen zu Stigmatisierungen führen und Kindern und Jugendlichen zum Nachteil geraten.

- Derart „pathogene“ Konnotationen haften womöglich sogar schon dem Begriff "Diagnostik" an. Wenn wir es ernst meinen mit einer "Entpathologisierung" pädagogischer Präventions- und Interventionsmaßnahmen, müssen wir auch die Begrifflichkeiten, die wir verwenden, einer kritischen Überprüfung unterziehen und fragen, ob es zu Begriffen wie "Diagnostik", "Begutachtung" und "Therapie" in pädagogischen Arbeitsfeldern unbelastetere Alternativen gibt. In der Psychotherapie spricht man von „Theragnostik“ um anzudeuten, dass Informationsgewinn und Intervention sich in einem stetigen Wechsel vollziehen und vollziehen müssen. Ich schlage in Analogie dazu vor, von „**Pädagnostik**“ zu sprechen. Es geht immer noch um den Erkenntnisgewinn. Aber vielleicht entgehen wir mit solch einer Begriffswahl den hinderlichen pathogenetischen Assoziationen, welche der Begriff „Diagnostik“ auslöst.
- Auch die nach den Konstruktionsprinzipien psychologischer Diagnostik aufgebauten Schulleistungstests sind für die Optimierung pädagogischer Angebote nur bedingt geeignet.
 - Sie sind produktorientiert, d.h. sie bilden das Lernergebnis ab und nicht den **Lernprozess**.
 - Sie erlauben, die relative Position eines Kindes im Vergleich zu einem kollektiv zu ermitteln, sagen aber nur bedingt aus, welche Anteile des Lerngegenstands bewältigt werden und welche nicht.
 - Sie sind auf die Leistungen ausgerichtet, die ein Kind am **Ende** eines Schuljahres aufgebaut haben sollte und bilden nur bedingt die Lernschritte ab, die zwischen den Schuljahresenden liegen. Allerdings gibt es inzwischen auch Schulleistungstests, die für Schulhalbjahre normiert sind.

Somit sind die Verfahren nützlich, um eine Positionsbestimmung vorzunehmen. Um Förderangebote zu planen reichen die Informationen, die sie liefern, in der Regel jedoch nicht aus.

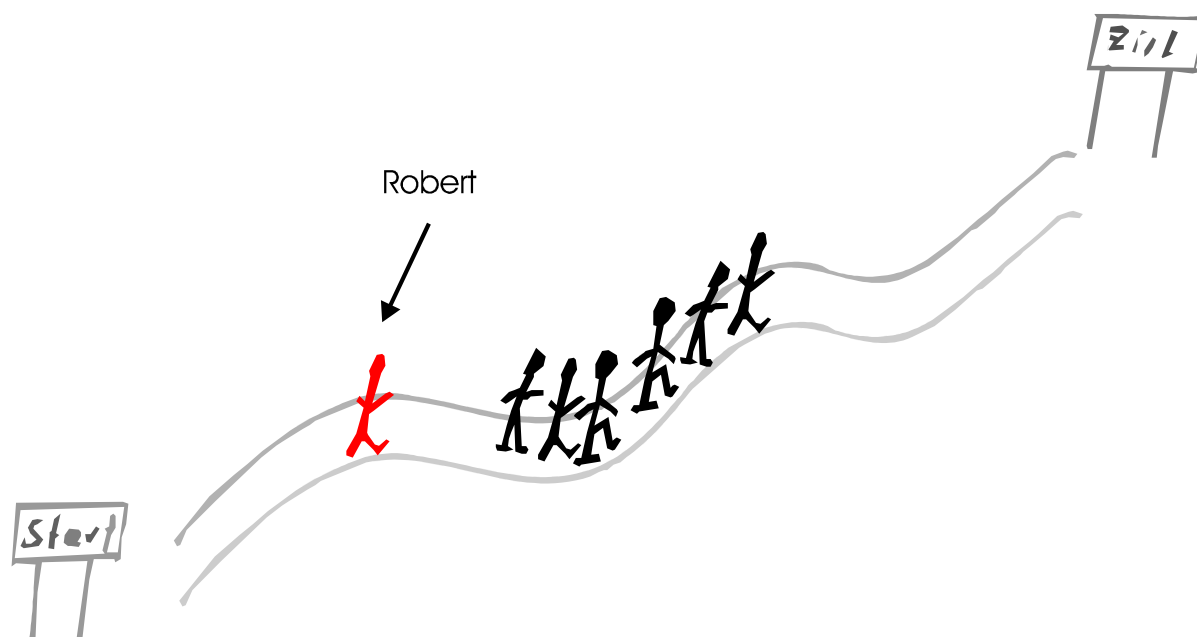
Um Fördermaßnahmen zu organisieren genügt es nicht zu wissen, dass ein Kind wie Robert im Vergleich zu seiner Altersgruppe einen niederen Rangplatz aufweist:

Abb. 1: Aussagen sozialnormorientierter Testungen



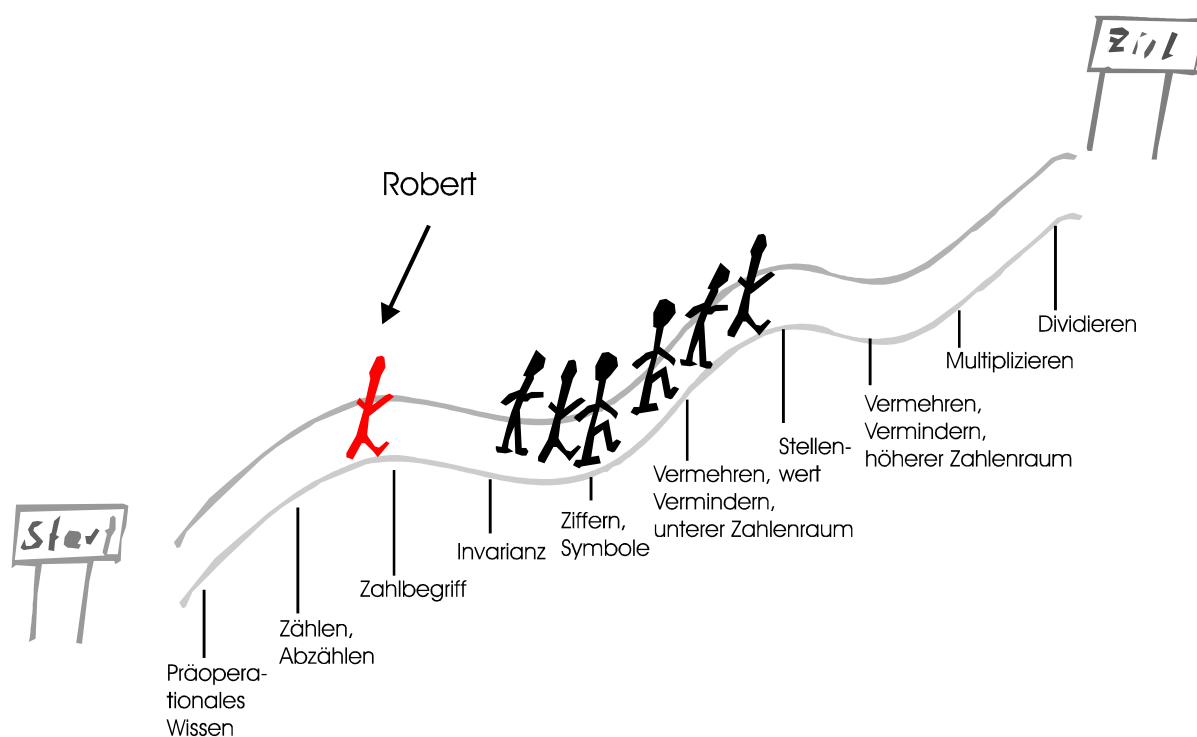
Es genügt auch nicht, dass ein Test uns sagt, ob und wie weit Robert hinter seiner Kohorte hinterherläuft.

Abb. 2: Aussagen sozialnormorientierter Testungen



Was wir benötigen, um Förderangebote zu realisieren ist eine Diagnostik, die uns vor allem darüber Auskunft gibt, welche Lernschritte Robert vollzogen hat welche er noch nicht bewältigt hat. Es ist dabei nicht unwichtig, auch die Relation seiner Leistung zu denen der anderen Mitglieder seiner Kohorte zu sehen. Aber um eine Passung vorzunehmen, interessiert zunächst einmal die Zone seiner aktuellen Leistung. Von daher kann man Maßnahmen planen, die Robert helfen, in die Zone der nächsten Entwicklung zu gelangen.

Abb. 3: Aussagen curriculumbezogener Diagnosen



Robert aus unserem Beispiel kann zählen und abzählen, hat einen Zahlbegriff ausgebildet und steht an der Schwelle zur Invarianz.

Schule ist eine Institution, deren Primärauftrag darin besteht, Wissen und Kenntnisse zu vermitteln. Für diesen Auftrag benötigen wir eine **Pädagogische Diagnostik**, die sich nicht gänzlich, aber doch in wesentlichen Teilen von dem unterscheidet, was die Psychologische Diagnostik entwickelt hat. U. a. werden benötigt

- domainbezogene und curriculumvalide Verfahren, d.h. Instrumente, welche den Lernfortschritt in einem Fach nicht nur **punktuell** und **stichprobenartig**, sondern **kontinuierlich** abbilden können. Wir benötigen z.B. Diagnoseverfahren zum mathematischen Verständnis, die nicht nur aussagen, ob die Rechenleistungen eines Kindes über oder unter dem Durchschnitt seiner Kohorte liegen, sondern Verfahren, die abbilden, ob es die Grundrechenoperationen automatisiert hat, den Dreisatz verstanden oder das Prinzip algebraischer Gleichungen;
- entwicklungsbezogene Verfahren, die geeignet sind abzubilden, auf welchen Entwicklungsstufen sich Kinder im Sozialverhalten, der Sprache, der Selbstorganisation befinden. Es gibt siebenjährige Kinder, die sich auf dem Entwicklungsniveau von Vierjährigen befinden und ihnen kann nur geholfen werden, wenn ihr aktueller Entwicklungsstand erkannt wird und ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich Schritt für Schritt dem Kompetenzniveau eines siebenjährigen Kindes anzunähern (vgl. BERGSSON und LUCKFIEL 1999²);
- prozessorientierte Verfahren, durch die sich ermitteln lässt, ob ein Kind Fehler macht, weil es sich einen falschen Algorithmus eingeprägt hat oder überhaupt noch nicht über Lösungsvorstellungen verfügt.
- Wir benötigen Diagnoseverfahren, um die lernbereichsspezifische Motivation eines Kindes zu ermitteln und die Gefühle, die es einem Lerngegenstand entgegenbringt. Die Begeisterung, die ein Kind für mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer aufbringt, muss nicht die gleiche sein wie die gegenüber Sprachen - und umgekehrt. Wie HELMKE und WEINERT (1997)³ zeigen, ist gerade die lernbereichsspezifische Motivation stark mit der Lernleistung in einem Fach verknüpft. Es erscheint notwendig, neben der fachlichen Förderung in Deutsch, Mathematik oder Englisch auch dafür Sorge zu tragen, dass das Interesse am Fach geweckt und aufrecht erhalten wird und ganz besonders auch die Erfolgszuversicht, die jeweiligen Anforderungen auch bewältigen zu können. Wir haben mit solch einem kombinierten Vorgehen bei unseren Förderangeboten beste Erfahrungen gemacht.
- Wir benötigen neben der noch weitgehend personenzentrierten Diagnostik eine **umfeldbezogene Diagnostik**, um abschätzen zu können, inwieweit schädigende oder schützende Bedingungen des Umfeldes eines Kindes die Entwicklung beeinflussen und um abschätzen zu können, ob schädigende Bedingungen eliminiert und schützende aufgebaut werden können. Zu solch einer Umfelddiagnostik gehört auch das Ausleuchten des schulischen Umfeldes, und zwar nicht nur der Blick auf die Mitschüler, sondern auch das Durchleuchten der schulischen Angebote.
- Wir benötigen neben der im klinisch-psychologische Bereich verbreiteten Diagnostik von **Störungen** (manche nennen das auch Defizitdiagnostik) eine Schutzfaktorendiagnostik, um auch die **Stärken** und besondere Begabungen von Lernenden zu erkennen und die Ressourcen, die evtl. in den Umfeldern der Kinder existieren und

² Bergsson, Marita/ Luckfiel, Heide (1999) Umgang mit schwierigen Kindern. Auffälliges Verhalten - Förderpläne - Handlungskonzepte, 2, Berlin: Cornelsen/Scriptor

³ Helmke, A./ Weinert, F. E. (1997) "Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen", in: Psychologie des Unterrichts und der Schule - Enzyklopädie der Psychologie, F. E. Weinert, ed., Göttingen: Hogrefe, 71-176

- ein diagnostisches Vorgehen, das getragen ist von einer fairen pädagogischen Partnerschaft und nicht dazu führt, dass man in großer Zahl Lernende entmutigt und abqualifiziert.

4.2 Diagnostische Zugänge

Keineswegs benötigt man dabei für alles und jedes einen **Test**. Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler über viele Monate und mitunter sogar Jahre unterrichten, haben andere Möglichkeiten, diagnostische Erkenntnisse zu gewinnen, als Lernenden einen Test vorzulegen, was nicht ausschließt, dass man sich gelegentlich auch ein mal eines Tests bedient. Die genuinen diagnostischen Zugänge von Lehrerinnen und Lehrern zu einem Kind sind

- die Beobachtung von Lernenden im pädagogischen Feld
- das Einholen und das Sichten von Arbeitsproben, z.B. in Form von Klassenarbeiten
- die Befragung, die Metakommunikation über Lernprozesse oder schulisches Handeln „..... sage mir doch, wie du die Aufgabe gelöst hast“
- das Gespräch über Gefühle, mit denen Lernende das schulische Lernen begleitet „Wie fühlst du dich, wenn"“
- das Portfolio – die Sammlung von Arbeitsergebnissen von Lernenden über einen längeren Zeitraum als eine materialisierte Entwicklungsdokumentation.

Natürlich gibt es auch Situationen, in denen ein Diagnoseverfahren hilfreich sein kann. Für Förderzwecke sind dies neue Formen von Diagnoseinstrumenten: Kompetenzinventare sowie Beobachtungs- und Protokollierungshilfen, z.B.

- Beobachtungshilfen zu Einschätzung von Mitarbeit und Sozialverhalten
- Checklisten zur Ermittlung der emotionalen und motivationalen Einstellung zum Lerngegenstand oder
- Beobachtungshilfen zur Einschätzung von Risiken und Schutzfaktoren im schulischen und außerschulischen Umfeld

Zu dem Kompetenzinventaren: Es gibt verschiedene Arten von **Kompetenzinventaren**:

- Curriculumvalide Aufgabensammlungen, anhand derer sich einschätzen lässt, welche Teilschritte eines Lehrgangs von einem Schüler bewältigt werden und welche nicht und
- Verhaltens- und Merkmalslisten, etwa zum Sozialverhalten, mit der pädagogische Bezugspersonen sich vergegenwärtigen können, inwieweit ein Kind über eine gewünschte oder geforderte Kompetenz verfügt, bzw. was sie selbst über die Ausprägung dieser Kompetenzen bei dem Kind wissen und vermuten.

5. Portfolio und Prozessdiagnosen – Beispiele Pädagogischer Diagnostik

Pädagogische Diagnostik heißt zunächst, die Lernentwicklung genau zu verfolgen. Dazu benötigt man nicht unbedingt ein umfangreiches Instrumentarium:

- In einer nach reformpädagogischen Prinzipien arbeitenden Grundschule konnte ich beobachten, dass die Lehrerin wöchentlich bei jedem einzelnen Kind abprüft, welche der eingeführten Wörter das Kind lesen kann, wie es sie lesen kann und welche nicht.
- In Montessori-Schulen führen die Lehrkräfte für jedes einzelne Kind sog. Pensenbücher. Das ist ein Journal, in das die Lehrerin möglichst täglich eintragen, welche Lernaktivitäten das Kind vollzogen hat und wie es die Anforderungen bewältigt.

Wir haben es in unserer Förderpraxis wiederholt mit Kindern zu tun gehabt, bei denen sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern bis zum Ende des ersten Schuljahres und sogar weit in das

zweite Schuljahr hinein nicht bemerkt haben, dass das Kind nicht lesen konnte – die Kinder haben die Fibeltexte perfekt auswendig gelernt und zu den Fibelbildern reproduziert. Bei sorgfältigen Lernkontrollen hätte das weitaus früher auffallen müssen.

Wenn dann doch der unglückliche Umstand eingetreten ist, dass ein Kind Lehnrückstände ausgebildet hat, bedarf es u.U. eines größeren Diagnoseaufwands. In mehreren Forschungsprojekten der Universität Bremen ist es uns gelungen, einige Lücken auf dem Gebiet der Pädagogischen Diagnostik zu schließen. Dabei entstanden u.a. folgende Verfahren:

- „Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2“³ sowie
- „Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2“⁴.

Bei den „Prozessdiagnosen“ handelt es sich um Diagnosekompendien, also Fragen- und Aufgabensammlungen zu verschiedenen lernrelevanten Kompetenzen und Verhaltensweisen.

Die Kompendien enthalten u.a. Registrierbögen zur Einschätzung und zur Protokollierung

- der Allgemeinentwicklung
- des Sprachverhaltens
- des Arrangements mit der unterrichtlichen Lernsituation
- des Lernhandelns und
- der Motivation und der emotionalen Einstellung zum Lerngegenstand.
- Aufgaben, um zu ermitteln, welche Lernschritte beim Lesen- und Schreibenlernen vollzogen wurden (und welche nicht) und
- Aufgaben, um zu ermitteln, welche Lernschritte bei der Ausbildung mathematischer Kenntnisse vollzogen wurden

Die Diagnoseverfahren sind gedacht als

- eine pädagogische Diagnostik, zugeschnitten auf den Arbeitsauftrag, die Fachkompetenz und das Arbeitsfeld von Lehrerinnen und Lehrern;
- eine kindnahe Diagnostik, durchzuführen von Personen, die mit einem Kind täglich, oder zumindest wöchentlich beruflichen Umgang haben, also eine Förderlehrerin, ein Ambulanzlehrer, eine Klassenlehrerin;
- eine prozessorientierte Diagnostik, bei der nicht nur das Arbeitsergebnis interessiert, sondern auch der Arbeitsstil, die Art, wie ein Kind sich einer Aufgabe nähert und wie es sie ausführt;
- eine dialogische Diagnostik, bei der die Lehrerin oder der Lehrer durch Gespräche und Nachfragen auch etwas über die innere Befindlichkeit von Kindern zu erfahren trachtet und
- eine lernwegsbegleitende Diagnostik, bei der bei Problemkindern immer wieder einmal (mehr oder weniger intensiv) ihr aktueller pädagogischer Förderbedarf ermittelt wird.

Die Aufgabensammlungen sind keine Tests im herkömmlichen Sinn. Sie sind nicht konzipiert, um Punktwerte zu liefern. Sie sollen Einsichten liefern. Einsichten, wie ein Kind an Aufgaben herangeht. Einsichten, wie weit ein Kind auf dem Lernkontinuum gekommen ist und Erkenntnisse, welche Gefühle die Angebote und Anforderungen bei einem Kind auslösen. Sie sind gedacht für die Hand kompetenter Lehrerinnen und Lehrer, welche ihre Kinder kennen und ihre Unterrichtsfächer und in dieser Kenntnis souverän entscheiden können, welche Fragen sie welchen Kindern stellen, bzw. welche Aufgaben sie auswählen und welche sie weglassen. Denn einem Kind **alle** Aufgaben zu stellen, dazu ist die Sammlung zu umfangreich. Darüber hinaus erwarten wir, dass sich die Prüfverfahren mit der Zeit zu einem gewissen Grade selbst überflüssig machen: Viele der Aufgaben und Fragen sind als Denkanstöße gedacht, sein Augenmerk auf diesen oder jenen Sachverhalt zu richten. Lehrerinnen und Leh-

rer, die dadurch diagnostisch sensibilisiert sind, werden mit der Zeit immer mehr diagnostische Informationen beiläufig aus den täglichen pädagogischen Prozessen beziehen. Den **Prozesscharakter** des diagnostischen Vorgehens mögen die folgenden Beispiele verdeutlichen:

a) Es wird nicht nur protokolliert, **ob** ein Kind die Anforderung bewältigt, sondern auch, welche Lösungen es anbietet, so z. B. bei den Aufgaben zum „**Technischen Lesen**“. Bei dieser Aufgabenstellung werden einem Kind einzelne Wortkarten vorgelegt. Bei der Auswertung werden nicht nur richtig oder falsch gelesene Wörter gezählt, sondern man verschafft sich auch ein Bild von den Lesestrategien, die ein Kind realisiert.

Tabelle 2: Qualitative Auswertung des Untertests „Technisches Lesen“

Prüfwörter	Bein	Baum	Leine	laufen	Ameise	Ein- kaufen	Tisch	Tuch	Schau- kel
liest fließend und richtig									
Erliest das Wort langsam, lautierend bzw. syllabierend	X O	O	X	O	O		O	O	O
verbessert sich selbst		X	O			O		X	
synthetisiert, aber erfasst wegen falscher Betonung die Wortbedeutung nicht									
benennt einzelne Buchstaben u. versucht, den Rest zu konstruieren (raten)				X		X	X		
benennt alle Grapheme richtig, aber synthetisiert nicht									X
benennt einzelne Grapheme, (sagt ev. willkürliche Wörter)					X				

In der vorangegangenen Abbildung sind die Lesestrategien zweier Kinder festgehalten, die beide in einem standardisierten Lesetest – der Würzburger Leise Leseprobe – einen PR < 10 erreicht haben. Das Leseprotokoll zeigt, dass das schwache Abschneiden gänzlich unterschiedliche Ursachen hat:

- Kind a) – rote O – beherrscht offenbar die phonologische Synthese, ist aber noch sehr langsam.
- Kind b) – schwarze X – erliest zwar auch einige Wörter konstruierend, hat sich aber eine Ratestrategie angewöhnt und ist offenbar auch bei der phonologischen Synthese nicht sattelfest.

Kann beiden Kindern mit identischen Förderangeboten geholfen werden? Vermutlich nicht.

- Bei Kind a) müsste die Förderung darauf zielen, den Lesevorgang zu automatisieren und zu beschleunigen.
- Bei Kind b) wäre vermutlich ein nochmaliges Training der phonologischen Operationen hilfreich. Außerdem müsste es dazu gebracht werden, seine Ratestrategie abzulegen.

b) In den „Prozessdiagnosen“ findet nicht nur das Arbeitsergebnis Beachtung, sondern auch die Herangehensweise an die Aufgabe. So finden sich bei diversen Aufgaben die folgenden Registriermöglichkeiten.

Abb.4: Protokollierung des Arbeitsverhaltens und der Motivation

Arbeitsverhalten		Motivation	
Das Kind	X	Das Kind	X
operiert überwiegend schnell (zügig) und planvoll;		nimmt die Aufgabe in Angriff und bemüht sich um eine Lösung;	
operiert überwiegend langsam, aber gründlich und mit System;		bemüht sich weiter, auch wenn Schwierigkeiten auftauchen	
operiert schnell, aber überhastet und mit wenig System;		gibt Lösungsversuche schnell auf;	
operiert überwiegend langsam und planlos.		macht keinen Lösungsversuch.	

Bei Kindern z.B., die überwiegend schnell, aber überhastet und ohne System arbeiten, genügt ein nachhilfeorientiertes Vorgehen alleine wohl kaum. Um diesen Kindern zu helfen, ihre Leistungen nachhaltig zu verbessern, könnte ein Aufmerksamkeitstraining hilfreich sein, bei dem das Kind lernen kann, sich Zeit zu lassen, genau hinzusehen, zu kontrollieren etc. - vorausgesetzt, die Übungen erfolgen am Lerngegenstand. Lerngegenstandsunspezifische Konzentrationsübungen wirken sich wenig förderlich auf die Lese- und Schreibentwicklung aus.

c) Der Prozesscharakter der Diagnosekompendien kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass nicht nur die kognitiven Leistungen abgebildet werden, sondern auch den **emotionalen Prozessen** nachgegangen werden kann, die das Lernen der Kinder begleiten. Dafür sind mehrere Möglichkeiten vorgesehen.

Die folgenden Fragen sind als ein Gesprächsleitfaden gedacht. Die Formulierungen müssen nicht wörtlich übernommen werden, sollten jedoch annäherungsweise beibehalten werden. Befragt werden sollen Kinder, die beim Lesen und Schreiben Schwierigkeiten haben. Im Zweifelsfall entscheidet die Lehrerin, welche Fragen sie einem Kind stellen will.

Tabelle 3: Protokollbogen zur Ermittlung der emotionalen Einstellung des Kindes zum Lerngegenstand (Lesen und Schreiben)

	Antworten des Kindes
Welche Schulfächer magst du am liebsten?	
Welches Fach magst du am wenigsten?	
Wie ist es mit Lesen und Schreiben (Deutsch)?	
Sagst du „Lesen und Schreiben“ oder sagst du Deutschunterricht? (Im Folgenden den vom Kind bevorzugten Ausdruck verwenden!)	
Wie kommst du mit dem Lesen und Schreiben zurecht?	
Was fällt dir schwer beim Lesen?	
Was fällt dir schwer beim Schreiben?	
Was fällt dir leicht?	
Was magst du am Wenigsten? (warum nicht?)	
Was magst du am liebsten?	
Magst du lieber lesen oder magst du lieber schreiben?	

Als Sprech Anlass ist darüber hinaus eine Art projektiven Test vorgesehen (Abb. 4):



Leiter mit 10 Sprossen (s. Abbildung) Das Kind kann die Pappfigur auf die Leiter stellen. Die Kinder erhalten folgende Instruktion: *Ich zeige dir jetzt ein Bild. Da ist eine Leiter und da sind zwei Kinder. Das Kind da oben kann ganz toll lesen und schreiben. Und das da unten kann gar nicht lesen und schreiben. Wo würdest du stehen?*

Und hier oben ist einer, dem macht Lesen und Schreiben riesigen Spaß. Und dem da unten macht Lesen und Schreiben gar keinen Spaß. Und das bist du. (L. gibt dem Kind eine Figur in die Hand) Stell du dich doch einmal auf die Leiter.

(Originalgröße der Abb. A4, die Kinderfiguren werden ausgeschnitten, damit das Kind sie in die von ihm gewünschte Position bringen kann.)

Es geht dann weiter mit Fragen

Wie fühlst du dich, wenn du im Unterricht etwas vorlesen musst?	Was schreibst du lieber, Aufsätze oder Diktate?
Hast du Angst vor Deutscharbeiten?	

Ich zeige dir noch mal das Bild mit der Leiter. Du kennst das ja schon. Hier oben ist einer, der hat gar keine Angst. Hier unten der hat fürchterliche Angst vor dem Lesen und Schreiben. Wo stehst du auf der Leiter?

Wir erwarten dabei nicht, dass das Kind sich „richtig“ zuordnet. Auch Diskrepanzen zwischen der Selbsteinschätzung und der tatsächlich erbrachten Leistung können aufschlussreich sein; einem Kind, welches seine Leistungen unter- oder überschätzt wird bei der Förderung anders zu begegnen sein, als einem, welches sich unterschätzt bzw., einem, das eine realistische Vorstellung von seinen Leistungen hat. In jedem Fall handelt es sich bei der Vorgabe um einen ausgezeichneten Stimulus, um mit einem Kind über seine Probleme ins Gespräch zu kommen.

Wir erleben, dass dieser Aufgabenkomplex sehr bedeutsam für Diagnose und Förderung ist. Lehrerinnen und Lehrer berichten, sie haben durch die Antworten der Kinder eine „völlig neue Sicht“ auf das Kind gewonnen und „Ich hatte bis dahin immer gedacht das Kind sei desinteressiert. Jetzt weiß ich, dass es Angst hat, zu versagen“. Was man tun kann, wenn ein Förderkind Angst vor dem Lesen und Schreiben hat, findet man in dem gleichen Kapitel in einer Kurzfassung. Und in einer Langfassung in dem Buch „Was tun bei Motivationsproblemen“ (KRETSCHMANN und ROSE 2000).

5.2 Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2

Das Diagnosekompendium „Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen“ enthält Prüfaufgaben zum Stoff der ersten beiden Schuljahre. Im Übrigen ist es ähnlich konzipiert wie Prozessdiagnose Schrift.

Das Diagnoseverfahren besteht, weil die verschiedenen mathematischen Anforderungen auf unterschiedlichen Repräsentationsniveaus dargestellt werden, aus drei Bänden. Natürlich ist nicht daran gedacht, einem Kind alle Prüfaufgaben vorzulegen. Wie aber ist zu entscheiden, welches Kind welche Aufgaben erhalten soll? Zunächst: es ist ein Verfahren zur Förderungsdiagnostik. Es ist für diejenigen Kinder reserviert, deren Entwicklung mathematischer Kompetenzen erkennbar stagniert. Mit diesen Kindern kann ein gestuftes Überprüfungsverfahren durchgeführt werden:

- Zunächst wird der Vortest zur Aufgabensammlung durchgeführt, in dem Band 1 beschrieben mit "Aufgaben zur Arithmetik in den Schuljahren 1 und 2". Dadurch wollen wir zu einer ersten Einschätzung des Kompetenzniveaus eines Kindes zu gelangen. Für den Fall, dass ein Kind bestimmte Aufgaben des Vortests nicht oder nur mit Mühe bewältigt, enthalten die Auswertungsblätter des Vortests Hinweise, mit welchen Aufgaben eine vertiefte Überprüfung vorgenommen werden kann.
- Je nach Ergebnis des Vortests erfolgt eine Auswahl spezifischer Aufgaben

Der Vortest enthält insgesamt sechs Arbeitsblätter wie dieses auf S. 90

Abb.5: Aufgaben zur Arithmetik

$$\begin{array}{l} 4 + 2 = \\ 6 + 3 = \\ 2 + 8 = \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 7 - 2 = \\ 8 - 5 = \\ 10 - 4 = \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 5 + \square = 7 \\ 4 + \square = 8 \\ 5 + \square = 10 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 6 - \square = 3 \\ 9 - \square = 2 \\ 10 - \square = 4 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 5 = \square + \square \\ 9 = \square + \square \\ 10 = \square + \square \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 1 + 3 + 2 = \\ 4 + 2 + 3 = \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 9 - 3 - 2 = \\ 10 - 5 - 4 = \end{array}$$

Solche Aufgaben enthalten auch andere Prüfverfahren. Wenn ein Kind die Aufgaben souverän löst, gehen wir davon aus, dass es diesen Lernschritt vollzogen hat. Eine Unsicherheit ist dabei, denn das Kind könnte die Aufgaben rein mechanisch angeeignet haben, ohne sich der Bedeutung bewusst zu sein. Löst es die Aufgaben nicht, braucht es zur Lösung mehrere Anläufe, stockt es, wehrt es ab - dann schürfen wir tiefer. In dem Auswertungsblatt steht dann beispielsweise "zugehöriges Kapitel in der Langfassung : Band II, Kapitel 6". Dort finden sich dann Aufgaben wie diese

Abb. 6: Aufgaben zur Überprüfung des Zusammensetzens von Mengen – Übersicht

6.1	Zusammensetzen von Mengen / Addition im Zahlenraum bis 10		
6.1.1	Zusammensetzen von Mengen mit konkretem Material		
6.1.2	Zusammensetzen von Mengen anhand von Situationsbildern und beschreibender Erzählung		
6.1.3	Zusammensetzen von zeichnerisch dargestellten geordneten		Mengen
6.1.4	Schriftlich vorgegebene Additionsaufgaben lösen		
6.1.5	Additionsaufgaben als Kopfrechnen		

Anhand der Überschriften kann man bereits erkennen, dass vergleichbare Operationen auf unterschiedlichen Abstraktions- bzw. Konkretisierungsebenen überprüft werden.:

- Ein Kind mag die arithmetischen Aufgaben des Vortests nicht lösen können, doch auf **konkreteren** Ebenen erfolgreich sein. Daraus kann ich folgern, dass ich das Kind schrittweise auf immer höhere Abstraktionsebenen führen muss.
- Ein Kind mag die Operationen bereits auf höheren Abstraktionsebenen beherrschen, aber dabei **unsicher** sein. Was muss ich also tun - ich muss mich um Automatisierung und Verfestigung bemühen.
- Ein Kind mag die Operationen auch auf der konkreten Ebene nicht bewältigen. Das bedeutet, dass ich im Lehrgang noch weiter zurückgehen muss und ggf. auch noch auf den Gebieten Zahlbegriff, Invarianz und Mengenerfassung Grundlagen schaffen muss.

Die Prozessorientierung besteht darin, dass auch das aufgabenbezogene Lösungsverhalten registriert werden kann.

Abb. 7: Aufgabenbezogenes Lösungsverhalten: x□

Das Kind	a) bei (fast) allen Aufgaben	b) bei einem Teil der Aufgaben	c) bei (fast) keiner Aufgabe	Bemerkungen
benennt die Anzahl der Gesamtmenge spontan richtig ohne vorheriges Abzählen				
benennt die Anzahl der Gesamtmenge nach vorherigem Abzählen richtig			*	
erhält die Anzahl der Gesamtmenge, indem es die (kleinere) Teilmenge zur (größeren) Teilmenge dazuzählt				
kann die Anzahl der Gesamtmenge nur durch Abzählen aller Elemente bestimmen				
geht die Aufgabenstellung nicht an				

Welche Erkenntnisse liefert die Protokollierung des Lösungsverhaltens? Man kann daraus ersehen, inwieweit sich ein Kind noch im Zählstadium befinden bzw. inwieweit es bereits zum Simultanerfassen in der Lage ist - und danach das weitere pädagogisches Vorgehen ausrichten.

5.3 Das Portfolio

Die Idee eine Pädagogik dürfte am besten verwirklicht sein in der Portfoliomethode. Portfolios sind Sammlungen von zusammengestellten Belegstücken. Ein Portfolio ist z. B. die „Mappe“, mit der man sich für ein Kunststudium bewirbt, oder die in einem Ordner gesammelten Arbeiten eines Journalisten für ein Vorstellungsgespräch, wobei die Praxis, eine Dokumentation von Arbeitsergebnissen vorzulegen, sich immer mehr auch in anderen Berufen durchsetzt.

In der Schule bezeichnet man damit eine Sammlung von Schülerarbeiten über einen längeren Zeitraum, d.h. für die Zeit eines Quartals, eines Halbjahrs, eines Schuljahres oder gar einer Schulstufe. Es dreht sich dabei also um "ein Sichtbarmachen von Lernspuren".

Es gibt im Bereich Schule mehrere Arten von Portfolios:

- Work-Portfolios, bei denen die in einem Fach anfallenden Arbeitsergebnisse kontinuierlich gesammelt werden
- Best-Practice-Portfolios, in denen die Lernenden die gelungensten Arbeiten sammeln und
- Bewerbungsportfolios, die, wie schon der Name sagt, nach Ablauf der Schulzeit einem Arbeitgeber vorgelegt werden. Die Bewerbungsportfolios gewinnen in dem Maße an Bedeutung, wie die Bedeutung der Schulnoten sinkt.

Tabelle 4: Inhalte eines Portfolios

Arbeitsergebnisse, die von der Schule gefordert werden	Außerschulisch erbrachte Arbeiten zusätzlich zu den Arbeitsergebnisse, die von der Schule gefordert werden	Rückmeldungen, Beobachtungen von Lehrerinnen	Schülerreflexionen über den eigenen Lernfortschritt
z.B. <ul style="list-style-type: none"> - Inhaltsangaben und Interpretationen gelesener Texte - die schriftliche Fassung eines Referats - Fotodokumente - Präsentationen - Zusammenfassung einer Gruppenarbeit - Projektergebnisse - Mindmaps und Skizzen 	z.B. <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenfassung von Gespräch mit Personen außerhalb der Schule - Korrespondenz mit Personen und Institutionen außerhalb der Schule - Quellen (Inhaltsangaben und Kommentare) - Leselisten (Inhaltsangaben und Kommentare) - Internet-Recherchen (Inhaltsangaben und Kommentare) - Berichte über besuchte Veranstaltungen zu dem Thema 	z.B. <ul style="list-style-type: none"> - Lehrerkommentare - Bewertungsraster - Evaluierungsbögen - Protokolle von Lehrer-Schüler-Besprechungen - Rückblickende Kommentierung getroffener Zielvereinbarungen 	Z.B. <ul style="list-style-type: none"> - Überlegungen, die zur Auswahl der Arbeitsergebnisse geführt haben - Kommentierung der eigenen Arbeitsergebnisse - Rückblickende Kommentierung geschlossener Zielvereinbarungen - Formulierung von Zielen für die nächste Entwicklungsstufe

Die eher schulbezogenen „Work-Portfolios“ und die „Best-Practice-Portfolios“ haben mehrere Funktionen, und zwar diagnostische wie pädagogische.

Die diagnostische Funktion besteht darin,

- den Lehrkräften, den Eltern aber auch den Lernenden selbst den erreichten Lernstand anzuzeigen und
- eine pädagogisch sinnvolle Grundlage für Leistungsbewertungen abzugeben.
- Über einen längeren Zeitraum betrieben, ist es eine Entwicklungsdokumentation, die im günstigen Fall den Beteiligten die Lernfortschritte anzeigt.
- Bei einem ungünstigen Lernverlauf lassen sich Krisenanzeichen in Form von Schwankungen oder Stagnation und Leistungsabfall erkennen und
- Es lässt sich nachvollziehen, an welcher Stelle ein Lernprozess ins Stocken geraten ist, mithin, wo evtl. wesentliche Lernschritte nicht vollzogen oder automatisiert wurden und nachgeholt werden müssen.

Von nicht geringerem Wert ist der Pädagogische Nutzen

- Vor allem als Sammlung von Best-Practice-Arbeiten regt es die Lernenden an zur Ausbildung eines Gütebewusstseins.
- Es regt an, Eigenverantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.
- Es regt an zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit einem Thema, da auch andere Arbeiten honoriert werden, die über die unterrichtlichen Mindestanforderungen hinausgehen.
- Es regt an zum Nachdenken über das eigene Arbeitsverhalten und zur Optimierung des eigenen Lernverhaltens
- Es bietet Gelegenheit zu einer vertieften pädagogischen Kommunikation zwischen den Lernenden und der Lehrperson, denn die Lernenden haben die Möglichkeit, das Portfolio, um eine bessere Beurteilung zu erzielen, zu ergänzen und zu modifizieren und zwar auf der Basis der Rückmeldung durch die Lehrperson.

Lehrkräfte können darüber hinaus anhand der Portfolios ihren Unterricht passend zu den Lernständen der Lernenden planen. Das gilt vor allem bei einem Wechsel der Lehrperson oder der Schulstufe. Die Lehrerin, der Lehrer kann sich anhand der Portfolios vergewissern, welche Inhalte wie intensiv bearbeitet wurden. Er oder sie kann sich ein Bild machen, was wiederholt und verfestigt werden muss bzw. was eine überflüssige Doppelung wäre. Und vor allem bilden die Portfolios eine Grundlage für die innere Differenzierung.

Ein Portfolio soll die **Anstrengungen** und die **Stärken** eines Kindes belohnen. Das setzt voraus, dass das Kind Gelegenheit hat, Stärken wahrzunehmen und zu entwickeln. In dem Fall ist die Form des Produkts besonders wichtig. Lernende, die das, was sie zu ‚Papier bringen, nur in solch einer Form wahrnehmen, werden von den eigenen Schreibleistungen eher entmutigt als angeregt:

Abb. 8: Beispiel einer Schreibprobe

EM wart MÖLPLAZ

EM - HÖT Waus ES Waut Schreki

MÖL PLAZ MONER SAN NAME

Doge Moze EN zite WON ONte Be

OBEN EM schstante DA

PATMINOTE FATE DAM

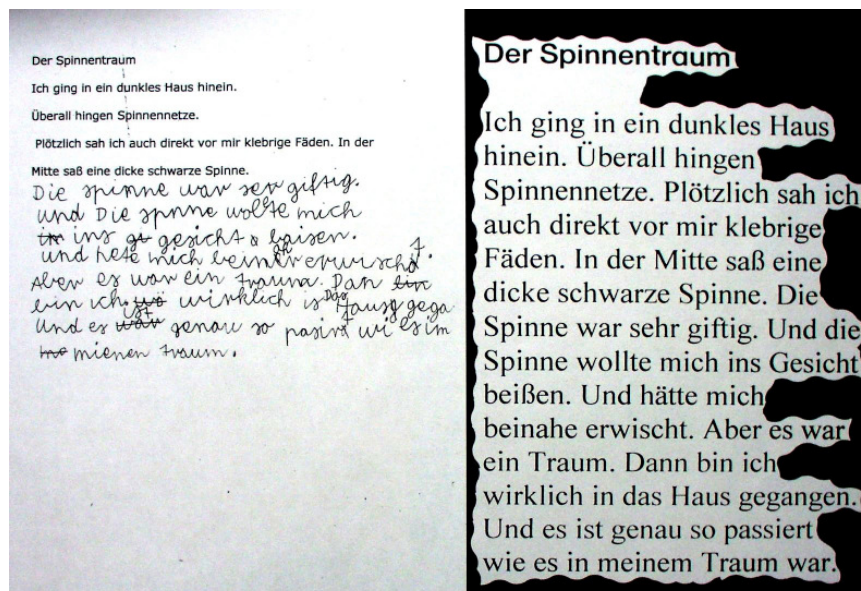
Ha Ha Ha Fegsin

Nich Dose Moze END

Die Arbeit mit dem Portfolio impliziert daher ein mehrschrittiges Arbeiten:

- entwerfen,
- überarbeiten und korrigieren,
- gestalten,
- präsentieren.

Die Aufgabe der Lehrperson ist, behutsam Rückmeldung zu geben, anzuregen, zu ermutigen, Hilfestellung zu geben. Erfahrungsgemäß sind Lernende unglaublich stolz, wenn sie, was ursprünglich vielleicht ein kaum leserliches Gekritzeln war, im Endstadium so erleben:

Abb. 9: Eine Geschichte – Entwurf und Überarbeitung

Im Übrigen entspricht ein mehrschrittiges Vorgehen der Lebenswirklichkeit. Wir selbst bedienen uns dieser Schrittfolge, bevor wir einen Text an die Öffentlichkeit geben. Nur von Schülern wird bisher verlangt, dass sie ihre ersten Entwürfe (z.B. einen Klassenaufsatz) öffentlich machen müssen.

Ich hatte eingangs die Notwendigkeit einer eigenständigen Pädagogischen Diagnostik postuliert – dieses diagnostische Vorgehen ist weit entfernt von dem, wie und was ein normativer Test an Leistungen überprüft. Es ist vielleicht nicht so eindeutig objektiv wie ein normativer Test. Es ist aber vielleicht nicht weniger gültig, denn während der Test nur ein sehr schmales Segment des Leistungsspektrums prüft, breitet sich in einem Portfolio die gesamte Leistungslandschaft aus. Es ist auch deshalb nicht weniger gültig, weil es Prozesse ermöglicht und sowohl Lehrkräfte hilft, ihre Lernangebote zu optimieren als auch den Lernenden Hilfestellungen gibt, sowohl ihre Leistungen als auch ihre Lernstrategien auf ein höheres Niveau zu bringen.

6. Individuelle Entwicklungspläne und Zielvereinbarungen

Diagnoseergebnisse zu erzielen ist das eine, sie adäquat pädagogisch zu beantworten ist das andere. Diagnosen sind wertlos, mitunter sogar kontraproduktiv, wenn sie nicht dazu führen, dass Lernende besondere, an ihre Lernausgangslage angepasste Angebote erhalten. Natürlich wird man in einer Klasse mit 25 Lernenden nicht die Bedarfe jedes einzelnen Lernenden bis in die allerfeinsten Verästelungen verfolgen können. Aber sich klar zu werden:

- welche Hilfestellungen braucht Dirk
 - welches ist der Lernstand von Natascha und welche Angebote muss sie erhalten –
- das kann für Lehrer wie Schüler hilfreich sein, denn der Lernerfolg der Lernenden ist ja auch der berufliche Erfolg der Lehrenden.

Ein Hilfsmittel, diagnostische Angebote adäquat zu beantworten ist der **Individuelle Entwicklungsplan**. Es gibt sehr ausgefeilte Pläne für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Kretschmann und Arnold 1999). Der Klassenunterricht erfordert ein vereinfachtes Verfahren. Die folgenden Abbildungen zeigen ein Planungsschema für einen unterrichtsbezogenen Entwicklungsplan und ein ausformuliertes Beispiel.

Individueller Entwicklungsplan für _____ Klasse ____ Datum _____
 Besondere Stärken, besondere Interessen _____
 Besondere pädagogische Bedarfe _____
 Zeitraum, für den der Entwicklungsplan gelten soll _____
 Zeitpunkt erneuter Überprüfung: _____

	Unterrichtsfach:
Aktueller Leistungsstand, Besonderheiten	
Motivation, Lernhandeln, Sozialverhalten im jeweiligen Unterrichtsfach	
Operationale Entwicklungsziele	
Methoden, Materialien, Ressourcen	
Art und Inhalt besonderer pädagogischer Angebote	
Veränderungen, die im schulischen Umfeld herbeigeführt werden sollen.	
Veränderungen, die im außerschulischen Umfeld herbeigeführt werden sollen.	
Zuständigkeiten	

Individueller Entwicklungsplan für Jens Köster

vom 15.11.03

Klasse: 2a, Grundschule Nelkenstraße

Unterrichtsfach / Förderbereich **Deutsch**Besondere Stärken, besondere Interessen: J. *interessiert sich für Tiere, er hat zu Hause Haustiere (Hamster, Meerschweinchen).*Besondere pädagogische Bedarfe: *Jens hat Mühe, komplexere Wörter flüssig und sinnerfassend zu lesen*Zeitraum, für den der Entwicklungsplan gelten soll: *vom 1.12. 03 bis 30.4.04*Zeitpunkt erneuter Überprüfung: *Nach den Osterferien 2004*

Aktueller Leistungs- bzw. Entwicklungsstand, Besonderheiten	Jens liest konstruierend. Er hat die phonologische Synthese erlernt, benötigt jedoch sehr lange, bis er ein Wort erlesen kann. Bei längeren Wörtern oder Wortfolgen gelingt es ihm mitunter nicht, das Wort oder den Satz zu erlesen, weshalb sein sinnerfassendes Lesen beeinträchtigt ist. Schreiben: vorwiegend phonemisch mit einigen orthographischen Elementen, sehr langsam. Bewältigt nur einen kleinen Teil der Anforderungen.
Motivation, Lernhandeln, Sozialverhalten im jeweiligen Unterrichtsfach	Jens bemerkt, dass seine Lernentwicklung langsamer verläuft als die seiner Mitschüler. Er ist deshalb oft verunsichert und unglücklich und blockt nach erfolglosen lese- und Schreibversuchen ab: „kann ich sowieso nicht“
Operationale Entwicklungsziele	Jens soll darin unterstützt werden, den Lesevorgang zu automatisieren. Es soll mit ihm in dem Förderzeitraum eine Wörterkartei mit vorläufig 50 Wörtern aufgebaut und benutzt werden. Die Wörter dieser Kartei sollen so lange geübt werden, bis Jens sie flüssig lesen und schreiben kann.
Methoden, Materialien, Ressourcen	Anknüpfend an sein Hauptinteressengebiet (Tiere) sollen Bilder, Bücher und Materialien bereitgestellt werden. Auf der Basis seiner Kommentare zu den Bildern fertigt die Förderlehrerin Texte an. Diese werden nach dem Prinzip „Lesen mit sukzessivem Ausblenden von Hilfen“ geübt. Es werden Wörter isoliert, auf Karteikarten übertragen und geübt. Ergänzend können auch Übungen aus dem Kieler Lesenaufbau eingesetzt werden. Jens soll an einer Fördergruppe teilnehmen, die jeweils Mittwoch Nachmittag dreistündig an der Schule von dem Sonderschullehrer Q. Berndt angeboten wird.
Art und Inhalt besonderer pädagogischer Angebote	Es soll bei den Übungen v.a. darauf geachtet werden, Jens' Erfolgszuversicht zu stärken, insbesondere durch personbezogene Texte und Angebote, Ermöglichen von Situationskontrolle, ermutigende Texte etc. (vgl. KRETSCHMANN u. ROSE, was tun bei Motivationsproblemen?)
Veränderungen, die im schulischen Umfeld herbeigeführt werden sollen.	Jens ist in der Klasse gut integriert. Es besteht ein gutes Beziehungsverhältnis zu den Lehrkräften. Er sollte jedoch im Deutschunterricht Angebote erhalten, die sich in Menge und Schwierigkeiten von denen erfolgreicherer Schüler unterscheiden (leichter sind).
Veränderungen, die im außerschulischen Umfeld herbeigeführt werden sollen.	Die Mutter wird gebeten, vier mal wöchentlich für 10 Minuten mit Jens zu üben. Sie erhält dazu eine Anleitung durch die Klassenlehrerin. An den vereinbarten Tagen gibt die Klassenlehrerin fünf zu übende Wörter aus der Übungskartei mit.
Zuständigkeiten	Frau K. Schäfer, Klassenlehrerin und Lehrerin für das Fach Deutsch Herr Q. Berndt, Sonderschullehrer, Förderzentrum Nelkenstraße

7. Vom Individuellen Entwicklungsplan zur Zielvereinbarung

Lehren ist mehr als die Interaktion zwischen einer Lehrerin und einem Kind und die Lehr-Lern-Beziehung ist kein mechanischer Vorgang. Lehren ist immer ein Hineinwirken in ein komplexes Geflecht von Beziehungen einer ganzen Reihe von handelnden Personen:

- dem Schüler, der Schülerin, an die das Lehrangebot adressiert ist
- der Lerngruppe, wobei zu bedenken ist, dass Gruppen anders handeln als Individuen
- Kolleginnen, Kollegen und Schulleitung, sowie
- Eltern und manch anderen Personen mehr.

Nur wenn alle Beteiligten die gleichen oder zumindest miteinander vereinbare Ziele verfolgen, ist der Lehrtätigkeit ein Erfolg beschieden. Lehren und unterrichten ist ein vergebliches Bemühen, wenn

- den Lernenden die Ziele nicht klar sind
- die Lehr- und Unterrichtsziele sich nicht mit den Zielen des Individuums berühren,
- die Lernenden womöglich gar entgegengesetzte Ziele haben, wenn es z.B. in der Klasse „cool“ ist, die Leistung zu verweigern, wenn
- Eltern zwar die schulische Entwicklung ihrer Kinder unterstützen wollen, aber nicht wissen wie oder
- Jede Lehrkraft, die mit dem Kind zu tun hat, andere Ziele verfolgt und somit die Kollegen ihre pädagogischen Bemühungen gegenseitig konterkarieren - was keine böse Absicht sein muss, sondern schlicht eine Folge des an Schulen verbreiteten Fachegoismus und Einzelkämpfertums.

Effiziente Lehrtätigkeit erfordert Synergie und Synergie erzeugt man, indem man

- sich über die zu verfolgenden Ziele austauscht,
- sich auf gemeinsame Ziele einigt, je konkreter je besser,
- die Ziele, und wer welche Tätigkeiten von wem erwartet, schriftlich festhält und sich
- in Bilanzgesprächen vergewissert, wie konsequent die Beteiligten die Ziele verfolgen und welche Maßnahmen ggf. ergriffen werden müssen, um das Erreichen der Ziele zu ermöglichen.

Es setzt sich immer mehr durch, **Zielvereinbarungen** zu treffen

- mit Schülerinnen und Schülern und mit
- mit Eltern

Wenn in einer Klasse Kinder und Jugendliche unterrichtet werden, die besonderer pädagogischer Aufmerksamkeit bedürften, sollten auch die beteiligten **Lehrkräfte** darüber austauschen und schriftlich festhalten, welche Ziele sie verfolgen wollen.

Viele Probleme in Institutionen beruhen auf unausgesprochenen und divergierenden Erwartungen, fehlenden und unklaren Absprachen oder nicht hinreichend geklärten Zuständigkeiten. Dies mindert nicht nur die Qualität der zu leistenden Arbeit. Es kann auch zu atmosphärischen Verstimmungen führen, zu chronisch schlechtem Betriebsklima oder sogar zu Mobbing, kurz, zu Zuständen, wo dann „nichts mehr geht“.

Dem kann man vorbeugen durch eine Verbindung von Transparenz und Verbindlichkeit, wie sie z.B. in dem Instrument der Kontrakte angestrebt wird. Durch das Kontraktieren werden die wechselseitigen Erwartungen geklärt und Arbeitsteilung als Aufgabenverteilung festgelegt.

Wie kommt man in der kollegialen Zusammenarbeit zu einem Kontrakt? Lassen sie uns von dem Fall ausgehen, dass ein Schüler auffällig geworden ist und besonderer pädagogischer Angebote bedarf.

- In dem Fall treten die mit der Unterrichtung und der Förderung dieses Schülers betrauten Personen zu einer Hilfefunktion zusammen oder zu einer Pädagogischen Konferenz.
- Sie verständigen sich, welche Ziele in welchem Zeitraum erreicht werden sollen und
- Durch welche Methoden und Maßnahmen die angestrebten Ziele erreicht werden sollen.
- Sie klären die Zuständigkeiten und die Verbindlichkeiten.
- Sie halten das Beratungsergebnis in Form einer schriftlichen Zielvereinbarung fest und zeichne diese Zielvereinbarung ab.
- Die Zielvereinbarung sollte u.a. regelmäßige Bilanzgespräche vorsehen, etwa in Abständen von zwei bis vier Wochen.

Im Anhang findet sich ein Beispiel, wie eine Grundschullehrerin und eine Sonderschullehrerin mittels eines Kontraktes ihre Arbeitsbeziehungen regeln können. Ähnliche Kontrakte können auch zwischen Lehrkräften geschlossen werden.

Zielvereinbarungen und Kontrakte sind kein Allheilmittel. Sie bedürfen des guten Willens aller Beteiligten und sie sind nicht juristisch einklagbar. Aber sie machen vieles bewusst und transparent und sie sind in jedem Fall ein Fortschritt gegenüber dem Unmut, der sich aufstauen kann (und muss), wenn Kooperationsprozesse nicht geregelt sind, die Ziele nicht ausgetauscht und jeder enttäuscht ist, weil seine unausgesprochenen Erwartungen sich nicht erfüllen.

8. Von der Einzelfallhilfe zur Organisationsentwicklung

Ich habe eingangs **Förderung** definiert als die Bereitstellung und die Durchführung besonderer pädagogischer Angebote, wenn die pädagogischen Standardangebote nicht ausreichend für die gedeihliche Entwicklung von Lernenden sind. Wenn, wie die PISA-Studien ausweisen, die Standardangebote für bis zu 25 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs nicht ausreichen, kann, nein, muss man sich fragen, ob kompensatorische Angebote ausreichen – oder ob nicht die Standardangebote überprüft werden müssen.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat auf medizinischem Gebiet schon vor Jahren eine Unterscheidung getroffen zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention.

- Unter primärer Prävention versteht man im Gesundheitswesen seither Maßnahmen zur allgemeinen Gesundheitsvorsorge, Gesundheitserziehung, Aufklärung, Finanzierung und Organisation eines leistungsfähigen Gesundheitswesens.
- Zur Sekundären Prävention werden Vorbeugungsprogramme für Risikogruppen gerechnet, z. B. Vorsorgeuntersuchungen und Ernährungsvorschläge für Personen, die zu Diabetes oder Bluthochdruck neigen.
- Mit tertiärer Prävention ist die medizinische Behandlung von Krankheiten gemeint.

Tabelle 5: Ebenen von Prävention und Intervention im Gesundheits- und im Bildungsbereich

	Gesundheitswesen	Erziehungs- und Sozialwesen
Primäre Prävention	Maßnahmen zur allgemeinen Gesundheitsvorsorge, Gesundheitserziehung, Aufklärung, Finanzierung und Organisation eines leistungsfähigen Gesundheitswesens.	Kindgerechte Gestaltung schulischer und außerschulischer Lebens- und Lernbedingungen für alle Kinder
Sekundäre Prävention	Vorbeugungsprogramme für Risikogruppen gerechnet, z.B. Vorsorgeuntersuchungen und Ernährungsvorschläge für Personen, die zu Diabetes oder Bluthochdruck neigen.	Schulische und außerschulische Unterstützungsangebote für Kinder, die von Schulversagen bedroht sind (z.B. Kinder nichtdeutscher Muttersprache, Kinder aus sozial instabilen Familien)
Tertiäre Prävention = Förderung = Therapie:	medizinische Behandlung von Krankheiten	Schulische und außerschulische Unterstützungsangebote bei <i>manifesten</i> Störungen (für Kinder, für Familien)

Die Unterscheidung lässt sich auf soziale Bereiche übertragen und sie ist hilfreich für eine Systematisierung schulischer wie außerschulischer Präventions- und Förderangebote:

- Primäre Prävention: Kindgerechte Gestaltung schulischer und außerschulischer Lebens- und Lernbedingungen für **alle** Kinder.
- Sekundäre Prävention: Schulische und außerschulische Unterstützungsangebote für Kinder, die von Schulversagen **bedroht** sind (z. B. Kinder nichtdeutscher Muttersprache, Kinder aus sozial instabilen Familien).
- Tertiäre Prävention = Förderung = Pädagogische Einzelfallhilfe und Therapie: Schulische und außerschulische Unterstützungsangebote bei **manifesten** Störungen.

Das Konzept legt nahe, auf Störungen nicht nur zu reagieren, sondern Vorkehrungen zu treffen, damit sie nicht erst auftreten.

Meine Erfahrung ist, dass bei den gegenwärtigen Reaktionen auf die PISA-Studien ein mal auf diese, ein mal auf jener Ebene operiert wird, die Maßnahmen aber kaum jemals auf einander bezogen werden. Ich wünschte mir Projekte, in denen an einer Schule, in einer Region ein mal planvoll analysiert wird

- welche Maßnahmen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention schon existieren und ggf. gesichert und ausgedehnt werden können und
- welche Klientel von Risikoschülern in dem System wiederkehrend zu erwarten ist und wieweit solche Risiken durch Maßnahmen sekundärer Prävention abgefangen werden können und müssen

Wenn solche Maßnahmen greifen, bleibt die Zahl der Lernenden mit manifesten Problemen überschaubar, denen wir mit kompensatorischen Fördermaßnahmen begegnen müssen, also mit Maßnahmen tertiärer Prävention. Wenn wir uns **nicht** planvoll um Maßnahmen primärer und sekundärer Prävention bemühen, produzieren wir einen Förderbedarf ohne Ende. Wir produzieren einen Förderbedarf, den niemand mehr bezahlen kann – oder wir verdünnen die endlichen Förderressourcen dermaßen, dass keinem Schüler und keiner Schülerin wirklich geholfen wird.

Mit solchen Überlegungen begeben wir uns auf das Terrain der Organisationsentwicklung. In solche Prozesse müssen wir eintreten, wenn wir vermeiden wollen, dass der Bereich „Diagnostik und Förderung“ zu einem ausufernden aber letztlich doch unorganisch angefügten Additum wird.

9. Schluss

Diagnosen können helfen, Lehr-Lernprozesse zu optimieren, Störungen vorzubeugen und bei manifesten Problemen zu erfahren, wo eine Förderung anzusetzen hat. Nachhaltigkeit bei Diagnose und Förderung setzt Metawissen voraus, Wissen,

- in welchen Bandbreiten reguläre Entwicklungsprozesse verlaufen,.
- um Störungsbilder und irreguläre Entwicklungsverläufe,
- wie Entwicklungen durch Bedingungen des schulischen und außerschulischen Umfeldes beeinflusst werden können

Der Erfolg von Diagnose- und Fördermaßnahmen hängt jedoch, wie bereits eingangs ausgeführt, nicht nur von den individuellen Kompetenzen der Lehrkräfte ab. Diese sind die notwendigen Voraussetzungen. Die hinreichende Bedingung jedes Fördererfolgs ist die, dass in den beruflichen Handlungsfeldern die Möglichkeit besteht, die zielführenden Konzepte auch professionell umzusetzen: mit ausreichend Zeit versehen und in das pädagogische Alltagsgeschehen integriert.

Es liegt in der Natur eines Buch- oder Zeitschriftenbeitrages, dass ein Thema nicht erschöpfend behandelt werden kann. Man müsste thematisieren

- die Notwendigkeit, das Umfeld in die diagnostischen Bemühungen einzubeziehen, das Stichwort lautet „Kind-Umfeld-Diagnose“ wobei selbstverständlich nicht nur das häusliche Umfeld gemeint ist, sondern auch und gerade das schulische Umfeld, denn es gibt ja auch die „diaktogenen Störungen“, die verursacht sind durch eine unzulängliche Unterrichtsmethode oder durch ein unsensibles Beziehungsverhalten einer Lehrperson.
- die Notwendigkeit, der verbreiteten pathogenetischen Diagnostik eine salutogenetische an die Seite zu stellen – auf eine Formel gebracht neben der Risikoanalyse auch eine Schutzfaktorendiagnostik zu betreiben um zu erfahren, welche Stärken und Ressourcen neben allen Problemen einer Person verblieben sind bzw. über welche Ressourcen das Umfeld verfügt.
- Man müsste reden über die Rahmenbedingungen, die erforderlich sind, damit das Konzept einer diagnosegestützten Pädagogik auch aufgehen kann.

Lassen wir die Fragen an dieser Stelle offen – sie können vielleicht an anderer Stelle beantwortet werden.

Literatur

Arnold, K.H., Kretschmann, R. (2005): Förderpläne, Konflikte und professionelle Kooperation, Z. f. Heilpäd., Heft 1

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 119f). Opladen: Leske und Budrich.

Behring, K., Kretschmann, R. & Dobrindt, Y. (1999): Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2 (3 Bände).

Bergsson, Marita/ Luckfiel, Heide (1999) Umgang mit schwierigen Kindern. Auffälliges Verhalten - Förderpläne - Handlungskonzepte, 2, Berlin: Cornelsen/Scriptor

Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede: Gerech beurteilen – Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis, Linz, 2000, Veritas

Brunner, Ilse; Schmidinger, Elfriede: Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz 2001, Veritas

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997) "Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen". In: F. E. Weinert, Psychologie des Unterrichts und der Schule - Enzyklopädie der Psychologie, ed., S. 71-176, Göttingen: Hogrefe.

Ingenkamp, Karlheinz (1991). Pädagogische Diagnostik. In: Roth, Leo (Hrsg.) (1991). Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth. S. 760 - 785.

Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H., Skowronek, H. (1999) Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC), Göttingen: Hogrefe

Klemenz, Bodo (2003) Ressourcenorientierte Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen, Tübingen: DGVT-Verlag

Kretschmann, Rudolf/ Rose, Maria-Anna (2002/2) Was tun bei Motivationsproblemen?. Förderung und Diagnose bei Störungen der Lernmotivation, Horneburg: Persen

Kretschmann, Rudolf (1985) "Informeller Lese- und Schreibunterricht in englischen "primary-schools". In: M. Bergk und K. Meiers (eds.), Schulanfang ohne Fibeltrott, S. 129-139, Bad Heilbrunn: Klinkhardt,

Kretschmann, R., Dobrindt, Y. & Behring, K. (1998): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2, Horneburg: Persen

Mandl, Heiz (1978) "Schuleingang und Primarstufe", in: Hansbuch der Pädagogischen Diagnostik, K.J. Klauer, ed., 4, Düsseldorf: Schwann, 955 -964

Scheerer-Neumann, Gerheid/ Kretschmann, Rudolf/ Brügelmann, Hans (1986) "Andrea, Ben und Jana: selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben", in: ABC und Schriftsprache - Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher, Hans Brügelmann, ed., Konstanz: Faude-Verlag, 55-96

Anschrift des Verfassers

Prof. Dr. Rudolf Kretschmann
Studiengang Behindertenpädagogik, FB 12
Universität Bremen
D-28334 Bremen
Tel. 0421/2182583(2195) Fax 0421/2184577

priv.:
D-28865 Lilienthal, Kastanienweg 55
Tel. 04298/939453,
Fax 04298/939452
E-mail: rudolf.kretschmann@t-online.de
Web: www.kretschmann-online.de

Anhang 1: Beispiel eines Förderkontrakts⁴

Förderkontrakt	
Name des Kindes	Kevin
Förderdiagnostisches Gutachten	Datum
Aktueller Förderplan	Datum
Vorläufige Dauer der Förderung	Datum
Beteiligte Fachpersonen	Frau A., Förderzentrum; Frau B., Grundschullehrerin; Eltern; Herr C., Schulpsychologe; Frau D., Mitarbeiterin des Jugendamts
Vorrangige Förderziele	Verringerung aggressiver verbaler Kommunikation, Steigerung der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Verbalisierung von Emotionen
Aufgaben, die von der Sonderschullehrerin Frau A. übernommen werden	<ol style="list-style-type: none"> (1) klassenexternes Sozialtraining von Kevin in einer Kleingruppe zusammen mit drei weiteren förderbedürftigen Kindern an zwei Tagen pro Woche für je eine Unterrichtsstunde. (2) Assistenz und Beobachtung der förderbedürftigen Kinder (u.a. auch Kevin) im Klassenunterricht während zweier Unterrichtsstunden pro Woche. (3) Unterstützung angemessener Wahrnehmung negativer Emotionen durch zumindest zweimalige modellhafte Selbstverbalisierung der Klassenlehrerin oder eines dazu von ihr aufgeforderten Mitschülers während jeder doppelbesetzten Unterrichtsstunde mit nachträglicher individueller Rekapitulation der Situation durch Kevin im leisen Zwiegespräch mit der Förderlehrerin. (4) ermutigende Hilfestellungen für Kevin beim Verbalisieren vom eigenen Emotionen. (5) Bereitstellung von Selbstbeobachtungsbögen für Kevin für den von der Grundschullehrerin betreuten Klassenunterricht.
Aufgaben, die von der Grundschullehrerin Frau B. übernommen werden	<ol style="list-style-type: none"> (1) Kevin erhält im Klassenunterricht pro Unterrichtsstunde zumindest eine Gelegenheit, sich über eigenen Interessen oder die eigene emotionale Befindlichkeit kurz im Unterricht zu äußern. (2) Unterstützung angemessener Wahrnehmung negativer Emotionen durch zumindest zweimalige modellhafte Selbstverbalisierung der Klassenlehrerin oder eines dazu von ihr aufgeforderten Mitschülers während jeder doppelbesetzten Unterrichtsstunde mit nachträglicher individueller Rekapitulation der Situation durch Kevin im leisen Zwiegespräch mit der Förderlehrerin. (3) Die Klassenlehrerin vereinbart mit den Mitschülern, dass aggressive verbale Äußerungen von Kevin im Unterricht ohne sichtbare Reaktion bleiben (keine direkte Ansprache Kevins, kein Lachen, keine kritische Äußerung, keine Beschwerde bei der Lehrerin). (4) Nach jeder zweiten Unterrichtsstunde wird in einem kurzen Gespräch mit Kevin sein verbal-emotionaler Verhalten in den zurückliegenden beiden Stunden kommentiert und mit einer anerkennenden Äußerung im Falle angepassten Verhaltens verstärkt. (5) Kevin darf, wenn er das möchte, einmal in der Woche vor der Klasse von seinem Sport (Boxen) berichten.

⁴ aus Arnold, K.H., Kretschmann, R. (2005): Förderpläne, Konflikte und professionelle Kooperation, Z. f. Heilpäd., Heft 1

Aufgaben, die von den Eltern übernommen werden	<p>(1) Ein Elternteil ruft am Donnerstag oder Freitag Nachmittag die Klassenlehrerin kurz an und informiert sich über das zurückliegende Unterrichtsverhalten von Kevin. Im Fall einer günstigen Bilanz besprechen die Eltern die erhaltene Rückmeldung der Lehrerin mit Kevin, loben ihn und geben ihm eine Erhöhung seines wöchentlichen Taschengeldes (50 Cent).</p> <p>(2) Die Eltern nehmen regelmäßig die Beratungsgespräche mit dem Schulpsychologen wahr.</p> <p>(3) Die Eltern beteiligen sich beide an den vierwöchentlichen gemeinsamen Gesprächen mit der Klassen- und der Förderlehrerin sowie dem Schulpsychologen.</p> <p>(4) Die Eltern unterlassen aggressive verbale oder körperliche Bestrafungen von Kevin und nutzen statt dessen den vereinbarten Entzug von Fernsehzeit.</p>
Aufgaben, die vom Schulpsychologen übernommen werden	<p>(1) Herr C. bietet regelmäßig Familiengespräche an.</p> <p>(2) Herr C. arbeitet mit der Förderlehrerin ein Verhaltensprogramm und einen Beobachtungsbogen für Kevin aus.</p>
Aufgaben, die der Sozialarbeiterin des Jugendamts übernommen werden	<p>(1) Frau D. erkundigt sich vierwöchentlich bei einem Familienbesuch über die familiäre Entwicklung und das Verhalten Kevins.</p> <p>(2) Frau D. stellt gemeinsam mit den Eltern den Antrag auf Gewährung einer Familienhilfe für sechs Monate.</p> <p>(3) Der Antrag auf Fremdplatzierung Kevins wird nur im Fall einer extremen Zuspitzung der familiären Situation gestellt und soll durch eine günstige Entwicklung der Familie verhindert werden.</p>
Aufgaben des Kindes	Severin führt einen vom Schulpsychologen mit den Lehrern entworfenen Beobachtungsbogen, in den er zum Ende der letzten Stunde jedes Unterrichtstages seine Verhaltenseinschätzungen einträgt. Am Freitag legt er diesen Beobachtungsbogen seiner Klassenlehrerin vor, am Wochenende seinen Eltern.
Weitere Vereinbarungen	Klassen- und Förderlehrerin treffen sich jeweils donnerstags nach der 5. Stunde, um sich über die Erfahrungen mit den Förderkindern auszutauschen und die erforderlichen Schritte für die kommende Woche zu planen.
Beginn und Dauer des Kontrakts	ab Schuljahresbeginn bis zum Ende des ersten Quartals
Datum und Ort	Unterschriften der Beteiligten

Anhang 2: „Bremer Arbeitskreis Förderdiagnostik“**Förderkonzepte und -materialien****Förderdiagnostik**

- Kretschmann, Rudolf/ Dobrindt, Yvonne/ Behring, Karin (1998) Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2, Persen, Postfach 260, 21637 Horneburg
- Behring, Karin/ Kretschmann, Rudolf/ Dobrindt, Yvonne (1999) Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2, 3 Bände, Persen, Postfach 260, 21637 Horneburg
- Kretschmann, Rudolf/ Arnold, Karl-Heinz (1999) "Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne", in: Z. f. Heilpäd., 9, 410-420
- Kretschmann, Rudolf (2003) "Erfordernisse und elemente einer Diagnostik-Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer", in: Journal für LehrerInnenbildung, 2, 9-19

Fördermaterialien

- Kretschmann, Rudolf, Rose, Maria-Anna: Was tun bei Motivationsproblemen? Förderangebote bei Kindern mit Lernblockaden und Versagensängsten. Persen, Postfach 260, 21637 Horneburg
- Balhorn, Heiko, Brügelmann, Hans/ Kretschmann, Rudolf/ Scheerer-Neumann, Gerheid, (1987) Regenbogen-LeseKiste. 25 Bücher und div. Übungsmaterialien für Leseanfänger, Hamburg: Verlag Pädagogischer Medien, Unnastr. 19, 20253 Hamburg
- Rose, Maria-Anna, Kretschmann, Rudolf, Meinders, Ute: Schuleingangsphase: Sprachförderung
- Eva und Billi kommen in die Schule. Materialien zur Vorbereitung und Gestaltung des Schulanfangs für Kindergarten und Schule, Beltz, Weinheim, 2004

Förderkonzepte

- Kretschmann, Rudolf (2003) "Prävention und pädagogische Intervention bei Beeinträchtigungen des Lernens", in: Grundfragen der Sonderpädagogik, Leonhardt, A., Wember, F.B., eds, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 465-503
- Kretschmann, Rudolf (2003) "Manchmal ist Rechnenlernen schwer - eine entwicklungsökologische und systemische Problemsicht", in: Rechenschwäche - Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie, , Frtz, A.,Ricken,G., Schmidt,S., eds., Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 179-200
- Kretschmann, Rudolf/ Dobrindt, Yvonne (2003) "Handlungssteuernde Prozesse und ihre Bedeutung für das Rechnenlernen", in: Rechenschwäche - Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie, Fritz, A., Ricken,G., Schmidt,S., eds., Weinheim, Basel, Berlin, Beltz, 400-414
- Kretschmann, Rudolf (1998) "Erlebnisbezogene Lese- und Schreibförderung", in: Z. f. Heilpäd., 306-321
- Kretschmann, Rudolf/ Dobrindt, Yvonne/ Behring, Karin (1997) "Das Lernen lehren. Anleitung zum Lernen im Lebensraum Schule", in: Z.f.Heilpäd., 134-151
- Kretschmann, Rudolf/ Elspaß, Dagmar (1992) "Lese- und Schreibförderung bei Kindern mit Versagensängsten", in: Sonderpädagogik, 1, 4-19
- Kretschmann, Rudolf u.a.: Analphabetismus bei Jugendlichen, Stuttgart, Kohlhammer, 1990
- Kretschmann, Rudolf (2000) "Mut machen. Differenzierte Methoden für lernschwache Schüler", in: Friedrich-Jahresheft Üben & Wiederholen; Sinn schaffen - Können entwickeln, 18, 74-78