

Rudolf Kretschmann, Januar 2007

Diagnostik und Förderverständnis

Vortrag anlässlich der Tagung „Lehrer wird man erst im Beruf“
Loccum, 26. bis 28. Januar 2007

Unkorrigiertes Vortragsmanuskript, nicht zitierfähig

- 1. Ausgangslage – das neu erwachte Interesse an einer pädagogischen Diagnostik**
- 2. Förderverständnis und Förderbedarf**
- 3. Diagnostik ist nicht gleich Diagnostik**
- 4. Diagnostische Zugänge in pädagogischen Handlungsfeldern**
- 5. Diagnosemöglichkeiten – exemplarisch**
- 6. Von der Diagnose zum Förderplan**
- 7. Worüber noch zu reden wäre**

Diagnostik und Förderverständnis

1. 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.

Ich beschränke mich aus Zeitgründen auf den erstgenannten Aspekt: Diagnosen als Mittel zur Optimierung pädagogischer Angebote. 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 aller Arten der Leistungsbewertung, sei es nun in Form von Ziffernbenotungen oder Lernentwicklungsberichten.

Als Diagnosen als Mittel zur Optimierung pädagogischer Angebote 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.

2. Förderverständnis und Förderbedarf

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

- um Differenzierungsangebote in einem binnendifferenzierenden Unterricht,
- um Hilfestellungen zur emotionalen und sozialen Stabilisierung, etwa im Fall von Entwicklungskrisen und um
- möglichst nichtdiskriminierende Formen der Lernzeitverlängerung.

Pädagogischer Förderbedarf ist keine konstante Größe und er hängt auch nicht nur von den Eigenschaften und den Verhaltensweisen der Lernenden ab. Er hängt in hohem Maße ab

- Vom Anforderungsniveau der pädagogischen Institutionen und
- Von ihrer Integrationskraft und der Integrationsbereitschaft der Bildungseinrichtung.

Auch in gut ausgestatteten und gut organisierten Bildungseinrichtungen, in denen die Lehrenden gewillt sind, keinen Schüler zurückzulassen, besteht immer wieder die Notwendigkeit, Lernenden, die von Versagen bedroht sind, besondere Hilfen anzubieten. Aber der Förderbedarf hält sich in Grenzen. Wenn das Anforderungsniveau hoch ist und die Integrationskraft der Systeme gering – mangels Ausstattung, mangels Interesse an der Lernenden - wächst der besondere Förderbedarf ins Unermessliche – oder aber die Zahl derjenigen, die hinter den Mindestanforderungen zurück bleiben.

Und die entsprechenden Zahlen sind in unserem Bildungssystem beängstigend hoch:

- 12 % aller Schülerinnen und Schüler, welche die Schule ohne Hauptschul- oder gänzlich ohne Abschluss
- 23% befinden sich lt. PISA-I auf dem Niveau funktionalen Analphabentums befinden, und

- Lernende mit Migrationshintergrund sind davon besonders stark betroffen.

Diagnosen können dazu beitragen Abhilfe zu schaffen. Aber sie sind immer nur **Teile** 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.

3. Diagnostik ist nicht gleich Diagnostik

Diagnostik ist nicht gleich Diagnostik. Man kann unterscheiden zwischen

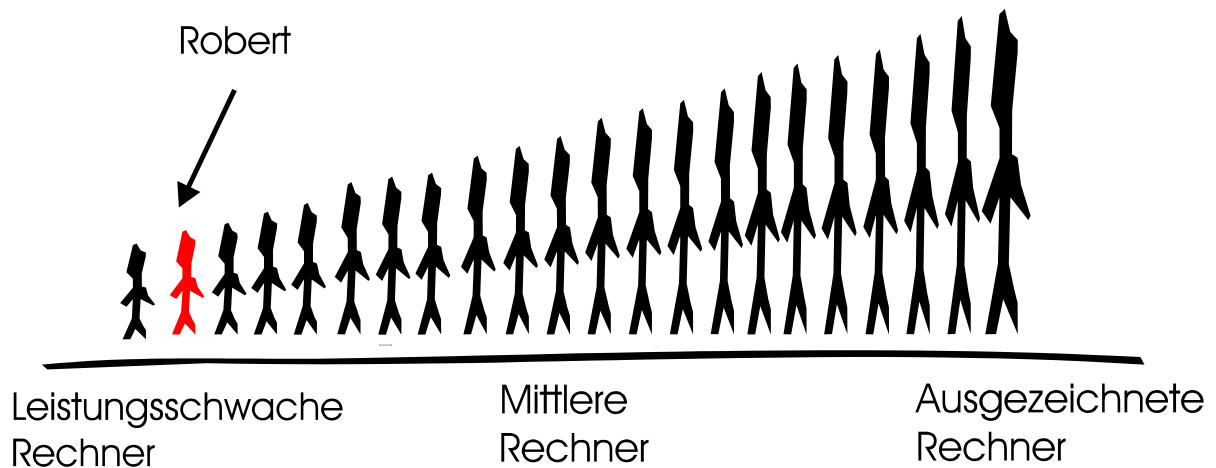
- **sozialnormierter Diagnostik**, bei der die Leistungen bzw. Merkmalsausprägungen eines Individuums mit denen der anderen Mitglieder einer Kohorte verglichen werden;
- **entwicklungsbezogener Diagnostik**, bei der v.a. auf dem Gebiet der psychischen und organischen Entwicklung ermittelt werden kann, welche Entwicklungsschritte eine Person vollzogen hat und welche nicht;
- bezogen auf schulische Lerninhalte einer **curriculumbezogenen Diagnostik**, mittels derer man analog zu entwicklungsbezogenen Diagnostik feststellen kann, welche Lernschritte ein Schüler, eine Schülerin bewältigt hat und welche nicht, sowie
- einer **prozessorientierte Diagnostik**, mittels derer in Erfahrung zu bringen ist, wie ein Individuum in einer gegebenen Situation oder bei der Bewältigung einer Anforderung operiert.

Die meisten Diagnoseverfahren – z.B. Intelligenz- oder normative Schulleistungstests - folgen der Sozialnormorientierung. Mittels sozialnormorientierter („normativer“) Tests lässt sich u.a. feststellen, ob die Leistungen oder Merkmalsausprägungen von Individuen kritische Grenzwerte über- oder unterschreiten. Damit lässt sich dann z.B. ein schulischer Förderbedarf begründen und legitimieren. Für die Förderung als solche liefern sie nur wenige Informationen. Für die Optimierung pädagogischer Angebote, z.B. für die Erarbeitung von Förderplänen und für die Begleitung der Förderaktivitäten werden v.a.

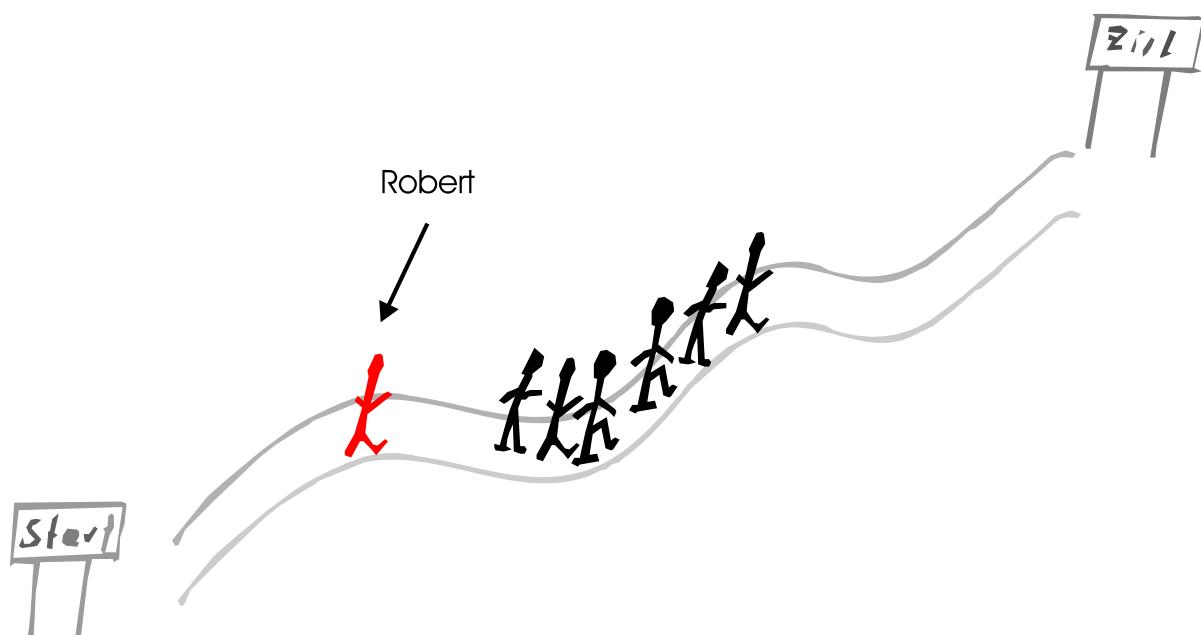
- entwicklungsbezogene,
- curriculumbezogene und

- prozessorientierte
Diagnosen benötigt.

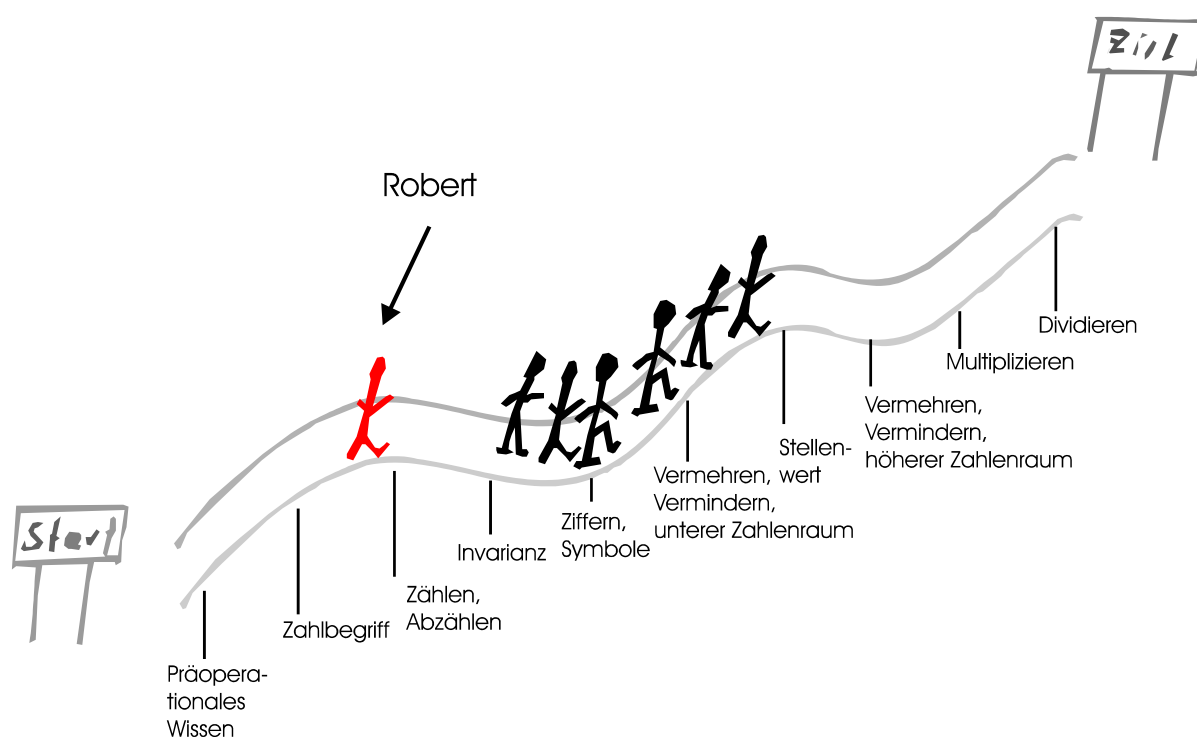
Um Fördermaßnahmen zu organisieren genügt es z.B. nicht zu wissen, dass Robert im Vergleich zu seiner Altersgruppe einen niederen Rangplatz aufweist:



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



Was wir benötigen, um Förderangebote zu realisieren ist eine Diagnostik, die mir vor allem darüber Auskunft gibt, welche Lernschritte Robert vollzogen hat und 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 ein mal die Zone seiner aktuellen Leistung. Von daher kann ich Maßnahmen planen, die Robert helfen, in die Zone der nächsten Entwicklung zu gelangen.



Robert aus unserem Beispiel hat zwar einen Rückstand zu seinen Mitschülern. Aber er hat einen Zahlbegriff ausgebildet, kann zählen und abzählen und steht an der Schwelle zur Invarianz. Darauf lässt sich aufbauen!

4. Diagnostische Zugänge in pädagogischen Handlungsfeldern

Sozialnormorientierte Tests entstammen der Forschungstradition der quantitativ-empirischen Psychologie. Sie wurden entwickelt für psychologische Fragestellungen und für die Arbeitsfelder der Psychologie. Z. B. für Gutachtenszwecke, bei denen in relativ kurzer Zeit ein Maximum (quantifizierbarer) Informationen über eine Person gewonnen werden sollen. Aber nicht alle für die Optimierung pädagogischer Angebote hilfreichen Informationen sind quantifizierbar. Darüber hinaus haben Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler über viele Monate und mitunter sogar Jahre unterrichten, andere Möglichkeiten, diagnostische Erkenntnisse zu gewinnen; was nicht ausschließt, dass man sich gelegentlich auch ein mal eines normativen 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.

Zu praktisch tauglichen und wissenschaftlich akzeptablen Vorgehensweisen werden diese diagnostischen Zugänge, wenn sie vor dem Hintergrund gesicherter Modelle erfolgen, also theoriegeleitet sind.

Lehrerinnen und Lehrer können diagnostisch relevante Erkenntnisse im dem Unterrichtsgeschehen entnehmen, wenn sie

- über Vorstellungen verfügen, wie Lesen, Schreiben und Rechnen sich entwickeln,
- über die häufigsten Ursachen von Lese- Rechtschreib- und Rechenstörungen informiert sind,
- sich in Grundzügen der Motivationstheorie auskennen oder
- in der Psychologie des Lernens und Vergessens.

Je genauere Kenntnisse Lehrerinnen und Lehrer von solchen Prozessen haben, desto beobachtungssensibler werden sie und es gelingen ihnen mittels teilnehmender Beobachtung womöglich bessere Diagnosen als mit einer aufwendigen psychologischen Testbatterie. Für diese Art von beiläufiger Diagnostik gilt der Satz „man sieht nur was man weiß“.

Natürlich gibt es auch Situationen, in denen ein ausgearbeitetes Diagnoseverfahren hilfreich sein kann. Für Förderzwecke geeignet sind

- Curriculumvalide Aufgabensammlungen, anhand derer man einschätzen kann, welche Teilschritte eines Lehrgangs von einem Schüler bewältigt werden und welche nicht
- Beobachtungshilfen zur Einschätzung von Risiken und Schutzfaktoren im schulischen und außerschulischen Umfeld
- Verhaltens- und Merkmalslisten, etwa zum Sozialverhalten, mit denen 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. Diagnosemöglichkeiten – exemplarisch

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

Instrumentarium:

- In einer reformpädagogisch ausgerichteten 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 ein sog. Pensenbuch. Das ist ein Journal, in das die Lehrerin möglichst täglich einträgt, welche Lernaktivitäten das Kind vollzogen und wie es die Anforderungen bewältigt hat.

Durch derart sorgfältige Beobachtungen können Lehrerinnen und Lehrer frühzeitig auf Störungen im Lernprozess aufmerksam werden und Gegenmaßnahmen ergreifen.

5.1 Diagnostizieren ohne Test – was man z.B. aus Schreibproben heraus lesen kann

Die folgende Abbildung zeigt eine Schreibprobe. Handelt es sich hierbei um die Schreibleistung eines förderbedürftigen Kindes?

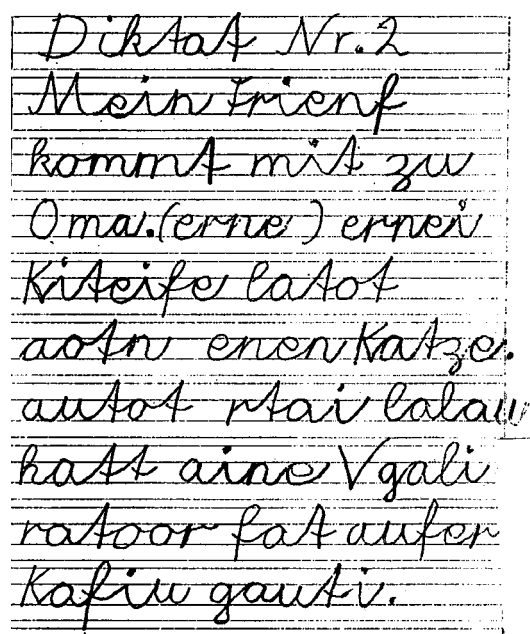
Abb.1: Schreibprobe „Miriam“

· ARR W N D e r e n d e
 low
 R S A m m e r s d i e
 · W O R T A N I G D V o n
 i n m m m m m m m m m m
 F V E A F U E r e s z
 F O P A E U E L U R
 W U N D W O F E S Y
 F L E N r e s z
 N e e m e l h o m
 W o r t e s a m
 M A R I N A T U

Natürlich ist die Frage nicht zu beantworten, solange man keine weiteren Informationen über das Kind hat. Tatsächlich handelt es sich um die Schreibprobe eines Schulkindes in der zweiten Hälfte des 1. Schuljahres.

- Ein Vorschulkind mit solche einer Schreibleistung würde man als "normal entwickelt" einstufen
- Ein Schulkind mit solch einer Schreibleistung als „rückständig“.

Um zu einer derartigen Einschätzung zu kommen, benötigt man ein Modell – im konkreten Fall ein **Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs** ein erfahrungsgestützte Vorstellung, in welchen Schritten und Etappen sich das Lesen- und Schreibenlernen üblicherweise vollzieht. Solche Modelle wurden in den letzten Jahren entwickelt.

Abb. 2: Schreibprobe „Serkan“

Serkan, 9 Jahre alt, wiederholt die dritte Klasse. Seine graphomotorische Entwicklung ist offensichtlich normal verlaufen. Aber die grundlegenden phonologischen Operationen – Wortaufbau und Wortsynthese - hat er nicht erlernt. Einige wenige geübte Wörter schreibt er richtig. Bei weniger geübten Wörtern setzt er willkürlich die Grapheme, die er kennt. Üblicherweise ist für die Ausbildung der für das Lesen- und Schreibenkönnen unumgänglichen phonologischen Kompetenzen das erste Schuljahr vorgesehen. Wir erleben immer wieder Kinder, die ohne entsprechende Kompetenzen in das zweite, dritte oder gar vierte Schuljahr weiter versetzt werden, ohne dass sie einschlägige Hilfe erfahren und die Schule dann womöglich als Analphabeten verlassen. Eine in Lese- und Schreibentwicklungsmodellen bewanderte Lehrerin wird den Entwicklungsstand eines Kindes wie Serkan aufgrund der Schreibprobe ohne besonderen Diagnoseaufwand sofort erkennen. Ein wie ich finde gelungenes Beispiel für eine entwicklungs- und curriculumbezogenes Kompetenzinventar ist das

5.2 „Förderdiagnostische Inventar für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen“

„Arbeitskreis Förderpläne“ des Schulamtes für den Kreis Unna und des Schulamtes für die Stadt Hamm

Es enthält Registriermöglichkeiten für folgende Förderbereiche und es ist äußerst detailliert.

Sozialverhalten (sozial-emotionaler Bereich)

Emotionalität

Wahrnehmung (einschließlich Motorik)

Deutsch (Sprache)

Praenumerik, Geometrie und Arithmetik

Deutsch

(trifft nicht zu —, trifft teilweise zu O, trifft zu +)

_____ Name

1. Schriftspracherwerb		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
(c) „Arbeitskreis Förderpläne“ des Schulamtes für den Kreis Unna und des Schulamtes für die Stadt Hamm	– steht dem Lesen- und Schreibenlernen positiv gegenüber											
	– besitzt Erfahrungen zum Schriftgebrauch											
	Phonem-Graphem-Korrespondenz											
	– kann Buchstaben und Zahlen unterscheiden											
	– hat Buchstabenvorkenntnisse											
	– kann Buchstaben abschreiben											
	– kann Buchstaben nach vorherigem Ansehen aus dem Gedächtnis schreiben											
	– erkennt Buchstaben											
	– Buchstabendiktat											
	– kann Groß- und Kleinbuchstaben unterscheiden											
	Phonologische Operationen											
	– erkennt Anfangsphoneme von Wörtern											
	– kann buchstabieren und lautieren											
	– kann Silben und einfache Wörter synthetisieren											
	Technisches Lesen											
	– kann Silben lesen											
	– kann einfache Wörter lesen											
	– kann Wörter mit mittlerem Schwierigkeitsgrad lesen											
	– kann Wörter mit erweitertem Schwierigkeitsgrad lesen											
	Sinnerfassendes Lesen											
– kann Wörter sinnerfassend lesen (Sinnerwartung, Sinnggebung)												
– kann Sätze sinnerfassend lesen (Sinnerwartung, Sinnggebung)												
– kann Texte sinnerfassend lesen (Sinnerwartung, Sinnggebung)												
Technisches Schreiben												
– kann abschreiben												
– kann Wörter nach vorherigem Ansehen aus dem Gedächtnis schreiben												
– kann Wörter nach Diktat schreiben												
– kann Sätze nach Diktat schreiben												
– Schreiben im Sinnzusammenhang												
– Eigenschreibungen zu Bildvorlagen (Wörter, Sätze, Texte)												
– Eigenschreibungen nach Überschriften (Wörter, Sätze, Texte)												

(c) „Arbeitskreis Förderpläne“ des Schulamtes für den Kreis Unna und des Schulamtes für die Stadt Hamm

Arithmetik – Forts. (trifft nicht zu —, trifft zu +)	Anna	Adeline	Beatrice	Benny	Christine	Conny	Daniel	David	Frederic	Georg
4. Umgang mit Zahlen und Mengen > 1.000										
– beherrscht die Zahlen im Zahlenraum > 1000										
– beherrscht das Stellenwertsystem und seine Erweiterungen										
– kann Ziffern und Zahlen in das Zahlenhaus einordnen										
– kann große Zahlen lesen und schreiben										
– beherrscht den Umgang mit dem Taschenrechner										
– kann auf Grund von Überschlagrechnungen die Richtigkeit des Ergebnisses bestimmen										
5. Umgang mit Brüchen und Dezimalzahlen										
– kann den Bruch als Teil eines Ganzen definieren										
– kann die Bestimmungsstücke eines Bruches erklären (Zähler, Nenner, Bruchstrich)										
– kann Bruchteile benennen										
– kann Bruchteile auf verschiedene Arten visualisieren										
– kann Bruchzahlen lesen und schreiben										
– kann Brüche erweitern										
– kann Brüche kürzen										
– kann Brüche auf einem langen Bruchstrich kürzen										
– erkennt die Gleichwertigkeit von Brüchen										
– kann gleichnamige Brüche addieren										
– kann gleichnamige Brüche subtrahieren										
– kann unechte Brüche in gemischte Zahlen verwandeln										
– kann gemischte Zahlen in unechte Brüche verwandeln										
– kann ungleichnamige Brüche addieren										
– kann ungleichnamige Brüche subtrahieren										
– kann Brüche multiplizieren										
– kann Brüche dividieren										
– kann aus Brüchen Dezimalzahlen entwickeln										
– kann Dezimalzahlen lesen und schreiben										
– kann Brüchen Dezimalzahlen zuordnen										
– kann Dezimalzahlen Brüchen zuordnen										
– kann gemischte Brüche in Dezimalzahlen umwandeln										
– kann Dezimalzahlen in gemischte Brüche umwandeln										

Auf CD-ROM erhältlich für 15,-- €
 Bestelladresse: Dirk Wasmuth, Bahnstraße 57, 44532 Lünen




5.3 Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern

Einschätzungen müssen übrigens nicht nur als Fremdeinschätzungen erfolgen. Auch Selbsteinschätzungen können hilfreich sein. In einer Handreichung des Grundschulverbands (2006)¹

¹ Grundschulverband, Hrsg. (2006) Was muss Schule leisten, damit Kinder etwas können? Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 3 und 4, CD: Materialien, Präsentationen und weitere Texte zu Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, Frankfurt

Name:	Klasse:	Datum:
-------	---------	--------

Lesen und mit Medien umgehen

Ich über mich:			
Ich lese gerne.			
Ich suche mir selber Texte und Bücher zum Lesen aus.			
Ich sage meine Meinung zu Texten und Büchern.			
Ich übe Lesetexte so, dass ich sie anderen vorlesen kann.			
Ich verstehe Aufgaben und Aufträge und kann sie bearbeiten.			
Ich verstehe Spielanleitungen und Gebrauchsanweisungen.			
Ich finde Informationen für meine Arbeit in Texten und Büchern.			
Ich finde Informationen im Internet.			
Ich beschaffe mir Informationen aus Zeitschriften und Büchern in der Bibliothek.			

Das nehme ich mir vor:

Bitte ankreuzen:

		
Ich habe das Blatt alleine bearbeitet.	Ich habe das Blatt mit meiner Lehrerin bearbeitet.	Ich habe das Blatt zu Hause mit Hilfe bearbeitet.

5.4 Selbsteinschätzung von Lehrkräften

Und es muss nicht immer nur das Verhalten von Schülerinnen und Schülern sein, das eingeschätzt wird. Die Kultusministerkonferenz hat Bildungsstandards für die einzelnen Unterrichtsfächer vorgelegt. Die bereits erwähnten Handreichungen des Grundschulverbands enthalten Einschätzungshilfen, mit Hilfe derer die Lehrkräfte sich vergewissern können, inwieweit sie die Bildungsziele verfolgen und was sie tun, um die Zeile zu erreichen.

Die linke Spalte sind die Lernziele, welche die Kinder erreichen sollen. Die rechte Spalte enthält die Maßnahmen, welche die Lehrerin ergreifen will, um die Zeile zu erreichen. Die Auflistung ist ein Muster.

Schreiben:	
Texte planen	<i>Wort- und Ideenfelder anlegen, Clustering, Planen von Erzählschritten mit Hilfe von Erzählkarten, „Schreibwerkstatt“ (wachsendes Materialangebot: Wörterkistchen, Bilder, Anfänge...)</i>
Texte schreiben	<i>Einbindung in die thematische Arbeit, Möglichkeiten zum differenzierten Schreibbeginn/-ende durch WP-Arbeit, Konzepthilfen: zweizeiliges Schreiben, Korrekturabsprachen (Durchstreichen, Schweifklammer, Fußnoten), PC Nutzung</i>
Texte überarbeiten	<i>Korrekturbüro, ausgewählte Texte einem Partner/ einer Kleingruppe vorlesen, Rückmeldung geben/erhalten (→ Schritte zur Schreibkonferenz) auch im Plenum, Kommentare der L. nutzen</i>
Schreibfertigkeiten entwickeln	<i>funktionelle Schreibfälle, die gut lesbare Texte erfordern: Plakate, Themenhefte, Briefe, → Handschrift, PC Übungsangebote aus Lehrgang für schwierige Buchstabenverbind.</i>
richtig schreiben: geübte Wörter normgerecht schreiben	<i>mit thematisch bedeutsamen Merkwörtern arbeiten, Arbeit mit der Lernkartei</i>
Strategien nutzen	<i>Pilotsprache, Vokallänge abhören, ableiten, verlängern, Nomenprobe</i>
Rechtschreibgespür entwickeln	<i>Fehlerstellen in den Texten nur am Rand markieren, fremde Texte kontrollieren, Forscheraufträge, „Stolperwort des Tages“</i>
Rechtschreibhilfen verwenden	<i>Wörterbucharbeit integriert in Schreiben von eigenen Texten, Übungsschleifen dazu mit Hilfe von Aufgabenkartei</i>
Arbeitstechniken nutzen	<i>methodisch sinnvoll anschreiben (4 Schritte/ Wendetexte/ Abdeckkarte), feste Übungsformen (versch. Übungsdiktate, Lernkarteiarbeit, ABC-Heft), Abdeckkarte zur Kontrolle nutzen</i>

5.5 Prozessdiagnosen

Kompetenzinventare sind Protokollierungshilfen, um systematisch festzuhalten, was eine Lehrerin oder ein Lehrer über die Leistungen oder das Verhalten eines Kindes weiß – oder zu wissen glaubt. Wenn eine Lehrerin die Kompetenz eines Kindes falsch einschätzt – dann schlägt sich in dem Inventar eine Fehldiagnose nieder. Das kann man

vermeiden, indem man mit den Kindern direkt in eine Interaktion eintritt und ihm die Aufgaben stellt, um die es geht. So, wie wir es z.B. mit den

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



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

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

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

- 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.

Weiterhin enthalten die Kompendien Registrierbögen und Protokollierungshilfen zur Diagnose

- der Allgemeinentwicklung,
- des Sprachverhaltens,
- des Arrangements mit der unterrichtlichen Lernsituation,
- des Lernhandelns, und
- der Motivation und der emotionalen Einstellung zum Lerngegenstand.

Die Diagnoseverfahren sind gedacht als 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 **curriculumbezogene** Diagnostik, weil die wesentlichen Lernschritte der Fächer „Deutsch“ bzw. „Mathematik“ in den ersten beiden Schuljahren überprüft werden können; 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 orientieren sich an den Curricula der Schulfächer, sind also **curriculumbezogene Diagnoseverfahren**. Sie sind nicht konzipiert, um Punktwerte zu liefern. Sie sollen Einsichten

ermöglichen, wie ein Kind an Aufgaben herangeht, wie weit es auf dem Lernkontinuum gekommen ist und Erkenntnisse, welche Gefühle die schulischen Angebote und Anforderungen bei einem Kind auslösen.

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, das Augenmerk auf diesen oder jenen Sachverhalt zu richten. Lehrerinnen und Lehrer, 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 das Kind realisiert.

Qualitative Auswertung des Untertests „Technisches Lesen“

Prüfwörter	Bein	Baum	Leine	laufen	Ameise	Ein- kaufen	Tisch	Tuch	Schau- kel
liest fließend und richtig									
Erliebt das Wort langsam, lautierend bzw. syllabierend	X ○	○	X	○	○		○	○	○
verbessert sich selbst		X	○			○		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				

Das Kind, dessen Leseverhalten in Abb. 3 protokolliert ist, wird in einem standardisierten Lesetest einen niedrigen Prozentrang erhalten. Die Prozessbeobachtung gibt Auskunft, **warum**: es erkennt die Grapheme, ist aber offenbar nur ansatzweise in der Lage, die Grapheme zu Wortklängen zu synthetisieren. Dieses Unvermögen versucht es durch eine Ratestrategie zu kompensieren. Bei Kindern, die solch ein Leseverhalten zeigen, genügt es nicht, ihr Lesevermögen durch Training zu automatisieren. Sie müssen dazu angehalten werden, ihre unzweckmäßige Kompensationsstrategie zu verlernen, was manchmal schwieriger ist, als ein umsichtig gestalteter Erstlernprozess.

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	<input checked="" type="checkbox"/>	Das Kind	<input checked="" type="checkbox"/>
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 nicht förderlich auf die Lese- und Schreibentwicklung aus.

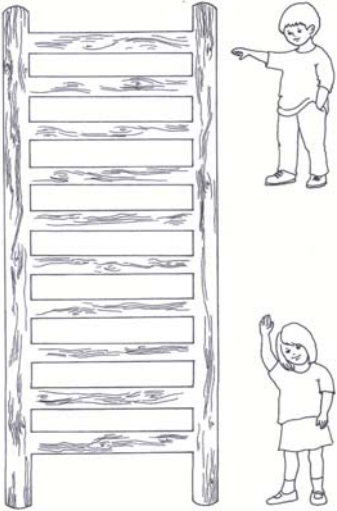
c) Der Prozesscharakter der Diagnosekompendien kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass nicht nur die kognitiven Leistungen abgebildet werden, sondern auch den **emotionalen Prozessen** nachgegangen werden kann, die das Lernen der Kinder begleiten. Dafür sind mehrere Möglichkeiten vorgesehen, u.a. ein Gesprächsleitfaden. Abb. 5 zeigt einen Ausschnitt.

Abb. 5: Protokollbogen zur Ermittlung emotionaler Reaktionen bzw. der 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?	

Die Formulierungen müssen nicht wörtlich übernommen werden, sollten jedoch annäherungsweise beibehalten werden. Im Zweifelsfall entscheiden die Anwender, welche Fragen sie einem Kind stellen wollen.

Als Sprech Anlass haben wir darüber hinaus eine Art projektiven Test vorgesehen (Abb. 1):

	<p><i>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?</i></p> <p><i>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.</i></p>
---	--

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 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).

Die Ermittlung der Gefühle hat sich als ein sehr wichtiger Diagnoseaspekt erwiesen. Lernprobleme sind fast immer von Ängsten und Abwehrhaltungen begleitet. Wenn wir solche Kinder fördern, stellen sich deutliche Erfolge immer erst dann ein, wenn es uns gelingt, die Erfolgsszuversicht der Lernenden wiederzubeleben – oder überhaupt erst eine Erfolgsszuversicht aufzubauen. Das gilt für Grundschulkindern genau so wie für jugendliche Analphabeten.

5.6 Die Portfoliomethode

Eine Möglichkeit, eine besonders enge Verbindung zwischen Diagnostik und pädagogischen Angeboten zu erzielen, ist die Portfoliomethode. Portfolios sind Sammlungen von 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 8: Inhalte eines Portfolios

Arbeitsergebnisse, die von der Schule gefordert werden	Außerschulisch erbrachte Arbeiten zusätzlich zu den Arbeitsergebnissen, die von der Schule gefordert werden	Rückmeldungen, Beobachtungen von Lehrerinnen	Schülerreflexionen über den eigenen Lernfortschritt
z.B. - Inhaltsangaben und Interpretationen gelesener Texte - die schriftliche Fassung eines Referats - Fotodokumente - Präsentationen - Zusammenfassung einer Gruppenarbeit - Projektergebnisse - Mindmaps und Skizzen	z.B. - 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. - Lehrerkommentare - Bewertungsraster - Evaluierungsbögen - Protokolle von Lehrer-Schüler-Besprechungen - Rückblickende Kommentierung getroffener Zielvereinbarungen	Z.B. - Überlegungen, die zur Auswahl der Arbeitsergebnisse geführt haben - Kommentierung der eigenen Arbeitsergebnisse - Rückblickende Kommentierung geschlossener Zielvereinbarungen - Formulierung von Zielen für die nächste Entwicklungsetappe

Eine Sammlung von Arbeitsergebnissen (z.B. Arbeitsblättern) wird zum Work-Portfolio, wenn sie Rückmeldungen und Beobachtungen von Lehrerinnen enthält sowie Schülerreflexionen über den eigenen Lernfortschritt. 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 hinaus gehen.
- 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:

EM waut MÖLPLAZ

EM - HÖT Waus ES Waut Schreki

MÖL PLAZ MONER SAN NAME

Dose Moze EN zite WON ONte Be

OBEN EN schstante DA

PATMINOTE FATE DAM

Ha Ha Ha FESSIN

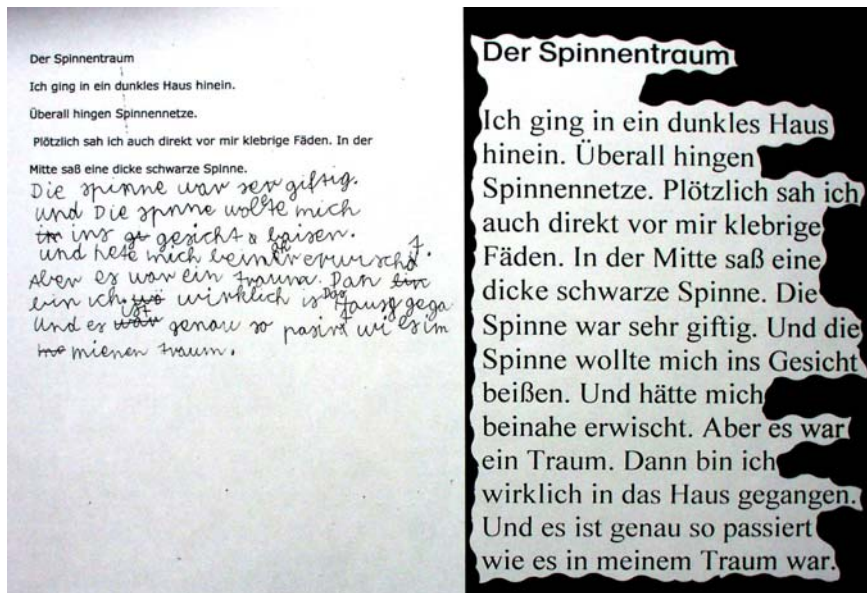
Nich Dose Moze END

Die Arbeit mit dem Portfolio impliziert daher ein mehrschrittiges Arbeiten:

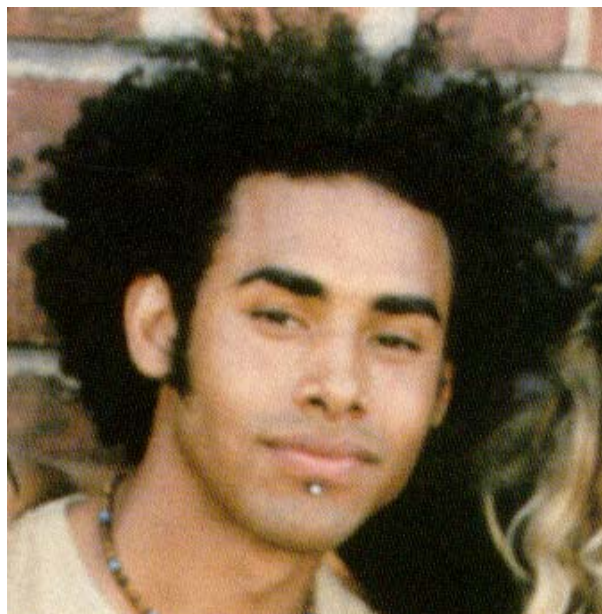
- Entwerfen,
- Überarbeiten und korrigieren,
- Gestalten,
- Präsentieren.

Die Aufgabe der Lehrperson ist, behutsam Rückmeldung zu geben, anzuregen, zu ermutigen, Hilfestellung zu geben. Erfahrungsgemäß sich

Lernende unglaublich stolz, wenn sie, was ursprünglich vielleicht ein kaum leserliches Gekritzel war, im Endstadium so erleben:



Ich bin Diego



In meiner Freizeit bin ich Akrobat

Ich bin Mitglied in einer Akrobatikgruppe, Wir trainieren einmal in der Woche und manchmal auch am Wochenende

Unser Programm besteht aus: Feuer an die Haut halten, Feuerschlucken, Feuerspucken, Singen, Steppen, Tanzen Jonglieren, Clownerie, Pantomime und Theaterspiel.

Wir sind damit auch schon in Bremen und in anderen Ländern aufgetreten. Unser nächster Auftritt ist wahrscheinlich in Bremen.

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 – diese Art eines diagnostischen Vorgehens 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 valide, denn während der Test in der Regel 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 förderliche Prozesse ermöglicht, indem es 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. Von der Diagnose zum Förderplan

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 beruflich Erfolg der Lehrenden. Ein Hilfsmittel, diagnostische Angebote adäquat zu beantworten ist der **Individuelle Entwicklungsplan**.

In den USA schreibt ein Bundesgesetz seit 1975 vor, dass für alle Kinder mit "special Education needs" Individuelle Entwicklungspläne erstellt werden müssen. An diesem Gesetz orientieren sich viele wissenschaftliche Studien und auch die Regelungen in vielen anderen Ländern. In der Novelle von 1997 kann man nachlesen, dass

- die Entwicklungsziele eines Individuellen Entwicklungsplans operational und konkret formuliert sein müssen,.
- Dass ein Zeitraum formuliert werden soll, in dem diese Ziele erreicht werden sollen und dass
- Die Mittel und Methoden beschrieben werden sollen, mit denen die ziele zu erreichen sind und
- Dass wenigstens in Jahresabständen zu überprüfen ist, ob die eingeleiteten Maßnahmen die erwarteten Wirkungen erbracht haben und
- Ob weiterhin ein besonderer Förderbedarf besteht.

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 Köstervom **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 Leseaufbau 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 Stichnathstraße

7. Worüber noch zu reden wäre

Es liegt in der Natur eines Vortrags, dass ein Thema nicht erschöpfend behandelt werden kann.

Man müsste reden über

- 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.
- Über 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 sprechen über das Verhältnis von Diagnostik und Unterrichtsmethodik, denn die Ermittlung individueller Ausgangslagen von Lernenden erfordert als Antwort im Prinzip eine individualisierende Pädagogik und
- 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

„Arbeitskreis Förderpläne“ des Schulamtes für den Kreis Unna und des Schulamtes für die Stadt Hamm (2003) Förderdiagnostische Inventar für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen, VDS-Mittelungen, Landesverband Nordrhein-Westfalen, 4, 2004, S. 30-77. Das metierial ist auf CD-ROM erhältlich für 15,- € . Die Bestelladresse lautet: Dirk Wasmuth, Bahnstraße 57, 44532 Lünen

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

Grundschulverband, Hrsg. (2006) Was muss Schule leisten, damit Kinder etwas können? Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 3 und 4, CD: Materialien, Präsentationen und weitere texte zu Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, Frankfurt

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.

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

Kretschmann, R. & Arnold, K. H. (1999). Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 410-420.

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

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

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