

Rudolf Kretschmann

Pädagogische Diagnostik als Grundlage für die Begleitung von Lernprozessen

PH Bern, Forum Unterrichtsentwicklung, 14.11.2009

Kontakt:

rkretsch@uni-bremen.de

<http://www.kretschmann-online.de>

<http://home.arcor.de/rudolf.kretschmann>

Inhalte

1. Ausgangslage

2. Diagnostik und Individualisierung

3. Diagnostische Zugänge in pädagogischen Handlungsfeldern

4. Diagnosemöglichkeiten – exemplarisch

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

4.2 Kompetenzinventare

4.2 Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern

4.3 Selbsteinschätzungen von Lehrkräften

4.4 Prozessdiagnosen

5.5 Die Portfoliomethode

6. Von der Diagnose zum Förderplan

7. Worüber noch zu reden wäre

1. Ausgangslage

Das Schulwesen in den deutschsprachigen Ländern ist überwiegend nach dem Jahrgangsklassenprinzip organisiert. Der Zusammenfassung von Lernenden nach Altersjahrgängen liegt die Vorstellung zugrunde, dass alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs über gleiche oder zumindest annähernd gleiche Lernvoraussetzungen verfügen und daher zeitgleich identische pädagogische Anforderungen bewältigen können.

- Der Lehrplan ist bei dieser Konstruktion der Förderplan.
- Die pädagogischen Angebote orientieren sich lose an entwicklungspsychologischen Erkenntnissen bzw. an dem schulpädagogischen Erfahrungswissen, wann in etwa eine Alterskohorte welche Lernziele erreicht.
- Für eine Ermittlung der individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden eines Jahrgangs besteht bei dieser Leitvorstellung kein Bedarf.

Die Vorstellung gleicher Lernvoraussetzungen in einem Altersjahrgang war schon immer mehr Fiktion als Faktum. Rathenow und Vöge ermittelten bereits 1982 Kompetenzunterschiede bei Schulanfängern, die dem Pensum von bis zu drei Schuljahren entsprachen¹. Mit Maßnahmen wie Zurückstellung, Sitzenbleiben, Sonderbeschulung oder dem mehrgliedrigen Schulsystem wurde und wird immer wieder versucht, ein Mindestmaß an Homogenität der Schülerschaft herzustellen. Ein Mindestmaß, welches es ermöglicht, gleichschrittig zu unterrichten. Diese Maßnahmen stoßen zunehmend an ihre Grenzen.

- Trotz Sitzenbleibens und der Mehrgliederigkeit bleiben die Schulklassen heterogen zusammen gesetzt.

¹ Rathenow, Peter/ Vöge, Jochen (1982) Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, Braunschweig

- Regelmäßig werden Lernende in einem gleichschrittigen Unterricht über- und andere unterfordert.
- Viele Lernende können ihre individuellen Potenziale nur begrenzt entfalten und sind dadurch mitunter lebenslang in ihrem Fortkommen behindert.
- Die Mehrkosten, die dem Bildungssystem durch die vielen Klassenwiederholungen entstehen, sind beträchtlich und die Mittel fehlen den Schulen an anderen Stellen.
- Vollends an seine Grenzen kommt der gleichschrittige Unterricht, wenn Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf inklusiv unterrichtet werden sollen. Denn der sonderpädagogische Förderbedarf begründet sich ja dadurch, dass die Kinder eben nicht, zumindest nicht ohne besondere Hilfen nach dem Lehrplan der Regelschule unterrichtet werden können.

Wenn ein einmal eingeschlagener Lösungsweg nicht länger zu dem angestrebten Ziel führt (und es ist fraglich, ob das Ziel ausreichender Homogenität jemals zufriedenstellend erreicht wurde), gilt es, neue Wege zu beschreiten. In wissenschaftlicher Terminologie ausgedrückt - einen Paradigmenwechsel vorzunehmen. Solche ein Paradigmenwechsel findet in zunehmendem Maße statt. Oder um es anders zu formulieren: was in europäischen Nachbarländern z.T. schon lange praktiziert wird, bzw. was bisher nur das Privileg reformpädagogische arbeitender Schulen gewesen ist, wird zum Leitprinzip der staatlichen Bildungsinstitutionen:

- Die Heterogenität der Schülerschaft wird zur Kenntnis genommen.
- Statt pauschaler Kompetenzeinschätzungen erfolgen mehr oder weniger regelmäßig Feststellungen der individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler.

- Auf der Basis dieser Diagnosen werden individuelle Lern- bzw. Förderpläne erstellt.
- In einem kombinierten Angebot aus Binnendifferenzierung und flexibler äußerer Differenzierung werden den Lernenden individuelle Lernwege eröffnet.

Wobei der inklusive Unterricht nur ein letzter Auslöser sein sollte, sich von dem Konzept des gleichschrittigen Lernens **ganz** zu verabschieden. Denn in einer pluralen und zunehmend heterogenen Gesellschaft ist solch ein Schritt schon lange überfällig. .

2. Diagnostik und Individualisierung

Um Individuelle Lernpläne zu erstellen bedarf es der Ermittlung der Lernausgangslagen in den betroffenen Fächern. Bei schwierigen Problemlagen bedarf es zusätzlich der Diagnose lernhemmender und lernförderlicher Bedingungen. Die Diagnose der Lernausgangslagen kann von den Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen durchgeführt werden. Für diese Art der Diagnostik wird immer häufiger auch der Begriff „Assessment“ gebraucht. Sollte ein Anlass für die Vermutung bestehen, dass der Lernerfolg durch emotionale Probleme und/oder organische Beeinträchtigungen gefährdet ist, sollten einschlägig qualifizierte Fachleute mit den weiter gehenden Diagnosen betraut werden. Ich denke da an Heilpädagogen, Schulpsychologen oder Fachärzte.

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;

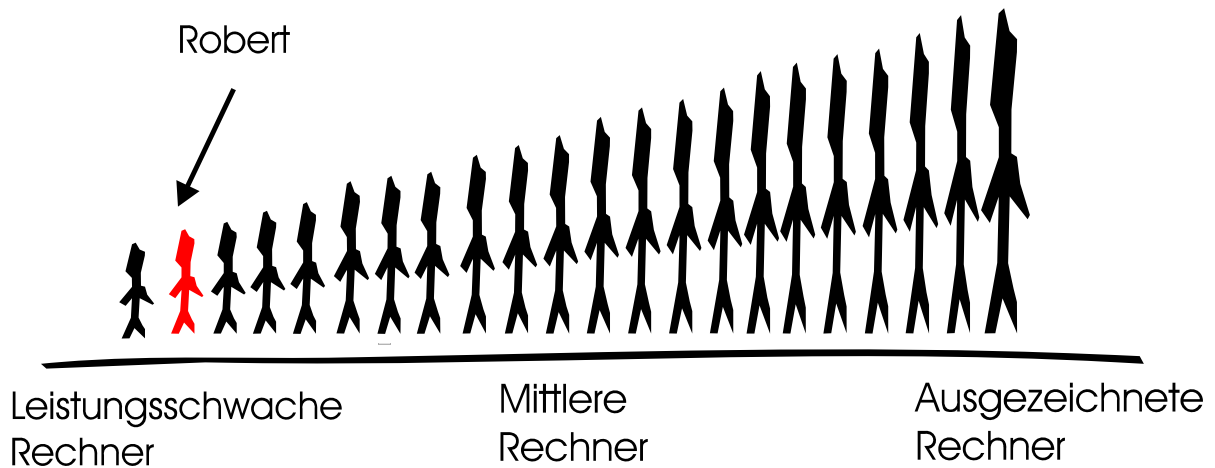
- **entwicklungsbezogener Diagnostik**, bei der v.a. auf dem Gebiet der psychischen und organischen Entwicklung ermittelt werden kann, welche Entwicklungsschritte eine Person vollzogen hat und welche nicht;
- bezogen auf schulische Lerninhalte einer **curriculumbezogenen Diagnostik**, mittels derer man analog zu entwicklungsbezogenen Diagnostik feststellen kann, welche Lernschritte ein Schüler, eine Schülerin bewältigt hat und welche nicht,
- einer **prozessorientierte Diagnostik**, mittels derer in Erfahrung zu bringen ist, wie ein Individuum in einer gegebenen Situation oder bei der Bewältigung einer Anforderung operiert, sowie
- einer **ökosystemischen Diagnostik**, bei der die Lebensumstände eines Kindes betrachtet und theoriegeleitet mit den Lernergebnissen und dem Verhalten des Kindes Beziehung gesetzt werden.

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.

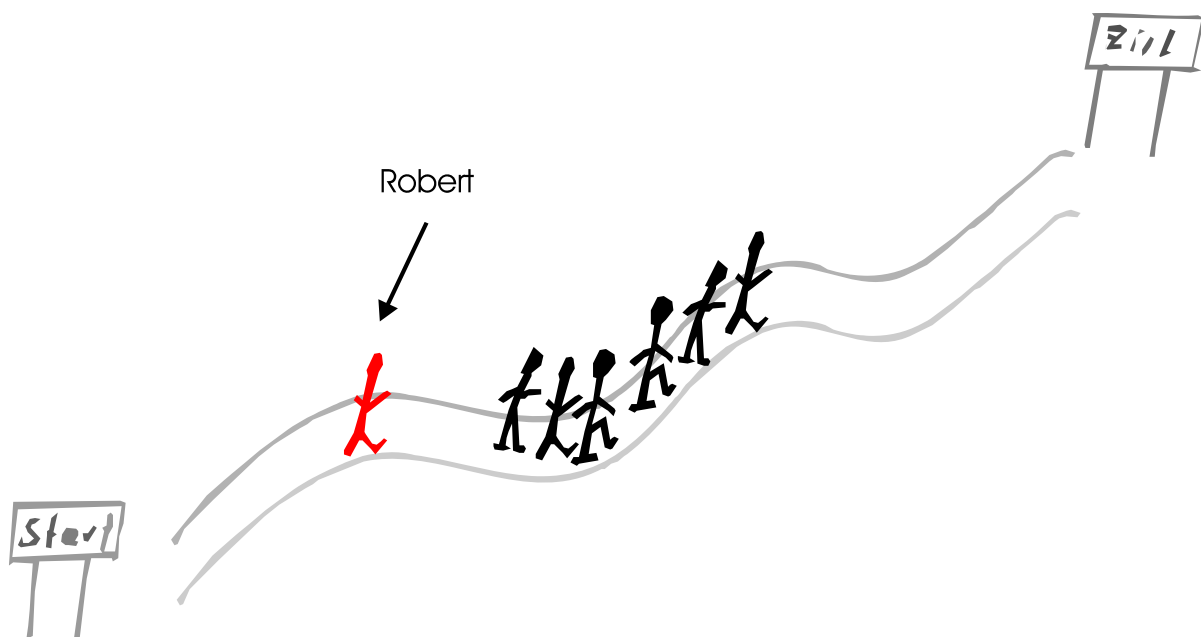
- entwicklungsbezogene,
- curriculumbezogene und
- prozessorientierte

Diagnosen benötigt.

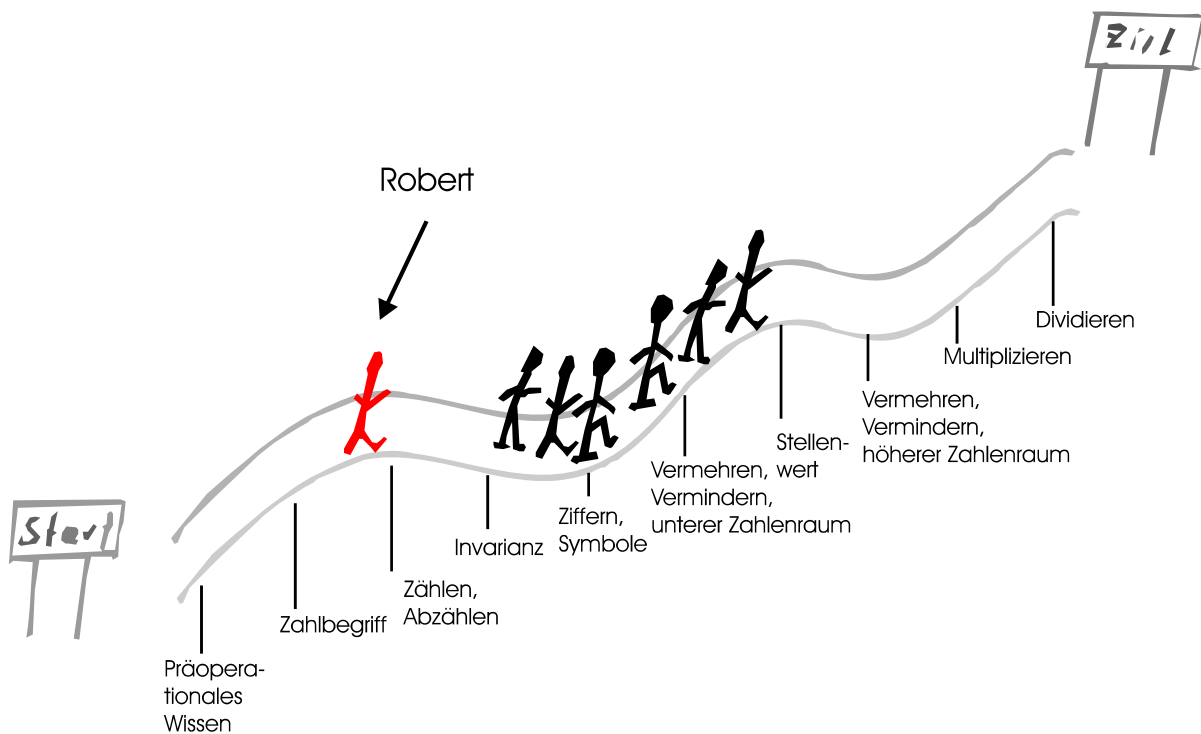
Um Fördermaßnahmen zu organisieren genügt es z.B. nicht zu wissen, dass Robert im Vergleich zu seiner Altersgruppe einen niederen Rangplatz aufweist:



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 uns 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 einmal die Zone seiner aktuellen Leistung. Auf dieser Basis kann man 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 ein Förderplan aufbauen!

3. 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.

Normative Tests werden benötigt,

- um eine Positionsbestimmung auf Klassen- oder schulebene vorzunehmen, um in Erfahrung zu bringen, wie eine Schulklasse oder eine Schule in einem überregionalen Vergleich abschneidet;
- um die relative Position eines Kindes im Vergleich zu seiner Bezugsgruppe zu bestimmen und/oder
- um einen besonderen – sonderpädagogischen - Förderbedarf nachzuweisen und zu legitimieren.

Curriculumbezogene Diagnoseverfahren werden benötigt

- um festzustellen, welche Lernschritte ein Kind vollzogen hat und welche nicht und um
- auf dieser Basis einen Förderplan zu entwickeln.

Um die pädagogischen Diagnoseaufgaben von der überwiegend psychometrisch aufgebauten psychologischen Diagnostik abzugrenzen,

habe ich vor einiger Zeit den Terminus „Pädagnostik“² vorgeschlagen; analog zu der Bezeichnung „Theragnostik“ womit der in psychotherapeutischen Handlungsfeldern ein fortlaufendes und integrales Zusammenwirken von Informationsgewinnung und Intervention zu verstehen ist.

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.

² Kretschmann, Rudolf (2004) "Pädagnostik- zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern", in: Leistungen der Kinder - wahrnehmen, würdigen, fördern, H. Bartnitzky und A. Speck-Hamdan, eds., 118, Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 180-217

Lehrerinnen und Lehrer können diagnostisch relevante Erkenntnisse unmittelbar 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.

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

- **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.
- **Curriculumvalide Aufgabensammlungen**, anhand derer man einschätzen kann, welche Teilschritte eines Lehrgangs von einem Schüler bewältigt werden und welche nicht.

4. Diagnosemöglichkeiten – exemplarisch

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

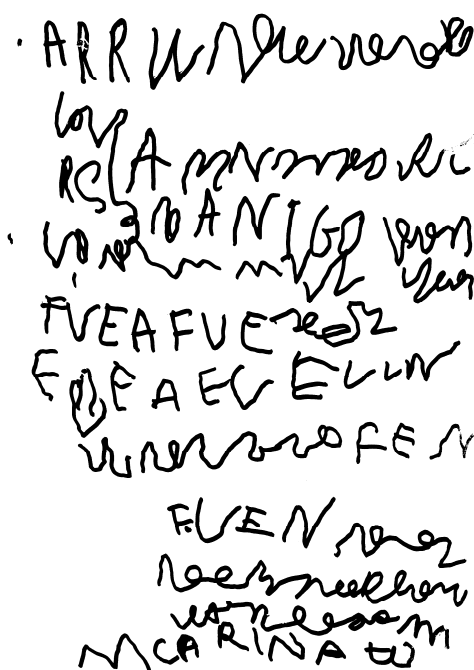
- In einer nach reformpädagogischen Prinzipien arbeitenden Grundschule konnte ich beobachten, dass die Lehrerin wöchentlich bei jedem einzelnen Kind abprüft, welche der eingeführten Wörter das Kind lesen kann, wie es sie lesen kann und welche nicht.
- In Montessori-Schulen führen die Lehrkräfte für jedes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

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

4.1 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“

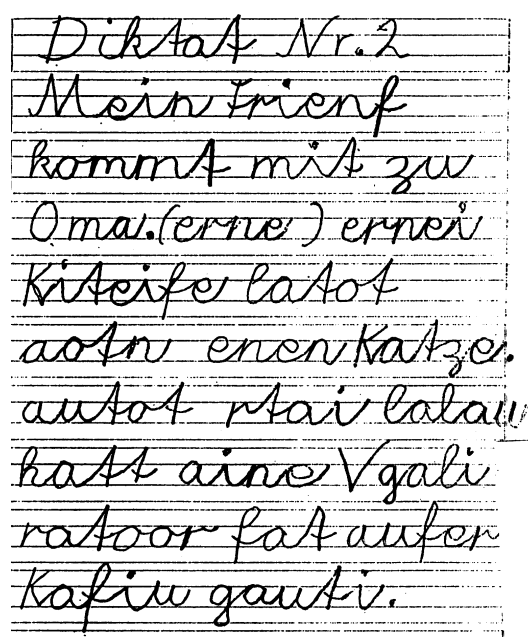


Natürlich ist die Frage nicht zu beantworten, solange man keine weiteren Informationen über das Kind hat. Tatsächlich handelt es sich um die Schreibprobe eines Schulkindes in der zweiten Hälfte des 1. Schuljahres.

- Ein Vorschulkind mit solch 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**: eine 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 offenbar 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 Schreibleistungsmodellen bewanderte Lehrerin wird den Entwicklungsstand eines Kindes wie Serkan aufgrund der Schreibprobe ohne besonderen Diagnoseaufwand sofort erkennen – oder zumindest eine Anfangsvermutung für weiter gehende Diagnosen entwickeln.

4.2 Kompetenzinventare

Bei einem Kompetenzinventar handelt es sich um eine Auflistung von Fertigkeiten oder Verhaltensmustern, die bei Lernenden beobachtet werden können. Dabei kann es sich handeln um

- Auflistungen zu bewältigender Lernschritte in einem Unterrichtsfach,
- Listen von Schlüsselkompetenzen wie dem Arbeits- oder dem Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern oder
- Übersichten über Risiko- und Schutzfaktoren, ein Kind und sein Umfeld betreffend.

Lehrerinnen und Lehrer können mit Hilfe solch eines Instruments protokollieren, welche der geleisteten Kompetenzen oder Verhaltensweisen sie bei einem Kind beobachtet haben.

Kompetenzinventare gibt es für die Einschätzung einzelner Schülerinnen und Schüler und als Übersichten für ganze Lerngruppen. Zwei Beispiele:

Beispiel 1 trägt den Titel „**Förderdiagnostische Inventar für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen**“³ und wurde entwickelt von einem „Arbeitskreis Förderpläne“. Es ist als Verfahren für die **Langzeitbeobachtung** eines Schülers oder einer Schülerin konzipiert, kann aber auch zu einem Gruppenverfahren umgearbeitet werden.

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

³ Auf CD-ROM erhältlich für 15,-- € Bestelladresse: Dirk Wasmuth, Bahnstraße 57, 44532 Lünen

Deutsch

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

Name _____

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

1. Schriftspracherwerb	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- 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)										

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										

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

Beispiel 2 ist eine Klassenliste und kann von einer Support-Seite des Hessischen Kultusministeriums herunter geladen werden.




4.2 Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern

Einschätzungen müssen übrigens nicht nur als Fremdeinschätzungen erfolgen. Auch Selbsteinschätzungen können hilfreich sein. In einer Handreichung des Grundschulverbands (2006)⁴

⁴ 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.

4.3 Selbsteinschätzung von Lehrkräften

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

Die linke Spalte enthält Lernziele, welche die Kinder erreichen sollen. Die rechte Spalte enthält Maßnahmen, welche die Lehrerin ergreifen will, um die Ziele 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>

4.4 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.

Zu den Pionieren auf dem Gebiet einer kompetenzorientierten und curriculumbezogenen Diagnostik gehören u.a. auch Kolleginnen aus Bern: Elisabeth Moser Opitz, Daniela Berger, Lis Reusser und Margret Schmassmann. Von ihnen stammen die Materialien BESMATH, das Berner Screening Mathematik zum Erfassen von Schülern mit schwachen Mathematikleistungen bzw. der „Heilpädagogische Kommentar zum Zahlenbuch“.

Ich selbst hatte Gelegenheit, an zwei solcher Materialien mitzuarbeiten, der

- „Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2“⁵ sowie der
- „Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2“⁶.

⁵ Kretschmann, R., Dobrindt, Y. & Behring, K. (1998): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2, Horneburg: Persen

⁶ 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.

Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2

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.

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				

In der vorangegangene 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	<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 wenig förderlich auf die Lese- und Schreibentwicklung aus.

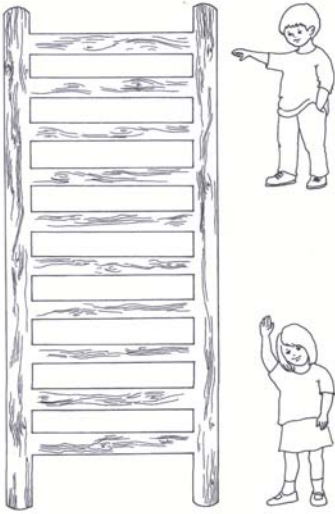
c) Der Prozesscharakter der Diagnosekompendien kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass nicht nur die kognitiven Leistungen abgebildet werden, sondern auch den **emotionalen Prozessen** nachgegangen werden kann, die das Lernen der Kinder begleiten. Dafür sind mehrere Möglichkeiten vorgesehen, u.a. ein Gesprächsleitfaden. 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 2000⁷).

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 Erfolgszuversicht der Lernenden wiederzubeleben – oder überhaupt erst eine Erfolgszuversicht aufzubauen. Das gilt für Grundschul Kinder genau so wie für jugendliche Analphabeten.

Älteren Lernenden kann man Antworten zu ihrer Lernmotivation entlocken mit einem Fragebogen wie dem Folgenden. Es könnte doch interessant sein, diesen Fragebogen ein Mal von den Schülerinnen und Schülern einer Klasse anonym (!) ausfüllen zu lassen.

⁷ Kretschmann, Rudolf, Rose, Maria-Anna: Was tun bei Motivationsproblemen? Förderangebote bei Kindern mit Lernblockaden und Versagensängsten. Persen, Postfach 260, 21637 Horneburg

Unterrichtsfach _____

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen für Sie zutreffen:

Das Fach ist mein Lieblingsfach

Trifft vollständig zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich habe Angst, Aufgaben an der Tafel zu lösen

Trifft vollständig zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Klassenarbeiten sehe ich gelassen entgegen

Trifft vollständig zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn ich könnte, würde ich das Fach abwählen

Trifft vollständig zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich kann die Hausaufgaben in der Regel ohne Hilfe bewältigen

Trifft vollständig zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Manchmal habe ich das Gefühl, überhaupt nichts zu verstehen

Trifft vollständig zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich kann mich anstrengen, wie ich will, ich werde nicht besser

Trifft vollständig zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich fühle mich durch die Lehrerin/den Lehrer benachteiligt

Trifft vollständig zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich beteilige mich gerne und aktiv im Unterricht

Trifft vollständig zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schriftliche Arbeiten in dem Fach fallen mir leichter als die mündlichen Beiträge

Trifft vollständig zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich würde mich gerne aktiver beteiligen, aber ich will nicht als "Streber/Streberin" gelten.

Trifft vollständig zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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 die „Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz.“

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 vorgesehen, 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 überschrieben 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

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 kennt man auch aus anderen Prüfverfahren. Wenn ein Kind die Aufgaben souverän löst, kann man davon ausgehen, 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 bohren wir tiefer. In dem Auswertungsblatt steht dann beispielsweise "zugehöriges Kapitel in der Langfassung: Band II, Kapitel 6

Dort findet man dann Überschriften wie diese

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 können Sie bereits erkennen, dass vergleichbare Operationen auf unterschiedlichen Abstraktions- bzw. Konkretisierungsebenen überprüft werden. Der Sinn solchen Vorgehens ist leicht zu erkennen:

- Ein Kind mag die arithmetischen Aufgaben des Vortests nicht lösen können, doch auf **konkreteren** Ebenen erfolgreich sein. Daraus kann man folgern, dass man 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 man also tun - man muss sich um Automatisierung und Verfestigung bemühen.
- Ein Kind mag die Operationen auch auf der konkreten Ebene nicht bewältigen. Das bedeutet, dass man im Lehrgang einige Schritte zurückgehen und ggf. auch noch auf den Gebieten „Zahlbegriff“, „Invarianz“ und „Mengenerfassung“ Grundlagen schaffen muss.

Dies ist ein Beispiel für eine konkrete Aufgabe:

6.1.1 Zusammensetzen von Mengen mit konkretem Material

Es werden Steckperlen in zwei Farben benötigt.

Anweisung:

„Hier habe ich eine rote Kette von **3 Perlen** und da habe ich eine blaue Kette von **2 Perlen**. Ich stecke sie zusammen zu **einer Kette**. (L. demonstriert dazu.)

Wie viele Perlen hat jetzt die **ganze Kette**?“

Lassen Sie nun das Kind nach Ihren Angaben die Ketten zusammenstecken. Die Angaben entnehmen Sie der nachfolgenden Auswertungstabelle.

Protokollieren Sie jeweils die Angaben des Kindes auf die Frage „Wie viele Perlen hat die ganze Kette?“

Wenn das Kind andere Materialien gewohnt ist, sollte man die ihm vertrauten nehmen. Zu stecken sind Kombinationen wie diese

3 rote/2 blaue Perlen	5 rote/5 blaue Perlen
1 rote/3 blaue Perlen	5 rote/4 blaue Perlen
2 rote/4 blaue Perlen	3 rote/4 blaue Perlen
3 rote/3 blaue Perlen	6 rote/3 blaue Perlen
5 rote/2 blaue Perlen	3 rote/7 blaue Perlen

Man kann solch eine Aufgabe produktorientiert auswerten oder prozessorientiert:

- produktorientiert: Es sind von diesem Typus 10 Aufgaben vorgesehen und man zählt aus, wie viele das Kind richtig gelöst hat.
- prozessorientiert: Hier protokolliert man, **wie** die Lösungen zustande kommen

Bei allen Aufgaben ist es erwünscht, durch **Nachfragen** oder **lautes Denken** Erkenntnisse über Lösungsstrategien zu sammeln: "Kannst du mir sagen, wie du das gerechnet hast?" oder „Sprich doch ein mal dazu und sage, was du tust!“

Aufgabenbezogenes Lösungsverhalten: 

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 (größerer) 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 befindet bzw. inwieweit es bereits zum Simultanerfassen in der Lage ist. Danach kann man das weitere pädagogische Vorgehen ausrichten.

Auch bei der **Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen** kann man auch noch den Arbeitsstil protokollieren:

Vorgaben zur Protokollierung von Motivation und Arbeitsstil

Arbeitsverhalten		Motivation	
Das Kind	x <input type="checkbox"/>	Das Kind	x <input 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.	

Anmerkungen zur Auswertung

Bei den meisten diagnostischen Prüfverfahren wird lediglich registriert, ob das Kind die Aufgabe richtig löst oder nicht. Solch ein Auswertungsmodus ist für Förderzwecke nicht ausreichend, weil das Diagnoseergebnis keinerlei Auskunft darüber gibt, woran das Kind scheitert. Die **Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen** bietet daher dort, wo es von der Aufgabenstellung sinnvoll ist, vier Auswertungsmodi an:

- a) Auf welchem Abstraktionsniveau löst das Kind eine Aufgabe?
- b) Welchen Lösungsalgorithmus, bzw. welche Lösungsstrategie wendet es an?
- c) Welchen Arbeitsstil realisiert es?
- d) Welche Gefühle bringt es dem Gegenstand bzw. den Anforderungen entgegen, wie ist seine Motivation?

Mit der Registrierung richtiger bzw. falscher Lösungen (a) soll das Leistungsniveau ermittelt werden bzw. die Frage beantwortet, wie gut

das Kind den jeweiligen Lernschritt bewältigt. Zeigt es sich, dass das Kind mühelos zu richtigen Lösungen gelangt, besteht hier kein weiterer Handlungsbedarf. Versagt es dagegen, dann kann es daran liegen, dass es (b) keinen oder einen falschen Lösungsalgorithmus internalisiert hat oder (c) sein Arbeitsstil unzweckmäßig ist oder (d) die emotionale Einstellung des Kindes problematisch ist und Ängste und Vermeidungsverhalten vorliegen. Womöglich sind bei einigen Kindern alle drei Lernhemmnisse gegeben.

Wenn ein Kind "nur" versagt, weil es nicht über die richtigen Lösungsalgorithmen verfügt, kann sich die Förderung darauf beschränken, die Zone der aktuellen Leistung zu ermitteln und in einem nachhilfeorientierten Vorgehen die fehlenden Kompetenzen auszubilden. Verfügt ein Kind nicht über einen zweckmäßigen Arbeitsstil, etwa derart, dass es überhastet und planlos operiert, wird eine Förderung nur Erfolg haben, wenn, etwa über „Kognitives Modellieren“, ein Training zweckmäßigen Lernhandelns in die mathematischen Förderangebote integriert wird. Vergleichbares gilt für den Fall, dass ein Kind Ängste oder Hemmungen vor dem Lerngegenstand abgebaut. Hier sind Maßnahmen zur Steigerung des Selbstwertgefühls in die Förderangebote zu integrieren.

- Im Band I der "Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen" finden sich Hinweise, was zu tun ist, wenn ein Kind zusätzlich zu seinen Rückständen im Rechnen einen überhasteten planlosen Arbeitsstil ausgebildet hat (S.15 ff - Anleitung zum schulischen Lernen - das Lernen lehren).
- Auf S. 82 ff finden sich kurzgefasste Hinweise zur Förderung von Kindern mit Motivationsproblemen.

5.5 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, kommentiert und reflektiert 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 wau MöLPlaz

EM - Höt Waus ES Wau Schreki

MöL PLAZ MONER SAN NaMe

DoseMoze EN zite WON ONte Be

OBEN EM schstante DA

PATMINOTE FATE DAM

Ha Ha Ha Fegsin

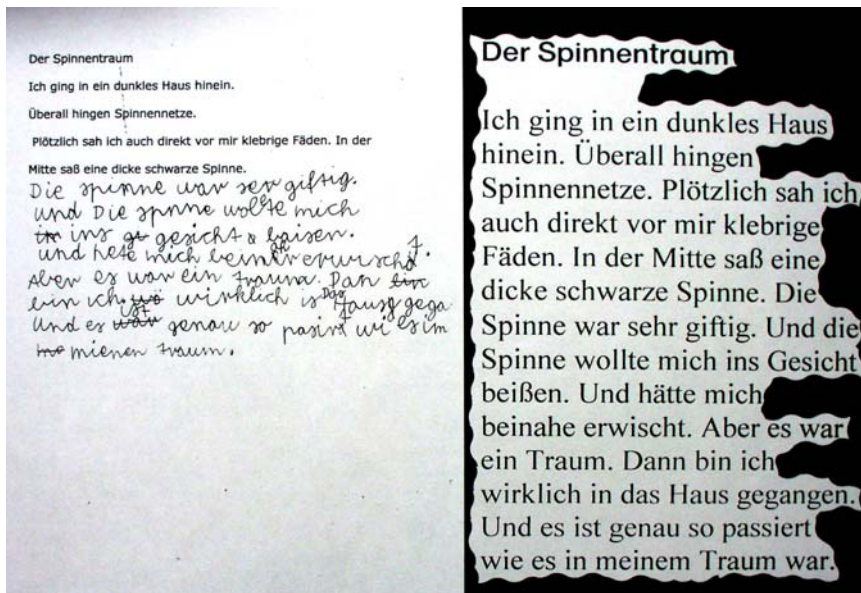
Nich DoseMoze END

Die Arbeit mit dem Portfolio impliziert daher ein mehrschrittiges Arbeiten:

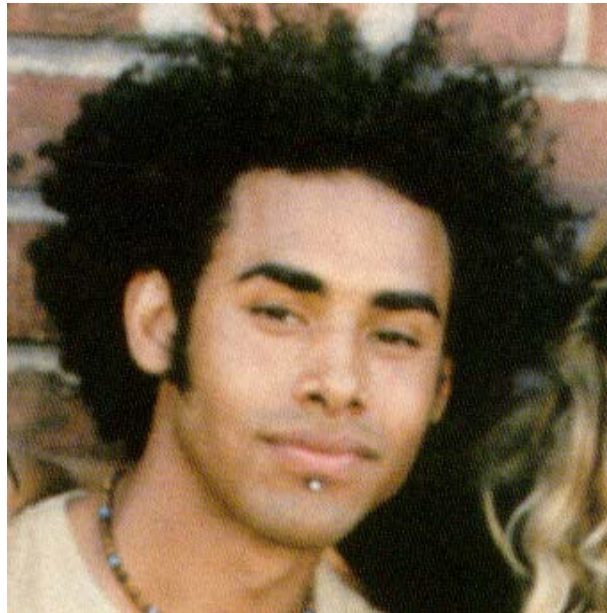
- Entwerfen,
- Überarbeiten und korrigieren,
- Gestalten,
- Präsentieren.

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

- 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. Das Umfeld in die Diagnose einbeziehen

Viele Verhaltensmuster von und Lebensäußerung sind nur verständlich, wenn man weiß, welchem häuslichen oder schulischen Umfeld sie entspringen. Auch für die Suche von Risiko- und Schutzfaktoren in den Umfeldern der Kinder lassen sich Inventare entwickeln. Dabei ist dem Umfeld „Schule“ besondere Aufmerksamkeit zu widmen, denn auf Bedingungen des schulischen Umfeldes können Lehrerinnen und Lehrer direkt Einfluss nehmen. Eine Einflussnahme auf das häusliche Umfeld ist in manchen Fällen wünschenswert, in vielen Fällen jedoch nicht zu erreichen. Die Kenntnis der häuslichen Lebensbedingungen ist jedoch auch in solchen Fällen sinnvoll und notwendig, weil die Schule dann entscheiden kann, wo sie bei schwierigen Lebensumständen kompensatorische Unterstützungsangebote vorhalten oder eine Unterstützung durch andere Dienste (z.B. der Jugendhilfe) veranlassen muss.

Im Folgenden sind exemplarisch einige Inventare dargestellt, wobei Listen nach Erfordernissen der jeweiligen Institution modifiziert werden können.

Kind-Umfeld-Analyse: Außerschulische Lebensbedingungen

Außerschulische Lebens- und Lernbedingungen	Eher ja	Eher nein	Bemerkungen
Die Familie lebt in wirtschaftlich gesicherten Verhältnissen			
Die Wohnverhältnisse sind hinreichend, das Kind hat zu Hause einen Ort, an dem es in Ruhe schulische Aufgaben erledigen kann			
Die Familie lebt in sozial konstanten Verhältnissen			
Das häusliche Milieu ist anregungsreich und kommunikativ			
In der Familie wird Deutsch als Muttersprache gesprochen			
Das Kind verfügt über Bücher und lernförderliches Spielzeug			
Die Eltern / die Erziehungsperson(en) sind / ist um das körperliche und seelische Wohlergehen der Kinder bemüht			
Das Erziehungsklima ist freundlich und zugewandt			
Das Kind erhält Unterstützung in schulischen Angelegenheiten			
Das Kind erhält Hausaufgabenhilfe bzw. Nachhilfe			
Das Kind hat Freunde/Geschwister, die es ihm ermöglichen, sich sozial zu entfalten			
Das Kind erhält außerschulische Betreuungsangebote, Hort, Spielkreis etc.			
Das Kind erhält Anregungen durch Sport, Spielkreise, musische Angebote			

Besondere Stärken des Häuslichen Milieus (Unterstützungspotenziale)
Besondere Belastungen der Familie bzw. im häuslichen Milieu (Gefährdungspotenziale)

Kind-Umfeld-Analyse: wie gut ist meine Schule ausgestattet, wie gut ist sie organisiert?

	Das trifft weit-gehend zu	Das trifft ansatz-weise zu	Das könnten/ sollten wir in Angriff nehmen	Das ist vorerst nicht zu erreichen
Das Kollegium operiert hoch synergetisch, d. h. es bemüht sich um pädagogische Konsense mit dem Ziel, den Schülern bestmögliche Entwicklungsbedingungen zu schaffen.				
Teamarbeit wird vom Kollegium in hohem Maße genutzt.				
Die Schule ist als Lebensraum für Schüler und Lehrer konzipiert.				
Der bauliche Zustand des Gebäudes ist zufriedenstellend, es gibt einen gestalteten Pausenhof und sogar Pausenangebote.				
Es erfolgt eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern, v. a. bei der Gestaltung des Schullebens.				
Es werden Schulprogramme geplant und durchgeführt zur Verbesserung des sozialen Klimas in der Schule.				
Die Lehrerinnen und Lehrer geben sich in Gesundheitszirkeln und Arbeitsgruppen wechselseitige Unterstützung.				
Es werden gemeinsam Unterrichtsangebote geplant und Materialien erarbeitet				
Kommunikationsprobleme im Kollegium werden kollektiv bearbeitet				
Gewaltprobleme an der Schule werden kollektiv bearbeitet				
Die Lehrer nehmen regelmäßig Fortbildungsangebote zu ihrer Weiterqualifizierung wahr.				
Die Angebote sind hochgradig binnendifferenziert, bzw. individualisiert und Schüler werden dort abgeholt, wo sie entwicklungsmäßig stehen.				
Schüler haben Gelegenheit, Bereiche, in denen sie über Stärken verfügen, besonders zu entfalten.				
Es gibt Eingliederungshilfen, Sprachförderung, muttersprachlichen Unterricht etc. für Immigrantenkinder.				
Es gibt Unterstützungsangebote für Schüler in kritischen Lebenssituationen bzw. bei Lernproblemen.				
Für die Betreuung von Schülern aus schwierigen häuslichen Verhältnissen ist ein Sozialarbeiter beschäftigt.				
Es gibt Patenschaften älterer Schüler für jüngere.				
Die Schüler können – über die verbindlichen Unterrichtsstunden hinaus – in Arbeitsgemeinschaften weitgehend selbstgesteuert lernen				
Bei den Unterrichtsangeboten bemühen sich die Lehrkräfte um objektive wie subjektive Bedeutsamkeit.				
Die Leistungsbewertung erfolgt in Form von Lernentwicklungsberichten.				
Die Unterrichtsangebote ermöglichen Eigenaktivität, Bewegung, Kommunikation der Schüler untereinander und eine gleichgewichtige Beteiligung aller Schüler.				

Für besonders wichtig halte ich, dass in unserer Schule folgende Bedingungen herbeigeführt werden

Kind-Umfeld-Analyse: wie ist der Deutschunterricht organisiert - was kann verbessert werden?

Einschätzung der Unterrichtsangebote im Fach Deutsch (Grundschule/Sekundarstufe I)	Das trifft weitgehend zu	Das trifft ansatzweise zu	Das könnte/ sollte optimiert nehmen	Das ist vorerst nicht zu erreichen
1. Im Unterricht herrscht eine verbindliche, freundliche und akzeptierende Atmosphäre.				
2. Es herrscht ein ausgewogenes Verhältnis von Systematik und Offenheit im Lehrangebot.				
3. Die Inhalte stehen im engen Bezug zu den Erfahrungen, Wünschen und Fantasien der Kinder.				
4. Die Kinder können eigene Vorstellungen und Ideen einbringen.				
5. Unterrichtsmaterialien sind so gestaltet und arrangiert, dass sie ein selbstgesteuertes Lernen erleichtern.				
6. Die Klassenraumgestaltung ermöglicht Rückzugsmöglichkeiten.				
7. Die Unterrichtsform (Gruppenarbeit, Partnerarbeit) ermöglicht es den Kindern, ihre basalen Bedürfnisse nach Kommunikation und Bewegung zu befriedigen.				
8. Es steht in ausreichendem Maße altersgerechte Lektüre zur Verfügung, nach Schwierigkeiten gestuft.				
9. Es wird eine Kultur des Geschichtenerzählens und Vorlesen gepflegt.				
10. Die Kinder erhalten individuell dosierte Angebote zum selbstgesteuerten Lernen.				
11. Angebote zum kreativen Gestalten (mündlich, schriftlich) ermöglichen es den Kindern, sich als selbstwirksam zu erleben.				
12. Durch Übungen zum Vertiefen, Verfestigen und Anwenden wird für eine Automatisierung der erlernten Fertigkeiten gesorgt.				
13. Unterschiede in der Lernausgangslage der Kinder werden ausreichend berücksichtigt (Prinzip „Passung“).				
14. Kulturelle, sprachliche und soziale Unterschiede der Kinder werden berücksichtigt.				
15. Den Kindern werden unterschiedliche Lerntempi zugestanden.				
16. Die Arbeitsergebnisse der Kinder werden gewürdigt (Hilfestellung bei der Anfertigung ästhetisch befriedigender Produkte, Ausstellungen).				
17. Die Kinder erhalten motivierende und stabilisierende Rücksendungen über ihren Lernstand.				
18. Kindern mit Verständnisschwierigkeiten erhalten Hilfestellungen und ggf. Extralernzeiten, um besondere Schwierigkeiten des Lehrgangs zu meistern.				
19. Verunsicherte Kinder erhalten emotionale Unterstützung.				
20. Die Kinder werden darin unterstützt, zweckmäßige Arbeitstechniken auszubilden.				
21.				
22.				
23.				

Für besonders wichtig halte ich, dass im Deutschunterricht folgende Maßnahmen realisiert werden

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

Bei der Erstellung individueller Entwicklungspläne sind zwei Sachverhalte zu unterscheiden:

- der Prozess, über den man zu einem IEP gelangt und
- die Struktur, des Plans, d.h. die Frage, was muss aufgenommen werden, wie soll man ihn formulieren.

Um zu einem Förder- oder Entwicklungsplan zu gelangen, gibt es mehrere Möglichkeiten:

1. Man kann sich als Lehrperson in regelmäßigen Abständen selbst befragen, was zu tun wäre **oder**
2. man entwickelt das Förderkonzept im kollegialen Austausch.

Wie man im kollegialen Austausch zu hilfreichen Ergebnissen kommt, ist in diesem Beitrag auf S. 55 nachzulesen.

Zu den Plänen finden sich im Folgenden drei Beispiele.

- ein sehr knapp gehaltenes Raster, welches anschließt an das in einem der vorigen Kapitel vorgestellten Kompetenzinventare (aus Hessen).
- ein Inventar, welches auch Umfeldbedingungen und Verantwortlichkeiten berücksichtigt,
- ein drittes, welches für die Kooperation mit Sonderschulkolleginnen gedacht ist.

Einschätzung der Lernentwicklung und Förderplan Name:

Schule:

Erstellt von:

Deutsch - Klasse 1

	Einschätzung *	Förderplanung Datum:	Einschätzung	Förderplanung Datum:
Sprache				
Ereignisse schildern können				
Sich auf Gesprächspartner beziehen				
beim Vorlesen / Erzählen zuhören				
Inhalte wiedergeben				
Laute / Lautverbindungen sprechen				
in Sätzen sprechen				
Reime erkennen				
Reime zu Wörtern finden				
Lesen				
Graphem-Phonem-Zuordnung				
Mehrgliedr. Graphem-Phonem-Zuordnung				
Wörter rekodierend erlesen				
kurze Wörter lesen – Normalklang/Sinnentn				

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 **15.11.08**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 Mittwochnachmittag 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

Kooperative Gestaltung eines Diagnose- und Förderprozesses

Förderkind _____

	Aus der Sicht von Teammitglied.....	Aus der Sicht von Teammitglied
Dominierende Schwierigkeiten		
Stärken des Kindes		
Weitere diagnostische Informationen, die eingeholt werden sollten Vorgehen dabei		
Zu ergreifende Fördermaßnahmen (Prioritäten!!)		
Maßnahmen zum Abbau von Risiken bzw. zur Einführung förderlicher Bedingungen im Umfeld des Kindes (Prioritäten!!)		
Zuständigkeiten, Aufgabenverteilung im Förderprozess		

Kollegiale Beratung – Leitfaden zur Problembearbeitung

- 1. Organisatorisches:** Wer leitet? Wer berichtet? Wer protokolliert?
Es empfiehlt sich, dass
 - ein Mitglied die Aussagen in Stichworten mitschreibt, damit keine Informationen verloren gehen;
 - die Gruppe einen Zeitwächter bestimmt.
- 2. Bericht:**
“Ich berichte über“
“Ich wünsche mir am Ende eine Antwort auf folgende Frage“ .
Der Bericht soll nicht unterbrochen werden, Nachfragen sind *anschließend* möglich. Die Leitung strukturiert den Ablauf. Sie führt ggf. Gesprächsbeiträge auf das Thema zurück.
- 3. Ggf. kurze (!) Nachfragen aus der Runde.** Nur Informationsfragen sind zugelassen. Keine Vorschläge, keine Inquisition", keine Unterstellungen ("Ja, haben Sie eigentlich nicht daran gedacht, ...?!")
- 4. Blitzlicht:** „Der Bericht löst bei mir Vorstellungen aus“; Der Bericht löst bei mir Gefühle aus“; *Achtung:* Keine Kommentare, keine Bewertungen! In ungeübten Gruppen können hier massive Bewertungen vorkommen, die Leitung hat daher entweder sofort intervenieren oder Blitzlicht weglassen!
- 5. Handlungsvorschläge aus der Runde:** „Ich in dieser Situation würde...“ Hier können Gruppenmitglieder Handlungsvorschläge einbringen. Wichtig ist, dass die Handlungsvorschläge realistisch sind, d.h. ggf. von dem Berichterstatter, der Berichterstatterin leistbar.
- 6. Abschluss:** Zum Abschluss hat der Berichterstatter, die Berichterstatterin als erste(r) die Möglichkeit auszuführen, welche Handlungsvorschläge er oder sie weiter verfolgen will. „Ich kann mir vorstellen, ich will versuchen“, „Mir hilft weiter, dass....“.

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 „diakrogenen 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.

Bremer Arbeitskreis: Förderdiagnostik, Förderkonzepte und Fördermaterialien

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: Zeitschrift für Heilpädagogik., 9, 410-420
- Arnold, K.-H. & Kretschmann, R. (2005) „Förderpläne, Konflikte und professionelle Kooperation.“ Zeitschrift für Heilpädagogik (56)2 -13 .
- Kretschmann, Rudolf (2003) "Erfordernisse und Elemente einer Diagnostik-Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer", in: Journal für LehrerInnenbildung, 2, 9-19
- Kretschmann, R. (2005) „Pädagnostik“- zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern; in: Horst Bartnitzky, Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern; Beiträge zur Reform der Grundschule Band 118, Arbeitskreis Grundschule, 180 – 215
- Kretschmann, R. (2006 „Pädagnostik“ – Optimierung pädagogischer Angebote durch differenzierte Lernstandsdiagnosen, unter besonderer Berücksichtigung mathematischer Kompetenzen (2006) in Grüßing, M. u. Peter-Koop, A.: Die Entwicklung mathematischen Denkens in kindergarten und Grundschule: Beobachten – Fördern –Dokumentieren; Offenburg, Mildenerger-Verlag, S. 29-54
- Kretschmann, R. (2006) Diagnostik bei Lernbehinderungen, in U. Petermann u. F. Petermann (Hrsg.): Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs, Hogrefe, Göttingen, S. 139-162

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-Lesebox. 25 Bücher und div. Übungsmaterialien für Leseanfänger, Hamburg: Verlag Pädagogischer Medien, Unnastr. 19, 20253 Hamburg
- Rose, Maria-Anna, Kretschmann, Rudolf, Meinders, Ute: 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, , Fritz, 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.: Analfabetismus 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

Weitere Informationen und Downloads finden Sie unter

<http://www.kretschmann-online.de>

<http://home.arcor.de/rudolf.kretschmann>