



Pädagogische Diagnostik und Förderung in der Grundschule

Dr. Wolfgang Hissnauer

Lehrerfortbildung: Eine wichtige berufliche **Hilf**e!

Vorwort

Herkömmliche Formen der Beobachtung zielen bevorzugt auf einzelne (Problem-) Kinder, erfolgen unregelmäßig und eher zu besonderen Anlässen, sie bleiben meist ohne systematische Auswertung, haben höchst selten das Verhalten der Lehrerinnen bzw. Lehrer oder die Interaktion zwischen diesen und den Kindern zum Gegenstand und werden häufig mit selbst entwickelten oder nicht adaptierten Beobachtungsbögen durchgeführt.

Die vorliegende Zusammenstellung möchte angesichts der für die Primarstufe bedeutungsvollen Thematik der Beobachtung und pädagogischen Diagnostik Informationen geben, Überblicke schaffen und zur gelingenden Wahrnehmung der Aufgabe von Diagnostik und Förderung beitragen.

Da die Aufgabe der Beobachtung, Diagnostik, Beratung und Förderung an Grundschulkindern orientiert ist, geht dieses Papier auch auf den Förderaspekt ein.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Beobachtung und Diagnostik zeigt, dass große Schnittmengen im Begriffsverständnis zwischen Beobachtung und pädagogischer Diagnostik bestehen. Während Beobachtung stärker auf den Vorgang selbst und die Bedingungen durch Beobachter und Umfeld abstellt, orientiert sich die pädagogische Diagnostik sehr viel mehr am Kontext pädagogischen Handelns und den Konsequenzen aus den Ergebnissen, nämlich der sich anschließenden Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und ihres Lernerfolgs.

Dr. Wolfgang Hissnauer

Inhalt

	Seite
Vorwort	2
1 Definitionen	5
1.1 Wahrnehmung	5
1.2 Beobachtung	5
1.2.1 Wissenschaftliche Beobachtung	6
1.3 Pädagogische Diagnostik	6
1.3.1 Diagnostische Ziele, Strategien und Funktionen	7
1.3.2 Diagnostische Kompetenz	8
1.3.3 Die Bedeutung für den Unterricht	8
1.4 Prognose	8
1.5 Förderung	9
1.6 Resümee	9
2 Ziel und Voraussetzung pädagogischer Diagnostik	9
2.1 Ziel der Beobachtung	9
2.2 Voraussetzungen pädagogischer Diagnostik	10
3 Merkmale und Einflussfaktoren der pädagogischen Diagnostik	10
3.1 Merkmale	10
3.2 Prinzipien und Standards	11
3.3 Potentielle Konsequenzen der pädagogischen Diagnostik	11
4 Methoden und Formen der pädagogischen Diagnostik	12
4.1 Diagnostische Zugänge zu Kindern	12
4.2 Methodische Grundsätze	12
4.3 Formen der Beobachtung	13
5 Bereiche der pädagogischen Diagnostik	13
5.1 Allgemeine Bereiche	13
5.2 Bereiche in der Grundschule	14
6 Die spezielle Diagnostik des Lernens und des Lernenden	15
6.1 Die spezielle Diagnostik des Lernens	15
6.2 Die spezielle Diagnostik des Lernenden	17

7	Einflüsse durch die Person des Beobachters	18
7.1	Grundhaltungen und Kompetenzen der Beobachtenden	18
7.2	Selbstreflexion	18
7.3	Beobachtungsfehler	19
7.4	Beobachtungsfallen	19
7.5	Beurteilungsfehler	20
8	Der Weg von der Beobachtung zur Förderung	21
9	Auswertung, Interpretation, Dokumentation und Datenschutz	22
9.1	Auswertung	22
9.2	Interpretation	23
9.3	Ziel der Dokumentation	23
9.4	Formen der Dokumentation	23
9.5	Umgang mit Daten und Datenschutz	24
10	Fördermaßnahmen	24
10.1	Die Lernausgangslage	24
10.2	Die Förderdiagnostik	24
10.3	Ableitung von Schwerpunkten der individuellen Lernförderung	25
10.4	Förderempfehlungen	26
10.5	Qualitätskriterien des Förderplans	26
10.6	Der Prozess der Förderplanung	27
10.7	Die Gestaltung des Förderempfehlungs-Gesprächs	28
11	Literatur	29
12	Anhang	31
12.1	Die Beobachtung von kindlichen Verhaltensweisen	31
	12.1.1 Was können drei- bis siebenjährige Kinder	31
	12.1.2 Die Interpretation der gefundenen Ergebnisse	32
12.2	Über welche Sprachkompetenz sollten Kinder bei Schuleintritt verfügen?	34
12.3	Beobachtungsbereiche, Kriterien und Indikatoren	34
12.4	Beispiele für Beobachtungsverfahren	40
12.5	Effektives Klassenmanagement in der Grundschule	48

1 Definitionen

In diesem Kapitel sollen die wesentlichen Begrifflichkeiten definiert werden, auf denen pädagogische Diagnostik aufbaut. Sie sind gleichermaßen Grundlage für eine Verständigung im Team und Kollegium.

1.1 Wahrnehmung

Pädagogische Diagnostik ist von der Wahrnehmung und diese wiederum von der Beobachtung zu unterscheiden. Wahrnehmung ist der Akt, bei dem eine Person mit Hilfe ihrer Sinne unsystematisch Reize wahrnimmt. Im Kontext pädagogischer Arbeit darf Wahrnehmung jedoch nicht zufällig sein; sie muss systematisch sein. Was Personen individuell wahrnehmen, belegen sie darüber hinaus meist mit unterschiedlichen Begriffen und Bewertungen. Am Ende steht eine unterschiedliche Interpretation des möglicherweise gleichen Sachverhalts. Jede Wahrnehmung ist subjektiv (eigene Erwartungen und Werthaltungen), relativ und selektiv. Jede Wahrnehmung schließt auch immer ein Stück Interpretation ein.

Die menschliche Wahrnehmung wird im Wesentlichen durch persönliche, soziale und umfeldbezogene Faktoren beeinflusst:

Persönliche Faktoren

Triebe, Bedürfnisse, Motive, Interessen, Stimmungen, Gefühle, Empfindungen und Emotionen, bisherige Erfahrungen, Einstellungen, Wertvorstellungen, Intelligenz, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Erwartungen, Informationen, Grad der Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Lerngeschichte und Wissen

Soziale Faktoren

Einstellungen, Vorurteile anderer Personen(gruppen), Wert- und Normvorstellungen innerhalb einer Gruppe bzw. einer Gesellschaft.

Dies zeigt, dass auf Seiten des Wahrnehmenden vielfältige Einflussfaktoren bestehen, dass aber auch die durch Wahrnehmung zu erschließenden Hintergründe als sehr differenziert im Sinne ihrer Interpretation anzusehen sind.

1.2 Beobachtung

Beobachtung kann definiert werden als aufmerksame Wahrnehmung, die sich kontrolliert auf ihren Gegenstand richtet und das Ziel hat, eine genaue Kenntnis ihres Gegenstandes zu vermitteln.

Beobachtung ist ferner von Bewertung bzw. Beurteilung zu trennen. Statt der **Zuschreibung** von Eigenschaften bzw. einer Etikettierung muss sie eine **Beschreibung** von Verhaltensweisen und Fähigkeiten darstellen. Beobachtung ist daher Klassifizierung und nie Selektion oder Ausgliederung. Sie führt im Bereich der Elementarstufe und der Grundschule, wenn sie nicht anderen Zwecken dienen soll, häufig zu individualisierten Lernangeboten. Beobachtung darf nicht defizitorientiert, sondern muss kompetenzenorientiert sein.

Die Beschäftigung mit den Definitionen der Wahrnehmung und Beobachtung zeigt, dass die Übergänge in vielen Darstellungen ineinander fließen und es daher im Sinne eindeutiger Verständigung im Team und Kollegium wichtig ist mit klaren Begriffsinhalten zu arbeiten.

Beobachtung muss in der Alltagssituation stattfinden und nicht in der Ausnahmesituation. Die Objektivität von Beobachtung kann erhöht werden, wenn gezielt, also bewusst bzw. systematisch, beobachtet wird und subjektive Fehlerquellen nicht ausgeschlossen werden.

Bemerkt der Beobachtete, dass er beobachtet wird, kann dies zu einer Veränderung seines Verhaltens führen. Die Beobachtung selbst verändert ihren Gegenstand: Die Konsequenz kann Reaktanz sein. Gefühle und Schmerzen sind von der Beobachtung ausgenommen. Sie können nur durch Selbstbeobachtung und Selbstbeurteilung wirklich erfasst werden.

Ausgangspunkt ist die zielorientierte Beobachtung: Ausgewählte Ziele des Curriculums werden in ihrer Bewältigung durch die Kinder beobachtet. Häufigste Beobachtungsform in der Grundschule ist die aktiv-teilnehmende Beobachtung. Sie verläuft parallel zur Arbeit mit den Kindern.

1.2.1 Wissenschaftliche Beobachtung

Die Beobachtung im schulischen Kontext ist in Parallele zu sehen mit der wissenschaftlichen Beobachtung. Die wissenschaftliche Beobachtung ist von der Beobachtung im pädagogischen Alltag durch folgende Merkmale jedoch klarer gefasst.

Absicht:	Der wissenschaftlichen Beobachtung liegt ein absichtliches und geplantes Vorgehen zugrunde.
Selektion:	Es wird eine systematische Auswahl bestimmter zu beobachtender Aspekte vorgenommen.
Auswertung:	Die Beobachtung ist auf eine beabsichtigte Auswertung der erhobenen Daten ausgerichtet.
Reliabilität und Objektivität:	Die Ergebnisse der Beobachtungsstudie müssen wiederholbar sein. Verschiedene Beobachter sollten bei der Beobachtung des selben Sachverhalts zu gleichen Ergebnissen kommen. <i>Reliabilität</i> bedeutet also die Reproduzierbarkeit von Beobachtungen unter äquivalenten Bedingungen. Das wichtigste Gütekriterium stellt die <i>Validität</i> dar, also ob wirklich gemessen wird, was gemessen werden sollte.

Wissenschaftliche Beobachtung beschränkt sich wie schulische Beobachtung nicht nur auf die visuelle Beobachtung, sondern kann gleichermaßen sprachliche Äußerungen, sämtliche Sinnesorgane und soziale Merkmale umfassen.

1.3 Pädagogische Diagnostik

Das Wort „Diagnose“ leitet sich aus dem Wort diagnosis ab, was so viel wie „auseinander halten“ oder „unterscheiden“ heißt. In der pädagogischen Diagnostik werden Lernvorgänge einschließlich ihrer Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Ergebnisse untersucht, um aktuelle Lernvorgänge zu optimieren oder Lernerfolge zu dokumentieren (Ingenkamp).

Der Anspruch der pädagogischen Diagnostik muss auf die (Grund-)Schule bezogen sein. Beobachtung ist damit ein Teil der pädagogischen Diagnostik.

Im schulischen Bereich hat die Diagnostik im Zusammenhang mit der Planung einzelner Lernschritte, in der Individualisierung des Unterrichts oder in der Feststellung der geeigneten Schulform eine große Affinität zur Didaktik.

Während die *Selektionsdiagnostik* den Schluss von der Momentaufnahme (zeit- und situationsspezifische Eigenschaften) auf Persönlichkeitsmerkmale zieht und davon ausgeht, dass von den Momentaufnahmen eines Menschen auf zeit- und situationsstabile Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale geschlossen werden kann, betrachtet die *Förderdiagnostik* das Individuum im sozialen Gefüge und im Lernprozess und möchte Informationen über ablaufende Lernprozesse erhalten.

Es handelt sich bei der pädagogischen Diagnostik also um Förderdiagnostik und *Prozessdiagnostik*, nicht um punktuelle Beurteilung bzw. Produktdiagnostik.

Da dem Begriffsverständnis von Diagnostik immer wieder auch eine pathologische Komponente zugesprochen wird, ist es wichtig, die rechten Begriffsinhalte im oben dargestellten Sinne im Kollegium der Lehrerinnen und Lehrer sicher zu stellen bzw. zu stärken.

1.3.1 Diagnostische Ziele, Strategien und Funktionen

Horstkemper (2006) unterscheidet zwischen Diagnostischen Zielen, Strategien und Funktionen.

Die **Diagnostischen Ziele** differenzieren sich in die Selektions- und Förderdiagnostik. Die *Selektionsdiagnostik* bzw. *Auslesediagnostik* (Auswahl von Personen oder Bedingungen) geht davon aus, dass von der Momentaufnahme (zeit- und situationsspezifische Eigenschaften) auf Persönlichkeitsmerkmale geschlossen werden kann. Und schließt von den Momentaufnahmen eines Menschen auf zeit- und situationsstabile Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale. Die *Modifikations- oder Förderdiagnostik* (Vorschlag von Maßnahmen zur Lern- oder Verhaltensveränderung bzw. Variation von Umweltbedingungen) betrachtet das Individuum im sozialen Gefüge und im Lernprozess und möchte Informationen über ablaufende Lernprozesse erhalten. Es handelt sich bei der pädagogischen Diagnostik also um Förderdiagnostik und *Prozessdiagnostik*, nicht um punktuelle Beurteilung bzw. Produktdiagnostik. Ein wichtiger Schritt besteht also in der Erweiterung von der Diagnose zur Förderdiagnose in den Kernfragen:

- **Wo steht ein Kind?**
- **Was kann ein Kind bereits?**
- **Was sind (sollten) die nächsten Lernziele (sein)?**

Von den Zielen hängt es daher auch ab, welche **Diagnostische Strategie** einzuschlagen ist. Diese unterscheiden sich in die *Statusdiagnostik* (Erfassung des Zustandes einer Person) und in die *Prozessdiagnostik* (Erfassung der Aspekte, die einen Veränderungsprozess ermöglichen). In der Statusdiagnostik geht es um Laufbahneempfehlungen, Überweisung auf eine andere Schulart etc., bei der Prozessdiagnostik um Motivations- oder Verhaltensanalysen, Fehleranalysen oder Stärken/Schwächen-Profile.

Die **Diagnostische Funktion** besteht in der *Steuerung des weiteren Bildungsgangs* oder in *pädagogisch-therapeutischen Interventionen*. Dazu bedarf es zunächst einer gründlichen Prozessdiagnostik.

1.3.2 Diagnostische Kompetenz

Die diagnostische Kompetenz umfasst vier Aspekte.

Die Diagnosegenauigkeit.

Sie definiert die Fähigkeit die Schülerinnen und Schüler und Aufgaben zutreffend einzuschätzen.

Das methodische Wissen:

Es umfasst die ausreichende Kenntnis der erforderlichen diagnostischen Methoden, aber auch die Kenntnis von möglichen Beobachtungs- oder Beurteilungsfehlern bzw. –tendenzen.

Das lehrstoffbezogene Wissen:

Hierunter sind zu verstehen die Kenntnis der Anforderungen von Lehrstoffen und Aufgaben, die dazu erforderlichen Lösungswege und die Kenntnis potentieller alterstypischer Fehler.

Spezifische Kenntnisse der Personen.

Diese Kompetenz beschreibt das Wissen über einzelne Schülerinnen und Schüler, über Schülergruppen und Schulklassen hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen.

1.3.3 Die Bedeutung der diagnostischen Kompetenz für den Unterricht

Effektives Unterrichten setzt die Abstimmung des Unterrichtsangebots auf die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler voraus. Für Weinert ist die diagnostische Kompetenz eine der vier Säulen für guten Unterricht. Sie wird ergänzt durch die didaktische Kompetenz, die Klassenführungskompetenz und Fachkompetenz.

1.4 Prognose

Noch komplexer als diagnostische Entscheidungen sind nach Helmke (Unterrichtsqualität; 2003) prognostische Entscheidungen, d. h. Einschätzungen der künftigen Entwicklung von Personen, wie sie im Schulalltag bei Übertrittsentscheidungen (z. B. beim Grundschulgutachten bzw. der Empfehlung für den Besuch einer weiterführenden Schule) von großer Bedeutung sind. Bei der Prognose kommt zur genauen Einschätzung des Ist-Standes noch die zutreffende Einschätzung und Gewichtung entwicklungsrelevanter Person- oder Kontextmerkmale (z. B.: Art der Unterstützung durch das Elternhaus) dazu. Ich beschränke mich im Folgenden auf den einfacheren Fall diagnostischer Leistungen.

In einer ihrer Arbeiten (Schrader & Helmke, 1987), konnten die Wissenschaftler zeigen, dass der leistungssteigernde Effekt von Strukturierungshilfen von der diagnostischen Kompetenz abhängt: Ist die diagnostische Kompetenz hoch und werden viele Strukturierungshilfen gegeben, ist das für den Lernerfolg (Leistungssteigerung im Fach Mathematik) optimal.

1.5 Förderung

Förderung bedeutet die Bereitstellung und Durchführung besonderer Angebote, wenn die pädagogischen Standardangebote nicht ausreichend für die gedeihliche Entwicklung von Lernenden sind. Dabei kann es sich um die Vermittlung der schulischen Lerninhalte in modifizierter Form handeln, um unterrichtsergänzende Angebote oder Angebote in einem binnendifferenzierenden Unterricht, um Hilfestellung zur emotionalen und sozialen Stabilisierung, etwa im Fall von Entwicklungskrisen (Kretschmann).

1.6 Resumee

Sowohl die Dynamik der Entwicklung von Kindern hinsichtlich ihrer Persönlichkeit, ihrer sozialen Entwicklung und ihrer Lern- und Leistungsentwicklung, wie auch die Berücksichtigung der zum Zeitpunkt der Diagnose bestehenden Rahmenbedingungen sind wichtige Parameter für pädagogisches Handeln. Sie sind ebenso wichtig wie Art und Anspruch ihrer Beschreibung durch Beobachtung. Einem qualitätsorientierten Anspruch wird die systematische Beobachtung am ehesten gerecht; am wenigsten die der (unsystematischen, also zufälligen) Wahrnehmung.

Pädagogische Diagnostik muss an Reliabilität und Validität, aber auch an der Objektivität und der Ökonomie orientiert sein und hat Überlegungen der Förderung in den für das Kind relevanten Bereichen und auf seine Weiterentwicklung bezogene Aspekte in den Blick zu nehmen.

2 Ziel und Voraussetzung pädagogischer Diagnostik

2.1 Ziel pädagogischer Diagnostik

Ziel der pädagogischen Diagnostik ist es, individuelle Voraussetzungen, Anlagen, Interessen und Entwicklungsprozesse, die Spielinhalte, das Verhalten oder die sozialen Beziehungen in regelmäßigen Abständen zu beobachten oder die aktuellen Interessens- und Bedürfnislagen der Kindergemeinschaft zu erfassen. Es geht also um die Erhebung eines IST-Standes und zweier daraus abgeleiteter Konsequenzen:

- Förderung der Kinder in ihren Stärken und Schwächen
- Grundlage der weiteren Planung der pädagogischen und Erziehungsarbeit.

Diese Ziele setzen voraus:

- Grundlage für Reflexion des eigenen Handelns
- Diskurs im Kollegium
- Vergleich der Einschätzungen

Im Bereich der Grundschule dient die pädagogische Diagnostik also folgenden weiter ausdifferenzierten Zielen:

- Befähigung zu konkreten Aussagen über das einzelne Kind
- Feststellung und Erfassung von Interessen, Talenten, Vorlieben
- Erfassen der Veränderungen und der Handlungsweisen und Kompetenzen
- Gewinnung von neuen Erkenntnissen und Sichtweisen der individuellen Entwicklungswege und Lernstrategien
- Erstellung der Bildungsdokumentation oder eines Förderplans für das einzelne Kind.

Im schulspezifischen Bereich können darüber hinaus folgende Grobziele unterschieden werden:

- Optimierung pädagogischer Angebote in Abhängigkeit von den Lernständen der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler
- Schullaufbahnenlenkung hinsichtlich Zugangs- und Verbleibensentscheidung in einer Institution und in der
- Messung der Effizienz der Systeme im Sinne der Schulentwicklung.

2.2 Voraussetzungen der pädagogischen Diagnostik

Diagnosen können im Bereich Schule eingesetzt werden im regulären Unterricht, als „Frühwarnsystem“ um rechtzeitig Vorbeugemaßnahmen für lern- und entwicklungsgefährdete Kinder bereit zu stellen und als Mittel der Krisenintervention.

Diagnosen können nur dann zu einer Optimierung pädagogischer Angebote beitragen, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Die Lehrerinnen und Lehrer verfügen über

- hinreichende Verursachungs- und Verlaufsmodelle von Entwicklungsprozessen
- Förderkompetenz
- genügend Zeit und Raum um Präventions- und Förderangebote vorzuhalten und
- interinstitutionelle Kooperation mit Beratungsstellen oder anderen Diensten, wenn die Möglichkeiten der Einrichtung bzw. der Schule nicht ausreichen.

3 Merkmale und Einflussfaktoren der pädagogischen Diagnostik

3.1 Merkmale

Pädagogische Diagnostik sollte nach folgenden Merkmalen gestaltet sein:

- Sie hat zeitökonomisch zu sein, d.h. notwendiger Aufwand und erforderliche Zeit zur Realisierung müssen in einem akzeptablen Verhältnis zueinander stehen
- Sie sollte in einer mehrstufigen Vorgehensweise angelegt sein: einer zunächst Grobbereiche erfassenden Beobachtung folgt die differenzierendere Beobachtung

- Die primäre und grundsätzliche Einschätzung aller Kinder ist erforderlich um Ungleichbehandlungen zu vermeiden, Stigmatisierungen zu verhindern und keine Fehler in der Förderentscheidung zu machen
- Die Dokumentation bezieht sich auf die Beschreibung und Darstellung der Entwicklung jedes einzelnen Kindes.

3.2 Prinzipien und Standards

Die Prinzipien der pädagogischen Diagnostik sind Planmäßigkeit, Sachlichkeit und Zuverlässigkeit und sind daher

- auf das Kind bezogen
- relevant
- zielgerichtet
- eindeutig kommunizierbar
- von den Beobachtungskriterien her identisch, das heißt zeitüberdauernd
- dokumentierbar
- überprüfbar.

Im Kollegium Lehrerinnen und Lehrer sollten folgende Standards gelten:

- Die Beobachtungsmaterialien müssen miteinander abgestimmt sein
- Hospitation und Erfahrungsaustausch vergrößern den Blickwinkel
- Regelmäßiges, systematisches Beobachten hilft, ein Gespür für individuelle Entwicklungswege und Lernstrategien eines Kindes zu erhalten.
- Berücksichtigung der Tagesverfassung der Kinder und der Beobachter
- festgelegte Einschätzzeiträume für jedes Kind
- regelmäßige Beobachtungen (jede Woche drei bis fünf Kinder beobachten)
- Beobachtungen bei jedem Kind z. B. dreimal im Jahr um Veränderungen, Reifungsprozesse und Wirkungen von Interventionsmaßnahmen sichtbar zu machen.

3.3 Potentielle Konsequenzen der pädagogischen Diagnostik

Jede Form der Beobachtung und Beschreibung einer Person birgt Vorteile und Risiken:

Vorteile können sein:

- Kontrakte mit Eltern
- präzise Fördermöglichkeiten

Risiken können sein:

- Verlust der Individualität in der Beschreibung der Person
- Stigmatisierung, Typisierung

Die Beobachterinnen und Beobachter müssen sich daher immer im Klaren darüber sein, dass die in Konsequenz auf die Beobachtung getroffenen Bewertungen auf Kompetenzen zielen, die sich zum Beispiel nur auf die schulische Situation eines Kindes beziehen und daher keinesfalls zu einer Bewertung der Gesamtpersönlichkeit eines Kindes führen können

und dürfen. Anders gewendet bedeutet dies: Die bewertenden Aussagen über eine Person sind relativ.

4 Methoden und Formen der pädagogischen Diagnostik

4.1 Diagnostische Zugänge zu Kindern

Die diagnostischen Zugänge zu einem Kind können sehr unterschiedlich sein. Sie können bestehen in der Beobachtung, dem Einholen und Sichten von Arbeitsproben, der Befragung über Lernprozesse, im Gespräch über Gefühle die das Lernen begleiten, und schließlich in einem Portfolio.

Für Förderzwecke stehen Kompetenzinventare (Aufgabensammlungen, anhand derer sich einschätzen lässt, welche Teilschritte bewältigt werden und welche nicht, aber auch im Sinne von Verhaltens- und Merkmalslisten), normierte Tests und Beobachtungs- und Protokollierungshilfen (z.B. Checklisten zur Ermittlung der emotionalen und motivationalen Einstellungen oder zur Mitarbeit im Sozialverhalten) zur Verfügung.

4.2 Methodische Grundsätze

Der Einsatz bestimmter Methoden setzt entsprechende fachliche Vorbereitung und die Abstimmung zwischen den Beobachterinnen und Beobachtern voraus, wer wann was wo beobachtet und wie die Ergebnisse aufgezeichnet werden sollen.

Ein Kind sollte nach Möglichkeit von mindestens zwei Beobachterinnen bzw. Beobachtern unabhängig voneinander beobachtet werden. Grundsätzlich ist auf eine saubere Trennung von Erklärungsversuch oder Hypothese und Bewertung zu achten.

Die Beschreibung des Beobachtungskontextes sollte gegliedert sein in folgende Aspekte:

- Was ging der beobachteten Situation voraus?
- Wo findet die beobachtete Situation statt?
- Welche Handlungs- und Äußerungsbedingungen hat ein Kind in dieser Situation?
- Welche Begrenzungen beeinflussen diese Situation?

Grundsätzlich zählen als methodische Varianten der Beobachtung:

- Sammlung von Produkten (Zeichnungen)
- Tests
- Checklisten
- freie Beobachtung und Aufzeichnungen (laufende Notizen)
- strukturierte Formen der Beobachtung (Beobachtungsleitfäden/-bögen) oder
- Portfolios

Für viele Situationen des Arbeitens und Spielens von Kindern sind mit Ausnahme der objektivierte Beobachtung die anderen Verfahren nicht geeignet.

4.3 Formen der Beobachtung

Die Kenntnis der Unterschiedlichkeit der Formen von Beobachtung eröffnet mehr Entscheidungsmöglichkeiten, orientiert an den unterschiedlichen Beobachtungszielen und –bedingungen. Es kann daher unterschieden werden in:

Systematische Beobachtung

Systematisch geplante, durchgeführte und kontrollierte Beobachtung mit einem konkret definierten Beobachtungsgegenstand und Ziel.

Unstrukturierte Beobachtung

Sie folgt allgemeinen Regeln und groben Kategorien, innerhalb derer der Beobachtungstätigkeit ein breiter, freier Spielraum bleibt.

Strukturierte Beobachtung

Sie folgt einem sehr feinen bis ins Detail gehenden Beobachtungsplan, der die Beobachterin bzw. den Beobachter eng bindet. Festgelegt sind Beobachtungseinheiten, Zeitintervalle und Hilfsmittel.

Teilnehmende Beobachtung

Der Beobachter nimmt an dem Geschehen, auf das sich seine Beobachtung konzentriert, selbst auch teil.

Nicht-teilnehmende Beobachtung

Die Beobachterin bzw. der Beobachter selbst nimmt nicht direkt am Geschehen teil. In seiner Rolle als Beobachter beeinflusst er das Geschehen aber meist indirekt mit.

Offene Beobachtung

Die Beobachteten kennen den Grund für die Anwesenheit des Beobachters.

Verdeckte Beobachtung

Die Beobachteten kennen den Grund für die Anwesenheit des Beobachters nicht.

5 Bereiche der pädagogischen Diagnostik

5.1 Allgemeine Bereiche

Die Beobachtung oder pädagogische Diagnostik ist in ihren Zielsetzungen und Bereichen sehr vielfältig. Charakteristisch ist, dass beide den Kriterien der Reliabilität und Validität genügen.

Es gibt zahlreiche Anlässe für pädagogische Diagnostik in der Grundschule:

- Erfassen, mit welchen Themen sich das Kind beschäftigt und wie es mit diesen Themen umgeht
- Perspektiven des Kindes besser verstehen
- Einblick in die Entwicklung des Kindes geben
- Dokumentation von Sozialverhalten
- Gründe für individuelle Förderung; gezielte Reflexion pädagogischer Angebote
- Erfassen mündlicher und fachspezifischer Leistungen

- Dokumentation von Leistungsentwicklung und Leistungsstand
- Grundlage für objektivierte Schülerbeurteilung
- Beratung von Schülerinnen und Schülern
- Beratung und Information der Eltern
- Erleichterung von Kooperation mit Fachdiensten und Schulen
- Grundlage für die Überweisung an eine Förderschule oder Schwerpunktschule
- Grundlage für die diagnostische Arbeit von Beratern
- Basis für fachlichen Austausch und Zusammenarbeit
- dienstliche Verpflichtung

Die Vielfalt der potentiellen Anlässe für Beobachtung und pädagogische Diagnostik macht deutlich, dass alle an der Beobachtung Beteiligten den Anlass der Maßnahme kennen, verstehen und mittragen müssen.

Besteht Einigkeit über den Beobachtungs- bzw. Diagnoseanlass kommen folgende Entwicklungsbereiche von Kindern in Betracht:

- Sprache
- Kognitive Entwicklung
- Soziale Kompetenz
- Feinmotorik
- Grobmotorik
- Wahrnehmung
- Motivation
- Lebenspraktischer Bereich

5.2 Bereiche in der Grundschule

Im Bereich der Grundschule ist zu unterscheiden zwischen Beobachtungsanlässen, die sich beziehen auf:

das einzelne Kind:	Spiel-, Lern- und Leistungsverhalten, Arbeits- und Sozialverhalten, Sprachkompetenz, Weltwissen, Kreativität
die Lerngemeinschaft:	Wissensstände, Lern- und Leistungsverhalten, Ergebnisse von Arbeits- und Spielprozessen, Sozialverhalten, Umgang miteinander und
die Lernbedingungen:	Themen der Rahmen(lehr)pläne, handlungsorientierte Methoden der Integration von Spielen und Lernen, Einbezug der Ereignisse aus dem Lebenshorizont der Kinder, Gestaltung der Lernumgebung, Materialangebot, Lernmethoden

Abgeleitet aus den oben genannten Beobachtungsanlässen lassen sich folgende Bereiche nennen (Hacker):

- Sprache und Sprechverhalten
- Menge und Zahl
- Wahrnehmung
- Denkfähigkeit und Kenntnisse

- Motorik und Bewegung
- Leistungs- und Arbeitsverhalten
- Aufmerksamkeit und Konzentration
- Gedächtnis- und Merkfähigkeit
- Psychischer Zustand und Individualverhalten
- Sozialverhalten

Einzelaspekte der Beobachtung können im Sinne einer noch weitergehenden Ausdifferenzierung sein:

- Wahrnehmungsleistung, Wahrnehmungsverarbeitung
- Visuelle und auditive Wahrnehmung
- Motorik, Grob-, Feinmotorik, Spontanmotorik, Handlungsmotorik
- Sprache, Sprachverständnis
- Konzentration
- Motivation
- Kreativität
- Musik/Rhythmik
- Sozialverhalten, Integrationsverhalten, sozial-emotionale Kommunikationsmuster
- Stärken, Schwächen
- Qualität des Handelns, Handlungs- und Lösungsstrategien

6 Die spezielle Diagnostik des Lernens und der Lernenden

Beobachtung und Diagnostik müssen sich mit den Aspekten des Lernens ebenso auseinandersetzen wie mit den Aspekten, welche die Lernenden in die Beobachtungssituation einbringen. Diese beiden Bereiche stehen jedoch nicht allein in der Bewertung von Beobachtungsergebnissen. Ergänzt und definiert werden sie – wenn auch in diesem Kapitel ausgeblendet – durch die Beschreibung der Rahmenbedingungen des Lernens, der Voraussetzungen und Ergebnisse des Lernens.

6.1 Die spezielle Diagnostik des Lernens

Lernen hat einen Außen- und einen Innenaspekt. Der Außenaspekt umfasst unter anderem die mündlichen und schriftlichen, fein- und grobmotorischen Äußerungen, die Mimik und Gestik des Schülers u.a.m. Der Innenaspekt orientiert sich an vier Punkten:

- Aufmerksamkeit
- Motivation
- sicheres Wissen und Können
- in Entwicklung befindliches Wissen und Können

Die differenzierte Betrachtung dieser Bereiche zeigt, dass sie von hoher Relevanz bei der Formulierung von Beobachtungs- oder Diagnosezielen sind. Daher können die nachstehend genannten Differenzierungen – soweit sie für die Beobachtung direkt oder indirekt erschließ-

bar sind – eine gute Hilfe zum Verständnis der Teilaspekte eines Bereiches sein oder als Indikatoren der Beobachtbarkeit dienen.

Aufmerksamkeit

Aufmerksamkeit ist hier zu verstehen im Sinne der Gerichtetheit auf Handlungsziele und Handlungssteuerung. Die Lernhandlung ist mehr oder weniger bewusst auf ein Ziel gerichtet. Um es zu erreichen, müssen Teilhandlungen und Operationen gesteuert werden. Hier wirken die funktionellen Systeme der Aufmerksamkeitssteuerung und –regulation.

Die Seite der Aufmerksamkeit beinhaltet die Handlungssteuerung einschließlich der Handlungsziele. Dazu gehören:

- die Zielsetzung, die umschreibt, was die Schülerin/der Schüler erreichen will
- die Orientierung innerhalb der Aufgabe, im Sinne der Suche und Kenntnisnahme von Informationen, die für die Lösung einer Aufgabe notwendig und hilfreich sind
- die Planung, im Sinne der Gedanken an den nächsten Schritt, die Zeiteinteilung, das vorwegnehmende Durchspielen von Lösungswegen
- die Ausführungsoperationen, im Sinne der Durchführung der einzelnen geistigen und sensomotorischen Operationen
- die Wahrnehmung der Resultate und der Erwartungs-Ergebnis-Vergleich (nicht deckungsgleich mit den Zielen, die der Lehrer mit der Übung anstrebt).

Motivation

Lernen wird von Motiven getragen und von Gefühlen begleitet. Dazu gehören die Erfolgszuversicht, der subjektive Aufforderungscharakter (Attraktivität) der Lernaufgabe und andere Aspekte.

Zur Seite der Motivation gehören:

- Gefühle, Emotionen, Bedürfnisse und Interessen als Voraussetzungen von Zielbildung und Handlungsregulation
- Anspruchsniveau, Erwartung von Erfolg und Misserfolg: Das Anspruchsniveau zeigt sich im gewählten Schwierigkeitsgrad einer Anforderung. Als Ergebnis der Erfolgs-Misserfolgsbilanz ist es das Schwierigkeitsniveau, dessen Bewältigung ein Mensch sich zutraut.
- Emotionen bei der Ausführung: Während der Lerntätigkeit unterliegen die Emotionen einer Veränderung, je nachdem, welche Schwierigkeiten wahr genommen werden und ob das Kind sich auf einem erfolgreichen Weg sieht oder nicht.
- Persönliche Bewertung: Die persönliche Bewertung des Resultates kann zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit schwanken.

Sicheres Wissen und Können

In der Handlung werden abrufbare, d.h. im Gedächtnis sicher verankerte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Basisbegriffe, -operationen und -strategien) eingesetzt. Allein bezüglich des Lesens und Rechtschreibens ist an Fähigkeiten in mehreren riesigen Funktionsbereichen (auditiv-sprachlich, visuell-figürlich, manuell-motorisch) zu denken, die wiederum zusammen wirken. Sicheres Wissen und Können zeichnen sich aus durch Anschaulichkeit (anschauliche Verankerung in Bildern und Vorstellungen), Verbindung mit konkret-gegenständlichen Handlungen, aus denen sie abgeleitet werden können, Verankerung in mehreren Sinnesmodalitäten und einander ergänzende Sinnzusammenhänge.

Das sichere Wissen und Können, die anwendbaren Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden das individuelle Fundament des Lernens.

In Entwicklung befindliches Wissen und Können

Lernen geschieht, indem ein Kind Neues aufnimmt, erprobt oder planmäßig erschließt. Dabei sind Übertragungsleistungen zu vollbringen und Flexibilität ist gefordert. Nur so bewegt es sich in seiner Zone der nächsten Entwicklung. Das heißt, es muss offen gegenüber neuen Anforderungen sein, Gelerntes nutzen, geeignete Hilfen aufgreifen und Schwierigkeiten nicht ausweichen.

Der Erwerb neuer Kompetenzen in der Lernsituation geschieht durch die flexible Anwendung des vorhandenen Wissens, durch Übertragungsleistungen (Transfer) auf neue Bedingungen.

6.2 Die spezielle Diagnostik des Lernenden

Neben der Differenzierung des Lernens und der daraus abzuleitenden Beobachtungs- bzw. Diagnostikbereiche hat sich die diagnostische Auseinandersetzung auch auf die Person der bzw. des Lernenden zu konzentrieren:

Probleme in der Formkonstanzbeachtung

- Ein Buchstabe, einmal in kleiner und einmal in großer Schrift ausgedruckt, wird nicht als derselbe erkannt
- Die Unterscheidung von optisch ähnlichen Buchstaben misslingt
- Bekannte Buchstaben in Wörtern werden nur sehr schwer wieder erkannt

Probleme in der Raumwahrnehmung

- Der Sitzplatz im Stuhlkreis wird nicht wieder gefunden
- Ortsangaben wie „vor“ und „hinter“ werden nicht verstanden
- Die Orientierung am Arbeitsplatz fehlt oder geht verloren

Probleme mit gestörter Figur-Grundwahrnehmung

- Beim Lesen gerät die Stelle, an der gelesen werden, soll aus dem Blick
- Buchstaben werden verwechselt
- Aus dem normalen Geräuschpegel können Anweisungen der Lehrerin nicht verstanden werden; Nachfragen sind daher notwendig

Probleme im Bereich der Dyspraxie

- Das Verhalten wirkt ungeschickt
- Beim Treppensteigen ist die Gefahr des Stolperns groß
- Unselbstständigkeit macht oft Hilfe erforderlich
- Das Öffnen und Schließen von Knöpfen und Reißverschlüssen, das Schleifenbinden bereiten große Schwierigkeiten
(Die Dyspraxie steht in engem Zusammenhang zu: Körperschema, Halte-, Stell- und Gleichgewichtsreaktionen.)

Probleme in der Feinmotorik

- Der Umgang mit Schere und Kleber fällt sehr schwer
- Der Stift wird verkrampft gehalten, der Auflagendruck ist groß
- Begrenzungen können beim Ausmalen nicht immer eingehalten werden
- Ein Punkt kann nur begrenzt fixiert werden

- Die Zunge führt beim Arbeiten Mitbewegungen aus
- Beim Essen wird wenig gekaut, weiche oder flüssige Nahrung wird bevorzugt
- Beim Schlucken schiebt sich die Zunge stark nach vorne.

Probleme durch gestörte Seitigkeit

- Beim Zeichnen von waagrechten Linien wird der Oberkörper oder das Blatt gedreht
- Nicht selten wird beim Kreuzen der Körpermittellinie die Arbeitshand gewechselt
- Beim Verfolgen eines Gegenstandes mit den Augen kommt es oft beim Kreuzen der Körpermittellinie zu ruckhaften Augenbewegungen oder zum Zielverlust.

7 Einflüsse durch die Person des Beobachters

7.1 Grundhaltungen und Kompetenzen der Beobachtenden

Es gibt eine Reihe von Grundhaltungen und Kompetenzen, die Beobachterinnen und Beobachter in jedem Fall gegenüber dem zu Beobachtenden zeigen müssen:

- Wertschätzung der Person der/des zu Beobachtenden
- Empathie
- Echtheit
- Offenheit
- Gute Kenntnis der Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse der zu beobachtenden Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler

7.2 Selbstreflexion

Um vorschnelle Wertungen oder eventuell bestehende Tendenzen in der Wahrnehmung von Kindern zu verringern oder auszuschalten, sollte sich die Beobachterin bzw. der Beobachter vor der Beobachtung folgende Fragen beantworten:

- Was berührt mich bei diesem Kind?
- Welche Erwartungen habe ich bei diesem Kind?
- Wodurch löst es bei mir Zuwendungs- oder Abwehrverhalten aus?
- Was hat dieses Erleben mit meiner eigenen Biografie zu tun?
- Was will mir das Kind mit seinem Verhalten sagen?
- Wo hat sich meine Wahrnehmung des Kindes durch meine Selbstreflexion verändert?
- Was hat sich im Vergleich zur letzten Beobachtung verändert?
- Mit welcher Einstellung und Haltung führe ich Elterngespräche?

7.3 Beobachtungsfehler

Die Beobachtung wird immer von individuellen (Stimmungen, Gefühlen, Einstellungen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) und sozialen (Wert- und Normvorstellungen) Faktoren bestimmt. Diese können die Beobachtung verfälschen und verzerren.

Hier lassen sich dreierlei Arten von Fehlern unterscheiden: Fehler, die

- sich auf die Person, die beobachtet wird beziehen, z.B. durch deren uneindeutiges, nicht erkennbares Verhalten
- auf den Beobachter zurückzuführen sind z. B. auf seine Erwartungen, vorhergegangene Informationen oder fehlerhafte Erinnerungen und die
- auf störende Situationen, in denen beobachtet wird, wie z.B. Geräusche oder technische Geräte zurückzuführen sind.

Etwas differenzierter betrachtet kann auch unterschieden werden zwischen Fehlern durch:

Überforderte Differenzierungsfähigkeit

Der Beobachter beobachtet zu viele Objekte.

Unschärfe Definitionen

Die Beobachtungseinheiten, die unscharf umrissen sind, gewähren zu viel Freiraum für Interpretationen des Beobachters.

Unvertrautheit mit den Beobachtungseinheiten

Der Beobachter beherrscht die Beobachtungseinheiten nicht oder er ist nicht vertraut mit der Kodierung der Beobachtungsergebnisse.

Unvertrautheit mit der Probandengruppe

Der Beobachter ist nicht vertraut mit den Normen und Standards der Gruppe, die er beobachten soll.

Eingriff in den Untersuchungsablauf

Das Verhalten des Beobachters weicht ab von dem Verhalten, das für ihn festgelegt worden ist.

Implizite Persönlichkeitstheorie

Die Beobachtung unterliegt der allgemeinen Neigung, andere Menschen auf Grund der eigenen Meinung mit einer gewissen Tendenz zu beurteilen.

7.4 Beobachtungsfallen

Die Gefahr, in Beobachtungsfallen zu geraten und damit die Beobachtungsergebnisse negativ zu beeinflussen besteht bei:

- unklarer Fragestellung
- zu geringer Beobachtungshäufigkeit
- mangelndem Beobachtertraining und
- ungenauen Aufzeichnungen.

Daher sind neben den Beobachtungsthemen und ihrer methodischen bzw. inhaltlichen Gestaltung auch die Rahmenbedingungen und die Organisation der Beobachtung zu kontrollieren.

7.5 Beurteilungsfehler

Aus der Wahrnehmungspsychologie ist bekannt, dass Menschen dazu neigen, das wahrzunehmen, was sie wahrnehmen möchten. Insbesondere Bedürfnisse und Motive beeinflussen die menschliche Wahrnehmung erheblich. Fehler sind aber auch denkbar durch folgende Effekte und Tendenzen:

Halo-Effekt bzw. Hofeffekt oder Überstrahlungseffekt

Unter mehreren Eigenschaften dominiert eine so, dass sie die Anordnung der anderen mitbestimmt. Es besteht also die Tendenz z.B. attraktive Schüler auch sonst positiver einzuschätzen (z.B. Intelligenz).

Positionseffekt

Erster oder letzter Eindruck steuern die gesamte Beurteilung.

Milde-Strenge Fehler

Die Tendenz, generell günstige Urteile abzugeben oder besonders sympathische Personen anders zu beurteilen (Ein Lehrer beurteilt eigene Schüler als besonders intelligent).

Zentrale Tendenz

Der Beurteiler bevorzugt neutrale (Mittelwertorientierung) und meidet extreme Urteile.

Kontrastfehler oder Ähnlichkeitsfehler

Beim Beobachteten werden Eigenschaften erkannt, die der Beurteilende sich selbst abspricht oder die er sich selbst zuschreibt.

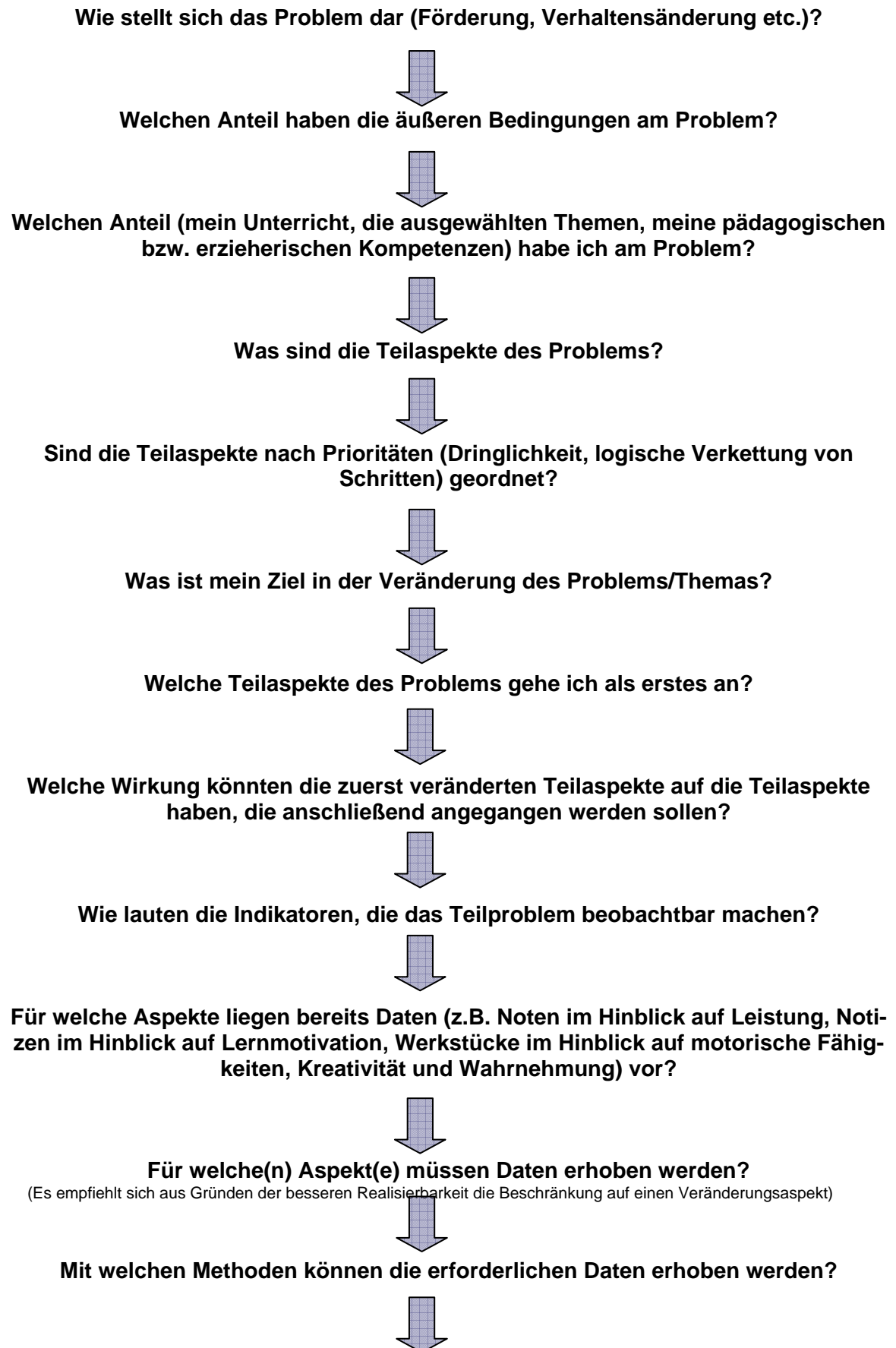
Erwartungseffekt

Der Beurteiler lässt sich in seinen Schlussfolgerungen von ungeprüften Hypothesen leiten.

Logischer Fehler

Das Urteil ist verzerrt durch die implizite Annahme über logische Zusammengehörigkeit bestimmter Merkmale (zum Beispiel nicht-deutsche Schüler sind weniger intelligent).

8 Der Weg von der Beobachtung zur Förderung





9 Auswertung, Interpretation, Dokumentation und Datenschutz

9.1 Auswertung

Bei der Auswertung der Beobachtungsergebnisse sind folgende Kriterien zu berücksichtigen:

- Welche Signale können tatsächlich beobachtet werden (Wohlbefinden, Missbehagen, Beteiligung, Desinteresse, Widerstand)?
- Welche Hypothesen formulieren die auswertenden Lehrerinnen und Lehrer?

- Welche Fragen, Interessen, Wünsche signalisiert das Kind?

9.2 Interpretation

Bei der Interpretation der Ergebnisse von Beobachtungen sind zwei Aspekte handlungsleitend:

- Durch welche Fördermaßnahmen können die Kinderkompetenzen gestärkt werden?
- Welche Veränderungen im Handeln der Lehrerin oder des Lehrers sind erforderlich?

9.3 Ziel der Dokumentation

Dokumentationen von Beobachtung können unterschiedliche Ziele haben: Sie können in der Weitergabe der Beobachtungsdaten liegen wie in der anstehenden Entscheidung über anschließende Maßnahmen. Die Dokumentation dient aber auch den Beobachtungsdaten:

- Gestaltung zukünftiger pädagogischer oder erzieherischer Angebote
- Information der Eltern oder (mit Einverständnis der Eltern) die Weitergabe der Informationen an Schule oder andere Einrichtungen
- Begründung besonderer Maßnahmen durch Schulpsychologe, Arzt etc.
- Zuschreibungsfehler, Stereotypen erkennbar machen.

9.4 Formen der Dokumentation

Die Wahl der Dokumentation von Beobachtung richtet sich nach den inhaltlichen Erfordernissen oder nach den technischen Möglichkeiten:

- Video- bzw. Tonaufzeichnungen
- Schriftliche Aufzeichnungen
- Sammeln von Produkten des Arbeitens und Lernens
- Nutzung von bereits vorhandenen Daten bzw. Quellen

Es empfiehlt sich eine Beobachtungsmappe für jedes Kind anzulegen in der neben den Beobachtungsaufzeichnungen, den „Werkstücken“ des einzelnen Kindes, den Notizen über Absprachen, Meinungen und Informationen der Kolleginnen auch sämtliche Gesprächsnotizen mit den Eltern gesammelt werden.

9.5 Umgang mit den Daten und Datenschutz

Besonders im Hinblick auf die potentielle Weitergabe von Daten an Dritte sollte die Form der Darstellung folgenden Kriterien genügen:

- Darstellung der intraindividuellen Entwicklung
- keine Bewertung
- Stärken des Kindes und Bereiche besonderer Förderungsnotwendigkeit
- konkrete Handlungsmuster und Situationen

Für die Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen gilt für die Weitergabe von Informationen das Elternrecht.

10 Fördermaßnahmen

10.1 Die Lernausgangslage

Die Heterogenität in den Grundschulen hat in den letzten Jahren durch folgende Ursachen in besonderem Maße zugenommen:

- Familienstrukturen haben sich verändert und sind in einem größeren Maße als stabilitätsgefährdet anzusehen
- Durch die Verstärkung des Multikulturellen wächst ein Teil der Kinder zweisprachig auf, ein anderer Teil beherrscht die deutsche Sprache nur unzulänglich
- Das Einschulungsalter umfasst faktisch die Zeitspanne von 36 Monaten. Kinder können vorzeitig oder regulär eingeschult oder zurückgestellt werden
- Die Zahl der Teilleistungsstörungen hat zugenommen, die Sensibilität dafür ist in einem Maße gestiegen, das nicht dem der adäquaten Hilfeangebote entspricht
- Die Zahl von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten (z.B. ADS) sowie Entwicklungsauffälligkeiten, insbesondere in den Bereichen Sprache und Bewegung und die Zahl der Kinder, deren Sauberkeitserziehung noch nicht abgeschlossen ist, ist gestiegen.

Deshalb ist präzise und dauerhafte Beobachtung und Diagnose unerlässlich, um immer wieder mit geeigneten Fördermaßnahmen nachzusetzen.

10.2 Die Förderdiagnostik

Wann ist eine besondere förderdiagnostische Untersuchung notwendig?

Wenn für Kinder neu geklärt werden muss, welche kognitiven, sozialen und emotionalen Lernziele angemessen sind und wie die Inhalte vermittelt werden können, kann es sich dabei sowohl um Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten aber auch um schneller lernende Schülerinnen und Schüler mit besonderen Fähigkeiten handeln.

Förderdiagnostik zeichnet sich durch folgende Qualitätsmerkmale aus:
Sie

- verbindet die Analyse von Lernsituationen, in denen ein guter Lernfortschritt erzielt wurde, mit der Analyse unbefriedigender Bemühungen
- trägt dazu bei, dass sowohl Pädagoginnen und Pädagogen als auch das Kind und seine Eltern Wissen über sich selbst und ihren Anteil an der Situation gewinnen.
- dient der Zusammenarbeit im Team
- dient der Erklärung der Problemlage aus den Wirkungsgefügen innerer und äußerer Bedingungen des Schülers heraus
- dient der Förderplanung als Weiterentwicklung der flexiblen pädagogischen Orientierungsgrundlagen (Arbeitskonzepte), die als individuelle Lernförderung verstanden wird.

Man unterscheidet vier einander ergänzende Formen der Förderdiagnostik

1. Förderdiagnostische Lernbeobachtung
2. Analyse der individuellen Lebens- und Lernsituation
3. Spezielle Förderdiagnostik bei spezifischen Problemen
4. Selbstreflexive Analyse

10.3 Ableitung von Schwerpunkten der individuellen Lernförderung

Die Lernbeobachtung führt zur Ableitung von Schwerpunkten der individuellen Lernförderung in den einzelnen Lernbereichen. Im Einzelfall werden verschiedene Schwerpunkte kombiniert. Nachfolgend werden mögliche und häufig relevante Schwerpunkte und entsprechende Maßnahmen vorgestellt.

Schwerpunkte zur Verbesserung der Aufmerksamkeit

- Verbesserung der Gerichtetheit auf den Lerngegenstand und der Planmäßigkeit
- Verbesserung der laut- und innersprachlichen Steuerung
- Verbesserung des Reizangebotes und der Abschirmung von Ablenkungen
- Verbesserung der Balance von Beanspruchung und Erholung

Schwerpunkte zur Verbesserung der Motivation

- Verbesserung der Anstrengungsbereitschaft
- Verbesserung des Gefühls der sozialen Zugehörigkeit und des Beitragen-Könnens
- Verbesserung des Selbstwertgefühls beim Lernen
- Verbesserung der Freude an der Tätigkeit

Schwerpunkte zur Stabilisierung des Ausgangsniveaus und zur Weiterentwicklung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes

Das Kind soll Anforderungen erhalten, von denen aus es sich weiterentwickeln kann. Weiterentwickeln kann es sich von dort aus, wo es *keine* Hilfe benötigt, gestützt auf das Wissen

und die Strategien, die es anwendungsbereit beherrscht. Auf die Stabilisierung des Ausgangsniveaus ist deshalb großer Wert zu legen.

Die Verbesserung der Förderung kann sich dann beziehen auf die

- Herausbildung anschaulicher Vorstellungen
- Arbeit mit Arbeitsmitteln
- Einbeziehung unterschiedlicher Sinnesmodalitäten
- Querverbindungen zur Erfahrungswelt des Kindes und Verstärkung handlungsorientierter Ansätze
- Offenheit gegenüber neuen Anforderungen und den Umgang mit Schwierigkeiten
- Selbsthilfehandlungen
- bewertungsfreien Gestaltungsaufgaben zur Förderung der Kreativität

10.4 Förderempfehlungen

Die Förderempfehlung definiert sich als konkrete Aussage zu Angeboten und Maßnahmen der Förderung. Die Förderempfehlung gibt Antworten auf folgende Fragen:

- Wie sieht der derzeitige Lern-, Leistungs- und Entwicklungsstand des Kindes aus?
- Was kennzeichnet sein Lernverhalten?
- Wo hat es besonderen, vordringlichen Förderbedarf?
- Wie kann ich als Lehrerin/als Lehrer diesem Förderbedarf entsprechen?
- Wie können sich die (Fach)Kolleginnen und Kollegen an der Förderung beteiligen?
- Was können die Eltern tun?
- Was kann das Kind selbst beitragen?

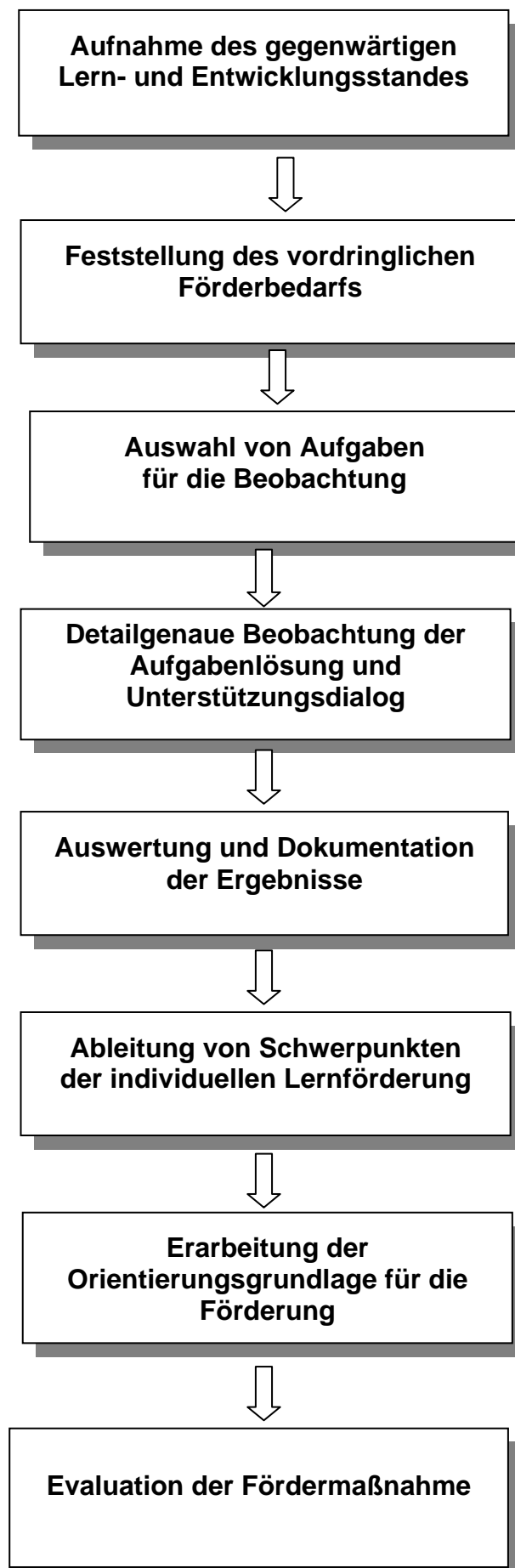
Die Antworten auf diese Fragen münden in eine Lern- und Förderempfehlung. Grundlage der Förderempfehlung ist die individuelle Förderplanung.

10.5 Qualitätskriterien des Förderplans

Die Qualitätskriterien des Förderplans sind:

- prozessorientierte und systemische Sichtweise
- nur wichtige Informationen
- Beobachtungs- und Dokumentationskriterien
- vordringliche Ziele und konkrete Maßnahmen und Förderangebote
- Orientierung an fachdidaktischen, lerntheoretischen und entwicklungspsychologischen Kriterien
- Definition von Verantwortlichkeiten
- Nachvollziehbarkeit und Kommunizierbarkeit
- Terminplanung
- Ökonomie und Realisierbarkeit

10.6 Der Prozess der Förderplanung



Wie soll eine Förderplanarbeit angelegt werden?

Förderplanarbeit soll der Erarbeitung und Fixierung der wesentlichsten Ziele und Maßnahmen und der Koordination der einzelnen Förderaktivitäten dienen:

1. Die Erarbeitung gemeinsamer Förderpläne ist ein Mittel, um Zielstrebigkeit und Erfolgskontrolle in der Förderung zu verbessern und eine gute pädagogische Kooperation zu erreichen.
2. Förderplanarbeit beschränkt sich nicht auf das schriftliche Ergebnis, sondern konzentriert sich vor allem auf den Prozess der Ursachensuche, des Planens der gemeinsamen Förderbemühungen und der kritischen Ergebniskontrolle. Sie ist ein regelmäßiger Austausch über den Entwicklungsverlauf des Kindes, den Erfolg von Förderangeboten und die Aufgabenverteilung.
3. Förderpläne dürfen keine Fesseln anlegen. Die manchmal vorgeschlagenen, langen diagnostischen Inventarlisten entsprechen weder den fachdidaktischen Erkenntnissen (z.B. zum Erlernen der Operationen mit Zahlen oder zum Erwerb der Rechtschreibung) noch genügen sie der pädagogischen Handlungslogik.
4. Die an den Beratungen beteiligten Personen haben naturgemäß keine identischen pädagogischen Konzepte und Auffassungen über die bei dem Kind bestehenden Entwicklungsbedingungen und Ursachen. Beratungen - und damit auch die Förderplanarbeit - können nur bei einem kooperativen Beratungsstil gelingen. Bei keinem der Beteiligten darf der Eindruck entstehen, es gehe um Machtpositionen, Wichtiges werde verschwiegen, man werde übervorteilt, es werde nicht mit offenen Karten gespielt. Offenheit, Transparenz, Konsensbestreben, Begründung und Verständlichkeit sind Grundsätze, die einen Erfolg überhaupt erst ermöglichen. Die Erarbeitung von Förderplänen strebt einen Konsens hinsichtlich der Ziele und Maßnahmen an. Dadurch erhalten die Beratungsergebnisse ihre Bedeutung und ihr Gewicht. Bei den beteiligten Pädagogen sind kommunikative Fähigkeiten und der Ausschluss von Macht- und Dominanzdenken nötig, sonst ist die gemeinsame Beratung zum Scheitern verurteilt. Der „Unterlegene“ würde bald nach der Beratung manche Bestätigung seiner Argumente aufspüren, nicht wirklich mitarbeiten und innerlich neu „aufrüsten“.

10.7 Die Gestaltung des Förderempfehlungs-Gesprächs

Die Gestaltung der Förderempfehlungen durch das Gespräch mit den Eltern orientiert sich an folgenden Aspekten:

- Gesamtüberblick über aktuellen Lernstand geben
- Förderplan und vordringliche Anliegen vorstellen
- geplante Fördermaßnahmen angeben
- Fragen der Eltern beantworten, Anregungen einbeziehen
- geplante und realisierbare Mitarbeit der Eltern vereinbaren

11 Empfohlene Literatur

Albert, M., Fenle, M. & Hagen, M.:

Von Stolpersteinen und Wunschsternen. Zuhörtipps für Kinder.
Die Grundschule, 2/2004

Barth, K.:

Die Diagnostischen Einschätzskalen (DES) zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit.
München 2001 (3)

Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A, (Hrsg.)

Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern
Frankfurt/M: Grundschulverband – arbeitskreis Grundschule

Binder, I., Hagen, M., Hemmer-Schanze, C., Huber, L. & Kahlert, J.:

GanzOhrSein: Hören und Zuhören in der Schule.
Die Grundschule, 2/2004

Christiani, R. (Hrsg.):

Schuleingangsphase: neu gestalten. Diagnostische Vorgehen – Differenziertes Fördern und Förderpläne – Jahrgangsübergreifendes Unterrichten.
Cornelsen Scriptor, 2004

Einsiedler, W. & Kirschhock, E-M.:

Forschungsergebnisse zur phonologischen Bewusstheit.
Die Grundschule 9/2003

Forster, M. & Martschinke, S.:

Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung phonologischer Bewusstheit.
Donauwörth 2002 (2).

Frank, A., Kirschhock, E-M. & Martschinke, S.:

Der Rundgang durch Hörhausen.
Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit
Auer: Donauwörth; 2001

Hacker, H.; 1998

Vom Kindergarten zur Grundschule
Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Hagen, M., Huber, L./ & Kahlert, J.:

Wie hört sich unsere Schule an? Den „Hörraum Schule gestalten“.
Grundschule 2/2004

Hofmann, J. (Hrsg.), 2003

Förderdiagnostische Lernbeobachtung
Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien

Imhof, M.:

„Hör doch einfach zu!“
Von der Schwierigkeit, zuhören zu lernen und zu lehren.
Die Grundschule, 2/2004

Kammermeyer, G.; 2000

Schulfähigkeit
Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Klatte, M., Meis, M., Nocke, C. & Schick, A.:
Lernumwelt = Lärmumwelt?! Akustische Bedingungen in Schulen und ihre Auswirkungen auf das Lernen.
Die Grundschule, 2/2004

Küspert, P. & Schneider, W.:
Hören, lauschen, lernen.
Göttingen 2002 (3)

Kretschmann, R.
„Pädagnostik“ – zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern
in: Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan (Hrsg.)
Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern
Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
Frankfurt 2004

Kretschmann, R., Dobrindt, Y. & Behring, K.:
Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2.
Hornburg/Niederelbe 1999 (2)

Lehner, A.:
Systematische Schülerbeobachtungen. Grundlage für individuelle Förderung, Lernerfolg und Bewertung.
Grundschulmagazin 6/2004

Lorenz, J.-H.:
Diagnostik mathematischer Fähigkeiten in Klasse 1 und 2
Die Grundschule 5/2003

Martschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, A.:
Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit.
Donauwörth 2002 (2)

Petillon, H.; 2004
Schulanfang
in: E. Friedrich Verlag (Hrsg.)
Schüler 2004 Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen
S. 28-32.

Probst, H.:
Testaufgaben zum Einstieg in die Schriftsprache.
Hornburg/Niederelbe 2002.

Thiesen, P.; 2003
Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim
Weinheim: Beltz

Ulbricht, H.; 2003
Die Lernausgangslage
Möglichkeiten der förderdiagnostischen Begleitung von Grundschulern
Schulleiterfortbildung, Landshut

12 Anhang

12.1 Die Beobachtung von kindlichen Verhaltensweisen

12.1.1 Was können drei- bis siebenjährige Kinder

Um Beobachtungsaufträge zu formulieren oder Bereiche pädagogischer Diagnostik zu definieren, bedarf es eines Wissens über die Fähigkeiten und Kompetenzen von Kindern, damit die individuumsbezogenen Erwartungen und daraus eventuell resultierenden Fördermaßnahmen eine normative d.h. empirisch belegte Basis haben. Eine solche Basis hat Andreas Frey vom Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Landau, gelegt. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse seiner Untersuchung an 3456 Kindern der Altersspanne von drei bis sieben Jahren bezieht sich auf 12 Fähigkeitsdimensionen und sind folgendermaßen aufzuschlüsseln:

Aufgabenorientierung

- Aufgabenausführung
- Sorgfältiges, zügiges und selbständiges Arbeiten
- Umgang mit Material
- Aufgabenverständnis
- Aufgabenbeendigung

Kognitive Grundfähigkeiten (Erstlesen, Rechnen, Schreiben)

- Farben und Formen erkennen
- Mengen erkennen
- Zählen
- Buchstaben erkennen
- Kleine Rechenaufgaben lösen
- Wörter lesen und schreiben

Kommunikative Fertigkeiten

- Auf Gesprächspartner einstellen
- Ihm antworten
- Gesprächspartner anschauen
- Gesprächspartner ausreden lassen

Sprachliche Reflexivität

- Probleme und Konflikte sprachlich lösen
- Vorschläge machen
- Selbstkorrektur bei falschen Ausdrücken

Spielintensität

- Ausdauerndes Spiel
- Spieleinfälle entwickeln
- Spielideen aufgreifen
- Auf Spiel einlassen

Sprachentwicklung

- Deutliches Sprechen und Ausdrücken
- Viele verschiedene Wörter benutzen
- Grammatikalisch korrekt ausdrücken

- Eine Geschichte wörtlich oder zusammenhängend nacherzählen
- Wortschatz

Literaturverständnis

- Bilderbücher betrachten
- Lesen und Schreiben „so tun als ob“
- Bilderbücher kennen
- Bilderbücher nacherzählen

Feinmotorik

- Bewegungen, die mittels kleinerer Muskelgruppen ausgeführt werden z.B. Flasche aufdrehen, Perlen auffädeln, Flüssigkeit in Glas gießen

Grobmotorik

- Bewegungen, die durch größere Muskelgruppen erzeugt werden z.B. auf Zehenspitzen gehen, einen Ball fangen, alleine schaukeln

Medientechnisches Verhalten

- Technische Geräte (CD-Player, Fotoapparat, Fernseher) bedienen
- Umgang mit dem Computer

Aggressives Verhalten

- Streit suchen
- Schlagen
- Spielzeug wegnehmen
- Spielergebnisse zerstören
- Rücksichtsloses Verhalten

Schüchternheit

- Stilles und zurückhaltendes Verhalten innerhalb der Gruppe
- Leises Sprechen
- Wenig Sprechen (auf Frage antworten, nur mit wenigen Kindern unterhalten)

12.1.2 Die Interpretation der gefundenen Ergebnisse

FREY stellt in seiner Interpretation der Ergebnisse verschiedene Variablen in den Vordergrund und macht dabei folgende Feststellungen:

Variable: Alter

- Mit zunehmendem Alter nehmen die kindlichen Fähigkeiten zu
- In der ersten Klasse verbessern sich die Fähigkeitsdimensionen kognitive Grundfähigkeiten, Literaturverständnis und medientechnisches Verhalten
- Die Fähigkeitsdimensionen Aufgabenorientierung, Kommunikation und Sprache sowie aggressives Verhalten verschlechtern sich in der ersten Klasse

Variable: Geschlecht

- In allen Altersstufen haben Mädchen höhere Fähigkeiten als Jungen
- Bei den Fähigkeitsdimensionen medientechnisches Verhalten und Schüchternheit gibt es innerhalb der Altersstufen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede
- Bei den Fähigkeitsdimensionen Aufgabenorientierung, kognitive Grundfähigkeiten, Kommunikation und Sprache, Spielintensität, Sprachentwicklung, Literaturverständnis, Grob-

und Feinmotorik sowie aggressives Verhalten sind fast über alle Altersstufen hinweg die Mädchen fähiger als die Jungen

Variable: Muttersprache

- In allen Altersstufen haben Kinder mit deutscher Muttersprache bei fast allen Fähigkeitsdimensionen höhere Fähigkeiten als Kinder mit anderer Muttersprache
- Bei den Fähigkeitsdimensionen Grob- und Feinmotorik gibt es innerhalb der Altersstufen keine Unterschiede
- Bei den Fähigkeitsdimensionen Aufgabenorientierung, kognitive Grundfähigkeiten, Kommunikation und Sprache, Spielintensität, Sprachentwicklung, Literaturverständnis, aggressives Verhalten und Schüchternheit sind über alle Altersstufen hinweg die Kinder mit deutscher Muttersprache kompetenter als Kinder mit anderer Muttersprache
- Bei der Fähigkeitsdimension medientechnisches Verhalten haben die Kinder mit anderer Muttersprache einen „Vorsprung“

Variable: Region

- Größtenteils unterscheiden sich die kindlichen Fähigkeiten je nach Region selten
- Innerhalb der Fähigkeitsdimensionen Aufgabenorientierung, Kommunikation, Sprache, Spielintensität, Sprachentwicklung, medientechnisches Verhalten, aggressives Verhalten und Schüchternheit sind Kinder der Region „Kleinstadt“ kompetenter als Kinder anderer Regionen
- Innerhalb der Fähigkeitsdimension Literaturverständnis sind Kinder der Region „Kleinstadt“ weniger kompetent als Kinder anderer Regionen

Variable: Musikunterricht

- Kinder mit Musikunterricht sind in allen Fähigkeitsdimensionen kompetenter als Kinder ohne Musikunterricht

Variable: Sport

- Kinder mit Sportunterricht sind in allen Fähigkeitsdimensionen kompetenter als Kinder ohne Sportunterricht

Variable: Bildungsnähe des Elternhauses

- Kinder mit einem bildungsnahen Elternhaus sind in fast allen Fähigkeitsdimensionen (nicht im medientechnischen Verhalten) kompetenter als Kinder aus einem bildungsfernen Elternhaus

Interpretation der Ergebnisse von FREY unter dem Aspekt „früher – heute“

- Die 4- bis 5-Jährigen und die 5- bis 6-Jährigen von früher und heute unterscheiden sich nicht innerhalb der Fähigkeitsdimensionen Aufgabenorientierung und Sozialverhalten (Aggressivität und Schüchternheit)
- Die heutigen 4- bis 5-Jährigen und die heutigen 5- bis 6-Jährigen sind innerhalb der Fähigkeitsdimension kommunikative Fähigkeiten schlechter und innerhalb der Fähigkeitsdimension Spielintensität und Sprachentwicklung besser als die früheren 4- bis 5-Jährigen und 5- bis 6-Jährigen

Die Fähigkeitsdimensionen wie auch die Schlüsse die aus der Studie von FREY gezogen wurden, machen eines nachdrücklich deutlich: zur pädagogischen Diagnostik der Kinder benötigen wir unbedingt empirisch abgesicherte Ergebnisse an denen wir unsere Förderabsichten orientieren müssen. Die subjektive Erwartung oder Einschätzung reicht dazu niemals

aus, dennoch ist auch hier eine genaue Kenntnis eines Kindes wichtige Voraussetzung. Sie wird durch Beobachtung und pädagogische Diagnostik in zunehmendem Maße präziser.

12.2 Über welche Sprachkompetenz sollten Kinder bei Schuleintritt verfügen?

Lautsprache:	Korrekte Aussprache von Lauten und Lautverbindungen
Lexik und Semantik:	Ausreichender aktiver und passiver Wortschatz
Grammatik:	Die Sprache sollte weitgehend grammatikalisch korrekt sein
Erzählen:	Erlebnisse und kleine Geschichten inhaltlich zusammenhängend, grammatisch korrekt und ausdrucksvoll erzählen
Verstehen:	Fähigkeit, die Bedeutung von Sätzen zu verstehen sowie ihre Grammatikalität zu beurteilen. Verstehen von Märchen und kleinen Geschichten
Gedächtnis:	Behalten von Wörtern und einfachen Sätzen sowie Reproduktion des wesentlichen Inhalts von kleinen Geschichten
Sozial-kommunikative Funktion der Sprache:	soziale Beziehungen herstellen und einfordern, Konflikte regulieren; sich auf den Gesprächspartner einstellen können (...)

Aus: Kinder entdecken Wörter, Laute und Buchstaben: Spielerischer Umgang mit Schriftsprache

12.3 Beobachtungsbereiche, Kriterien und Indikatoren

Anliegen dieses Kapitels ist es, im Hinblick auf verschiedene Beobachtungs- und Diagnosebereiche diese nach verschiedenen Kriterien zu differenzieren. An manchen Stellen werden diese Kriterien nach den sie näher definierenden Indikatoren ergänzt. Nur über die Differenzierung von Beobachtungsbereichen in die entsprechenden Kriterien bzw. Indikatoren ist es möglich, Beobachtungsaufgaben zu formulieren, die Beobachtung auch präzise möglich machen. Damit kann dieses Kapitel dazu beitragen, solche Differenzierungen für die eigene Arbeit in der Beobachtung und Diagnose zu nutzen.

Diese Listen ersparen der Beobachterin bzw. dem Beobachter die jeweils erforderliche „Operationalisierung“. Sie entbinden jedoch nicht davon, die gefundenen Aspekte an den gegebenen Beobachtungsbedürfnissen zu orientieren und sie, sollten Beobachtungsaufgaben an den gleichen Personen von mehreren Beobachterinnen und Beobachtern wahr genommen werden, auch mit diesen abzustimmen.

Manche der dargestellten Indikatoren bedürfen der weiteren Differenzierung.

Beobachtungsbereich:

Sozialverhalten

Kriterien:

- Grundstimmung
- Selbstwertgefühl
- Kontaktfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Hilfsbereitschaft
- Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit

Kriterium:

Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit

Indikatoren:

- hört jemandem zu
- geht auf andere Kinder ein
- wendet sich jemandem aktiv zu
- ist gesprächsbereit
- kann sich mit anderen freuen
- hilft anderen
- nimmt Hilfe von anderen Kindern an
- hat Freunde
- arbeitet mit anderen zusammen
- kümmert sich um andere Kinder
- nimmt von sich aus Kontakt auf
- hält sich an Spielregeln

Beobachtungsbereich:

Arbeitsverhalten

Kriterien:

- Arbeitsbereitschaft
- Ausdauer
- Konzentration
- Arbeitstempo
- Arbeitsausführung
- Arbeitsergebnis
- Selbsttätigkeit

Beobachtungsbereich:

Persönlichkeit des Kindes

Kriterium:

Emotionale Stabilität

Indikatoren:

- Trennungsverhalten
- Emotionale Befindlichkeit
- Emotionale Äußerungen (Wut, Enttäuschung)
- Frustrationstoleranz

Kriterium: **Soziale Kompetenzen**

Indikatoren:

- Kontaktaufnahme zu Erwachsenen
- Kontaktaufnahme zu Kindern
- Integration in die Gruppe
- Hilfsbereitschaft
- Selbstständigkeit

Kriterium: **Lernverhalten**

Indikatoren:

- Aufmerksamkeit und Konzentration
- Motivation
- Anstrengungsbereitschaft
- Durchhaltevermögen
- Effektivität
- Ursachenzuschreibungen, Attributionen
- Ausdauer, Geduld

Beobachtungsbereich: **Vorläuferfähigkeiten, allgemeine Lernvoraussetzungen**

Kriterium: **Sprachverständnis, passiver Wortschatz**

Indikatoren:

- Wortverständnis
- einfache Sätze
- komplexe Sätze

Kriterium: **Sprechen, aktiver Wortschatz**

Indikatoren:

- Wortebene
- einfache Sätze
- komplexe Sätze
- Handlungsabläufe
- Sprechfähigkeit, Aussprache

Kriterium: **Anweisungsverständnis**

Indikatoren:

- einteilige Arbeitsaufträge
- mehrteilige Arbeitsaufträge

Kriterium: **Motorik**

Indikatoren:

- Grobmotorik
- Feinmotorik

Kriterium: **Arbeitsorganisation**

- Indikatoren:
- Zeitmanagement
 - Kontrollverhalten
 - Gütebewusstsein

Kriterium: **Merkfähigkeit**

- Indikatoren:
- allgemeine Merkfähigkeit, Gedächtnis
 - optische Merkfähigkeit
 - akustische Merkfähigkeit

Beobachtungsbereich: **Mathematische Kompetenzen**

Kriterium: **Emotionale Einstellung zum Fach Mathematik**

- Indikatoren:
- ich mag Mathematik, Rechnen
 - ich kann alle Aufgaben alleine lösen
 - bei den Hausaufgaben hilft mir ...

Kriterium: **Zahlen, Mengenrepräsentanz, Mengeninvarianz, Klassifikation**

- Indikatoren:
- Zählen bis 20 vorwärts
 - Zählen ab 10 rückwärts
 - Mengen erfassen und darstellen; Anzahl als Eigenschaft von Mengen (Klassifikation)
 - Mächtigkeitsvergleich von zwei Mengen bei unterschiedlicher Form (Repräsentanz)
 - Mächtigkeitsvergleich von zwei Mengen bei unterschiedlicher Anordnung (Invarianz)
 - Zuordnen von Mengen und Zahlen, Ziffern

Kriterium: **Erstes Rechnen**

- Indikatoren:
- Addition als „Hinzufügen“ verstehen
 - Subtraktion als „Wegnehmen“ verstehen
 - einfache mathematische Sachverhalte aus dem Alltag verstehen

Kriterium: **Geometrische Grundkenntnisse**

- Indikatoren:
- Raumorientierung: oben, unten, links, rechts, hinten, vorne,
 - Farben benennen und erkennen

- Formen benennen und erkennen
- zwei und mehr Merkmale gleichzeitig erkennen und benennen: rot, eckig, groß ...

Beobachtungsbereich:

Kompetenzen im Bereich Lesen

Kriterium:

Emotionale Einstellung zum Lesen

Indikatoren:

- ich mag Lesen
- ich kann alle Leseaufgaben alleine ausführen
- bei den Hausaufgaben hilft mir mein ...
- Interesse an Geschriebenem, an Blättern oder Büchern

Kriterium:

Vorläuferfertigkeiten, erstes Lesen

Indikatoren:

- allgemein Buchstaben von anderen Zeichen unterscheiden
- Laute heraushören und einzelnen Buchstaben zuordnen (Phonem-Graphem- Zuordnung)
- einzelne Buchstabengestalten erfassen und bestimmten Lauten zuordnen (Graphem-Phonem-Zuordnung)
- die Abfolge der Buchstaben als Reihenfolge von Lauten erkennen
- kurze Buchstabenfolgen zusammenlesen (Synthese)
- erarbeitete Ganzwörter auch in neuen Texten erkennen und wiedergeben
- sinnerfassendes Lesen

Kriterium:

Arbeitsaufwand in Verbindung mit dem Leselernprozess

Indikatoren:

- neue Lerninhalte werden schnell aufgefasst
- neue Lerninhalte werden gern und intensiv in der Schule geübt
- neue Lerninhalte werden gern und intensiv zu Hause geübt
- neue Lerninhalte werden auch noch nach einigen Tagen gut erinnert

Kriterium:

Auffällige Symptome

Indikatoren:

- Lerninhalte werden trotz intensiver Übung nicht langfristig im Gedächtnis abgespeichert
- ähnliche Buchstaben werden trotz intensiver Übung oft verwechselt oder weggelassen

Beobachtungsbereich:

Kompetenzen im Bereich Schreiben/ Rechtschreiben

Kriterium:

Emotionale Einstellung zum Schreiben

Indikatoren:

- ich mag Schreiben
- ich kann alle Schreibaufgaben alleine ausführen
- bei den Hausaufgaben hilft mir mein ...
- Interesse am Schreiben

Kriterium:

Vorläuferfertigkeiten, erstes Schreiben

Indikatoren:

- Entwicklung der Feinmotorik bei der Schreibhand (Links, Rechts)
- Einhaltung von Begrenzungen beim Malen und Schreiben
- einzelne Formen erfassen und wiedergeben
- einzelne Buchstaben erfassen und wiedergeben
- kurze Buchstabenfolgen richtig abschreiben
- kurze Buchstabenfolgen lautgetreu auswendig aufschreiben (ohne Groß- und Kleinschreibung, Dehnung, Schärfung)
- kleine Geschichten lautgetreu aufschreiben

Kriterium:

Arbeitsaufwand in Verbindung mit dem Schreib-/Lernprozess

Indikatoren:

- neue Lerninhalte werden schnell aufgefasst
- neue Lerninhalte werden gern und intensiv in der Schule geübt
- neue Lerninhalte werden gern und intensiv zu Hause geübt
- neue Lerninhalte werden auch noch nach einigen Tagen gut erinnert

12.4 Beispiele für Beobachtungsverfahren

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	

aus: Kretschmann, R. (2004)

Beobachtungsbogen zum allgemeinen Sprachverhalten

Beobachtungskriterien	Beobachtungsergebnisse
Sprachliche Umgebung des Kindes:	
Sprachvorbild/er des Kindes:	
Kommunikation mit Erwachsenen:	
Kommunikation mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer:	
Kommunikation mit anderen Kindern (aktiv, passiv)	
Beteiligung des Kindes an Gesprächsrunden, Einzelgesprächen	
Interesse an sprachlichen Aktivitäten (wie Rollenspiel, Bücher, Geschichten hören, verbaler Austausch mit anderen Kindern):	
Begegnung des Kindes mit Schrift, Reimen, Sprachspielen, anderen Sprachen:	

© Lueger, D.: Beobachtung leicht gemacht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2005

Beobachtungsbogen zur Gesprächsbereitschaft und zum Anweisungsverständnis

Beobachtungskriterien	Beobachtungsergebnisse (+, -, ~)				
	1. Quartal	2. Quartal	3. Quartal	4. Quartal	Durchschnitt
Gesprächsbereitschaft					
Muttersprache Kind beherrscht seine Muttersprache vollständig					
Weitere Sprachkenntnisse Kind hat an Kursen teilgenommen, es wird zu Hause zweisprachig erzogen					
Sprechfähigkeit Kind spricht Wörter und Sätze deutlich aus, in längeren Erzähleinheiten					
Sprechbereitschaft Kind ist nicht gehemmt, übernimmt die Sprecherrolle, leistet Gesprächsbeitrag bewusst					
Sprechfreude Kind freut sich, wenn es sich sprachlich beteiligt					
Sprechbeteiligung Kind nimmt rege an Gesprächen teil					
Sprechsicherheit Kind äußert sich gerne, unmissverständlich					
Zuhören Kind kann seinem Gegenüber oder der Gruppe zuhören, andere ausreden lassen, auf Beiträge angemessen reagieren					
Frageverständnis Kind stellt bei Unwissenheit die richtigen Fragen					
Mitteilung von Wünschen Kind teilt seine Wünsche mit					
Erwiderung auf Befragung Kind reagiert seinerseits mit einer Antwort auf eine Frage					
Anweisungsverständnis					
Verstehen von Anweisungen					
Durchführen von Anweisungen					
Befolgen von mehreren Anweisungen					

© Lueger, D.: Beobachtung leicht gemacht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2005

Beobachtungsbogen zu Intelligenz und Problemlösung

Beobachtungskriterien	Beobachtungsergebnisse (+, -, ~)				
	1. Quartal	2. Quartal	3. Quartal	4. Quartal	Durchschnitt
Ab dem 5. Lebensjahr					
Das Kind löst Probleme eigenständig					
Es kann Mengen vergleichen und erkennt, dass die Qualität unverändert bleibt, wenn die Form oder die räumliche Anordnung verändert wird					
Es erkennt das Gleichbleiben von Mengen in verschiedenen Gefäßen					
Es setzt Begriffe in seinen Darstellungen wie lang, kurz, gerade, schräg, schief, oben, unten, vorne, hinten, dazwischen, daneben, innen, außen, rechts, links ein					
Es beschreibt die unbelebte Natur, deren Erscheinungsformen und Veränderungen (Wasser – Boden, Steine – Luft – Feuer, etc.)					
Es besitzt Interesse an der belebten Natur, zeigt Respekt vor Pflanzen und Tieren					
Es entwickelt sein Spiel mit eigenen Einfällen					
Es bemüht sich beim Ausführen seiner Aufgaben um Qualität, probiert Neues aus und ist lernbegierig					
Es kann Figuren und Muster experimentell und spielerisch erkennen und herstellen (z.B. vorgegebene Muster nachlegen, Reihen fortsetzen und Fehler finden, Figuren, die einer Vorlage gleichen, herausfinden, Melodien und Rhythmen wieder erkennen und nachspielen)					
Es stellt gemeinsam mit dem Erzieher Hypothesen auf und entwickelt eigene Ideen					

Vgl. Schenk Danzinger, 1990, S. 140-192, S. 221; Entwicklungstabelle zusammengestellt nach Angaben von Gesell und Amatruda, Herzka, Vojta, Bühler/Hetzer und Hellbrügge/Pechstein/Schlienger, 1988, 13-17; Zimbardo, 1995, S. 357-531; vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen/Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2003, S. 177-181, S. 168-171).

© Lueger, D.: Beobachtung leicht gemacht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2005

Beobachtungsbogen zur Erfassung emotionaler Kompetenzen

Beobachtungskriterien	Beobachtungsergebnisse (+, -, ~)				
	1. Quartal	2. Quartal	3. Quartal	4. Quartal	Durchschnitt
Das Kind hat ein Bewusstsein über den eigenen emotionalen Zustand und kann Gefühle in Worte fassen, es zeigt Verständnis gegenüber den eigenen Emotionen und den Gefühlszustand anderer					
Es kann Gefühle anderer richtig interpretieren					
Es entwickelt Selbstregulationsfähigkeit, d.h. es kann seine Gefühle wahrnehmen und sie angemessen ausdrücken					
Das Kind zeigt Emotionen wie Staunen, Trauer, Freude, Ärger					
Es benennt Gründe für Angst					
Es zeigt emotionale Offenheit, es hat Verständnis für die Gefühlslage anderer					
Es geht mit Leistungsanforderungen positiv um					
Es besitzt genügend Selbstsicherheit, es äußert seine Meinungen, Wünsche, etc.					
Es ist interessiert an seiner Umwelt					
Es geht offen an neue Dinge heran					
Es kann seine Wünsche angemessen verbal zum Ausdruck bringen					
Es erträgt die Ablehnung von Wünschen					
Es drückt seine Gefühle mittels seines Körpers aus					
Das Kind hüpfert und klatscht, wenn es sich freut					
Es akzeptiert Verbote und Regeln					

Beobachtungsbogen zur Erfassung der sozialen Kompetenzen

Beobachtungskriterien	Beobachtungsergebnisse (+, -, ~)				
	1. Quartal	2. Quartal	3. Quartal	4. Quartal	Durchschnitt
Das Kind ist fähig, Beziehungen aufzubauen, die von Sympathie und gegenseitigem Respekt gekennzeichnet sind					
Es ist in der Lage, Empathie zu entwickeln und die Perspektive anderer einzunehmen					
Das Kind ist kommunikationsfähig					
Es hat einen guten Kontakt zu Erwachsenen					
Es hat einen guten Kontakt zu Kindern					
Es kann kooperieren, es kann sich sowohl mit den Erwachsenen als auch mit Kindern absprechen, planen, durchführen und reflektieren					
Es setzt sich für die Gemeinschaft ein					
Es geht mit den Sachen anderer gewissenhaft um					
Es löst Konflikte					
Es zeigt ein einsichtiges Verhalten					
Es ist hilfsbereit und setzt sich für andere ein					
Es entwickelt Werte und Orientierungskompetenz					
Es ist fähig und bereit zur Verantwortungsübernahme					
Es verfügt über interkulturelle Kompetenzen, es tritt allen Kulturen und Menschen offen gegenüber					

© Lueger, D.: Beobachtung leicht gemacht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2005

1. Welche Stärken und individuellen Talente bzw. Vorlieben hat das Kind?

(bezogen auf z.B. Bewegungsfähigkeit, Sprachkompetenz / Ausdrucksfähigkeit / Kommunikationsfähigkeit, Spielverhalten, Gestalten / Kreativität / Fantasie, Umgang mit Medien, Erschließung von Lebenswelten/Natur und kulturelle Umwelt, soziale Kompetenzen, ...)

.....
.....

2. Persönlichkeitsentwicklung des Kindes

z.B. Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl, Ausgeglichenheit, Emotionalität, Empathie, ...

.....
.....

3. Engagiertheit des Kindes

Womit beschäftigt sich das Kind besonders gern? Wie intensiv, engagiert und konzentriert geht es dieser Beschäftigung nach? Welche Themen / Anliegen sind momentan für das Kind wichtig? Welches Spiel bzw. welche Aktivitäten bevorzugt das Kind? Wie ist das individuelle Lerntempo des Kindes?

.....
.....

4. Wie setzt das Kind seine eigene Selbstbildungspotenziale im Bildungsprozess ein?

(z.B. Wahrnehmungsfähigkeit, Fantasie, durch sprachliches Denken und durch naturwissenschaftlich-mathematisches Denken, Fähigkeit zum sozialen Austausch, Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen, Neugierde / forschendes Lernen / individuelle Lernstrategien, ...)

.....
.....

5. In welchem Bereich / welchen Bereichen seines individuellen Lernweges benötigt das Kind Unterstützung, Anregung, Förderung der Freiräume?

(Hinsichtlich der Bildungsbereiche / der individuellen Selbstbildungspotenziale des Kindes)

.....
.....

6. Welche pädagogischen Handlungsstrategien ergeben sich auf der Grundlage der aktuellen Beobachtung für das Kind?

(z.B. individuelle Förderangebote, Gruppensituation, Beratungsgespräche mit den Eltern, Reflexion im Team ...)

.....
.....

Fragen zur Selbstreflexion

Was berührt mich bei diesem Kind?

Welche Erwartungen habe ich dem Kind gegenüber?

Wodurch löst es bei mir Zuwendungs- oder ggf. Abwehrverhalten aus?

Was hat dieses Erleben mit meiner eigenen Biografie zu tun?

Was will mir das Kind mit seinem Verhalten sagen?

.....

.....

.....

An welchen Punkten hat sich meine Wahrnehmung und Einschätzung unter Berücksichtigung meiner Selbstreflexion verändert?

Was hat sich im Vergleich zur letzten Beobachtung verändert?

.....

.....

.....

Mit welcher Einstellung und Haltung führe ich das Gespräch mit den Eltern zu den Inhalten und Ergebnissen der Beobachtung?

Wurde dieses vorab im kollegialen Austausch im Team oder im Gespräch mit der Leitung zur Sicherstellung einer möglichst hohen Objektivität beraten?

.....

.....

.....

12.5 Effektives Klassenmanagement in der Grundschule

Effektives Klassenmanagement definiert nach Evertson et al. folgendermaßen:

1. Klassenraum vorbereiten (so, dass Staus und Störungen vermieden werden können, der Raum lehrerseits gut übersehbar ist, Materialien für die Schüler leicht zugänglich sind).
2. Regeln und Verfahrensweisen planen (Entwicklung präziser Regeln für die Zusammenarbeit der Schüler untereinander, Aushang der Regeln auf einem Poster oder Plakat im Klassenzimmer, Verdeutlichung anhand konkreter Beispiele; Entscheidung über zulässige und unzulässige Verhaltensweisen, Entwicklung einer Liste von Prozeduren und Regeln).
3. Konsequenzen festlegen (für angemessenes wie für unangemessenes Verhalten).
4. Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten (unangemessenes Schülerverhalten sofort und konsistent beenden, durch Verweise auf die abgemachten Regeln begründen).
5. Regeln und Prozeduren unterrichten (in die Unterrichtseinheiten am Schuljahresbeginn einbauen; wenn sich erst „schlechte“ Rituale und Verhaltensweisen eingeschliffen haben, sind sie mit verbessertem Klassenmanagement nur noch sehr schwer abzubauen).
6. Aktivitäten zum Schulbeginn (Aktivitäten entwickeln, die dem Ziel dienen, das Zusammengehörigkeitsgefühl, den Klassengeist, die Kohäsion zu fördern).
7. Strategien für potenzielle Probleme (rechtzeitig Strategien planen, wie man mit Störungen des Unterrichts, bedingt durch Leerzeiten oder durch inhaltliche Schwierigkeiten, umgehen kann).
8. Beaufsichtigen/Überwachen (das Schülerverhalten aufmerksam beobachten, insbesondere bei Arbeitsbeginn – um eventuelle Missverständnisse der Arbeitsanweisungen und Instruktionen entdecken zu können).
9. Vorbereiten des Unterrichts (so, dass für verschieden leistungsfähige Schüler unterschiedlich schwierige Lernaktivitäten möglich sind).
10. Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler (Entwicklung von Maßnahmen, die den Schülern ihre Verantwortlichkeit für die Ergebnisse ihrer Arbeiten klar machen; Beeinflussung der Selbstwirksamkeit).
11. Unterrichtliche Klarheit (klare, strukturierte, ausreichend redundante Informationen geben).

08.02.2010