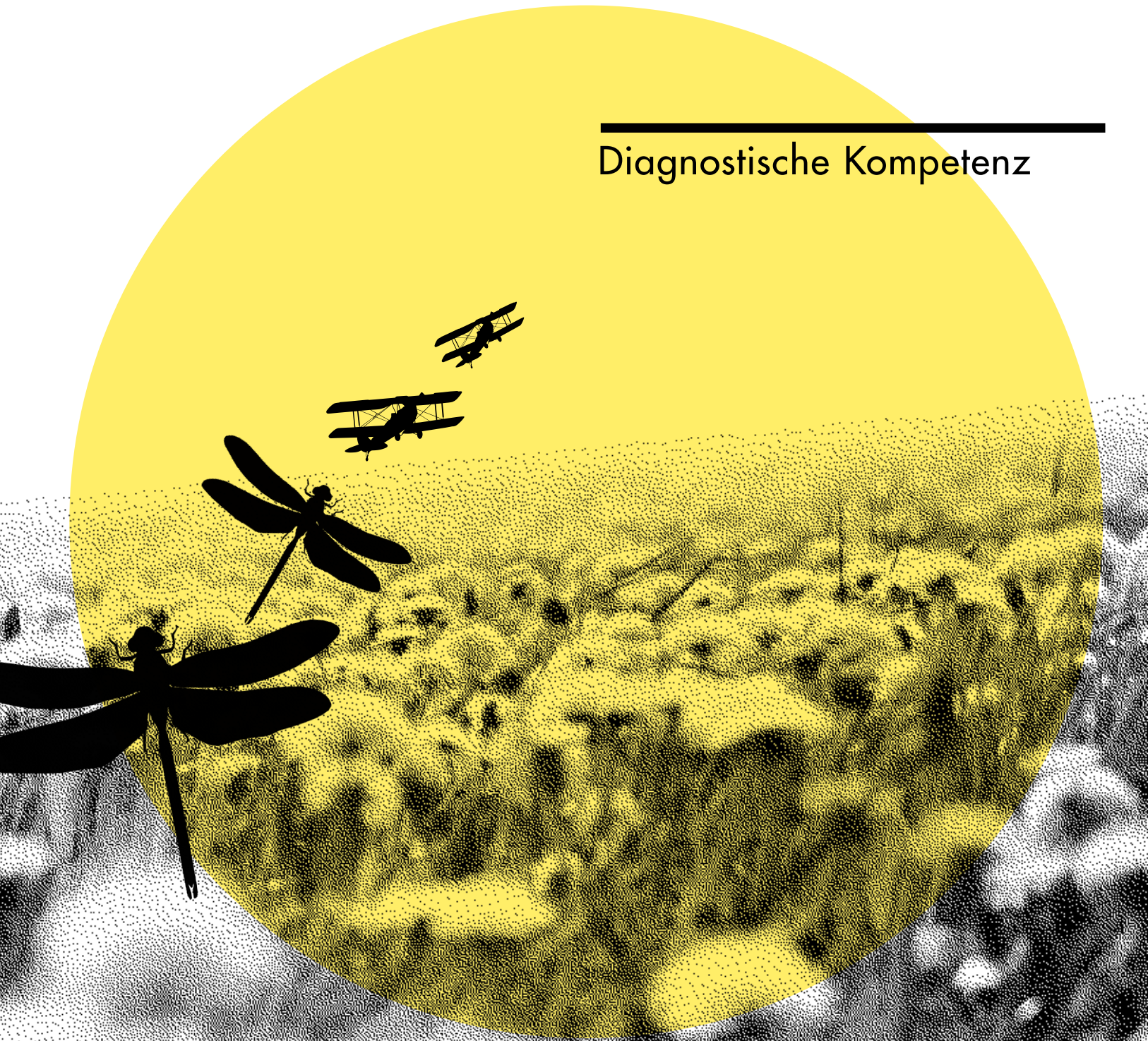


inklusive.

Zeitschrift Spezielle Pädagogik und Psychologie

Diagnostische Kompetenz



Nr. 1/2011

40 Jahre ISP



Impressum

inklusive.

Zeitschrift aus dem Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie ISP
der Pädagogischen Hochschule FHNW

Herausgegeben von der Institutsleitung ISP

Verantwortlicher Redaktor der ersten Ausgabe:

Johannes Gruntz-Stoll

Adresse: inklusive. Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie ISP

PH FHNW, Elisabethenstrasse 53, Postfach, 4002 Basel

Gestaltungskonzept und Gestaltung:

Büro für Kommunikationsdesign FHNW

Mitarbeit an dieser Ausgabe: Sandra Bucheli, Jean-Luc Dübli,
Claudia Ermert, Michele Eschelmüller, Johannes Gruntz-Stoll,
Johanna Hersberger, Simone Kannengieser, Christine Meier-Rey,
Andrea Neuckel, Beat Richiger-Näf, Jan Weisser

Homepage und Personenprofile www.fhnw.ch/ph/isp

Druck: Steudler Press AG, Basel

Auflage dieser Ausgabe: 3 000 Exemplare

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit Genehmigung der
Herausgeberin

ISSN 2235-1787

Editorial

«inklusive.» Der Titel der vorliegenden Zeitschrift steht für die Auseinandersetzung mit der Frage, wer oder was dazugehört. In der internationalen Sozial- und Bildungsdebatte ist der Begriff «inklusiv» respektive «Inklusion» heute allgemein gebräuchlich. Mit Inklusion bezeichnet man die Chance aller – wirklich aller! – Menschen, in einem bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhang aktiv dabei zu sein und Teil zu haben. Inklusion kann man bezogen auf eine konkrete Praxis entwerfen, entwickeln, einfordern, umsetzen und beurteilen. Dies erfordert spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten: Es geht um die Bereitschaft und die Offenheit, normativ-politische Überlegungen anzustellen und sich Wissen über Formen sozialer Ungleichheit und pädagogische Problemkarrieren anzueignen. Es geht aber auch um die Lust und den Willen, zustimmungsfähige und praktikable Handlungskonzepte und Problemlösestrategien zu entwerfen und umzusetzen. Und es geht schliesslich um die Neugierde und die Toleranz, die persönliche Auseinandersetzung mit Verschiedenheit und Fremdheitserfahrungen zusammen mit anderen zu wagen.

In Zukunft wollen wir mit einer jährlichen Ausgabe der Zeitschrift «inklusive.» Bausteine für eine inklusive Erziehungs- und Bildungspraxis zusammentragen. Der Widerspruch zum Untertitel – Zeitschrift Spezielle Pädagogik und Psychologie – wird sich in dem Masse auflösen lassen, wie es im Dialog von Wissenschaft und Gesellschaft gelingt, bestehende Grenzen durch innovative Praktiken zu überwinden.

Prof. Dr. Jan Weisser, Leiter Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie



Differenz und Inklusion

«Diagnostische Kompetenz» – was ist darunter zu verstehen, welche Bedeutung hat diese Kompetenz im Kontext integrativer Pädagogik und welcher Stellenwert kommt ihr im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Logopädinnen, von Fachpersonen der heilpädagogischen Früh-erziehung und der schulischen Heilpädagogik zu? Im Duden wird Diagnostik als «Fähigkeit und Lehre, Krankheiten usw. zu erkennen» umschrieben, während das Fremdwörterbuch der Dudenredaktion auf «unterscheidende Beurteilung, Erkenntnis» als zugrunde liegende Begriffsbedeutung verweist: Verweis und Umschreibung haben – zumindest auf den ersten Blick – wenig gemeinsam mit dem Verständnis von Diagnostik und diagnostischer Kompetenz, wie es in den Beiträgen der ersten Ausgabe der Zeitschrift «inklusive.» zum Ausdruck kommt.

Hier geht es nämlich um Bildung und Erziehung, um Teilhabe und Teilnahme, um Unterstützung und Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unter erschwerten Bedingungen. Die Beobachtung, Beschreibung und Beurteilung von Lernvoraussetzungen, Leistungsniveaus und Entwicklungsprozessen orientiert sich an Möglichkeiten der Unterstützung und Förderung. Dabei geht es zwar auch um Unterschiede, aber stets mit Blick auf mögliche Differenzierung von Lehr-Lern-Situationen, auf zusätzliche heilpädagogische Fördermassnahmen und vor allem auf begleitende Unterstützung der Partizipation an einer Schule für alle. Eine so verstandene Diagnostik befasst sich mit Differenzen und – orientiert sich an Inklusion.

Den Autorinnen und Autoren danke ich für ihre Beiträge, den Mitarbeiterinnen des Büros für Kommunikationsdesign für die kreative Umsetzung themenbezogener Gestaltungsideen: Metamorphosen vor unterschiedlichen Kulissen visualisieren die Thematik der ersten Ausgabe der Zeitschrift und erfordern differenziertes wie phantasievolles Beobachten. Und natürlich sind wir alle gespannt auf Eindrücke und Rückmeldungen der Leserinnen und Leser: Für Sie haben wir die Beiträge verfasst und die Zeitschrift gemacht – «inklusive.»

Prof. Dr. Johannes Gruntz-Stoll, Leiter Professur für Spezielle Pädagogik und Psychologie



Jan Weisser	01		
<hr/>			
Editorial			
Johannes Gruntz-Stoll	02		
<hr/>			
Differenz und Inklusion			
Christine Meier Rey	05	Claudia Ermert	18
<hr/>			
Beobachten – Beschreiben – Interpretieren		Der Scenotest	
Beobachten als primäre diagnostische Handlungsdimension im Förderprozess		Möglichkeiten und Grenzen eines diagnostischen Instruments in der sonderpädagogischen Ausbildung	
Sandra Bucheli und Simone Kannengieser	07	Beat Richiger-Näf	21
<hr/>			
Diagnostik sprachlicher Beeinträchtigungen bei Kindern mit Migrationshintergrund		Ja, ich will ...	
Wann braucht ein Kind Unterstützung im Zweitspracherwerb?		Von der Verantwortung für die professionelle Entwicklung	
Michele Eschelmüller	10	Jean-Luc Düblin	26
<hr/>			
Lerncoaching im Unterricht		Förderdiagnostik und Förderplanung	
Wenn der Lernfortschritt im Zentrum steht		Kommentierte Literaturhinweise zum Thema	
Johanna Hersberger	14		
<hr/>			
Die Wahrnehmung und die Wahrheit			
Interpersonale Wahrnehmung und diagnostische Prozesse			





Beobachten – Beschreiben – Interpretieren

Beobachten als primäre diagnostische Handlungsdimension im Förderprozess

Was bedeutet beobachten? Sehe ich, was ich kenne – erblicke ich Neues, mir Unbekanntes, vielleicht Befremdendes? Werde ich neugierig, öffne meinen Blick, lasse ihn schweifen: Schau ich daraufhin anders, bemerke ich Unterschiede in meiner beobachtenden Wahrnehmung, in der Welt um mich? Und – wie beobachte ich? Welche Sinne werden berücksichtigt? Sind die Beobachtungen geprägt durch Hinschauen, Hinhören, Hinfühlen, Hingehen, Hinnehmen? Wie werden Beobachtungen kommuniziert, dokumentiert und gedeutet?

Beobachtung als wissenschaftliches Instrument

Der (sonder)pädagogische Alltag in Theorie und Praxis ist erfüllt mit Beobachtungen. Diese werden in Worte gefasst und deskriptiv festgehalten. Es sind Momentaufnahmen, die festschreiben, was die Beobachterin aus der Welt wählt, mit Bedeutung versieht und kommuniziert. Im Folgenden werde ich aufzeigen, wie Beobachtungsprozesse in der Ausbildung zur Heilpädagogischen Früherzieherin und zur Schulischen Heilpädagogin thematisiert werden mit dem Ziel, den Blick zu erweitern, um die Lebenswelt und die darin lebenden Kinder mit besonderen Bedürfnissen wieder und wieder frisch anzuschauen, neu zu sehen und differenziert zu verstehen.

Die Beobachtung wird nach Siegfried Lamnek (1995, 247) als eine Art des Erfahrens von Welt begriffen, «dies bedeutet, dass jede solche Erfahrung durch das erfahrende Subjekt strukturiert ist und zwar jeweils individuell-selektiv: Wir können der Alltagserfahrung entnehmen, dass bestimmte Individuen in ihren Beobachtungserfahrungen übereinstimmen

können, diese Kongruenz aber nur die Durchschnittsmenge ihrer Aussagen ist, während ein viel wesentlicher Teil der Realität nicht wahrgenommen wurde.» Beobachtungen sind also stets selektiv. Dies bedeutet für Beobachtungen in pädagogischen Situationen, dass es unabdingbar ist, Beobachtungen zu systematisieren, um sie diagnostisch sinnvoll nutzen zu können.

In der sonderpädagogischen Ausbildung am Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie (ISP) werden Beobachtungen systematisch differenziert. Beobachten, Beschreiben und Interpretieren als wissenschaftliche Instrumente gehen über Alltagsbeobachtungen hinaus. Beobachten will gelernt sein, beobachten wird geübt!

Der Einfluss der Beobachterin

In der reflexiven Auseinandersetzung mit den selektiven Dimensionen von Beobachtung befassen sich die Studierenden mit ihrem Vorwissen und den alltagsweltlichen Erfahrungen, die Beobachtungen prägen. Dabei werden subjektiv bedeutsame Beobachtungsmuster gegenübergestellt und verglichen. Es wird den eingangs gestellten Fragen nachgegangen mit dem Ziel, die persönlich geprägten Beobachtungsmodi zu erkennen und Räume zu schaffen, den Beobachtungshorizont

zu erweitern. Es bedeutet viel zu erkennen, wodurch die eigene Wahrnehmung und Beobachtungsmodalität geprägt wird und wie sie die Beschreibung und Interpretation von Kindern und deren Entwicklungsmöglichkeiten färbt: «Wahrnehmendes Beobachten sensibilisiert die Erzieherin (bzw. Pädagogin; Anm. CMR) für die Prozesse der eigenen Wahrnehmung und ihrer emotionalen Einordnung.» (Schäfer 2004, 4) Aha-Erlebnisse der Studierenden, die durch kommunikativ validiertes Vergleichen zustande kommen, unterstützen das Vorhaben, die subjektiven Beobachtungsmuster mit systematischen Beobachtungsdimensionen anzureichern.

Systematische Aspekte des Beobachtens

Beobachtungsmethoden und Beobachtungsformen werden während des Masterstudiums Sonderpädagogik in verschiedenen Kontexten theoretisch erarbeitet, praktisch vertieft, evaluiert und reflektiert. Die Studierenden befassen sich mit strukturierten und nicht strukturierten Beobachtungen. Diese richten sich auf präzise formulierte Forschungsziele; sie werden systematisch geplant, systematisch aufgezeichnet und können einer Überprüfung standhalten (vgl. Flick 2005, 152; Lamnek 1995, 250; Schäfer 2004). Thematisiert werden dabei offene und verdeckte Beobachtung und deren Nutzen in unterschiedlichen pädagogischen Settings wie beispielsweise beim Team-Teaching. Die regelgeleitete und zielgerichtete Dokumentation von Beobachtung wird diskutiert im Hinblick auf die Verwertung und die Nutzbarkeit für die beteiligten Akteure, wie dies Mary Carr mit Bildungs- und Lerngeschichten für die frühe Bildung konzipierte (vgl. Ziesche 2009). Beobachtungsabläufe und -phasen werden in der Ausbildung angesprochen. Dabei spielt die Auswahl der Settings eine Rolle, wichtig ist auch die Festlegung der Aufzeichnungsmodalitäten. Schulungssequenzen für Beobachtende werden in den Ablauf eingeplant, wie auch Dokumentationsformen von beschreibenden, fokussierenden, selektiven Beobachtungen. Die theoretische Sättigung und der Abschluss von Beobachtungseinheiten kommen zur Sprache (vgl. Flick 2005, 154).

Die Studierenden werden unterstützt, Gelegenheiten für die Auseinandersetzung mit der Thematik des Beobachtens in unterschiedlichen curricularen Gefäßen während der Ausbildung wahrzunehmen. Gute Gelegenheiten für Praxistransferleistungen und Vertiefen werden den Studierenden zudem während der berufspraktischen Ausbildung geboten. Auch im Rahmen von Abschlussarbeiten kommen systematische Beobachtungen als Methoden der Datenerhebung zum Zuge. Beobachten als professionelles, diagnostisches Handeln für

die Gestaltung von Förder- und Entwicklungsprozessen ist zugleich interessant und herausfordernd, da wir als professionelle Beobachtende wechselnd mit Sperberaugen, mit weitschweifendem Blick, mit empathischem Einfühlen, distanzierendem Wahrnehmen von Metaebenen, induzierend oder neutral, begleitend am pädagogischen Geschehen partizipieren und dieses formen.



Literatur

- Flick, Uwe (2005) *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek (Rowohlt).
- Lamnek, Siegfried (1995³) *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken*. Weinheim (Beltz).
- Schäfer, Gerd E. (2004) *Beobachten und Dokumentieren – Kinder «beobachten» heisst, Kindern mit Aufmerksamkeit begegnen*. <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/WahrnehmenUndDenken4.pdf> (17.2.11).
- Ziesche, Ulrike (2009²) *Frühe Bildung beobachten und dokumentieren. Leitfaden zur Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh (Bertelsmann-Stiftung).

Prof. Dr. Christine Meier Rey, Dozentin Professur für Integrative Didaktik und Heterogenität





Diagnostik sprachlicher Beeinträchtigungen bei Kindern mit Migrations- hintergrund

Wann braucht ein Kind Unterstützung im Zweitspracherwerb?

Treten Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindergarten bzw. die Primarschule ein, sind sie mit zahlreichen sprachlichen Anforderungen konfrontiert. Der Unterricht findet in der oft noch wenig bekannten Zweitsprache Schweizerdeutsch oder Standarddeutsch statt. Der von den Kindern häufig gut beherrschten Erstsprache wird im Unterricht kaum Beachtung geschenkt. Dass diese Kinder in den ersten Monaten an ihre sprachlichen Grenzen stossen, versteht sich von selbst. Wann sind jedoch sprachliche Beeinträchtigungen in der Zweitsprache nicht mehr als Zwischenstadium in einem unauffälligen Zweitspracherwerb anzusehen? Im Folgenden geht es um eine ursachenbezogene Differenzierung von Beeinträchtigungen des Zweitspracherwerbs. Unter Zweitspracherwerb soll hier der sequentielle Zweitspracherwerb verstanden werden, bei dem die Zweitsprache nach dem Erwerb der Primärsprache angeeignet wird (vgl. Haberzettl 2007, 69).

Sprachliche Phänomene im Zweitspracherwerb

Im Verlaufe des Zweitspracherwerbs sind sprachliche Phänomene zu beobachten, die Merkmale einer «Lernersprache» (Lengyel 2002, 203) sind. Sie können als willkommene Strategien in der Aneignung der Zweitsprache (Mertens 1996, 91) gewertet werden.

- Sprachliche Strukturen aus der Erstsprache werden fälschlicherweise auch in der Zweitsprache verwendet. Solche Transferleistungen gehören zum Mehrspracherwerb dazu, nach gewisser Zeit wird aber eine Orientierung an der Einzelsprache erwartet (Kracht 2007, 450f.).
- Der Sprecher, die Sprecherin verwendet formelhafte Äusserungen, die teilweise in ihrer Komplexität das erreichte Spracherwerbsniveau übersteigen – ein Beleg für Imitation als eine von verschiedenen Erwerbsstrategien.
- Lexikalische Lücken, die es dem Kind erschweren sich mitzuteilen, werden mittels Gestik, Floskeln oder Umschreibungen kompensiert.
- Aussprache- und Grammatikfehler treten auf, wobei Probleme in der Nominalflexion länger andauern als Verbflexions- oder Wortstellungsfehler. Es wird hier von folgender Erwerbsreihenfolge ausgegangen: Plural > Kasus > Genus (Dimroth 2008, 129).
- Beim Code-Switching wechselt der bzw. die Sprechende innerhalb von Äusserungen die Sprachen. Dieses Phänomen tritt auch bei fortgeschrittenen Zweitsprachenkenntnissen im Gespräch zwischen Personen mit Sprachkenntnissen in beiden Sprachen auf und zeigt die Kompetenz des «bilingualen Sprachmodus» (Frigerio Sayilir 2007, 100).



Beeinträchtigungen im Zweitspracherwerb

Im Erwerbtempo und in der nach einigen Jahren erreichten Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch sind interindividuell deutliche Unterschiede feststellbar. Zweitspracherwerb braucht Zeit. Stagnationen und erwartungswidrige Verläufe im Zweitspracherwerb sind aber – auch bei unauffälligem Erstspracherwerb – möglich. Folgende Bedingungen können die mehrsprachige Entwicklung gefährden (Kracht 2007, 442 ff.):

- Eine persönliche Wahrnehmung von sozialer Ausgrenzung und ein geringes soziales Prestige der Herkunftskultur und der Erstsprache können zu inneren Konflikten oder mangelnder Identifikation mit Sprechern und Sprecherinnen der deutschen Sprache führen (Kracht 2007, 449).
- Quantität und/oder Qualität des deutschsprachigen «Inputs» sind unzureichend (Haberzettl 2007, 69).
- Negative Sprachlernerfahrungen wirken sich auf die Sprachlernmotivation aus (Lin-Huber 2006, 141).

Beeinträchtigungen im Erwerb beider Sprachen

Eine so genannte spezifische Spracherwerbsstörung (SSES) wirkt sich zwangsläufig auf den Zweitspracherwerb aus. «Da eine SSES zentrale, den Spracherwerb steuernde Sprachverarbeitungsprozesse beeinträchtigt (...), muss eine SSES den Erwerb jeder Sprache betreffen, also auch alle Sprachen im mehrsprachigen Kind.» (Rothweiler 2006, 155) Folgende Punkte sprechen für eine solche konstitutionelle Beeinträchtigung der Sprachentwicklung:

- Das Kind zeigt eine geringe Aufmerksamkeit auf Sprache.
- Das kommunikative Verhalten (Blickkontakt, Gestik, Gesprächsbereitschaft) ist nicht altersentsprechend.
- Entwicklungsrückstände in nichtsprachlichen Voraussetzungsbereichen, wie etwa im Spielverhalten, werden beobachtet. Dabei gilt es jedoch kulturelle Unterschiede zu berücksichtigen.
- Anamnestische Angaben der Eltern weisen auf eine verspätete oder verzögerte erstsprachliche Entwicklung hin.
- Das Kind spricht bzw. sprach mit 24 Monaten noch keine 50 Wörter (alle vom Kind produktiv genutzten Sprachen addiert) und bis 30 Monate setzt(e) kein Wortschatzspurt ein (vgl. Rothweiler 2006).
- Anamnestische Angaben der Eltern lassen gravierende Aussprachefehler in der Erstsprache über das Alter von 4 Jahren hinaus erkennen.
- Es werden keine oder kaum deutschsprachige Äusserungen nach 0,5 bis 1 Jahr oder keine sprachlichen Fortschritte zu späteren Zeitpunkten trotz intensivem Kontakt mit der Zweitsprache gemacht.

- Das Kind kann seine Bedürfnisse auf Deutsch bzw. Schweizerdeutsch nach ca. einem Kontaktjahr mit der Zweitsprache nicht verständlich äussern und kann dadurch nicht an alltäglichen Aktivitäten teilhaben.
- Das Kind verwendet systematisch und lang andauernd infinite Verben in Zweitstellung («Jetzt springen der Hase weg») oder finite Verben in Finalstellung («Jetzt der Esel Wasser trinkt»)(vgl. Kroffke 2007).
- Das Kind zeigt nach dem 5. Lebensjahr und nach mindestens zwei Kontaktjahren noch eine geringe Verständlichkeit in der deutschen Sprache.
- Das Kind zeigt einzelsprachenunabhängige Sprachverarbeitungsschwierigkeiten:
 - Wortabrufstörungen
 - Einschränkungen der auditiven Sprachwahrnehmungen
 - Einschränkungen der phonologischen Bewusstheit

Diagnostische Überlegungen zum logopädischen Interventionsbedarf bei Kindern mit Migrationshintergrund

Das Bemühen, Kinder mit einer SSES und damit eindeutigem Therapiebedarf zu identifizieren, darf nicht zum Ziel haben, anderen Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen spezielle Unterstützung im Bereich Sprache und Kommunikation vorzuenthalten. Vielmehr geht es darum, einerseits die Pathologisierung von Zweitspracherwerbssituationen und andererseits das Übersehen von konstitutionellen Spracherwerbseinschränkungen zu verhindern. Idealerweise beruht eine Differentialdiagnostik auf der Untersuchung beider Sprachen. Allerdings fehlen für die meisten Erstsprachen einerseits sprachkundige Fachpersonen, andererseits spracherwerbstheoretisches Wissen und logopädische Instrumente. Umgekehrt fehlt ausreichend abgesichertes Wissen über «normale» Zweitspracherwerbsverläufe für Standarddeutsch sowie Schweizerdeutsch.

Erhebungsverfahren für einige Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund liegen vereinzelt vor (z.B. SCREEMIK von Wagner 2008), sind aber theoretisch und methodisch noch nicht ausgereift. Diagnostische Verfahren in der Standardsprache oder im Schweizerdeutschen, die für einsprachige Kinder entwickelt wurden, differenzieren sprachliche Leistungen selbst bei simultan zweisprachigen Kindern, d.h. bei doppeltem Erstspracherwerb, nicht ausreichend (Haberzettl 2007). Wortschatztests sollten für eine repräsentative Aussage immer den Wortschatz in beiden Sprachen in die Auswertung einbeziehen. Eine Bewertung der (deutschen) Sprachkenntnisse am Massstab des einsprachigen Kindes führt zwangsläufig zu Fehlschlüssen. Zweisprachigkeit ist untrennbar verknüpft mit der individuellen Lebenswelt des Kindes, in der das Kind die Sprache verwendet, die in der

jeweiligen Situation sinnvoll und zweckmässig ist. Es ergeben sich sehr variable tatsächliche Entwicklungsmöglichkeiten für die beteiligten Sprachen, an denen der Sprachstand gemessen werden sollte (Kracht 2007, 445ff.).

Fachpersonen sind somit darauf angewiesen ausserhalb spezifischer Diagnoseverfahren Hinweise auf logopädischen Interventionsbedarf bei Kindern mit Migrationshintergrund zu erhalten. Dieser ist nach Ansicht der Autorinnen nicht ausschliesslich an die Diagnose einer Sprachstörung zu binden. Die Sprachentwicklung eines Kindes kann auch ohne zugrunde liegende Sprachstörung gefährdet sein. Hier dient eine logopädische Therapie der Prävention sich kumulierender Entwicklungsprobleme. Kinder, die aufgrund eines unvollständigen Zweitspracherwerbs in ihrer Kommunikation und damit der Partizipation eingeschränkt sind, gilt es ebenfalls, unabhängig von ihrer Diagnose, zu fördern und/oder logopädisch zu therapieren. «Im diagnostischen Prozess sollte (...) stets berücksichtigt werden, dass (...) sich eine SSES in beiden Sprachen zeigen muss. Restrepo und Guitierrez-Clellen (2004) betonen, dass ungünstige Erwerbsbedingungen dazu führen können, dass Kinder sprachlich auffällig werden. Sie benötigen unter Umständen ebenfalls logopädische Unterstützung.» (Kroffke 2007, 260)

Literatur

- Dimroth, Christine (2008) *Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb. Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen?* In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg (Fillibach).
- Frigerio Sayilir, Cornelia (2007) *Zweitsprachig aufwachsen – zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der kooperativen Pädagogik*. Münster (Waxmann).
- Haberzettl, Stefanie (2007) *Zweitspracherwerb*. In: Wellings, Alfons & Schöler, Hermann (Hrsg.) *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik. Bd.1*. Göttingen (Hogrefe).
- Kracht, Annette (2007) *Probleme beim Zweitspracherwerb*. In: Wellings, Alfons & Schöler, Hermann (Hrsg.) *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik. Bd. 1*. Göttingen (Hogrefe).
- Kroffke, Solveig (2007) *Mehrsprachige Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Implikationen für die Diagnostik*. In: *Logos Interdisziplinär*. Jg. 15. Nr. 4. S. 253–262.

- Lengyel, Drorit (2002) *Möglichkeiten und Grenzen eines diagnostischen Vorgehens bei zweisprachigen Kindern*. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 3*. Stuttgart (Kohlhammer).
- Lin-Huber, Margrith (2006) *Sprache und Emotionen: Sprache(n)-Lernen, eine Liebesaffäre*. In: Bahr, Reiner & Iven, Claudia (Hrsg.) *Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*. Idstein (Schulz-Kirchner).
- Mertens, Andrea (1996) *Diagnose und Sprachbehinderung bei Zweisprachigkeit. Forschungsstand und Praxis am Beispiel des sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens*. Köln (Böhlau).
- Restrepo, M. Adelaida & Guitierrez-Clellen, Vera F. (2004): *Grammatical impairments in Spanish-English bilingual children*. In: Goldstein, Brian A. (Hrsg.) *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers*. S. 213–234. Baltimore (Brookes).
- Rothweiler, Monika (2006) *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und kindlicher Zweitspracherwerb*. In: Bahr, Rainer & Iven, Claudia (Hrsg.) *Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*. Idstein (Schulz-Kirchner).
- Wagner, Lilli (2008) *SCREEMIK, Version 2. Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern. Russisch-Deutsch. Türkisch-Deutsch*. München (Wagner).

Sandra Bucheli (l.), dipl. Logopädin und wissenschaftliche Mitarbeiterin Professur für Logopädie und
Dr. Simone Kannengieser (r.), Dozentin Professur für Logopädie



Lerncoaching im Unterricht

Wenn der Lernfortschritt im Zentrum steht

Wir kennen Coaches vor allem vom Sport, wo sie ein wichtiger Erfolgsfaktor sein können. Dies gilt auch im Schweizer Sport. So hat beispielsweise die Schweizer Fussballnationalmannschaft, auch schon als Fussballzweig bezeichnet, erstaunlicherweise an den drei letzten grossen internationalen Turnieren teilgenommen. Weil die Schweiz über weit weniger international bewährte Spieler verfügt als so genannte Fussballnationen, erstaunt der unerwartete Erfolg. Als Erklärung wird insbesondere auf den Faktor Trainer oder Coach hingewiesen, der aus einem Durchschnittsteam eine Topmannschaft zu formen vermag. Was aber tun Trainer oder Coaches, um Sportlerinnen und Sportler zu fördern? Um diese Frage geht es im Folgenden – mit Blick auf Diagnose und Förderung von Lernfortschritten im Unterricht.

Vom Fussballtraining zum Lerncoaching

Coaches führen Spielerinnen und Sportler im Training regelmässig an ihre Leistungsgrenzen und lehren sie dabei systematisch Techniken, Strategien oder Verhaltensweisen, welche ihrerseits Fortschritte ermöglichen. Bei allen Unterschieden zwischen Sport und Unterricht funktioniert das im Lerncoaching nicht viel anders. Sind demnach Lerncoaches für den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern ebenso bedeutungsvoll? Und was brauchen Schülerinnen und Schüler, um erfolgreich zu lernen? «Ich gehe eigentlich gern in die Schule und fühle mich dort wohl, weil ich meine Freunde treffen kann und wir zusammen sind. Der Unterricht ist okay, wenn der Lehrer gut drauf ist, uns fair behandelt und wir auch mal was selbst machen und ausprobieren dürfen. Wenn ein Thema echt interessant ist, mir was bringt und ich es kapiere, macht es auch Spass. Vor allem, wenn wir nicht dauernd Tests machen. Dann will ich auch mehr darüber wissen und lernen.» (Ausschnitt aus einem Interview mit einer 14-jährigen Schülerin; Gläser-Zikuda & Fuss 2004)

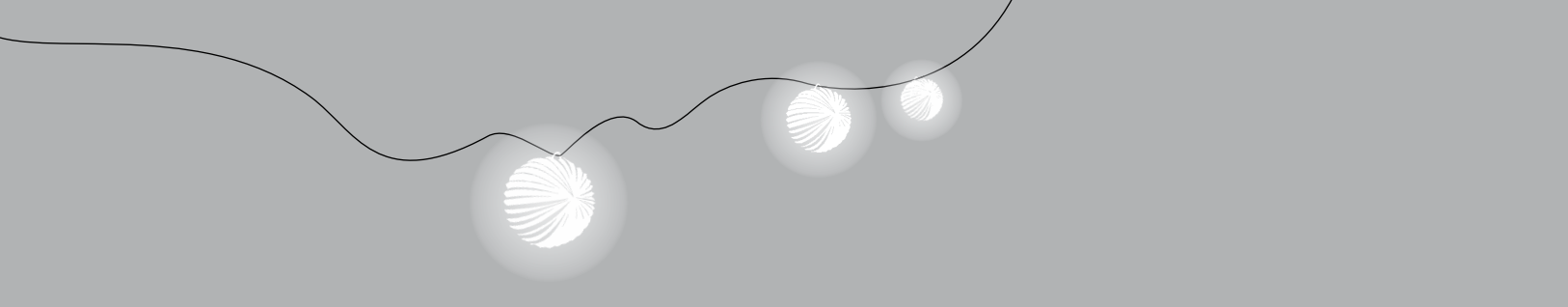
Deutlich wird hier das Interesse an sozialer Interaktion mit Peers, an guten Beziehungen zu den Lehrpersonen, an Selbststeuerung, an Kompetenzerwerb und an Lernfortschritt. Zahlreiche Forschungsarbeiten weisen darauf hin, wie wichtig die genannten Aspekte für die Lernmotivation und damit für nachhaltiges und erfolgreiches Lernen sind (Hascher 2004;

Bieg & Mittag 2010). Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan 1993) müssen drei grundlegende menschliche Bedürfnisse berücksichtigt und unterstützt werden, damit jemand über ausreichend Antrieb und Motivation für das Lernen verfügt. Dies sind: Autonomie, soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben. Indem Lerncoaches diese drei Grundbedürfnisse bei ihrer Arbeit fokussieren, kann es ihnen besser gelingen, wie es Trainer oder Coaches im Sport tun, Lernende angemessen zu fordern und zu fördern. In der Folge wird dargelegt und damit aufgezeigt, in welcher Weise Motivation im Unterricht gestärkt werden kann, indem Lehrerinnen und Lehrer ihre Rolle in Richtung Lerncoaching erweitern.

Die Autonomie der Lernenden stärken

Die Autonomie stärken meint hier nicht, den Schülerinnen und Schülern anzubieten, dass sie tun und lassen können, was sie wollen. Es geht nicht um ein beziehungsneutrales «laissez faire» von Lehrerinnen und Lehrern. Im Gegenteil sollen Lernende angeleitet werden, mehr Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und deshalb zunehmend eigenständig, selbststeuernd und handlungsfähig zu werden. Dies setzt ein Unterrichtskonzept voraus, dass einerseits in verschiedenster Weise Differenzierung und Individualisierung zulässt. So sollen Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer aktuellen Kompetenz oder der «Zone der nächsten Entwicklung» (Vygotskij 2002) auswählen, lernen und arbeiten dürfen, was Lerntempo, Lernangebote, Aufgabenniveau, Lernstil oder Lerngruppe betrifft.





Andererseits gehört zum Konzept des Lerncoachings, dass Lernende zunehmend genauer wissen, was sie schon können, und ausserdem wissen, wie sie dies erreicht haben. Anschliessend können sie ihre Ziele besser formulieren, indem sie genauer wissen, was sie erreichen wollen und wie sie dies erreichen können. Damit solche Lerngeschichten eine Grundlage für die Planung von Lernprozessen oder für Coaching-Gespräche sein können, führen Lernende beispielsweise ein Lernportfolio mit ihren kommentierten Dokumenten. Wichtig sind dafür vorgesehene Zeitfenster im Unterricht, damit zum Einen Schülerinnen und Schüler Dokumente auswählen und kommentieren sowie sich neue Ziele setzen können und damit zum Andern Lerncoaching-Gespräche stattfinden können.

Die soziale Einbindung fördern

Schülerinnen und Schüler fühlen sich sozial eingebunden, wenn eine Vertrauenskultur vorherrscht und die Interaktion mit den Lehrpersonen positiv verläuft. Eine Vertrauenskultur entwickelt sich, wenn Schülerinnen und Schüler erleben, dass Lehrpersonen mehr an Lernfortschritten und weniger an Lerndefiziten interessiert sind. Lernschwierigkeiten und Fehler werden als Ausgangslagen für Entwicklungen begriffen, die für die Lernenden auch deshalb weniger bedrohlich sind, weil sie jeder Zeit auf bisherige Fortschritte zurück blicken können, die ausserdem regelmässig diskutiert, evaluiert und insbesondere auch gefeiert werden. Hilfreich sind zudem sachbezogene Feedbacks von Lerncoaches, weil sie damit ihr Lernen optimaler steuern können.

Zwei weitere Strategien des Lerncoachings sind geeignet, das Gefühl der sozialen Eingebundenheit zu stärken. Einerseits soll ein Klima aufgebaut werden, das insbesondere Beschämung und Verunsicherung vermeidet. Andererseits soll ein kooperativer, respektvoller Klassengeist entwickelt werden. Grundlage dafür ist eine systematische Auseinandersetzung mit anderen Meinungen und Handlungsweisen – beispielsweise im Klassenrat. Dies im Wissen, dass Heterogenität im Sein und im Denken herausfordernd ist für eine konstruktive Beziehungsgestaltung. In diesem Kontext kommt der Klassenführung eine grosse Bedeutung zu. Helmke hat 2004 darauf hingewiesen, dass kein anderes Merkmal so eindeutig mit dem Leistungsfortschritt von Schülerinnen und Schülern verknüpft ist. Je länger demnach die aktive Lernzeit, umso wirkungsvoller und erfolgreicher ist das Lernen. Eine entsprechende Klassenführung ist darauf ausgerichtet, Unterrichtsstörungen zu minimieren, präventiv durch Klassenregeln, reibungslose Abläufe im Unterricht und eine Haltung, die von Zumutung und Zuversicht (‘du schaffst das’) geprägt ist. Zudem handeln Lehrerinnen und Lehrer proaktiv im

Unterricht durch Allgegenwärtigkeit und eine stützende Beratungsarbeit. Lernkonferenzen, Lernpartnerschaften sowie Lernsituationen, in denen kooperativ miteinander und voneinander gelernt wird, stärken das angestrebte Wir-Gefühl. Unabdingbar zur Individualisierung und Differenzierung gehört die Erfahrung, in einer Gemeinschaft zu lernen.

Das Kompetenzerleben der Lernenden stärken

Nachvollziehbar ist, dass sich erfolgreiche Lernerinnen und Lerner in der Schule eher wohl fühlen und sich umgekehrt Misserfolge vor allem negativ auf Wohlbefinden und Selbstwertgefühle auswirken. Die Akzentuierung hin zu Kompetenzerleben bezweckt allerdings mehr. Insbesondere sollen sich alle Lernende ihrem Niveau entsprechend kompetent erleben. Sie sollen kompetent werden, zunehmend schwierigere Anforderungen mit Wissen und Fertigkeiten bewältigen zu können. So sollen sie beispielsweise kontextbezogen Mathematikaufgaben lösen können, Texte übersetzen oder verfassen, Präsentationen herstellen oder mit anderen kooperieren. Im Idealfall ist das Bearbeiten einer Lernaufgabe auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus möglich. So können Schülerinnen und Schüler, die sich neu mit einer Thematik beschäftigen, erste Lernschritte starten, während bereits kompetentere sich schneller, vertiefter und weiterführend mit der Materie auseinandersetzen. Zentral ist dabei, dass sich beide je in ihrem Kontext als jeweils kompetent erleben und idealerweise erfahren, dass sie die Aufgabe gerade kompetenter bearbeitet haben als vorher.

Lerncoaching fokussiert insbesondere diesen Kompetenz- und Lernfortschritt. Lernende sollen Fortschritte erleben und diese auf sich und ihre Anstrengung beziehen. Statt sich dauerhaft als inkompetent und unterdurchschnittlich zu erleben, sollen auch schwächere Schülerinnen und Schüler erfahren, dass ihnen von jedem Kompetenzniveau aus Fortschritte gelingen können. Gerade sie wissen häufig nicht, welche Kompetenzen für welche Lernaufgaben notwendig sind, und ob sie über diese bereits verfügen. So wählen sie einerseits zu einfache Aufgaben und sind anschliessend frustriert. Oder sie wählen zu schwierige und erleben sich dann als inkompetent. Lerncoaches stellen Lernaufgaben mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus bereit. Mit den Lernenden besprechen sie deren Ausgangslage und ermöglichen so eine bessere Passung zwischen Anforderungsniveau der Lernaufgabe und Kompetenzniveau von Schülerinnen und Schülern. Gleichzeitig betonen sie in Coaching-Gesprächen die erreichten

Lernfortschritte und die dafür aufgewendete Anstrengung. Lernende sollen sich und ihre Anstrengungsbemühungen als erfolgreich erleben. Doch Lernerfolg und -fortschritt sind unmittelbar mit Anstrengung und auch Misserfolg verknüpft.

Erfolgreiches Lernen erfordert deshalb auch ein beurteilungsfreies Trainingsfeld. Dies bedingt eine konsequente Trennung im Unterricht von Lern- und von Leistungssituationen. Während in sogenannten Leistungssituationen der Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern gemessen wird, braucht es vorher beurteilungsfreie Lernzeiten, in denen auch Fehler gemacht werden. Diese Fehler können auch einen Lernstand aufzeigen, von dem aus weiter gelernt wird. Demzufolge können auch angemessene Rückmeldungen von Lehrpersonen oder von Schülerinnen und Schülern ausschlaggebend sein für das Weiterlernen.

Motivierte Lehrerinnen und Lehrer

Soziale Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenzerleben sind ebenfalls zentrale Bedürfnisse von Lehrerinnen und Lehrern. Werden sie berücksichtigt, so stärkt dies die für eine dauerhafte Berufsausübung notwendige Motivation der Lehrpersonen. Meinungsheterogenität und Vielfalt im Kollegium müssen produktiv und konstruktiv genutzt werden, damit die Herausforderungen und Problemstellungen des Schulalltags bewältigt werden können. Solche Kooperation verbindet und stärkt die Identifizierung mit den schulischen Leitwerten. Diese Zusammenarbeit basiert auch darauf, dass die einzelnen Lehrpersonen jeweils angemessen, problemlöseorientiert und kompetent in Unterrichtssituationen agieren, und ihre Handlungen auch begründen und evaluieren können. Motivierte Lerncoaches zeichnet aus, dass sie ihren Handlungsspielraum bewusst und reflektiert nutzen. Zudem achten sie konsequent auf Fortschritte bei ihrer Arbeit mit Lernenden und Klassen. Die Fokussierung auf solche Fortschritte erlaubt ihnen, auch eigene Kompetenzentwicklungsschritte wahrzunehmen. Wer Fortschritte erlebt, ist motivierter!

Literatur

Bieg, Sonja & Mittag, Waldemar (2010) *Selbstbestimmte Lernmotivation*. In: Hascher, Tina & Schmitz, B. (Hrsg.) *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim (Juventa).

- Deci, Edward & Ryan, Richard (1993) *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 39. S. 223–237.
- Eschelmüller, Michele (2008²) *Lerncoaching im Unterricht. Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern (Schulverlag).
- Gläser-Zikuda, Michaela & Fuss, Stefan (2004) *Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht*. In: Hascher, Tina (Hrsg.) *Schule positiv erleben*. Bern (Haupt).
- Green, Norm & Green, Kathy (2005) *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze (Kallmeyer).
- Helmke, Andreas (2004²) *Unterrichtsqualität*. Seelze (Kallmeyer).
- Krapp, Andreas (1996) *Die Bedeutung von Interesse und intrinsischer Motivation für den Erfolg und die Steuerung schulischen Lernens*. In: Schnaitmann, G. W. (Hrsg.) *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen*. Donauwörth (Auer).
- Lauth, Gerhard, Grünke, Matthias & Brunstein, Joachim (Hrsg.) (2004) *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training, Therapie in der Praxis*. Göttingen (Hogrefe).
- Oser, Fritz & Spychiger, Maria (2005) *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim (Beltz).
- Rheinberg, Falko (2002) *Motivationsförderung im Unterrichtsalltag*. In: *Pädagogik*. Jg. 54. Nr. 9. S. 8–13.
- Schwarz, Johanna, Volkwein, Karin & Winter, Felix (Hrsg.) (2008) *Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio*. Seelze (Kallmeyer).
- Vygotskij, Lew (2002) *Denken und Sprechen*. Weinheim (Beltz).

Michele Eschelmüller, Dozent für Schul- und Unterrichtsentwicklung, Institut Weiterbildung und Beratung



Die Wahrnehmung und die Wahrheit

Interpersonale Wahrnehmung und diagnostische Prozesse

Personenwahrnehmung ist ein wechselseitiger Prozess, auch zwischen der Fachperson und dem zu untersuchenden Kind. Wahrnehmungsprozesse sind jedoch keine standardisierten Verfahren. Sie dienen uns Menschen vielmehr zur automatisierten Orientierung im Raum und zur raschen Einordnung anderer Menschen. Doch Wahrnehmungen bleiben letztlich Konstruktionsprozesse, unterliegen Beeinflussungen und Täuschungen und sind deshalb mit Sorgfalt und genügend Selbstkritik <wahr-zu-nehmen>.

In der psychologischen und sonderpädagogischen Praxis gehören Erhebungs- und Beurteilungsverfahren wie Tests und Fragebogen sowie anamnestische Informationen und Beobachtungen über das Verhalten des Kindes oder des Jugendlichen zu den Standards diagnostischer Prozesse. Diese Verfahren dienen zur sorgfältigen Informationsbeschaffung, die hilfreich sind, zuerst für die Vorbereitung und Auswahl, danach aber auch zur Kontrolle und Bewertung pädagogischer und therapeutischer Interventionen. Gerne, und oft zu Recht, wird den Erhebungsverfahren ein gewisses Mass an Objektivität zugesprochen. Doch trotz dieses Objektivierungsoptimismus darf ein Faktor nicht unterschätzt werden, nämlich der Einfluss der interpersonellen Wahrnehmung mit all ihren Fallstricken und deren Einflüsse auf die Auswertung und Interpretation der Erhebungsergebnisse (Südkamp & Möller 2009).

In diagnostische Prozesse sind in der Regel mehr Personen involviert als die Fachperson und das betroffene Kind oder der abzuklärende Jugendliche. Es gibt eine Auftrag gebende Person, Behörde oder Organisation, die eine bestimmte Fragestellung beantwortet haben möchte. Auf der anderen Seite sind die Eltern, Geschwister, die Peers der Klasse oder die Lehrperson, welche als zusätzliche Informationsquellen hilfreich sein können. Alle involvierten Personen bringen ihre Sicht zur gestellten Frage ein und alle haben eine eigene Wahrnehmung bezüglich der abzuklärenden Person. Dass je-

doch unsere ‚Wahrnehmung‘ weniger mit Wahrheit als vielmehr mit Aufmerksamkeits- und Klassifizierungsprozessen zu tun hat, konnte längst mehrfach gezeigt werden (Goldstein 2007; Pinel 2007; Rensink 2002; Rensink 2008). Wahrnehmungsprozesse sind Konstruktionsprozesse, die rasch und automatisiert ablaufen müssen, um uns beim Zurechtfinden in der Welt hilfreich zu sein. Im Zusammenhang mit diagnostischen Prozessen sind einige Phänomene hervorzuheben, welche die interpersonale Wahrnehmung beeinflussen können: Der Kontexteffekt, die selektive Aufmerksamkeit, die sozial beeinflusste Wahrnehmung und eine Vielzahl von möglichen Wahrnehmungsfehlern.

Kontexteffekt

In einem mittels Computer simulierten Klassenraum konnte gezeigt werden, dass die Breite der Streuung der Leistungen der Schulkinder durch Lehrpersonen unterschätzt wurde. Die Leistung von schwachen Schulkindern wurden durchschnittlich besser und diejenige von leistungsstarken Schulkindern durchschnittlich schwächer eingeschätzt. Erst durch die wiederholte Beobachtung der einzelnen Schulkinder wurde diese Tendenz zur Mitte hin schwächer (Fiedler et al. 2002; Südkamp, Möller & Pohlmann 2008). Unser <Wissen> über den Kontext beeinflusst die Identifikation und Interpretation von Objekten oder Personen und hat dadurch einen massgeblichen Einfluss auf unser Verhalten. Einerseits hilft uns dies, eine Gruppe von Störenfriedern in der Klasse rasch auszumachen, andererseits kann genau dieses Bild die Interpretation des Testergebnisses eines Einzelnen aus dieser Gruppe beeinflussen.

Selektive Aufmerksamkeit

Aufmerksamkeit ist hilfreich, um sich auf eine bestimmte Auswahl der wahrnehmbaren Informationen zu fokussieren. Der Preis, der dafür bezahlt wird, ist die Einschränkung des Bewusstseins auf eine Teilmenge aller verfügbaren Informationen. Um den Entscheidungsprozess für die Auswahl der zu fokussierenden Informationen zu vereinfachen, werden ohne unser willentliches Zutun relevantes Vorwissen ange-regt und gleichzeitig gezielte Erwartungen zur Steuerung der Aufmerksamkeit aktiviert (Brefczynski & DeYoe 1999). So können wir getrost ein uns unbekanntes Unterrichtszimmer betreten, rasch den Platz der Lehrperson erkennen (ortsba-siert) und alle nötigen Anschlüsse für den Laptop und den Beamer finden (objektbasiert). Aber unerwartete Dinge rüt-teln uns wach aus den gezielten Erwartungen und erwecken eine unmittelbare Aufmerksamkeit: Eine in Mathematik bis-her schwache Schülerin schreibt plötzlich eine gute Note. In diesem Fall wäre gleichzeitig auch die generelle Erwartung von den in Mathematik allgemein schwächeren Mädchen ak-tiviert. Hat sie die Leistung selber verbessert oder nur abge-schrieben? Je nach Vorkenntnissen und dem Wissen um die weiteren Zusammenhänge bei diesem Mädchen wird die Aufmerksamkeit selektiv eher auf die positiven oder nega-tiven Zusatzinformationen gelenkt (Stroebe et al. 2002). Wie Verliebtheit eine Form von selektiver Aufmerksamkeit sein kann, gehören am anderen Ende der Bandbreite die Vorurtei-le in diese Kategorie.

Die Kehrseite von konzentrierter Aufmerksamkeit kann dem-entsprechend Blindheit gegenüber Veränderungen (Change Blindness) zur Folge haben. Experimente, bei denen sich auf der Strasse ein unkundiger Fragesteller hinter einem vorbei getragenen Brett austauschen lässt und der auf die Ortskarte konzentrierte Gefragte dies nicht annähernd bemerkt, sind aus verschiedensten Unterhaltungssendungen bekannt (vgl. z.B. WDR Quarks & Co. 14.6.2005). Für die Praxis bedeutet dies, dass einmal erhobene diagnostische Erkenntnisse auch immer wieder überprüft und hinterfragt werden müssen, da-mit Veränderungen auch «wahr-genommen» werden. Dieser Anspruch mag den Fachpersonen als selbstverständlich er-scheinen, muss aber oftmals Eltern oder anderen Bezugspersonen des abzuklärenden Kindes erläutert werden (Rensink 2008).

Sozial beeinflusste Wahrnehmung

Personen sind Ursprung von Handlungen und Verhaltenswei-sen, welche oft eine Intention haben und in vielen Fällen et-was bei anderen Personen bewirken wollen. So gesehen ist die Personenwahrnehmung eine wechselseitige Wahrneh-mung: Der Personenwahrnehmende ist ein ebenfalls wahrge-nommener Wahrnehmender. Praktischer ausgedrückt: Nicht nur die Fachperson nimmt das Verhalten des zu untersuchen-den Kindes wahr, sie wird ebenso von diesem Kind wahrge-nommen. Wir erhalten also nicht nur eine Unmenge von In-formationen aus der Objektumgebung, sondern auch ständig von anderen Personen. Um mit dieser Flut von Eindrücken umgehen zu können, ist der Wahrnehmende ständig bemüht, die Vielzahl von erhaltenen Informationen zu reduzieren und zu systematisieren. Es werden Informationen weggelassen oder ergänzt und unbewusste Schlüsse auf nicht beobachtba-re oder beobachtete Eigenschaften gezogen (Goldstein 2007). So werden zwei Lehrpersonen einen Vorfall komplett anders einschätzen, wenn die eine Person hört, der Jugendliche sei mit dem Moped gerast und die andere, der Jugendliche sei mit dem Moped gefahren (adaptiert nach Loftus 2001). Vor-erfahrungen, Wissen und Erwartungen können auch bei dia-gnostischen Prozessen unabsichtlich eine grössere Rolle als die objektiven Merkmale spielen. Es kann zu einer Überla-gerung (Interferenz) zwischen der Erwartungskonstanz einer Eigenschaft und einer tatsächlich beobachteten Information kommen. Auch eine mittels Erhebungsverfahren objektivier-te Realität kann durch die sozial beeinflusste Wahrnehmung verändert interpretiert werden. Die Effekte davon können für das betroffene Kind oder den Jugendlichen von Vor- oder Nachteil sein.

Wahrnehmungsfehler

Nicht nur der bereits genannte Kontext, in dem sich ein zu untersuchendes Kind bewegt oder die Interferenz zwischen Erwartung und Realität können Interpretationen von Erhe-bungen beeinflussen. Zusätzlich bilden wir automatisiert Ka-tegorien von Menschentypen. Um sich im sozialen Umfeld zurechtzufinden entwickeln wir alle im Laufe des Lebens ein individuelles System von Menschentypen, bei denen be-stimmte Eigenschaften zusammen auftreten. Es genügen be-reits wenige Hinweisreize von einer soeben erst gesehenen Person und schon erfolgt eine rasche Zuordnung. So hilfreich dies oft sein mag, kann es auch zu Akzentuierung führen. Un-terschiede innerhalb einer Gruppe können unterschätzt wer-den, im Sinne von «alle Störenfriede sind aufsässig». Gleich-zeitig werden Unterschiede zwischen einzelnen Kategorien überschätzt, es entstehen Stereotypen und ungerechtfertigte



Schlüsse können gezogen werden. Ein Beispiel dafür sind die allseits bekannten Geschlechterstereotypen oder auch Berufsstereotypen (Goldstein 2007; Pümpel-Mader 2010).

Wahrnehmung wird aber auch von Bedürfnissen, Motiven und Emotionen beeinflusst. Wer mit Hunger durch einen Ort geht, wird Lebensmittelgeschäfte bevorzugt bemerken. Wenn ein Kind sich Anerkennung von einer Bezugsperson wünscht, wird es seine Wahrnehmung darauf ausrichten heraus zu finden, wie es dieser Bezugsperson gefallen kann. Diese Strategie kann das Kind auch während einer Testsituation oder einem anamnestic Interview beibehalten. Es ist Aufgabe der Fachperson diese Art von sozialer Erwünschtheit zu erkennen und bei der Auswertung und Interpretation der diagnostischen Daten zu berücksichtigen (Bortz & Döring 2006).

Unsere Wahrnehmung wird also aus wenigen Informationen rasch und automatisch konstruiert, wir finden uns in der Welt und in unserem sozialen Umfeld zurecht. Gerne übersehen wir, dass wir dazu neigen können unsere eigenen Vorstellungen auf andere Menschen zu projizieren. Wir verleugnen grosszügig unliebsame Teile der Realität, geben uns Erinnerungstäuschungen hin und meinen logische Rückschlüsse zu ziehen, wenn wir gerade in die Stereotypiefalle treten. Wahrnehmung wird von Fehlern und Täuschungen geprägt, die uns zwar zu rasch handlungsfähigen Wesen machen, uns aber auch weniger sorgsam in der Beurteilung anderer werden lassen. Die Anerkennung dieser Tatsache gehört zum verantwortungsvollen Umgang mit diagnostischen Resultaten und ist somit ein Teil der diagnostischen Kompetenz bei Fachpersonen.

Literatur

- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006) *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin (Springer).
- Brefczynski, Julie A. & DeYoe Edgar A. (1999) *A physiological correlate of the spotlight of visual attention*. In: *Nature Neuroscience*. 2, S. 370–374.
- Goldstein, E. Bruce (2007) *Wahrnehmungspsychologie*. Heidelberg (Spektrum).
- Loftus, Elisabeth F. (2001) *Falsche Erinnerungen*. In: *Rätsel Gehirn*. Spektrum der Wissenschaft. S. 62–67.
- Pinel, John P. J. (2007) *Biopsychologie*. München (Pearson Studium).

- Pümpel-Mader, Maria (2010) *Personenstereotype: Eine linguistische Untersuchung zu den Formen von Stereotypen und ihren Funktionen*. Heidelberg (Universitätsverlag Winter).
- Rensink, Ronald A. (2002) *Change detection*. In: *Annual Review of Psychology*. 53, S. 245–277.
- Rensink, Ronald A. (2008) *On the applications of change blindness*. In: *Psychologia*. 51, S. 100–106.
- Simons, Dan J. (2000) *Current approaches to change blindness*. In: *Visual Cognition*, 7, S. 1–15.
- Südkamp, Anna, Möller, Jens & Pohlmann, Britta (2008)a *Der Simulierte Klassenraum: Eine experimentelle Untersuchung zur diagnostischen Kompetenz*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Jg. 22, S. 261–276.
- Südkamp, Anna, Möller, Jens & Pohlmann, Britta (2008)b *Der Simulierte Klassenraum: Ein Instrument zur Untersuchung von diagnostischer Kompetenz*. In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Bern (Huber).
- Südkamp, Anna & Möller, Jens (2009) *Referenzgruppen-Effekte im Simulierten Klassenraum: Direkte und indirekte Einschätzungen von Schülerleistungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Jg. 23, S. 161–174.
- Stroebe, Wolfgang, Jonas, Klaus & Hewstone, Miles (Hrsg.) (2002) *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Heidelberg (Springer).
- www.wdr.de/tv/quarks/sendungsbeitraege/2005/0612/wahrnehmung

Dr. Johanna Hersberger, Dozentin Professur für Spezielle Pädagogik und Psychologie



Der Scenotest

Möglichkeiten und Grenzen eines diagnostischen Instruments in der sonder- pädagogischen Ausbildung



Der Scenotest, ein diagnostisches Verfahren aus den 40er Jahren, das sich überwiegend mit dem Alleinspiel von Kindern befasst, scheint auf den ersten Blick vielleicht kein geeignetes Mittel für die heutige diagnostische Ausbildung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen zu sein. Der zweite Blick zeigt aber, welches diagnostische Wissen sich mittels des Verfahrens erwerben und üben lässt, und darüber hinaus, wie untrennbar Beziehungsgestaltung, Förderung und diagnostische Einschätzung insbesondere in der heilpädagogischen Früherziehung sind.

Kinder- und Entwicklungsdiagnostik haben ihre Geschichte

Mit Kindern – insbesondere im Frühbereich – lässt sich kein Gespräch wie mit Erwachsenen führen; ihr bevorzugtes Ausdrucks- und Arbeitsmittel ist das Spiel. Dies zu betrachten, war auch einer der Ausgangspunkte für die Entwicklung einer Diagnostik im Kindesalter. Die Diagnostik bei Kindern begann einerseits mit den ersten Entwicklungs- und Intelligenztests (vgl. zur Geschichte und zum Ist-Zustand Hagmann-von Arx, Meyer & Grob 2008); andererseits wurde das kindliche Verhalten und besonders das Spielverhalten von Kindern zu diagnostischen und therapeutischen Zwecken beobachtet (vgl. hierzu auch Sturzbecher 2001) und – psychoanalytisch – gedeutet. Eine der Protagonistinnen im Hinblick auf die Spieldeutung und -diagnostik war Gerhild von Staabs. Sie berichtete, sie habe 1938 in ihrer nervenärztlichen Praxis eine Untersuchungs- und Behandlungsmethode, den Scenotest, entwickelt – speziell für die Erfassung unbewusster Problematiken bei Kindern und Jugendlichen, ein Verfahren, das sich allerdings sowohl für die therapeutische Behandlung von Kindern wie auch zur Anwendung bei Erwachsenen eigne. Sie grenzte den Scenotest damals gegenüber anderen bereits existierenden Verfahren wie dem Welt-Test und dem Weltspiel ab, da man mit ihrem Verfahren seine Umwelt darstellen, das Erleben mitmenschlicher Beziehungen abbilden sowie die nächsten Bezugspersonen anhand von Puppen darstellen könne (vgl. von Staabs 1964 zit. n. Ermert 1997).

Der Scenotest besteht aus einem Kasten, in dem sich geordnet verschiedenes Spielmaterial befindet, u.a. verschiedene kleine Puppen, Bausteine, Tiere sowie Zusatzmaterial wie einen Liegestuhl, eine Toilette, ein Fell, Geschirr, kleine Autos und ein Zug. Das Spielmaterial wurde von der Testautorin nach tiefenpsychologischen Aspekten zusammengestellt und verschiedentlich aktualisiert. Auf eine regelmässige Ergänzung durch neuere Gegenstände wie z.B. Computer, Handy, Staubsauger etc. wurde jedoch verzichtet, nicht zuletzt um auch die Vergleichbarkeit mit älteren Untersuchungen zu gewährleisten. Gerhild von Staabs forderte die Kinder auf, etwas mit Hilfe dieses Materials aufzubauen. Sie beobachtete in der Folge die Kinder beim Aufbau, befragte sie dazu und achtete auf spontane Äusserungen. Schliesslich deutete sie den Inhalt sowie die Raumgestaltung psychoanalytisch (vgl. dazu Ermert 1997).

Einzelne Aspekte des Scenotests wurden in der Folge weitergehend untersucht. Dabei wurde beispielsweise versucht, die Analyse des Scenotestaufbaus, des Scenotestspiels sowie die Auswertung der Aussagen der Kinder stärker zu standardisieren und so vergleichbar und objektivierbar zu machen. Zu den Themen dieser Studien zählten

- die inhaltliche Analyse der aufgebauten Szene,
- die formale Analyse der aufgebauten Szene,
- die Analyse des Spielverlaufs,
- die Aufbauten verschiedener Patientengruppen, sowie
- alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede beim Spiel mit dem Scenotestmaterial und schliesslich
- die Befragung des Kindes.

Elfriede Höhn (1951) beschrieb sehr anschaulich die entwicklungspsychologischen Besonderheiten des Spiels mit dem Scenotestmaterial in den verschiedenen Altersgruppen. Sie untersuchte Kinder zwischen 3 und 15 Jahren. Exemplarisch soll hier auf die Gruppe der 3- bis 5-Jährigen eingegangen werden, die sie dem ‹Struwelpeter-Alter› zuordnete (vgl. dazu Ermert 1997). Das Verhalten der 3- bis 5-jährigen Kinder im Scenotest beschrieb sie als stark affektiv am Spiel beteiligt. Dem Vorgehen beim Spiel fehlten allerdings der Plan und die Stetigkeit. Die Funktionslust stehe im Vordergrund. Eine Szenengestaltung finde in diesem Alter noch nicht statt. Für die 3- bis 4-Jährigen leben die Puppen und Tiere. ‹Das zeigt sich insbesondere in der Scheu, mit der gefährliche Tiere, wie Krokodil, Fuchs, Schwein, Gänserich behandelt werden: Die erste zu beobachtende echte Spielhandlung ist gewöhnlich ein Kampf zwischen ihnen und einem anderen Tier oder einer menschlichen Figur, bei dem der Besiegte restlos vernichtet wird, sei es durch Auffressen, sei es durch ‹Begraben›, d.h. durch völliges Zudecken mit Klötzen oder, wenn der Test im Sandkasten durchgeführt wird, durch Vergraben im Sand› (Höhn 1951, 80). Diese Szene ist nach Höhn aber nicht psychoanalytisch zu deuten, sondern eher typisch für Kinder dieses Alters. Sehr anschaulich schilderte Höhn auch das Hantieren der Kinder in diesem Alter mit den Gegenständen, die Funktionslust beim Fahren der Fahrzeuge, das Zuordnen von einzelnen Gegenständen, das Bauen mit Klötzen und die beginnende Reihung von Material.

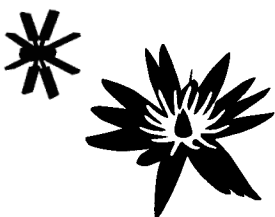
Auf dem Hintergrund der Beschreibungen von Elfriede Höhn lässt sich in Verbindung mit entwicklungspsychologischem Wissen und sorgfältiger Beobachtung des kindlichen Verhaltens die nächste Zone der Entwicklung sowie der entsprechende Förderbedarf im Bereich der Spielentwicklung ohne Weiteres ableiten. Erfahrungsgemäss greifen die Kinder auch heute noch gerne nach dem Material, wenngleich das ältere Material teilweise Erstaunen auslöst. Es eignet sich aber immer noch zur Beobachtung des kindlichen Spiels und als Medium, um mit dem Kind in Kontakt und ins Gespräch zu kommen. In diesem Sinne kann der Scenotest auch sehr gut zur Beobachtungs- und Gesprächsschulung verwendet werden. Die unterschiedlichen Perspektiven, mit denen in verschiedenen Studien an das Spielgeschehen mit dem Scenotestmaterial herangegangen wurde, können auch Studierende zum Per-

spektivenwechsel inspirieren. Verschiedene Beobachtungs-, Abbildungs- und Notationsverfahren zum Scenotest zeigen zudem, wie Beobachtungen zielgerichtet verschriftlicht und interpretationsfrei festgehalten werden können. Hinsichtlich der psychodynamischen Deutung schliesslich kann gezeigt werden, dass diese immer von der Untersuchungsperson abhängig ist und nur ansatzweise standardisiert und validiert werden kann. Um die Anforderungen im Kontext der aktuelleren Diagnostikdiskussion geht es im folgenden Abschnitt.

Anforderungen an Diagnostikinstrumente und ihren Einsatz – auch in der Heilpädagogischen Früherziehung

Nach Perrez (1997) folgte Gerhild von Staabs bei der Entwicklung des Scenotests einem handfesten praktischen Bedürfnis. Es sollten aus Sicht der Autorin Wege zum leichteren und besseren Verständnis von erziehungsschwierigen und neurotischen Kindern (so die Ausdrucksweise zur Zeit der Testveröffentlichung) gefunden werden. Meinrad Perrez schreibt: ‹Die Kluft zwischen der akademischen Psychologie und der Psychoanalyse und die Tatsache, dass die ‹klassische Testtheorie› noch in den Anfängen steckte – Guilfords ‹Psychometric Methods› war 1936 erschienen –, bewirkten, dass der Scenotest sich zunächst im Abseits der akademischen Psychodiagnostik entwickelte. Dies tat er mit grossem Erfolg. Er gehört heute zu den im deutschen Sprachraum am häufigsten verwendeten Testverfahren in der Kinderpsychologie.› (Perrez 1997, 5) Das konstant hohe Interesse am Scenotest zeigt sich auch an der Tatsache, dass das Handbuch zum Scenotest seit seinem Erscheinen 1997 ins Dänische, Italienische sowie Rumänische übersetzt wurde.

Entwicklungsdiagnostische Verfahren sind wesentlich zahlreicher, spezifischer und genauer geworden (vgl. hierzu auch www.entwicklungsdiagnostik.de). Im Jahr 1997 habe ich eine Standortbestimmung des Scenotests nach den üblichen Anforderungen der klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität vorgenommen. Demnach handelt es sich beim Scenotest um ein hypothesengenerierendes Verfahren, das in erster Linie als therapeutisches Hilfsmittel eingesetzt wird und in der Diagnostik vor allem beschreibende und erklärende Funktion auf der Ebene der Hypothesengenerierung hat. Folgt man nicht dem üblichen Weg der Prüfung der Testgütekriterien eines Verfahrens, sondern wendet andere Kriterien an, wie sie Christian Schaipp und Ernst Plaum (1995) für projektive Verfahren fordern, dann sind projektive Verfahren erfolversprechend als Kommunikationsmedien einzusetzen. Dies ist auch eine grosse Stärke des Scenotestverfahrens.



Heilpädagogische Früherzieherinnen sind in der Regel nicht nur Diagnostikerinnen, sondern haben häufig zugleich mehrere Rollen zu erfüllen: Sie nehmen Kontakt zu Eltern und Kind auf, suchen diese allenfalls zu Hause auf, erheben die Anamnese, stellen den Entwicklungsstand des Kindes fest, machen auf weitere allenfalls notwendige Abklärungen aufmerksam, planen die Förderung des Kindes, fördern das Kind, begleiten und unterstützen die Eltern in der Erziehung und Förderung ihrer Kinder und allenfalls bei der Verarbeitung von Abklärungsergebnissen. Nicht nur deshalb müssen heilpädagogische Früherzieherinnen fachlich fundiert beobachten und kommunizieren können und zugleich Beziehungsangebote machen und diese Beziehungen pflegen können. Dies ist aber nur möglich, wenn sie auf der Grundlage von fundiertem Wissen valide Einschätzungen ihrer Beobachtungen machen können.

Nachsatz

Wie sehr das Insistieren von Gerhild von Staabs auf die Puppen als Möglichkeit zur Darstellung der nächsten Bezugspersonen immer noch aktuell ist, zeigt sich nicht zuletzt an der Publikation von Gabriele Gloger-Tippelt und Lilith König (2009) zur Bindung in der mittleren Kindheit. Bei dem dort geschilderten Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder tauchen als Spielmaterial wieder kleine Puppenfiguren auf, die die Mitglieder einer Familie darstellen.

Schaipp, Christian & Plaum, Ernst (1995) «Projektive Techniken»: Unseriöse «Tests» oder wertvolle qualitative Methoden? Bonn (Deutscher Psychologen Verlag).

Staabs, Gerhild von (1940; 1964³) Der Scenotest. Bern (Huber).

Sturzbecher, Dietmar (2001) Spielbasierte Befragungstechniken. Interaktionsdiagnostische Verfahren für Begutachtung, Beratung und Forschung. Göttingen (Hogrefe).

www.entwicklungsdiagnostik.de

Dr. Claudia Ermert, Dozentin Professur für Integrative Didaktik und Heterogenität



Literatur

Ermert, Claudia (1997) Scenotest-Handbuch. Scenotest-Diagnostik: Anleitung zur Durchführung und Auswertung. Entwicklung und Evaluation. Bern (Huber).

Gloger-Tippelt, Gabriele & König, Lilith (2009) Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B). Weinheim (Beltz).

Hagmann-von Arx, Priska, Meyer, Christine Sandra & Grob, Alexander (2008) Intelligenz- und Entwicklungsdiagnostik im deutschen Sprachraum. In: Kindheit und Entwicklung. Jg. 17. Nr. 4, S. 232–242.

Höhn, Elfriede (1951) Entwicklungsspezifische Verhaltensweisen im Sceno-Test. Sonderdruck der Zeitschrift für Psychotherapie und Medizinische Psychologie. Jg. 1. Nr. 2.

Perrez, Meinrad (1997) Zum Geleit. In: Ermert, Claudia (1997) Scenotest-Handbuch. Scenotest-Diagnostik: Anleitung zur Durchführung und Auswertung. Entwicklung und Evaluation. Bern (Huber).

Ja, ich will ... Von der Verantwortung für die professionelle Entwicklung

Die aufgeklärte Menschheit weiss es seit Voltaire: Wir sind gleichermaßen verantwortlich für das, was wir tun oder nicht tun. Die sonderpädagogische Profession übernimmt im Bildungswesen mit ihrem Tun Verantwortung für die Organisation individueller und institutioneller Entwicklungsprozesse dort, wo infolge personaler oder kontextueller Faktoren Entwicklung und Lernen erschwert oder gefährdet sind. Entwicklung und Bildung von Kindern und Jugendlichen werden von biologischen, kulturellen, sozialen und anderen, oft zufälligen Faktoren günstig oder ungünstig beeinflusst. Jene Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die in einem sonderpädagogischen Auftrag professionell begleitet werden, bleiben dagegen nicht dem Zufall oder einem günstigen Schicksal überlassen. Sie sind im Gegenteil – wo immer voraussehbar und planbar – Resultat einer fundierten Vorbereitung der Handlungssequenzen und einer adaptiven Realisierung von durchdachten zielgerichteten Interventionen und Interaktionen.

In zirkulären Sequenzen professionell handeln

Professionell durchgeführte sonderpädagogische Sequenzen können modellhaft als zyklische Struktur dargestellt werden. Der aktuelle Status quo, die Gesamtmenge der im Moment massgeblich auf die Entwicklung und Bildung einwirkenden Faktoren, bildet die individuelle Ausgangslage für Lernen und Entwicklung – und somit auch die Grundlage für die Entwicklung und Realisierung sonderpädagogischer Prozesse. Diese Ausgangslage muss in ihrer Komplexität erkannt und verstanden sein, damit wirksame, situativ und kontextuell adaptierte Prozesse realisiert werden können. Mit diagnostischen Verfahren werden diese einflussstarken Aspekte erhoben. Personale Voraussetzungen wie der aktuelle Stand der Entwicklung, des Wissens, Könnens, Erlebens, Handelns und Verhaltens des Individuums sind ebenso massgeblich wie der Impact kontextueller, also sozialer, ökonomischer, kultureller, psychologischer, emotionaler und materieller Faktoren.

Die Entwicklungsrichtung weg vom Status quo wird durch eine präzise Zielsetzung bestimmt. Primärer Zielpunkt ist in der Regel eine erwünschte Veränderung durch eine Kompetenzerweiterung in Form neuen Wissens, neuen Könnens oder positiv veränderten Verhaltens. Zielpunkte sonderpädagogischer Interventionen können auch verbesserte Rahmenbedingungen für Entwicklung und Bildung sein, indem beispielsweise das Umfeld – im privaten oder institutionellen Bereich – kompetenter unterstützendes Verhalten zeigen kann oder indem materielle Gegebenheiten optimiert worden sind; gewisse kontextuelle, systemische Veränderungen können sogar Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung in Richtung des primären Ziels sein. In der gedanklichen Auseinandersetzung mit der diagnostizierten Ausgangslage, mit der Zielsetzung und der Prozessplanung wird wissenschaftliches, didaktisches, berufspraktisches und biografisches Wissen abgerufen, integriert und damit das methodische Vorgehen fundiert, das Lernenden oder deren Umfeld Lernschritte und positive Veränderungen ermöglichen soll. Ein klares <Zielbild> bringt sozusagen Licht in die Zone der angestrebten Entwicklung und macht die notwendigen Schritte, die Hindernisse und Ressourcen auf dem Weg zum Ziel erkennbar.

Das Ringen um angemessene Ziele ist gut investierte Arbeit

Professionelle Zielbeschreibungen sind elaborierte Operationalisierungen. Sie formulieren präzise und eindeutig neue Kompetenzen als Ergebnis von Entwicklungs- und Lernschritten, die Lernenden oder dem Umfeld zugetraut werden. Es ist eine Kernaufgabe der sonderpädagogischen Profession, die individuell relevanten Entwicklungsfelder zu identifizieren. Sie stellt innerhalb dieser Entwicklungszonen einen adäquaten Spannungsbogen vom aktuellen zum angestrebten Kompetenzniveau her. Die «richtige Entfernung» des Ziels von der Ausgangslage und die entsprechend angemessene Spannung ergeben sich aus dem richtigen Mass an Herausforderung, welches zu den zeitlichen, strukturellen und kontextuellen Möglichkeiten ebenfalls im richtigen Verhältnis steht. Sobald das entsprechende Ziel ermittelt ist, determiniert es im nächsten Arbeitsschritt die Planung und danach das reale Handeln im sonderpädagogischen Prozess.

Interaktionen zwischen Menschen entwickeln sich dynamisch und sind deshalb nicht linear vorhersagbar; selbst in Prozessen, die mit höchster Sorgfalt vorbereitet worden sind, können die realen sozialen und pädagogischen Interaktionen ganz anders als geplant und ausserhalb einer abschätzbaren Bandbreite an Wahrscheinlichkeiten verlaufen. In dieser Dynamik ist eine adaptive, gleichzeitig flexibel und zielführend bleibende Prozess- und Interaktionssteuerung eine zentrale Herausforderung für Pädagoginnen und Pädagogen; sie kann umso besser angenommen und erfolgreich gelöst werden, je klarer die hinter dem Prozess liegende Absicht, je bewusster das Ziel ist.

Was hat's gebracht?

Der interaktive sonderpädagogische Prozess verändert zwingend mit seinem Ergebnis die Ausgangslage – im günstigen Fall gelingt eine Entwicklung in Zielrichtung, im weniger günstigen Fall ergibt sich mindestens eine Veränderung durch ein biografisches Additiv. Das Ergebnis wird als diagnostisches Item Teil einer neuen, veränderten Ausgangslage; es bietet jedoch noch eine weitere Chance: Der Vergleich mit der ursprünglichen Zielsetzung zeigt auf, ob und in welcher Qualität die Planung und der Prozess die angestrebten Entwicklungen ermöglicht haben – ein wertvoller Erfahrungswert, der in die Reflexion und zukünftige Arbeit einfließen kann.

Die Sonderpädagogin, der Sonderpädagoge fokussiert in der Analyse und Reflexion im Anschluss an einen Zyklus alle Positionen:

- Status quo – als Ausgangslage: Wurden alle relevanten personalen und kontextuellen Bedingungen und Einflussfaktoren bezüglich des Lernens erkannt, richtig diagnostiziert und in den Zusammenhängen verstanden?
- Ziel – als richtunggebender Faktor: War die Zielsetzung eindeutig, relevant und mit Bezug auf die Voraussetzungen im richtigen Mass herausfordernd?
- Plan – als didaktisches bzw. methodisches Konstrukt: War die Prozessplanung plausibel, theoretisch abgestützt und zielführend?
- Prozess – als Abfolge von Interaktionen: Mit welcher Dynamik verliefen das soziale Geschehen und die sonderpädagogischen Interaktionen, wie gelang das methodische Vorgehen, welche Ursachen erzeugten welche Wirkungen?
- Ergebnis – als Produkt des Prozesses: Zu welchem Resultat führte der Prozess, und wie sieht dieses Ergebnis im Vergleich zum gesetzten Ziel aus?

Diese zirkuläre Struktur ist nun kein Alleinstellungsmerkmal sonderpädagogischer Prozesse. Menschen bewirken mit ihrem Handeln und Verhalten bei sich und im Umfeld immer eine Form von Veränderung; sie lösen Reaktionen aus, erzeugen Resonanz, bringen etwas in Bewegung und verändern damit eine bestehende Situation. Komplexität und Tempo des Alltagsgeschehens lassen nicht zu, jederzeit alle Einflussfaktoren einer Situation bewusst wahrzunehmen und zu analysieren, um daraus operationalisierte Ziele für alle Handlungen zu formulieren und zielsicher vorzugehen. Die bewusste Aufmerksamkeit, die Konzentration und das Denken richten sich auf situativ relevante Ausschnitte des Geschehens im Alltag, die kognitiv bearbeitet und bewältigt werden müssen. Weitgehend unbewusst ablaufende cerebrale Funktionen übernehmen den Rest; sie verarbeiten den kontinuierlichen Input aus bewusster und unbewusster Perzeption in einem komplexen Zusammenspiel mit Werten und Überzeugungen, mit Erfahrungen, integriertem Wissen und unbewussten Zielen und stellen einen Output in Form von emotionalen, psychologischen und psychomotorischen Mustern und automatisierten Handlungen bereit.

Professionalisierung geschieht nicht einfach so ...

«Gesunde» Muster und automatische Verhaltensweisen ermöglichen erst die bewusste kognitive Bearbeitung situativer Herausforderungen: Sie bewältigen einen Grossteil der Anforderungen des Alltags und werden in vielen Facetten zum Ausdruck der Persönlichkeit. Automatismen passen je-



doch nicht in jedem Kontext und bei allen Anforderungen gleich gut, können weniger hilfreich sein oder ganz ungute Wirkungen erzielen. Die selbstkritische Reflexion über Automatismen im eigenen Denken, Handeln und Reden, das Nachdenken über eigene Werte, Normen und Überzeugungen sind deshalb eine absolute und dauernde Notwendigkeit für eine pädagogische Professionalisierung. Dieser Professionalisierungsprozess von Sonderpädagoginnen und -pädagogen vollzieht sich nicht automatisch und ist keine sich durch Erfahrungen und Handlungen per se ergebende Selbstverständlichkeit. Jede Teilhabe an einer pädagogischen Interaktion führt zwar zu einem biografischen Erfahrungszuwachs – eine kontinuierlich anwachsende Berufsbiografie stellt aber für sich alleine noch kein valables Gütezeichen einer beruflichen Entwicklung und Profilierung dar. Auch «Amateure», welche Pädagogik nicht studiert haben, können hin und wieder oder häufig Akteure in pädagogischen Interaktionen sein – sie werden allein dadurch nicht zu «Profis».

Es wird von den in pädagogischen Berufen ausgebildeten Profis berechtigterweise erwartet, dass sie sich durch Kompetenzen, die für ihre Tätigkeit besonders relevant sind, auszeichnen und diese kontinuierlich erweitern. In der pädagogischen Interaktion müssen fachspezifisch wissenschaftlich fundiertes Wissen und Können als zielführendes und kongruentes Handeln, Verhalten und Kommunizieren zum Ausdruck kommen – und nicht unreflektierte Automatismen! Selbst vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Erwartungen und der in Studiengängen oder Berufsaufträgen ausgewiesenen Arbeitszeit für Reflexion, Weiterbildung und berufliche Entwicklung ist die persönliche Professionalisierung in erster Linie ein bewusster, gewollter Prozess. Er erhält wohl im Studium eine strukturelle Rahmung, setzt aber das Commitment zur eigenen Professionalisierung voraus und bleibt letztlich selbst verantwortlich. Nur die Investition von Zeit, Energie und Aufmerksamkeit bringt den Prozess des kontinuierlichen Kompetenzaufbaus in Gang und hält ihn langfristig und nachhaltig aufrecht. Er stellt deshalb hohe Anforderungen an Selbstmanagementqualitäten und bezieht seine Energie und Ausdauer primär aus intrinsischer Motivation sowie aus positivem Erleben der eigenen beruflichen Kompetenzentwicklung.

Portfolioarbeit strukturiert und dokumentiert die Professionalisierung

Eine systematische Professionalisierung verläuft ebenso zirkulär wie professionell gestaltete Entwicklungs- und Bildungsprozesse mit Kleinkindern, Schülerinnen und Schülern. Wiederum hat die Ausrichtung auf konkrete relevante Ziele eine entscheidende Bedeutung. Im Studiengang Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule FHNW orientieren sich Inhalte der Lehrveranstaltungen an Kompetenzzielen, die Standards der sonderpädagogischen Profession abbilden. In den berufspraktischen Studien werden diese allgemeinen Kompetenzziele auf der beruflichen Handlungsebene differenziert; in den Arbeitsdokumenten für die Praktika sind sie als professionelle sonderpädagogische Kompetenzen (mit gestufter Ausprägung von ungenügend bis exzellent) operationalisiert. Diese Qualitäts- resp. Entwicklungsstufen stehen als Orientierungs- und Zielpunkte für die Kompetenzentwicklung der Studierenden zur Verfügung. Sie werden als Referenzwerte in den Praktika, Reflexionsseminaren und Mentoraten thematisiert, reflektiert und zur Selektion von Entwicklungsschwerpunkten und -zielen herangezogen.

Die Studierenden verfügen mit dem «Portfolio Berufspraktische Studien» über ein Instrument mit dreifacher Funktion: Erstens zur Reflexion und Diagnose des Status quo, zur «Durchforschung» ihrer aktuellen sonderpädagogischen Kompetenz. Zweitens zur zielgerichteten Planung und Steuerung der weiteren Entwicklung. Und drittens zur Herstellung einer Datengrundlage, die durch die kontinuierliche Dokumentation der Reflexions- und Entwicklungsvorgänge zunehmend differenziert und vernetzt wird und damit für weitere Reflexionen und Entwicklungen wertvolle Beiträge liefern kann.

Eine periodische Diagnose der eigenen beruflichen Identität ist Grundlage jeder ernsthaften professionellen Weiterentwicklung. Das aktuelle Wissen, Können, Handeln und Verhalten sowie die handlungsleitenden Überzeugungen müssen immer wieder reflektiert, beurteilt und (an-)erkannt werden, um ungute Automatismen aufzudecken und um relevante Kompetenzerweiterungen fokussieren zu können. Das (selbst-)kritische individuelle und kollektive Nachdenken über den beruflichen Habitus, Rückmeldungen von Ausbildenden und Lernenden in der Praxis, von Dozierenden und Peers sowie die Auswertung von Dokumenten machen den aktuellen Standort deutlich. Von hier aus können die nächsten Schritte auf dem Weg der Professionalisierung, der kontinuierlichen Annäherung an sonderpädagogische Exzellenz, geplant und realisiert werden – in bewusst wahrgenommener Verantwortung für das eigene Tun oder Nicht-Tun.



Literatur

Richiger-Näf, Beat (2008) Der Zyklus sonderpädagogischer Förderprozesse. Professionelle Handlungsplanung in der Speziellen Pädagogik. In: Richiger-Näf, Beat (Hrsg.) Das Mögliche ermöglichen. Wege zu Aktivität und Partizipation. Bern (Haupt).

Richiger-Näf, Beat (Hrsg.) (2008) Das Mögliche ermöglichen. Wege zu Aktivität und Partizipation. Bern (Haupt).

Beat Richiger-Näf, Leiter Berufspraktische Studien Spezielle Pädagogik und Psychologie



Förderdiagnostik und Förderplanung

Kommentierte Literaturhinweise zum Thema

Es gibt Wörter, welche auf den ersten Blick grosse Erwartungen wecken und viel versprechen. Förderdiagnostik und Förderplanung gehören dazu, sind doch Diagnostizieren, Planen und vor allem Fördern Tätigkeiten, welche eng mit der Arbeit von Fachleuten in der Sonderpädagogik verknüpft sind. Geht man aber den Wörtern und ihren Bedeutungen auf den Grund, stellt sich schnell Ratlosigkeit ein: Lässt sich Förderung planen, wenn die Diagnostik schon längst – und vielleicht sogar abschliessend – die Fakten <festgenagelt> hat? Diese und andere Fragen bergen die Gefahr, dass der Gedanke aufkommt, dass alles halt nur kompliziert, theoretisch (und damit für die Praxis sowieso nicht hilfreich) ist. Aber es geht auch anders: Hier sollen einige Bücher vorgestellt werden, welche die Förderdiagnostik und -planung von verschiedenen Seiten angehen und damit einen gangbaren Weg durch die Materie weisen.

Psychologische und Pädagogische Diagnostik

Kann man überhaupt exakt diagnostizieren? Ist ein Test nun schädlich oder bietet er erst die Grundlage, um überhaupt (sonder)pädagogisch arbeiten zu können? Einen guten Ausgangspunkt für diese Frage bieten Werke, welche sich mit der empirisch fundierten Testdiagnostik befassen und grundlegende Informationen dazu vermitteln. Konrad Bundschuh beispielsweise versteht es im Buch «Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik» (Bundschuh 2010), die wichtigsten Grundlagen zum Verständnis von Testtheorie, Gütekriterien, Normen und Testfehlern so darzustellen, dass Leserinnen und Leser sich daraus eine fundierte Meinung über das Für und Wider beim Einsatz von Tests bilden können. Auch Fragen zur Gestaltung einer Testsituation und bezüglich der Schlüsse, welche gezogen – oder eben nicht gezogen – werden dürfen, kommen angemessen zur Sprache. Zusätzlich werden verschiedene Arten von Tests beschrieben und mögliche Einsatzgebiete dafür angegeben. Ein Kapitel über die Erstellung von Gutachten rundet das Buch ab, welches als guter und umfassender Einstieg in das Thema gelten darf.

Besonders für Lehrpersonen geschrieben ist das Buch von Ingrid Hesse und Brigitt Latzko mit dem Titel «Diagnostik für Lehrkräfte» (Hesse & Latzko 2009). Auch hier findet sich ein knapp gehaltenes Kapitel zu den Grundlagen psychologischen und pädagogischen Testens. Einen breiten Raum nehmen übergreifende Fragen ein – etwa über die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften oder über systematische Beeinflussungstendenzen, welche mit Urteilen und Diagnostizieren verbunden sind. Den Abschluss bilden Ausführungen über Situationen im Schulalltag, welche zu expliziter Diagnostik Anlass geben, zur Konstruktion informeller Leistungstests, welche oft verwendet werden, und ausserdem einige Aufgaben zur Optimierung der eigenen diagnostischen Kompetenzen.

Karlheinz Ingenkamp und Urban Lissmann haben sich in ihrem «Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik» (Ingenkamp & Lissmann 2008) ganz dem Titelthema verschrieben. Ein klarer Aufbau und gut verständliche Informationen zu Methodenfragen pädagogischer Diagnostik zeichnen das Buch aus und führen durch alle Wissensgebiete, welche für ein fundiertes und zielgerichtetes Arbeiten wichtig sind. Für den Praktiker hilfreich sind vor allem die klar aufgebauten Erläuterungen zu den Bereichen der Schulleistungs-, Entwicklungs- und Intelligenzdiagnostik sowie der diagnostischen Möglichkeiten zu sozialen, kognitiven und emotionalen Merk-

malen. Wer sich zum Beispiel die Frage stellt, wie Emotionen und Diagnostik zusammenpassen, wird hier seinen Wissenshorizont nutzbringend erweitern können. Wer darüber hinaus an weiter führenden Informationen zu einem bestimmten Thema interessiert ist, wird bei den am Ende jedes Kapitels angegebenen Literaturhinweisen fündig.

Tests und Trends

Der Tatsache, dass es bisher nicht gelungen ist, eine Brücke zwischen der diagnostischen Grundlagenforschung und der Praxis im Bereich von Lernen und Lernschwierigkeiten zu schlagen, hat sich die Jahrbuchreihe «Tests und Trends» (Hasselhorn, Schneider & Marx 2006ff.) angenommen. Ulrike und Franz Petermann wiederum fokussieren im Buch «Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs» (Petermann & Petermann 2006) vor allem auf Verhaltens-, Lern- und Sprachbehinderungen. Neben der Frage nach dem Verhältnis von medizinischen und defizitorientierten Sichtweisen zu sonderpädagogisch orientiertem Denken geht das Buch auf Rahmenbedingungen ein, welche für die Feststellung von sonderpädagogischen Fördermassnahmen bestimmend sind. Der grösste Teil des Buches widmet sich dem angemessenen Vorgehen bei bestimmten Problemstellungen, wofür jeweils spezialisierte Autorinnen und Autoren beigezogen worden sind. Hinweise auf geeignete Testverfahren werden jeweils anhand von Fallbeispielen eingeführt, wodurch anschauliche Verbindungen von Theorie und Praxis geschaffen werden.

Wer sich im Berufsalltag mit Fragen der Entwicklungsdiagnostik konfrontiert sieht, wird mit Gewinn zum Buch von Claudia Quaiser-Pohl und Heiner Rindermann (2010) mit dem gleichnamigen Titel greifen. Die Einleitung bildet eine gründliche Begriffsbestimmung zum Thema, welche gefolgt wird von einem erweiterten Glossar mit Erklärungen zu allen relevanten Begriffen zu testtheoretischen und methodischen Grundlagen der Testdiagnostik. Den Hauptteil machen in der Folge Ausführungen zu allgemeiner und spezieller Entwicklungsdiagnostik aus. Vor allem im letzteren Teil finden sich fundierte Angaben über Form, Erscheinungsbild und möglichem diagnostischen Vorgehen bei unzähligen Fragen aus der Praxis. Dabei reicht das Spektrum von Intelligenzdiagnos-

tik über Fragen nach motorischen, sprachlichen, mathematischen Fähigkeiten bis zur Diagnostik der Identität. Für jedes Teilgebiet werden Testverfahren beschrieben und auf ihre Qualität hin bewertet. Abschliessend wird die diagnostische Seite von schulrelevanten Bereichen beleuchtet. Dabei werden Problemstellungen bei Einschulungs-, Hochbegabungs-, Schulleistungs- und Teilleistungsstörungendiagnostik nicht nur im Hinblick auf dafür geeignete Verfahren, sondern auch mit Bezug auf die dahinter stehenden Konzepte erörtert.

Diagnostik und Förderung

Wer schliesslich sein Interesse verstärkt auf Aspekte der Förderung richtet, wird im Buch «Förderdiagnostik – Konzepte und Methoden» von Wolfgang Mutzeck (2002) auf die Rechnung kommen: Erfahrene Autorinnen und Autoren befassen sich mit ökologischen Aspekten wie beispielsweise der Kind-Umfeld-Analyse und richten ihr Augenmerk darauf, wie ein Kind konkret in seinem Lebensraum erfasst und gefördert werden kann. Dabei richtet sich der Blick nicht nur auf die Wahrnehmung von Tatsachen, sondern auch auf Versuche des Verstehens und des kooperativen Begleitens von Lern- und Entwicklungsprozessen. Hier finden sich keine mathematischen Formeln, sondern viele Gedankenanstösse, wie etwa Fragen formuliert, Interpretationen erstellt und Massnahmen gestaltet werden können. Lesenswert ist auch ein Kapitel, wo über Sinn und Unsinn des Begriffes Förderdiagnostik diskutiert wird.

Das Thema Förderdiagnostik kann auch von einer pädagogisch-weltanschaulichen Seite her angegangen werden. Impulse dafür liefert Konrad Bundschuh in einem früheren Buch mit dem Titel «Förderdiagnostik konkret» (Bundschuh 2007), das sich mit diagnostischen Modellen befasst und einen Bogen von traditioneller medizinischer Diagnostik bis zu kognitivistisch geprägten Fördermodellen mit ihren dahinter stehenden weltanschaulich geprägten Ansichten schlägt. Der Autor befasst sich mit Dimensionen von Förderdiagnostik, welche anthropologische, pädagogische, soziale, didaktische und therapeutische Sichtweisen einbeziehen, die sich bis in die tägliche Arbeit in der Schule auswirken können. Dabei stehen meist nicht spezielle Tests im Vordergrund, sondern die Suche nach einer Antwort auf die Frage, wie sich Förderung und Diagnostik begründen und sinnvoll, behutsam und zielgerichtet durchführen lassen – eine Frage, welche jeden förderdiagnostischen Prozess nicht nur einleiten, sondern laufend begleiten sollte.

Literatur

- Bundschuh, Konrad (2007) Förderdiagnostik konkret. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).*
- Bundschuh, Konrad (2010) Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München (Reinhardt).*
- Hasselhorn, Marcus, Schneider, Wolfgang & Marx, Harald (Hrsg.)(2006ff.) Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Göttingen (Hogrefe).*
- Hesse, Ingrid & Latzko, Brigitte (2009) Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen & Farmington Hills (Budrich).*
- Ingenkamp, Karlheinz & Lissmann, Urban (2008) Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim (Beltz).*
- Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.)(2002) Förderdiagnostik – Konzepte und Methoden. Weinheim (Beltz).*
- Petermann, Ulrike & Petermann, Franz (Hrsg.)(2006) Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs. Göttingen (Hogrefe).*
- Quaiser-Pohl, Claudia & Rindermann, Heiner (2010) Entwicklungsdiagnostik. München (Reinhardt).*

M. Sc. Jean-Luc Düblin, Dozent Professur für Integrative Didaktik und Heterogenität





Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie

