

**VERSTEHEN UND FÖRDERN:  
VON DER DIAGNOSTIK  
ZUM PÄDAGOGISCHEN HANDELN**

Sabine Knauer



## INHALT

Die Ganztagschule – ihr Selbstverständnis und Begründungszusammenhang	4
Von der Diagnostik zur „Pädagnostik“	7
Lehrkräfte als Lernbegleiter	10
Sich ein Bild machen – von Anfang an	12
Erhebungen zur Lernausgangslage	16
Pädagnostik im Schulalltag	20
Teilnehmende Beobachtung	21
Leitfaden zur Strukturierung Teilnehmender Beobachtung	26
Individuelle Förderung – den ganzen Tag	31
Literatur	34

# Die Ganztagschule – ihr Selbstverständnis und Begründungszusammenhang

Die Ganztagschule verfolgt die anspruchsvolle Zielsetzung, alle Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> gemäß ihren individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten zu fördern und zu einem erfolgreichen und zukunftsorientierten Schulabschluss zu begleiten. Damit will sie Probleme der herkömmlichen Halbtagschule überwinden. Sozial- und Bildungsstudien bescheinigen nämlich:

- Schülerinnen und Schüler bringen sehr unterschiedliche Vorerfahrungen und Lernmöglichkeiten mit. Es spielt eine maßgebliche Rolle, unter welchen sozialräumlichen, soziokulturellen und familialen Bedingungen junge Menschen heranwachsen und wo ihre jeweiligen Stärken liegen.
- Die reine Unterrichtsschule wird den veränderten gesellschaftlichen Lebensverhältnissen nicht mehr gerecht. Sie kann zum einen lebensweltliche Belange nicht hinreichend berücksichtigen. Außerdem ist der Unterricht zu sehr an der Systematik der Fächer orientiert und knüpft zu wenig an den jeweiligen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an.
- Kindern und Jugendlichen mangelt es heute häufig an der Berücksichtigung ihrer emotionalen, sozialen und körperlichen Grundbedürfnisse. Eine alters- und entwicklungsangepasste Versorgung, Beaufsichtigung, Betreuung und Förderung sozialer Fähigkeiten stellt aber die Voraussetzung dar für erfolgreiche Lernprozesse.
- Hinderliche sozialräumliche, ethnische, kulturelle und soziofamiliäre Lebensbedingungen verschiedenster Art ziehen systematisch schulische Misserfolge nach sich, so dass Schulen gesellschaftliche Benach-

---

<sup>1</sup> Der leichteren Lesbarkeit halber werden Berufs- und Personengruppen abwechselnd in der weiblichen und männlichen oder lediglich in der männlichen Form genannt; konkrete Personen hingegen erhalten immer die Form ihrer biologischen Geschlechtszugehörigkeit.

teilungen häufig eher reproduzieren, statt sie zu kompensieren, Lern-  
erfolg eher an den Sozialstatus koppeln, denn von ihm unabhängig  
zu ermöglichen.

- Schulen orientieren ihre Arbeit bislang noch weitgehend am „Durchschnittsschüler“. Den gab es zwar zu keiner Zeit, aber der Vielfältigkeit unserer heutigen Lebensverhältnisse genügt diese Fiktion weniger denn je.
- Nicht nur Heranwachsende mit Erfahrungs- und Wissensrückständen finden zu selten das auf ihre Voraussetzungen passende Lernangebot. Auch Kinder und Jugendliche mit herausragenden Begabungen und besonderen Neigungen spricht ein „Durchschnittsunterricht“ nicht ausreichend an. Nicht selten fühlen sie sich zunächst unterfordert, vernachlässigen schulische Aufgaben und zählen schließlich zu den Lernversagern: „Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass besonders begabte Schüler/innen zweierlei brauchen: spezielle, individualisierte Angebote auf der einen und gemeinsames Lernen mit anderen in der (Klassen-)Gruppe auf der anderen Seite. Die damit verbundene gesellschaftliche und schulische Herausforderung – die in letzter Konsequenz übrigens alle Schüler/innen betrifft – besteht darin, die Einzigartigkeit des Individuums gezielt zu entwickeln und gleichzeitig dafür Sorge zu tragen, dass die Schüler/innen mit ihrer Einzigartigkeit ein Teil der Gemeinschaft bleiben oder werden. Es wird in den nächsten Jahren darum gehen, ein integratives Konzept sowohl im Hinblick auf die Erkennung als auch auf die Förderung von besonderen Begabungen weiterzuentwickeln.“ (Quitmann 2002: 384)
- Die genannten Umstände führen insgesamt dazu, dass erhebliche gesellschaftliche Reserven ungenutzt bleiben. Die Bildungsrückstände deutscher Schüler und Schülerinnen im internationalen Vergleich münden in einen wirtschaftlichen Standortnachteil (so Andreas Schleicher, der PISA-Koordinator der OECD, der in diesem Zusammenhang zugleich die Leistungsfähigkeit des gegliederten Schulsystems in Zweifel zieht).

Die Ganztagschule versteht sich in diesem Sinne als Antwort auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen. Wir wollen und können es uns nicht leisten, Kinder auf der Strecke zu lassen. Die Ganztagschule ist dem Selbstbild und Aufgabenverständnis einer nachhaltigen Bildung verpflichtet, die ökologische, ökonomische und humane Ressourcen gleichermaßen berücksichtigt.

Die viel zitierte „Pädagogik der Vielfalt“ öffnet den Blick infolgedessen in zwei Richtungen: Sie erkennt Heterogenität an und bejaht Verschiedenheit in der Absicht, einer „Monokultur“ in der Schule entgegenzuwirken. Diese Zielstellung spiegelt sich gleichzeitig in der Vielfältigkeit der pädagogischen Angebote. Aus verschiedenen Lebenswirklichkeiten resultieren nämlich je unterschiedliche Bildungsbedürfnisse. Auf sie gilt es nach passenden Antworten zu suchen.

Wie aber können diese Antworten gefunden werden, welcher Art können sie sein? Die große Forderung und Herausforderung „Keiner darf zurückbleiben“ muss klein gearbeitet, operationalisiert werden.

Wie ergründen Schulen und Lehrkräfte die Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler? Ganz offensichtlich ist eine Analyse zahlreicher Aspekte und ihrer Wechselwirkungen erforderlich.

## Von der Diagnostik zur „Pädagnostik“<sup>2</sup>

Der Diagnostikbegriff ist im Zusammenhang mit Pädagogik und Schule in die Kritik geraten (vgl. Knauer 1998). Zu sehr erinnert er an die Medizin, die der Diagnostik nach dem „Wenn-dann“-Prinzip die Therapie folgen lässt. Pädagogische Konzepte können aber nicht so geradlinig sein, denn die Bedingungsfaktoren sind vielfältiger Natur. Neben genetischen Dispositionen wirken biografische Erfahrungen, das soziale und familiäre Umfeld, Personenkonstellationen und Situationen auf das (Lern-)Verhalten ein und bedingen sich darüber hinaus wechselseitig.

Zudem hatte die pädagogische Diagnostik über Jahrzehnte vor allem die Aufgabe, Defizite aufzudecken und gegebenenfalls Sonderbehandlungen (Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisung...) zu rechtfertigen. Ein wesentliches Ziel war, möglichst homogene Lerngruppen zusammenzusetzen.

Im Kontext der Ganztagschule, die individuell an Stärken ansetzt und alle Schülerinnen und Schüler zu fördern beabsichtigt, macht eine solche defizitorientierte Platzierungsdiagnostik keinen Sinn. Wir wissen heute, dass gerade von der Vielfältigkeit der Lerngruppen große Lernanreize ausgehen und dass das Modell und die Hilfe der Mitschüler oftmals die besseren Didaktiken sind (vgl. Eberwein 1995: 19).

Schließlich müssen wir uns von der Illusion lösen, die pädagogische Diagnostik könne zuverlässige Prognosen treffen: „Kein Diagnoseverfahren misst hinreichend genau, um den künftigen Lernerfolg von Lernenden sicher vorherzusagen.“ (Kretschmann 2004: 181)

Eine fördernde „Pädagnostik“ demgegenüber trägt ihren Namen auch, weil sie bescheidener, realistischer ist: Sie will den Menschen nicht „durchschauen“, sondern verstehen, und sie will ihn nicht „therapieren“, sondern individuell passende Angebote entwickeln. Sie hat ein ganzheitliches

---

<sup>2</sup> Zum Begriff der Pädagnostik vgl. Kretschmann 2004

Menschenbild. Das bedeutet, dass sie den Schüler, die Schülerin nicht nur unter dem Blickwinkel einzelner Stärken und Schwächen, sondern spezielle Schwächen und Stärken als Eigenschaften unter vielen anderen betrachtet. Und sie sieht das Kind, den Jugendlichen nicht als isolierte Person, sondern als eingebunden in viele soziale Bezüge („Ökosystem“, vgl. Kleber 1987) – die Familie, das soziale Umfeld, die Schulklasse... Warum, so mag man sich fragen, werden die Stärken so in den Vordergrund gerückt? Muss die Schule nicht an den Schwächen arbeiten, um sie zu überwinden?

Jeder von uns weiß, dass man sich gern mit Dingen beschäftigt, die man beherrscht und die Spaß machen. An den Stärken anzusetzen heißt zunächst nichts anderes, als eine gute Motivation aufzugreifen und eine ermutigende Ausgangssituation zu schaffen. Weiter lehrt uns die eigene Erfahrung, dass wir, je häufiger und je länger wir uns mit einer Sache befassen, mehr über sie wissen, anderes mit ihr tun wollen. Auf schulisches Lernen bezogen heißt das: das Anforderungsniveau, den Schwierigkeitsgrad steigern, lernpsychologisch: die Eigenwelt erweitern (vgl. Begemann 1996: 260). Die Auseinandersetzung mit der Welt und ihren Erscheinungen wirft Fragen in uns auf, die uns herausfordern, an denen wir uns messen und beweisen wollen und die uns die Selbstvergewisserung verschaffen: Ich bin Teil dieser Welt, indem ich mit ihr umgehe!

Die hierdurch vermittelten Erfolgserlebnisse erlauben uns, uns auch an anderes, Neues heranzuwagen, von dem wir bislang vielleicht meinten, es nie verstehen zu können.

Hierzu ein Beispiel aus der Schulwirklichkeit: Ein Erstklässler, nennen wir ihn Jakob, brachte unverhohlen zum Ausdruck, dass er von der Schule nichts halte und „null Bock“ habe. Der rechnende Umgang mit Zahlen sei ihm schon überhaupt nicht zuzumuten. Um dem Unterricht wenigstens zeitweise zu entgehen, meldete er sich für die Verteilung der Schulmilch. Die Kinder der verschiedenen Klassen hatten teilweise Milch, teilweise Kakao, andere gar nichts bestellt und die Bestellmengen schwankten wöchentlich. Jakob musste also sehr genau abzählen und abgleichen, zudem die leeren Flaschen wieder in die Zwölferkästen einsortieren. Bald wurde ihm sein Abzählverfahren zu mühselig und er triumphierte: „Ich bin doch nicht blöde und zähle jedes Mal! Ich sehe doch die Reihen in dem Kasten – zweimal drei sind sechs und zweimal sechs sind zwölf.“



Eine förderorientierte Pädagogik greift die Erkenntnisse der Motivations- und Lernpsychologie auf. Zu oft wird Lernen nämlich noch als lästig, anstrengend und als Zwang verstanden. Tatsächlich ist Lernen aber ein menschliches Grundbedürfnis, das sich über unzählige Misserfolge hinwegsetzt. Denken wir nur daran, wie häufig ein Kind fällt, bevor es laufen lernt, wie mühsam der Spracherwerb, das Erlernen des Malens sind! Ganz offensichtlich können erst die Be- und Abwertung der Leistung eines Menschen durch den Vergleich mit anderen, Schnelleren, „Besseren“ die Abstrafung durch schlechte Zensuren und die Androhung sozialen Ausschlusses die Freude am Lernen zum Erlöschen bringen. Leider geschieht dies in der Schule gegenwärtig noch zu häufig. Und damit gehen das Gefühl der Beschämung und eine Einbuße an Selbstwertgefühl einher. „Keinen zurücklassen“ – dieses Motto der Ganztagschule beinhaltet, Kinder und Jugendliche so anzunehmen, wie sie kommen, und ihre Entwicklung von dort aus nach ihren jeweiligen Möglichkeiten allseitig zu fördern.

Diese Sichtweise umfasst Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte, die den herkömmlichen Diagnosebegriff sprengen.

## Lehrkräfte als Lernbegleiter

1. Lehrerinnen und Lehrer benötigen Wissen über Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Sie müssen wissen und erkennen können, in welchem Umfang Normabweichungen dem Entwicklungsverlauf regelgerecht innewohnen und gewissermaßen als „Standardabweichungen“ gelten dürfen, demnach keiner besonderen Maßnahmen bedürfen. Gleichzeitig müssen sie aber in der Lage sein, Entwicklungsverläufe sorgfältig zu verfolgen, um im Einzelfall Fehlentwicklungen vorzubeugen (Prävention) oder sie zu korrigieren (Intervention).

Im Verständnis einer ökosystemischen, prozessorientierten, ganzheitlichen, fördernden Pädagogik beschränkt sich die Aufmerksamkeit nicht auf schulische Lernfortschritte und -erfolge im engeren Sinne, sondern bezieht soziale und emotionale Verursachungen mit ein. Ein häufiger Grund für Lernprobleme ist beispielsweise Angst (vgl. Kretschmann 2004: 184) – Angst vor der Schule im Allgemeinen, vor einzelnen Unterrichtsfächern, vor Mitschülern, Lehrkräften, den Erfolgserwartungen der Eltern, dem eigenen Versagen... Wenn die Angstproblematik nicht erkannt und nicht beachtet wird, scheitern alle Fördermaßnahmen, sie bleiben ein Herumdoktern am Symptom. Wer befürchtet, am Rechnen oder Lesen zu scheitern, ist nicht frei für Freude am Lernen. Eine angemessene, angepasste Förderung muss in diesem Falle an der Bewältigung der Ängste ansetzen, z. B. mit spielerischem Tun, das vordergründig betrachtet wenig oder auch gar nichts mit der Lernproblematik zu tun haben mag.

2. Daraus folgert, dass Lehrer/innen über Förderkompetenzen verfügen müssen. Dazu zählen ein reichhaltiges, methodisches Repertoire und vielgestaltige Materialien, um ein passgenaues Angebot bereitstellen zu können.

In diesem Zusammenhang ist allerdings hervorzuheben, dass Pädagogik und pädagogische Förderung wegen der Vielfalt der Ursachen und Erscheinungsformen menschlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen

nur begrenzte Reichweite haben und immer nur ein Probehandeln erlauben. Sie beinhalten die Verpflichtung zu verfolgen, ob die Angebote die gewünschten Effekte erzielen oder gegebenenfalls modifiziert werden müssen.

3. In der Ganztagschule finden Pädagogen die Strukturen und Spielräume vor, die es ihnen erlauben, ihre Erkenntnisse in adäquates Handeln zu übersetzen. Individuelle Förderung ist nicht mehr begrenzt auf einzelne, zusätzliche Förderstunden für lernschwache Schüler. Sie kann in unterschiedlichen Gruppensetzungen unterrichtsbegleitend, parallel, aber auch in anderen Zusammenhängen stattfinden.
4. Die Ganztagschule eröffnet die Möglichkeit, mit Angehörigen anderer Berufsgruppen (Psychologen, Sozialpädagogen, Erziehern, Therapeuten ...) vor Ort intensiv zu kooperieren und so erweitertes, professionelles Wissen einzubeziehen und zugunsten der individuellen Förderung zu nutzen.

Pädagogik ist eine pädagogische Grundhaltung, die den Standpunkt verändert: vom vermeintlichen Wissen, Beurteilen und Festschreiben zum Fragen („Was ist?“), Ergründen („Warum?“) und Suchen („Was geht?“).

## Sich ein Bild machen – von Anfang an

Grundlegend muss festgehalten werden, dass eine Pädagogik, die ja auf die Förderung jedes einzelnen Schülers abzielt, vor allem nach Ansatzpunkten für Lernangebote sucht. Sie hat immer den ganzen Menschen im Blick. Daher bedient sie sich auch weitgehend anderer Methoden als die herkömmliche Feststellungsdiagnostik. Denn es geht ihr weniger darum festzuhalten, was jemand (noch) nicht kann und wo er im Verhältnis zu seiner Altersgruppe steht. Viel wichtiger ist es, die Lernmotivation, die Lernausgangslage, die Interessen, die persönlichen und die Ressourcen des individuellen Umfeldes einschätzen zu können. Leistungs- und Intelligenztests helfen in diesem Zusammenhang nur sehr bedingt weiter (vgl. Kretschmann 2004: 189 ff.). An die Stelle statistischer Validität (Gültigkeit), die für psychologische Messverfahren unentbehrlich ist, tritt der Begriff der „ökologischen Validität“ (Bronfenbrenner 1981: 46), die sicherstellt, dass die gewonnenen Erkenntnisse zu den Umfeldbedingungen stimmig sind.

Wenn ein Kind eingeschult wird oder wenn ein Schulwechsel ansteht, sollten Lehrkräfte über ihre künftigen Schülerinnen und Schüler möglichst schon ein wenig wissen. Dies ist von umso größerer Bedeutung, wenn das soziale Umfeld der Schule besondere Problemstellungen erwarten lässt. Förderdiagnostik ist nämlich lebensweltorientiert (ökologisch): Ausgehend von der Erkenntnis, dass die bisherigen und aktuellen Alltagserfahrungen von Kindern und Jugendlichen deren Lernverhalten maßgeblich prägen, kann das Unterrichtsangebot nur passend gestaltet werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer einen Einblick in diese Alltagswirklichkeit gewinnen und mit ihr vertraut sind.

Um aber Lernvoraussetzungen, Lernmöglichkeiten und Lernweisen eines Kindes zu erkennen, ist es erforderlich, dass sich Lehrer und Lehrerinnen weitestmöglich in die Lage des Schülers versetzen können. Dies heißt zunächst nichts anderes, als den Schülern und Schülerinnen mit Empathie (Einfühlungsvermögen) zu begegnen.

Empathie umfasst neben der voraussetzungslosen Sympathie für Kinder und die Arbeit mit Kindern die reflektierte Fähigkeit, die außerschulische

und schulische Lebenswelt des Kindes in ihrer jeweiligen Symptomatik und ihren Wechselwirkungen zu erkennen und als eigenständige (subjektive) Wirklichkeit für das Kind anzuerkennen.

Theoretisch betrachtet heißt dies, eine Brücke zu schlagen zwischen Entwicklungs- und Aneignungspsychologie (vgl. auch Lüscher 1981): das Kind wächst und entwickelt sich an seiner Umwelt und schafft sich gleichzeitig aktiv handelnd seine ureigene Wirklichkeit, indem es seine Umwelt beeinflusst und damit verändert. Erforderlich ist demnach das Nachvollziehen des kindlichen Entwicklungs- und Aneignungsprozesses, wie er sich in den jeweiligen Lebenswelten und im Alltagshandeln darstellt.

Damit stehen Lehrerinnen und Lehrer freilich vor einer der schwierigsten Aufgaben, denn der Bruch zwischen der eigenen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kann sich durch mehrere Ebenen ziehen.

Die Lebenswirklichkeit von Lehrern und Lehrerinnen unterscheidet oder kann sich von der ihrer Schüler/innen unterscheiden hinsichtlich

- des Alters (Erwachsener/Kind<sup>3</sup>)
- der Geschlechtszugehörigkeit
- der historischen Dimension  
(„Kindheit heute“, vgl. Baacke 2001; Preuss-Lausitz 2004)
- der Freiwilligkeit (Berufswahl/Schulpflicht)
- der gesellschaftlichen Rollenzuweisung, konkret:  
Hierarchie/Abhängigkeit (Lehrer/Lernender, Beurteiler/Beurteilter)
- des Zugangs zu gesellschaftlichem Einfluss (durch Wissen, Geld, soziale Kompetenz...)
- unter Umständen der sozialen Schichtzugehörigkeit (Lehrer entstammen meist, gehören aber spätestens mit Berufseintritt der Mittelschicht an)
- sowie – im Falle „behinderter“ oder „von Behinderung bedrohter“ Kinder in der Dimension „Normalität“/„Abweichung“
- Hinzutreten kann als Komplex sozialer Identitätsproblematik die Dimension Deutscher/Ausländer mit möglicherweise entsprechend unterschiedlichen kulturellen und religiösen Werthaltungen.

---

<sup>3</sup> „Der Erzieher steht immer vor zwei Kindern, dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm.“ (Bernfeld 1970: 147)

Gleichwohl haben beide Seiten einen gemeinsamen lebensweltlichen Bereich: den Schultag. Sie müssen ihn allerdings als Lebenswirklichkeit mit „Eigensinn“ realisieren.

Lehrkräften sei daher dringend ans Herz gelegt, die außerschulischen Lebenswelten ihrer Schüler aufzusuchen: Kindergärten, Horte, Spiel- und Sportplätze, Vereine und nicht zuletzt, zumindest in Einzelfällen, auch die Familien. Gerade die Ganztagschule mit ihrem erweiterten Zeitfenster, ihrer Angebotsvielfalt und Öffnung nach außen erleichtert Einblicke und Einsichten.

Nicht selten erscheinen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen, obschon denen im schulischen Alltag ähnlich, in einem anderen Licht. Was im Unterricht als störendes Dazwischenreden empfunden wird, kann hier mit einem Mal als pffiffige Schlagfertigkeit wahrgenommen werden. Schüler, die sprunghaft erscheinen und der fachlichen Systematik nur schwer folgen können, mögen mitunter durch Kreativität und manuelle Geschicklichkeit überraschen. Wer in der Klasse eher eine Außenseiterposition innehat, kann im Schachclub der bewunderte Mittelpunkt sein.

Kenntnisse der außerunterrichtlichen und außerschulischen Lebenswelt der Schüler verändern auch die Sichtweise auf sie und das Verhältnis zu ihnen im Unterricht. Allmählich wächst das Verständnis dafür, was für den anderen selbstverständlich und normal ist – und welche Logik und Systematik dahinter steht. Es verhält sich ähnlich wie bei einer Expedition in eine andere Kultur: mühsam zwar und voller Gefahren des Missverständnisses, aber zugleich aufregend und experimentell im Versuch der Annäherung an das Fremde und der gegenseitigen Verständigung.

Ein solches *Fremdverstehen* kann in jedem Falle nur ein Versuch der Annäherung sein, denn schon das Bewusstsein, dass es sich um eine begrenzte Aktivität handelt, verändert den Aspekt:

„Ich kann mir zwar vorstellen, blind, taub oder gelähmt zu sein, und ich kann solche Vorstellungen durch entsprechende Maskeraden und Fiktionsspiele noch intensivieren. Ich kann jedoch das Wissen um den Fiktionscharakter und die Endlichkeit derartiger Experimente nicht ausklammern.“ (Kobi 1987: 68)

Dennoch bringt eine Annäherung den Vorteil, gemeinsame Verstehensebenen zu schaffen (zwei Zeugen eines Unfalls können sich trotz unterschiedlicher Wahrnehmung und Interpretation der Vorgänge über das Faktum „dann hat es geknallt“ verständigen): „Man muss sich vielmehr *gegenseitig verstehen*. Verlangt wird demnach, dass sich beide Seiten verständig – was auch verständlich beinhaltet! – machen; das Fördergeschehen ist ‚auf eine gemeinsame Sinnenebene‘ zu stellen.“ (Kornmann, R./Meister, H./Schlee, J. 1994: 311)

Diese Voraussetzung, verbunden mit Empathie, darf gleichsam als Prinzip einer ökologischen, förderorientierten Pädagogik gelten.

Im Folgenden finden Sie einen Katalog zur Erkundung der individuellen Lernausgangslage (vgl. Knauer 1993; Kornmann 1983: 97ff.). Die vorliegende Aufstellung zielt in erster Linie auf Schulanfänger und soll lediglich als Beispiel dienen. Sie muss immer den konkreten Bedingungen vor Ort, der Schulart und dem Alter der Schüler sowie eventuellen speziellen Fragestellungen angepasst werden. Auch werden sich einige Fragen nicht auf Anhieb beantworten lassen. Eltern und andere Personen aus dem Umfeld der Schüler dürfen sich unter keinen Umständen ausgehört oder verhört fühlen. Eine einfühlsame Gesprächsatmosphäre ist Voraussetzung für eine zu schaffende Vertrauensbasis, auf der nach und nach noch fehlende Informationen ergänzt werden können. Ganz wichtig auch: Zusicherung und Einhaltung absoluter Diskretion – d. h. auch Verschluss der Informationen vor dem Zugriff Dritter!

## Erhebung zur Lernausgangslage

Name, Geburtsdatum des Schülers/der Schülerin:			
<b>Angaben zur Familie</b>			
Zahl der Familienmitglieder:			
Geschwister:			
Nr./Geschlecht <sup>4</sup>	Alter	Schulart/Kindergarten	Noch im Hause?
Berufliche Tätigkeit und Alter der Personen, bei denen das Kind überwiegend lebt			
Personen (Vater, Mutter...)	Tätigkeit	Alter in Jahren	
<b>Wohnverhältnisse:</b>			
Art der Wohnung (z. B. Notunterkunft, eigenes Haus)			
Zahl der Wohnräume:			

<sup>4</sup> Die Kinder werden nach der Reihenfolge ihrer Geburt aufgeführt, das Geschlecht mit „S“ (Schwester) bzw. „B“ (Bruder) angegeben; das betreffende Kind selbst erhält ein „X“. So ist der Rang in der Geschwisterreihe unmittelbar ersichtlich.



Eigenes Zimmer (ja/nein) – wenn nein, mit wem zusammen?
Mehrmaliger Wohnungs-/Wohnortwechsel (ja/nein)? Wenn ja, näher angeben:
Wenn ja, wann war der letzte?
<b>Besondere Lebensumstände und Verhaltensweisen des Kindes</b>
War das Kind erwünscht? (ja/nein)
Schwierigkeiten in der Schwangerschaft?
Schwierigkeiten bei der Geburt?
Besonderheiten in der Säuglings-/Kleinkindzeit?
Wann wurde das Kind sauber?
Nässt/kotet es ein (ja/nein) – wenn ja, tags/nachts?
Andere Symptome? (z. B. Daumenlutschen, Nägelkauen, Tics, Haare ausreißen, Schlafstörungen, Appetitlosigkeit, Ängste...) (ja/nein) Wenn ja, welche?
Längere oder schwere Krankheiten, Unfälle (Art und Zeitraum)?
Längere Krankenhausaufenthalte (Krankheit und Zeitraum)?
Heimaufenthalte? Wenn ja, von/bis:

Änderung der familiären Konstellation (etwa durch Trennung, Tod usw.) – möglichst Art und Zeitraum nennen):

**Weitere bedeutsame Umstände/Ereignisse**

**Sinnestüchtigkeit:**

Ist das Kind schon auf (leichte) Seh- oder Hörstörungen untersucht worden (ja/nein)? Wenn ja, Ergebnis und Konsequenzen:

**Motorik:**

In welchem Alter begann das Kind zu krabbeln?

In welchem Alter begann das Kind zu laufen?

Welche Hand bevorzugt das Kind beim	die Rechte	die Linke	Beide	Unbekannt
Essen?				
Malen?				
Werfen?				
Schneiden?				

Ist eventuell bei einer ursprünglichen Linkshändigkeit der Versuch einer Umgewöhnung vorgenommen worden (ja/nein/unbekannt)? Wenn ja, durch wen und mit welchem Ergebnis?

**Sprachverhalten:**

In welchem Alter begann das Kind zu sprechen?

Sprachauffälligkeiten (ja/nein)? Wenn ja, genauer beschreiben:

Das Kind spricht fließend/gebrochen/kaum/kein Deutsch:

Mundart (ja/nein)? Wenn ja: ein wenig/mundartgefärbt/stark:
Satzbildung (Einwortsätze/unvollständige Sätze/grammatikalische Fehler/vollständige Sätze/Satzgefüge) – Zutreffendes unterstreichen und ggf. genauer beschreiben:
Kindergartenbesuch (ja/nein/unbekannt) – wenn ja, Zeitraum:
Zurückstellung (ja/nein) – wenn ja, Grund:
Gegebenenfalls Informationen über die Entwicklung und das Verhalten des Kindes in dieser Zeit:
Hat das Kind feste Freunde (ja/nein/unbekannt)? Wenn ja, wen und wo?
Betreuung: Welche Personen, Institutionen, Vereine... kümmern sich um das Kind (Art, Häufigkeit, Zeitraum und Tageszeit)?
Besondere Belastungen und Beanspruchungen (z. B. starke Beanspruchung im Haushalt, überstrenge Erziehung usw.):

## Pädagnostik im Schulalltag

Natürlich sind die Erkenntnisse über die Lebensverhältnisse, Erfahrungen und Besonderheiten eines Schülers immer nur ein Einstieg, der sich im Schulalltag bewähren und durch neue, direkte Eindrücke erweitert und korrigiert werden muss.

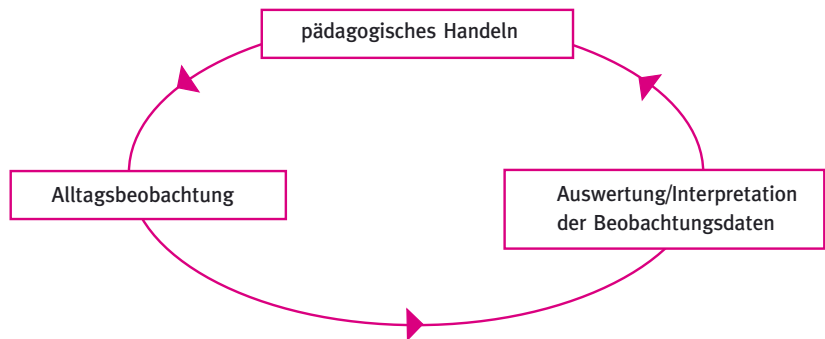
Wichtig ist eine möglichst unvoreingenommene Haltung gegenüber den unterschiedlichen biografischen Hintergründen hinsichtlich ihrer Wirkungen auf die Einstellung zur Schule, die Lernmotivation und das Lernverhalten. Wenn wir den engen Zusammenhang von Sozialstatus und Schulerfolg entflechten wollen, genügt es allerdings nicht, Unterschiede einfach zu übersehen. Im Gegenteil muss das Lernangebot diese Unterschiede mit berücksichtigen, um individuell angepasst werden zu können: „Das entwicklungsfördernde Potenzial eines Lebensbereichs wächst mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen. Die Entwicklungsbedingungen sind also am ungünstigsten, wenn nur nicht unterstützende ergänzende Verbindungen bestehen oder sogar diese fehlen – wenn das Mesosystem schwach verbunden ist.“ (Bronfenbrenner 1981: 205)

Es geht demnach darum, an die individuelle Ausgangslage anzuknüpfen und von ihr aus mit dem Schüler/der Schülerin die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987: 83) auszuloten und anzupeilen. Die Kunst besteht darin zu erkennen, wie das Kind wurde, was es heute ist, und zu entdecken, wie es werden kann, was es noch nicht ist (vgl. Bronfenbrenner 1981: 67).

Ein unentbehrliches Erkenntnisinstrument hierfür stellt die reflektierte Beobachtung der Schülerinnen und Schüler dar (vgl. Buschbeck 1985a u. b).

## Teilnehmende Beobachtung

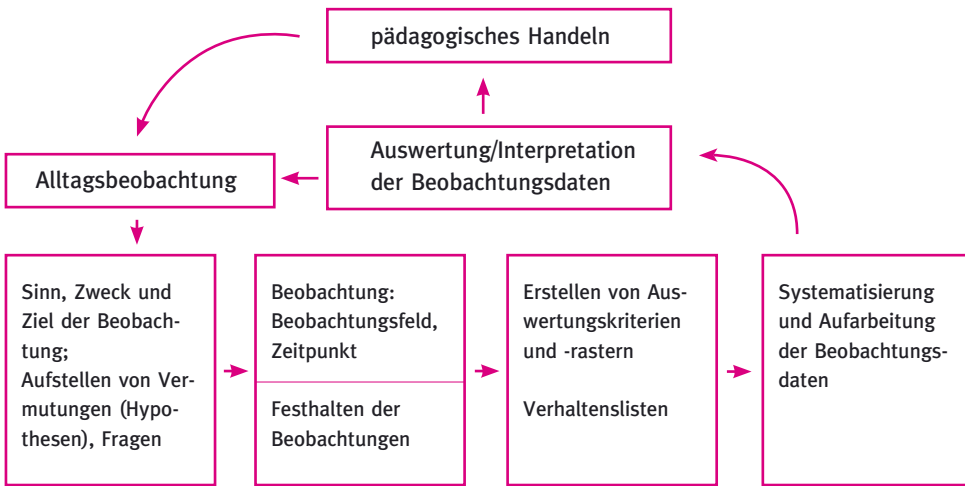
Die Beobachtung des Schülerverhaltens zählt zu den ursprünglichsten pädagogischen Tätigkeiten. Routinierte Lehrkräfte haben ein geschultes Auge und gelangen sehr schnell zu Einschätzungen, auf die sie ihren Unterricht einstellen. Im Schulalltag findet häufig ein verselbstständigter Kreislauf von Beobachtungen, deren Interpretation und daraus abgeleitetem pädagogischen Handeln statt:



Dieser Kreislauf birgt allerdings die Gefahr, dass aus unmittelbaren Beobachtungen Rückschlüsse gezogen werden, die sich durch die Verhaltensweisen der Schüler gegenüber dem Angebot zwangsläufig bestätigen müssen. Insofern suggerieren sie den Wahrheitsgehalt der Annahmen lediglich, können ihn aber nicht bestätigen. Hierzu ein Beispiel: Die Integrationspädagogik, die im Übrigen eine Vorreiterrolle zugunsten förderdiagnostischer Ansätze und heterogener Lerngruppen einnimmt, verweist unter der Fragestellung „Sonderschulüberweisung – prinzipiell nie falsch?“ auf die folgende Argumentationsweise der Sonderschulbefürworter: Ein Schüler, der auf die Sonderschule überwiesen wird, lernt dort erfolgreich – also war seine Überweisung der richtige Entschluss. Ein anderer Schüler versagt auch auf der Sonderschule – umso deutlicher wird ersichtlich, dass er auf der Regelschule überfordert war. Die Sonderschulüberweisung kann

infolgedessen niemals falsch sein (vgl. Kornmann 1977). Ohne kritische Selbstreflexion der eigenen Beobachtungen lauern unmerklich derartige Trugschlüsse im pädagogischen Alltagsgeschäft.

Wenn hier von *reflektierter Teilnehmender Beobachtung* die Rede ist, sind diesem Kreislauf deshalb verschiedene Schritte zwischengeschaltet:



Der Begriff der Teilnehmenden Beobachtung ist der qualitativen Sozialforschung (vgl. Friebertshäuser 1997) entnommen. Bezogen auf die Schule besagt er, dass Lehrkräfte als „Experten“ und Teilnehmer der Lebenswelt Schule ihren Beobachtungen Sinn entnehmen und interpretierend zuschreiben können; sie verstehen, warum Schüler sich so oder anders verhalten, wie sie leichter lernen und warum sie mit bestimmten Lerninhalten, Methoden und Arbeitsweisen Schwierigkeiten haben. Teilnehmende Beobachtung ist demnach eine besonders nützliche Methode, die individuell geeigneten Lernangebote bestimmen zu können. Ausschlaggebend für den Erkenntnisgewinn aus den Beobachtungen ist, dass ihnen eine offene Fragehaltung zugrunde liegt. Wertungen und Urteile sollten so weit

wie möglich außen vor bleiben. Das fällt Lehrern, die ja tagtäglich zum Beurteilen verpflichtet sind, nicht unbedingt leicht und bedarf des bewussten und gezielten Trainings. Die Übung beginnt schon bei der Sprache. In der Formulierung „Anna ist ruhig und fleißig, wenn ich sie allein an einen Tisch setze“ schwingt unausgesprochen mit, dass Anna stört und faul ist, wenn sie mit Mitschülern zusammensitzt. Das Umsetzen ist unter diesen Vorannahmen nicht nur eine pädagogische, sondern gleichzeitig eine disziplinarische Maßnahme. Anders hört es sich hingegen an, wenn gesagt wird: „Anna befasst sich in einer ruhigen Umgebung intensiv mit dem Lernstoff.“ Hier wird lediglich das direkt beobachtbare Verhalten ohne Wertung beschrieben.

Die Ganztagschule bietet durch ihre pädagogischen Kooperationsmöglichkeiten die besten Voraussetzungen, Teilnehmende Beobachtung zu üben und anzuwenden. Denn – entsprechend zum oben bereits erwähnten Begriff der „ökologischen Validität“ – Beobachtungen und aus ihnen abgeleitete Lernangebote müssen individuell passen. Da wir aber selbst als Individuen Unterschiedliches und unterschiedlich sehen, nützt es, uns mit einem zweiten Beobachter auszutauschen. Weichen unsere Sichtweisen stark voneinander ab, gilt es hierfür die Gründe zu finden und so lange konstruktiv miteinander zu streiten, bis wir die Sicherheit erlangen, dasselbe zu meinen, wenn wir über Verhaltensweisen von Schülern und Vorkommnisse sprechen (die Sozialforschung nennt diesen Vorgang „kommunikative Validierung“).

Auch aus diesem Grunde ist organisatorisch Wert darauf zu legen, dass Lerngruppen zu möglichst zahlreichen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Gelegenheiten von zwei Erwachsenen begleitet werden, die in ihrer aktiven, moderierenden Rolle und der des eher passiven, stillen Beobachters abwechseln.

Grundlegend sollten die Beobachtungen in offener Form auf die Wahrnehmung folgender Strukturmerkmale gerichtet sein:

- Interaktionen in Groß- und Kleingruppen
- soziales Klima in der Großgruppe und in Kleingruppen
- emotionale Befindlichkeit und Entwicklung einzelner Kinder
- soziales Befinden und Verhalten einzelner Kinder

- verbale und nichtverbale Kommunikationsstrategien und -charakteristika
- Entwicklung der basalen Wahrnehmung, der Raumwahrnehmung, der Lateralität und der Wahrnehmungsverarbeitung
- Entwicklung der musischen, kognitiven, fein- und grobmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Entwicklung bei spezifischen Rückständen, Schädigungen oder Auffälligkeiten
- besondere Vorlieben und Fähigkeiten
- Lern- und Arbeitsweisen
- Gestaltungsformen und Angebote des Unterrichts
- Lehrerverhalten und seine Auswirkungen.

Im Folgenden finden Sie einen Beobachtungsleitfaden, der in meiner Arbeit in integrativen Klassen erprobt und ständig weiterentwickelt wurde. Er verknüpft eine Reihe von Vorzügen:

- Es sind keine verbindlichen Schritte einzuhalten, die die Wahrnehmung schon in bestimmte Bahnen lenken würden.
- Die Analyse bleibt offen für jedwede zusätzliche Information.
- Die unterschiedlichen Schülerpersönlichkeiten finden gleichwertige Berücksichtigung
- Auf *Beurteilungen* wird verzichtet, an ihre Stelle treten konkrete *Beschreibungen*; dadurch sind die Beobachtungs- und Auswertungsprotokolle gleichzeitig Grundlage für Beurteilungen, die das Ziel verfolgen, über die Lernentwicklung zu berichten.
- In der Reflexion wird stets ausgegangen von einer Fragehaltung; damit werden Festschreibungen vermieden.
- Die Gefahr der selektiven Wahrnehmung wird gemindert durch die Vielschichtigkeit der Fragestellungen und durch die intersubjektive Auswertung im pädagogischen Team.

Je nach der besonderen Ausgangslage können einzelne Fragestellungen stärker in den Mittelpunkt gerückt, andere zurückgestellt werden. Im Einzelfall müssen die Fragen möglicherweise erweitert und geschärft werden. Die Frageform sollte jedoch beibehalten werden, weil sie vor allzu schnellen Urteilen schützt.



Und: Die Qualität des Unterrichts ist natürlich auch immer ein Beobachtungsgegenstand. Denn eine „Diagnose im Sinne der Evaluation des Unterrichts sollte permanent erfolgen“ (Oerter 2003: 18).

# Leitfaden zur Strukturierung Teilnehmender Beobachtung<sup>5</sup>

## Zu einzelnen Schülerinnen und Schülern

### 1 Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung

**Affektives Verhalten:** Kann die Schülerin/der Schüler ihre/seine Gefühle zeigen? Wie? Kann sie/er darüber sprechen? Ist sie/er klärenden Gesprächen zugänglich und bereit, Konflikte beizulegen?

**Kontakt:** Nimmt die Schülerin/der Schüler von sich aus Kontakt auf? Auf welche Art? Wie geht sie/er auf Kontaktwünsche anderer ein? Wie geht sie/er mit anderen um? Kann sie/er sich mit anderen freuen oder traurig sein? Interessiert sie/er sich für andere? Vermisst sie/er fehlende Mitschüler/innen?

**Einfühlungsvermögen:** Nimmt die Schülerin/der Schüler auf andere Rücksicht? Kann sie/er sich in andere hineinversetzen? Kann sie/er mitfühlend sein und trösten? Kann sie/er verstehen, dass andere anders empfinden? Kann sie/er sich mit anderen freuen? Erfüllt sie/er Wünsche anderer?

**Verlässlichkeit:** Übernimmt die Schülerin/der Schüler gerne Aufträge/Aufgaben und erfüllt sie zuverlässig<sup>6</sup>? Behandelt sie/er eigene und geliehene Dinge sorgfältig? Hält sie/er sich an Vereinbarungen?

**Gesprächsverhalten:** Unterhält die Schülerin/der Schüler sich gerne mit einzelnen Mitschülern? Erzählt sie/er gerne Erlebnisse in Gruppen/im Stuhlkreis? Wie erzählt sie/er? Hört sie/er anderen zu und lässt sie ausreden? Geht sie/er auf Beiträge anderer ein? Äußert sie/er ihre/seine Meinung verständlich und begründet sie?

---

<sup>5</sup> vgl. Knauer 1993: 97 ff.

<sup>6</sup> Über das Verständnis von Begriffen wie „zuverlässig“, „sorgfältig“ udgl. muss, obschon in der pädagogischen Alltagssprache unreflektiert gebräuchlich, im Team kommunikative Validität hergestellt werden.

**Hilfsbereitschaft:** Ist die Schülerin/der Schüler von sich aus bereit, Mitschülern bei der Lösung von Aufgaben zu helfen? Tut sie/er dies nach Aufforderung? Sieht sie/er, wenn jemand Hilfe braucht? Kann sie/er selbst um Hilfe bitten und/oder sie annehmen?

**Zusammenarbeit:** Spielt und arbeitet die Schülerin/der Schüler lieber mit einer/einem oder mehreren Mitschüler/innen zusammen oder allein? Hält sie/er Absprachen ein? Macht sie/er eigene Vorschläge? Kann sie/er Aufgaben verteilen? Kann sie/er sich mit anderen auf eine gemeinsame Lösung einigen? Beachtet sie/er die Wünsche der Mitschüler/innen? Setzt sie/er sich für die gemeinsame Arbeit ein?

**Selbstbewusstsein:** Äußert die Schülerin/der Schüler eigene Wünsche und Meinungen auch gegen die Mehrheit? Kann sie/er sich gegen Kinder und Erwachsene behaupten? Nimmt sie/er Vorhaben optimistisch oder eher zögernd/unsicher/ängstlich in Angriff?

**Konfliktverhalten:** Kann die Schülerin/der Schüler Streit mit Worten schlichten? Geht sie/er auf die Argumente anderer ein? Ist sie/er kompromissbereit/ausgleichend? Macht sie/er Lösungsvorschläge? Kann sie/er eigene Interessen vertreten, durchsetzen, zurückstellen? Kann sie/er sich verteidigen/wehren/Zumutungen zurückweisen? Kann sie/er Schuld einsehen/annehmen? Kontrolliert sie/er das eigene Verhalten?

**Kritikfähigkeit:** Übt die Schülerin/der Schüler Kritik konstruktiv und sachlich? Kann sie/er Kritik annehmen? Hinterfragt sie/er zweifelhaft erscheinende Informationen/Ansichten/Entscheidungen?

## **2 Lern- und Arbeitsverhalten**

**Leistungsbereitschaft:** Arbeitet die Schülerin/der Schüler aus Interesse an den Aufgaben? Arbeitet sie/er bei Zuspruch und Lob?

**Konzentration/Ausdauer/Arbeitstempo/Arbeitseifer:** Unter welchen Bedingungen kann die Schülerin/der Schüler sich gut/besser konzentrieren, lange und zügig arbeiten?

**Sorgfalt:** Denkt die Schülerin/der Schüler an die benötigten Arbeitsmaterialien? Geht sie/er sorgfältig damit um? Arbeitet sie/er übersichtlich/geordnet/genau? Beendet sie/er die einzelnen Arbeitsschritte? Räumt sie/er nach dem Spielen/Arbeiten die benutzten Materialien weg?

**Regelbefolgung:** Versteht die Schülerin/der Schüler die Arbeitsanweisungen und führt sie aus? Hält sie/er die Abmachungen, Arbeits- und Spielregeln von sich aus/nach Erinnerung ein?

**Systematisches Lernen:** Geht die Schülerin/der Schüler planvoll vor? Berücksichtigt sie/er die einzelnen Arbeitsschritte der Reihe nach? Bringt sie/er die Arbeiten zu Ende?

**Selbstständigkeit:** Arbeitet die Schülerin/der Schüler ohne Hilfe? Sucht sie/er sich selbst Aufgaben aus? Kontrolliert sie/er selbst die Ergebnisse? Setzt sie/er sich selbst Ziele? Nutzt sie/er die Arbeitszeit? Eignet sie/er sich selbst Wissen und Fertigkeiten an? Holt sie/er Informationen ein? Bringt sie/er selbstständig Material für Unterrichtsvorhaben mit? Benutzt sie/er von sich aus die notwendigen Hilfsmittel beim Arbeiten?

**Neugier:** Ist die Schülerin/der Schüler offen für Neues, Unbekanntes? Stellt sie/er Fragen, hat sie/er bestimmte Interessen entwickelt? Nimmt sie/er Anregungen auf?

**Kreativität:** Macht die Schülerin/der Schüler häufig Vorschläge? Äußert sie/er neue Ideen? Findet sie/er alternative Lösungen? Initiiert sie/er neue Spiele?

**Merkfähigkeit:** Unter welchen Bedingungen kann die Schülerin/der Schüler sich Informationen am besten merken (optisch, akustisch, handelnd)? Gibt sie/er aufgenommene Informationen teilweise – vollständig – zusammenhängend wieder?

**Aufgabenverständnis:** Versteht die Schülerin/der Schüler Aufgaben, wenn sie/er – selbst mit Material umgehen kann –, die nur optisch oder mündlich erklärt werden? Versteht sie/er Aufgaben, die schriftlich erteilt werden?

**Transferleistung:** Überträgt die Schülerin/der Schüler das Gelernte – eigenständig – auf Anregung – mit Unterstützung auf neue Aufgaben?

**Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit:** Kann die Schülerin/der Schüler die eigenen Leistungen einschätzen? Neigt sie/er bei Erfolgen zu vermehrter Anstrengung oder Nachlässigkeit? Wie geht sie/er mit Misserfolgen um? Spielt sie/er sie herunter oder setzt sie/er sich mit ihnen auseinander? Bemüht sie/er sich daraufhin verstärkt oder wird sie/er mutlos?

### **Zur Lerngruppe**

Gab es besondere Vorfälle/Ereignisse? War die Atmosphäre eher durch Freundlichkeit oder Aggression geprägt (in welchen Situationen, unter welchen Rahmenbedingungen)? Standen in der Klasse oder in Kleingruppen eher Konkurrenz oder Kooperation im Vordergrund? Unter welchen Schülern und Schülerinnen gab es Konflikte? Worum ging es?

### **Zur Unterrichtsgestaltung (vgl. Wallrabenstein 2000: 170 f.)**

**Methodenvielfalt:** Gibt es (in welchem Umfang?) mehrere unterschiedliche Methoden wie Freie Arbeit, Projekte, Kreisgespräche, Kleingruppenarbeit, Partner und Gruppenarbeit, Berichte von Schülern? Wie weit werden diese Methoden zur Lehr-/Lernorganisation von Schülern als hilfreich, vielfältig und transparent erfahren?

**Freiräume:** Gibt die Klasse/Schule den Kindern definitiv in ihrem Organisationsrahmen Freiräume zum vertiefenden, spielerischen, selbstständigen, entdeckenden Lernen? Wochenplanarbeit, freie Arbeitszeit, Projekte, Projektwochen, Projektstage?

**Umgangsformen:** Gibt es klare Regeln, die von beiden Seiten eingehalten werden? Wie weit sind Lehrerinnen und Lehrer bereit, Schüler in ihrer emotionalen Befindlichkeit anzunehmen? Werden Konflikte bearbeitet? Gibt es eindeutige Interpretationen (Gewichtungen) im Sinne sozialen Lernens? Lob? Ermutigung? Humor?

**Selbstständigkeit:** Werden Schülern aktive Rollen bei der Steuerung von Lernprozessen ermöglicht? Gibt es ein Helfersystem? Wissen die Schüler, was sie nach der Stillarbeit zu tun haben?

**Lernberatung:** Gibt es Beratungssituationen im Unterricht? Ist der Unterricht förderungsorientiert? Werden Umwege, Irrwege, Fehler als notwendige Bestandteile des Lernprozesses akzeptiert und wird entsprechend beraten? Beschäftigung mit leistungsschwachen Schülern? Diagnosekompetenz für Leistungsversagen?

**Öffnung zur Umwelt:** Bietet der Unterricht/die Schule neue Erfahrungen in direkter Begegnung mit der Umwelt? Erkundungsgänge? Exkursionen? Experten in der Klasse?

**Sprachkultur:** Bietet der Unterricht Möglichkeiten zur direkten Koppelung von Sprache an sinnlich-konkrete Erfahrungen? Gesprächskultur? Freier Ausdruck in Texten? Sprachspiele? Narrative Kultur? Kreisgespräche?

**Lehrerrolle:** Wird der Beziehungsarbeit Raum gegeben? Geduld, Gelassenheit und Toleranz für langsame Schüler? Sind Lehrerfragen anspruchsvoll (problemlösungs- und anwendungsorientiert)? Verfügbarkeit über Bearbeitungsinstrumente zur Klärung von Störungen und Konflikten? Umgang mit pädagogischen „Imperativen“? Bewusstsein über die eigene Rolle, Umgang mit den Zwängen, „guten“ Unterricht zu machen?

**Akzeptanz des Unterrichts:** Wie weit wird der Unterricht als gemeinsame Arbeit verstanden? Wie gut wird die Unterrichtszeit genutzt? Stoffbewältigung im Unterricht und nicht über Hausarbeiten? Erfahrbarkeit von Person und Unterricht als positiven Zusammenhang?

**Lernumgebung:** Gibt es handlungsorientierte Materialien? Offene Lernflächen? Karteien, Differenzierungsmaterial, Spiele, Druckerei, Experimentierecke, Lesecke usw?

## Individuelle Förderung – den ganzen Tag

Um es nochmals eindeutig herauszustellen: Beobachtung ist nach diesem Verständnis nicht lediglich ein ohnehin vorhandenes Anhängsel des „eigentlichen“ Unterrichts, das es lediglich zu optimieren gilt. Beobachtung ist vielmehr wesentliches konstituierendes Moment von Unterricht selbst. Eine lehrtheoretische und curriculare Didaktik steht unter dem (Zeit-) Druck von zu erreichenden Lernzielen. Damit läuft sie tendenziell Gefahr, kognitive Entwicklungsbereiche in den Vordergrund zu stellen und affektive und soziale Komponenten zu vernachlässigen. Nicht selten löst sie damit ein Sperrigkeitsphänomen aus: Schüler wehren sich mit gedanklichem „Abschalten“, offener Verweigerung oder Stören gegen die Kopflastigkeit des Unterrichts. Die bewusste Zurückhaltung eines Beobachters hingegen gründet in pädagogischem Optimismus, dass sich das Bedürfnis zu lernen durchsetzt. Eine solche bildungstheoretische Didaktik wird im wissenschaftlichen Unterrichtsdiskurs heute lieber Mathetik genannt: die Lehre vom Lernen. Sie gibt eigenen Spiel-, Sprach- und Handlungsraum ab zugunsten der Entfaltung der Schülertätigkeiten. Die Beobachtungen geben Rückmeldung, inwieweit das Ingangbringen selbstbestimmter (Lern-) Prozesse gelungen ist, und erteilen Aufschluss darüber, wie sie weiter forciert werden können. Hier finden soziale, emotionale und kognitive Dimensionen gleichberechtigt Eingang in eine ganzheitliche Sichtweise der (Lern-) Entwicklung als *Prozess*.

Lernweisen und Lernverhalten verdienen, so betrachtet, ebensoviel Aufmerksamkeit wie Lernergebnisse. Die Analyse eines Fehlers, der Weg zurück zum Denken der Schülerin, des Schülers erteilt Aufschluss darüber, welche Annahmen dem Fehler zugrunde liegen. Wenn man sich vergegenwärtigt, dass es für schulische Aufgabenstellungen zumeist nur eine einzige richtige Lösung gibt, jedoch unendliche Fehlermöglichkeiten, wird das kreative Potenzial von Irrtümern sichtbar. Es macht nämlich durchaus einen Unterschied, ob es sich um Flüchtigkeits- oder Schreibfehler handelt oder ihnen ein systematisches Denken zugrunde liegt. Gerne erinnere ich an die Geschichte des jungen Mannes, der sich in Behandlung begab, weil er trotz guter Intelligenz einfach nicht rechnen konnte. Schließlich fand er mit therapeutischer Hilfe die Ursache: Seine wohlmeinende Lehrerin hatte

die Subtraktion eingeführt, indem sie fünf Kreise an die Tafel gemalt, zwei durchgestrichen und gefragt hatte, wie viele noch übrig seien. Dem Jungen leuchtete die Antwort „zwei“ nicht ein; er fragte sich fortwährend, wo denn die vier halben (die beiden durchgestrichenen) geblieben seien. Ein Verhängnis nahm hiermit seinen Lauf. Der Junge wagte sich bis ins Erwachsenenalter nicht mehr an Rechenoperationen.

Die Ganztagschule bietet den erforderlichen Gestaltungsrahmen, um den Schultag den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Folgende Strukturmerkmale von Unterricht erlauben es, dass individuelle Förderung in Gemeinsamkeit von Vielfalt verwirklicht werden kann:

- Räume mit vielfältigen Materialangeboten („Lernecken“)
- Materialien von starkem Aufforderungscharakter und breit gestreutem Anforderungsniveau, die in ihrer Konzeption selbstständiges Arbeiten der Kinder fördern (verständliche Anleitungen, Selbstkontrolle)
- von inhaltlichen Gesichtspunkten und den Bedürfnissen der Beteiligten gesteuerte Rhythmisierung des Schultages; Aufhebung der starren 45 Minuteneinheiten; Wechsel von Konzentrations- und Entspannungsphasen
- Einbeziehen von außerunterrichtlichen Erlebnissen der Schülerinnen und Schüler
- individuelle Wochen-/Tagespläne
- Freie Arbeit/offener Unterricht
- ritualisierte Gesprächskreise
- gemeinsame Unterrichtsvorhaben (Projekte mit individuellen Arbeitsschwerpunkten)
- Wahlmöglichkeiten von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit je nach Thema, Gegenstand und Bedürfnis
- „sonder“-pädagogische Hilfestellung im Bedarfsfall, entweder im allgemeinen Unterricht oder schwerpunktmäßig bei auftretenden Problemen in der (heterogen zusammengesetzten) Kleingruppe parallel zum Klassenunterricht (so ist sicherzustellen, dass der Förderunterricht thematisch in den allgemeinen Unterricht eingebunden ist und weder diskriminierend noch als Bevorzugung wahrgenommen wird)
- inhaltliche und zeitliche Verknüpfung von Unterrichtsinhalten und außerunterrichtlichen Angeboten



- schließlich ein sozialintegratives Arbeitsklima, in dem gegenseitige Hilfe nicht sanktioniert wird, sondern als selbstverständliches Verhalten im Umgang miteinander gilt, als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden wird und immer vor der Hilfe durch Lehrer rangiert.

Unterrichtsorganisation fordert unter diesen Prämissen von den Lehrern Flexibilität: Sie sollten (emotionale, soziale, kognitive...) Bedürfnisse und Probleme erkennen und entsprechend reagieren können. Gleichzeitig müssen sie ihre pädagogische Zielsetzung im Auge behalten und in praktisches, unterrichtliches Handeln umsetzen. Es gilt, für das einzelne Kind seine außerschulische und die schulische Lebenswelt „kompatibel“ zu machen und dabei das schulische Mikrosystem so zu gestalten, dass es positive emotionale Sozial- und Lernerfahrungen ermöglicht. Neben dem Handlungsdruck leitet sich so die Notwendigkeit genauer und sensibler Beobachtung und Reflexion ab. Eine Annäherung an dieses Ziel kann am ehesten im Zwei-Pädagogen-System erreicht werden (vgl. Knauer 1995).

Die Aufgaben stellen sich dann folgendermaßen:

- aktive Unterrichtsgestaltung (z. B. des Gesprächskreises, Hilfeleistung bzw. Hilfe zur Selbsthilfe und Förderung gegenseitiger Hilfe und Zusammenarbeit) und aktive Beobachtung in wechselnden, gleichberechtigten Rollen
- gegenseitige Beobachtung
- Teamsitzungen zum Austausch (Auswertung) der Beobachtungen, zur Supervision (Vergleich der Beobachtungsweisen und Schwerpunkte, Reflexion eigener Befindlichkeiten und Reaktionen in bestimmten Situationen) und zur Planung und Abstimmung des weiteren Vorgehens (spezielle Beobachtungsaufgaben, pädagogische „Interventionen“)
- Umsetzen der interindividuell für notwendig erachteten Maßnahmen im Unterricht.

„Lehrer sollen Schüler unterrichten, nicht Fächer!“ (Die Zeit 27/2004) Mit der Umsetzung eines solchen pädagogischen Selbstverständnisses in der Ganztagschule tragen Lehrerinnen und Lehrer zur Verwirklichung dieser Forderung bei.

## Literatur

- Baacke, Dieter** (2001): Die 6- bis 12jährigen. Weinheim und Basel.
- Begemann, Ernst** (1996): Zum Begriff und Phänomen Lernen. Vom Lernen zum Selbstlernen. In: Eberwein, H. (Hg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim, S. 259-278.
- Bernfeld, Siegfried** (1970): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.
- Bronfenbrenner, Uri** (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Buschbeck, Helene** (1985a): Reflektierende Beobachtung. Pädagogisches Zentrum Berlin (Hg.). Berlin.
- Buschbeck, Helene** (1985b): Strukturierungshilfen für Reflektierende Beobachtung. Pädagogisches Zentrum Berlin (Hg.). Berlin.
- Eberwein, Hans** (1987): Förderdiagnostisch relevante Verhaltensbeobachtung aus der Sicht ethnographischer Feldforschung. In: Haeblerlin, U., Amrein, C. (Hg.): Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis. Bern, S. 183-187.
- Eberwein, Hans** (1995): Integrationspädagogik und ihre Rückwirkungen auf das Selbst- und Aufgabenverständnis der (Sonder-)Pädagogik. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (Hg.): Pädagogik in Bewegung. Integrationspädagogik. Aachen, S. 11-41.
- Friebertshäuser, Barbara** (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 503-534.
- Kleber, Eduard W.** (1987): Erfassen von Lernumwelten als geschachtelte Handlungssysteme – ein Beitrag zur ökologischen Erziehungswissenschaft. In: Eberwein, H. (Hg.): Fremdverstehen

sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele. Berlin, S. 127-141.

**Knauer, Sabine (1993):** Teilnehmende Beobachtung als „sonder“-pädagogische Aufgabe im Rahmen integrativen Unterrichts. Berlin.

**Knauer, Sabine (1995):** Teilnehmende Beobachtung im Zwei-Lehrer-System am Beispiel integrativen Unterrichts. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim, S. 289-306.

**Knauer, Sabine (1996):** Behindert die Schule das Lernen? – Oder: Die meisten Kinder lernen lesen, schreiben, rechnen – trotz des Unterrichts. In: Eberwein, H. (Hg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim, S. 315-335.

**Knauer, Sabine (1998):** Zum Problem des Diagnostikbegriffs im Zusammenhang pädagogischer Handlungsfelder. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel, S. 54-65.

**Kobi, Emil E. (1987):** Überlegungen zu einer holistisch-subjekt-orientierten Beziehungswissenschaft. Dargestellt am Beispiel der Heilpädagogik. In: Eberwein, H. (Hg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele. Berlin, S. 57-81.

**Kornmann, Reimer (1986):** Förderdiagnostisch orientierte Variation der Testbedingungen bei ausgewählten Aufgaben des HAWIK. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 37, H. 10, S. 674-684.

**Kornmann, Reimer (1977):** Sonderschulüberweisung – prinzipiell nie falsch? In: betrifft:erziehung, Jg. 10, H. 12, S. 53-57.

- Kornmann, Reimer/Meister, Hans/Schlee, Jörg** (<sup>3</sup>1994): Förderungsdiagnostik. Konzept und Realisierungsmöglichkeiten. Heidelberg.
- Kornmann, Reimer** (<sup>3</sup>1983): Diagnose von Lernbehinderungen. Weinheim.
- Kretschmann, Rudolf** (2004): „Pädagnostik“ – Zur Förderung der Diagnose-Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 118, des Grundschulverbands. Frankfurt/M., S. 180-217.
- Lüscher, Kurt** (1981): Einleitung des Herausgebers. In: Bronfenbrenner, Uri: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart, S. 911.
- Oerter, Rolf** (2003): Ganztagschule – Schule der Zukunft? In: Appel, St./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 10-24.
- Preuss-Lausitz, Ulf** (<sup>4</sup>1995): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim.
- Quitmann, Helmut** (<sup>6</sup>2002): Integrative Begabtenförderung. In: Eberwein, H./Knauer, S.: Integrationspädagogik. Weinheim und Basel, S. 381-391.
- Wallrabenstein, Wulf** (<sup>8</sup>2000): Offene Schule – Offener Unterricht. Reinbek.
- Wygotski, Lew** (1987): Ausgewählte Schriften, Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln.



## IMPRESSUM

*Herausgeber*

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (DKJS)

*Autor*

Dr. Sabine Knauer

*Satz & Layout*

progress4 GbR, Greifswald

*Weitere Informationen zum Thema erhalten Sie im Internet unter*

[www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de)

[www.ganztagsschulen.org](http://www.ganztagsschulen.org)

© Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2005

Tempelhofer Ufer 11

10963 Berlin

[www.dkjs.de](http://www.dkjs.de)

Themenheft 01

ISBN 3-9809294-5-0