



Beiträge zur Schulentwicklung | PRAXIS

Anke Schumacher, Eva Adelt (Hrsg.)

Lern- und Entwicklungs- planung in der Praxis

Lernprozesse begleiten und individuell
gestalten

Lern- und Entwicklungsplanung in der Praxis

Anke Schumacher, Eva Adelt (Hrsg.)

Beiträge zur Schulentwicklung I PRAXIS

**herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen**

(QUA-LiS NRW)

Anke Schumacher, Eva Adelt (Hrsg.)

Lern- und Entwicklungsplanung in der Praxis



Beiträge zur Schulentwicklung

© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld
wbv.de

Redaktion QUA-LiS: Hermann Meuser,
Peter Dobbeltstein, Ulrich Janzen, Dr.in
Veronika Manitius, Tanja Webs

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design,
Ascheberg

Abbildungen: QUA-LiS NRW

Bestellnummer: 6004766
ISSN: 2509-3460
ISBN (Print): 978-3-7639-6100-9
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6101-6

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
<i>Prof. Dr. Conny Melzer</i>	
Thematische Hinführung	11
<i>Anke Schumacher</i>	
Lernaufgaben für eine lernprozessbegleitende Diagnostik	19
Praxisbeispiel 1: Analyse eines Lernproduktes im Fach Deutsch – Die Suchanzeige	27
Praxisbeispiel 2: Analyse eines Lernproduktes im Fach Englisch – Free Time Activities	37
Praxisbeispiel 3: Analyse eines Lernproduktes im Fach Mathematik – Das Brücheplakat	63
<i>Claudia Hellkötter, Anke Schumacher</i>	
Lernförderliche Lernsituationen durch effektive Klassenführung	77
Praxisbeispiel 1: Planung und Unterrichtung von Regeln und unterrichtlichen Verfahrensweisen	83
Praxisbeispiel 2: Festlegung von Konsequenzen	97
Praxisbeispiel 3: Unterricht angemessen vorbereiten	113
Praxisbeispiel 4: Kooperative Lernformen – Reziprokes Lesen	125
Praxisbeispiel 5: Unangemessenem Schülerverhalten begegnen – Einsatz eines Verhaltens- vertrags	143
<i>Kerstin Christ</i>	
Schulische Teilhabe durch assistive Technologien	153
Praxisbeispiel Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation	157
Praxisbeispiel Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung	165
Praxisbeispiel Förderschwerpunkt Sehen	177
<i>Susanne Eßer</i>	
Argumentieren in Klasse 5 im Fach Deutsch – ein differenziertes Aufgabenset zur argumentativen Auseinandersetzung mit der Frage nach einem passenden Haustier	187

Vorwort

„Lern- und Entwicklungsplanung“ – Praxisband

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen. Schwerpunkt der Arbeit ist die systematische Unterstützung von Schulen und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Dies geschieht für die Schulen des Landes u. a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrerfortbildung und des Leitungspersonals, aber auch durch die Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern wie z. B. der inklusiven Bildung in der Schule, des gemeinsamen längeren Lernens im Ganztage oder der interkulturellen Schulentwicklung. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung die entsprechenden Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Einen wesentlichen Beitrag dazu stellt die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ dar. Dieses Publikationsformat greift zum einen aktuelle wissenschaftliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf. Zum anderen richtet es sich unter dem Label „Praxis“ gezielt an die schulischen Akteure vor Ort und bietet Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten konkrete Unterstützungsmaterialien für die Anwendung in Schule und Unterricht an.

Der vorliegende Band stellt ein solches praxisbezogenes Angebot für die (sonder-)pädagogische Unterstützung im Rahmen des Konzeptes zur Lern- und Entwicklungsplanung dar. Dieses Konzept richtet die individuelle Förderplanung an den curricular verbindlichen Anforderungen aus und verknüpft diese mit sonderpädagogischen Unterstützungsangeboten im gemeinsamen Lernen. Um diese Zusammenhänge zu verdeutlichen, werden in den folgenden Beiträgen fachwissenschaftliche Erkenntnisse (sonder-)pädagogischer Diagnostik mit Beispielen schulischer Praxis verbunden. Zu den inhaltlichen Schwerpunkten des Bandes zählen die Darstellung von Lernaufgaben für eine lernprozessbegleitende Diagnostik, Möglichkeiten der Gestaltung von lernförderlichen Situationen durch effektive Klassenführung sowie Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch Differenzierungsmöglichkeiten an einer gemeinsamen Aufgabe.

Der Beitrag zum Einsatz von assistiven Technologien in den Förderschwerpunkten Hören und Kommunikation, Sehen sowie Körperliche und motorische Entwicklung stellt praxisnah dar, wie Hilfsmittel im Rahmen des Nachteilsausgleichs konkret eingesetzt werden können, damit Lernende effektiv und möglichst unabhängig arbeiten können.

Der Band setzt damit Impulse für Unterrichtsqualität im gemeinsamen Lernen in Verknüpfung mit (sonder-)pädagogischer Unterstützung. Lehrerinnen und Lehrer können die umfangreichen Materialien und Anregungen heranziehen, um differenzierte Lernangebote und individuelle Unterstützungsmaßnahmen im gemeinsamen Lernen effektiv zu gestalten.

Dieser Band ergänzt damit das Angebot der Veröffentlichungen zur inklusiven schulischen Bildung der QUA-LiS NRW in der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“. Mit dieser Publikationsreihe möchte QUA-LiS NRW ein weiteres Unterstützungsangebot für die vielfältigen und herausfordernden Gestaltungsprozesse im gemeinsamen Lernen bereitstellen. Mein Dank gilt dabei allen Autorinnen und Autoren, die uns mit ihren Beiträgen in diesem Vorhaben unterstützen.

Eugen L. Egyptien

Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)

Einleitung

Der vorliegende Praxisband soll Schulen in ihrer Aufgabe unterstützen, lernprozessbegleitend diagnostische Prozesse der Lern- und Entwicklungsplanung in ihren Unterricht einzubinden.

Im einleitenden Artikel dieses Praxisbandes führt *Conny Melzer* kurz in die Lern- und Entwicklungsplanung ein und legt dar, welche Nutzungsmöglichkeiten im Kontext schulischer Arbeit möglich sind. Sie beschreibt in ihrem Beitrag, wie lernprozessbegleitende Diagnostik und die Planung und Gestaltung von Lern- und Unterstützungsangeboten für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in Kooperation der Lehrpersonen am besten gelingen.

Die folgenden Abhandlungen des Praxisbandes veranschaulichen die Zusammenhänge zwischen lernprozessbegleitender Diagnostik und der Gestaltung von passgenauen Lern- und Unterstützungsangeboten für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Unterricht. Neben Praxisbeispielen zur Lernhandlungs- und Ergebnisanalyse werden für das gemeinsame Lernen präventive wie interventive Maßnahmen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung vorgestellt. Sonderpädagogische Unterstützung durch assistive Technologien sind vor allem bei Beeinträchtigungen in den Dimensionen Bewegen, Sehen, Hören, Sprechen und Verstehen von Relevanz. Der Praxisband bietet ein breites Spektrum an ausgearbeiteten Praxisbeispielen, die konkret im Unterricht umgesetzt werden können.

Wertvolle Beispiele für die Umsetzung im Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch sowie für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung werden in den Teilen A und B gegeben. Die Teile C und D geben Hinweise für die Umsetzung individueller Fördermaßnahmen bei verschiedenen Förderschwerpunkten vor allem zur Beachtung in einem zugänglichen (barrierefreien) Unterricht.

Teil A des Bandes richtet dazu den Fokus zunächst auf diagnostische Prozesse im Fachunterricht. Die Praxisbeispiele illustrieren anhand konkreter Lernaktivitäten in den jeweiligen Domänen, wie Lernergebnisse analysiert werden können und individueller Unterstützungsbedarf konkretisiert werden kann. Zentrale Bedeutung haben hier gute Lernaufgaben.

Teil B richtet den Fokus auf die konkrete Umsetzung (sonder-)pädagogischer Unterstützung im Unterricht. Dazu werden für den Förderschwerpunkt ESE Praxisbeispiele einer effektiven Klassenführung praxisorientiert vorgestellt und eine unterrichtliche Umsetzung abgeleitet. Auf individueller Ebene werden Interventionen vorgestellt, die eng an eine fundierte und entwicklungsbegleitende Diagnostik gekoppelt sind.

In Teil C werden Praxisbeispiele für den Einsatz von assistiven Technologien in den Förderschwerpunkten Körperlich-motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie Sehen präsentiert. Deren unterstützender Einsatz im Unterricht sowie der zu gewährende Nachteilsausgleich werden in den Fokus genommen.

In Teil D wird dargestellt, wie durch eine gemeinsame Aufgabe, die unterschiedliche Erfahrungs- und Erkenntniswege ermöglicht, eine Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand gelingen kann. Entsprechend der Lern- und Entwicklungsplanung werden fachliche Kompetenzerwartungen und Entwicklungschancen individuell gewichtet und durch vereinbarte Maßnahmen unterrichtlich eingebunden. Am Beispiel eines Unterrichtsvorhabens im Fach Deutsch für die Klasse 5 wird dieses Vorgehen konkretisiert und durch Aufgaben illustriert.

Thematische Hinführung

PROF. DR. CONNY MELZER

„Die Lern- und Entwicklungsplanung in NRW stellt die individuellen Lernvoraussetzungen in das Zentrum unterrichtlicher Planungen“ (Schumacher & Adelt, 2019, S. 9). Dieser Satz entstammt der Einleitung des ersten Bandes zur Lern- und Entwicklungsplanung, in dem theoretische Grundlagen, fachdidaktische Aspekte, sonderpädagogische Unterstützungsmöglichkeiten sowie webbasierte Möglichkeiten vorgestellt werden. Dieser zweite Band möchte den Leserinnen und Lesern Beispiele gelungener Praxis vorstellen. Gelungene Praxis lässt sich aber nicht nur an Beispielen festmachen, sondern diese brauchen einen Rahmen, innerhalb dessen gute Praxis wirksam werden kann.

Dieser Rahmen wird in dieser *thematischen Hinführung* genauer dargelegt, und anhand von ihm wird aufzuzeigen versucht, welche entsprechenden Nutzungsmöglichkeiten durch Sie, liebe Leserinnen und Leser, liebe Kolleginnen und Kollegen in den Schulen vor Ort, gegeben sind. Lern- und Entwicklungsplanung möchte *mehr* sein als das Konzept der Förderplanung. „Die Lern- und Entwicklungsplanung versteht sich als Zusammenstellung von vielfältigen diagnostischen Ergebnissen aus der Lernbiographie und den individuellen Lernprozessen. Sie produziert eine Vielfalt an Informationen, die systematisch dokumentiert, kommuniziert und weiterverarbeitet werden können. Die daraus abgeleiteten individuellen Fördermaßnahmen stoßen eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Lernens an“ (Schumacher, 2019, S. 17). Es handelt sich also um einen Ansatz, wie Unterricht, Diagnostik und individuelle Förderung miteinander verknüpft werden können, und zwar im Sinne einer lernbiografischen Dokumentation. Zusammenfassend versteht sich die Lern- und Entwicklungsplanung als Zusammenstellung von vielfältigen diagnostischen Ergebnissen aus der Lernbiografie *und* den individuellen Lernprozessen.

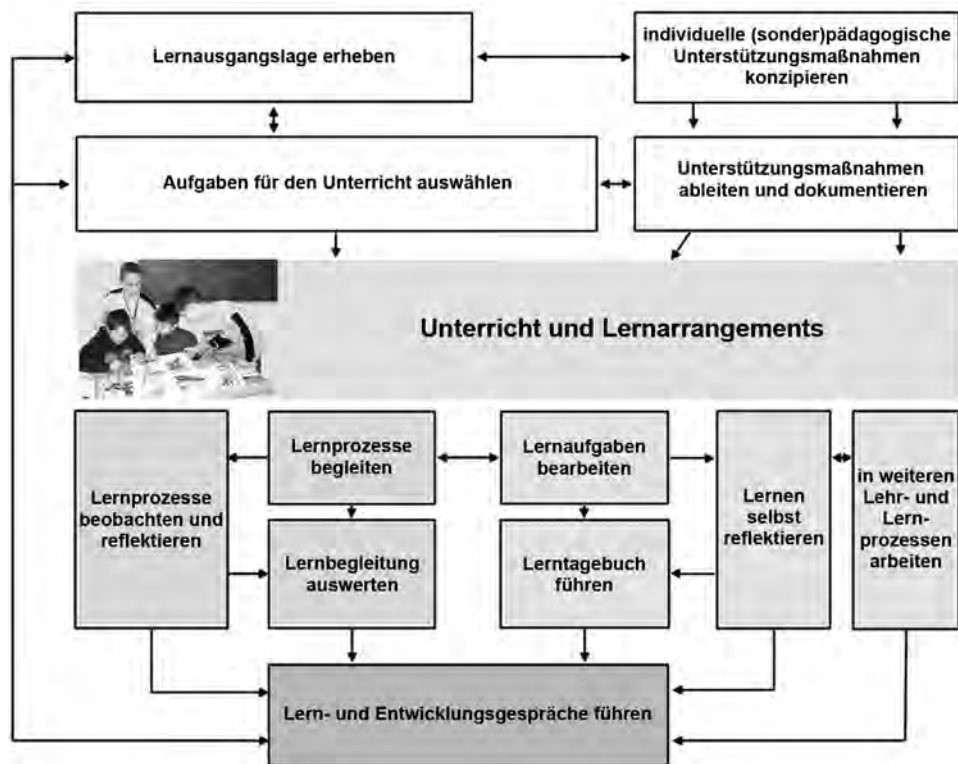


Abbildung 1: Elemente der Lern- und Entwicklungsplanung (Schumacher, 2019, S. 16)

Die Abbildung aus dem ersten Band zur Lern- und Entwicklungsplanung zeigt die verschiedenen Teilaspekte auf. Dieser hier vorliegende zweite Band gibt Praxisbeispiele, wie Unterricht und Lernarrangements ganz konkret und inhaltlich gestaltet werden können. Voraussetzung für alle diese Beispiele und die Anwendung in der Schulpraxis ist das Erheben der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Kompetenzerwerbs (vgl. hierzu Liebers, 2019, S. 43).

Voraussetzungen des Lernens – Erheben der Lernausgangslage

Doch was genau gehört zu einem fundierten Erheben der Lernausgangslage? Gerald Matthes (2018, S. 42) fasst die Lernvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen sehr eindrucksvoll zusammen. Unter zwei Blickwinkeln sind danach die Lernvoraussetzungen konkret zu fassen:

- „Sind die Lerninhalte und Methoden dem Lernenden zugänglich?“ (ebd.). Das heißt, welche Voraussetzungen und Kompetenzen thematischer Art (Vorwissen) und hinsichtlich der Informationsverarbeitung (Sprache, Kognition, Kommunikation etc.) bringen die Schülerinnen und Schüler mit, um die *Lernangebote im Unterricht* nutzen zu können?
- Im Hinblick auf die *Lernaktivität* stellt sich die Frage, *wie* sich die Schülerinnen und Schüler mit den Lerngegenständen auseinandersetzen.

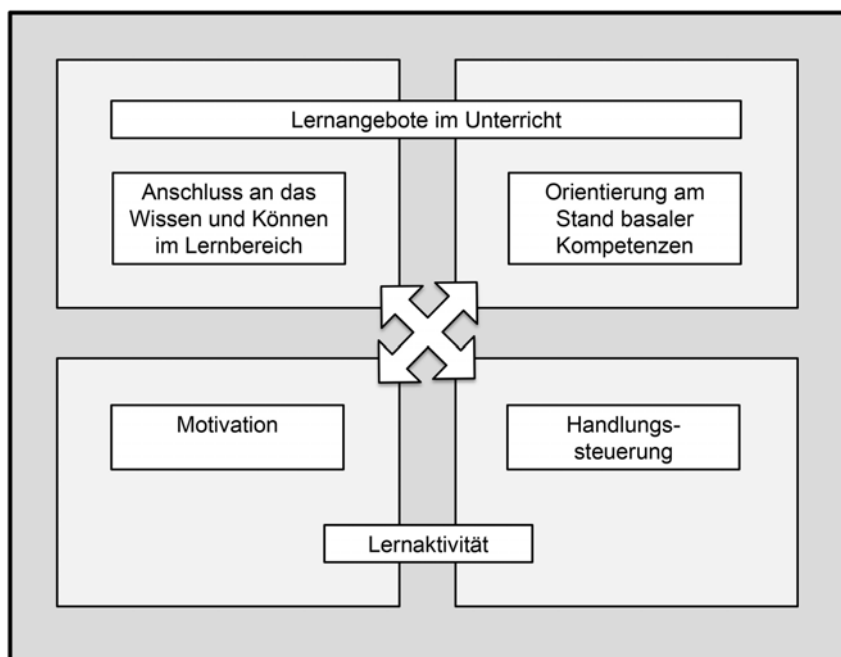


Abbildung 2: Die Voraussetzungen des Lernens (Handlungsmodell nach Matthes, 2018, S. 42)

Der Anschluss an das Wissen und Können im Lernbereich bezieht sich dabei auf die Wissensbasis, die eine Schülerin bzw. ein Schüler für den Lerngegenstand bereits erworben hat. Auch grundlegende Fertigkeiten des Lesens, Schreibens oder Rechnens sind hier zu nennen, da diese grundlegend für die meisten schulischen Lerngegenstände sind. Mit Lernspielen, Brainstormings oder Screenings (kleinere Schultests) kann dieses Wissen der Schülerinnen und Schüler erhoben werden. Es geht aber nicht nur um das Wissen an sich, sondern auch um die Verknüpfung des vorhandenen Wissens mit dem neuen. Es stellt sich also durchaus schon hier die Frage nach dem Transfer und der Anwendung des Gelernten. *Basiskompetenzen* sind grundlegende Fertigkeiten der Informationsverarbeitungen. Hier werden Fertigkeiten in den Bereichen Wahrnehmung, Sprache, Motorik, Denken sowie Sozialverhalten zusammengefasst. Auch die Voraussetzungen hinsichtlich des Arbeitsgedächtnisses sind bedeutsam. Es scheint einen Zusammenhang von Lernschwierigkeiten und den Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses zu geben (vgl. Gold, 2011,

S. 117). Da das Arbeitsgedächtnis selbst aber relativ stabil ist, stellt sich hinsichtlich der Lern- und Entwicklungsplanung eher die Frage, wie die vorhandenen Möglichkeiten besser genutzt werden können. Dazu sind „Pläne zielgerichteter Lernhandlungen“ (ebd., S. 120) notwendig. Lernstrategien sind solche Pläne (ebd.), sodass beim Erheben der Lernausgangslange zwingend auch zu erheben ist, welche Lernstrategien die Schülerinnen und Schüler kennen und einsetzen. Sie sind bedeutsam für den Kompetenzerwerb (vgl. Liebers, 2019, S. 43) und damit essenziell für die individuelle Förderung gerade von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, die häufig nur wenige Lernstrategien nutzen.

Hier setzt bereits auch der Bereich der Lernaktivität an, zu der die Motivation und die Handlungssteuerung zählen. Im Zusammenhang mit der Motivation sind auch das Selbstkonzept und die Erfolgserwartung zu nennen (vgl. Matthes, 2018, S. 44). Es stellt sich also nicht nur die Frage, ob sich eine Schülerin oder ein Schüler für den Lerngegenstand interessiert, sondern auch, welche Erwartungen an die eigenen schulischen Leistungen gestellt werden. Erlebe ich mich als Schülerin oder Schüler als selbstwirksam? Erfahre ich, dass eigenes Lernen zu Erfolg führt? Die dahinterliegende Idee ist, dass Schülerinnen und Schüler mehr in das Lernen und die Schule investieren, wenn sie am Thema interessiert sind und die Erfahrung gemacht haben, dass sie Lernfortschritte erzielen können.

Die Handlungssteuerung umfasst neben der Konzentrationsfähigkeit und Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler auch deren Kompetenz zur Impulsregulation. Können Schülerinnen und Schüler abwarten und auch mit Frustration umgehen? Ein weiterer sehr bedeutsamer Aspekt in diesem Bereich ist das Lern- und Arbeitsverhalten. Haben die Schülerinnen und Schüler alle Materialien dabei, sind sie pünktlich? Wie gut können sie in einer Gruppe arbeiten oder wie schnell beginnen sie mit einer Aufgabe? Diese wenigen Fragen zeigen, dass dieser Bereich sehr groß ist. Es gibt hier schon einige sehr gute Arbeitshilfen, z. B. das Leipziger Kompetenzscreening (LKS, Hartmann & Methner, 2015) oder die Lehrereinschätzliste für Lern- und Sozialverhalten (LSL, Petermann & Petermann, 2013). Diese können nicht nur als diagnostisches Instrument genutzt werden, sondern geben auch Hinweise auf den Umfang und die Vielzahl der Möglichkeiten zur Handlungssteuerung. In diesen Bereich zählen auch die oben bereits genannten Lernstrategien und wie diese durch die Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Durch die Verbindung zu den Basiskompetenzen (Arbeitsgedächtnis) wird zudem deutlich, wie die einzelnen Bereiche im Handlungsmodell von Matthes (siehe Pfeile in Abbildung 2) zusammenhängen.

Kooperation der Lehrpersonen

Lern- und Entwicklungsplanung sollte immer in Kooperation mit Lehrkräften unterschiedlicher oder gleicher Profession erfolgen – in der inklusiven Bildung *muss* sie das meines Erachtens nach auch. Gerade in diesem Bereich und hinsichtlich inklusiver Bildung gibt es in den letzten Jahren zunehmend Forschung, die sich sowohl auf die Kooperation der allgemeinpädagogischen Lehrkräfte als auch mit Lehrerinnen und Lehrern für sonderpädagogische Förderung bezieht (Lütje-Klose & Urban, 2014). Ein weitverbreitetes Modell von Kooperation von Lehrkräften im Allgemeinen, das zunehmend auch auf die inklusive Bildung übertragen wird, sind die drei Kooperationsformen nach Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006). Es werden drei Kooperationsformen unterschieden: der Austausch (im Sinne von Austausch von Informationen oder von Arbeitsmaterialien), die Arbeitsteilung (getrennte Verantwortung für Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Unterstützungsbedarf) und die Ko-Konstruktion (gemeinsame Lösung von Aufgaben mit einem gemeinsamen Ziel).

Lern- und Entwicklungsplanung sollte mindestens als Austausch gestaltet werden, und die Ergebnisse aus der Diagnostik sind mindestens an alle anderen beteiligten Personen weiterzugeben. Besser ist – aus fachlicher Perspektive – eine ko-konstruktive Ausgestaltung im Sinne einer Kooperativen Förderplanung (Melzer, 2019, S. 34). Das heißt nicht, dass keine Aufgaben verteilt

werden können. Sicher ist es sinnvoll, spezifische Diagnostik im Hinblick auf Besonderheiten der Förderschwerpunkte durch die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen durchzuführen und unterrichtsbasierte Diagnostik (Beobachtungen, Fragebögen im Unterricht) durch alle Lehrkräfte, um gemeinsam eine ganzheitliche diagnostische Grundlage für die Lern- und Entwicklungsplanung zu schaffen. Ohne das Erheben einer Lernausgangslage ist Förderplanung (und genauso auch die Lern- und Entwicklungsplanung) – will sie sachlich und fachlich richtig sowie fundiert sein – nicht möglich. Der Teil A dieses Bandes richtet sich genau darauf. Es geht darum, diagnostische Prozesse im Fachunterricht zu initiieren und durchzuführen. Die nachfolgende Tabelle gibt überblicksartig Beispiele für die drei genannten Kooperationsformen.

Tabelle 1: Mögliche Umsetzung der verschiedenen Kooperationsformen im Unterricht

	Austausch	Arbeitsteilung	Ko-Konstruktion
Diagnostik	Geben oder Einholen von Informationen beim Jugendamt oder Psychologen, wenn eine entsprechende multiprofessionelle Kooperation stattfindet.	Durchführung eines Konzentrations-tests durch die sonderpädagogische Lehrkraft, Beobachtung der Ausdauer beim Bearbeiten einer Aufgabe in Einzelarbeit durch die allgemeinpädagogische Lehrkraft; daraus gemeinsames Schließen auf die Konzentrationsfähigkeit.	Gemeinsames Führen von Elterngesprächen zur Anamnese oder zur Exploration, aber auch die Co-Teaching-Form „one teach – one observe“ (s. u.).
Unterricht/ Unterrichtsplanung	Die sonderpädagogische Lehrkraft teilt der allgemeinpädagogischen Lehrkraft mit, welche spezifischen Kompetenzen in Einzel- oder Kleingruppenförderung gefördert oder welche inhaltlichen Unterrichtsthemen vor- bzw. nachbesprochen wurden.	Die allgemeinpädagogische Lehrkraft stellt die Klassenarbeit für die Klasse, die sonderpädagogische Lehrkraft stellt eine differenzierte Klassenarbeit für die Kinder im Bildungsgang Lernen.	Gemeinsames Planen, Durchführen und Evaluieren von Unterricht im Sinne des Co-Teachings (Murwaski, 2003; Leidig, 2014).
Individuelle Förderung		In der Klassenstufe/Schule werden im Zuge eines gebundenen Ganztags Arbeitsgemeinschaften durchgeführt. Die verschiedenen Lehrkräfte betreuen fachlich orientiert unterschiedliche Gruppen.	Bestimmen des Nachteilsausgleichs für bestimmte Schülerinnen und Schüler in der Klassenkonferenz.

Hier gilt es zu beachten, dass die Beispiele in der Tabelle keine Handlungsempfehlungen sind und auch nicht positiv oder negativ zu bewerten sind. Sie sollen lediglich aufzeigen, welche Möglichkeiten zur Kooperation zwischen unterschiedlichen in Schulen tätigen Fachkräften bestehen. Zugleich sind nur Beispiele genannt, und die Tabelle kann (und muss) erweitert werden. Die Einteilung kann zudem eine Anregung sein für ein Team, das die Lern- und Entwicklungsplanung umsetzt, wie Aufgaben verteilt oder gemeinsam bearbeitet werden können.

Auch im Zuge inklusiver Bildung wird immer wieder gefordert, dass Unterricht in Doppelbesetzung stattfindet. Diese Ressource – insofern sie gegeben ist – bietet zahlreiche Möglichkeiten, die Lern- und Entwicklungsplanung umzusetzen. Co-Teaching heißt, dass „[z]wei oder mehr Fachpersonen [...] Unterricht an eine heterogene oder gemischte Gruppe an Schülerinnen und Schüler im selben Raum [geben]“ (Cook & Friend, 1995, S. 1). Spezifisch beinhaltet dies:

- Co-Planung,
- Co-Unterricht und
- Co-Evaluation (des Unterrichts) (Murawski, 2012).

In der Literatur gibt es verschiedene Einteilungsformen, eine davon ist inklusive einer Kurzbeschreibung in der Tabelle 2 zu finden. Zugleich werden konkrete Beispiele für die Lern- und Entwicklungsplanung gegeben, wie diese im Sinne des Co-Teachings im Unterricht umgesetzt werden können.

Tabelle 2: Formen des Co-Teachings und mögliche Anwendung innerhalb der Lern- und Entwicklungsplanung (vgl. Leidig, 2014; Wember, 2012)

Co-Teaching-Form	Beschreibung	Beispiel zur Anwendung innerhalb der Lern- und Entwicklungsplanung
eine Lehrkraft unterrichtet/eine Lehrkraft beobachtet (one teach, one observe)	Kann sehr gut in neuen Co-Teaching-Teams eingesetzt werden. Die Lehrkräfte vereinbaren im Vorfeld, was genau von der nicht unterrichtenden Lehrkraft beobachtet wird. Diagnostisch können sowohl die freie als auch die systematische Beobachtung eingesetzt werden.	Alle Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens in verschiedenen Unterrichtssituationen (Einzel-, Gruppenarbeit, frontale Situationen) können beobachtet werden, aber auch Interaktionen mit der unterrichtenden Lehrkraft oder den Schülerinnen und Schülern untereinander.
eine Lehrkraft unterrichtet/eine Lehrkraft hilft den Schülerinnen und Schülern (one teach, one assist/support)	Die helfende Lehrkraft ist für alle Schülerinnen und Schüler zuständig (nicht nur für diejenigen mit Unterstützungsbedarf). Sie geht beim Lernen durch die Klassen und unterstützt, wo seitens der Schülerinnen und Schüler Hilfe benötigt wird. Die unterrichtende Lehrkraft ist dabei Expertin bzw. Experte für das aktuelle Unterrichtsthema.	Dies bietet sich vor allem bei einem ersten Üben nach dem Einführen neuer Inhalte an, wenn es darum geht, zu sehen, an welchen Stellen Schülerinnen und Schüler noch Schwierigkeiten haben. Aber auch in Experimentiersituationen, wenn eine Lehrkraft im Sinne des Modelllernens das Experiment schrittweise zeigt, kann die zweite Lehrkraft einzelne Schüler(gruppen) beim direkten nachmachen/durchführen unterstützen.
Stationsunterricht (station teaching)	Die dominierende Unterrichtsform ist das Stationenlernen. Die Lerninhalte werden auf Stationen aufgeteilt und die Kinder rotieren. Während eine Lehrkraft für eine oder zwei besonders schwierige Stationen zuständig ist und allen Schülerinnen und Schülern an der Station Unterstützung zuteilwerden lässt, hat die andere Lehrkraft die Methode an sich (Wechsel der Stationen) und die etwas leichteren Stationen im Blick.	Die Stationen mit den differenzierten Lernmaterialien werden durch die Lehrkräfte gemeinsam geplant. Verschiedene Aspekte der Lernprozessdiagnostik und der individuellen Förderung können an den spezifisch betreuten Stationen sehr gut umgesetzt werden.
Parallelunterricht (parallel teaching)	Die Klasse wird in zwei gleich große und gleichermaßen heterogene Gruppen eingeteilt. Jede Lehrkraft übernimmt eine Gruppe mit grundsätzlich einem ähnlichen Lernziel. Auf diese Weise ist eine höhere Beteiligung einzelner Kinder möglich.	Die Lehrkräfte können hier einerseits besser die Lernvoraussetzungen erheben, aber auch Schülerinnen und Schüler können interessenorientiert an Gruppen teilnehmen. Bei kleineren Gruppen ist auch ein individuelles Eingehen auf die einzelnen Kinder der Gruppe möglich, individuelle Förderung während des Unterrichts wird erleichtert.
Niveaudifferenzierter Unterricht (alternative teaching)	Eine Lehrkraft unterrichtet die Großgruppe, eine Lehrkraft unterrichtet eine Kleingruppe mit einem differenten Lernziel. Wichtig zu beachten ist, dass die Kinder in der Kleingruppe variieren. So muss nicht nur eine zusätzliche Förderung von Schülerinnen und Schülern erfolgen, die Schwierigkeiten im Lernen haben, sondern es kann auch eine „Transfergruppe“ mit Kindern gebildet werden, die den Inhalt schon sehr gut beherrschen und „Knobelaufgaben“ lösen, während die Großgruppe noch übt.	Die Kleingruppe kann gut genutzt werden, um lernprozessbegleitende Diagnostik durchzuführen. Es kann hier aber auch sehr gut an individuellen Zielen (z. B. innerhalb der Lern- und Entwicklungsplanung festgelegt) gearbeitet werden, da alle Schülerinnen und Schüler individuell ein möglichst hohes Leistungsniveau (im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten) erreichen sollen.
Team-Teaching (teaming)	Beide Lehrkräfte unterrichten gemeinsam zur gleichen Zeit und sprechen sowie bewegen sich frei in der Klasse. Sie haben einen ähnlichen Erfahrungsstand. Die besondere Möglichkeit besteht hier darin, dass die Lehrkräfte positives Interaktionsverhalten zeigen können.	Diese Form bietet sich bei allen Lernanlässen im Hinblick auf Kooperation an (z. B. bei Experimenten oder bei Partnerarbeit) – vor allem wegen der Möglichkeit, Interaktionsverhalten zu zeigen. Die Schülerinnen und Schüler können an einem Modell gute Partnerarbeit und Kooperation erfahren.

Wichtig bei allen Co-Teaching-Formen ist, dass die Rollen wechseln können und sollen. Die Einnahme von Rollen innerhalb einer Form sollte eher von der Expertise in einem Fach oder Thema abhängig gemacht werden, nicht vom studierten Lehramtstyp.

Leitfaden zum Führen von Kooperationsgesprächen

Um im schulischen Alltag Teamgespräche zu führen, die nicht zu lange dauern, aber alles abdecken, sollten diese nach einem Leitfaden stattfinden. Für die Kooperative Förderplanung gibt es zahlreiche Leitfäden, evaluiert ist die „Kooperative Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne“ (KEFF, Melzer, 2014). Diese kann aber nicht nur für eine ko-konstruktive Erstellung von Förderplänen genutzt werden, sondern hat sich auch in unterschiedlichen Teamgesprächen bewährt – nicht zuletzt, weil sie auf Methoden der Kooperativen Beratung (Mutzeck, 2008) beruht. Als inhaltliche und kommunikative Grundlage kann ebenso die geplante digitale Plattform zur Lern- und Entwicklungsplanung dienen.

Alle ko-konstruktiv geführten Teamgespräche, auch die innerhalb der Lern- und Entwicklungsplanung notwendigen Besprechungen, können folgende Schritte beinhalten:

1. Einführung/Zielbestimmung

Die Teams sollten nicht nur gemeinsam den Zeitrahmen und die Gesprächsregeln festlegen, sondern auch das Thema. Im Zuge der Lern- und Entwicklungsplanung kann dies die Planung von Diagnostik/Lernprozessdiagnostik sein, die Planung von Zielen, die Planung eines im Co-Teaching durchgeführten Unterrichts oder auch die Planung individueller Förderung für einen oder mehrere Schülerinnen und Schüler.

2. Ist-Stand

Beim Ist-Stand geht es um einen Austausch der Informationen und Kenntnisse, die die Teammitglieder haben. Hier können die bisherigen diagnostischen Ergebnisse und Erkenntnisse ausgetauscht werden. Je nachdem, um welche anstehende Planung es sich handelt, sind dies diagnostische Erkenntnisse aus den bisherigen Lernprozesshebungen oder auch Erkenntnisse zum Wissensstand der Schülerinnen und Schüler bezüglich eines zu planenden Unterrichtsthemas.

3. Zielbestimmung

Die Zielbestimmung kann je nach Zielvereinbarung in Schritt 1 für das Gespräch sehr unterschiedlich ausfallen. Im Hinblick auf Diagnostik kann dies eine vertiefende Fragestellung sein (z. B., wie sich die Lernentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler gestaltet). Für den Unterricht kann die Festlegung auf ein bestimmtes Thema erfolgen, und für die individuelle Förderung können hier zu erreichende Ziele formuliert werden. Für die Festlegung individueller Förderziele sollten unbedingt Kriterien nach dem SMART-Modell angelegt werden (z. B. für die Förderplanung beschrieben bei Popp, Melzer & Methner, 2017, S. 75).

4. Planung von Handlungsmöglichkeiten

Jedes Ziel und jede diagnostische Fragestellung sollten operationalisiert und genau geplant werden. Für die Lernprozessdiagnostik können die einzusetzenden Instrumente festgelegt werden. Im Hinblick auf eine gemeinsame Unterrichtsplanung kann eine Entscheidung darüber getroffen werden, für wen eine Förderung erfolgt, wer eine einzelne Unterrichtsstunde plant und welche Co-Teaching-Formen sowie Unterrichtsmethoden generell eingesetzt werden (Was-Wie-Wer-Checkliste, vgl. Leidig, 2014). Individuelle Fördermaßnahmen sollten unbedingt eine genaue Planung beinhalten: Wer macht was und wann? Zudem ist hier gleich zu planen, wie die Erreichung der Förderziele überprüft werden kann (Popp, Melzer & Methner, 2017, S. 73 ff.). Dies kann und

sollte bei der Lern- und Entwicklungsplanung die Erhebung und Dokumentation individueller Lernergebnisse sein.

5. Abschluss

Im abschließenden Schritt wird überprüft, inwiefern das eingangs formulierte Ziel für die Teamsitzung erreicht wurde. Zudem ist das nächste Treffen festzulegen (insofern es keine feste Teamzeit gibt).

Ich hoffe, dass Sie mit diesem einleitenden Rahmen einige Hinweise erhalten, wie Sie, liebe Leserinnen und Leser, die in diesem Band enthaltenen zahlreichen sehr guten Beispiele zur Lern- und Entwicklungsplanung im täglichen Schulalltag im Team einsetzen und auch weiterentwickeln können.

Verwendete Quellen

- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* (238), 1–16.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Interventionen*. Göttingen: Hogrefe.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Hartmann, B. & Methner, A. (2015). *Leipziger Kompetenzscreening für die Schule (LKS). Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten*. München: Reinhardt.
- Leidig, T. (2014). Erfolgreich gemeinsam arbeiten im Lehrkräfte-Team. *Praxis Fördern – Zeitschrift für individuelle Förderung und Inklusion* (4), 34–37.
- Liebers, K. (2019). Lernprozessbegleitende Diagnostik im inklusiven Unterricht. In A. Schumacher & E. Adelt (Hrsg.), *Lern- und Entwicklungsplanung. Chance und Herausforderung für die inklusive schulische Bildung* (S. 33–52). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 83 (2), 111–123.
- Matthes, G. (2018). *Förderkonzepte einfühlsam und gelingend. Psychologische Grundlagen und Methoden der Entwicklung individueller Förderkonzepte*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Melzer, C. (2014). Kooperative Förderplanung. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten* (S. 276–292). Stuttgart: Kohlhammer.
- Murawski, W. (2012). 10 tips for using Co-Planning Time More Efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 44 (4), S. 8–15.
- Murawski, W. & Dieker, L. (2013). *Leading the Co-Teaching Dance: Leadership Strategies to Enhance Team Outcomes*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (2. überarbeitete Aufl.). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Schumacher, A. & Adelt, E. (Hrsg.). (2019). *Lern- und Entwicklungsplanung. Chancen und Herausforderungen für die inklusive schulische Bildung*. Münster: Waxmann.
- Wember, F. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (10), 380–388.

Lernaufgaben für eine lernprozessbegleitende Diagnostik

ANKE SCHUMACHER

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur (QUA-LiS NRW)

Lernaufgaben für eine lernprozessbegleitende Diagnostik

Der Diagnosekompetenz der Lehrkraft kommt im inklusiven Unterricht eine große Bedeutung zu. So bestätigen empirische Studien, dass eine hohe Diagnosekompetenz der Lehrkräfte zu höheren Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler führt (vgl. Helmke, 2009, S.132). Auch die KMK hat in ihren Standards für die Lehrerbildung unter den definierten Kompetenzen der Lehrkräfte die Diagnosekompetenz ausdrücklich hervorgehoben: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (KMK, 2004, S. 11).

Im Kontext der Lern- und Entwicklungsplanung umfasst das diagnostische Handeln der Lehrkräfte die Bereitschaft, grundsätzlich die Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse auch von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an (sonder-)pädagogischer Unterstützung in den Mittelpunkt unterrichtlicher Planungen zu stellen. Anstatt sich an einem fiktiven „mittleren Niveau“ der Kenntnisse und Fähigkeiten zu orientieren, gilt es, diese Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse zu ermitteln, attraktive, am individuellen Niveau orientierte Lernzugänge zu eröffnen und lernprozessorientiert Fortschritte und Lernpotenziale im Blick zu behalten.

Aufgabe der pädagogischen Diagnostik ist es also, Informationen zu Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und dem Lernstand von Schülerinnen und Schülern für den Unterricht zu liefern, damit Lehrkräfte aktuelle Lernvorgänge optimieren können (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008).

Jede Schülerin und jeder Schüler soll nach seinen eigenen Neigungen und Fähigkeiten bestmöglich lernen können. Von daher müssen Formen des Lehrens und Lernens Berücksichtigung finden, in denen individuelle Lernvoraussetzungen im Vordergrund stehen.

Um dies zu gewährleisten, ist eine vorbereitete Lernumgebung mit niveaudifferenzierten Lernaufgaben, Lernplänen und Differenzierungsmaterialien, die verschiedene Schwierigkeitsgrade bereithalten, notwendig. Die Schülerinnen und Schüler können so die Materialien, die für ihr Lernen bedeutsam sind, eigenaktiv nutzen. Viele derartige Verfahren zur Gestaltung von Unterricht sind heute schon in den Schulen in unterrichtliches Handeln eingewoben, sodass Lehrkräfte eher von „gutem Unterricht“ sprechen, wenn sie Rahmenbedingungen für eine individuelle Lernentwicklung stecken.

Bei der Realisierung solcher Lernprozesse sind aber verschiedene Aspekte zu bedenken. Gerade Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an (sonder-)pädagogischer Unterstützung müssen Aufgaben erhalten, die sie optimal fordern, aber nicht unter- oder überfordern. Gute Aufgabenstellungen sollten in gute Lernanleitungen eingebunden, sprachlich eindeutig und in den Instruktionen klar gegliedert sein. Begleitende Hilfen und Unterstützungsmaterialien werden im Kontext der Lernsituationen bereitgestellt.

Neben einer kompetenten Anleitung ist die prozessbegleitende Unterstützung der Lernenden bei Nachfragen und auftretenden Problemen ein wichtiger diagnostischer Arbeitsschritt der Lehrkräfte während der Aufgabenbearbeitung. Wenn Lehrkräfte diese Form der Lernbegleitung wahrnehmen, führt dies zu einer transparenten Sicht auf die Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig führt diese beratende Unterstützung bei den Schülerinnen und Schülern zu einer effektiven Auseinandersetzung mit Aufgabenstellungen und zu Ergebnissen, in denen diese ihr Arbeitsvorgehen und ihre Lösungswege zeigen.

Wer in den Unterricht individualisierende Elemente einbinden möchte, muss also Lernsituationen gestalten können, die es Schülerinnen und Schülern erlauben,

- den individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend ein Lernangebot zu bearbeiten,
- neben fachlich-curricularen Anforderungen auch entwicklungsbezogen zu lernen,
- Lernaufgaben selbstständig und individuell zu lösen,
- Kompetenzen zu entwickeln und diese in Ergebnissen zu zeigen,
- ggf. (sonder-)pädagogische Hilfen und Unterstützung zu erhalten,

- angemessen Rückmeldungen zum eigenen Lernen, zu Stärken und Schwächen zu geben und
- ein konstruktives und prozessorientiertes Feedback zu Lernhandlungen zu erhalten.

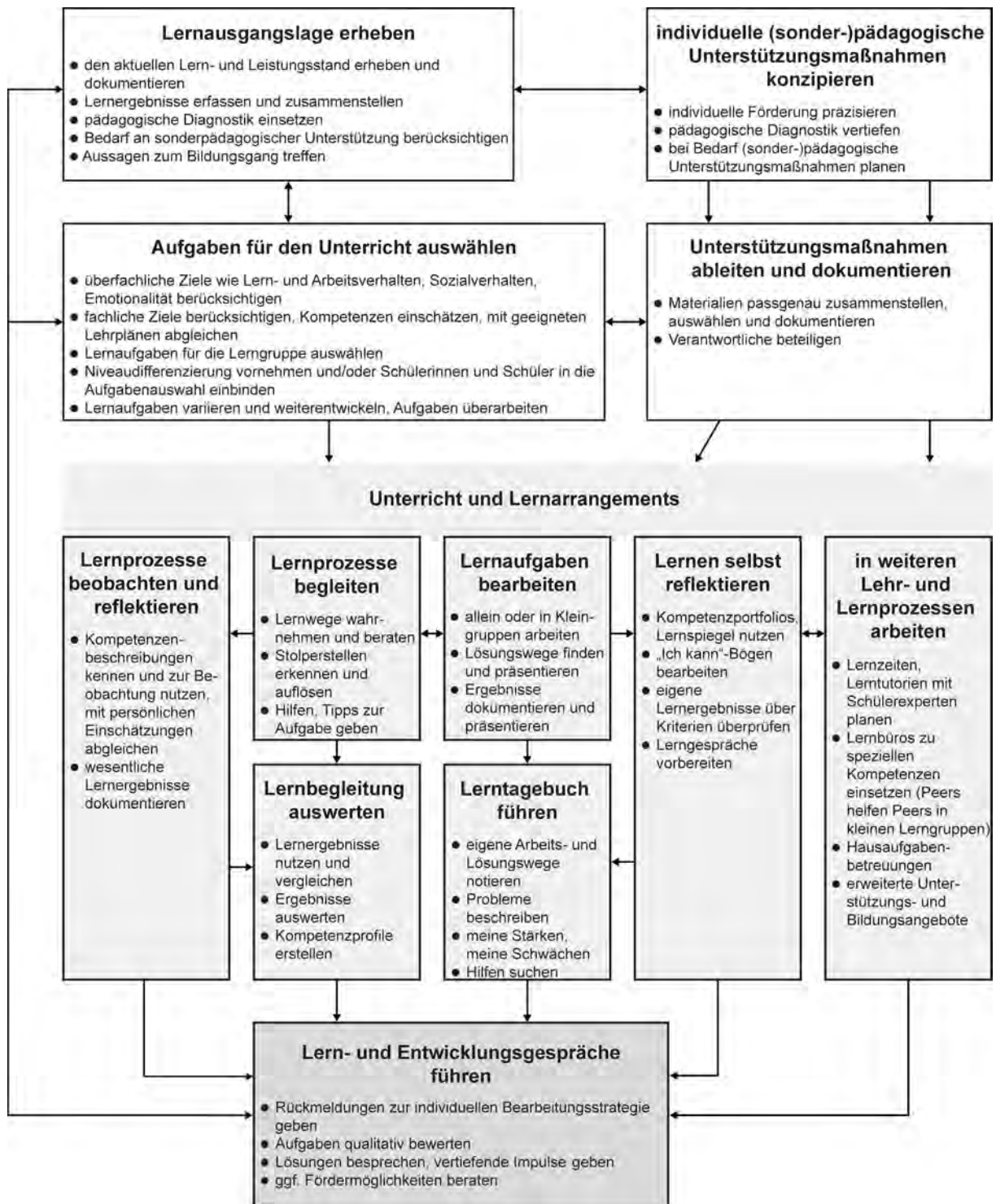


Abbildung 1: Differenzierter Blick auf diagnostische Prozesse in der Lern- und Entwicklungsplanung

Lernaufgaben stellen

Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge sind prägender Teil jeden Unterrichts und gehören daher zum Expertenwissen aller Lehrkräfte. Aber wie lassen sich Aufgabenstellungen und Ergebnisse diagnostisch nutzen?

Eine Möglichkeit, diese Zieldimension in den Blick zu nehmen und das eigenständige Lernen zu ermöglichen, ist die Entwicklung guter Lernaufgaben, die auf die Kompetenzerwartungen zugreifen und in den Unterricht eingebaut werden können. Gute und interessante Lernaufgaben stellen sicher, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit dem fachlichen Inhalt intensiv auseinandersetzen und zu produktiven Lösungen finden. Durch ihre Ergebnisorientierung zielen gute Lernaufgaben, in denen Fehler im Lernprozess als Chance genutzt und eigene Lösungswege beschritten werden können, auf das eigenständige entdeckende und forschende Lernen.

Lernaufgaben können sehr unterschiedliche Anforderungen beinhalten. Aufgaben, die zur Diagnose eingesetzt werden können, beinhalten zumeist offene Aufgabenformate, die es ermöglichen, in unterschiedlichen Kompetenzbereichen fachliche Inhalte oder prozessbezogene Kompetenzen einzubringen. Schülerinnen und Schüler können zum Lösen der Aufgaben individuelle Bearbeitungswege wählen. In diesen Bearbeitungswegen werden Vorstellungen von Lösungswegen sichtbar. Bei Aufgaben, die zur Diagnose genutzt werden können, steht also nicht die Lösung selbst im Mittelpunkt, sondern die von den Schülerinnen und Schülern genutzten Strategien. In den Ergebnissen wird deutlich, welche Lösungsvorstellungen Schülerinnen und Schüler von der Aufgabe haben.

Eine Analyse der Aufgaben, bezogen auf die Anforderungen, die in den Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne definiert sind, sowie ein Antizipieren der Lösungserwartungen lassen die Lehrerinnen und Lehrer die Potenziale oder Grenzen in Lern- und Leistungsaufgaben besser erkennen.

Fragen zur Aufgabenanalyse:

- Welche Anforderungen stecken in der Aufgabe?
- Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden abverlangt?
- Welche Lösungswege können beschritten werden?
- Welche Lösung wird erwartet?
- Was wird als richtig oder falsch bewertet?

Aufgaben und Lernprodukte auswerten

Aufgaben zu analysieren und auszuwerten ist wie ein Blick durch die Lupe auf die Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler. Lehrerinnen und Lehrer erfahren über die Lösungswege in einer Aufgabe, was eine Schülerin bzw. ein Schüler geleistet hat, welche Strategien sie bzw. er nutzen kann oder welche Fehler gemacht wurden. Es wird sichtbar, welche Überlegungen einer falschen Lösung zugrunde liegen können oder wo es zu Übergeneralisierungen und Missverständnissen gekommen ist. Anteile der Lösungswege werden als Lernschritte der Kinder erklärbar und geben Einblicke in ihre Denkprozesse.

Anhand der von den Schülerinnen und Schülern eingebrachten Lösungsansätze können die Lehrkräfte ihren Blick auf die einzelnen unterschiedlichen Anforderungen schärfen, die die jeweilige Aufgabe beinhaltet.

Ein Blick auf die „Fehlerqualitäten“ der Schülerinnen und Schüler erlaubt Rückschlüsse auf Schwierigkeiten in der Aufgabe oder das Verständnis der Aufgabe. Die Lehrerin und der Lehrer können für ihre Klasse gut feststellen, inwiefern bestimmte Fehler vereinzelt oder bei vielen Schülerinnen und Schülern zugleich auftreten. Im Unterricht können diese zielgerichtet nochmals in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt und Kenntnisse vertieft werden. Das ist dann auch eine Chance, die Stärken und die Stolpersteine bei der Kompetenzentwicklung jedes Einzelnen zu erkennen und im Unterricht durch weitere fördernde Lernaufgaben zu berücksichtigen.

Neben der Prozessorientierung in der diagnostischen Arbeit der Lehrkraft spielt eine möglichst transparente, objektive Bewertung von Lernprodukten eine große Rolle. Eine globale Bewertung im Sinne eines „Gesamteindrucks“ macht selten transparent, nach welchen Gesichtspunk-

ten eine Beurteilung gewichtet wurde. So sagt z. B. ein Gesamturteil bei einer Beurteilung eines Schülertextes nichts darüber aus, ob eher die Textqualität, die Sprache, der Stil oder die Rechtschreibung bei der Analyse im Vordergrund standen.

Die notwendige Objektivität in der Analyse eines Lernprodukts kann durch Kriterien besonders gut hergestellt werden. Kriterienorientierte Verfahren helfen zunächst, die Ergebnisse von Aufgaben ökonomisch zu erfassen und sowohl quantitativ als auch qualitativ zu bewerten. Unabhängig vom Beurteilenden können mithilfe von Kriterien weitgehend gleiche Einschätzungen zur Qualität von Arbeitsergebnissen getroffen werden. Gleichzeitig erhalten die Lehrkräfte gezielte Hinweise auf mögliche Stärken und Schwächen Einzelner, sodass die Auswertung eine gute Grundlage zur Beratung bieten kann. Die Kriterien können aber auch Schülerinnen und Schülern als Leitfaden zum Auffinden gelungener oder nicht gelungener Leistungen dienen oder als eine Art Checkliste sowohl bei der Planung als auch bei der Überarbeitung von Texten genutzt werden.

Zudem können neben der qualitativen Auswertung eines Ergebnisses als Ganzes durch den Kriterienkatalog gezielt einzelne Elemente aus den Anforderungen einer Aufgabe überprüft werden. Systematisch können so passende Unterstützungsangebote gewählt, geplant und angeboten werden.

Kriterienkataloge haben den Vorteil, dass ...

- die Beurteilung zuverlässig nach gleichen Aspekten erfolgt,
- die Kriterien vom Beurteiler anhand von Beispielen und Erläuterungen auch wirklich erfasst werden,
- die Beurteilung qualitativ vorgenommen wird,
- Auswertungselemente transparent werden.

Rückmeldungen geben

Diagnostische Tätigkeiten der Lehrkräfte dienen dazu, Lernprozesse und -strategien nachhaltig aufzubauen. Dazu müssen Lern- und Lösungswege der Schülerinnen und Schüler verstanden werden. Die Lernergebnisse weisen aus, wo schon Fähigkeiten und Fertigkeiten vorhanden sind oder wo die Schülerinnen und Schüler noch Unterstützung benötigen. Diese gewonnenen diagnostischen Erkenntnisse können in einer kompetenzorientierten Rückmeldung transparent an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden. Lernziele und Lernwege, Schwierigkeiten von Aufgaben, Lernstrategien und deren Effizienz und neue Lernvorhaben können thematisiert und festgehalten werden. Dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler Hilfestellungen zur richtigen Einschätzung ihrer Lösungen. Falschen Attribuierungen („Ich kann Mathe sowieso nicht“) wird damit entgegengewirkt. Orientiert an der individuellen Bezugsnorm können Anstrengungsbereitschaft und Erfolge prozessbezogen ausgewiesen werden. Dies kann am besten in Lerngesprächen entstehen.

Lerngespräche müssen in einer angstfreien Atmosphäre ablaufen, herausfordernd und zugleich unterstützend sein, damit die Schülerinnen und Schüler Zuversicht und Vertrauen in eigene Fähigkeiten entwickeln und ausbauen können. Durch die begleitenden Lerngespräche können Kinder an Lernreflexionen beteiligt werden. Sie lernen, eigene Lernfortschritte zu erkennen und Eigenverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.

- ▶ *Geplante Lerngespräche* finden im Anschluss an eine Lernaufgabe, nach der Lernsituation statt.
- ▶ *Ad-hoc-Gespräche* können als Lernbegleitung im Unterricht durchgeführt werden.

In Lerngesprächen ist eine Haltung gegenseitiger Akzeptanz zwischen der Lehrkraft und der Schülerin/dem Schüler notwendige Voraussetzung. Die Lehrkraft übernimmt die Verantwortung, das Gespräch sachkundig und zielgerichtet zu steuern.

Beispiele für lernförderliche Impulse

- Verbindungen zu Gelerntem herstellen
„Bei der Aufgabe ... konntest du schon gut ...“
„Erinnerst du dich, als wir ...“
- Stärken herauskitzeln
„Ich weiß, dass du gut ... kannst. Versuche ...“
„Ich kann mir gut vorstellen, dass du ...“
- Lernstrategien thematisieren, reflektieren, bewerten, Konsequenzen ziehen,
 z. B.: *„Ihr habt den Text in Abschnitte eingeteilt und den Abschnitten Überschriften gegeben. Wie hast du die Überschriften gefunden? Hat dir das geholfen, die Abschnitte genau zu verstehen? Kannst du dir vorstellen, wie du mit diesem Text vorgehen willst?“*
- Verantwortung zuspielden
„Denk doch mal an ...“
„Du hast dir doch Gedanken gemacht, wie ...“
- Ergebnisse sichern
„Ich habe gesehen, dass du ...“
„Erzähl doch mal, wie du ...“
- Zusammenfassungen geben
„Du hast zuerst ..., dann ...“
„Ich habe verstanden, dass du drei Lernschritte gemacht hast ...“

Die Zielperspektive ist jedoch die Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler in den gemeinsamen Gesprächen. Auch Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischem Unterstützungsbedarf können über ihre Lernwege Auskunft geben. Ihre Selbsteinschätzung kann durch geeignete Mittel (z. B. durch Lerntagebücher, „Das kann ich schon“-Bögen, Fehler- und Kriterienlisten) angeleitet und gemeinsam erarbeitet werden.

Lernwege, Lernschwierigkeiten sowie Lernstrategien und ihre Effizienz können in den Lerngesprächen thematisiert und durch Fragen festgehalten werden:

- Wie bin ich vorgegangen?
- Was mache ich bei Problemen?
- Wo kann ich mir Hilfen holen?
- Welche Strategien wende ich an?
- Welche Hilfsmittel/Medien verwende ich?

Zur Verdeutlichung des diagnostischen Umgangs mit Lernaufgaben werden im Folgenden drei Praxisbeispiele vorgestellt. Sie illustrieren die Analyse und Auswertung eines Lernprodukts für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik in der Klasse 5 der Sekundarstufe I für Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischem Unterstützungsbedarf. Materialien zur Lernproduktanalyse sowie die Ableitung von Unterstützungsmaterialien sind jedem Praxisbeispiel angefügt. Die Praxisbeispiele wurden gestaltet von Stefanie Bonhaus, Marita Determann-Schacht, Gabriele Strecker und Vera Windmüller-Jesse.

Im Praxisbeispiel für das Fach Deutsch wird ein Schülertext anhand eines Kriterienkatalogs sowohl aus der Perspektive der Lehrkraft als auch vom Schüler selbst ausgewertet. Die verwendete Kriterienliste orientiert sich an dem Basiskatalog zur Bewertung von Schülertexten nach Böttcher und Becker-Mrotzek (2006) und ist auf die Textsorte und kommunikativ auf den Schüler ausgerichtet. Der qualitative Abgleich mit dem Basiskatalog aus der Fachliteratur ermöglicht eine Ableitung sinnvoller Unterstützungsangebote zur Überarbeitung, die unter Einbeziehung der (sonder-)pädagogischen Perspektive in eine passende Lernsituation eingebunden werden können.

Im Fach Englisch wird zur Diagnose des monologischen Sprechens ein Bildimpuls eingesetzt, der es dem Schüler ermöglicht, an sein Vorwissen anzuknüpfen und unterschiedliche Lö-