

Pädagogische Diagnostik



Ausbildungsstandards

5,8,12,13,14,22,23,27

Literatur

Casale, Gino, Hennemann, Thomas: Lernproblemen präventiv begegnen. Integration von Diagnose und Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens. In: Zeitschrift Pädagogik 2/2017 Systematisch diagnostizieren, S. 20-23.

Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Klett Kallmeyer

Jungbauer, Johannes (2017): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Kretschmann, Rudolf (2005): Schüler beobachten und fördern.

https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/lse/arbeitsplattform/textverstehen/diagnose_foerderung/Prof_Kretschmann_Paedagogische_Diagnostik__1a.pdf

Paradies, Liane, Linser, Hans-Jürgen, Greving, Johannes (2009): Diagnostizieren, Fordern und Fördern, Cornelsen Scriptor

Lesetipps

Horstkemper, Marianne: Fördern heiß diagnostizieren. In: Friedrich Jahresheft 2006, S. 4 ff.

Kretschmann, Rudolf: Die Zone der aktuellen Leistung ermitteln. In: Friedrich Jahresheft 2006 , S. 50 ff.

Möller, J., Retelsdorf, J.: Basiswissen Lehrerbildung, Diagnostik und Leistungsbeurteilung, hrsg. vom IQSH 2016, S. 23 f.

<https://eduki.com/de/material/1723599/foerderdiagnostik-als-lernprozessdiagnostik>

Definition – „Pädagogische Diagnostik ist ...

- ... die Fähigkeit der Lehrenden nach festgelegten Kriterien angemessene Urteile über das Lern- und Leistungsverhalten ihrer Schüler abzugeben.“ (Liane Paradies, 2011)
 - ... eine Haltung und Philosophie, junge Menschen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihres einzigartigen Potentials zu unterstützen.“ (Ilse Brunner, 2006)
 - ... das Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheidungen:“ (Karl Josef Klauer, 1982)
- Der Begriff „Diagnostik“ umfasst alle Tätigkeiten, die die Voraussetzungen und Bedingungen für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse eines Lernenden ermitteln. Darüber hinaus werden Lernprozesse analysiert und es wird ihre Wirksamkeit, die sich im Lernergebnis niederschlägt, festgestellt. Ziel der Diagnostik ist es, den individuellen Lernprozess zu optimieren. (Susanne Witt, 2015)

Diagnostische Kompetenz (nach W. Hissnauer)

Die diagnostische Kompetenz umfasst vier Aspekte.

Die Diagnosegenauigkeit: Sie definiert die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler und die Aufgaben zutreffend einzuschätzen.

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

Das lehrstoffbezogene Wissen: Dies sind die Kenntnis der Anforderungen von Lehrstoffen und Aufgaben, die dazu erforderlichen Lösungswege und die Kenntnis potentieller alterstypischer Fehler.

Spezifische Kenntnisse der Personen: Diese Kompetenz beschreibt das Wissen über einzelne Schülerinnen und Schüler, über Schülergruppen und Schulklassen hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen.

Folgenden **Kriterien** sind für eine erfolgreiche pädagogische Diagnostik kennzeichnend:
relevant, fokussiert, zielgerichtet, objektiv, kindorientiert, dokumentierbar, klar kommunizierbar

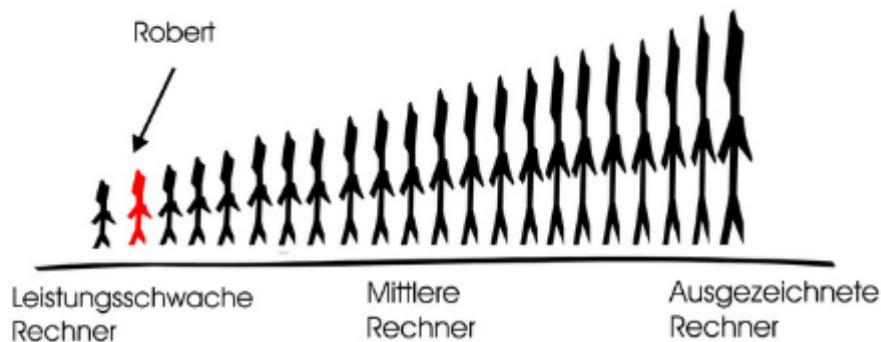
Grundfragen (nach M. Dehn)

Was kann der Schüler/die Schülerin schon?

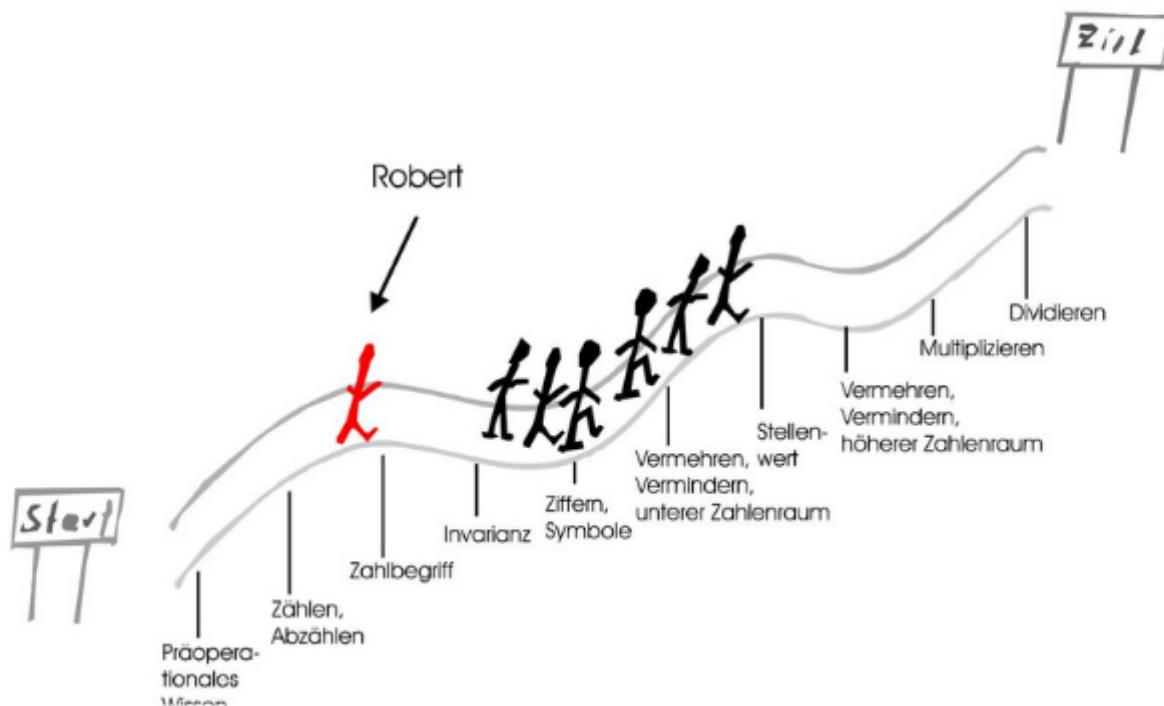
Was muss der Schüler/die Schülerin noch lernen?

Was ist der nächste konkrete Schritt?

Vorgehensweise (nach R. Kretschmann)



Ein Beispiel aus der Mathematik: Es genügt nicht, zu wissen, ob und wie weit Robert hinter seiner Kohorte hinterherläuft. Es braucht eine Diagnostik, die vor allem darüber Auskunft gibt, welche Lernschritte Robert vollzogen und welche er noch nicht bewältigt hat. Es ist dabei nicht unwichtig, auch die Relation seiner Leistung zu denen der anderen Mitglieder seiner Kohorte zu sehen. Aber um eine Passung vorzunehmen, interessiert zunächst einmal die Zone seiner aktuellen Leistung. Von daher kann man Maßnahmen planen, die Robert helfen, in die Zone der nächsten Entwicklung zu gelangen.



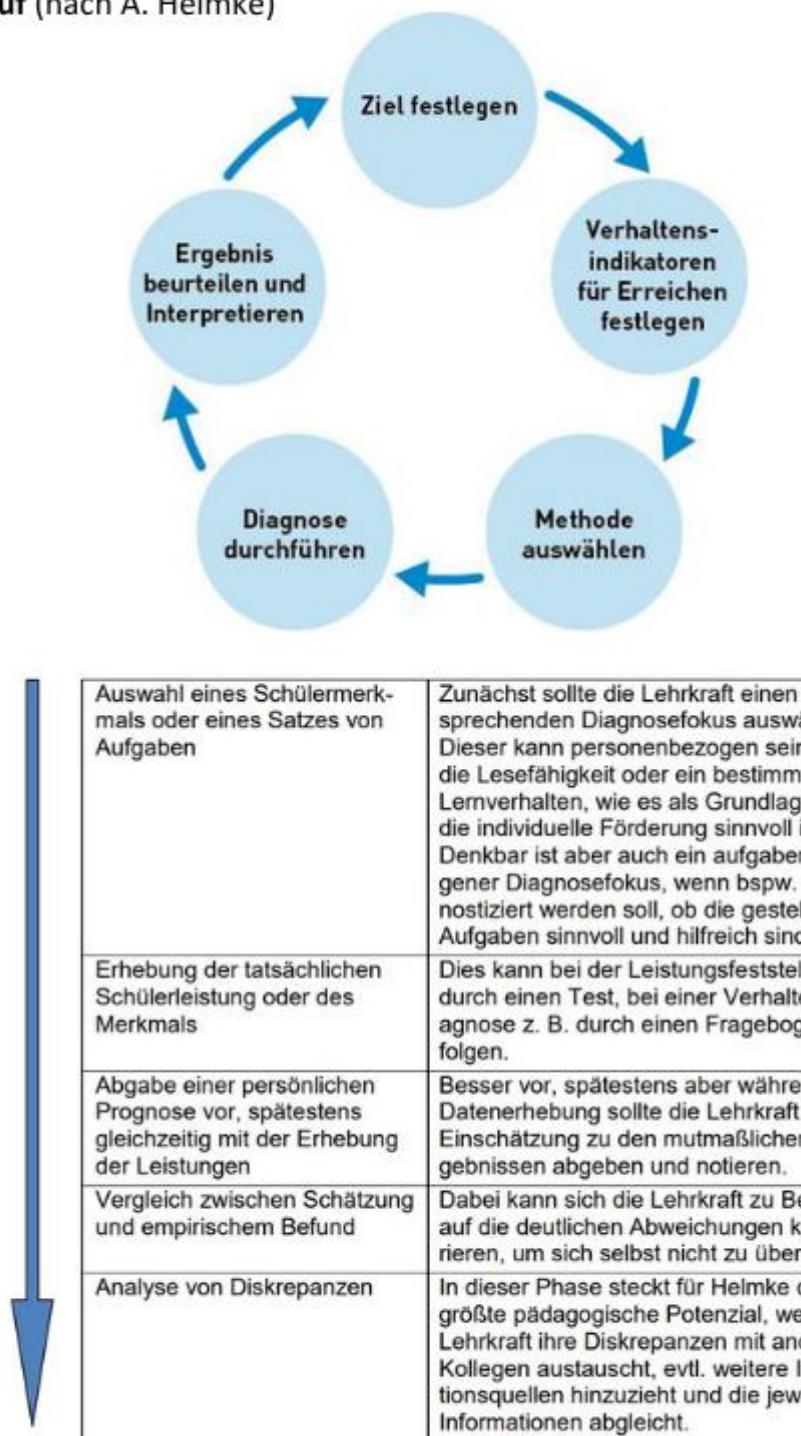
Verfahren

Beobachten – Testen - Befragen

Quelle:

https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/lse/arbeitsplattform/textverstehen/diagnose_forderung/Pprof_Kretschmann_Paedagogische_Diagnostik_1a.pdf

Diagnosekreislauf (nach A. Helmke)



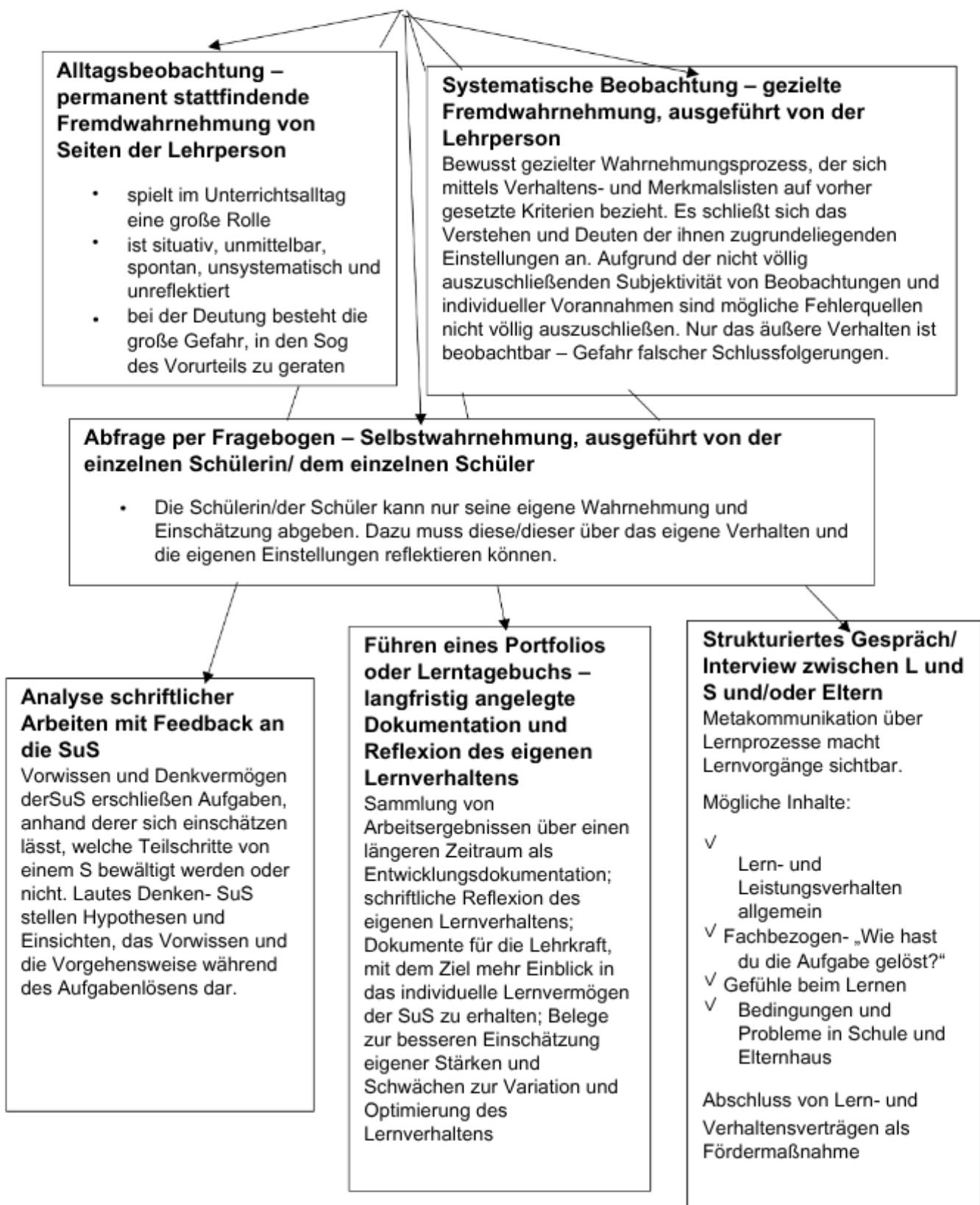
Quelle: <https://www.die-bonn.de/wb/2015-paedagogische-diagnostik-01.pdf> abgerufen am

bw.de/st_if/bs/f/paedagogische_diagnose/05_diagnosekompetenz/
Quelle: https://lehrerbildung-bw.de/st_if/bs/f/paedagogische_diagnose/05_diagnosekompetenz/

Diagnostik auf drei Ebenen (nach M. Horstkemper)

Ebene 1: Didaktische Herausforderung Die Qualität von Unterricht wird nicht nach der Menge des Stoffes bemessen, sondern an der Art der Aneignung. Die Schüler*innen müssen gern und gut lernen und dafür geeignete Wege vorfinden, d.h. systematisches Lernen im Einklang mit individueller Passung. Ebene 2: Der selbststreflektorische Prozess beinhaltet auch die eigene Selbstreflexion: Betrachte ich die Ergebnisse meiner Arbeit auch (selbst-)kritisch? Erkenne ich die Zusammenhänge zwischen Unterrichtsqualität und Lernerfolg? Kann ich Lernprozesse optimieren? Kenne ich meine eigenen Grenzen methodisch-didaktischer Überlegungen oder kommunikativer Kompetenzen? Ebene 3: Der dialogisch-kooperative Prozess erfolgt in kollegialer Zusammenarbeit und in dem Bemühen, Schüler*innen zunehmend zu selbstgesteuertem Lernen zu befähigen und sie in Prozesse der (Selbst)-beurteilung mit einzubeziehen: z.B. Selbstkontrolle der eigenen Handlungsergebnisse, „diagnostische Rückmeldungen“ und „Lernberatungen“ durch Mitschüler*innen.

Diagnosewerkzeuge ... mit denen die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerin/des Schülers diagnostiziert werden können, sind:

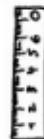


Smarte Ziele (aus dem Projektmanagement, ursprünglich von G.T. Doran) Im Bereich der pädagogischen Diagnostik kann die SMART-Methode kurz und prägnant für die konkrete und optimale Zielvereinbarung genutzt werden. Dabei müssen fünf Grundbedingungen erfüllt werden:

Spezifisch *Das Ziel muss präzise und auf die Person zugeschnitten sein.*



Messbar: *Die Zielkriterien müssen überprüft werden können.*



Attaktiv: *Das Ziel muss ansprechend, erstrebenswert sein.*



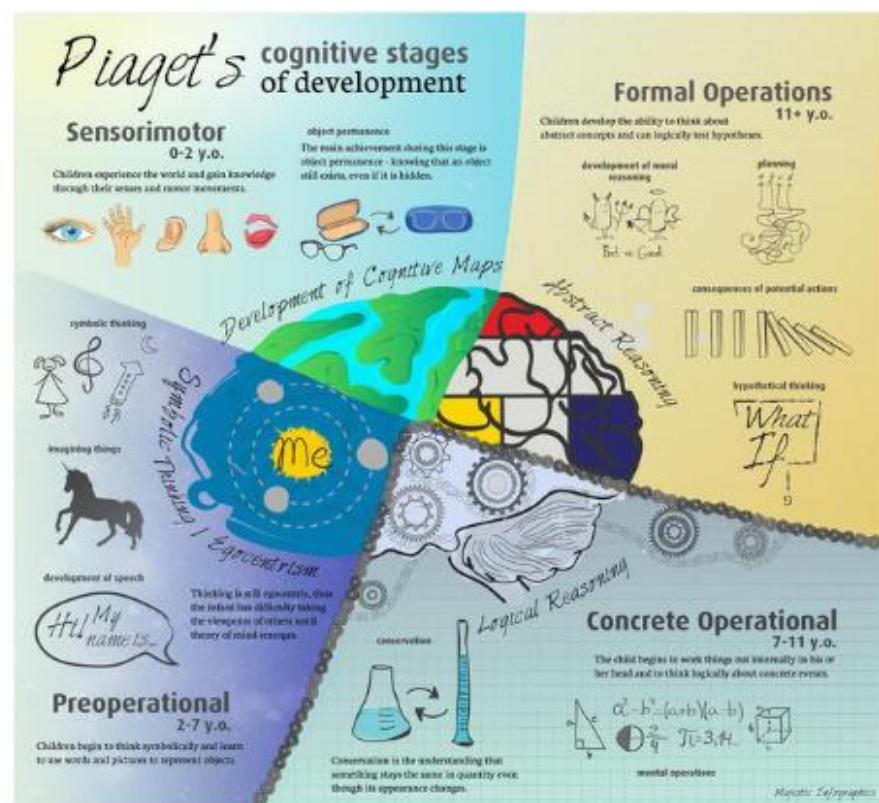
Realistisch: *Das Erreichen des Ziels muss möglich sein.*



Terminiert: *Das Ziel muss mit einem verbindlichen Datum versehen werden.*



Entwicklungsstufen (nach J. Piaget)



Quelle: <https://www.deviantart.com/polinakerrigan/art/Piagets-Stages-of-Development-f1af01-667048138> (abgerufen am 7.9.2022)

Entwicklungsaufgaben (nach J. Jungbauer)

Entwicklungsphase	Entwicklungsaufgaben
Frühe Kindheit (0 bis 5 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> basale körperliche Regulation, z. B. Schlaf, Reizverarbeitung, Stoffwechsel Entwicklung motorischer Funktionen, z. B. Fortbewegung, freies Gehen, selbständiges Essen Erwerb der Muttersprache Aufbau einer sicheren Bindung zu Eltern bzw. Bezugspersonen Aufnahme sozialer Kontakte außerhalb der Familie Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen; Gruppenspiel
Mittlere Kindheit (6 bis 11 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> Einübung körperlicher Geschicklichkeit; Entwicklung körperlicher Leistungsfähigkeit Erwerb von kognitiven Fähigkeiten und Kulturtechniken wie Schreiben, Lesen, Rechnen Entwicklung einer grundlegenden Arbeits- und Leistungsfähigkeit Selbstständigkeit in alltäglichen Verrichtungen, z. B. Essen, Kleiden, Körperhygiene Abstimmung mit Familienmitgliedern; Übernahme von Aufgaben und Verantwortung in der Familie, z. B. Mithilfe im Haushalt Geschlechtsrollenidentifikation; Freundschaften aufbauen und pflegen; soziale Kooperation mit Gleichaltrigen (Peers) Entwicklung eines positiven Selbstbildes Akzeptanz und Einhaltung von Regeln; Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit
Jugendalter (12 bis 17 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> Akzeptanz körperlicher Veränderungen und des eigenen Aussehens in der Pubertät Lernen, mit veränderten körperlichen Bedürfnissen umzugehen Geschlechtsrollenverhalten; erste Erfahrungen mit Intimität und Sexualität Freundschaften aufbauen, Beziehungen gestalten; seinen Platz in der Peer-group finden Ablösung und emotionale Unabhängigkeit von den Eltern Berufsorientierung und Berufswahl; überlegen, was man lernen und können will Entwicklung von Werthaltungen und sozialer Verantwortung Identitätsentwicklung: Klarheit über sich selbst; seine Vorstellungen und Ziele entwickeln

Subjektive Fehlerquellen (nach Liane Paradies u.a.) 1. Effekt der Zusatzinformationen: Negative und

positive Zusatzinformationen über einzelne

Schüler*innen beeinflussen die Korrektur und Benotung der Arbeit durch die Lehrkraft.

2. Sympathie-Effekt: Etliche Lehrer bewerten Schüler*innen, die ihnen sympathisch sind, zu günstig und diejenigen, die ihnen unsympathisch sind, zu ungünstig.

3. Effekt des ersten Eindrucks: Der erste positive oder negative Eindruck hat auf die nachfolgende Wahrnehmung, Einstellung dem Kind gegenüber und auf die Bewertung nachweislichen Einfluss.

4. Voreinstellungs-Effekt: Die Bewertung von Schülerleistungen ist von Voreinstellungen und Erwartungshaltungen der Lehrkräfte abhängig, denn man nimmt bevorzugt das wahr, was man wahrzunehmen beabsichtigt.

5. Reihenfolgen-Effekt: Die erste Note in einer Reihe von Prüfungen oder bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten setzt den Maßstab, mit dem die nachfolgenden Noten verglichen werden.

6. Effekt der stabilen Urteilstendenzen: Manche Lehrkräfte wollen entweder sehr schlechte (Milde-Effekt) oder sehr gute Noten (Strenge-Effekt) vermeiden.

7. Der Halo-Effekt: Ein hervorstechendes Merkmal oder der Gesamteindruck eines Schülers lässt die Lehrkraft auf andere, nicht direkt beobachtbare Merkmale schließen. Das vorherrschende Merkmal überstrahlt alle anderen Merkmale. Höflichkeit und Angepasstheit werden positiv belohnt und überstrahlen die Bewertung der Fachleistungen.

8. Akteur-Beobachter-Effekt: Wenn ein Beobachter das Verhalten eines Akteurs beobachtet, so führt er die Gründe für dessen Aktivitäten eher auf dessen persönliche Fähigkeiten zurück. Dagegen schreibt der Akteur dieselben Verhaltensweisen äußerer Faktoren zu. Beispiel: Ein(e) Schüler/in kommt ins Stocken und schreibt dies „den Umständen“ zu: Lehrkraft und Mitschüler*innen machen sie/ihn nervös, es ist die sechste Stunde. Dagegen „weiß“ die (beobachtende) Lehrkraft, dass dies nur „Ausreden“ sind: Die/der Schüler/in hat einfach nicht gelernt!

9. Matthäus-Effekt: In Anlehnung an Mt. 25, 14-28: „Wer hat, dem wird noch mehr gegeben“ hat es ein(e) Schüler/in mit bereits guten Noten einfacher, weitere gute Noten zu bekommen als ein(e) Schüler/in mit schlechten Noten.

10. Biografie-Effekt: Die Lehrperson „erkennt“ (unbewusst!) Fehler bei Schüler*innen, die ihr selber unterlaufen, die sie allerdings bei sich selber nicht (bewusst) wahrnimmt und die ihr „peinlich“ sind, z.B. vorschnelles, fachlich unreflektiertes Urteilen, ... Die Lehrperson „sieht“ (unbewusst!), dass ein(e) Schüler/in Eigenschaften besitzt, die sie ablehnt.

11. Beziehungs-Effekt: Die Lehrperson möchte freundschaftlich vertrauensvolle Beziehungen zu den Schüler*innen haben, von ihnen gemocht werden. Sie glaubt, die Beziehungen durch die Notengebung zu gefährden. Ihr droht die Gefahr einer Abhängigkeit von der Gratifikationsmacht der Schüler. Diese Lehrkräfte neigen in der Notengebung zu schwächerer Differenzierung („keine Ausschöpfung der Notenskala“) und zu Milde-Effekten („Ich habe eine super Klasse!“).

12. Macht-Effekt: Der Macht-Effekt wirkt sich bei ausgeprägtem Machtmotiv aus. Beispiel: Die Lehrkraft gibt eine Klassenarbeit zurück, hat die Hefte nach Noten geordnet vor sich liegen und ruft nun jede/n einzelne/n Schüler/in auf.

Lernproblemen präventiv begegnen

Integration von Diagnose und Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens

Lernstörungen und Probleme beim Lern- und Arbeitsverhalten werden in der Schule bisher häufig ohne systematische Diagnosen bearbeitet. Ein Ansatz, Förderung mit Diagnosen zu verknüpfen, ist das »Response to Intervention«-Modell. Der Beitrag gibt einen Einblick in die Potentiale des Konzepts und zeigt an einem Beispiel, wie Diagnostik und Förderung miteinander verbunden werden können.

GINO CASALE/THOMAS HENNEMANN

Marie (10 Jahre) besucht die 4. Klasse einer ländlichen Grundschule. Sie war nie besonders gut in der Schule, fiel durch unkonzentriertes und unstrukturiertes Arbeitsverhalten auf. Dennoch wurde Marie immer versetzt, da ihre Schulleistungen meistens die Anforderungen erfüllten – wobei ihre Schulnoten im 3er- oder 4er-Bereich lagen. Nun, knapp sieben Monate vor dem Übergang in die weiterführende Schule, sind ihre Leistungen in Deutsch und Mathematik stark abgesunken. Ihr Klassenlehrer zweifelt daran, dass Marie das vierte Schuljahr meistern wird. In der Hoffnung, Marie in ihrem Lernen zu unterstützen, gibt er ihr in individuellen Stillarbeitsphasen immer zusätzlich fünf bis zehn Minuten Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben. Einige Monate später stellt der Klassenlehrer erschrocken fest, dass Maries Noten nach wie vor stark unterdurchschnittlich sind – und sie vermutlich nicht versetzt werden wird.

Es gibt solche Fälle im Schulalltag immer wieder: Problematisches Lernverhalten wird zu spät erkannt und nicht angemessen mit pädagogischen Maßnahmen oder Lernförderungen adressiert. Das führt häufig zur Entwicklung einer erheblichen Beeinträchtigung im schulischen Lernen (Heimlich/Hillenbrand/Wember 2016).

Wie kann man mit solchen »Fällen« besser umgehen und mehr Erfolg haben? Wir möchten in diesem Beitrag das systematisch angelegte Konzept »Response to Intervention«(RtI) vorstellen, mit dem man

- unterrichtsbezogenes Lern- und Arbeitsverhalten von Schülern früh erfassen und diagnostizieren kann;
- die Förderplanung für Schüler mit erhöhten Bedarfen an zusätzlicher Förderung unterstützen kann und
- überprüfen kann, ob Diagnose und Förderung für die Schüler passend sind.

Wirksamkeit schulischer Verhaltensförderung erhöhen: »Response to Intervention«(RtI)

Im Rahmen von RtI werden Diagnostik und Förderung eng verknüpft, um für Schüler auf Grundlage von Daten die bestmögliche individuelle Förderung zu ermöglichen (Huber/Grosche 2012). Durch regelmäßige und möglichst frühzeitige Erfassung der Ausgangslage lassen sich diese spezifischen Probleme erkennen und dann durch eine entsprechende Förderung verringern. Potenziellen Problemen kann frühzeitig mit einer individuellen Förderung entgegengewirkt werden, so dass dem Kind die bestmögliche individuelle Entwicklung ermöglicht wird (Fuchs 2003). Damit stellt

RtI einen Ansatz zur Prävention von Lern- und Verhaltensstörungen dar.

Beim RtI-Konzept werden Diagnostik und Förderung in der Regel in drei Schritten miteinander verknüpft (Huber/Grosche 2012):

1. regelmäßige Anwendung geeigneter und wissenschaftlich überprüfter Instrumente zur Erfassung der Ausgangslage,
2. eine daraus resultierende Auswahl und Anwendung geeigneter und evidenzbasierter Unterrichts- und Fördermethoden und
3. die konsistente Begleitung des Lern- und Entwicklungserfolgs durch verlaufsdiagnostische Methoden zur Überprüfung, ob die Förderung beim Kind zu einer positiven Veränderung führt (Grosche/Volpe 2013).

Hat eine ausgewählte pädagogische Maßnahme nicht den gewünschten Lern- und Entwicklungserfolg, wird die Intervention angepasst und – auf nächsthöherer Stufe – intensiviert. Hat die Förderung den gewünschten Erfolg, wird sie fortgeführt, bis ein bestimmtes Lern- und Entwicklungsziel erreicht ist. Eingesetzt werden sollen dabei nur solche pädagogischen Maßnahmen, die evidenzbasiert sind, bei denen also wissenschaftlich nachgewiesen ist, dass sie zu einem Fördererfolg bei Schülern führen und sie im schulischen

Kontext eingesetzt werden können (Casale/Hennemann/Grosche 2015).

Diagnostik und Förderung integrieren – in drei Schritten

1. Individuelle Ausgangslagen erfassen

Schulische Förderung sollte im besten Fall mit der Erfassung der Ausgangslage beginnen. Im RtI-Ansatz geschieht dies durch Screenings (diagnostische Verfahren, die eine große Bandbreite an Verhaltensweisen umfassen). In Summe kann so die Ausprägung spezifischer Verhaltensdimensionen festgestellt werden. Screenings werden in der Regel zwei- bis dreimal pro Schuljahr von der Lehrkraft ausgefüllt: Eine Lehrkraft beurteilt dabei anhand einer gestuften Skala eine Vielzahl an Verhaltensweisen (z. B. »Stört den Unterricht«; »Boykottiert Stillarbeitsphasen«). Durch diese proaktive und regelmäßige Beurteilung kann das Lern- und Arbeitsverhalten in der Klasse im Blick behalten und potenzielle Probleme bei Schülerinnen und Schülern frühzeitig erkannt werden.

Marie hat in der Wahrnehmung ihres Klassenlehrers starke Probleme im Arbeitsverhalten. Diese nimmt er jedoch erst wahr, als sie schon stabil sind und massiv auftreten. Außerdem sind Maries Schulleistungen bereits stark abgesunken. Durch regelmäßige Anwendung eines universellen Verhaltensscreenings hätte der Klassenlehrer frühzeitig Probleme im Arbeitsverhalten von Marie feststellen und eine angemessene Förderung anbieten können. Dabei hätte er z. B. die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL; Petermann/Petermann 2013) als Klassen-Screening anwenden und bei Marie stark auffällige Probleme im lernförderlichen Verhalten feststellen können. Die Ergebnisse hätten wahrscheinlich deutlich gezeigt, dass es Marie schwer fällt, Aufgaben selbstständig und ohne Aufforderung zu beginnen, längere Zeit konzentriert an diesen Aufgaben zu arbeiten und diese Aufgaben zu Ende zu bringen.

2. Passgenaue Fördermaßnahmen auswählen

Nach der Erfassung der individuellen Ausgangslagen sowie der potenziell problematischen Verhaltensweisen stehen nun Auswahl und Um-

Direkte Verhaltensbeurteilung für: <u>Marie</u>		Datum: <u>15.01.2016</u>				
Wie häufig hat Marie die folgenden Verhaltensweisen in der Situation gezeigt?						
	0 nie	1 selten	2 manchmal	3 oft	4 sehr oft	5 immer
<i>Marie beginnt mit der Aufgabenbearbeitung selbstständig.</i>						X
<i>Marie arbeitet konzentriert.</i>					X	
<i>Marie führt ihre Aufgaben zu Ende.</i>						X

Abb. 1: Ein Beispiel für die Umsetzung einer Direkten Verhaltensbeurteilung zur Verhaltensverlaufsdiagnostik

setzung geeigneter und passgenauer Fördermaßnahmen im Vordergrund. Die Auswahl sollte auf Grundlage der Ergebnisse aus den Screenings erfolgen und in Absprache mit Kolleginnen und Kollegen geplant und umgesetzt werden. Eine konsequente Planung der Ein- und Durchführung sowie der Evaluation des Fördererfolgs anhand folgender fünf »W-Fragen« ist hilfreich (Popp/Melzer/Methner 2013):

- Wann wird gefördert?
- Was wird gefördert?
- Wo wird gefördert?
- Wie oft wird gefördert?
- Wer fördert?

In Bezug auf das Lern- und Arbeitsverhalten haben sich u. a. folgende lerntheoretisch fundierte Fördermaßnahmen als wirksam erwiesen:

- Verhaltensverträge (z. B. Bowman-Perrrott/Burke/de Marin/Zhang/Davis 2015)
- Belohnungs-Systeme (Tokens), die wünschenswertes Verhalten belohnen (Maggie/Chafouleas/Goddard/Johnson 2011)
- Feedback, das Schülern zeitnah und wertschätzend eine sachliche Rückmeldung über ihre Verhaltensweisen im Unterricht gibt (Hattie/Timperley 2007)
- Gruppenkontingenzverfahren, wie z. B. das Klasse-Kinder-Spiel (Hilkenbrand/Plütz 2008).

Zusätzlich dazu liegen auch für kognitive Ansätze, wie z. B. Selbstinstanztechniken, Nachweise über sehr hohe Effektstärken (zur Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens) vor (Briesch/Briesch 2016).

Der Klassenlehrer überlegt, mit welcher Fördermaßnahme er Marie unterstützen kann. In Fachliteratur findet er Hinweise darauf, dass Verstärkerpläne in Kombination mit der gezielten Ver-

mittlung von Techniken zur Erledigung von Aufgaben zur Verbesserung des Arbeitsverhaltens geeignet sind. Da diese Maßnahme schnell umsetzbar und kostenarm ist, entschließt sich der Klassenlehrer, mit Marie zunächst einen Verstärkerplan zu erarbeiten. Dabei stehen drei Verhaltensziele im Vordergrund: (1) Marie beginnt selbstständig und ohne Aufforderung ihre Aufgaben. (2) Sie arbeitet mindestens zehn Minuten konzentriert an ihren Aufgaben. (3) Sie beendet ihre Aufgaben in der vorgegebenen Zeit.

Wenn Marie ihre Ziele erreicht, bekommt sie direkt im Anschluss an die jeweilige Unterrichtsphase einen Sticker. Hat sie am Ende der Woche mindestens drei Sticker, bekommt sie

Eingesetzt werden sollen nur Maßnahmen, die evidenzbasiert sind und zu einem Fördererfolg bei Schülern führen.

eine größere Belohnung, (z. B. Auswahl des nächsten Spiels im Sportunterricht). Damit sie eine realistische Chance hat ihre Verhaltensziele zu erreichen, erhält sie eine Schritt-für-Schritt-Anleitung für die Bearbeitung einer Aufgabe (mit Checkliste) sowie modifizierte Arbeitsblätter mit einer reduzierten Aufgabenzahl.

3. Den Erfolg der Förderung überprüfen

Entscheidend ist aber: Wirkt die Förderung auch im Einzelfall und kommt das Förderangebot wirklich beim Kind an? Die Antwort auf diese Frage muss sehr zeitnah (nach ein bis zwei Schulwochen) erfolgen, um bei Nicht-Erfolg einer Maßnahme zeitnah entsprechende Veränderungen vorzunehmen (Huber/Grosche 2012):

Hier werden diagnostische Methoden eingesetzt, die Verhaltensverläufe über sehr kurze Zeitabstände abbilden können, z. B. das Direct Behavior Rating (Direkte Verhaltensbeurteilung) (vgl. Christ/Riley-Tillman/Chafouleas 2009).

Bei der Direkten Verhaltensbeurteilung wird ein Verhaltensmerkmal (z. B. Beteiligung am Unterricht) festgelegt, welches durch eine konkrete Forderung (z. B. Verstärkerplan) in einer konkreten Situation im Schulalltag (z. B. Gruppenarbeitsphase) verbessert werden soll (siehe Abb. 1). Direkt im Anschluss an die jeweilige Situation wird das entsprechende Verhalten von der Lehrkraft auf einer Skala beurteilt. Die Beurteilung kann zu jeder weiteren Situation – auch mehrmals täglich – wiederholt werden, so dass nach wenigen Beurteilungen bereits Entwicklungstrends im Verhalten der Schüler dokumentiert werden können. Daraus können Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Förderung gezogen werden (Grosche 2014): Verbessert sich das Verhalten während der Förderung, wird sie beibehalten. Ist keine positive Verhaltensänderung feststellbar, wird sie angepasst. Hierbei kann man auch von der Evidenzbasierung im Einzelfall sprechen (Casale u. a. 2015).

Der Klassenlehrer hat für Marie einen Verstärkerplan mit den drei Verhaltenszielen entwickelt und umgesetzt. Er entscheidet sich vom ersten Tag an die Verhaltensverläufe von Marie mittels Direkter Verhaltensbeurteilung zu erfassen. Dabei beobachtet er in jeder Stillarbeitsphase die spezifischen Verhaltensweisen, die konkret gefördert werden. Am Ende beurteilt der Klassenlehrer dieses Verhalten auf einer Skala von 0 bis 5. Nach zwei Wochen stellt er fest, dass sich der Verhaltensverlauf kontinuierlich verbessert hat. Die Zahlen ermutigen den Klassenlehrer in der Auswahl seiner Fördermethode und er entschließt sich, den Verstärkerplan weiterhin anzuwenden und die Verhaltensziele ein wenig anspruchsvoller zu formulieren.

Bedingungen, Voraussetzungen und Begrenzungen des Ansatzes

- *RtI hat sich als wirksam erwiesen, wenn die Integration von Diagnose und Förderung systematisch und kontinuierlich erfolgt.*

Der RtI-Ansatz ist kein Allheilmittel und kein Adhoc-Ansatz – aber er ist wirksam und hilfreich, wenn Standards eingehalten werden. Generell weisen Studien darauf hin, dass RtI bereits auftretende Lernprobleme bei Schülern reduzieren kann (Tran/Sanchez/Arellano/Lee Swanson 2011). Gezeigt wurde auch, dass RtI die Entstehung von manifesten Störungen im Lernen und Verhalten durch das Angebot datenbasiert und individualisierter Förderung effektiv vorbeugen kann (VanDerHeyden/Witt/Gilbertson 2007). In Deutschland wurde das Konzept im Rahmen des Rügener Inklusionsmodells evaluiert. Hier konnte ein positiver Einfluss auf das Lern- und Arbeitsverhalten sowie die Lernerfolge im Lesen, Schreiben und Rechnen der Schüler festgestellt werden (Voß et al. 2016).

- *Präventive Verhaltensförderung gelingt, wenn sie systemisch getragen wird.*

Die enge Verknüpfung von Diagnostik und Förderung hat positive Auswirkungen. Den maximalen Nutzen bringt das Konzept allerdings, wenn es von allen Beteiligten eines Systems gemeinsam im Sinne eines multiprofessionellen Problemlösens getragen wird (Volpe et al. 2010), z. B. von Schulleitung, Kollegium, Eltern und außerschulischen Partnern. Diese pädagogische Geschlossenheit kann zu einer Verbesserung des Selbstwirksamkeitserlebens der beteiligten Personen und damit zu sicherem und erfolgreicherem Handeln führen (Urton/Wilbert/Hennemann 2015).

- *RtI kann nicht das einzige/absolute Modell schulischer Prävention darstellen.*

Es sollten vielmehr weitere Ebenen und gegebenenfalls Schulentwicklungsprozesse mitgedacht werden. Die hier vorgestellte Vorgehensweise kann jedoch ein wertvolles Puzzleteil im Konzept der »präventiven Schule« sein (Hennemann/Hövel/Casale/Hagen/Fitting-Dahlmann 2015).

- *RtI ist kein Konzept zur Diagnostik für eine Klassifikation von Störungen.*

RtI ist ein präventiver Ansatz für die Arbeit in der ganzen Klasse. Damit stößt das Konzept in Bezug auf

- Schüler mit bereits bestehenden Lernstörungen oder Lernbehinderungen an seine Grenzen. So, wie hier präsentiert, kann und will das Konzept keine grundlegende Diagnostik im Sinne der Klassifikation von Störungen leisten. Außerdem wird eine reine Verhaltensförderung bei manifesten Lernproblemen wenig erfolgreich sein. Daher sind für solche Schüler weitere, intensivere Maßnahmen sowie eine fundierte Ursachenklärung mitzudenken (Lauth/Brunstein/Grünke 2014).
- Die Stärke des Konzepts ist die Flexibilität im Einzelfall.
- Die vorgestellte Konzeption ist übertragbar auf Einzelfälle wie den von Marie. Dabei ist die Flexibilität eine Stärke des Konzeptes. So können Fördermaßnahmen individuell ausgewählt und adaptiert werden. Gleichzeitig bedeutet dies, dass die im Fallbeispiel angewendete Vorgehensweise nur ein mögliches Beispiel ist. In der Praxis ist immer die Anpassung im Einzelfall notwendig, um eine positive individuelle Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.

Literatur

- Bowman-Perrott, L./Burke, M. D./de Marin, S./Zhang, N./Davis, H. (2015): Behavior Modification 39(2)/2015, S. 247–269*
- Briesch, A. M./Briesch, J. M. (2016): Meta-Analysis of Behavioral Self-Management Interventions in Single-Case Research. In: School Psychology Review 45(1)/2016, S. 3–18*
- Casale, G./Hennemann, T./Grosche, M. (2015): Zum Beitrag der Verlaufsdiagnostik für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis am Beispiel des Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwick-*
- lung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66(7)/2015, S. 325–334
- Christ, T. J./Riley-Tillman, T. C./Chafouleas, S. M. (2009): Foundation for the Development and Use of Direct Behavior Rating (DBR) to Assess and Evaluate Student Behavior. In: Assessment for Effective Intervention 34(4), S. 201–213*
- Fuchs, L. S. (2003): Assessing Intervention Responsiveness. In: Learning Disabilities Research and Practice 18(3)/2003, S. 172–186*
- Grosche, M. (2014): Fördermaßnahmen im Prozess überprüfen. In: T. Bohl/A. Feindt/B. Lütje-Klose/M. Trautmann/B. Wischer (Hg.): Fördern. Seelze, S. 113–115*
- Grosche, M./Volpe, R. J. (2013): Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. In: European Journal of Special Needs Education 28(3)/2013, S. 254–269*
- Hattie, J./Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research, 77(1)/2007, S. 81–112*
- Heimlich, U./Hillenbrand, C./Wember, F. B. (2016): Lernschwierigkeiten und sonderpädagogischer Förderbedarf. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. S. 9–19. URL: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msw/sonderpaedagogische-foerderschwerpunkte-in-nrw/2240>*
- Hennemann, T./Hövel, D./Casale, G./Hagen, T./Fitting-Dahlmann, K. (2015): Schulische Prävention im Bereich Verhalten. Stuttgart*
- Hillenbrand, C./Pütz, K. (2008): KlasseKinderSpiel: Spielerisch Verhaltensregeln lernen. Hamburg*
- Huber, C./Grosche, M. (2012): Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63(8)/2012, S. 312–322*
- Lauth, G. W./Brunstein, J. C./Grünke, M. (2014): Lernstörungen im Überblick. In: G. W. Lauth/M. Grünke/J. C. Brunstein (Hg.): Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen, 2. Aufl., S. 17–31*
- Maggie, D. M./Chafouleas, S. M./Goddard, K. M./Johnson, A. H. (2011): A systematic evaluation of token economies as a classroom management tool for students with challenging behavior. In: Journal of School Psychology 49(5)/2011, S. 529–554*
- Petermann, U./Petermann, F. (2013): Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Göttingen. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pdxu&AN=PT9005584u.site=ehost-live>*

Der RtI-Ansatz ist kein Allheilmittel – aber er ist wirksam und hilfreich, wenn Standards eingehalten werden.

- Popp, K./Melzer, C./Methner, A. (2013): Förderpläne entwickeln und umsetzen. München, 2. Aufl.*
- Richard, S./Eichelberger, I./Döpfner, M./Hanisch, C. (2015): Schulbasierte Interventionen bei ADHS und Aufmerksamkeitsproblemen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 29(1)/2015, S. 5–18.*
- Tran, L./Sanchez, T./Arellano, B./Lee Swanson, H. (2011): A Meta-Analysis of the RTI Literature for Children at Risk for Reading Disabilities. In: Journal of Learning Disabilities 44(3)/2011, S. 283–295*
- Urton, K./Wilbert, J./Hennemann, T. (2015): Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 62(2)/2015, S. 147–157*
- VanDerHeyden, A. M./Witt, J. C./Gilbertson, D. (2007): A multi-year evaluation of the effects of a Response to Intervention (RTI) model on identification of children for special education. In: Journal of School Psychology 45(2)/2007, S. 225–256*
- Voß, S./Blumethal, Y./Mahlau, K./Marten, K./Diehl, K./Sikora, S./Hartke, B. (2016): Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Münster*

Dr. Thomas Hennemann ist Professor für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung an der Universität Köln. Er ist Vorstandsmitglied des Interdisziplinären Zentrums für empirische Lehrerinnen- und Unterrichtsforschung (iZEf) sowie Gründungsmitglied des Zentrums für Empirische Inklusionsforschung (ZEiF).
E-Mail: thomas.hennemann@uni-koeln.de

Gino Casale ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Köln im Bereich Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung. Er leitet die Fachabteilung Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt »emotionale und soziale Entwicklung«.
E-Mail: gino.casale@uni-koeln.de
Adresse (beide): Klosterstraße 79c, 50931 Köln

Aufgabe zum Schulrecht Verweildauer in der Eingangsphase,

Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Klassenkonferenz beschließt zuständigkeitshalber am Ende der Jahrgangsstufe 2 für eine Schülerin die Verlängerung der Verweildauer in der Eingangsphase. Die Eltern legen Widerspruch mit der Begründung ein, sie seien im Vorwege darüber weder informiert worden noch hätten sie einen Einblick in den Leistungsstand erhalten. Analysieren und bewerten Sie diesen Sachverhalt.

§4 (4) Landesverordnung
über Grundschulen
§ 6 DO

Lösung