

Bei meinen Recherchen für diesen Beitrag stieß ich auf die Ergebnisse zweier Umfragen unter Lehrkräften. Die erste Umfrage wurde im Jahr 2000 vom Referat Schulpsychologie bei allen Hamburger Schulen durchgeführt. Die zweite ist Teil einer noch unveröffentlichten Umfrage der Schulaufsicht speziell in den Grundschulen zum Umgang mit Förderressourcen. In beiden Erhebungen fällt auf, dass der Einsatz von Tests für die Diagnose von Lern-

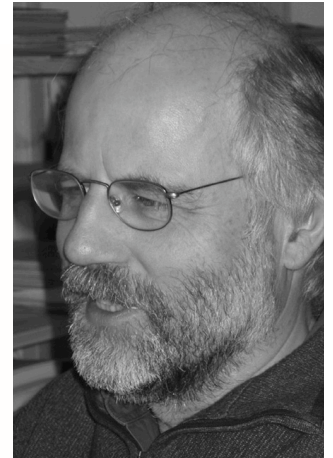
ständen – außer im Bereich Rechtschreibung, wo relativ häufig die »Hamburger Schreibprobe« eingesetzt wird – kaum verbreitet ist. Ein erstaunliches Ergebnis angesichts der nachweislich hohen Bedeutung von Fördermaßnahmen und der entsprechend umfangreich bereitgestellten Ressourcen. Deshalb sprach ich mit dem Schulpsychologen Wolfgang Rohlfing über Probleme und Perspektiven der Diagnostik in Hamburger Schulen.

Diagnostik in der Schulpraxis

Probleme und Perspektiven aus Sicht der Schulpsychologie



*Dr. Peter May,
ad personam*



*Wolfgang Rohlfing,
ad personam*

Herr Rohlfing, warum werden in Hamburger Schulen so wenig Tests für die pädagogische Diagnostik eingesetzt?

Dafür gibt es verschiedene Gründe. Zum einen gibt es nicht für alle Lernbereiche brauchbare Test-Verfahren. Darüber hinaus sind vielen Lehrkräften die vorhandenen Verfahren nicht bekannt. Und häufig empfinden die Lehrkräfte den Einsatz von Tests auch nicht als ökonomisch. Es könnte sein, dass sie aufgrund vergangener Reihentestungen den Eindruck gewonnen haben, die Testanwendung bedeutet zwar mehr Arbeit, bringt aber wenig neue und praktisch umsetzbare Erkenntnisse.

Der erste Grund ist eine Kritik an Testautoren und wissenschaftliche Instituten, eine zügige Entwicklung geeigneter Tests vernachlässigt zu haben. Hier soll ja künftig auch das Referat »Standardsicherung und Testentwicklung« im neuen Landesinstitut eingreifen. Der zweite Punkt richtet sich auch an die

Kolleginnen und Kollegen der Lehreraus- und -fortbildung, nicht genügend für die Aufklärung und Anleitung zur Anwendung standardisierter Verfahren getan zu haben. Sehr wichtig finde ich den dritten Punkt: Bringt die Anwendung von Tests wirklich zu wenig Neues gegenüber der Alltagsbeobachtung?

Ich möchte an dieser Stelle anmerken, dass wir mit »Test« oft unterschiedliche Arten von diagnostischen Instrumenten in der Schule meinen. Neben normierten Tests im »klassischen« Sinne, für deren Verwendung meistens eine spezielle Diagnostikausbildung nötig ist, gibt es mehr oder weniger standardisierte informelle Verfahren und Inventare für die Hand der Lehrkraft. Diese Verfahren werden entweder im Einzelkontakt mit einem Schüler verwendet, und/oder sie geben im Sinne eines »Screenings« Hinweise auf mögliche Probleme in der Lerngruppe. Es geht doch bei der pädagogischen Diagnostik um die Frage, wo die Schüler im

Lernprozess stehen, also was sie schon können und was noch nicht, und wo die Lehrkräfte mit gezielter Hilfe einsetzen können. Können hier Testergebnisse nicht eine wichtige Informationsquelle bilden, zum Beispiel indem sie auf Kinder aufmerksam machen, die erwartungswidrige Schwächen im Lernstand aufweisen?

Ja natürlich, aber was erfährt man denn wirklich, wenn ein Kind im Test oder in der Vergleichsarbeit ein schwaches Ergebnis hat? Man weiß lediglich, dass dieses Kind bestimmte Aufgaben noch nicht lösen kann. Man weiß noch nicht, warum das so ist und wie man dem Kind helfen kann. Dazu bedarf es nämlich eines diagnostisch ausgerichteten Dialogs mit dem Kind, und erst in einem solchen Dialog können Hintergründe punktuellen Versagens sowie Möglichkeiten des Weiterlernens geklärt werden. Zum Beispiel in Mathematik: Wenn ich festgestellt habe, dass ein Kind eine Ma-

theaufgabe nicht lösen konnte, kann ich es nach seiner Vorgehensweise, seinen Überlegungen und Schwierigkeiten fragen. Anschließend könnte ich ihm die gleiche Problemstellung unter pädagogisch veränderten Bedingungen geben, etwa indem es die Lösung zeichnerisch erstellt oder indem es mit anschaulichen Gegenständen statt mit abstrakten Zahlen operiert. Hierbei kann man dann erfahren, zu welchen Lernschritten das Kind mit Hilfe des Erwachsenen in der Lage ist, Lernschritte, die es ohne Hilfe noch nicht gehen kann. Diese »Zone der nächsten Lernentwicklung« sollte nach dem berühmten russischen Lernpsychologen Wygotski das Kernstück der zu planenden Fördermaßnahmen bilden.

Dazu gehören auf Seiten der Lehrkräfte einige Voraussetzungen: Zum einen müssen die Lehrkräfte sehr genau die Struktur des Lerngegenstands kennen. Sie benötigen darüber hinaus eine Lernentwicklungstheorie, um den Lernstand des Kindes zu verorten. Und sie brauchen wohl auch eine besondere Neugierhaltung dem Kind gegenüber, die besagt: »Ich kann von dem Schüler lernen, wie er lernt, wie ich ihm dabei helfen kann und ob meine Hilfe an der richtigen Stelle ansetzt.« Der Pädagoge darf nicht einfach nur distanziert feststellen, wo ein Kind Schwierigkeiten hat, sondern muss den Mut zu eigenen Interpretationen und Förderideen haben. Was hindert so viele Lehrkräfte daran, sich auf diesen »diagnostischen Dialog« einzulassen?

Was immer wieder genannt wird, ist der Zeitfaktor. Aber hinderlich ist auch, dass viele Lehrkräfte Fächer unterrichten müssen, für die sie nicht ausgebildet sind. Darüber hinaus muss man beachten, dass Lehrkräfte stets Teil des Gesamtgeschehens sind und deshalb die Feststellung des Lernstands immer auch etwas über sie und ihre unterrichtliche Arbeit aussagt. Erschwerend für eine unvoreingenommene pädagogische Diagnostik ist jedoch vor allem die Rolle der Lehrkräfte als Bewertende. Stets sind sie dazu angehalten, die Leistungen und die Lernstände der Schüler auch unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, welche

Note die Schüler bekommen sollen, ob sie in die nächste Klasse versetzt werden oder in eine bestimmte Schulform wechseln sollten. Dies beeinträchtigt die Herstellung einer entspannten diagnostischen Situation, in der die Lernenden spüren können: »Der/die will mir nicht schnell etwas beibringen oder mich zensieren, sondern der/die interessiert sich wirklich für meine Gedanken und Lernwege.« Daher ist es für einen Diagnostiker, der von außen kommt, häufig leichter, unvorbelastet in den diagnostischen Dialog einzutreten, während es für die Lehrkräfte bedeutet, dass die Kinder großes Vertrauen in sie haben müssen.

Und nicht nur die Schüler könnten bei dieser Art der Diagnostik Angst vor einer negativen Bewertung haben und sich daher vor der Überprüfung zu drücken versuchen. Auch die Lehrkräfte haben häufig Sorge, dass das Ergebnis der Diagnostik unangenehme Fragen aufwirft. Bei der PISA-Erhebung hat es beispielsweise ein Großteil der Fachlehrkräfte abgelehnt, die Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Klasse zu erhalten. Hier scheint verbreitet die Sorge zu herrschen, die Testergebnisse könnten die eigene Position in Frage stellen. Nur: In gewisser Weise handeln diese Lehrkräfte wie ein Mensch, der nicht in sein Portemonnaie schauen mag, weil er denkt, das Geld werde schon irgendwie zum Einkauf reichen. Auf jeden Fall darf an der Schule kein Klima der Missgunst und Hämie herrschen, denn sonst vermeiden die einzelnen Lehrkräfte jede ehrliche Diagnose und Rechenschaftslegung bzw. es wird keinen konstruktiven Austausch über die Testergebnisse in den Klassen geben.

Deshalb brauchen wir in den Schulen nicht nur eine größere diagnostische Sensibilität und Erfahrung bei den Lehrkräften, sondern auch ein Mehr an solidarischer Unterstützung im Umgang mit Lern- und Lehrschwierigkeiten. Wenn ein Kind nicht so gut lernt, macht es we-

nig Sinn, dies sogleich als persönliches Versagen der Lehrkraft zu betrachten. Nützlicher erscheint es mir, danach zu suchen, welche Ressourcen im eigenen Unterricht, beim Kind selbst und auch in seinem Umfeld bisher ungenutzt blieben. Lehrer und Lehrerinnen wissen ja auch, dass nicht nur kognitive Aspekte das Lernen behindern können, sondern dass Gefühle, Motive und vor allem das Selbstbild des Lernenden damit verknüpft sind und in den diagnostischen Dialog einbezogen werden können.

Wo liegen Ansatzpunkte für eine Verbesserung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte? Was kann zum Beispiel das Landesinstitut dazu beitragen?

Wichtig sind natürlich die Kenntnis der verschiedenen Test- und anderen Verfahren und der Mut, diese regelmäßig anzuwenden sowie darüber hinaus vor allem detailliertes Wissen um die Hindernisse in den einzelnen Lernbereichen, an denen die Kinder scheitern können. Dieses Wissen muss sich auch auf psychische Aspekte, also beispielsweise auf Motivation und Emotion, beziehen. Lehrkräfte müssen ermutigt und trainiert werden, häufiger diagnostische Mittel einzusetzen und sich mit den Kollegen auszutauschen – ohne Angst vor Blamagen oder Sanktionen. Und nicht zuletzt ist die Zeitfrage zu lösen. Ich weiß aber von vielen Lehrkräften, dass es sich für sie gelohnt hat, sich mit einem Kind in der vorhin beschriebenen Weise zusammenzusetzen – und sei es auch nur für zehn Minuten.

Demnach dürfte es eigentlich keinen didaktischen Kurs im Landesinstitut geben, in dem die Fachexperten – neben der Vermittlung von Konzepten zur Unterrichtsgestaltung – nicht auch die entsprechenden Hinweise zur Feststellung des Lernstandes und der nötigen passgenauen Förderung geben. Und jedes Förderprogramm wiederum muss auf einer gründlichen Diagnose beruhen, aus der sich ein gezielter Förderplan einschließlich der Maßnahmen zur Überprüfung des Lernerfolgs ableiten lässt. Vielen Dank für das Gespräch, Herr Rohlfing.

Dr. Peter May

*EIN VERBREITETER
EINDRUCK IST, DASS
TESTS VIEL ARBEIT
MACHEN ABER NUR
WENIG NEUE
ERKENNTNISSE BRINGEN.*

spüren können: »Der/die will mir nicht schnell etwas beibringen oder mich zensieren, sondern der/die interessiert sich wirklich für meine Gedanken und Lernwege.« Daher ist es für einen Diagnostiker, der von außen kommt, häufig leichter, unvorbelastet in den di-

*ICH WEISS VON
VIELEN LEHRKRÄFTEN,
DASS SICH EIN
DIAGNOSTISCHER
DIALOG MIT EINEM KIND
GELOHNT HAT.*