

Leseprobe aus: Jansen, Meyer, Diagnostizieren im Dialog, ISBN 978-3-407-29447-0
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29447-0>

Vorwort

Kinder und Jugendliche in ihrer Vielfalt fördern – Unterricht fokussiert auf individuelle Förderung weiterentwickeln, kurz *Vielfalt fördern*, ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Bertelsmann Stiftung und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. Es richtet sich an Lehrkräfte in Schulen mit Sekundarstufe I und unterstützt sie dabei, sich auf die unterschiedlichen Ausgangslagen, Potenziale und Interessen der Schüler/innen besser einzustellen und sie individuell zu fördern. Dabei setzt das Angebot auf die Wirksamkeit von Teamarbeit im Kollegium, indem Teamarbeit initiiert, intensiviert und kultiviert wird.

Unter wissenschaftlicher Leitung von Christian Fischer (Universität Münster) und Bettina Amrhein (Universität Bielefeld) haben ausgewiesene Fortbildungsexpertinnen und -experten und Schulpraktikerinnen und -praktiker eine Qualifizierungsmaßnahme konzipiert, deren Ziel ein Unterricht ist, der die Fähigkeiten und Interessen aller Schüler/innen berücksichtigt und fördert. In mindestens zwei Jahren durchlaufen die Teams (Klasse-, Jahrgangsbzw. Fachteams) an den Projektschulen vier Module, die aufeinander aufbauen:

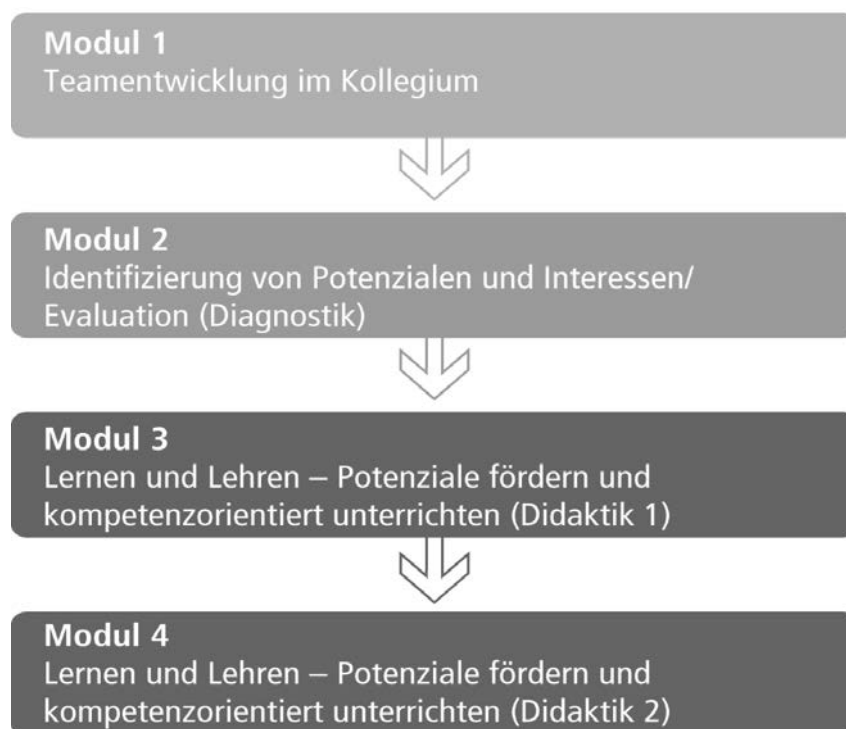


Abb. o: Aufbau der Qualifizierungsmaßnahme »Vielfalt fördern« (MSW NRW/Bertelsmann Stiftung 2015)

Die vorliegende Publikation ist vor dem Hintergrund des Moduls »Diagnostik« entstanden: Die Verpflichtung zu individueller Förderung setzt diagnostische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern voraus. Viele Lehrkräfte haben sich dieses Themengebiet weder in ihrem Studium noch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung systematisch erschließen können und sind deshalb an professioneller Unterstützung interessiert. Sie stehen vor einer anforderungsreichen Aufgabe: Damit sie ihre Schülerinnen und Schüler erfolgreich individuell fördern können, müssen beispielsweise Lernstände in ihrer Entwicklung erfasst und in Relation zu den gültigen Kompetenzstandards gesetzt werden. Nur so können Lehrkräfte passende Lernwege eröffnen, auf denen die Schüler/innen diese Kompetenzen erreichen und sie optimieren können. Dies alles bedarf der Integration in den Unterricht (des jeweiligen Faches).

Eine so verstandene *schulische Diagnostik* ist angewiesen auf den Dialog zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen. Schüler/innen als Experten für ihr Lernen in die diagnostischen Schritte und Prozesse einzubeziehen, ist Voraussetzung für ihren Lernerfolg und der Maßstab erfolgreichen Unterrichts.

Wir bedanken uns sehr bei Christian Jansen und Markus Meyer, den Entwicklern von Modul 2 der Qualifizierungsmaßnahme *Vielfalt fördern*, für ihre Initiative, aus dem Projektkontext hinauszutreten und *schulische Diagnostik* durch diese Publikation einer breiteren Öffentlichkeit näher zu bringen.

Den Lesern dieses Buches wünschen wir eine erkenntnisreiche Lektüre und hoffen, dass sie die vielfältigen Materialien für ihren Unterricht adaptieren und förderlich einsetzen können.

Gütersloh und Düsseldorf, im Juli 2015

*Angela Müncher, Projektleiterin Bertelsmann Stiftung
Tamara Sturm-Schubert, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW*

Einleitung

Als wir 2011 zu fünft damit begannen, für *Vielfalt fördern* ein Fortbildungsmodul zum Thema »Diagnostik« zu konzipieren, mussten wir zunächst nicht nur unsere individuellen Erfahrungen mit Diagnostik in der Schule teilen, sondern auch unsere damit verbundenen unterschiedlichen Vorstellungen und Haltungen zu einer *gemeinsamen* Haltung machen. Dieser gemeinsame Lernprozess war nicht immer reibungslos und geradlinig, hat uns aber zwei entscheidende Dinge über schulische Diagnostik gelehrt:

1. Sie kann nur im Team gelingen.
2. Sie ist eher eine Haltung als eine Methode.

Damit einher ging auch eine Standortbestimmung im weiten Feld der pädagogischen Diagnostik. Die Zielgruppe von *Vielfalt fördern* sind Kolleginnen und Kollegen aller Fächer an Schulen mit Sekundarstufe 1; daher fielen eine stark fachbezogene und sonderpädagogische Schwerpunktsetzung von vornherein weg. Es ging vielmehr darum, grundlegende diagnostische Kompetenzen zu vermitteln.

Im Laufe der intensiven Beschäftigung mit der Thematik konnten wir allmählich das Profil einer *schulischen* Diagnostik schärfen. Lehrkräfte sind primär Unterrichtspraktiker/innen; daher brauchen sie diagnostische Kompetenzen, die zum Kerngeschäft des Unterrichts passen. Sie brauchen ein Verständnis dafür, *warum*, *wie* und *wozu* Diagnostik im Unterricht stattfindet, und sie brauchen ihre Schülerinnen und Schüler als aktiv Teilhabende in diagnostischen Prozessen. Der Titel des Buchs weist klar darauf hin: Erfolgreiche Diagnostik besteht unserer Auffassung nach nicht allein in der Gewinnung möglichst genauer oder reichhaltiger Daten über den Unterricht. Sie besteht vor allem aus dem gemeinsamen Dialog von Lehrkräften und Schüler/innen darüber, welche lernwirksamen Faktoren des Unterrichts verändert werden sollen, damit erfolgreiches Lernen möglich wird. Schulische Diagnostik und Unterrichtsentwicklung lassen sich somit nicht voneinander trennen.

Vielfalt fördern ist ein Fortbildungsangebot, das von Schulen mit Sekundarstufe 1 über mehrere Jahre hinweg durchlaufen werden kann. Um unsere Idee einer dialog- und prozessorientierten Diagnostik auch über das Projekt hinaus in den Schulalltag zu tragen, haben wir uns für eine Publikation in Buchform entschieden.

Das vorliegende Buch, die zugrunde liegenden Ideen sowie die darin ausgeführten Inhalte wären ohne den intensiven Austausch innerhalb der Entwicklungsgruppe nicht möglich gewesen. Wir möchten daher den »Entwicklern« unseren großen Dank aussprechen – nicht nur für dieses Buch, sondern auch für die jahrelange großartige und freundschaftliche Zusammenarbeit. Vor allem den ehemaligen Mitgliedern der Arbeitsgruppe »Diagnostik« – Michael Wildt, Günther Barth, Christine Preuss und Michelle Balmert – danken wir sehr herzlich. Zudem bedanken wir uns bei Mariola Meyer für die konzeptionelle Unterstützung im Hinblick auf den diagnostischen Einsatz von Modell DREI.

Wir bedanken uns zudem ausdrücklich bei der Bertelsmann-Stiftung, den Projektleiterinnen von *Vielfalt fördern*, Angela Müncher und Tamara Sturm-Schubert, sowie Bettina Amrhein für die Unterstützung bei der Entstehung dieses Buches. Unser Dank gilt auch Christian Fischer.

Für die kurzfristige Erstellung aussagekräftiger Illustrationen bedanken wir uns sehr bei Caroline Jansen.

Hinweise zur Nutzung dieses Buches

Kapitel 1 dient der Einführung in die schulische Diagnostik. Die weiteren Kapitel folgen dem Ablauf eines diagnostischen Prozesses: Die Darstellung der Anlassklärung in Kapitel 2 dient der Beantwortung der grundlegenden Frage, warum im Unterricht überhaupt diagnostiziert werden soll – unserer Ansicht nach ist schulische Diagnostik kein Selbstzweck, sondern braucht immer einen Anlassbezug. Kapitel 3 beschreibt die Fokussierung des Anlasses auf konkrete unterrichtsrelevante Veränderungsbereiche sowie die präzise sprachliche Abbildung in Form von Hypothesen. Daran schließt sich die Datengewinnung mittels diagnostischer Instrumente an. In Kapitel 4 steht die Lernprozessberatung im Zentrum. Hier werden aus allgemeinen Entwicklungszielen und -bedarfen individuelle Ziele und Bedarfe in Form von Entwicklungsmaßnahmen abgeleitet. Im letzten Kapitel schlagen wir noch einmal eine Brücke von schulischer Diagnostik zum individualisierten Unterricht: Schulische Diagnostik findet nicht nur *im* Unterricht statt; erfolgreiche diagnostische Prozesse setzen u. E. eine Individualisierung voraus, so wie die Individualisierung des Unterrichts nur auf der Basis expliziter diagnostischer Prozesse gelingen kann.

Als roten Faden haben wir ein illustriertes Fallbeispiel gewählt, anhand dessen wir alle diagnostischen Prozessschritte durchlaufen. Zwei weitere beispielhafte diagnostische Prozesse finden Sie im 5. Kapitel.

Jedes Kapitel beginnt mit einem kurzen Überblick über die Inhalte, am Ende fasst ein Fazit die Kernbotschaften des Kapitels noch einmal stichpunktartig zusammen. In den Kapiteln selbst finden Sie Kästen mit hervorgehobenen Inhalten. Diese sind mit Icons gekennzeichnet:



der »Wegweiser« verdeutlicht Ihnen zum einen Ihren Standort im Diagnoseprozess und gibt zum anderen wichtige Handlungshinweise.



hebt wesentliche Hintergrundinformationen hervor.



weist auf das oben erwähnte Fallbeispiel hin.



zeigt Ihnen, welche Kopiervorlage zum jeweiligen Abschnitt gehört. Die Kopiervorlagen finden Sie auch als Downloadmaterial auf der Produktseite zu diesem Buch unter www.beltz.de – sowohl als PDF-Datei als auch als anpassbare Vorlagen in Word. So können Sie die Kopiervorlagen auf Ihre Klasse und Ihren Bedarf anpassen.



markiert das Fazit am Ende jedes Kapitels.

Wir hoffen, Ihnen mit diesem Buch einige Denkanstöße geben zu können. Wir verstehen uns dabei selbst als Lernende in einem lernfähigen Projekt. Daher freuen wir uns über Ihr Feedback! Schreiben Sie uns: schulische.diagnostik@web.de

Köln, im August 2015

*Christian Jansen
Markus Meyer*

Diagnostizieren im individualisierten Unterricht

Im folgenden Kapitel werden wir zunächst klären, was wir unter »schulischer Diagnostik« verstehen: Sie umfasst den Prozess, Unterricht so zu gestalten und weiterzuentwickeln, dass allen Schüler/innen erfolgreiches Lernen ermöglicht wird. Schulische Diagnostik ist das gemeinsame Tun all derer, die diese Entwicklung betrifft, also Lehrende und Lernende. Sie beginnt dann, wenn alle gemeinsam den Blick auf eine Situation richten, in der Veränderung erwünscht ist bzw. sich lohnt. Um diagnostische Prozesse kontrolliert steuern zu können, müssen sie *explizit* werden. Viele diagnostische Prozesse laufen jedoch *implizit*, d. h. unkontrolliert ab, daher werden wir eine deutliche Abtrennung der impliziten (Alltags)diagnostik vornehmen. Dies setzt die erfolgreiche Arbeit in Teams voraus, wobei nicht nur kollegiale Teams gemeint sind. In erster Linie ist schulische Diagnostik der explizite Dialog mit Schüler/innen. Daher setzt sich vor allem der letzte Abschnitt mit einer Sensibilisierung für das Diagnostizieren im Dialog mit Schüler/innen auseinander.

Was ist schulische Diagnostik?

1.1

Lehrer/innen, die sich mit Diagnostik in der Schule bzw. schulischer Diagnostik beschäftigen, tun dies einerseits aus dem Bewusstsein heraus, dass Diagnostizieren zu den Kernkompetenzen des Lehrberufs gehört – so halten es jedenfalls die Standards für die Lehrerbildung fest: »Kompetenzbereich: Beurteilen – Kompetenz 7: Lehrerinnen und diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern« (Beschluss der Kultusministerkonferenz 2004: Standards für die Lehrerbildung, S. 11). Diagnostische Kompetenzen zu erwerben ist mittlerweile zu einem wichtigen Bestandteil der Ausbildung von Lehrer/innen geworden (vgl. Meyer/Jansen 2016).

Andererseits erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Begriff »Diagnostik« im schulischen Kontext auch aus einem starken Bedürfnis nach theoretischer und vor allem unterrichtspraktischer Klärung heraus. Dabei wird der Begriff unterschiedlich gedeutet: als Leistungsdiagnostik, Individualdiagnostik, Förderdiagnostik oder gar Selektionsdiagnostik. Das zeugt nicht nur von einer unterschiedlichen Handhabung, sondern auch von teilweise sehr konträren Bewertungen der Diagnostik: Für die einen ist sie beispielsweise ein Instrumentarium aus Testverfahren, mit dem sich – möglichst schnell und zweifelsfrei – individuelle Lerndefizite ans Licht bringen lassen, für die anderen markiert Diagnostik genau deswegen das Ende von Lernchancen, werden Kinder und Jugendliche doch gerade durch sie mit »Labels« versehen (LRS, Dyskalkulie, ADHS etc.), die sie möglicherweise ein ganzes Schulleben vor sich her tragen müssen.

Wer sich mit Diagnostik auseinandersetzen will, kann daher nicht von einem einheitlichen Verständnis ausgehen. Deshalb ist ein Austausch darüber im Kollegium der erste Schritt, um diese Heterogenität aufzudecken – mit teilweise kontroversen Ergebnissen, wie Fortbildungserfahrungen zeigen. Wer sich aber im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung mit Diagnostik auseinandersetzen will, kann den gewünschten Entwicklungs- und Veränderungsprozessen ohne gemeinsames Leitbild keinen »Kurs« geben. Für die schulische Diagnostik bedeutet dies, dass Lehrer/innen gemeinsam ein diagnostisches Verständnis entwickeln müssen.

KV 1+2

Ein Fragebogen zum persönlichen Diagnostikverständnis kann dabei den Einstieg in die Entwicklung eines diagnostischen Leitbildes erleichtern (KV 1). Alternativ können Sie auch eine offenere Form der (Selbst-)Befragung wählen: Eine Lernlandkarte ist ein ideales diagnostisches Instrument, um herauszufinden, was Sie und Ihre Kolleg/innen bereits wissen und können und was Sie am Thema Diagnostik besonders interessiert (KV 2). Sie werden feststellen, dass Sie im Hinblick auf Ihr Verständnis von schulischer Diagnostik viele Gemeinsamkeiten haben, aber mitunter auch völlig gegensätzlicher Meinung sind. Bereits jetzt muss sich unter Beweis stellen, was eine der Grundbedingungen schulischer Diagnostik ist: Vielfalt, Diversität, Heterogenität von Teams oder Lerngruppen ist immer gegeben, aber sie braucht auch den Konsens, um in gemeinsame Veränderungsprozesse zu münden. Bei der Konsensbildung gilt es allerdings, bekannten »Denkfallen« wie *Groupthink* und *Social Loafing* (vgl. Kap. 1.3) aktiv entgegenzuwirken: Ein Konsens muss immer offen bleiben für Veränderung.

Des Weiteren fehlt häufig eine systematische Einbettung in den Unterricht, oder anders formuliert: *Was diagnostiziere ich als Lehrer/in wie, wann und wozu?*

Wir werden im Folgenden von *schulischer* Diagnostik sprechen, nicht nur, um auch begrifflich zu betonen, dass wir uns auf pädagogische Diagnostik im Handlungsfeld Schule beschränken wollen, sondern auch, um sie von psychologisch-medizinischer und sonderpädagogischer Diagnostik abzugrenzen. Lehrer/innen, die an Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien unterrichten, haben in der Regel keine medizinische, psychologische oder sonderpädagogische Ausbildung. Kompetentes diagnostisches Handeln von Lehrer/innen ist immer bezogen auf den Kernbereich der eigenen Profession: den Unterricht. Dabei kann Diagnostik in der Schule nur dann funktionieren, wenn sie nicht nur für Lehrer/innen, sondern auch für Schüler/innen gemacht ist. Dafür muss sie – gerade auch für Schüler/innen – verständlich sein und sich auf das beziehen, was im Mittelpunkt des Verhältnisses von Schüler/innen und Lehrer/innen steht: das Lernen im Unterricht in der Schule. Schulische Diagnostik orientiert sich dabei an den zwei folgenden Leitfragen:



Leitfragen schulischer Diagnostik

- Was können Sie, Ihre Kolleg/innen und Schüler/innen über Faktoren herausfinden, die Lernerfolg beeinflussen (vgl. Kap. 2.4)?
- Wie können Sie, Ihre Kollegen/innen und Schüler/innen gemeinsam nach Ansatzpunkten »für erfolgversprechendes Weiterlernen« suchen (vgl. Wildt 2009, S. 14–19)?

Eine Schule, an der Schüler/innen und Lehrer/innen – miteinander und untereinander – gute Beziehungen pflegen können, bietet ideale Bedingungen: Ein freundlicher, respektvoller und wertschätzender Umgang miteinander, ein hohes Maß an Diversität (individuelle »Nischen«, Lern-, Spiel- und Kreativitätsinseln) sowie Partizipation als gelebte Wirklichkeit, in der Schüler/innen für sich und andere Verantwortung übernehmen, sind mittlerweile Alltag an vielen Schulen bzw. der »Nordstern« der Schulentwicklung. Dabei darf die Klassentür jedoch keine Grenze sein: vor allem der Unterricht braucht gute Beziehungen, Individualisierung und Partizipation. Schulische Diagnostik ist ein Weg, dies zu verwirklichen. Funktionieren kann sie unserer Ansicht nach aber nur im echten *Dialog*

- mit den Kolleg/innen, mit denen Sie Ihre Schule als Haus des Voneinander-Lernens und Zusammen-Lebens erhalten und ausbauen wollen (vgl. Reich 2014, S. 67 ff.);
- mit den Schüler/innen, mit denen Sie gemeinsam Lernprozesse gestalten, und die die eigentlichen Akteure schulischer Diagnostik sind.

Eine professionelle Ausübung des Lehrberufs erschöpft sich längst nicht mehr in der Fachexpertise sowie in methodisch-didaktischen Kompetenzen. Wissen zu »vermitteln« bedeutet nach konstruktivistischer Auffassung nicht das »Bereitstellen vorstrukturierter Lernein-

heiten« (Vogt 2007, S. 8), sondern das Schaffen einer Lernumgebung, in der »Wissen immer wieder individuell konstruiert, reorganisiert und erweitert« werden kann (Vogt 2007, S. 8, vgl. auch Reich 2014, S. 212 ff.). Welche guten Lernbedingungen dafür gegeben sein müssen, kann nicht »vom Lehrerpult aus« bestimmt werden, sondern lässt sich nur im (diagnostischen) Dialog mit den Schüler/innen herausfinden. Dialog- bzw. Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft gehen Hand in Hand mit der Professionalisierung schulischer Diagnostik:

»Dafür sind hohe pädagogische, psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich sowie die motivierende Kommunikation untereinander und die hilfreiche Beratung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern. Junge Menschen müssen in der Schule erfahren, dass sie fair und gerecht behandelt und beurteilt werden und sie ihre Bildungschancen voll ausschöpfen können. Lehrkräfte helfen ihnen, ihre eigene Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft einzuschätzen und zu steigern.«

(Kultusministerkonferenz 2000, S. 3)

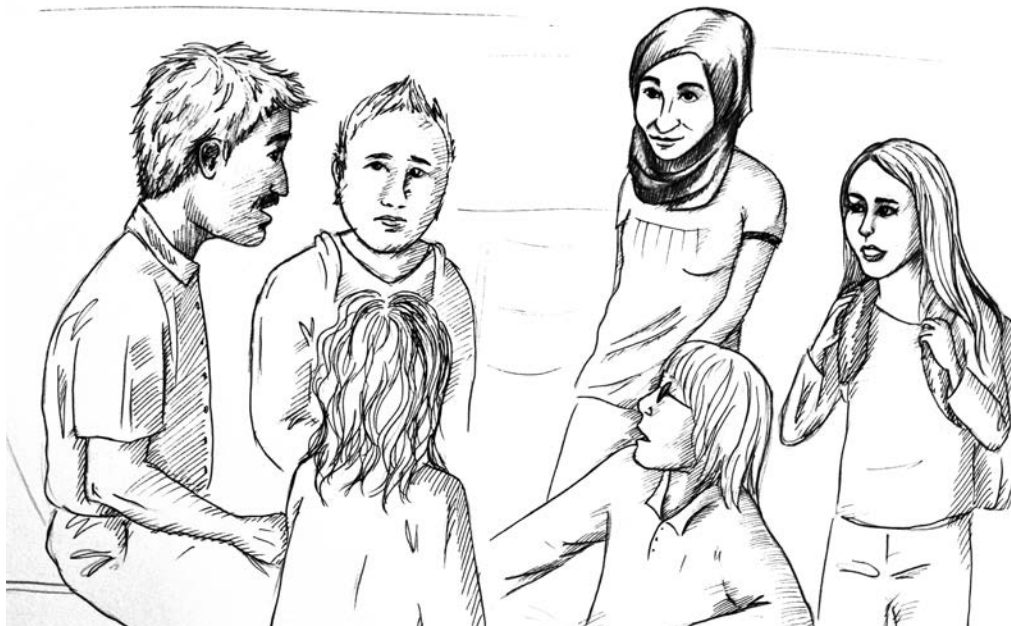


Abb. 1: Schulische Diagnostik als Dialog (Illustration: Caroline Jansen)

Schulische Diagnostik als Teil der Unterrichtsentwicklung

1.2

Eine verbreitete Erwartung an Diagnostik in der Schule ist die eines Werkzeugs, das zur Ermittlung eines Ist-Stands zum Einsatz kommt. Eine Lehrperson, die vor allem die Vermittlung von Fachkompetenzen in den Mittelpunkt ihres Handelns stellt, wünscht sich zuverlässige Testinstrumente zur Abbildung von fachbezogenen Leistungsständen, z. B. in der Lerneingangsdiagnostik. Wer Bildung eher ganzheitlich versteht, sucht nach Instrumenten, um individuelle Lernvoraussetzungen oder Interessen zu ermitteln.

Es steht außer Frage, dass Diagnostik Ist-Stände klären soll, allerdings greift diese Beschreibung im schulischen Kontext viel zu kurz: Diagnostik als bloßer Werkzeugkoffer bleibt folgenlos für die Unterrichtspraxis und den jeweils damit verbundenen Vorstellungen guten Unterrichts. Eine Veränderung und Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis ist damit nicht möglich. Für das hier vorgestellte Modell schulischer Diagnostik ist aber gerade die Verknüpfung von Unterrichtsentwicklung und Diagnostik von entscheidender Bedeutung:

Wer Unterricht entwickelt, braucht Diagnostik; wer diagnostiziert, tut dies, um Unterricht weiterzuentwickeln.

Oftmals liegt dies gar nicht unmittelbar auf der Hand, beispielsweise dann, wenn Sie einzelne Schüler/innen in einen förderdiagnostischen Fokus nehmen. Hier scheint die Diagnostik geradezu isoliert vom »normalen« Unterrichtsgeschehen zu sein. Dies ist aber nicht der Fall, weil nur einzelne Schüler/innen betrachtet werden, sondern weil Förderung *nicht* als integraler Bestandteil des Unterrichts betrachtet wird. Mit anderen Worten: Nur die »Auffälligen« sind diagnostisch interessant, nicht aber die Entwicklung hin zu einem Unterricht, der alle Schüler/innen als Teilhaber/innen an diagnostischen Prozessen sieht bzw. die diagnostischen Kompetenzen aller Schüler/innen entwickelt. Diesen Perspektivwechsel halten wir für das entscheidende Bindeglied zwischen Individualdiagnostik und Gruppen- bzw. Organisationsdiagnostik (vgl. Maier 2015, S. 34f.). Individualisierung und Unterrichtsentwicklung stellen für uns keinen Gegensatz dar.

Dass Unterricht in seiner Qualität weiter entwickelt werden muss, steht für uns außer Frage. Der Frage, wie mit der zunehmenden Heterogenität von Lerngruppen umzugehen ist, müssen sich Lehrer/innen sämtlicher Schulformen stellen:

»Vielfalt im Klassenzimmer ist eigentlich nichts Neues. Denn jedes Kind ist anders. Doch noch nie war diese Heterogenität so offensichtlich wie heute: In Großstädten steigt die Zahl der Kinder aus Zuwandererfamilien, in ländlichen Gebieten müssen Schulen [...] zusammengelegt werden, in bürgerlichen Gegenden schicken ohnehin fast alle Eltern ihre Kinder auf das Gymnasium, und immer mehr Kinder mit besonderem Förderbedarf gehen auf Regelschulen.«
(Ebel/Müncher 2013, S. 1)

Angesichts der Vielfalt im Klassenzimmer sollen Lehrer/innen individualisiert unterrichten, sodass jede/r Einzelne die Chance hat, »ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln« (Meyer 2008, S. 97) bzw. »Ergebnisse persönlicher Exzellenz« zu erzielen (Reich 2014, S. 81). Diese Individualisierung im Rahmen des gemeinsamen Lernens kann allerdings nur dann gelingen, wenn sich der Unterricht nach den jeweiligen Bedingungen ausrichtet, in denen erfolgreiches Lernen für alle möglich wird – und nicht umgekehrt. Das verlangt Ihnen als Lehrer/in die Bereitschaft ab, die vielleicht über die Jahre zur zweiten Natur gewordene Unterrichtspraxis kritisch zu hinterfragen: Ist mein Unterricht dieser Herausforderung gewachsen?



Lehrende als Lernende

Wenn Sie akzeptieren können, dass der Handlungsbedarf nicht allein aufseiten der Bildungspolitik liegt, können Sie einen großen Beitrag leisten, die Herausforderung der Heterogenität zu meistern – unterschätzen Sie nicht Ihren Einfluss. Dafür müssen Sie nur dasselbe von sich fordern, was Sie auch von ihren Schüler/innen erwarten: Offen und neugierig zu bleiben und sich als (lebenslang) Lernende zu verstehen. Mut zur Veränderung ist allemal besser als Frust in der Stagnation. Zu diesem (Lern)Weg gehört auch gelegentliches Scheitern.

1.3 Schulische Diagnostik als Aufgabe von Teams

Wie können wir Unterricht so verändern, dass individualisiertes Lernen möglich ist? Unterrichtspraktisch gibt es nur konkrete Antworten auf diese Frage – abhängig von Ihrer Schule mit Ihren Schüler/innen und Kolleg/innen. Individualisierung lässt sich nicht gleichförmig in der Praxis umsetzen. Die jeweiligen Unterrichts- bzw. Lernsituationen, in denen Wünsche nach Veränderungen hervortreten, sind niemals dieselben: Als Lehrer/in müssen Sie Ex-

pert/in für Unterschiede und Besonderheiten werden. Nur so können Sie erkennen, was das Besondere an Ihren Schüler/innen, Ihren Kolleg/innen und an Ihrer Schule ist. Denn dies ist die Voraussetzung dafür, dass Lernen erfolgreich ist.

Veränderungswünsche markieren den Ausgangspunkt bzw. den *Anlass* schulischer Diagnostik. Schauen wir uns dazu ein Beispiel an: Sie denken »So geht es in der 7a nicht weiter!« Etwas hindert Sie daran, Ihre Unterrichtsziele zu erreichen, und trotz Ihrer großen Routine lässt sich das Hindernis nicht beseitigen. Wer hier nur seinem eigenen Urteil vertraut, läuft Gefahr, bei der Suche nach möglichen Ursachen für das Hindernis die eigene Wahrnehmung der Situation als die einzig gültige zu betrachten. Aber wie nehmen die anderen Kolleg/innen die Unterrichtssituation wahr? Stehen sie vor demselben Hindernis? Und vor allen Dingen: Wie stehen die Schüler/innen der 7a zu diesem Veränderungswunsch? Welche Hindernisse empfinden sie im Hinblick auf den Unterricht? Welche Veränderungswünsche haben sie?

Je mehr Sie über die Akteure der Situation, ihre jeweiligen Ziele, Hinderniserfahrungen und Veränderungswünsche erfahren, desto klarer lässt sich die Frage beantworten, *wer* etwas *warum* und *wozu* verändern will. Diesen Prozessschritt nennen wir *Anlassklärung*, und er stellt das intensive Bemühen darum dar, eine Ausgangssituation aus möglichst vielen Perspektiven zu beschreiben, um so eine möglichst breite Informationsgrundlage zu schaffen. Erst dann lassen sich gezieltere diagnostische Fragen stellen (vgl. Kap. 2).

An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass Sie als Einzelperson überfordert wären, eine Ausgangssituation aus möglichst vielen Perspektiven genau zu beschreiben. Sinnvolle schulische Diagnostik ist daher immer das *gemeinsame* Tun von Lehrer/innen und Schüler/innen, nicht zuletzt, damit die erwünschte Veränderung auch tatsächlich nachhaltig umgesetzt werden kann. Das diesem Buch zugrunde liegende Prozessmodell schulischer Diagnostik dient dabei dem Zweck, diesen gemeinsamen Prozess zu steuern.

Schulische Diagnostik holt die Schüler/innen ins Team

Erfolgreiche schulische Diagnostik verlangt immer das gemeinsame Handeln von Lehrer/innen und Schüler/innen. Eine Professionalisierung der Diagnostik muss daher auch einhergehen mit der Professionalisierung der Teamarbeit und der Partizipation der Schüler/innen an Prozessen, die die Entwicklung des Unterrichts betreffen.



Die von Martin Bosen und Hans Günther Rolff entwickelte »Professionelle Lerngemeinschaft« stellt u. E. ideale Teambedingungen her: Hier kann gemeinsam Unterricht reflektiert und »deprivatisiert« werden: Lehrer/innen sprechen über gemeinsam geplanten und erlebten Unterricht (z. B. im Rahmen kollegialer Hospitation, vgl. Kap. 3). Der Fokus vom Lehren wird über die Perspektive und das Feedback der Schüler/innen auf das Lernen gerichtet, um gemeinsame, handlungsleitende Ziele zu entwickeln (vgl. Bosen/Rolff 2006, S. 167–184).

Wir empfehlen nachdrücklich – aus eigener positiver Erfahrung – in die Professionalisierung Ihrer Teamarbeit auch immer regelmäßige Team-Checks einzubauen: Machen Sie sich im Team Ihre *individuellen* Teamrollen (bspw. Ideengeber/in, Moderator/in, Gestalter/in etc.) und die damit zusammenhängenden Funktionen bewusst (s. Philipp 2006, S. 33 f.). Im Team erfolgreich zusammenarbeiten zu können, verlangt, dass auch das Team als solches in den Blick genommen wird. So reduzieren Sie typische Teamfallen wie bspw. »Groupthink« – das Erzielen falscher Konsense durch die unausgesprochene Unterdrückung abweichender Meinungen (vgl. Janis 1972) oder »Social Loafing« (»soziales Faulenzen«) – die Abnahme der individuellen Verantwortung und Leistung durch die Verteilung auf die Gruppe (vgl. Ohlert 2009). Solche notwendigen Team-Checks sind bereits *explizit*, ein Begriff, den wir in Abschnitt 1.5 genau beschreiben werden.

Wir halten fest: Keine schulische Diagnostik ohne gute Teams: »Wenn man schnell vorankommen will, muss man alleine gehen. Wenn man aber weit kommen will, muss man gemeinsam gehen« (Sprichwort der australischen Ureinwohner).

1.4 Schulische Diagnostik braucht alternative Gütekriterien

Empirische Studien sprechen Lehrer/innen mal mehr, mal weniger diagnostische Kompetenz zu bzw. ab, doch eines lässt sich festhalten: Diagnostische Urteile von Lehrpersonen sind im streng wissenschaftlichen Sinne weder »objektiv«, noch »reliabel«, noch »valide« (vgl. Hesse/Latzko 2009, S. 31 ff.). Schulische Diagnostik muss daher zwangsläufig auf wissenschaftliche Genauigkeit verzichten, um nicht ihre eigenen Ansprüche ständig zu unterlaufen. Sie diagnostizieren nicht als Wissenschaftler/in, sondern als Lehrer/in – Sie führen kein Forschungsprojekt durch, sondern wollen erfolgreich unterrichten und Ihren Schüler/innen Lernerfolge ermöglichen!

Um dennoch zu tragfähigen Erkenntnissen zu gelangen, bedarf es deshalb alternativer bzw. schulischer Gütekriterien, die eine Fehlertoleranz, aber auch einen vorsichtigen Umgang mit diagnostischen Urteilen mit einschließen. Wir orientieren hier uns am »diagnostischen Optimismus« von Weinert und Schrader, der einen bewussten, pädagogisch sensiblen Umgang mit der Ungenauigkeit diagnostischer Urteile vorschlägt (vgl. Hesse/Latzko 2009, S. 29 f.):



»Diagnostischer Optimismus«

1. Lehrpersonen handeln sensibel und vorsichtig, denn diagnostische Urteile im Unterricht sind immer ungenau und vorläufig.
2. Diagnostische Urteile werden im Verlauf des Unterrichts permanent überprüft.
3. Diagnosen orientieren sich an unterschiedlichen Maßstäben (sozial – kriterial – individuell).
4. Diagnosen fußen häufig auf pädagogisch günstiger Voreingenommenheit.

Diagnostischer Optimismus ist dabei weniger als methodisches Vorgehen, sondern durchaus wörtlich zu verstehen: Sich bewusst zu machen, dass die eigene Perspektive und daraus resultierende Urteile nicht immer richtig sein *müssen* und daher Entscheidungen auch falsch sein können, wirkt entlastend und öffnet den Blick dafür, »Lernen durch die Augen ... [der] Schüler« (Hattie 2014a, S. 281) zu sehen.

Das hier vorgestellte diagnostische Modell wurde für den schulischen Bedarf konzipiert und im Rahmen des Fortbildungsangebots »Vielfalt fördern« für Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen erprobt und immer weiter verbessert. In dem hier vorgeschlagenen Prozessmodell folgen wir gängigen wissenschaftlichen diagnostischen Ablaufmodellen: Anlass klären – Fragen entwickeln – Hypothesen bilden – Methoden auswählen – Hypothesen überprüfen – Erkenntnisse ableiten – beraten – Maßnahmen durchführen – Wirkungen prüfen (vgl. Hesse/Latzko 2009, S. 63). Für uns steht jedoch *die Integration in den Unterricht* bzw. *in Unterrichtsentwicklungsprozesse* im Vordergrund.

Am einfachsten lässt sich das Modell in Form einer Doppelschleife darstellen (s. Abb. 2). Die obere Schleife stellt dabei den Prozess der Ist-Stand-Klärung, die untere Schleife folgt den Einzelschritten eines Unterrichtsentwicklungsprozesses:

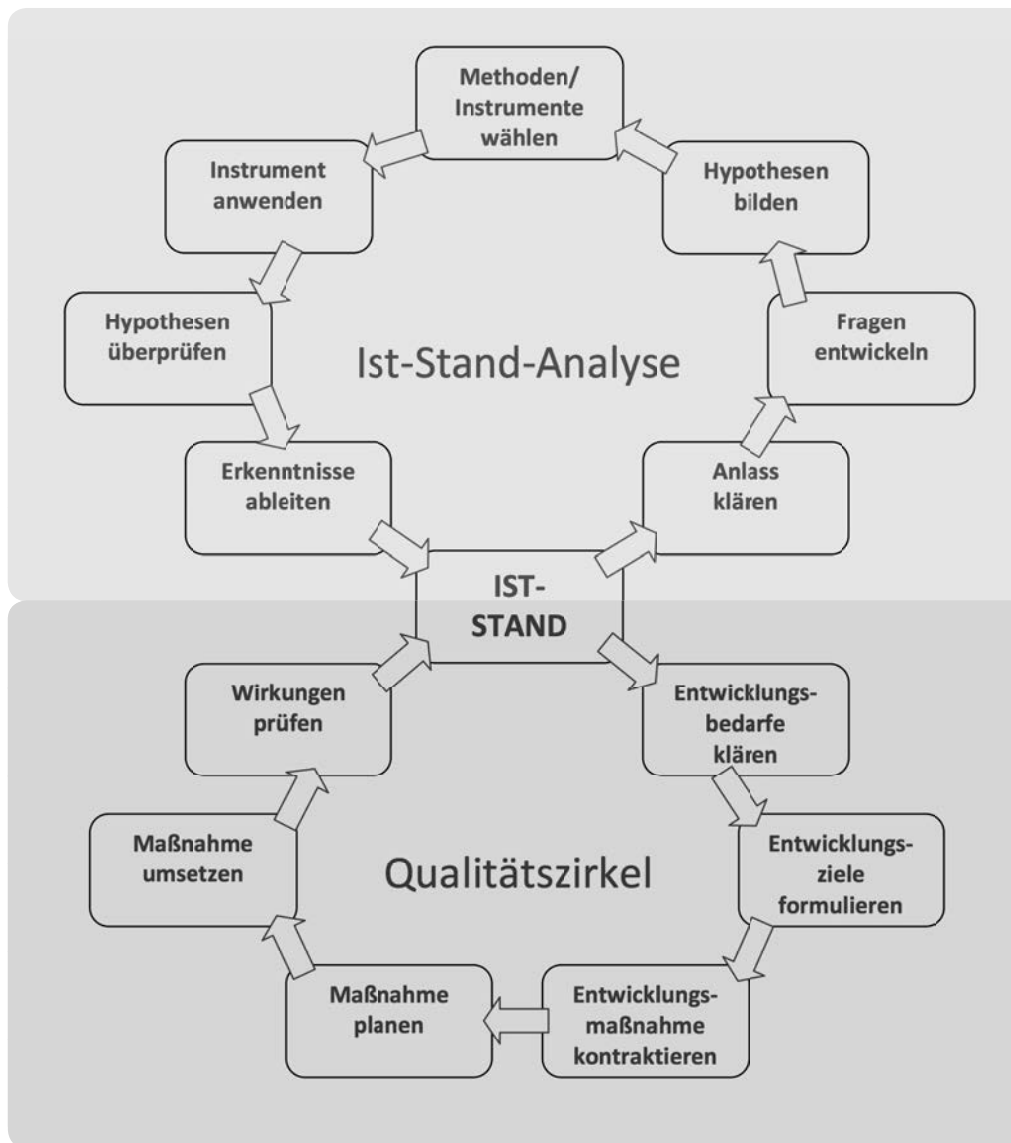


Abb. 2: Diagnostisches Prozessmodell und Qualitätskreislauf der Unterrichtsentwicklung (MSW NRW/Bertelsmann Stiftung 2015)

Implizite und explizite Diagnostik

1.5

Neben der Unterscheidung von wissenschaftlicher und schulischer Diagnostik ist auch die Gegenüberstellung von *impliziter* und *expliziter* Diagnostik grundlegend. Daniel Kahnemann nimmt in seinem lesenswerten Buch »Schnelles Denken, langsames Denken« (»Thinking, fast and slow«) eine grundsätzliche Aufteilung des Denkens in zwei »Systeme« vor: »System 1« arbeitet im Hintergrund und liefert nahezu ohne Zeitverlust Lösungen für Routineaufgaben, damit wir schnell und angemessen handeln können. »System 2« arbeitet langsam, bewusst und aufwändig, kann aber dafür komplexe Probleme lösen. Zwischen den Systemen herrscht optimale Arbeitsteilung, allerdings ist der Preis dafür eine Anfälligkeit für Fehler:

»Da System 1 automatisch operiert und nicht willentlich abgestellt werden kann, lassen sich intuitive Denkfehler oftmals nur schwer verhindern. Kognitive Verzerrungen lassen sich nicht immer vermeiden, weil System 2 vielleicht nichts von dem Fehler ahnt [...] Es wäre unerträglich mühsam, ständig sein eigenes Denken zu hinterfragen, und System 2 ist viel zu langsam und ineffizient, um bei Routine-Entscheidungen als Ersatz für System 1 zu fungieren.«
(Kahnemann 2011, S. 42)