

Die Fotos von den Kindern werden nebeneinander in den schmalen Zellen der obersten Reihe angebracht. Die Zellen in der Zeile darunter sind vorgesehen für Karten, die jedes Kind selbst gestaltet, um damit seine Identität zu kennzeichnen: Alle Möglichkeiten sind denkbar: vom korrekt geschriebenen Namen bis zu irgendeiner grafischen Gestaltung. Jedes Kind bringt seine selbst gestaltete Karte unter seinem Foto an. Im Zuge dieser Phase bieten sich vielfältige Möglichkeiten an, diese Sequenz so zu gestalten, dass sich jedes Kind in positiver Weise in seiner Individualität beachtet und gewürdigt und zugleich zugehörig zur Klassengemeinschaft fühlen kann.

Die dritte bis neunte Zelle in der ersten breiten Spalte ist vorgesehen für die Wochentage, die nach gemeinsamer Erarbeitung von der Lehrerin eingetragen werden.

Das Plakat hat dann diese inhaltliche Struktur:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
MON TAG																									
DIENS TAG																									
MITT WOCH																									
DON NERS TAG																									
FREI TAG																									
SAMS TAG																									
SONN TAG																									

Die Buchstaben A bis X stehen für die Namen der 25 Kinder und deren Fotos (erste Zeile) und Kennkarten (zweite Zeile).

Das Thema „Wochentage“ kann noch in verschiedenen sinnvollen Zusammenhängen vertieft werden.

Nach diesem Unterrichtsabschnitt beginnt an einem Montag die eigentliche Arbeit am Plakat. Dabei werden die Kinder angeleitet, an jeden Tag ihre Anwesenheit in der Schule mit einem deutlichen Strich in der dafür vorgesehenen Zelle zu kennzeichnen. Auf diese Weise lässt sich für jeden Tag feststellen, welche und wie viele Kinder die Schule jeweils besucht bzw. gefehlt haben.

Am Ende der Woche könnte das Plakat etwa folgende Form haben:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
MON TAG																									
DIENS TAG																									
MITT WOCH																									
DON NERS TAG																									
FREI TAG																									
SAMS TAG																									
SONN TAG																									

Zur besseren Übersicht für das Zählen und das anschließende Mathematisieren hat die Lehrerin jeweils fünf Spalten durch einen zusätzlichen Strich deutlich voneinander abgesetzt.

Ich komme nun zur Reflexion: Welche Kriterien inklusiven Unterrichts sind erkennbar?

In dem beschriebenen Beispiel erfährt jedes Kind mehrfach sehr deutlich, dass ihm positive Beachtung geschenkt wird, dass es zur Klasse gehört und hier willkommen ist: Es wird fotografiert, alle bemühen sich, seinen Namen schnell zu lernen, es darf sich selbst mit einer Kennkarte in das Ensemble der Klasse einbringen und seine Anwesenheit oder Abwesenheit wird täglich registriert. Die Lehrerin achtet darauf, dass alle Kinder in gleicher Weise in die Aktivitäten einbezogen werden (z. B. beim Ziehen der Fotos). Sie bemüht sich, möglichst alle Kinder zu Wort kommen zu lassen, indem sie die jeweiligen Lernsituationen mit stummen oder inhaltlich offenen Impulsen einleitet und die Äußerungen der Kinder zunächst nicht kommentiert, sondern alle Kinder, die sich zu Wort melden, auch beteiligt. Indem die Lehrerin darauf achtet, dass solche Regeln auch konsequent eingehalten werden, fördert sie bei den Kindern das Gefühl der Sicherheit. Situationen werden aufgrund bestimmter Merkmale vorhersagbar, und das tut den Kindern ebenfalls gut. Zugleich signalisiert die Lehrerin allen Kindern, dass sie insbesondere solche Verhaltensweisen unterstützt, die das gemeinsame Lernen in der Gruppe erleichtern. Auch lässt sie die Kinder mit Migrationshintergrund erfahren, dass sie sich für sie und ihre Sprache interessiert. Vermieden

werden Situationen, in denen sich bestimmte Kinder gegenüber anderen als überlegen erweisen. So kommentiert die Lehrerin durchaus, was einzelne Kinder bei der Anfertigung ihrer Kennkarte tun und getan haben, aber sie hält sich dabei mit vergleichenden Bewertungen zurück. Zwar erhalten solche Kommentare zwar implizit Ideen für Verbesserungen der Produktionen, aber die betreffenden Kinder können diese Kommentare als Entwicklungsimpulse auffassen und werden nicht durch direkte Kritik an ihren Leistungen beschämt. Auch werden genügend Gelegenheiten geboten, sich auf durchaus anspruchsvollem Niveau mit bestimmten Anforderungen auseinandersetzen. Doch zugleich finden auch Kinder mit einem weniger weit entwickelten Lernstand ebenfalls Zugang zu den gleichen Inhalten.

Für Kinder mit geringer ausgeprägtem Selbstwertgefühl und allgemein niedrigem Leistungsniveau ist es hilfreich, wenn sie sich beim Bewältigen der gestellten Anforderungen an anderen Kindern orientieren können. So ist in mehreren Situationen vorgesehen, dass sie sich erst dann mit einem eigenen Beitrag einbringen, wenn ihre Erfolgszuversicht genügend groß sein sollte: Etwa wenn sie schon mehrfach zuvor geäußerte Lösungen wiederholen oder wenn die Zuordnungen von Kennkarten und Fotos erst dann vornehmen, wenn sie den Ablauf schon mehrfach bei anderen Kindern beobachten konnten und die entsprechenden Wahlmöglichkeiten schon stark eingeschränkt sind.

Auch das Thema „Die Wochentage“ dient dazu, den Kindern die zeitliche Orientierung zu erleichtern. Die dadurch erreichte Souveränität im Alltag sollte ebenfalls zum Wohlbefinden beitragen, wobei die positive Kennzeichnung eines jeden Wochentages diese pädagogische Intention unterstreicht.

Mit dem dargestellten Thema sind zugleich auch kognitiv orientierte Lehr-Lernziele verbunden. Die Methoden der Vermittlung orientieren sich an Konzepten des aktiv-entdeckenden Lernens - und zwar bei den schriftsprachlichen Inhalten an dem sogenannten Spracherfahrungsansatz (Brügelmann 1983, Sassenroth 1991) und bei den mathematischen Inhalten an den subjektiven Erfahrungsbereichen (Bauersfeld 1983) sowie an dem Projekt „Mathe 2000“ (Müller / Steinbring / Wittmann 1997). Diese fachdidaktischen Konzepte zeichnen sich dadurch aus, dass die Kinder Lernangebote vorfinden, die Anforderungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden enthalten. Dadurch ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass jedes Kind die förderlichen Anregungen erhält, die seinem individuellen Lernstand entsprechen. Es ist somit in den gemeinsamen Lernprozess der Klasse einbezogen, womit ein wichtiges Kriterium inklusiv orientierter Unterrichtsgestaltung erfüllt wäre.

Fragestellungen für die pädagogische Diagnostik

Ich komme nun zu den diagnostischen Fragestellungen. Meine Ausführungen gehen von einem subsidiären Verständnis (sonder)pädagogischer Diagnostik aus, das heißt, Primat haben Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens, und in diesem Vortrag beziehe ich mich auf die inklusive Unterrichtsgestaltung.

Für die Diagnostik bedeutet dies, dass kein Kind unter der Fragestellung untersucht werden muss, ob es überhaupt in eine bestimmte Lerngruppe passt oder welcher zusätzliche Aufwand an sonderpädagogischer Unterstützung für die gemeinsame Unterrichtung notwendig ist. Somit müssen die Fragestellungen auf die konkrete Unterrichtspraxis bezogen werden und dabei die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Kinder berücksichtigen.

Der skizzierte Verlauf der Unterrichtseinheit und die darauf bezogenen Reflexionen gehen von einer idealisierten Vorstellung inklusiv orientierter Unterrichtspraxis aus. In der Praxis sind aber zwei wichtige Bedingungen des Gelingens oft nicht erfüllt, und sie wurden in dem Beispiel auch nicht thematisiert:

- 1) Das Unterrichtskonzept muss gut auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder abgestimmt sein.
- 2) Das Unterrichtskonzept wird von der Lehrerin angemessen umgesetzt.

An diesen beiden Voraussetzungen setzen nun wichtige Fragestellungen der Diagnostik an.

Zur Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen

Die in dem Beispiel beschriebenen Impulse und Anforderungen berücksichtigen zwar ein breites Spektrum unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, trotzdem würden aber bei einer unveränderten Umsetzung des Konzepts verschiedene Gruppen von Kindern erhebliche Probleme bekommen. In solchen Fällen ließen sich die oben beschriebenen Arbeitsgrundsätze einer inklusiv orientierten Unterrichtspraxis nicht in der dargestellten Form verwirklichen. So müssten auf jeden Fall gezielte Veränderungen an dem Konzept vorgenommen werden, wenn beispielsweise Kinder mit Einschränkungen ihrer Sinnestüchtigkeit und Bewegungsmöglichkeiten, Störungen der Sprachentwicklung, erheblichen Rückständen der geistigen Entwicklung oder gravierenden Verhaltensstörungen mit einbezogen wären. Solche Veränderungen des Konzepts sind planbar und realisierbar, ohne dass die grundlegenden Ideen zur Thematik und den Inhalte des hier dargestellten inklusiven Ansatzes aufgegeben werden müssten. Mit Feuser & Meyer (1987) ist sogar davon auszugehen, dass Planungen aus der Perspektive solcher Kinder, die auf den üblichen Wegen keinen Zugang zu den gemeinsamen Themen und Inhalten finden, der gesamten Lerngruppe zugute kommen. Für

die Lehrpersonen erweitern solche Überlegungen den auf die Sach- und Vermittlungsstruktur bezogenen Denkhorizont, und auch dies erhöht die Qualität der Unterrichtsplanung. Bei der Umsetzung können dann neue wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, die sich für die Verbesserung und Weiterentwicklung des gesamten Konzepts nutzen lassen. Um es aus anderer Perspektive ganz deutlich zu betonen: Die Bedeutung für die Inklusion entscheidet stets über die Wahl bestimmter unterrichtlicher Inhalte, d.h. Inhalte mit inklusivem Potenzial sind nicht deswegen abzulehnen, weil bestimmte Kinder aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen keinen Zugang zu ihnen finden. Um nun aber aus der Perspektive gerade solcher Kinder planen zu können, denen sich die Themen und Inhalte nicht auf den üblichen Lernwegen erschließen, benötigen die Lehrkräfte Informationen über die individuellen Lernvoraussetzungen.

Die entsprechenden Daten und Informationen sollten aber nach Möglichkeit schon so frühzeitig erhoben worden sein, dass sie noch bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt werden können. Die entsprechenden Auskünfte müssten daher bereits vor Beginn des Schuljahres eingeholt worden sein. Als Informanten kommen die Eltern und die Erzieherinnen der Kindergärten sowie – mit Einverständnis der Eltern – Ärzte und Therapeuten der jeweiligen Kinder in Betracht. Oft sind auch Informationen aus dem Bereich der Sozialarbeit hilfreich.

Dabei stellt sich nun zunächst die Frage, welche Informationen für die Unterrichtsplanung notwendig sind und wie sie eingeholt werden können.

Die hier vorgeschlagene Lösung mag überraschen, weil sie ungewöhnlich, leicht realisierbar und überhaupt nicht szientistisch gefasst ist, aber dennoch als voll professionell und theoretisch gut fundiert gelten kann. Sie sieht vor, dass den Informanten zunächst das geplante Unterrichtskonzept etwa in der gleichen konkreten Form wie in diesem Beitrag, nur etwas ausführlicher, mündlich oder schriftlich vorgestellt wird. Dabei werden die Informanten gebeten anzugeben, bei welchen Anforderungen oder Situationen sie erwarten, dass das betreffende Kind entweder überfordert oder erheblich unterfordert sein würde, und welche Hinweise sie daher für eine Modifizierung des Konzepts geben würden. Damit sind sie – ganz im Sinne des Gedankens der Inklusion - in die pädagogische Verantwortung einbezogen und über das geplante pädagogische Konzept – zumindest exemplarisch - informiert.

Selbstverständlich sind auch zusätzliche Informationen über Vorlieben und Interessen oder Abneigungen und Ängste wertvoll für die Planung der Unterrichtskonzeption.

Das in diesem Beitrag beschriebene Unterrichtskonzept wird deswegen als Beispiel verwendet, weil es ein relativ breites Spektrum von Lernangeboten und Anforderungen an das

Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten vorsieht und von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im schriftsprachlichen und mathematischen Bereich und bezüglich der kindlichen Wissenshorizonte ausgeht. Außerdem unterstreicht das Thema „Unsere Klasse“ das inklusiv ausgerichtete Selbstverständnis des Unterrichts. Selbstverständlich können auch andere Themen und Inhalte gewählt werden, die inhaltlich und thematisch ähnlich breit gefasst sind. Wichtig ist nur, dass dem diagnostischen Gespräch eine konkrete Beschreibung des geplanten Unterrichts zugrunde gelegt wird, aus dem die verschiedenen Anforderungen und Erwartungen deutlich hervorgehen und besprochen werden können.

Spezifische verfahrenstechnische diagnostische Kompetenzen sind zur Durchführung eines solchen diagnostischen Gesprächs nicht erforderlich. Erforderlich sind hingegen einige soziale Kompetenzen. Die entsprechende Lehrperson muss bereit und in der Lage sein,

- die wichtigsten Aspekte ihrer Unterrichtsgestaltung anhand eines ausgewählten Beispiels konkret mündlich oder schriftlich darzustellen,
- den Informanten in gut begründeter Form zu verdeutlichen, welche Informationen sie von ihnen erwartet,
- den Informanten gut zuzuhören und deren Wissen und Einschätzungen zu würdigen,
- anzuerkennen, dass die Informanten in ihrem Erfahrungsbereich unter Umständen Experten sind, durch deren Wissen und Einschätzungen der eigene Erfahrungshorizont erweitert werden kann,
- ein Gesprächsprotokoll zu fertigen und den Informanten mit der Bitte zukommen zu lassen, es gegebenenfalls zu ergänzen oder zu berichtigen,
- im Falle einer veränderten Planung die Informanten auf Wunsch über die Modifikationen zu unterrichten.

Nicht immer wird es ganz einfach sein, die erforderlichen Modifikationen bei der Planung in fachlich kompetenter Weise vorzunehmen. Dazu ist bisweilen ein fachrichtungsspezifisches sonderpädagogisches Wissen notwendig, das nicht bei allen sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften vorausgesetzt werden und von diesen wohl auch nicht so schnell und umfassend angeeignet werden kann, wie es der jeweils konkrete Fall erfordert. Günstig wäre es dann, wenn die verantwortlichen Lehrkräfte auf die Unterstützung durch ein sonderpädagogisches Beratungszentrum zurückgreifen können, in welchem die verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen kompetent vertreten sind. Die damit verbundene diagnostische Aufgabe besteht darin, im konkreten Fall einzuschätzen, ob es notwendig ist, eine solche kollegiale Beratung in Anspruch zu nehmen.

Zur Umsetzung der Planungen

Trotz sorgfältiger und umsichtiger Planungen ist nie auszuschließen, dass der Unterricht zu Ergebnissen führt, die den eingangs formulierten Arbeitsgrundsätzen nicht entsprechen. Solche Effekte sind frühestens während der Durchführung des Unterrichts zu beobachten. In diesen Fällen sind genauere Analysen notwendig, um die Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu erkennen und bei der weiteren Unterrichtsgestaltung gezielt zu überbrücken.

Man kommt der Analyse einen Schritt näher, wenn man sich bei der Beobachtung auf drei Komponenten des Unterrichtsgeschehens konzentriert (vgl. Kornmann 1998, 2000):

Den Kindern werden Impulse (1) gegeben, welche Einfluss auf die Inhalte, Formen und Ergebnisse ihrer Tätigkeiten (2) haben, und diese Tätigkeiten ziehen bestimmte Konsequenzen (3) nach sich.

Zu 1): Unter *Impulsen* werden alle Lernangebote, Anforderungen, Aufgaben, Aufforderungen Fragen verstanden, die sich an die Kinder richten. Sie sind prinzipiell direkt beobachtbar und zu großen Teilen eindeutig beschreibbar. Besonders gut lassen sich diese Impulse in ihrem zeitlichen Ablauf erfassen und beschreiben, wenn sie im Zuge der Unterrichtsplanung schon vorformuliert worden sind und somit als Beobachtungskategorien zur Verfügung stehen. In solchen Fällen müssen nur Abweichungen vom geplanten Unterrichtsverlauf zusätzlich registriert werden. Nun sind die verschiedenen Impulse mit bestimmten pädagogischen Erwartungen und impliziten Anforderungen verbunden. Diese lassen sich jedoch nicht direkt beobachten. Die pädagogischen Erwartungen schlagen sich in den Begründungen für die Wahl und Gestaltung der Impulse nieder und daher lassen auch sie sich vorab im Zuge der Unterrichtsplanung oder im Nachhinein bei der Besprechung der Beobachtungen in Schrift und Worte fassen, also dokumentieren. Bei den impliziten Anforderungen handelt es sich meistens um stillschweigend vereinbarte Konventionen und Regeln, die das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten betreffen. Auf sie wird man meistens nur dann aufmerksam, wenn einzelne Kinder in bestimmten Situationen gegen sie verstoßen. Entsprechende Beobachtungen betreffen jedoch schon die zweite Komponente des Unterrichtsgeschehens, die Tätigkeiten der Kinder.

Zu 2): *Tätigkeiten* der Schülerinnen und Schüler sind alle Äußerungen oder Verhaltensweisen, die sich direkt beobachten und erfassen lassen, die man also hören und/oder sehen kann. Allerdings sind nur solche Tätigkeiten zu berücksichtigen, die in einem direkten Bezug zu den

Impulsen und Anforderungen stehen. Dabei kann es sich um Bemühungen handeln, die Impulse aufzunehmen und sich mit ihnen zu befassen, aber auch um Versuche, den Anforderungen aus dem Wege zu gehen, oder gar um Verstöße gegen bestimmte Regeln. Bei den meisten Tätigkeiten, die sich auf bestimmte Aufgaben beziehen, lassen sich Merkmale des Vorgehens (oder des Prozesses) und der Ergebnisse (der Produkte) voneinander unterscheiden. Nicht oder nur selten direkt beobachtbar ist jedoch eine weitere, sehr wichtige Klasse von unterrichtlich relevanten Tätigkeiten, nämlich die der Denkhandlungen. Bei diesen planen, reflektieren und kontrollieren die Lernenden ihr Vorgehen und bewerten die Ergebnisse ihres Tuns. Nur in seltenen Fällen und in besonderen Situationen kommt es vor, dass Teile der Denkhandlungen in verbalsprachlicher Form zum Ausdruck gebracht werden („lautes Denken“). Im Allgemeinen aber müssen die Denkprozesse, die den Tätigkeiten zugrunde liegen, aus den Ergebnissen der direkten Beobachtungen erschlossen werden, oder sie können nachträglich von den Lernenden in sogenannten „klinischen Interviews“ (exemplarisch siehe Scherer 1995, 117-121 und die anschließend dargestellten Fallbeispiele) erfragt werden. Beide Informationsquellen sind allerdings mit einem subjektiven Faktor belastet. So beruhen die Rückschlüsse von den beobachtbaren Verhaltensweisen auf die zugrunde liegenden Denkprozesse lediglich auf Hypothesen, die im Verlauf des diagnostischen Prozess noch durch weitere Informationen oder theoretische Überlegungen erhärtet oder relativiert werden müssen. Gleiches gilt für die Selbstauskünfte der Befragten, die aufgrund sprachlich bedingter Missverständnisse und anderer Kommunikationsprobleme leicht fehlgedeutet werden können und ebenfalls erst im Rahmen des gesamten diagnostischen Prozesses ihren Stellenwert erhalten.

Zu 3): Viele *Konsequenzen* der Tätigkeiten (einschließlich des „Nicht-Tuns“), die im Zusammenhang mit den Impulsen des stehen, lassen sich ebenfalls direkt beobachten und registrieren. Es kann sich dabei um Rückmeldungen und Kommentare der Lehrperson und der Mitschülerinnen und Mitschüler handeln, oder es können gelungene Arbeitsergebnisse sein, über die sich das betreffende Kind sichtlich freut, ebenso misslungene Versuche, über die es sich erkennbar ärgert, auch können die Arbeitsergebnis die Grundlage für weiterführende Tätigkeiten bilden. Auch bei dieser Komponente lassen sich die Selbstbewertungen der Kinder nur aus ihrer Mimik und Gestik oder aus dem Gelingen und Misslingen ihrer Arbeiten hypothetisch erschließen. Insgesamt aber bietet dieser Informationsblock zahlreich gut belegbare und belastbare Daten.

Bei der Planung und Durchführung solcher Unterrichtsbeobachtungen sind die jeweilige Problemlage sowie die personellen und technischen Bedingungen zu berücksichtigen. In Unterrichtsstunden mit Doppelbesetzung, wie sie im Rahmen des eingangs skizzierten

Szenarios möglich sind, übernimmt eine der beiden Lehrpersonen die Beobachtung, möglichst mittels Video-Aufzeichnung. Bei einer gemeinsamen Planung des Unterrichts stehen die wichtigsten Impulse vorab schon fest, so dass lediglich Abweichungen von dem geplanten Verlauf sowie die Tätigkeiten der Kinder mit den nachfolgenden Konsequenzen erfasst werden müssen. Vorab ist auch zu klären, warum, bei welchen Inhalten und Unterrichtsformen die Beobachtungen erfolgen sollen, ob sie sich global auf die gesamte Klasse, konstant auf ein einzelnes Kind oder abwechselnd auf mehrere Kinder richten sollen. Entscheidender Gesichtspunkt bei der Planung des Vorgehens muss das übergeordnete Leitziel für die Diagnostik sein: Sie soll Informationen liefern, die erkennen lassen, ob und inwieweit die Kriterien für eine inklusiv orientierte Unterrichtsgestaltung erfüllt sind. Zu analysieren ist also, ob einzelne oder mehrere Kinder bei bestimmten Inhalten, Unterrichtsformen und Interaktionen in Situationen geraten, die den Vorstellungen von Inklusion nicht entsprechen. Zugleich sollen die Ergebnisse Hinweise auf notwendige Veränderungen des Unterrichts liefern, die den Vorstellungen von Inklusion besser entsprechen. Sehr aufschlussreich kann es sein, wenn die Beobachtungen bei unterschiedlichen Themen, Inhalten und methodischen Impulsen erfolgen. Hierbei können diskrepante Ergebnisse auftreten. Diese ergeben oft Hinweise auf günstige und ungünstige Lernbedingungen, die mit inhaltlichen oder methodischen Merkmalen der Unterrichtsgestaltung zusammenhängen und daher bei der Planung der weiteren Lernangebote zu berücksichtigen sind. Zu diesem Zweck sind einzelne Fragen zu klären, die an den drei dargestellten Komponenten ansetzen, aber bei den Interpretationen jeweils aufeinander zu beziehen sind. Die nachfolgend angeführten Fragen sind lediglich Beispiele. Zu ihrer Beantwortung sind stets die Ergebnisse von konkreten Beobachtungen heranzuziehen. Diese müssen allerdings noch theoretisch interpretiert werden – ähnlich wie bei der Analyse des oben angeführten Beispiels.

Beispiele für Fragen, die die Qualität der Impulse betreffen:

- Knüpfen die Inhalte an den Erfahrungen der Kinder an und entsprechen sie ihren Lernbedürfnissen?
- Liegt das Niveau der Lernanforderungen in der Zone der nächsten Entwicklung?
- Wird den Kindern genügend Orientierung bei ihren Lerntätigkeiten geboten?
- Erhalten die Kinder genügend Freiraum, für eigene Erkundungen und Überlegungen?
- Sehen die Lernangebote kooperative Arbeitsformen vor?
- Werden auch Möglichkeiten selbstständigen Lernens geboten?

- Welche entwicklungsförderlichen Anregungen versprechen die Impulse?

Beispiele für Fragen, die die Tätigkeiten betreffen:

- Wie gehen die Kinder mit den Impulsen um?
- Zu welchen Ergebnissen kommen die Kinder?

Beide Fragenkomplexe sind noch weiter ausdifferenzieren.

Beispiele für Fragen, die die Konsequenzen betreffen:

- In welcher Form und Häufigkeit erhalten die Kinder Rückmeldungen?
- Beziehen sich die Rückmeldungen sowohl auf Vorgehensweisen als auch auf Ergebnisse?
- Welche Hilfen werden angeboten, wenn Kinder Probleme haben?
- Lassen Inhalte und Formen der Rückmeldungen entwicklungsförderliche Wirkungen erwarten?
- Bieten Form und Inhalte der Rückmeldungen den Kindern ermutigende Perspektiven?
- Fördern die Rückmeldungen die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung der Kinder?
- Erfahren die Kinder auch weitere Konsequenzen, die von den Rückmeldungen durch die Lehrperson unabhängig sind?

Der hier beschriebene diagnostische Zugang betrifft die grundsätzliche Frage, ob die unterrichtlichen Impulse (oder Lernangebote) den Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen und damit eine wesentliche Voraussetzung inklusiver Unterrichtsgestaltung erfüllen. Die Lernangebote oder Anforderungen lassen sich zu großen Teilen objektiv beobachten und beschreiben. Die Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler müssen allerdings indirekt erschlossen werden. Immerhin aber lassen sich die Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu großen Teilen genau beschreiben und auf die Lernangebote beziehen und sind insofern einer direkten Diagnostik zugänglich. Der Rückschluss von den beobachtbaren Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf ihre Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten erfordert jedoch theoretisch fundierte Interpretationen. Einen hilfreichen Interpretationsansatz bietet ein Modell von Katzenbach (2004). Es bezieht sich auf die Beschreibung, Erklärung und Behebungsmöglichkeiten von Lernstörungen und sieht vier Interpretationsebenen vor.

Die erste Ebene verweist auf die fehlende Passung zwischen den unterrichtlichen Lernangeboten und den individuellen Lernvoraussetzungen. Dieser Aspekt dürfte den weitaus größten Teil auftretender Problemfälle abdecken, er ist zudem theoretisch sparsam, und so bietet er auch die praktisch einfachsten Lösungsmöglichkeiten. Sie bestehen in Versuchen, die Lernangebote besser auf die emotionalen, kognitiven und motorischen Lernvoraussetzungen der Kinder abzustimmen und sie durch ermutigende, lernförderliche Rückmeldungen zu unterstützen. Bleiben bei den entsprechenden Änderungen die erwarteten Erfolge aus, dann ist die nächste Ebene des Modells von Katzenbach (2004) einzubeziehen. Sie betrifft die subjektive Sinnhaftigkeit der Lerntätigkeit und – damit zusammenhängend – die Einsicht in die Bedeutung des Lerngegenstands. Dieser Aspekt wurde zwar bei der hier beschriebenen Unterrichtseinheit und den ihr zugrunde liegenden didaktischen Konzepten berücksichtigt, dennoch ist nicht auszuschließen, dass manche Kinder aufgrund biografisch bedingter Erfahrungen zunächst keinen Zugang zu den entwicklungsförderlichen Lernangeboten finden. Gravierende Problemlagen dieser Art sollten nach Möglichkeit schon vorab im Zusammenhang mit der Klärung der allgemeinen Lernvoraussetzungen erkannt worden sein. Gleiches gilt auch für die beiden weiteren Ebenen des Modell von Katzenbach (2004). Sie betreffen zum einen die aktuellen Nöte von Kindern, die sie am schulischen Lernen hindern, und zum anderen unbewusste Nachwirkungen von Problemen, die aus frühen Beziehungsstörungen resultieren und nach Formen der Verarbeitung drängen, die sich mit den üblichen Unterrichtskonzepten nicht leicht verbinden lassen.

Sicherlich ist es nicht leicht, Kindern, die solchen extremen Belastungen ausgesetzt sind oder unter deren Folgen leiden müssen, auch in einem inklusiv orientierten Unterricht gerecht zu werden. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung ist das Bemühen, die Sinnhaftigkeit der störenden Verhaltensweisen vor dem Hintergrund der biografischen Erfahrungen und der belastenden Lebensumstände zu verstehen. Eine hierauf ausgerichtete Diagnostik ist – auch in zeitlicher Hinsicht - aufwändig und bedarf fundierter theoretischer Konzepte, die sich mit praktischen pädagogischen Erfahrungen verbinden müssen. Oft ist schon viel erreicht, wenn die diagnostischen Informationen dazu beitragen, störende Verhaltensweisen als normale Reaktionen auf nicht normale Lebensbedingungen zu verstehen und dies konkret belegen zu können. Solche Erkenntnisse mögen schon ein wenig zur Entlastung schwieriger pädagogischer Situationen beitragen, auch wenn sie keine direkten Hinweise auf hilfreiche praktische Entscheidungen liefern. Solche Hinweise können sich jedoch unter (glücklichen) Umständen aus der Reflexion anfallender Beobachtungen im pädagogischen Alltag ergeben, doch muss für die Wahrnehmung solcher „Fingerzeige“ eine entsprechende Sensibilität und

Bereitschaft entwickelt worden sein. Eindrucksvolle Beispiele hierfür finden sich in den Fallstudien von Götz-Hege (2000) und Hoffmann (2006).

Literatur

Bauersfeld, H. (1983): Subjektive Erfahrungsbereiche als Grundlage einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens und -lehrens. In Bauersfeld, H. u. a. (Hrsg.): Lehren und Lernen von Mathematik. Köln: Aulis, 1-56.

Brügelmann, H. (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien: Konstanz-Litzelstetten: Faude.

2

Feuser, G./Meyer, H. (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht -. Solms: Jarick-Oberbiel.

Götz-Hege, J. (2000): Zur Wiederentdeckung des Subjekts in der Pädagogik. Neue Wege in der heilpädagogischen Betreuung lern- und entwicklungsbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Frankfurt/M.: Lang.

Hoffmann, I. (2006): >Gute< Jungs kommen an die Macht, >böse< in die Sonderschule. Bedingungen der Entstehung und Verstärkung von Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten männlicher Kinder und Jugendlicher. Saarbrücken: Conte.

Katzenbach, D. (2004): Wenn das Lernen zu riskant wird: Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In Dammasch, F./ Katzenbach, D. (Hrsg.): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 83-104.

Kornmann, R. (1998): Beurteilung im gemeinsamen Unterricht. In: Knauer, S./ Meißner K./ Ross, D. (Hrsg.): 25 Jahre gemeinsames Lernen. Beiträge zur Überwindung der Sonderpädagogik. Berlin: Edition Diesterweg, 283-292.

Kornmann, R. (2000): Die Rekonstruktion von Prozessen der Urteilsbildung als Aufgabe der pädagogischen Diagnostik - dargestellt am Beispiel von Lernbehinderungen. In: Becker, K./ v.d. Groeben, A./ Lenzen, K-D./ Winter, F. (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Tagungsdokumentation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 384-390.

Kornmann, R. (2010): Mathematik für Alle und von Anfang an! (Arbeitstitel). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).

Kornmann, R./ Frank, A./ Holland-Rummer, C./ Wagner, H.-J. (1999): Probleme beim Rechnen mit der Null. Erklärungsansätze und pädagogische Hilfen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Müller, G. N./ Steinbring, H./ Wittmann, E. C. (1997): 10 Jahre >Mathe 2000<. Bilanz und Perspektiven. Düsseldorf: Klett.

Sassenroth, M. (1991): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern: Haupt.

2

Scherer, P. (1995): Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht der Schule für Lernbehinderte. Theoretische Grundlegung und unterrichtspraktische Erprobung. Heidelberg: Schindele.

Schulte, D. (1976): Diagnostik zur Erklärung und Modifikation von Verhalten. In: Pawlik, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik. Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett, 149-176.