

Baustein 4: Lernprozesse pädagogisch diagnostizieren und Lernende beraten

1. Lernprozesse pädagogisch diagnostizieren und Lernende beraten

Der Begriff Diagnostik bezeichnet in der medizinischen und psychologischen Fachsprache „die Fähigkeit und Lehre, Krankheiten zu erkennen“ (DUDEN. Fremdwörterbuch 2005, S. 227). Im pädagogischen Kontext geht es um Prozesse des Erkennens, Unterscheidens und Beurteilens von Lernproblemen und um Entscheidungen über wirksame Maßnahmen. Im Schulalltag entstehen Diagnosen überwiegend eingebettet in die Unterrichtstätigkeit. Es wendet sich also nicht ein Spezialist mit entsprechenden Verfahren und Instrumenten einem einzelnen Kind ohne Zeitdruck zu, sammelt gezielt vielfältige Informationen, wertet diese sorgfältig aus und plant daraufhin entsprechende Maßnahmen – sondern eine Vielzahl diagnostischer Entscheidungen wird handlungsbegleitend im Zuge der Unterrichtsgestaltung getroffen, an die Schülerinnen und Schüler rückgemeldet und mit weiteren Lern- oder Übungsaufträgen versehen (vgl. Horstkemper 2004, S. 204). Diagnostik ist damit „eine Aufgabe neben vielen anderen im pädagogischen Handlungsfeld – allerdings eine für die Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses besonders bedeutsame“ (ebd., S. 204). In Bezug auf den Anspruch der individuellen Förderung kommt ihr eine Schlüsselfunktion zu.

Im Folgenden werden Funktionen und Formen pädagogischer Diagnostik unterschieden (Kapitel 1.1), Entwicklungswege und typische Entwicklungsstände beim selbstgesteuerten Lernen aufgezeigt (Kapitel 1.2) sowie Schritte und Methoden der Lernprozessdiagnostik dargestellt (Kapitel 1.3). Abschließend werden Vorschläge für Fortbildungen entwickelt (Kapitel 2).

Es geht in diesem Baustein um die Diagnostik des selbstgesteuerten Lernens, zum einen weil dieses den strategischen Einstieg in die praktische Realisierung der individuellen Förderung darstellt, zum anderen weil in fachspezifischen Lernprozessen immer auf die übergreifenden Lernstrategien zurückgegriffen wird. Deshalb können die jeweiligen fachspezifischen diagnostischen Instrumente hier eingebettet werden.

1.1 Funktionen und Formen pädagogischer Diagnostik

Die Aufgabe von Diagnostik ist ganz allgemein „als fach- und sachkompetente Sammlung handlungsrelevanter Informationen zu verstehen, die interpretiert werden müssen, um daraus pädagogische Handlungskonsequenzen zu entwickeln“

(Werning/Willenbring 2005, S. 5). Diagnostische Kompetenz wird also als Basisqualifikation von allen Lehrkräften gleichermaßen benötigt und alltäglich im Unterricht praktiziert. Pädagogen beobachten das Verhalten von Kindern und Jugendlichen, beurteilen ihre Leistungen und vergeben Zensuren. Das sind die häufigsten Formen pädagogischer Diagnostik (vgl. Freitag 2004, S. 2).

Prinzipiell kann bei diagnostischen Prozessen die selektive von der modifikatorischen bzw. prozessorientierten Orientierung unterschieden werden (vgl. Bundschuh 1999, S. 35). Pädagogische Diagnostik hat also zwei Funktionen: Sie dient zum einen der Selektion, also der Lenkung der Schullaufbahn (Zugang und Verbleib in Institutionen), und zum anderen der Optimierung pädagogischer Angebote in Abhängigkeit von den Lernständen der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler (vgl. Ingenkamp 1997, S. 17).¹

Selektionsdiagnostik

Selektionsdiagnostik, auch Status- oder Zuweisungsdiagnostik genannt, stellt Lernergebnisse fest, diagnostiziert Kenntnisstände zu einem bestimmten Zeitpunkt und prognostiziert daraus die wahrscheinliche Entwicklung. Klassische diagnostische Verfahren in der Schule waren und sind häufig testorientiert (vgl. Werning/Willenbring 2005, S. 5). Den klassischen Anwendungsfall für Diagnosen dieses Typs bilden Übergänge im Schulsystem, etwa die Schuleingangsdiagnostik, Übergangsempfehlungen nach der Grundschule, Wechsel zu Sonderschulen, aber auch die Auswahl von Schülerinnen und Schülern für bestimmte Förderprogramme. Damit werden im gesellschaftlichen Interesse Berechtigungen zur Steuerung des weiteren Bildungsgangs erteilt.

In normorientierten Schulleistungstests² geht es in erster Linie um Selektionsdiagnostik. Tests machen zwar Aussagen zum Lern- und Leistungsstand oder zur Intelligenz der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur Gleichaltrigengruppe, aber sie geben oft nur wenig oder keine Hinweise zur konkreten Förderung. Tests können – wenn sie qualifiziert eingesetzt und ausgewertet werden – durchaus hilfreich sein, da sie auf Lernprobleme der Schüler hinweisen können. Sie bieten aber nur ganz bestimmte, durch die Testkonstruktion vorgegebene Diagnosemöglichkeiten (vgl. Werning/Willenbring 2005, S. 5). Demnach bilden solche Tests nur einen kleinen Ausschnitt der Leistung von Schülerinnen und Schülern ab und dienen nur im seltenen Fall der Beurteilung des Bildungsangebots mit seinen Möglichkeiten, die es für die Lernenden eröffnet oder auch verschließt.

¹ Kretschmann nennt als dritte Funktion pädagogischer Diagnostik die der Schulentwicklung, wobei dann nicht die Leistungen der Individuen Gegenstand des diagnostischen Interesses sind, sondern die Effizienz der Systeme, ihre Stärken, ihre Schwächen und ihr Optimierungsbedarf. Internationale Vergleichsstudien sind Beispiele solcher systembezogenen Diagnoseanstrengungen (vgl. Kretschmann 2004, S. 4).

² z. B. Hamburger Schulleistungstest (HST) und Hamburger Schreibprobe (vgl. May 2005)

Eine Diagnostik, die sich ausschließlich der Selektion verpflichtet fühlt, kann Stigmatisierungsprozesse der Schülerinnen und Schüler begünstigen. Durch die Orientierung der Selektionsdiagnostik am Krankheitsbegriff des medizinischen Modells wird die Ursache beispielsweise für Schulversagen in der Regel im Individuum selbst vermutet (vgl. Freitag 2004, S. 2). Dadurch wird der Fokus auf Defizite von Lernenden begünstigt; es besteht die Gefahr, dass der Zusammenhang des Lernstandes mit dem spezifischen Unterrichtsangebot ausgeblendet bleibt. Doch Schule muss mehr leisten als Benennen von Defiziten und Selektion. Sie muss auch mehr leisten als es Konzepte der Förderdiagnostik, die sich aufgrund ihres Umfangs nur auf einzelne Schülerinnen und Schüler richten können, nahe legen. Sie muss anstreben, den Lernproblemen *aller* Schüler gegenüber aufgeschlossen zu sein und individuelle Lernwege zu erarbeiten und anzubieten, um dem Anspruch individueller Förderung gerecht werden zu können. Lernprozessdiagnostik, wie wir sie hier entwickeln, soll dazu eine Hilfe sein.

Lernprozessdiagnostik

Lernprozessdiagnostik macht es möglich, nicht bei der Selektionsdiagnostik stehen zu bleiben – wie die Diskussionen um die großen Leistungsvergleichsstudien zum Teil den Anschein geben. Statt nur das Lernergebnis bzw. Resultat zu betrachten, rückt der gesamte Lern- und Interaktionsprozess und dessen Unterstützung in den Mittelpunkt. Eine zentrale Aufgabe der Lernprozessdiagnostik besteht also vor allem darin, Lehrende darin zu unterstützen, für jeden Schüler und jede Schülerin individuell zugeschnittene Lernprozesse und selbstgesteuertes Lernen³ zu ermöglichen (vgl. Freitag 2004, S. 4); dazu dienen spezielle Instrumente, die den Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung von Lernstoffen Rechnung tragen (vgl. Kapitel 1.3 „Schritte und Methoden der Lernprozessdiagnostik“).

Fragestellungen der Lernprozessdiagnostik richten sich auch auf die Verbesserung des pädagogischen Angebots, setzen also bei den Beteiligten die Bereitschaft voraus, die Lehr-Lern-Arrangements, die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote zu modifizieren und ggf. auch zu verändern. Zu den diagnostisch relevanten Merkmalen auf Schülerseite gehört besonders das Lernverhalten, das sich in Aufmerksamkeitsspannen, Motivation, Lerntempo, Planungen, Zielsetzungen, Ressourcenaktivierung (z. B. Hilfe holen), Selbstkontrolle u. a. zeigt. Zu deren Erfassung und damit zur Beantwortung der Frage, wie Strategien selbstgesteuerten Lernens angewandt werden, sind weniger normorientierte, als vielmehr informelle Verfahren, wie bspw. die Beobachtung, geeignet (vgl. Freitag 2004, S. 3.) Der Fokus auf Lernprozesse erleichtert ressourcenorientierte Sichtweisen auf das Lernen und stellt defizitorientierte in den Hintergrund. Der Blick wird auf das Können der Schülerinnen und Schüler gelenkt. Mit Hilfe der Lernprozessdiagnostik können sich

³ vgl. auch Baustein „Selbstgesteuertes Lernen“ und „Differenzierung“

verschiedene mögliche Handlungsperspektiven eröffnen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit für alle Beteiligten und in erster Linie für die Lernenden selbst motivierende Wirkungen haben.

Wenn sich allerdings große Schwierigkeiten im Lernen zeigen, Lernprozesse von Schülern und Schülerinnen also stark beeinträchtigt sind, können zusätzliche Maßnahmen der **Förderdiagnostik** notwendig werden.⁴ Einzelne Schülerinnen und Schüler werden hierfür meist aus dem alltäglichen schulischen Handlungskontext herausgenommen und in einer neutralen Situation durch einen Experten untersucht. Im schulischen Alltag zeigt sich, dass für derartige diagnostische Prozesse allerdings kaum zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen. Damit dem begegnet werden kann und gleichzeitig Förderkonzepte nicht ausschließlich auf einzelne Lernende bezogen werden, bedarf es der Anbahnung, Begleitung und Evaluation der Lernprozesse *aller* Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Bereitstellung entwicklungsfördernder Lernarrangements.

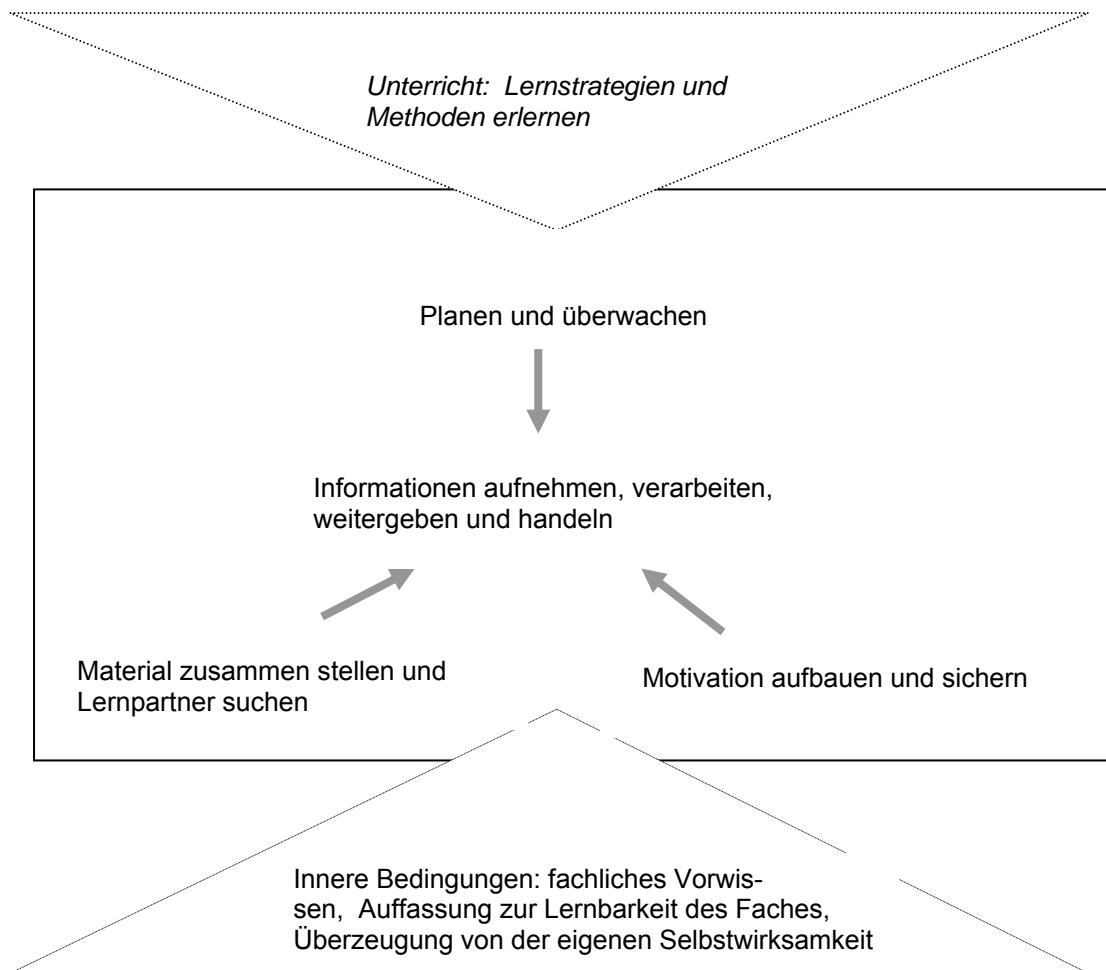
M102 [Ziele, Strategien und Konsequenzen pädagogisch-psychologischer Diagnostik](#)

1.2 Entwicklungswege und typische individuelle Entwicklungsstände beim selbstgesteuerten Lernen

Für die Entwicklung selbstgesteuerten Lernens scheinen folgende Bedingungen bedeutsam zu sein: Zunächst der *Unterricht*, in dem Lernstrategien vermittelt werden (vgl. Baustein selbstgesteuertes Lernen). Dann die *Auffassungen und Einstellungen der Schüler zum Lernen in den verschiedenen Fächern*. Einerseits steuern sie die Auswahl der Lernstrategien, die der Schüler sich aneignet, andererseits werden sie beeinflusst von den Erfahrungen, die der Schüler mit dem Lernen in den einzelnen Fächern erwirbt. Drittens vom *Zusammenspiel der Selbststeuerung mit der Fremdsteuerung im Unterricht selbst*. Wir konzentrieren uns hierbei auf die Entwicklung von Lernstrategien für fachunabhängige bzw. fachübergreifende Lernprozesse. Das folgende Grundmodell zeigt, wie die einzelnen Lernstrategien zusammenwirken.

⁴ Die Förderdiagnostik hat sich in den 1970er Jahren als Gegenkonzept zur Selektionsdiagnostik entwickelt (Werning/Willenbring 2005, S. 6) und stellt eine pädagogisch-therapeutische Intervention dar. Konzepte der Förderdiagnostik kommen größtenteils aus dem sonderpädagogischen Bereich und erfordern Qualifikationen und Kompetenzen insbesondere in Bezug auf Testtheorie und das Anfertigen von Anamnesen sowie Förder- bzw. Entwicklungsplänen (vgl. z.B. Höhmann 2004 und 2006). Lehrerinnen und Lehrer haben dafür meist keine Ausbildung und auch keine Erfahrungswerte (vgl. Hirthammer 1996, S. 37).

Abb.1: Strategien für fachunabhängige bzw. übergreifende Lernprozesse



Lernstrategien entfalten sich *demzufolge* in einem situativen Kontext, der durch äußere Bedingungen – durch eine Aufgabe bzw. Anforderung – und durch innere Bedingungen, also die Einstellung zum Lernen geprägt ist. Die Möglichkeit des selbstgesteuerten Lernens muss einerseits im Unterricht angeboten und andererseits von den Schülerinnen und Schülern gelernt werden. Dieses kann mit Hilfe von Methoden und speziellen Instrumenten geschehen, die nicht beliebig sind, sondern unter der Perspektive der Selbststeuerung ausgewählt werden (vgl. Kapitel 1.3 „Schritte und Methoden der Lernprozessdiagnostik“).

Die Fähigkeit, Informationen aufnehmen, verarbeiten, und weitergeben zu können, also im Sinne der Aufgaben handeln zu können, lässt sich mit dem Terminus der „kognitiven Strategien“ bezeichnen. Das Planen und Überwachen des eigenen Lernprozesses, die Möglichkeit, sich Materialien zu beschaffen bzw. Hilfe zu holen und die Eigenmotivation sind jedoch ebenso von wichtiger Bedeutung. Demzufolge bedarf es metakognitiver Strategien, Ressourcenstrategien und motivationaler

Strategien, die als „Stützstrategien“ bezeichnet werden können und die kognitiven Strategien befördern oder einschränken können.

Typische individuelle Entwicklungsstände beim selbst gesteuerten Lernen

Hinsichtlich des selbst gesteuerten Lernens lassen sich typische Entwicklungsstände feststellen. Für erfolgreiche und subjektiv bedeutsame Lernprozesse scheint ein reflektiertes und strukturiertes Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung besonders wirksam zu sein. Deshalb dienen die Entwicklungstypen vor allem dazu, Entwicklungsmöglichkeiten für den einzelnen Schüler zu erkennen. Dann kann überlegt werden, ob und wie auch die eigene Unterrichtsgestaltung darauf entsprechend ausgerichtet werden kann.

Merziger (2007) ermittelt anhand einer empirischen Untersuchung typische Entwicklungsstände beim selbstgesteuerten Lernen (vgl. ebd. S. 325 ff.). Für den praktischen Umgang vereinfachen wir sie etwas:

- I. Abhängigkeit von Instruktion und Fremdsteuerung*
- II. Geringe Selbstständigkeit bei starker Abhängigkeit von Fremdsteuerung*
- III. Dominanz der Selbststeuerung*
- IV. Planvolles Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung*
- V. Reflexives Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung*

I. Abhängigkeit von Instruktion und Fremdsteuerung

Eine *Abhängigkeit von Fremdsteuerung* ist gegeben, wenn es der starken Instruktion der Lehrkraft bedarf. Möglicherweise wird die Lernbarkeit des Faches vom Lernenden als begrenzt eingeschätzt oder das subjektive Interesse am Gegenstand ist wenig ausgeprägt. Hinsichtlich der Lernstrategien lässt sich der Entwicklungsstand des Schülers oder der Schülerin folgendermaßen beschreiben:

- Kognitive Lernstrategien
Der Schüler/die Schülerin
 - o kann sich nicht eigenständig mit Inhalten auseinandersetzen
 - o ist auf klare Anforderungen und Orientierung über die Lernwege angewiesen

- Metakognitive Strategien
Der Schüler/die Schülerin
 - o ist nicht in der Lage, seinen Lernprozess zu planen und zu überwachen
 - o kann keine Teilziele für die Aufgabenbearbeitung formulieren
 - o kann die Qualität der Lernergebnisse nicht selbst einschätzen

- Motivationale Strategien
Der Schüler/die Schülerin
 - o ist extrinsisch, d. h. Durch Noten, Belohnung, Bestrafung u. ä. zu motivieren
 - o die Anstrengungsbereitschaft hängt (situativ) von der Unterrichtsgestaltung ab

- Ressourcenstrategien
Der Schüler/die Schülerin
 - o kann nur nach Vorgabe das notwendige Material beschaffen oder Hilfe holen

//. Geringe Selbstständigkeit bei starker Abhängigkeit von Fremdsteuerung

Ein Schüler oder eine Schülerin, der/die sich hinsichtlich der überfachlichen Lernkompetenzen auf diesem Entwicklungsstand befindet, hat – was die Auffassung von Lernen im jeweiligen Fach betrifft – bereits die Erfahrung gemacht, selbstständig lernen zu können. Dreh- und Angelpunkt sind jedoch die Angebote der Lehrkraft im Unterricht.

- Kognitive Lernstrategien
Der Schüler/die Schülerin
 - o benötigt starke Lenkung beim Verstehen und Bearbeiten von Aufgaben
 - o nutzt Angebote des Lehrers

- Metakognitive Strategien
Der Schüler/die Schülerin
 - o kann mit Hilfen seinen Lernprozess auf Stärken und Defizite überprüfen

- Motivationale Strategien
Der Schüler/die Schülerin
 - o ist am Verstehen der Fachinhalte interessiert
 - o zeigt hohe Anstrengungsbereitschaft, wenn der Unterricht klar strukturiert ist

- Ressourcenstrategien
Der Schüler/die Schülerin
 - o kann sich zum Teil Materialien selbst beschaffen oder eigenständig Hilfe holen.

III. Dominanz der Selbststeuerung

In diesem Fall fällt dem Schüler/der Schülerin das selbstgesteuerte Lernen leicht; es ist auch von einer Begabung und Interesse am Fach auszugehen. Lernen wird als Verfügung über Wissen und als Möglichkeit sich die Welt zu erklären, erlebt.

- Kognitive Strategien
Der Schüler/die Schülerin
 - o hat sich ausreichende Strategien zum Wissenserwerb angeeignet
 - o will oder kann Angebote des Lehrers nicht annehmen: ein fremder kann nicht beim Lernen helfen, Unterricht hilft nicht beim Lernen
- Metakognitive Strategien
Der Schüler/die Schülerin
 - o überwacht den eigenen Lernprozess nach eigenen Methoden
 - o nimmt externe Qualitätsmaßstäbe nicht an
 - o kann Misserfolge nicht erklären
- Motivationale Strategie
Der Schüler/die Schülerin
 - o will sich alles selbst erarbeiten
 - o übernimmt Verantwortung fürs eigene Lernen
- Ressourcenstrategien
Der Schüler/die Schülerin
 - o kann sich weitgehend eigenständig Materialien beschaffen und sucht nur in seltenen Fällen Hilfe.

IV. Planvolles Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung

Die Auffassungen vom Lernen im jeweiligen Fach bestehen darin, dass das Fach selbstständig gelernt werden kann, aber Hilfen vom Lehrer aufgenommen und verarbeitet werden. Angebote des Lehrers dienen dazu, im Unterricht selbstgesteuert zu handeln und zu lernen und sie als Anregung, Impuls, Hilfe und Kontrolle zu nutzen. Lernen wird als Verfügung über Wissen und als Möglichkeit erlebt, sich die Welt zu erklären.

- Kognitive Lernstrategien
Der Schüler/die Schülerin
 - o setzt eigene und vom Lehrer vermittelte Lernstrategien ein
 - o nutzt Instruktionen vom Lehrer im Sinne von Impulsen, Anregungen und sinnvollen Überprüfungen
- Metakognitive Strategien
Der Schüler/die Schülerin

- beobachtet das eigene Lernen
 - zieht eigene Maßstäbe heran, setzt eigene Ziele, analysiert eigene Stärken und Schwächen
 - holt Rückmeldungen von außen ein
- Motivationale Strategien
Der Schüler/die Schülerin
- bringt die intrinsische Motivation mit äußeren Anforderungen in Einklang
 - beeinflusst die eigene Motivation gezielt
 - zeigt hohe Anstrengungsbereitschaft, weil Selbstwirksamkeit erfahren wird
- Ressourcenstrategien
Der Schüler/die Schülerin
- kann sich eigenständig die notwendigen Materialien beschaffen und benötigt nur in seltenen Fällen Hilfe.

V. Reflexives Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung

Die Auffassungen vom Lernen im jeweiligen Fach bestehen darin, dass das Fach selbstständig gelernt werden kann. Angebote des Lehrers unterstützen die selbstständige Reflexion des eigenen Lernprozesses, werden aber nicht nachgefragt. Lernen wird verstanden als Verfügung über Wissen und sowie als Steigerung von Welterklärung.

- Kognitive Strategien
Die Schülerin/der Schüler
- hat die Abläufe des Lernens verinnerlicht
 - zeigt methodisch-reflektiertes Verhalten gegenüber dem eigenen Lernen
 - kann flexibel und reflektiert Methoden und Instrumente nutzen
- Metakognitive Strategien
Die Schülerin/der Schüler
- hat Planung und Überwachung zu selbstverständlichen Bestandteilen des eigenen Lernens gemacht
 - besitzt einen Überblick über Stärken und Schwächen der einzelnen Methoden
 - nimmt eigene Schwächen wahr und arbeitet dran
- Motivationale Strategien
Die Schülerin/der Schüler

- verfügt über verschiedene Methoden zur Selbstmotivation
 - kann Anstrengungsbereitschaft und Konzentrationsbereitschaft abrufen
- Ressourcenstrategien
Die Schülerin/der Schüler
- kann sich eigenständig Materialien beschaffen und benötigt nur in seltenen Fällen Hilfe.

1.3 Schritte, Methoden und Instrumente der Lernprozessdiagnostik

Bei der Lernprozessdiagnostik empfiehlt es sich, in drei Schritten vorzugehen:

Abb.2: Schritte der Lernprozessdiagnostik

1. Daten zum Entwicklungsstand erfassen (1.3.1)	2. Entwicklungsstand bestimmen (1.3.2)	3. Pädagogische Konsequenzen planen, Maßnahmen durchführen und Wirksamkeit überprüfen (1.3.3)
durch	durch	Möglichkeiten:
Beobachtung und Befragung Analyse von Lernergebnissen Analyse des Klassenklimas	Hypothesenbildung	Individuelle Lernberatung Schüler-Eltern-Pädagogen-Gespräche Gestaltung „individuell anschlussfähiger“ Lernumgebungen

Auf der Basis von Erkenntnissen, die die Lehrkraft durch Beobachtung und Befragung sowie durch die Analyse von Lernergebnissen gewonnen hat (1. Schritt), kann sie den Entwicklungsstand des Schülers oder der Schülerin bestimmen (2. Schritt). Die Übersicht über typische individuelle Entwicklungsstände beim selbstgesteuerten Lernen und fach-/lernbereichsspezifischen Entwicklungsmodellen soll ihr ein Urteil in Form von Hypothesenbildung erleichtern (2). Ziel der Lernprozessdiagnostik ist die pädagogische Maßnahme als Konsequenz aus Datenerhebung und -auswertung (3). Hierbei spielen Lernberatung, Gespräche zwischen Lehrern, Schülern und Eltern sowie eine veränderte Unterrichtsgestaltung eine wichtige Rolle.

1.3.1 Daten zum Entwicklungsstand erfassen

Diagnostische Verfahren und Instrumente umfassen viel mehr als Tests. Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler über viele Monate und mitunter sogar Jahre unterrichten, haben andere Möglichkeiten, diagnostische Erkenntnisse zu gewinnen, als Lernenden einen Test vorzulegen, was nicht ausschließt, dass man sich gelegentlich auch ein mal eines Tests bedient. Die genuinen diagnostischen Zugänge von Lehrerinnen und Lehrern zu einer Schülerin oder einem Schüler sind z. B.

- die Beobachtung von Lernenden im pädagogischen Feld,
- das Einholen und das Sichten von Arbeitsproben, z. B. in Form von Klassenarbeiten,
- die Befragung, das Gespräch über Lernprozesse oder schulisches Handeln „..... sage mir doch, wie du die Aufgabe gelöst hast“,
- das Gespräch über Gefühle, mit denen Lernende das schulische Lernen begleitet „Wie fühlst du dich, wenn“,
- das Portfolio – die Sammlung von Arbeitsergebnissen von Lernenden über einen längeren Zeitraum als eine materialisierte Entwicklungsdokumentation (vgl. Kretschmann 2004, S. 16).

Mittlerweile gibt es gut dokumentierte Erfahrungen zu folgenden Wegen:

- Lernen beobachten und über das Lernen reflektieren,
- Den Lernstand in einzelnen Fächern feststellen,
- Lernen und Bewerten im Dialog,
- Feedback geben und annehmen,
- mit dem Portfolio, Lerntagebüchern Leistung dokumentieren und bewerten,
- mit Kompetenzrastern (zu Fachkompetenzen und übergreifenden Kompetenzen) den eigenen Lernstand „referenzieren“,
- die Persönlichkeitsentwicklung kriteriengeleitet einschätzen.

Der Einsatz und die **Wirksamkeit** von Beobachtungs- und Reflexionsinstrumente wurde in der Begleitforschung des QUISS-Teilprojekts Schleswig-Holstein⁵ untersucht. Folgende Gelingensbedingungen sind verallgemeinerbar:

Gestaltung und Entwicklung

- die Instrumente müssen einfach bearbeitbar und motivierend gestaltet sein,
- sie sollen zunehmend mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam entwickelt werden,
- das Instrument soll vorher erprobt werden.

⁵ Buhren (2004): Wirksamkeit forschend betrachtet – Ergebnisse der wissenschaftlichen Praxisbegleitung, In: Lernen-leisten-bewerten, S.101 ff.

Unterrichtsbezug

- sie müssen in Unterrichtseinheiten eingebunden sein, im Unterricht bearbeitet und ausgewertet werden; erst damit wird den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung und der persönliche Nutzen dieser Instrumente für die eigene Lernentwicklung bewusst.

Einsatz

- sie sollen nicht zu häufig eingesetzt werden; eine Konzentration auf wenige Fächer empfiehlt sich ebenso wie der Einsatz in größeren Abständen,
- es empfiehlt sich mit dem Einsatz frühzeitig (in den Jahrgangsstufen 5 und 6) zu beginnen.

Beobachtung und Befragung

Die Beobachtung und Reflexion von pädagogischen Interaktionsprozessen, von individuellen Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler ist eine der zentralen diagnostischen Handlungen (vgl. Wehrhahn 2005, S. 19; Kräft/Döbber 2006, S. 6; Kretschmann 2004, S. 16). Ziel ist es, individuelle Lernprozesse sach- und lerngerecht zu deuten, im Sinne eines verstehenden Nachvollziehens der Denk- und Handlungsstrukturen und deren Ausdifferenzierung und Veränderung über einen längeren Zeitraum hinweg (vgl. Hanke 2005). [M103](#) enthält dazu eine vereinfachte Übersicht über die oben dargestellten individuellen Entwicklungsstände, [M104](#) ein detailliertes Kompetenzraster zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Beherrschung von Lernstrategien. Mit Kompetenzrastern können Lehrer wie Schüler den Lernstand zu verschiedenen Zeitpunkten bestimmen und im Gespräch reflektieren⁶. Diese Analyse wird fachbezogen ergänzt um fachspezifische Diagnosen⁷.

Aber die einzelne Lehrkraft soll sich nicht auf ihr eigenes Urteil allein verlassen. Es ist hilfreich, in pädagogischen Fallgesprächen die Perspektiven anderer Lehrkräfte sowie die von Erziehern und Sozialpädagogen zusammenzutragen ([M105](#) Raster für kurze Fallbesprechungen). Im dialogischen Austausch von Pädagogen untereinander können Hypothesen gebildet und Erfolg versprechende Möglichkeiten erörtert werden.

Zur Beobachtung von Lernprozessen gehören im weiteren Sinne auch Methoden der mündlichen und schriftlichen Befragung (vgl. Baustein „Schülerselbsteinschätzung“). Mit Hilfe der Methoden des „Lauten Denkens“ oder „Lauten Sprechens“ (vgl. Kräft/Döbber 2006, S. 6) können Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, ihre Lernprozesse zu beschreiben ([M106](#) „Lautes Denken“; vgl. ähnlich Kretschmann 2004, S. 16).⁸ Zum Einstieg in die Schülerselbsteinschätzung eignen sich zum

⁶ Vgl. ausführlich Baustein Differenzierung

⁷ vgl. verschiedene fachspezifische Möglichkeiten in: LISUM (Hrsg): Manual zur individuellen Förderung

⁸ vgl. auch Wollring 2006; hier wird ein umfangreiches Beispiel des „Lauten Denkens“ zum Erlernen der Uhrzeit dargestellt.

Beispiel das Lernrad ([M107](#)) und die Kraffteldanalyse ([M108](#)), die in verschiedenen Fächern eingesetzt werden können. Ein zentrales Instrument ist das Logbuch, das der Lernprozessdiagnostik im Schulalltag eine Struktur gibt. [M109](#) enthält einen Ausschnitt für eine wöchentliche Selbsteinschätzung mit Rückmeldemöglichkeiten für Lehrer und Eltern.

Zum Wahrnehmen der eigenen Stärken beim Lernen und um eine beobachtende Haltung dem Lernen gegenüber aufzubauen, können Schüler ihren eigenen Lerntyp einschätzen. In der Literatur wird angenommen, dass Begabung und Lerntyp korrespondieren.

Ein Mensch ist natürlich nicht auf seinen Lerntyp festgelegt. Die hier aufgeführten Materialien enthalten Hilfen, Lerntypen zu erkennen und einseitige Herangehensweisen auszugleichen:

- Eine Übersicht der Intelligenzformen mit einfachen Tests;
- Beobachtungsleitfäden, mit denen man anhand der Vorlieben und charakteristischen Eigenschaften Begabungs- und Lerntypen erkennen kann;
- Anregungen für spezifische Lerntechniken.

[M110](#) enthält eine Übersicht zu den multiplen Intelligenzen zusammen mit einem Einschätzungstest; [M111](#) einen Literatúrauszug mit Anregungen für Lehrkräfte, im Gespräch mit Schülern den Lerntyp zu erkennen, Indikatoren für Lerntypen und Anregungen zur Weiterentwicklung, [M112](#) einen Hinweis auf ein umfassendes Programm mit CD zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Lernfähigkeit. Weitere Materialien finden sich in der Literatur.

Bei den verschiedenen Beobachtungshandlungen kann es nicht um eine vollständige Erfassung und Analyse von Lernsituationen gehen. Eine Beobachtung der Lernsituation und des Lernprozess gibt noch keine Auskunft darüber, wie ein Schüler oder eine Schülerin am besten gefördert werden kann, sondern offenbart in der Regel erst einen bestehenden Handlungsbedarf. Sie kann Hinweise liefern, in welchen Bereichen und auf welchem Niveau eine Förderung ansetzen kann. Die anhand verschiedener Beobachtungshilfen gesammelten Informationen sind Voraussetzung dafür, Deutungen vornehmen und Hypothesen über pädagogische Handlungsmöglichkeiten bilden zu können (vgl. Wehrhahn 2005, S. 19).

Analyse von Lernergebnissen und anderen schulischen Handlungsprodukten

Unter die lerndiagnostische Tätigkeit fällt auch und vor allem die Analyse von Lernergebnissen und Produkten aus dem Unterricht. Dazu zählen Projektergebnisse, Portfolios, Experimente, schriftliche Ausarbeitungen, Klassenarbeiten, Tests etc. als auch mündliche Präsentationen (Referate, Gruppenpräsentationen) (vgl. Kräft/Döbber 2006, S. 6 und Kretschmann 2004, S. 16). Transparente Qualitätsstandards erleichtern die Analyse des Lernstandes an diesen Produkten und die Bewertung.

Tests, Klassenarbeiten und Vergleichsarbeiten (vgl. Kräft/Döbber 2006, S. 6) können aufgrund ihrer Standardisiertheit kaum Auskunft über Lernstrategien und Lernprozesse geben, sind aber natürlich für die Gesamtbeurteilung des Lernens eines Schülers wichtig.

Aufgaben zur Einschätzung der Lernausgangslage in den verschiedenen Fächern haben dagegen einen hohen diagnostischen Wert, weil sie den individuellen Stand der fachlichen Kompetenzentwicklung erkennen lassen.

Portfolios eignen sich zur Diagnose, wenn sie als Entwicklungsportfolio genutzt werden. Die Schüler sammeln zunächst ihre Arbeiten und wählen zu bestimmten Zeiten diejenigen aus, die ihren Lernstand am besten dokumentieren. Die Arbeit mit Portfolios (und ggf. mit Lerntagebüchern⁹) kann als eine „materialisierte Entwicklungsdokumentation“ verstanden werden (vgl. Kretschmann 2004, S. 16; Kräft/Döbber 2006, S. 6), mit deren Hilfe eine dialogische Begleitung von Lernprozessen erleichtert wird (vgl. Werning/Willenbring 2005, S. 5).

Für einzelne Schüler kann, z. B. zur besonderen Begabungsförderung, darüber hinaus ein Schülerportrait angelegt werden (vgl. z. B. Grüttner 2006, S. 15 f.), in dem wichtigen individuellen Bedingungen des Lernens, die sich im Heranwachsen ausbilden und die der Beobachtung von außen im Schulalltag zugänglich sind, zusammengetragen werden ([M113a](#) und [M113b](#) Schülerportrait). Schulen, die damit arbeiten, nutzen sie als eine Grundlage für Fallbesprechungen (vgl. [M114](#)) und die Erarbeitung von Förderplänen (siehe 1.3.3).

Von großem Einfluss auf die Lernprozesse ist die soziale Situation in der Klasse, die das Lernen jenseits kognitiver Fähigkeiten in starkem Maße unterstützen oder beeinträchtigen kann. Um das Lernklima oder „Klassenklima“ zu thematisieren, können verschiedene Instrumente eingesetzt werden, wie zum Beispiel der Schülerfragebogen zur Beurteilung des Klassenklimas ([M115](#)), die Zielscheibe ([M116](#)) sowie das Klassensoziogramm ([M117](#)).

⁹ Vgl. Baustein Selbsteinschätzung

Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse sollen, um fundierter Hypothesen bilden zu können, dokumentiert werden. Aus Gründen der Effizienz sollten sich die Pädagogen an einer Schule auf wenige Dokumentationsmethoden einigen. Hier ein Vorschlag:

Abb. 3: Dokumentation der individuellen Lernentwicklung

Der Schüler dokumentiert sein Lernen:
<ul style="list-style-type: none"> • Logbuch/Lernplaner • Fachspezifisches Portfolio • Entwicklungsstand im Kompetenzraster
Die Lehrkraft/ das Lehrerteam dokumentiert die Daten zum Entwicklungsstand:
<ul style="list-style-type: none"> • Sammelmappe/Dateiordner mit • Übersichten zur Leistungsentwicklung • Aufzeichnung Fallgespräche • Ggf. Vereinbarungen Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche • Ggf. Schülerportrait • Ggf. Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens • Ggf. Einschätzung des Klassenklimas

1.3.2 Entwicklungsstand bestimmen und Hypothesen bilden

Die Beschreibung des Entwicklungsstandes eines Schülers oder einer Schülerin kann unterschiedlich umfangreich ausfallen, je nach dem, welche Entwicklungsbereiche einbezogen werden.

Abb.4 Entwicklungsbereiche

Allgemeine Persönlichkeitsentwicklung	Fach-/ Lernbereichs-spezifische Entwicklung	Entwicklung von fachunabhängigen bzw. fachübergreifenden Lernstrategien
Erscheinungsformen, Verläufe und Bandbreiten alterstypischer und	Lernentwicklungsmodelle, Modelle fachspezifischer Kompetenz-	Typische Entwicklungsstände: I. Abhängigkeit von Instruktion und Fremdsteuerung II. Geringe Selbstständigkeit

altersadäquater Entwicklung	entwicklung, Etappen und Bandbreiten des Kompetenz- zuwachses in einem Fach	bei starker Abhängigkeit von der Fremdsteuerung II. Dominanz der Selbststeuerung III. Planvolles Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung IV. Reflexives Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung
--------------------------------	--	--

Die in diesem Schaubild dargestellten Entwicklungsbereiche stellen Modelle bzw. typisierte Entwicklungen dar. Sie dienen dem Verständnis tatsächlicher Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler, die davon natürlich stark abweichen können.

Um den Entwicklungsstand von Lernenden zu bestimmen, können allgemeine Entwicklungen einbezogen werden. Hierbei können auch Aspekte aus der so genannten Kind-Umfeld-Analyse einfließen.¹⁰ Allerdings ist darauf zu achten, dass sich die Analyse der individuellen Lebens- und Lernsituation nicht in Details persönlicher Entwicklungen verliert, wie es bei manchen Fragebögen der Fall ist (vgl. z. B. Fragebogen zur Erhebung der Lernausgangslage in Knauer 2005, S. 16-19). Von zentraler Bedeutung sind die fachunabhängigen bzw. fachübergreifenden Entwicklungen von Lernstrategien. Darüber hinaus ist eine Orientierung an lernbereichsspezifischen, also fachbezogenen Lernentwicklungsmodellen unverzichtbar (vgl. Kretschmann 2004, S. 7 ff.), die an dieser Stelle jedoch nicht ausführlich erläutert werden können.¹¹

Hypothesen aufstellen

Mit Hilfe einer Hypothese über den Entwicklungsstand werden die Annahmen, die Lehrende über das Lernen ihrer Schüler und Schülerinnen haben, explizit gemacht. Hierbei gilt es, die beobachteten und zum Teil dokumentierten Lernhandlungen hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens zu benennen.

Fallbeispiel Fabian:

Fabian hat große Schwierigkeiten, sich eigenständig mit Inhalten auseinander zu setzen und ist auf klare Anforderungen und Orientierung über mögliche Lernwege angewiesen. Er weiß nicht wie er den Inhalt von Texten wiedergeben soll. Mit Textaufgaben hat er auch große Schwierigkeiten, er muss gesagt bekommen, was er tun soll und vergisst immer, das Ergebnis zu kontrollieren. Außerdem fällt es ihm schwer, die Qualität seiner Beiträge und Lernergebnisse selbst einzuschätzen, er findet sie immer gut. Seine Mitarbeit schwankt – eher nach Tagesform als nach Fach

¹⁰ Die Kind-Umfeld-Analyse stellt eine umfangreiche Beobachtungsform dar und kann zu einer systemischen Sicht auf Lernende und somit zu einer individuellen Förderplanung beitragen (vgl. z. B. Freitag 2004 und Carle 2001).

¹¹ Für das Fach Deutsch gibt es bspw. das *Marburger Rechtsschreibtraining* und die *Hamburger Schreibprobe (HSP)*, vgl. z. B. Wehrhahn 2005, S. 19)

–, er reagiert jedoch stark auf Lob. In Phasen selbstständiger Arbeit sitzt er lange scheinbar untätig herum und wartet darauf, dass ihm jemand hilft.

Diese Beschreibung der übergreifenden Lernkompetenzen des Schülers Fabian verdeutlicht, dass er sich laut der oben erläuterten Entwicklungsstufen auf der ersten Stufe („Abhängigkeit von Fremdregulation“) befinden könnte. Diese Hypothese sollte ergänzt werden durch die Vergegenwärtigung des Unterrichtsskripts der unterrichtenden Lehrkräfte sowie über die Auffassungen Fabians zum Lernen in den jeweiligen Fächern (vgl. Abbildung 1): Welche Lernstrategien und Methoden konnte er im Unterricht erlernen? Wie steht es um sein fachliches Vorwissen? Wie schätzt er die Lernbarkeit der Unterrichtsfächer ein, in denen sein Verhalten auffällig ist? Wie schätzt er überhaupt sein eigenes Können ein?

1.3.3 Pädagogische Konsequenzen planen, Maßnahmen durchführen und die Wirksamkeit überprüfen

Die Aufgabe, Methoden und Maßnahmen zu bestimmen, liegt in der Hand der Lehrkräfte und ggf. der Erzieher und Sozialpädagogen. Bei der Planung von pädagogischen Konsequenzen soll das Ziel verfolgt werden, den Schüler oder die Schülerin darin zu unterstützen, die nächste Stufe des individuellen Entwicklungsstandes im selbst gesteuerten Lernen zu erreichen. Aus den oben dargestellten fünf individuellen Entwicklungsstufen ergeben sich folgende Entwicklungsschritte:

Abhängigkeit von Instruktion und Fremdsteuerung -> geringe Selbstständigkeit...

Ein möglicher nächster Entwicklungsschritt könnte hier darin bestehen, die eigenen Anteile des Lernenden im Lernprozess zu stärken, ohne auf starke Fremdregulation zu verzichten. Lernen sollte an dieser Stelle als Vermehrung von Wissensbestandteilen initiiert werden.

Geringe Selbstständigkeit... -> Planvolles Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung

Ein möglicher nächster Entwicklungsschritt könnte hier darin bestehen, solche Lernangebote machen, mit denen der Schüler lernt, sich unabhängig vom Lehrer Ziele zu setzen und das eigene Lernverhalten zu planen, zu überwachen und zu kontrollieren.

Dominanz der Selbststeuerung -> Planvolles Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung

Als möglicher Entwicklungsschritt kann gelten, Fremdregulation als nützlich zu erfahren.

Planvolles Zusammenspiel -> Reflexives Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung

Ob dieser Entwicklungsschritt zu einer unterschiedliche Möglichkeiten integrierenden Reflexion noch von der Schule beeinflusst werden kann, ist unseres Wissens überhaupt noch nicht untersucht worden.

Die diagnostische Schrittfolge hilft der Lehrkraft, die Hypothesen in den Rahmen mittelfristiger Ziele zu stellen und die Maßnahmen an einem langfristigen Ziel auszurichten.

Die Maßnahmen richten sich zum einen auf die Aufnahme neuer Elemente in der Unterrichtsgestaltung, um die Lernumgebungen für den einzelnen „individuell anschlussfähiger“ zu gestalten. Zum anderen geht es um regelmäßige individuelle Beratungsgespräche sowie um regelmäßige Schüler-Lehrer-Eltern-Gespräche. Grundlage für beide Gesprächsformen ist das Logbuch/der Lernplaner ([M118](#)). Anlassbezogen kann eine Laufbahnberatung stattfinden ([M119a](#) und [M119b](#)) sowie zusätzlich eine Zielvereinbarung/Lernvertrag geschlossen werden ([M120a/M120b](#)). Bei besonderen individuellen Situationen und Bedingungen kann ein Förderplan erstellt werden ([M121a/M121b](#)).

Die einzelne Schülerin oder der Schüler sind gleichberechtigt am diagnostischen Prozess beteiligt. Denn die Entwicklung der Lernkompetenz bedarf der kontinuierlichen Reflexion durch die Lernenden selbst. Die Reflexion gilt als Königsweg zur Entwicklung der Lernkompetenz. „Die Reflexion der Lernerfahrungen kann... den Schülerinnen und Schülern helfen, ihr eigenes Lernen angemessen zu verstehen, Teufelskreise zu durchbrechen, Versagensängste abzubauen und individuell passende effektive Lernstrategien aufzubauen, so dass sie auch ohne fremde Hilfe fähig sind zu lernen und angemessene Leistung zu erbringen“.

„Der Schluss liegt nahe, dass erst durch die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu beobachten und das eigene Lernen zu reflektieren, ein Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen entstehen und ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufgebaut werden kann, aus denen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und mit ihr Entscheidungshilfen für zukünftiges Lernen und Handeln erwachsen können.“¹²

Individuelle Beratungsgespräche

Regelmäßige individuelle Beratungsgespräche sollen sich am vom Schüler geführten Wochenplaner im Logbuch orientieren. Es wird das Ziel, das sich der Schüler für die Woche gestellt hat, überprüft seine Planung, seine von ihm genannten Lernerfolge, die Erledigung der Hausaufgaben, das Wochenfeedback des Klassenlehrers sowie der Informationsfluss zu den Eltern. Für die Erleichterung der praktischen Arbeit ist bedeutsam, dass im Beratungsprozess auch die bisherigen Maßnahmen auf ihre

¹² Buschmann, S.24

Wirksamkeit überprüft, im Logbuch dokumentiert werden und damit keine gesonderte Evaluation notwendig ist.

Geht es um ein individuelles Lernproblem, für das ein Lösungsweg gesucht wird, empfiehlt sich folgende aus dem Coaching bekannte Schrittfolge:

- Es werden zunächst Ziele formuliert, die der Schüler aus eigener Kraft erreichen kann
- Es wird der aktuelle Entwicklungsstand bestimmt
- Es werden konkrete Handlungsschritte geplant
- Lehrer und Schüler vereinbaren, was ins Logbuch aufgenommen wird und ob ggf. noch ein zusätzlicher Lernvertrag geschlossen wird, der in das Logbuch eingheftet wird.

In der Praxis hat sich auch die Methode PATH bewährt, weil Lehrer und Schüler durch eine intelligente Schrittfolge von der Zukunft zurück in die Gegenwart angeleitet werden, Ziele und praktische Handlungsschritte zu planen ([M122](#)).

Lehrer-Eltern-Schülergespräche

Diese finden halbjährlich ebenfalls auf der Grundlage des Logbuchs statt. Sie haben den Charakter von Bilanz- und Zielgesprächen.

Zunächst wird der Lernstand anhand der Wochenplaner und Dokumentationen (z. B. fachspezifische Portfolio, Ergebnisse der Klassenarbeiten u. ä.) vom Schüler vorgestellt, der Lehrer kann ergänzen (Übersicht Leistungsentwicklung, Arbeits- und Sozialverhalten, Klassenklima u. ä.). Es wird festgestellt, ob der Schüler seine Ziele erreicht hat oder nicht. Dann werden neue Ziele und Maßnahmen entwickelt und verabredet, wobei auch die Methode PATH eine gute Hilfe sein kann. Das Gesprächsergebnis wird im Logbuch dokumentiert. Auch hier wird die Überprüfung der Wirksamkeit in das Beratungsgespräch integriert.

Förderpläne aufstellen und Wirkungen evaluieren

Für Schülerinnen und Schüler mit einem ganz spezifischen Kompetenzprofil, seien es z. B. solche mit besonderen Begabungen und mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Schülerinnen und Schüler in schwierigen Entwicklungsprozessen könnte die hier dargestellte Handlungsstruktur nicht in jedem Fall ausreichen. Dann erscheint eine darüber hinausgehende spezifische individuelle Förderplanung notwendig zu sein. Für diesen besonderen Bedarf soll eine Förderkonferenz einen

Förderplan erstellen. Da man nicht davon ausgehen kann, dass jede Schule über interdisziplinäre Pädagogen-Teams mit sonderpädagogischer und psychologischer Kompetenz verfügt und ggf. auch Kooperationspartner in die spezifische Förderung einbezogen sind, orientieren wir uns an den Erfahrungen von Schulen, die aus eigener Kraft auch diese Schüler integrieren und nicht separieren: Im LIBRO - Netzwerk haben sich Schulen zusammen geschlossen, die in ihren heterogenen Lerngruppen auch besonders begabte Schülerinnen und Schüler integrieren.

Die Förderplanung verläuft in diesen Schulen in folgenden Schritten:

1. Zusammenstellen des Förderplanteams
2. Beschreibung der Situation/Unterrichtsbeobachtung
3. Prioritätensetzung unter Berücksichtigung der Fächer/Förderschwerpunkte
4. Förderplan erstellen: Beziehung zwischen Förderschwerpunkten und Lernarrangement klären
5. Umsetzung der Planung, Dokumentation
6. Evaluation

Das Schülerportrait als Basis der Förderpläne

Grundlage für die Förderplanung der Schulen war ein Schülerportrait, das für jeden der besonders begabten Schülerinnen und Schüler erstellt wurde. Das Schülerportrait enthält wichtigen individuellen Bedingungen des Lernens, die sich im Heranwachsen ausbilden und die der Beobachtung von außen im Schulalltag zugänglich sind.

Im Schülerportrait wird die Ausgangssituation jedes einzelnen besonders begabten Schülers festgehalten. Es wird regelmäßig aktualisiert. Die Dimensionen sind verständlich und einfach zu handhaben. Das Schülerportrait ersetzt die gründliche sonderpädagogische Anamnese, die nach Ansicht der Schulen nur möglich ist, wenn die Lehrkräfte von einem Team von sozialpädagogischen und sonderpädagogischen Fachkräften unterstützt werden.

Förder- und Entwicklungsplan

Der Förderplan ist ein Arbeitspapier, kein Verwaltungsdokument zur Zuweisung von Förderstunden. Hier werden die möglichen Förderperspektiven mit Bezugnahme auf Stärken und Defizite abgesprochen. Wie oft ein Förderplan weiter geschrieben werden muss, hängt von der konkreten Entwicklung des Schülers ab. Das Beispiel ist ein Auszug aus einem Förderplan im Netzwerk LIBRO¹³, der im Vorfeld sonderpädagogischen Spezialwissens angesiedelt ist.

M113a/M113b [Schülerportrait/Schülerportrait ausgefüllt](#)

M121a/M121b [Förderplan/Förderplan Kurzfassung](#)

¹³ Höhmann (2004), in: Friedrich-Jahresheft 2004