

## **Förderung der diagnostischen Kompetenz in der Lehrer\*innenbildung**

### **Motivation**

Spätestens mit der Umsetzung der UN-BRK rückte die Diagnostik abseits der Fachkontroversen pädagogischer Psychologie (Wilhelm & Kunina-Habenicht, 2015) oder Sonderpädagogik auch in den Fokus fachdidaktischer Forschung. Inzwischen ist die diagnostische Kompetenz als didaktische Schlüsselkompetenz etabliert (Schäfer & Rittmeyer, 2015). Hierbei geht es um eine Erweiterung des Begriffs, sodass im Verantwortungsbereich der Lehrkräfte nicht nur die reine Einschätzung domänenspezifischer Kenntnisse und Kompetenzen liegt, sondern auch das Fördern eines ganzheitlichen Verständnisses der Perspektive *des/der* Lernenden. Dass das didaktische Interesse an einer allumfassenden Diagnostik aber nur in direktem Zusammenhang mit der Inklusion (nach den ungleich betonten Differenzlinien der UN-BRK) steht, ist auf ein irrtümliches und zu enges Bild von (Förder-)Diagnostik zurückzuführen. Dieser Artikel betont die unabdingbare Relevanz einer Diagnostik im Sinne einer verstehenden Perspektive (Langner & Jugel, 2019), deren Beachtung Mehrwert in *allen* Lehr- und Lernsettings finden muss. Die Förderung diagnostischer Kompetenzen muss Kernaufgabe der Lehramtsausbildung sein. Im Projekt *SING* (Schule inklusiv gestalten) wurden die individualisierte Diagnostik als zentrale Gelingensbedingung inklusiven Unterrichts identifiziert und verschiedene Seminarkonzepte als kompetenzfördernde Intervention entwickelt. Folgend wird verdeutlicht, wie in partizipativen Lehrkonzepten Studierende für Diagnostik sensibilisiert und geschult werden.

### **Seminarkonzept**

Innerhalb der Chemiedidaktik konnte die Komplexität der Aufgabe, für Heterogenität und Diagnostik zu sensibilisieren, angedeutet werden (u.a. Tolsdorf & Markic, 2018; Tolsdorf et. al., 2018). Herausfordernd ist dabei, Seminarkonzepte, die die subjektorientierte Diagnostik in den Vordergrund stellen (Langner & Jugel, 2019), für die Fachdidaktik anschlussfähig zu gestalten. Das vorzustellende Forschungsseminar basiert auf Theorie, Design und Auswertung von Diagnostik. Durch die ständige Anwesenheit eines Sonderpädagogen konnten alle Aspekte inklusiven Unterrichts interdisziplinär betrachtet werden. Das hilft besonders bei der ständigen Aushandlung zwischen Subjekt- und Objektperspektive (die keineswegs dichotom aufgefasst werden müssen, sondern ferner stets abwechselnd und ineinander übergreifend als dominante für Reflexions- und Planungsprozesse dienen sollen). Die theoretische Seminarphase ist in ihrer Relevanz für eine subjektorientierte Diagnostik kaum zu überschätzen. Sie fängt die Studierenden mit ihren unterschiedlichen (zum Teil emotional aufgeladenen) Vorerfahrungen auf und sensibilisiert sie für den von uns intendierten Zugang, Inklusion entlang aller Differenzlinien als ganzheitliche Aufgabe zu verstehen. Grundlagen aus der Kulturhistorischen Schule und den Synthetischen Humanwissenschaften verdeutlichen die Bedeutung einer prozessorientierten Diagnostik, die Unterricht auf isolierende Bedingungen untersucht und Lernen als zwingend dialogisch versteht. Außerdem leiten sie an der Biosozialität des Gehirns (Relevanz von

Erfahrungen für die Entwicklung) die Bedeutung von Emotionen für den Lernprozess ab (Steffens, 2019a; Steffens, 2019b). Die entwicklungspsychologische Bestätigung von Ideen der Inklusion unterstützt bei den Studierenden eine Auseinandersetzung mit ihren eigenen beliefs. Unter Pädagog\*innen wird die UN-BRK schließlich nicht selten als Last erachtet, resultierte sie doch aus menschenrechtlichen und nicht bildungspolitischen Betrachtungen (Heinrich & te Poel, 2018). Das Design einer Diagnostischen Lernumgebung (DLU) (Ritter et. al., 2019) geschieht dabei in enger Kooperation mit Sonder- und Medienpädagogik wie der Chemie- sowie angrenzenden Didaktiken (so etwa Deutschdidaktik als Ratgeber für das Abbilden fachsprachlicher Kompetenzen). Die DLU gleicht einem projektähnlichen Schulunterricht und wird mit bekannten Methoden der qualitativen Datenerhebung explorativ analysiert. In einem anschließenden Seminar wird ein Klassenportfolio erstellt und anhand dieser hochkomplexen Beziehungsgefüge weiterer Unterricht geplant.

### ***Lieber mehr diagnostische Kompetenz an den Schulen als diagnostische Tests***

Innerhalb der Schule sollten mehr diagnostische Methoden eingesetzt werden als der (benotete) Test. Das Seminar avisiert ein breiteres Verständnis über Anwendungsmöglichkeiten, Relativität und Leitlinien der Auswertung ebenjener. Nach der theoretischen Einführung clustern die Studierenden, was sie genau in einer Klasse für erfahrungswert halten. Dabei spielen nicht nur bekannte fachdidaktischer (Basiskonzepte, Fachsprache) Aspekte, sondern auch pädagogisch-psychologische Dimensionen (Kompensations- und Isolationsverhalten, Bindungssituation) eine Rolle. Elemente einer DLU werden dann jeweils an dem Cluster gespiegelt, sodass beide Perspektiven miteinander verbunden werden können: z.B. durch ein Kartenspiel, bei dem die Kinder in Teams (Potential pädagogischer Diagnostik) um das schnellere Erklären chemischer Fachbegriffe (Potential fachdidaktischer Diagnostik) spielen. Die Diagnostik hat sich dabei folgenden Ansprüchen, hergeleitet aus verschiedener Disziplinen Verständnis der Aufgabe, zu unterwerfen:

- Vermeidung einer defizitorientierten Sicht zugunsten einer ressourcenorientierten Perspektive (Lanwer, 2006): Lernziele können sich nur auf Basis Vygotskijs Zone der aktuellen Entwicklung (Ziemen, 2018) verwirklichen lassen, unabhängig davon, welche Kompetenzen das Individuum angesichts normativ gesetzter Rahmen haben sollte. Menschen sollten nicht auf ihren Grad der Abweichung von der vermeintlichen Norm reduziert werden, sondern als eigenes Wesen anerkannt werden.
- Veränderungsannahme: Entwicklung kann sich immer vollziehen und kein Status muss final sein (Lanwer, 2006). Diese Erkenntnis, deren Ursprung in der Sonderpädagogik zu verorten ist, erhält natürlich auch in Schule, in denen Kindern als 'hoffnungslosen Fällen' Entwicklungspotential abgesprochen wird, erhöhte Relevanz.
- Jedes Verhalten geschieht aus einer subjektiv empfundenen Sinnhaftigkeit. Hierbei sollte das tradierte Bild von (Unterrichts)störungen und 'Abnormalität' neu ausgehandelt werden. Somit ist Verhalten nur zu verstehen, wenn man den Menschen in seiner Umwelt beobachtet und als Einheit von biologischen, sozialen und psychologischen Faktoren versteht (Lanwer, 2006).
- Eine inklusive Diagnostik muss meinem Begriffsverständnis nach *allen* Schüler\*innen einer Klasse gerecht werden können. Mehrwissen über das Kind ist hierbei im-

mer sinnvoll und kann seine didaktische Anwendung finden. Bei der Klassendiagnostik kann dabei explorativ vorgegangen werden, um nicht in den Zwang zu geraten, ein Raster flächendeckend ausfüllen zu müssen. Dieser Ansatz ist freilich mit der klassisch fachdidaktischen Testdiagnostik nicht zu vereinbaren und schulreale und praktikable Ansätze müssen gefunden werden. Selbiges gilt auch für die hierbei entstehende Masse diagnostischer Daten.

- Eine Orientierung der Interpretation gibt die *rehistorisierende Diagnostik* (Jantzen, 2003). Sie ist die logische Konsequenz der o.g. Theorien und bezieht biographisch-soziokulturelle Betrachtungen in das Verstehen von Verhalten ein. Dies soll deutlich niedrigschwelliger als in der Sonderpädagogik praktiziert werden, gewährt aber dennoch einen verstehenderen und weniger richtenden Blick auf das Individuum.

Das Auswerten der Daten ist das die Studierendenmotivation markant beeinflussende Moment. Sobald das Seminar ähnlich einer kollegialen Fallberatung über Schlüssel-szenen diskutiert, entstehen bereits Bindungsstrukturen zu den Kindern - das wirkt sich auf Präsenz und Mitarbeit aus und ist angesichts des erhöhten Workloads eines Forschungsseminars essentiell. Ausgewertet werden die diagnostischen Daten mit dem *Didaktischen Dreischritt*, der auf dem „*Pädagogischen Vierschritt*“ (eigentlich: *Abfolge eines diagnostischen Gutachtens*, Lanwer, 2006, S. 91) beruht und auf die schulische Situation angepasst wurde.

- Erkennen: Signifikant erachtete Beobachtungen sind hochindividuell und abhängig vom Wissensspeicher (vgl. einen Überblick der Methode in: de Boer & Reh, 2012). Betrachtet man den Blick aufs Handy als Kompensationsmechanismus (Steffens, 2019b) oder unterrichtsrelevante Informationsbeschaffung, ist es anders konnotiert als eine scheinbar erkannte Unaufmerksamkeit.

- Verstehen: Unter Benutzung der Termini der vorher vermittelten Theorie gilt es, das beobachtete Verhalten zu verstehen. Die generierten Hypothesen sollen hierbei stets mit dem Kind arbeiten – die verstehende Diagnostik hat nicht den Anspruch, objektiv zu sein, sondern versteht Verhalten hochgradig subjektorientiert.

- Didaktische Konsequenz: Konkrete, entwicklungs- oder bindungsfördernde Handlungsanweisungen sollen anhand des theoretisch erklärten und subjektiv nachvollzogenen Verhaltens Entwicklung individualisiert fördern. Umgewandelt wurde hierbei die *pädagogische* in eine *didaktische* Konsequenz, da die Handlungsempfehlungen komplex und didaktisch-pädagogisch fundiertes Handlungswissen erfordern. Die pädagogische Empfehlung *sicherer Räume für Bindungsaufbau* ist zwar relevant doch ohne Ansätzen praktischer Umsetzung für Lehrer\*innen impraktikabel.

Indikator einer Diagnostischen Kompetenz und Seminarziel ist das implizite Verinnerlichen und Anwenden der Schritte. *Jeder* Unterricht würde dann als neue Beobachtungssituation verstanden und die Thesen prozessbegleitend reevaluiert. Auf Grund des durch andere Wissenschaften und Praktiken stark vereinnahmten Begriffes der Diagnostik appellieren wir für eine neue Begriffsfindung, die die pädagogisch avisierte und händelbare Praxis von anderen Professionen abgrenzt (Ansätze einer geschärften professionstheoretischen Rahmung liefern: Schäfer & Rittmeyer, 2015).

### **Danksagung**

Dank gilt dem BMBF für die Förderung des Projekts SING.

**Literatur**

- De Boer, H. & Reh, S. (Eds.) (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Heinrich, M. & te Poel, K. (2018). Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle“. Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inklusive Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN-BRK. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Eds.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 253-268
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Eds.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UVW, 9-25
- Jantzen, W. (2003). Rehistorisierende Diagnostik: Verstehende Diagnostik braucht Erklärungswissen. In G. Ricken (Ed.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf*. Lengerich: Pabst Science Publ, 83–105
- Langner, A. & Jugel, D. (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln - Diagnostik im Kontext von Inklusion. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Eds.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer\*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 133–150
- Lanwer, W. (2006). *Diagnostik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege*. Troisdorf: Bildungsverl. EINS
- Ritter, M., Steffens, J. & Jugel, D. (2019). Hochschuldidaktische Gedanken zur Seminarreihe „Inklusiver Unterricht in der Praxis“. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Eds.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer\*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–31
- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (2015). Inklusive Diagnostik. In H. Schäfer, C. Rittmeyer & B. Altenrichter (Eds.), *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), 103–130
- Steffens, J. (2019a). *Das Problem der Grenze. Intermediäre Räume zwischen psychischen und sozialen Systemen*. Bremen: Dissertationsschrift
- Steffens, J. (2019b). Der Mensch lernt nicht mit einem Gehirn, sondern mit vielen Gehirnen in Gesellschaft. (Neuro-)Psychologische Grundlagen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Eds.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer\*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 31–76
- Tolsdorf, Y. & Markic, S. (2018). Development and Changes in Student Teachers' Knowledge Concerning Diagnostic in Chemistry Teaching - A Longitudinal Case Study. In *EURASIA J. Math., Sci Tech. Ed 14* (12)
- Tolsdorf, Y., Kousa, P., Markic, S. & Aksela, M. (2018). Learning to Teach at Heterogeneous and Diverse Chemistry Classes. Methods for University Chemistry Teacher Training Courses. In *EURASIA J. Math., Sci Tech. Ed 14* (10)
- Wilhelm, O. & Kunina-Habenicht, O. (2015). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer VS, 305-328
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht