



Lernen für den GanzTag

BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

Das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodule für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am BLK-Programm beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

Expertise für das BLK-Projekt „Lernen für den GanzTag“ zum Thema:

Individuelle Förderung im GanzTag

1. Frage- und Problemstellung

2. Kontexte und Voraussetzungen der Expertise

2.1 Förderung der (Lern-)Entwicklung als Paradigma

2.2 Der Doppelauftrag der Schule

2.3 Schule als zu beratendes System

3. Individuelle Förderung als (Lern-)Entwicklungsförderung

3.1 Die Entwicklung des Förderparadigmas

3.2 Menschenbild und zentrale Gedanken des Förderparadigmas

3.3 Der Zusammenhang von allgemeiner Entwicklungsförderung und
Lernentwicklungsförderung

4. Diagnostische Kompetenz

4.1 Paradigmenwechsel in der Diagnostik

4.2 Diagnostik als In-Beziehung-Setzen eines Einzelnen und eines Allgemeinen

4.3 Der Aufbau diagnostischer Kompetenz

4.4 Komplexitätssteigerung durch diagnostische Kompetenz

4.5 Das Zwei-Stufen-Modell der diagnostischen Kompetenz

5. Umgang mit Heterogenität aus Sicht des Förderparadigmas

5.1 Unterschiedliches Entwicklungstempo

5.1.1 Beispiel Graphomotorik

5.2 Unterschiedlich bevorzugte Lernwege und Symbolisierungsvorlieben

5.3 Unterschiede im Aktivitätsniveau

5.4 Unterschiedliche Erziehungsstile und (sub-)kulturelle Lebenswelterfahrungen

5.5 Begabungsunterschiede

6. Individuelle Förderpläne

7. Mögliche Inhalte von Fortbildungsmodulen

8. Aspekte der Qualitätssicherung

1. Frage- und Problemstellung

Die Welt ist nach PISA eine andere geworden. Die notwendige Ernüchterung durch das relativ schlechte Abschneiden des deutschen Schulsystems im Allgemeinen und einiger Bundesländer im Besonderen, hat Energien freigesetzt und eröffnet neue Chancen. Der offene Ganzttag gehört zu diesen Chancen. Leider ist durch PISA in keiner Weise klarer geworden, was denn wie zu verbessern wäre, denn die „Siegerländer“ verfügen über geradezu konträre pädagogische Konzeptionen. Schulkonzepte müssen zur mentalen und politischen Kultur eines Landes sowie zu verschiedenen anderen Rahmenbedingungen passen; deswegen lassen sie sich nicht kontextfrei bewerten. Es geht also darum, wie der Ganzttag in Deutschland in den beteiligten Ländern des Modellversuchs organisiert werden kann und soll. Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass das deutsche Schulwesen Probleme im Umgang mit Heterogenität hat. Der Zusammenhang von Kompetenzen und sozialer Herkunft ist in Deutschland z. B. stärker ausgeprägt als in vergleichbaren Ländern (vgl. PISA-Konsortium 2004, 362ff). Auch die Unterschiede zwischen lernschwachen und lernstarken Schülern sind in Deutschland größer als in der Spitzengruppe des PISA-Vergleichs. „Individuelle Förderung“ erscheint daher als ganz zentraler Baustein für eine Optimierungsstrategie.

Die vorliegende Expertise setzt sich zum Ziel, dieses Schlagwort in seiner Genese, theoretischen Einbettung und seinen praktischen Konsequenzen verständlich und beurteilbar zu machen. Individuelle Förderung allein kann sicher nicht zu einer nachhaltigen Verbesserung der Qualität im Schulwesen führen, aber es kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten. Gleich in dieser Einleitung muss allerdings betont werden, dass individuelle Förderung im Elementarbereich beginnt bzw. beginnen sollte. Das deutsche Bildungswesen verschenkt immer noch wichtige Jahre dadurch, dass die individuelle Förderung im Kindergarten nicht früh genug einsetzt, wenn hier auch Anstrengungen und Verbesserungen sichtbar werden.

Durch die Öffnung der Schule im Ganzttag für andere Professionen und Konzepte entsteht eine neue Herausforderung, will man vermeiden, dass die Schulkultur in zwei Teile zerfällt. Die vorliegende Expertise bezieht deshalb bewusst den unterrichtlichen Teil des Ganztags in die Überlegungen mit ein. Sie hat den Primarbereich zum Hauptgegenstand und hier wiederum den Übergang vom Elementarbereich zum Primarbereich. Hintergrund ist die Überlegung, dass Förderung früh einsetzen und die Fundamente stärken sollte, auf denen das schulische Lernen aufbauen kann. Dies wirkt sich dann auch auf den Sekundarbereich aus, der in mehrfacher Hinsicht die Früchte der frühen Lernerfahrung erntet oder auch nicht. Insofern bestehen hier und bei der Entwicklung der Sozialkompetenz Transfermöglichkeiten auf den Sekundarbereich.

Individuelle Förderung ist also das Ziel, aber der Weg dorthin hat auch die ökologisch-systemischen Rahmenbedingungen zu umfassen, will man vermeiden, dass individuelle Förderung individualistisch verkürzt wird.

Die Expertise bemüht sich um eine klare Darstellungsform und verzichtet auf Differenzierungen, wo dies vertretbar erscheint, um ihren Orientierungswert zu steigern.

2. Kontexte und Voraussetzungen der Expertise

Wie in jede fachliche Stellungnahme gehen auch in diese Voraussetzungen und Kontexte ein, von denen im Folgenden die drei wichtigsten offen gelegt werden sollen.

2.1 Förderung der (Lern-)Entwicklung als Paradigma

Der Förder-Begriff stammt ursprünglich aus dem Bergbau und meint im übertragenen Sinne „etwas Wertvolles ans Licht befördern“. Im Folgenden wird der Begriff Förderung im Zusammenhang mit Entwicklung gesehen, d. h. es geht um Entwicklungs- resp. Lernentwicklungsförderung.

Der Förderbegriff kann bildungssprachlich im Sinne einer individuellen Unterstützung von Lernprozessen benutzt werden. Es verbinden sich damit dann keine weiteren Konzepte und Theorieansprüche. In dieser Weise taucht er in letzter Zeit vermehrt in Lehrplänen auf.

Diese Expertise legt dagegen einen paradigmatischen Förderbegriff zugrunde. Das heißt, Förderung wird in den Rang eines fundamentalen fächerübergreifenden Begründungsmusters für die im weitesten Sinne pädagogische Arbeit erhoben. Was ist ein Paradigma und wie funktioniert es?

Ein Paradigma baut sich aus vier Elementen auf:

1. Bezugstheorien: Im Förderparadigma sind dies Entwicklungstheorien.
2. Theorien und Konzepten, die Klientenspezifika herstellen (z. B. durch Diagnostik)
3. abgeleitete Praxeologien, d. h. Vorschläge zur Umsetzung in die Praxis
4. Evaluationsmodelle, um die Wirkungen zu überprüfen und die Konzepte zu korrigieren

Die Paradigmen beziehen sich immer auf gesellschaftliche Bedarfe. Man könnte auch sagen, dass die Gesellschaft Problembestände an Subsysteme delegiert und diese dafür ein Paradigma entwickeln. Die Schule bzw. Schulpädagogik hat als angestammtes Paradigma Bildungs- und Erziehungstheorien hervorgebracht. In diese ist zwar immer schon der Entwicklungsgedanke integriert worden, weil Erziehung „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ ist (Bernfeld 1967). Bisher war dieser Begründungs-zweig aber

eher von untergeordneter Bedeutung, insbesondere wenn man ihn mit dem Paradigma der Entwicklungsförderung vergleicht.

Die Aufgabe der Entwicklungsförderung war bisher hauptsächlich die Unterstützung von Menschen insbesondere Kindern, die aus irgendeinem Grund nicht mit ihrer Altersgruppe Schritt halten konnten. Die Hauptbezugstheorien sind immer Entwicklungstheorien verschiedener Reichweite und Provenienz.

Aus dieser Argumentation folgt, dass man Paradigmen nicht einfach in andere gesellschaftliche Bereiche verpflanzen kann. Sie sind speziell abgestimmt auf ihre Stammaufgaben. So kann man mit dem Paradigma der Entwicklungsförderung keine didaktischen Entscheidungen über tradierungswürdige Kulturausschnitte treffen. Entwicklungsförderung ist auch weniger auf gesellschaftlich reflektierte Schlüsselprobleme und -qualifikationen ausgelegt als etwa Bildungstheorien und Didaktikmodelle (vgl. Klafki 1994). Auch die Reflexion von Normen und Werten ist in der Entwicklungsförderung weniger ausgeprägt als im Bildungsparadigma. Dagegen fokussiert die Entwicklungsförderung stärker und präziser auf den Einzelfall in seiner biographischen Gewordenheit. Dies ist vermutlich die herausragende Stärke, weil dadurch der Umgang mit Heterogenität leichter möglich wird (vgl. Kap. 5). Darüber hinaus erzeugt die Entwicklungsförderung den Eindruck größerer Exaktheit in seiner Beobachtung von Verhalten, weil Entwicklungstheorien als Hintergrund fungieren und durch sie die Komplexität des menschlichen Lebens weit wirkungsvoller reduziert werden kann als durch recht diffus erscheinende Bildungs- und Erziehungstheorien.

Zusammengefasst geht es im Folgenden darum, ein angrenzendes Paradigma als zweites unterstützendes oder auch Hilfsparadigma in die Schule zu holen, ohne jedoch das angestammte ersetzen zu können oder zu wollen. Oder anders ausgedrückt: Schule hat auch in Zukunft nicht primär die Aufgabe, Entwicklungsförderung zu betreiben. Sie hat weiterhin die Aufgabe, durch Erziehung Bildungsprozesse anzuregen, die an exemplarischen Weltausschnitten sprich Lerninhalten erfolgen (Stichwort „Erziehender Unterricht“). Doch um dieser Aufgabe gerecht(er) zu werden, bedarf Schule verstärkt der Unterstützung durch individualisierende Entwicklungskonzepte. Anders ist mit der zunehmenden Heterogenität der Schüler scheinbar nicht mehr umzugehen.

2.2 Der Doppelauftrag der Schule

Schule hat nicht nur zu bilden und zu erziehen, sondern auch zu selektieren. Schule ist auch ein Berechtigungssystem zur Verteilung knapper Güter, nämlich beruflicher Karrierechancen

infolge guter Noten. Dieser Umstand hat die Systemtheoretiker Luhmann und Schorr (vgl. 1988) immerhin dazu bewogen, als Leitdifferenz des Systems Schule „besser-schlechter“ anzunehmen. Diese gesellschaftliche Aufgabenstellung kann die Schule nicht umgehen, sie hat nur Spielräume, wie sie das „besser-schlechter“ auslegen will, und diese Spielräume wird sie in Zukunft verstärkt nutzen müssen. Die Selektionsaufgabe der Schule prägt das gesamte Setting. Viele Lehrer orientieren sich zu ihrer eigenen Entlastung vorwiegend an diesem Teilauftrag zulasten des anderen Teilauftrags nämlich Erziehung und Bildung. Der Widerspruch zwischen den beiden Teilaufträgen ist nicht auflösbar, sondern nur aushaltbar.

Bezogen auf den Förderauftrag wirkt sich der Selektionsauftrag problematisch aus. Allgemeine Entwicklungsförderung lässt sich nicht benoten. Insofern ist der offene Ganztags bzw. der außerunterrichtliche Teil dafür der ideale Ort. Andererseits sollen aber Vor- und Nachmittag nicht nach verschiedenen Konzepten arbeiten und auseinanderdriften. Es ist das Ziel der Expertise, den Gedanken der Entwicklungsförderung stärker auf die Lernentwicklung zu übertragen. Es muss deshalb im unterrichtlichen Teil verstärkt über das Problem kompatibler Formen der Notengebung nachgedacht werden – kompatibel mit einer individualisierten Lernentwicklungsförderung.

Fazit: Es sind im Weiteren immer die Auswirkungen des Doppelauftrags auf die Hereinnahme von Entwicklungsförderung in die Schule zu bedenken. Im Zeichen des Grundwiderspruchs von Bilden und Selektieren können Konzepte der Entwicklungsförderung außerhalb der Schule funktionieren und in der Schule versagen.

2.3 Schule als zu beratendes System

Die Expertise geht von einem prozeduralistischen Beratungskonzept aus (im Unterschied zu einem expertokratischen). Das bedeutet, dass Schule als System betrachtet wird, das von außen zwar angeregt, aber nicht „instruiert“ werden kann (vgl. Schönig 2000, 18ff). Die aus der Expertise abgeleiteten Fortbildungsmodule sind deshalb auch nicht in Schule zu implementieren, sondern im Dialog mit den in Schule Tätigen auf ihre Brauchbarkeit zu überprüfen. Diese Sichtweise von Schule und ihrer Akteure ist auch deswegen wichtig, weil nur so die notwendige Passfähigkeit im Menschenbild zwischen individueller Entwicklungsförderung und Schulberatung möglich ist.

Trotz vergleichbarer Vorgaben entwickelt jede Schule eine eigene Organisationskultur (vgl. ebd. 35ff). Diese besteht aus einem teilweise bewussten und teilweisen impliziten Set an Überzeugungen und Regeln und prägt wesentlich das pädagogische Konzept einer Schule. Damit die individuelle Förderung in die Organisationskultur einer Schule aufgenommen werden

kann, muss sie als selbstbewirkt erlebbar sein, d. h. sie setzt eine freie Entscheidung voraus. Bezogen auf den offenen Ganztag besteht wie erwähnt die Gefahr, dass die Organisationskultur in zwei Teile zerfällt, den unterrichtlichen und den außerunterrichtlichen. Die Expertise und die Fortbildungsmodule versuchen in besonderer Weise darauf zu achten, dass dies nicht geschieht, indem die Vorschläge sich auf beide Teile, wenn auch mit verschiedenen Schwerpunkten beziehen. Außerdem sollen die professionellen Hintergründe der verschiedenen Berufsgruppen bewusst als Ressource aufgefasst und genutzt werden.

Als letzte Konsequenz eines systemischen Beratungskonzepts von Schule gilt es, das Problem der Komplexität im Blick zu behalten. Jede Erweiterung der schulischen Aufgabenstellung und der damit verbundenen Konzepte erhöht zunächst deutlich die Komplexität und führt deshalb bei vielen Lehrern zu Abwehrstrategien (Der „Was-sollen-wir-denn-noch-alles-Machen“-Effekt). Diese Komplexitätssteigerung muss als notwendiges Durchgangsstadium erfahrbar werden, nach dem dann eine deutliche Erleichterung der Arbeit und erhöhte Berufszufriedenheit als Belohnung winken. Diese Effekte werden regelmäßig von Lehrern und Erziehern berichtet, die ihre Arbeit stärker entwicklungs- und damit auch bedürfnisorientiert ausgerichtet haben.

Fazit: Diese Expertise nutzt Elemente eines systemischen Beratungsmodells, um die Erfolgswahrscheinlichkeit der Annahme neuer Gedanken in der Schule zu erhöhen.

3. Individuelle Förderung als (Lern-)Entwicklungsförderung

Das Paradigma der Entwicklungsförderung ist vor allem in den Fachdiskursen der Heil- und Sonderpädagogik und der Motologie entfaltet worden. Es bezog sich bis jetzt überwiegend auf Kinder mit Nachholbedarfen und steht nun vor neuen Aufgaben nämlich der Ausweitung in den Regelbereich.

3.1 Die Entwicklung des Förderparadigmas

Die Entwicklung des Förderparadigmas lässt sich in drei Phasen rekonstruieren.

- In den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts ging man von einem defizitorientierten Modell aus. Zeigte ein Kind eine Lücke oder einen Mangel, so versuchte man, diese Lücke diagnostisch einzugrenzen und durch gezielte Förderangebote auszufüllen. Bildlich gesprochen könnte man es als „Schlagloch-Modell“ bezeichnen. In diesem Modell bestand ein linearer Zusammenhang zwischen Mangel und Förderung. Je größer das Loch, umso intensiver die Förderung zur Auffüllung des Lochs.

- In den 70er und 80er Jahre rückte man zunehmend von diesem Modell ab, weil es sich in der Praxis als zu einfach und nicht erfolgreich genug erwiesen hatte. Unter dem Schlagwort „Das Kind als Akteur seiner Entwicklung“ (Kautter u. a. 1992) ging man zur Ressourcenorientierung über. „Ansetzen bei den Stärken“ wurde zur Richtschnur erfolgreicher Förderung. Hintergrund dieses Wandels war die Einsicht, dass die Lernentwicklung stärker im Zusammenhang der Gesamtentwicklung gesehen werden musste. Kinder mit (Lern-)Problemen waren oft stark entmutigt oder hatten Verhaltensauffälligkeiten als Kompensationsstrategien entwickeln. Sie reagierten stark abwehrend und blockiert, wenn sie defizitorientiert gefördert werden sollten. Wenn es dagegen gelang, über ihre Stärken ihr Selbstwertgefühl und ihre Erfolgserwartung wieder aufzubauen, dann verschwanden viele Lern- und Verhaltensprobleme gleichzeitig und ganz unauffällig. Das zugrunde liegende Modell lässt sich nach Betz/Breuninger (1987) auch als Teufelskreismodell bezeichnen. Das Förderkonzept versuchte, bestehende Teufelskreise an verschiedenen Stellen zu öffnen (Ansetzen bei Stärken, Eltern- und Lehrergespräche, Auszeit für Leistungskontrollen etc.) und drohende Teufelskreise durch Beratung rechtzeitig zu verhindern.

Die zentrale Einsicht dieser Phase, die auch heute noch Gültigkeit beanspruchen kann, war, dass das Selbstkonzept des Kindes darüber entscheidet, ob Förderung auf fruchtbaren Boden fällt oder nicht. Dieses Selbstkonzept lässt sich in einen emotionalen (Selbstwertgefühl), einen motivationalen (Kontrollüberzeugung bzw. Erfolgs-/Misserfolgserwartung) und einen kognitiven Aspekt (Fähigkeits-Selbstkonzept) (vgl. Haußer 1998) unterteilen. Die Lernerfolge bzw. Misserfolge sind entscheidende Variablen für die Trias dieser Identitäts-Aspekte.

Dieses Fördermodell ist nicht-linear, weil es nicht die Lücke zentral in den Blick nimmt, sondern das Selbstkonzept. Man spielt gleichsam „über Bande“ und ist damit deutlich erfolgreicher als im Vorgänger-Modell.

- Ab den 90er Jahren kommt es verstärkt zu einer Ausweitung dieses Modells, insofern es stärker kontextbezogen und systemisch-ökologisch eingebunden wird. Damit wird die starke Individuumzentrierung zwar nicht völlig aufgegeben, aber doch relativiert. In Zeiten wachsenden Bewusstseins für Vernetzung und ökologische Zusammenhänge beginnt auch die Entwicklungstheorie – angeregt insbesondere durch die Arbeiten von Bronfenbrenner (vgl. 1981) - stärker eine systemisch-ökologische Perspektive einzunehmen (vgl. Oerter 1989). Zentrale Einsicht dieser Erweiterung ist, dass man Menschen auch durch Settingwechsel und Veränderung von Umweltvariablen fördern kann. Umgekehrt scheitert jede Förderung, wenn wichtige Umweltvariablen Veränderungen entgegenwirken. Diese Umweltvariablen werden sowohl organisatorisch und räumlich-baulich wie auf der Ebene von Beziehungen gesehen.

Deshalb rücken nun Institutionen- und Familienberatungskonzepte stärker in den Vordergrund. Vernetzung meint auch, die interdisziplinäre und interprofessionelle Zusammenarbeit zu beachten und als mögliche Ressource zu nutzen.

Mit jeder Phase steigt die Komplexität, aber jede Modellgeneration ist auch erfolgreicher als die vorangegangene, weil sie offener für die Vielfalt der Lebenswelt und damit ökologisch valider wird.

Für den Zusammenhang der Expertise bedeutet diese Entwicklung vor allem zweierlei:

1. Individuelle Förderung als isolierte Insel entspricht nicht mehr dem aktuellen Stand des Förderparadigmas. Besser sollte es heißen: Individualisierte Förderung in wachstumsorientierten Kontexten. Wenn aus Gründen der Sprachkonvention zukünftig dennoch von individueller Förderung die Rede ist, dann sollte dieser Hintergrund bedacht werden.
2. Will man ernsthaft von den Vorzügen des Förderparadigmas profitieren, dann sollte man sich behutsam für den Setting-Gedanken öffnen. Förderlich wirken dann nicht nur einzelne Inseln, sondern der Förder-Gedanke findet Eingang in die Organisationskultur und prägt damit den gesamten Schulalltag, wenn auch verschieden stark. Es spricht aber nichts dagegen, mit Inseln zu beginnen, um Selbstüberforderungen zu vermeiden.

3.2 Menschenbild und zentrale Gedanken des Förderparadigmas

Das Menschenbild des Förderparadigmas kommt exemplarisch in dem bereits erwähnten Diktum „Das Kind als Akteur seiner Entwicklung“ zum Ausdruck. Es gründet sich auf die Einsicht von strukturalistischen Entwicklungstheorien (vgl. Flammer 1999, 113ff), dass Menschen ein Leben lang die Strukturen selbst aufbauen, die sie benötigen, um handlungs- und kommunikationsfähig zu werden. Es folgt daraus zweierlei:

1. Entwicklung lässt sich von außen nicht herbeiführen, sie ist immer Selbst-Entwicklung. Von außen lassen sich nur anregende Milieus schaffen, die im Sinne des systemischen Denkens „verstörend“, aber nicht „instruierend“ wirken können. Von daher leitet sich der Respekt vor der Selbstentwicklungsfähigkeit des Menschen ab, der das Förder-Paradigma zentral prägt.
2. In der Folge verstehen sich Entwicklungsförderer mehr als Begleiter und Berater oder vielleicht auch als „Scouts“ und weniger als Erzieher. Da Entwicklung immer Selbst-Entwicklung ist, kann der Förderer nie genau wissen, wann und wie weit der nächste Schritt zu gehen ist. Deswegen ist die Begleitung der Entwicklung die logische Kon-

sequenz. Dieses Rollenverständnis hat Vor- und Nachteile. Die Vorteile bestehen in dem Gefühl großer Offenheit und Wertschätzung, die dem Kind entgegengebracht werden und Entwicklungsspielräume oft erst eröffnen. Der Hauptnachteil besteht darin, dass das eigene erzieherische Handeln nicht hinreichend normativ reflektiert wird. Von daher leitet sich das normative Reflexionsdefizit im Förderparadigma ab und es zeigt sich die oben erwähnte Einseitigkeit, die dem Förder-Paradigma genauso anhaftet wie anderen Paradigmen.

Der zentrale Gedanke aller Entwicklungstheorien ist die Idee des Voranschreitens, dies aber nicht unbedingt linear. Entwicklungstheorien haben viele Ideen entwickelt, wie dieses Voranschreiten zu denken ist – in Stufen, in Spiralen, in dialektischen Sprüngen oder auch als in sich zurückführende Kreisgestalt. Immer geht es darum, die „Zone der nächsten Entwicklung“ zu erfassen und dem Kind zu helfen, diesen Schritt zu gehen. Ein zweiter zentraler Gedanke lautet: Zurückgehen, um besser zu springen (*reculer pour mieux sauter*). Darin drückt sich die Einsicht aus, dass Entwicklungsprozesse nicht nur nach „vorn“ und „oben“ gerichtet sind, sondern auch das polare Gegenteil enthalten, nämlich die Reaktivierung von Vertrautheit und Rückwärtsgewandtheit: Nicht nur „wo ich hin will“, sondern auch „woher ich komme“.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass Förderer sich bemühen, sehr aufmerksam und behutsam den fluktuierenden Prozess der Selbst-Entwicklung zu beobachten und zu begleiten.

Entwicklungsprozesse erfahren ihren wichtigsten Anstoß durch gemäßigte Überforderung (vgl. Seewald 2000). Das Kind differenziert seine Strukturen und passt sich an, wenn die bisherigen Strukturen sich als inadäquat erweisen. Insofern ist die kindliche Entwicklung von Episoden gekennzeichnet, die die kindliche Sicht der Dinge auf ihrem jeweiligen Niveau als nicht angemessen und zu einfach erweist. Dies führt im Sinne Piaget's zur notwendigen Dezentrierung. Allerdings darf der Gegenpol der „einbindenden Kultur“ (vgl. Kegan 1986, 165ff) und des Auftankens von Vertrautheit und Heimat dabei nicht vergessen werden. (Dieser fordernde Gedanke im Entwicklungsparadigma hat Ähnlichkeit mit zentralen Gedanken im Bildungsparadigma, wonach Bildungsprozesse insbesondere durch die Fremdheit und Andersheit von kulturellen Erfahrungen angeregt werden.) Entwicklungsförderer bemühen sich deshalb darum, Angebote zu machen oder Situationen zu nutzen, die Kinder zu Strukturdifferenzierungen anregen, ihnen aber auch immer wieder Ver-

schnaufpausen und Rückzugsmöglichkeiten zu bieten, damit sie Entwicklungsweg und – tempo selbst bestimmen können.

Der gemeinsame Gedanke aller strukturgenetischen Entwicklungstheorien ist, dass neuere Strukturen die älteren nicht ablösen, sondern sie in sich aufnehmen. Dies gilt nicht nur für die kognitive, sondern auch für die psycho-soziale (vgl. Erikson 1984) und die moralische Entwicklung (vgl. Kohlberg 1987). Damit bleiben die fundierenden frühen Strukturen, z. B. die sensomotorischen Erfahrungen im Sinne Piaget's, ein Leben lang von Bedeutung. Sie gehen ein in die komplexere Struktur, sichern aber weiterhin deren Basis ab. Diese Einsicht wird indirekt dadurch bestätigt, dass bei dementen Menschen der Prozess rückwärts läuft und die basalen Strukturen gleichsam wieder zum Vorschein kommen. Diese strukturgenetische Einsicht ist sehr wichtig für das Verständnis des Zusammenhangs von allgemeiner Entwicklung und Lernentwicklung. Eine strukturelle Sicht auf Entwicklung erlaubt letztlich, zwischen der Erscheinungs- und Strukturebene zu unterscheiden. Dadurch ist es möglich, z. B. unterschiedliche Erscheinungen auf die gleiche Struktur und ähnliche Erscheinungen auf unterschiedliche Strukturen zurückzuführen. Diese Differenzierung wird diagnostisch relevant und stellt einen deutlichen Fortschritt gegenüber Konzepten dar, die „nur“ von der Erscheinungsebene ausgehen.

3.3 Der Zusammenhang von allgemeiner Entwicklungsförderung und Lernentwicklungsförderung

Im Förderparadigma wird die Lernentwicklung in den größeren Rahmen der Gesamtentwicklung integriert. Die Lernentwicklung ist dabei einerseits Motor und andererseits abhängige Variable der Gesamtentwicklung. Nur in ihrem Rahmen wird deutlich, wie durch (schulisches) Lernen nicht nur der Weltbezug eines Kindes sich wandelt, sondern ebenfalls sein Selbstbezug. Im Sinne der durch das Lernen ausgelösten Dezentrierung muss das Kind seine Identität umbauen, um die Selbstwahrnehmung mit der erweiterten Weltwahrnehmung in Einklang zu halten. Durch die Fokussierung der Schulen auf das Lernen droht dieser elementare Zusammenhang nicht selten aus dem Blick zu geraten. Auch Lernentwicklung verläuft nicht linear, auch hier lassen sich Pendelbewegungen zwischen Erweiterung und Rückbesinnung beobachten. Insofern kommt z. B. der Wiederholung zur Festigung des Lernerfolgs die Bedeutung von Vertrautsein und Rückbesinnung zu, d. h. das dem Lehrer vertraute methodische Handwerkszeug bekommt vor dem Hintergrund der Entwicklungstheorie eine neue Bedeutungsfacette.

Schulkind-Werden ist eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben im Leben und hat deshalb auch einen großen Einfluss auf die Selbsteinschätzung. Von daher wird verständlich, dass Lernprobleme ebenfalls eine erhebliche Schubkraft in der Verunsicherung der noch labilen kindlichen Identität entfalten können. Die Gefahr besteht insbesondere in der Neigung von Kindern, punktuelle Leistungsschwächen und damit verbundene Misserfolge zu generalisieren. Es kann sich daraus eine generalisierte Misserfolgserwartung entwickeln, die sich dann gegenüber abweichenden Erfahrungen immunisiert. Diese Kinder trauen sich nichts zu, sie erwarten ihr Scheitern und versuchen, durch mehr oder weniger erfolgreiche Kompensationsstrategien von ihrer misslichen Lage abzulenken. Haben sie trotzdem Erfolg, so führen sie es meistens auf Zufall oder glückliche Umstände zurück und nicht auf die eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten. Kinder mit Lernproblemen werden von ihrer sozialen Umwelt attribuiert (du bist dumm, übst zu wenig, kannst dich nicht konzentrieren) und neigen dazu, Fremdattribuierungen in Selbstattribuierungen zu verwandeln (vgl. Försterling 1996). Aus diesen Verkettungen negativer Erfahrungen, die sich aus Lernproblemen ergeben können, erwachsen die bereits erwähnten Teufelskreise (vgl. Kap.3.1). Diese halten ihre innere Dynamik teilweise selbst dann aufrecht, wenn das Einstiegsproblem, z. B. eine verzögerte Lernentwicklung, gar nicht mehr existieren. Die Selbstattribuierungen schaffen Stabilität und Verlässlichkeit im Leben und werden oft auch dann nicht aufgegeben, wenn sie sich überholt haben. Hier gilt es für die Förderung, eine spezielle „Teufelskreis-Diagnostik“ anzuwenden, um nicht selbst ein Teil eines solchen verheerenden Kreislaufes zu werden. Anzustreben ist umgekehrt, dass eine positive Lernentwicklung die Gesamtentwicklung stützt und vorantreibt.

Fazit: Das Förder-Paradigma hat sich im Laufe der Zeit erweitert und umfasst inzwischen auch ökologische Interventionen. Das Menschenbild betont sehr stark die Selbstorganisationsfähigkeit des Kindes und sieht den Entwicklungsförderer in der Rolle des Begleiters. Die Entwicklung wird nicht nur auf die Abfolge von Merkmalen und Handlungsformen beschränkt, sondern umfasst eine strukturgenetische Tiefendimension. Die Lernentwicklung ist im Zusammenhang der Gesamtentwicklung zu sehen und hat immer auch Auswirkungen auf die Selbstdeutungen eines Kindes.

4. Diagnostische Kompetenz

Im Förderparadigma nimmt die Diagnostik die entscheidende Schlüsselstellung ein. Durch sie versucht man, dem Einzelfall gerecht zu werden, indem die Bezugstheorien in eine individualisierte Förderung umgeformt werden.

4.1 Paradigmenwandel in der Diagnostik

Diagnostikmodelle haben sich in den letzten Jahrzehnten ähnlich wie die Entwicklungsfördermodelle stark verändert. Eggert (2001) fasst die wichtigsten Veränderungen in drei Punkten zusammen:

1. Von der Konstanz zur Veränderungsannahme

In der ersten Phase der Diagnostik in den 60er und 70er Jahren versuchte man Kinder mit klassischen Leistungstests zu diagnostizieren. Im Bewegungsbereich steht dafür exemplarisch der KTK (Körperkoordinationstest für Kinder). Das Diagnostikmodell ging davon aus, dass Menschen konstante Merkmale (traits) aufweisen, die durch Tests valide erfasst werden könnten. Dagegen sprachen die starke entwicklungsbedingte Veränderung und die Beeinflussbarkeit der Kinder durch soziale Beziehungen und durch die jeweilige Umgebung. Das Menschenbild der Konstanzannahme wurde ersetzt durch eines der Veränderungsannahme.

2. Von der Segregation zur Integration

War in jener Zeit Diagnostik häufig mit Zuweisung zu verschiedenen Institutionen und mit dem Gedanken der Separation verbunden, so geht insbesondere die Heil- und Sonderpädagogik spätestens seit den 90er Jahren vom Gedanken der Deinstitutionalisierung und Normalisierung aus. Also nicht die Menschen mit diagnostischen Etiketten versehen und in spezialisierten Einrichtungen unterbringen, sondern sie so weit wie möglich in den normalen Lebensalltag integrieren (Mainstreaming). Dazu sind auch andere Diagnosemodelle notwendig.

3. Von der Typologie und Klassifikation zur individuellen Beschreibung und Beurteilung

Klassifikatorisches Denken erweist sich für die Entwicklungsförderung eher als schädlich, weil es Zustände fest schreibt statt Veränderungen zu erleichtern. Die Diagnosestrategie ist in den letzten 10-15 Jahren deshalb dazu übergegangen, individuelle Entwicklungsverläufe beschreibbar zu machen und sie in ihrer sozialökologischen Vernetzung aufzuweisen. Hier ergeben sich starke Parallelen zur Entwicklung des Förderparadigmas.

Als **Fazit** sollte eine Diagnostik heute stärker individualisiert und ressourcenorientiert sein. Wenn Diagnostik defizitorientiert erfolgt, dann sollten die Ergebnisse nicht klassifikatorisch ausgedrückt, sondern in eine individualisierte Förderstrategie eingebettet werden.

4.2 Diagnostik als In-Beziehung-Setzen eines Einzelnen und eines Allgemeinen

Diagnostik heißt „vergleichendes Unterscheiden“. Wer diagnostiziert vergleicht immer das Einzelne mit etwas Allgemeinem (vgl. Seewald 1999). In der medizinischen Diagnostik ist z. B. das Allgemeine die Krankheitslehre. Im Förderparadigma ist das Allgemeine immer entwicklungsbezogen und zeigt sich in verschiedenen Formen

- In der Zeitreihe von Gruppenmittelwerten, z. B. in Leistungstests. Diese Form der Diagnostik setzt den Einzelfall mit den Leistungsmittelwerten der Vergleichsgruppe in Beziehung. Daraus lassen sich Leistungsveränderung in der Zeit ablesen, aber keine Hinweise für eine individualisierte Förderung gewinnen.
- Entwicklungsförderung der Gesamtpersönlichkeit hat ihr Allgemeines in allgemeinen Entwicklungstheorien, aus denen Entwicklungsthemen oder -aufgaben abgeleitet werden können. In der Motologie werden hierunter z. B. Themen der Handlungsstrukturentwicklung in Anlehnung an Piaget verstanden (z. B. ob ein Kind über Objektpermanenz verfügt), weiterhin Entwicklungsaufgaben (z. B. die Entwicklungsaufgabe, Schulkind zu werden, vgl. Fischer 1996) und Themen der psychosozialen Entwicklung in Anlehnung an Erikson (1984) (z. B. ob und wie ein Kind es schafft, die enge Beziehung zur Mutter langsam aufzugeben und im Kindergarten auch ohne sie auszukommen).
- Lernentwicklungsförderung hat ihr Allgemeines entweder in Theorien der individuellen kognitiven bzw. symbolischen Entwicklung oder
- in entwicklungsorientierten Gliederungen des Lerngegenstands (z. B. die struktur- und niveauorientierte Didaktik der Mathematik nach Kutzer 1997)
- oder in einer Mischung aus beidem, d. h. dass eine fachliche Lernstandserhebung eines Schülers gleichzeitig Auskunft über seinen strukturellen Entwicklungsstand gibt. Lernentwicklungsförderung und Didaktik können dann als zwei Seiten einer Medaille angesehen werden.

Zusammenfassend ist das Allgemeine, auf das sich die Diagnostik im Förderparadigma stützt, sehr verschieden, aber immer entwicklungsbezogen. Jede Diagnostik ist nur so valide, wie das Allgemeine, auf das sie sich bezieht.

4.3 Der Aufbau diagnostischer Kompetenz

Um einen Eindruck zu gewinnen, wie der Aufbau von diagnostischer Kompetenz in einem Studiengang erfolgt, soll dies am Beispiel des Masters in Motologie rekonstruiert werden.

Außer der Motologie spielt die pädagogisch orientierte Diagnostik in der Heil- und Sonderpädagogik eine wichtige Rolle.

Der Aufbau diagnostischer Kompetenz verläuft grob gesagt in drei Schritten:

1. Zunächst wird einführend diagnostisches Handeln als spezieller Interaktionstyp mit besonderen erkenntnistheoretischen und ethischen Problemen behandelt. Dabei wird auch deutlich, dass die Beziehungsebene eine große Rolle spielt und man – zumindest in der Bewegungsdiagnostik – Artefakte erzeugen kann, wenn man diagnostische Situationen besonders inszeniert (Vorführeffekt, Laufstegeffekt etc.).

2. In einem zweiten Schritt werden die einzelnen Methoden und Verfahren mit ihren theoretischen Annahmen und ggfs. ihren mathematisch-statistischen Implikationen behandelt. Dazu gehören etwa Tests, standardisierte Beobachtungsverfahren, Screenings, Inventare, projektive Verfahren etc. Diese Phase ist die zeitlich aufwendigste.

3. In einem dritten Schritt werden die verschiedenen Verfahren am Einzelfall zu einer diagnostischen Strategie integriert und zu einem Gutachten verdichtet. Dabei werden Regeln der Gutachtenerstellung vermittelt, wobei die besondere Verantwortung des Gutachters immer wieder betont wird. Hier werden insbesondere die interpretativen Spielräume erfahrbar gemacht, die durch die Befundlage gleichzeitig ermöglicht wie einengt werden. Jedes Gutachten führt zu einer integrierten Gestalt des Einzelfalls, kann jedoch in einem gewissen Spektrum deutlich variieren. Die diagnostische Wahrheit gibt es deshalb nicht. Sie ist immer auch beobachterabhängig. Die Aufgabe eines Gutachtens ist jedoch, seine Hauptaussagen widerspruchsfrei nach anerkannten Regeln zu begründen.

Ein solches Fördergutachten mündet immer in individuelle Fördervorschläge, die sich aus der Gesamtschau des jeweiligen Kindes mit all seinen Stärken und Schwächen sowie dominanten Lebensthemen und Entwicklungsaufgaben ergeben.

In der späteren Berufspraxis wird professionelles Wissen mit lebensweltlichen Erfahrungen und mit Konzepten vermischt, deren wissenschaftlicher Status nicht immer ganz geklärt ist. Daraus bildet sich die individuelle diagnostische Kompetenz. Dieser Prozess der „Setzung“ akademischen Wissens ist durchaus notwendig und erwünscht. Da es nicht für die gesamte Spannweite an Themen und Problemen anerkannte diagnostische Verfahren gibt, müssen lebensweltliche Erfahrungen eingelesen werden, um dem Einzelfall gerecht zu werden. Dies darf aber nicht dazu führen, dass sich lebensweltliche Erfahrung vom professionellen Wissen abkoppelt und Alltagstheorien als Diagnostik ausgegeben werden.

Hier findet man bei Praktikern nicht selten bedenkliche Verselbstständigungen von Erfahrungswissen, das den Kontakt mit wissenschaftlicher Modellbildung verloren hat.

4.4 Komplexitätssteigerung durch diagnostische Kompetenz

Der Aufbau diagnostischer Kompetenz erhöht Komplexität zunächst stark. Erst nach dem Absinken in der Berufspraxis wird wieder Komplexität reduziert und der diagnostische Blick kann stets mitlaufen und eingeschaltet bleiben, ohne störend zu wirken.

Es leuchtet ein, dass die Ausbildung zu diagnostischem Handeln eigentlich in ein Studium und nicht in die Fortbildung gehört. Die besondere Verantwortung des Diagnostikers verbietet Halbwissen.

Allerdings haben Lehrer und Erzieher meistens schon einen diagnostischen, d. h. unterscheidenden Blick ausgebildet. Sie vergleichen nämlich in der Regel das schulische Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten des einzelnen Schülers mit dem Durchschnitt der Lern- und Altersgruppe und mit der Abfolge von Lerninhalten, in der sich eine Entwicklungsabfolge sedimentiert hat. Was fehlt, ist in der Regel eine diagnostische Strategie, d. h. ein Wissen darum, welche Befunde wie erhoben und zu einer Gestalt integriert werden und was daraus für die Förderung folgt.

Es gilt deshalb, die Vorerfahrungen zu nutzen und zu einer diagnostischen Kompetenz zu erweitern. Damit verbunden ist auch ein Wechsel des Allgemeinen oder Bezugssystems. Statt oder zusätzlich zu Gruppenmittelwerten und Bildungsstandards rücken lernentwicklungsbezogene Theorien als Allgemeines in den Mittelpunkt. Und diese müssen an allgemeines Entwicklungswissen zurückgebunden sein.

Es geht deshalb als **Fazit** nicht darum, das diagnostische Rad neu zu erfinden, sondern eine Akzentverschiebung vorzunehmen. Die Lernprobleme der Schüler sollen stärker lernentwicklungsbezogen interpretiert werden und die Lernentwicklung ist insgesamt stärker in den Horizont einer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung zu rücken.

4.5 Das Zwei-Stufen-Modell der diagnostischen Kompetenz

Als optimalen Kompromiss zwischen Komplexitätssteigerung mit Gefahr der Überforderung der Lehrer und Erzieher einerseits und dem Ausschöpfen von Bildungsreserven durch diagnostische Kompetenz andererseits, empfehle ich ein Zweistufenmodell.

- Auf Stufe 1 sollen Lehrer und Erzieher vor Ort ein entwicklungstheoretisch fundiertes diagnostisches Basiswissen in Fortbildungen vermittelt bekommen, das sie befähigt, überblickshaft über verschiedene Lern- und Verhaltensbereiche infor-

miert zu sein. Dies sollte überwiegend auf der Basis von Screening-Verfahren geschehen (siehe Fortbildungsmodule) und das bereits bestehende Wissen erweitern und vertiefen.

- Auf Stufe 2 sollten Experten im System über vertiefte diagnostische Kompetenz verfügen, um im Einzelfall klärend zu wirken und Lehrer und Erzieher zu beraten und abzusichern (Modell der Beratungslehrer und/oder Schulmotologen bzw. –psychologen).

Entscheidend ist, dass schon auf Stufe 1 Lehrer und Erzieher stärker einen diagnostischen Blick auf der Basis von entwicklungstheoretischem Wissen ausbilden und soweit verinnerlichen, dass er gewohnheitsmäßig mitlaufen kann und wenig zusätzlicher Anstrengung bedarf.

5. Umgang mit Heterogenität aus Sicht des Förderparadigmas

Heterogenität ist die Kehrseite der Einmaligkeit jedes Menschen. Sie ist deshalb positiv zu sehen, selbst wenn es für Institutionen schwierig ist, Heterogenität zu handeln, weil dadurch Komplexität gesteigert wird. Eine Schule mit vielfältigen Lernwegen und Anregungen bindet Heterogenität, so dass sie nicht oder nur wenig zum Problem wird. Heterogenität ist vermutlich die wichtigste ungenutzte Ressource im Bildungssystem. Die Schwierigkeiten, diesen Schatz zu heben, liegen sowohl im mentalen wie im organisatorischen Bereich.

Heterogenität wird perspektivisch nicht ab- sondern zunehmen. Sie ist eine Folge der Individualisierung und Entstandardisierung postmoderner Gesellschaften. Biographieverläufe verlieren die ehemals gültigen standardisierten Schnittmuster und pluralisieren sich. Diese Entwicklung lässt sich an vielen Details etwa an den Formen des Zusammenlebens ablesen. Sie hat seit einiger Zeit auch die Schulen erreicht und verlangt nach einer Antwort. Schulen, die an überkommenen Einheitsvorstellungen festhalten, werden selbst ein Teil des Problems. Die Lösung besteht darin, Heterogenität zu bejahen und sich auf sie einzustellen.

Man mag die Pluralisierung und Entstandardisierung bedauern und sie eher als Teil einer Verlustgeschichte sehen. Man übersieht dann aber die positiven neuen Möglichkeiten, die damit verbunden sind. Die neue Vielschichtigkeit erlaubt neue Formen des Weltverstehens und des Ausdrucks. Gleich wie man dies auch sieht, ändern lässt sich ein solcher epochaler Wandel nicht. Erziehung hat deshalb die Aufgabe, das Leben mit der Vielschichtigkeit und Andersheit zu akzeptieren und den Umgang damit zu lehren.

Der Begriff der Heterogenität wurde auch wegen seiner entpathologisierenden Wirkung gewählt. Es geht nicht mehr um Problemgruppen und gestörtes Verhalten, sondern um das Hereinholen der Vielfalt in die Norm. Der Mensch als Normvariante bedeutet, dass wir unvoreingenommen die Individualität eines jeden Menschen anschauen können, ohne uns vorschnell ins Kategorisieren zu flüchten. Dabei ist Heterogenität nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln. Regeln und Normen unterliegen nicht der Heterogenität. Entscheidend ist hier, wie sie zustande kommen und mit welchen Argumenten sie Befolgung einfordern.

Die wichtigsten Formen von Heterogenität sind m. E. folgende fünf:

- unterschiedliches Entwicklungstempo
- unterschiedlich bevorzugte Lernwege und Symbolisierungsvorlieben
- Unterschiede im Aktivitätsniveau
- Unterschiedliche Erziehungsstile und (sub-)kulturelle Milieuerfahrungen
- Begabungsunterschiede

Vor dem Hintergrund des Förderparadigmas und der diagnostischen Kompetenz sollen nun diese Heterogenitäten stichwortartig behandelt werden.

5.1 Unterschiedliches Entwicklungstempo

Es ist trivial, dass sich altersgleiche Kinder auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau befinden können. Nicht-trivial ist, dass unter den Bedingungen der Jahrgangsschule dies der Auslöser für Lernprobleme sein kann. Hat ein Kind z. B. bei Schuleintritt noch nicht als wichtig erkannt, dass es einen Unterschied macht, ob eine Tasse den Henkel links oder rechts hat, dann besteht die Gefahr, dass es auch keinen Unterschied zwischen den Buchstaben „b“ und „d“ macht. Ein solches Kind leidet nicht an einer Wahrnehmungsstörung, sondern ist in der Raum-Lage-Wahrnehmung hinter seinen Alterskameraden zurück, bewegt sich aber durchaus im normalen Spektrum der Wahrnehmungsentwicklung. Es kann sein, dass es ein halbes Jahr später diesen Unterschied von selbst machen würde. Im Leseunterricht sammelt es aber Misserfolge und riskiert, in eine entmutigende Abwärtsspirale zu geraten.

Die Primarstufe vermittelt vor allem die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Die folgenden Überlegungen basieren auf ebenso einfachen wie gut belegbaren Entwicklungsvorstellungen, aus denen bereits vielfältige Ableitungen für die individuelle Förderung zu treffen sind. Es handelt sich um die „Drei-Stufen-Theorie“ der Symbolisierung in

Anlehnung an Gardner (vgl. 1985), die wegen der besseren Anschaulichkeit rückwärts dargestellt wird.

1. In der dritten Stufe lernen Kinder symbolische Notationssysteme – Lesen, Schreiben und Rechnen. Ihrer Kompliziertheit verdanken wir in allen Schriftkulturen die Entstehung von Schulen. Notationssysteme haben eine eigene interne Logik (z. B. Rechtschreibregeln) und müssen in langwierigen Lernprozessen über Jahre aufgebaut werden.

2. Um zur Notation fähig zu sein, benötigen Kinder zweierlei: ein symbolisches Verständnis und funktionstüchtige sensomotorische Systeme. Ein Kind, das nicht sicher die Stellvertreterlogik des Symbolisierens begriffen hat (ein Symbol steht für eine Vorstellung und nicht für etwas real Anwesendes), kann den Schritt zur Notation nicht vollziehen. Aber auch ein Kind, das symbolisieren kann - also vor allem sprechen, malen, singen und tanzen - , bekommt Probleme mit der Notation, wenn die sensomotorischen Systeme „Lücken im Fundament“ oder Normvarianten zeigen, die von der Jahrgangsschule geahndet werden (wie das eingangs erwähnte Beispiel zeigt). Wenn ein Kind z. B. einschließende Impulse in die Handmotorik hat, wird es versuchen, die Strichführung durch erhöhten Druck zu kontrollieren. Dadurch wird es jedoch schneller ermüden und leichter überfordert sein, gleichzeitig zu überlegen wie und was es schreiben soll. Jede Aufmerksamkeit, die auf das Zustandekommen der sensomotorischen Leistung gerichtet werden muss, fehlt bei der Ausrichtung auf den Sinn, der sich in der Notation ausdrückt. Anders gesagt sind die sensomotorischen Systeme die notwendige Bedingung für die Notation, sie dürfen aber nicht selbst zum Problem werden, sondern müssen relativ schnell automatisiert werden, um sich dem gemeinten Sinn unterzuordnen.

3. Die Probleme vieler Kinder mit der Sensomotorik liegen nun oft bereits in der ersten Stufe der symbolischen Entwicklung. Diese ist geprägt durch den handelnden Umgang mit der Welt und den dabei entstehenden Rückmeldungen. Ein Säugling, der einen Bauklotz wegwirft, experimentiert bereits mit der Schwerkraft und der Objektpermanenz der gegenständlichen Welt. Bereits der Säugling „abstrahiert“, indem er Handlungen mit gleichen Folgen zu einer Gruppe von Handlungen bzw. Objekten zusammenfasst (z. B. belutschbare und essbare Objekte, belutschbare und nicht-essbare Objekte etc.). Diese an Piaget orientierte Entwicklungssicht mündet in die Erkenntnis, dass Denken auf verkürzten und verinnerlichten Handlungen beruht. Ein Kind, das mit vielen Bällen gespielt hat, ihre Größe und ihr Sprungverhalten kennt, entwickelt eine generalisierte Vorstellung des Handlungsobjekts Ball und kann diese Vorstellung mit dem Wort „Ball“ oder dem englischen Wort „ball“ belegen. Das heißt, die vorsprachliche Strukturierung der Welt liegt

dem Sprechen in allen Sprachen zugrunde. Wenn nun ein Kind aufgrund einer minimalen Schädigung seiner sensomotorischen Funktionssysteme oder der normalen Schwankungen in der Bevorzugung unterschiedlicher Sinnessysteme oder aus anderen Gründen keine oder nicht genügend Rückmeldungen von „der Welt“ bzw. seinen Handlungen bekommt, kann es sich nicht kontinuierlich an die Welt anpassen und entwickelt „Lücken im Fundament“. Dies kann im Bereich des taktilen, auditiven, visuellen oder kinästhetischen Systems bzw. in der Vernetzung der verschiedenen Sinneskanäle begründet liegen. Diese Kinder sind nicht offensichtlich behindert, sondern sie haben in einem oder mehreren Sinnesbereichen Schwierigkeiten, die wichtigen Informationen mit derselben Schnelligkeit und Leichtigkeit herauszufiltern bzw. mit anderen Informationen zu verknüpfen wie ihre Alterskameraden. Sie tragen dann diese „Lücken im Fundament“ oft unerkannt mit sich, bis diese auf der Ebene des Notationslernens als limitierender Faktor zum Vorschein kommen. Diese Kinder bilden einen der Hauptschwerpunkte für die psychomotorische Entwicklungsförderung. Diese geht immer auf die Ebene des Handlungslernens mit allen Sinnen zurück und gibt den Kindern Gelegenheit, ihre Lücken durch selbstbewirktes Handeln zu schließen bzw. zu verkleinern.

Ein nicht geringer Teil der Lernprobleme der Primarstufe geht also auf die „Lücken im Fundament“ zurück, die sich im Ganzttag vergleichsweise gut fördern lassen, so dass sie sich nicht negativ auf die Bildungsbiographie auswirken müssen. Natürlich bietet sich auch der Elementarbereich für eine solche Förderung an.

Für alle drei Kulturtechniken finden sich in der Literatur bereits brauchbare Konzepte, die die Kompetenzentwicklung im Sinne des zuvor grob umrissenen Entwicklungskonzepts aufschlüsseln (vgl. Balster/Schilf 2003). Bezogen auf die sensomotorischen Voraussetzungen wird man bei der Lesekompetenz besonders auf Aspekte der visuellen Wahrnehmung wie z. B. die Figur-Grund Differenzierung zu achten haben. Aber auch die Vernetzung mit der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung spielt eine Rolle, weil die Körpernahe die Sicherheit liefern, dass das Gesehene auch wirklich ist. Bei der Rechenkompetenz wird man verstärkt auf das Körperschema und die Orientierung mit und am Körper zu achten haben. Wichtig erscheint die Grundidee der „Lücken im Fundament“ und der Dreistufigkeit des Prozesses mit der Handlungsstrukturentwicklung an erster Stelle.

Für den Bereich der Graphomotorik, die eine Domäne der Psychomotorik ist, möchte ich Brauchbarkeit des Entwicklungsgedankens in Anlehnung an Arbeiten von Schilling, Wendler und Seiffert (vgl. 1995) veranschaulichen.

5.1.1 Beispiel Graphomotorik

Die Entwicklung der Handmotorik beginnt schon im Mutterleib. Schon hier lässt sich durch Ultraschall beobachten, dass ungeborene Kinder mit der Nabelschnur spielen und bereits am Daumen lutschen. Nach der Geburt bekommt das Greifen und Heranholen eines Objektes einen wichtigen Stellenwert und stellt einen ersten Meilenstein auf dem Weg zu mehr Autonomie dar. Säuglinge üben dabei nicht bewusst ihre Feinmotorik der Hände, sondern sie geraten in den „Bann der interessanten Objekte“ und entwickeln Interesse an der Welt. Dabei differenzieren sie nebenbei ihre Feinmotorik aus. So kommt es zur Reihenfolge des Scheren-, Pinzetten- und Zangengriffs. Bewegungen der Hände werden immer feiner und genauer ausführbar und lassen sich in Entwicklungsinventaren gut erfassen. Dabei geht es immer auch um eine Integration des Greifens und Sehens (Auge-Hand-Koordination), aber auch des Greifens und Hörens (Wo ist die Kugel hingefallen) und der Feinmotorik und der Grobmotorik (Die Haltung sichert die freie Verfügbarkeit der Hände ab). Das heißt, die Entwicklung der Feinmotorik der Hände muss immer in die Gesamtentwicklung nicht nur der Motorik sondern des gesamten Weltzuganges eines Kindes eingelesen werden. Ein Kind, das ohne Hände geboren ist, kann diesen Mangel durch Ausweichen auf die Füße zum Teil kompensieren. Es macht damit zum Teil ähnliche und zum Teil andere Erfahrungen, die sich auf sein gesamtes Verständnis der Welt und der eigenen Person auswirken. Ein Kind, dem öfter auf die Finger gehauen wird, weil es bestimmte Dinge nicht anfassen oder tun soll, integriert auch diese soziale Erfahrung in die Entwicklung seiner Handmotorik, etwa indem die Hände oder eine Hand im Körperbild abgespalten werden können. Der Satz „Vom Greifen zum Begreifen“ hat seine Wahrheit darin, dass Handlungsschemata, die durch das Greifen aufgebaut werden, die Basis für „innere“ Vorstellungen als verkürzte Handlungen bilden. Von daher ist der Übergang von der Sensomotorik zur Symbolik fließend.

Diese grundlegenden Erfahrungen sind Teil des normalen Lebens und stellen das Fundament für die Graphomotorik dar. Sie entsprechen der Stufe eins des Entwicklungsschemas.

Ein Kind, das zu kritzeln beginnt oder in den Sand Striche zieht, steht am Übergang zur Stufe zwei nämlich der Symbolisierung. Irgendwann entsteht aus den Kritzeln eine

Kugel und andere geometrische Formen, die vom Kind bezeichnet werden (Das ist ein U-Boot). Damit ist der Übergang zur Symbolisierung geschaffen. Auch hier übt ein Kind nicht um des Übens Willen, sondern folgt seinen Impulsen und den Anregungen anderer. Dabei lernt es nebenbei die graphomotorischen Grundelemente nämlich Punkte, Striche, Bögen und Kreise sowie die Stifthaltung, um diese Elemente aufs Papier zu bringen. Spätestens in dieser Zeit sollte ein Kind seine leistungsdominante und –präferente Hand entdecken, was besonders für die ca. 8,5 % der beidhändig veranlagten Kinder ein Problem ist (vgl. Schilling 1983). Nur die Entscheidung für eine Hand, die spätere Schreibhand, sichert Spezialisierungsvorteile. Auch beginnt hier schon für die ca. 7 % Linkshänder die Eingewöhnung in eine für sie richtige Sitz- und Griffhaltung sowie Blattpositionierung. In dieser Phase kommt es nicht nur zur Ausprägung der graphomotorischen Grundelemente, sondern bereits zu deren Gestaltanordnung und zu Berührungen bzw. Überschneidungen von Grundelementen (vgl. Seiffert/Wendler 1995, 89).

Erst auf dieser Basis bestehen gute Bedingungen, das Notationssystem der Schriftsprache zu lernen. Die besonderen Anforderungen der Grapheme wie Zielstriche und Zielpunktierungen beruhen auf den graphomotorischen Voraussetzungen. Schüler, die diese Voraussetzungen erfüllen, lernen nach Schilling (2004) „nach jeder „Methode“ und bei jedem „Lehrer“ das Lesen und Schreiben“ (4). Umgekehrt gilt leider auch, dass Kinder, die die Voraussetzungen nicht erfüllen, es mit keiner Methode und bei keinem Lehrer lernen können.

Um den Entwicklungsstand der Graphomotorik bei Schuleintritt zu überprüfen, haben Seiffert/Wendler (a.o.O.) in Anlehnung an Schilling ein Komplexbild entwickelt, das graphomotorische Grundelemente, ihre Gestaltanordnung und ihr komplexes Zusammenspiel umfasst.

Die Logik der sich aus der Diagnostik ableitenden individuellen Förderung ist immer dieselbe, egal ob es sich um Schreiben, Lesen oder Rechnen handelt. Man erschließt vor dem Hintergrund des oben skizzierten Entwicklungsmodells das Kompetenzniveau, das ein Kind sicher beherrscht und fördert dann durch Angebote, die im Bereich des „nächsten Schrittes“ liegen. Manchmal ist aber auch ein weiteres Zurückgehen und Herstellen einer leistungsfreien „Verschnaufpause“ die Voraussetzung für das Voranschreiten (vgl. Kap. 3.3). Kinder sind keine Fördermaschinen, wo Förderangebot und Förderwirkung in einem linearen Verhältnis stehen. Die Gefahr von differenzierten Prozessmodellen besteht darin, dass sie die Machbarkeitsannahme nähren, die Vorstellung nämlich, dass Entwicklungsfortschritte von außen gezielt herbeiführbar wären. Deshalb muss immer wieder daran er-

innert werden, dass die Lernentwicklung nur ein Teil der Gesamtentwicklung ist und auch nur in diesem Kontext verstanden werden kann. So können die Ursachen für Lernprobleme ebenso in familiären Konflikten und psychischen Problemen liegen, selbst wenn sie den Anschein einer organischen Verursachung haben.

5.2 Unterschiedlich bevorzugte Lernwege und Symbolisierungsvorlieben

Kinder sind nicht nur in ihrem Entwicklungstempo unterschiedlich, sondern auch in ihren bevorzugten Lernwegen und Symbolisierungsvorlieben. Diese Einsicht beginnt sich immer mehr durchzusetzen. Hintergrund ist die Entwicklung der Symboltheorie im letzten Jahrhundert. Die entscheidende Erkenntnis lautet: Menschen können durch verschiedene Formen der Symbolisierung Bedeutung schaffen – nicht nur durch Sprache und Schrift. Symbolisierungen sind immer an Symbolsysteme gebunden, die ihre eigene Logik und innere Verweisungsstruktur haben. „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ meint, dass das Bild der Sprache in der simultanen Erfassung von Ganzheiten deutlich überlegen ist. Nur die Sprache ist dagegen wahrheitsfähig oder umgekehrt: nur in ihr kann man lügen. Symbolsysteme haben deswegen ihre jeweils eigenen Stärken und Schwächen, sie sind aber prinzipiell gleichwertig, insofern sie alle Bedeutungen schaffen und ausdrücken können. Es war nur eine Frage der Zeit, diese Erkenntnisse auf das Lernen zu übertragen. Aus einer Arbeitsgruppe um den Philosophen Nelson Goodman ist der Psychologe und Pädagoge Howard (1994) diesen Weg gegangen und hat eine Theorie der multiplen Intelligenzen entwickelt, die auf der Bevorzugung verschiedener Symboltypen beruhen. Menschen sind auch hier Normvarianten, die besondere Präferenzen oder Abneigungen zeigen. Ellen Arnold (2000) hat auf der Basis der Gardner'schen Theorie die Konsequenzen für das Verständnis der verschiedenen Symbolisierungstypen und für die Methodik des Fachunterrichts entwickelt. Sie unterscheidet den Musik-, Bilder-, Körper-, Wörter-, Zahlen-, Ich-, Menschen- und Natur-Lerntyp. Während die ersten fünf Typen jeweils verschiedene Symbolisierungsvorlieben benennen, bezeichnen die letzten drei jeweils verschiedene bevorzugte Lernwege, nämlich der Ich-Lerntyp die kontemplative, ruhige, in-sich-gekehrte Lernstrategie, der Menschen-Lerntyp die umgekehrte kommunikative, expressive und der Natur-Lerntyp die Analogiebildung mit Natur-Phänomenen. Jeder Mensch entwickelt ein individuelles Profil aus diesen verschiedenen Typen. Um die methodischen Konsequenzen zu veranschaulichen, rät Arnold z. B. als Schreibtechniken für den Bilder-Lerntyp „Dinge fotografieren, über die man schreiben will, ein Bild malen und darüber schreiben, Schlüsselbegriffe farbig hervorheben“ (27) und für den Körper-Lerntyp im Mathematikunterricht

„Zahlen mit verschiedenen Körperteilen darstellen, für jede Zahl eine bestimmte Bewegung ausdenken, beim Zählen Dinge bewegen“ (35). Hier zeigen sich Überschneidungen mit Konzepten der „Bewegten Schule“ im Fachunterricht sowie generell mit handlungsorientierten Didaktikmodellen. Durch die Verbindung mit Symboltypen wird das methodische Inventar sehr wirkungsvoll gespreizt und Lehrer und Erzieher werden zu innovativen methodischen Lösungen angeregt.

Nun ist es sicher schwierig, bei Klassenfrequenzen von bis zu 30 Schülern für jeden ein Lerntyp-Profil zu entwickeln. Jede Diagnostik ist zudem nur so gut und sinnvoll wie die (Unterrichts- bzw. Förder-)Praxis, die daraus folgt. Die innere Differenzierung gerät hier schnell an ihre Grenzen. Es wäre jedoch schon viel gewonnen, wenn Lehrer und Erzieher ihre methodischen Angebote gleichsam nach der „Schrotschussmethode“ breiter streuten, damit die „Trefferwahrscheinlichkeit“ für Schülergruppen mit verschiedenen Symbolisierungsvorlieben wächst. Auch könnten Lehrer und Erzieher ihre eigenen Vorlieben besser kennen lernen, um allzu großen Einseitigkeiten entgegenzuwirken.

Der Hintergrund der Gardner'schen Symboltheorie ist nur ein möglicher, wenn auch besonders einsichtiger. Letztlich kommt es darauf an, die Aufmerksamkeit auf Unterschiede in der Leistungsfähigkeit von verschiedenen Weltzugängen und Ausdrucksformen zu richten und daraus methodische Konsequenzen zu ziehen.

5.3 Unterschiede im Aktivitätsniveau

Ohne sich auf die Untiefen des Temperamentsbegriff einlassen zu wollen, macht es doch Sinn, die leicht feststellbaren Aktivitätsunterschiede der Schülerinnen und Schüler als Teil ihrer Persönlichkeit zu akzeptieren und sich darauf einzustellen. Mit Aktivitätsunterschieden sind nicht nur die oft als hyperaktiv bezeichneten Kinder gemeint, sondern auch die weniger auffälligen gehemmten und (zu) stillen. Kinder sollen in der Schule auch an Habitusformen herangeführt werden, wie sie im Erwachsenenleben gelten und dazu gehört Kontrolle über die Bewegungen des Körpers und bewusstes Aushalten von Immobilität. Allerdings ist dies ein langer Prozess und es ist inzwischen zum Gemeinplatz geworden, dass Kinder „Bewegung brauchen“. Als zu massiv unterdrückte und kontrollierte taucht sie an unpassender Stelle durch Zappeln und Unkonzentriertheit wieder auf. Richtig ins Spiel gebracht, kann sie die Lernatmosphäre verbessern und die Konzentration deutlich erhöhen und das nicht nur beim Körper-Lerntyp. Es liegt hier einer der vielen Gründe, warum Bewegung Lernen fördern kann (vgl. Laging 1999). Diese Erkenntnis ist aber im Umfeld der „Bewegten Schule“ etwa in Form der bewegten Pause oder bewegungsfreundli-

cher Sitzmöbel inzwischen weit verbreitet und soll deshalb hier nur bestätigt und bekräftigt werden (vgl. Amberger 2000).

Aus entwicklungsfördernder Sicht gilt es zu verstehen, wie die Welt für ein sich stark bewegendes oder stilles Kind erscheint. Welche Erfahrungen es mit diesen Besonderheiten macht, welche Vorteile und Nachteile sich damit verbinden und vor allem, was sie für das jeweilige Kind bedeuten könnten. Es geht mit anderen Worten auch hier um die Einbettung eines wichtigen Phänomens in den Gesamthorizont der Entwicklung. Erst vor diesem Hintergrund lässt sich entscheiden, welche Umgangsweise die richtige ist. Ist zum Beispiel hyperaktives Verhalten ein Notsignal, weil ein Kind sich überfordert fühlt, kann die bewegte Pause nicht wirklich helfen. In anderen Fällen können Anregungen, die eigene Aktivität in Grenzen selbst regeln zu können, durchaus das Mittel der Wahl sein. Individuelle Förderung darf diese wichtige Dimension des Verhaltens, die in Zusammenhang mit der Rhythmisierung des Tagesablaufs und mit der Psychohygiene in der „gesunden Schule“ steht, auf keinen Fall vergessen.

5.4 Unterschiedliche Erziehungsstile und (sub-)kulturelle Milieuerfahrungen

Diese Problematik, insbesondere die Gewalt an Schulen, nimmt je nach Schultyp und Deklassierungserfahrungen der Schüler in der öffentlichen Diskussion derzeit einen breiten Raum ein. Entsprechend vielfältig sind die Vorschläge und Konzepte, mit diesen Problemen umzugehen. Aus entwicklungsfördernder Sicht geht es auch hier zunächst darum, zu verstehen, wie Erziehungsstile und Milieuerfahrungen Verhalten prägen, insbesondere wenn sie in Schule und Elternhaus bzw. Subkultur differieren. Durch verschiedene Ursachen bedingt haben immer mehr Kinder Probleme mit elementaren sozialen Regeln und Grundformen der Empathie. Soziale Entwicklungsförderung stellt hier keine Patentlösung dar, sie verfügt aber in der Psychomotorik und Motologie über vielfältige Situationen und langjährige Erfahrungen, wie Kinder handlungs- und spielorientiert zu mehr sozialer Kompetenz geführt werden können. Durch einen neuen Ansatz von Andrea Zeus (2005) liegt auch ein Konzept vor, über Bewegungssituation den Habitus von Kindern und Jugendlichen – also etwa was als cool gilt und wie man mit Stärke oder Schwäche umgehen kann – bewusst und damit evtl. veränderbar zu machen. Soziale Verhaltensänderungen lassen sich bei Kindern und Jugendlichen nicht kognitiv oder durch Moraldiskurse einsichtig machen und ändern, sondern nur durch die erlebte und reflektierte Erfahrung in konkreten Handlungssituationen. Dafür bietet der offene Ganzttag auch in der Sekundarstufe gute Voraussetzungen. Notwendiger Hintergrund bildet entwicklungstheoretisches

Wissen, wie sich etwa das soziale Regelbewusstsein entwickelt und was erwartbare Phasen in der Wahrnehmung des Anderen als Anderen sind. Auch gilt es, den Zusammenhang sozialer Deklassierungserfahrungen mit Kompensationsstrategien zur Sicherung des Selbstwertgefühls zu sehen.

Schule kann sich nicht aussuchen, mit welchen Problemen sie ihre Schüler konfrontieren. Da dies die Probleme einer heterogener werdenden Gesellschaft sind und sie voraussichtlich noch zunehmen werden, müssen sie auch Beachtung in der Schule und in einem Konzept individueller Förderung finden. Förderung der sozialen Kompetenz wird immer mehr zu einer Schlüsselkompetenz für andere Bereiche, insbesondere für beruflichen Erfolg.

5.5 Begabungsunterschiede

Ein Konzept der individuellen Förderung kann Begabungsunterschiede nicht ignorieren. Gleiche Bildungschancen, die es anzustreben gilt, führen bekanntlich nicht zu gleichen Bildungserfolgen. Ohne sich auf ideologisch belastetes Terrain zu begeben, geht es in der Linie des vorab Gesagten vor allem um zwei Dinge:

1. Sowohl Hoch- wie Minderbegabung lassen sich mit Verweis auf Kap. 5.1 und 5.2 aus einer starren Typik befreien und in ein differenziertes Begabungsprofil auflösen. Individuelle Förderung bedeutet in beiden Fällen, Ansetzen auf dem aktuellen Niveau (oder eine Stufe darunter) und fördern in den Bereich des „nächsten Entwicklungsschritts“. Ob dies durch innere oder äußere Differenzierung besser erfolgt, soll hier nicht Thema sein. Nur sollte man die Implikationen und Auswirkungen von innerer und äußerer Differenzierung bedenken.
2. Entwicklungstheoretisch valide wird der Zugang zu dieser Thematik aber erst, wenn sie wieder in den Gesamtzusammenhang der Entwicklung eingepasst wird. Was bedeutet es z. B. für die Entwicklung des Selbstbildes und für die Wahl eines Freundeskreises als hoch- oder minderbegabt eingestuft zu werden? Welche Risiken der Fehleinschätzung von nicht entdeckten hoch- oder minderbegabten Kindern gibt es? Wie sehen typische Teufelskreise aus, in die jede der beiden Gruppen geraten kann? Diese Frage verweisen auf soziale und Selbstzuschreibungsprozesse, die Hoch- und Minderbegabung als soziale Kategorien ausweisen und die die Gesamtentwicklung nachhaltig beeinflussen und im Einzelfall behindern können.

Obwohl diese Thematik in letzter Zeit, insbesondere was die Hochbegabten betrifft, in der Fachöffentlichkeit verstärkt diskutiert wird (vgl. Holling/Kanning 1999), kann man dennoch nicht davon ausgehen, dass sich ein entsprechender diagnostischer Blick vor Ort be-

reits flächendeckend durchgesetzt hat. Es macht deswegen Sinn, diese Quelle von Heterogenität in ein Gesamtkonzept der individuellen (Lern-) Entwicklungsförderung mit aufzunehmen. Underachievement, also nicht genutzte Chancen von Begabungsvorteilen, darf sich unser Schulsystem in Zukunft ebenso wenig leisten wie Lernstillstände durch chronische Überforderung.

Die fünf Formen der Heterogenität spannen ein beachtliches Spektrum auf und verlangen nach einer Bündelung. Individuelle Förderpläne können diese Funktion erfüllen und den Blick wieder auf den Einzelfall richten.

6. Individuelle Förderpläne

Individuelle Förderpläne sind zumindest in der Anfangsphase der (Lern-)Entwicklungsförderung sehr wichtig, wenn nicht unverzichtbar, um den Prozessen Halt und Richtung zu geben. Wie solche Förderpläne anzulegen sind, dazu gibt es in der Literatur vielfältige Anregungen (vgl. Mutzeck 2000, Eggert 1997), die hier nicht weiter kommentiert werden sollen. Die genaue Auswahl an Kriterien und Abläufen ist eine Aufgabe für die Fortbildungsgruppen (s. Fortbildungsmodul 4). An dieser Stelle werden nur einige Rahmenüberlegungen angestellt:

- Individuelle Förderpläne (IFP) sollten an Eckpunkten entwicklungstheoretisch abgesichert werden. Hintergrund dieser Forderung ist die Feststellung, dass einige Vorschläge für individuelle Förderpläne weitgehend theoriefrei Alltagsbeobachtungen aneinanderreihen. Die IFP sind in einer Gegenbewegung zur klassifikatorischen und expertokratischen Diagnostik entstanden (vgl. Kap. 4) und schießen m. E. dort über das Ziel hinaus, wo sie gänzlich auf (entwicklungs-)theoretische Anbindungen verzichten. Ihnen fehlt dann das Allgemeine im Sinne Kap. 4.2. Die Gefahr besteht, dass (semi-)professionelles und Alltagswissen diese Lücke füllt. Damit kann man zwar relevante Beobachtungen machen, weiß aber in der Regel nicht, warum die Beobachtungen relevant sind und wie man sie entwicklungstheoretisch einzuordnen hat. Deswegen ein Ja zur Praxis- und Alltagsnähe, aber ein Nein zum Verzicht auf anerkannte Theorien.
- Individuelle Förderpläne suggerieren sehr leicht die Planbarkeit und Machbarkeit von Entwicklung sowie die Vorstellung, dass Entwicklung linear nach oben ansteigt. Dies entspricht nicht dem Menschenbild des Förderparadigmas (vgl. Kap. 3). Entwicklung und auch Lernentwicklung fluktuiert, kennt Fort- wie Rückschritte und enthält immer ein Moment von Überraschung und Unvorhersehbarkeit. Darin liegt ein Stück Freiheit

des Menschen, dass ihn keine Theorie verlustfrei abbilden und vorhersagen kann. Das richtet sich nicht gegen IFP, soll ihre Bedeutung aber relativieren und dem Menschenbild des Förderparadigmas unterordnen.

- Individuelle Förderpläne sollten ein Gesamtbild des zu fördernden Kindes erstellen und nicht nur einzelne Förderbereiche nebeneinander aufreihen. Dieses Gesamtbild eines Kindes zu komponieren ist eine schwierige Kunst, die viel Hintergrundwissen erfordert und sich ständig für Revisionen offen zu halten hat. Hier ist der Austausch im Kollegenkreis genauso wichtig wie Regelwissen darüber, wie solche Bilder aufgebaut werden (vgl. Fortbildungsmodul 4: Beobachterregeln).
- Die Förderung setzt nach der letzten Stufe der Entwicklung des Förderparadigmas (vgl. Kap. 3.1) nicht nur beim einzelnen Kind an, sondern auch bei den systemisch-ökologischen Kontexten. IFP sollten deshalb eine Kategorie dafür vorhalten, in der Frage wie die folgenden gestellt und beantwortet werden können: Könnte man ein Kind oder eine Gruppe von Kindern auch fördern, indem man räumlich-baulich oder zeitlich etwas ändert, indem man die (Klein-)Gruppe anders zusammensetzt, Partner mit anderen Angeboten „ins Boot“ holt oder Gespräche mit wichtigen indirekt Beteiligten führt? Auch hier wäre theoriegeleitet ein Rahmenkonzept für die ökologische Förderung in der Fortbildungsgruppe zu erstellen.

Insgesamt erweisen sich also individuelle Förderpläne als ein wichtiges Hilfsmittel für die Präzisierung des „Förder-Blicks“ und den Austausch im Kollegenkreis. Sie stellen auch eine mögliche Evaluationsform dar, indem sie die Zielerreichung operationalisieren können. Sie sollten aber nicht als zu enges Korsett missverstanden werden, mit dem man Entwicklung beschleunigen kann. Es gehört zum Glaubenskern der Entwicklungsförderer, dass man Entwicklung wohl anregen, aber nicht beschleunigen kann. Dies ist wiederum Ausdruck des Menschenbildes, dass Entwicklung selbstregulativ erfolgt.

7. Mögliche Inhalte von Fortbildungsmodulen

Im Sinne einer Zusammenfassung und Gewichtung der innovativen Inhalte der individuellen (Lern-)Entwicklungsförderung sollen im Folgenden Vorschläge für eine Fortbildung gemacht werden. Diese sind mehr als Anhaltspunkte für die Diskussion gedacht und weniger als feststehende Endprodukte aus Expertensicht.

Der Umfang der Module erscheint zunächst vielleicht etwas groß, aber angesichts des Themenspektrum und der Bedeutung, die der individuellen Förderung beigemessen wird, sind die erhofften Veränderungen mit weniger Aufwand m. E. nicht zu bekommen.

Die Vorschläge basieren auf einer Modulgröße von 15 x 1,5 Std. Ein Fortbildungstag umfasst dabei maximal 5 x 1,5 Std. Nimmt man An- und Abreise dazu, ist es realistisch, von vier Tagen pro Modul oder zwei Wochenenden auszugehen.

Insgesamt schlage ich vier Module vor, wobei das vierte Modul die Aufgabe hat, die schulische Umsetzung der anderen Module in Form „Individueller Entwicklungspläne“ vor Ort zu erproben und zu validieren.

Bei der Fortbildung spielen das „Was“ (Inhalte) und das „Wie“ eine etwa gleichgroße Rolle. Es ist sehr wichtig, dass im „Wie“ die Atmosphäre und das Menschenbild des Förderparadigmas spürbar werden. Erst dadurch werden die Inhalte „richtig“ verstanden.

Modul 1: Allgemeine Entwicklungsförderung

Dieses Modul stellt die Basis für die folgenden dar. Es soll insbesondere den „entwicklungstheoretischen Blick“ schulen und neben den erzieherischen stellen.

Mögliche Inhalte und ihre Gewichtung sind (in Klammern gesetzte Zahlen meinen die Anzahl an Lehreinheiten mit 1,5 Std.):

- Entwicklungsthemen und –aufgaben der ersten 15 Lebensjahre (3)
- Eigenerfahrungen in praktischen Fördersituationen zu ausgewählten Entwicklungsthemen (4)
- Menschenbild und Paradigma der Entwicklungsförderung (1)
- Zusammenhänge der kognitiven Entwicklung mit der Gesamtentwicklung (2)
- Systemisch-ökologisches Verständnis von Entwicklung und ökologisches Intervenieren im System Schule (2)
- Grundzüge der Diagnostik im Förderparadigma (2)
- Das Teufelskreismodell von Betz/Breuninger (1)

Modul 2: Lernentwicklungsförderung

Dieses Modul bezieht sich auf die drei Heterogenitätsquellen unterschiedliches Entwicklungstempo, bevorzugte Lernwege und Symbolisierungsvorlieben sowie Begabungsunterschiede

- 3-Stufen-Theorie der symbolischen Entwicklung nach Gardner sowie ausgewählte Aspekte der Theorie der kognitiven Entwicklung der Piaget-Schule (2)
- Bereich Schreibenlernen und Graphomotorik: Prozessmodell, diagnostische Strategie und Screening-Verfahren, Förderangebote (3)

- Bereich Lesenlernen: Prozessmodell, diagnostische Strategie und Screening-Verfahren, Förderangebote (3)
- Bereich Rechnenlernen: Prozessmodell, diagnostische Strategie und Screening-Verfahren, Förderangebote (3)
- Theorie der multiplen Intelligenz nach Gardner (1)
- Praxis der Förderung der multiplen Intelligenz (2)
- Hochbegabung als diagnostisches und Förderproblem (1)

Modul 3: Förderung der Sozialkompetenz

Dieses Modul bezieht sich auf die Heterogenitätsquellen Aktivitätsunterschiede und unterschiedliche Erziehungsstile und Milieuerfahrungen.

- Entwicklung des Sozialverhaltens und Regelbewusstseins (2)
- Psycho-soziale Entwicklungsthemen (1)
- Diagnostik des Sozialverhaltens (1)
- Modell und Beschreibung von Gruppenprozessen (2)
- Konfliktlösungsverhalten (2)
- Umgang mit „hyperaktivem Verhalten“ (2)
- Förderangebote zu Knotenpunkten der Sozialkompetenz, z. B.
 - Stark-sein – Schwach-sein (1)
 - Regeln einhalten – Regeln verändern (1)
 - „typisch Junge“ – „typisch Mädchen“ (Geschlechtstypisierendes Verhalten) (1)
- Ökologisches Intervenieren im Sinne der Förderung der Sozialkompetenz (2)

Modul 4: Individuelle Entwicklungsförderung und ökologische Intervention

Dieses Modul soll die Inhalte der vorangegangenen Module auf den Einzelfall beziehen.

- Konzepte und Modelle der „Individuellen Förderplanung“ (2)
- Möglichkeiten und Grenzen der ökologischen Intervention (1)
- Kriterienauswahl und –reflektion (2)
- Regeln des Beobachterverhaltens (1)
- Flankierende Konzepte bzw. theoretische Vertiefungsmöglichkeit (2)
- Fallseminare zur Individuellen Förderplanung und ökologischen Intervention (7)

8. Aspekte der Qualitätssicherung

Qualitätssicherung ist in den letzten Jahren zu einem notwendigen Bestandteil jeder pädagogischen Konzeption und Praxis geworden. Es gilt hier allerdings mit Augenmaß vorzugehen. Es gibt Tendenzen, das Bedienen von Kriterienkatalogen zur Qualitätssicherung zum Hauptthema der Arbeit zu machen. Dies äußert sich z. B. darin, dass die Zeit für Selbstdokumentationen und Formalisierungen jeglicher Art zunimmt, während die Zeit mit den Kindern bzw. Klienten abnimmt. Hier liegt meistens ein Missverständnis zugrunde, dass sich nämlich die Qualität menschlicher Kommunikation und Interaktion dokumentieren bzw. messen ließe. Was mess- bzw. dokumentierbar ist, ist immer explizit und an Indikatoren geknüpft (z. B. der Krankenstand als ein Indikator für Berufszufriedenheit). Die Qualität menschlicher Interaktion wird aber wesentlich durch die Mischung expliziter und impliziter Anteile bestimmt. Letztere entziehen sich der Dokumentation. Wann und wie ich etwas sage und welche Geste ich zu welcher Zeit mache, entscheidet darüber, ob derselbe explizite Inhalt entwicklungsfördernd oder –hemmend beim Kind ankommt. Indikatoren können deswegen nur „die Bedingungen der Möglichkeit“ von Qualität erfassen, niemals aber diese selbst. Diese Zusammenhänge werden in Teilen der Sonderpädagogik genauso gesehen (vgl. Speck 2000). Das ist allerdings nicht als Plädoyer gegen Qualitätssicherung zu verstehen, sondern nur als Appell, sie richtig einzuordnen.

Qualitätsbewusstsein sollte ein Teil der Organisationskultur sein bzw. werden. Jede Entscheidung sollte ganz selbstverständlich auch unter Qualitätsaspekten getroffen werden. Um dies zu erreichen, empfiehlt es sich, einmal mit größerem Aufwand und anhand von Kriterienkatalogen eine Qualitätsoffensive zu starten, die sowohl eine interne wie eine externe Evaluation umfasst. Danach sollte die Qualitätssicherung immanent auf die Verbesserung von Schwachstellen, die die Evaluation aufgewiesen hat und den Ausbau der erreichten Standards gerichtet sein, dies allerdings mit zeitsparenden und ressourcenschonenden Mitteln, damit es nicht zu den eingangs erwähnten Effekten kommt.

Kriterienkataloge zur Qualitätssicherung haben immer das Dilemma, das sie auseinander reißen, was eigentlich zusammengehört bzw. in Abhängigkeit zueinander steht. Dieser unvermeidbaren Schwächen eingedenk, sollen nun einige Anmerkungen zu vier Qualitätsdimensionen nach QUAST (Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen, vgl. Strätz u. a. 2003) gemacht werden.

Strukturqualität: Der Erfolg des Ganztags wird m. E. wesentlich davon abhängen, ob es gelingt, den außerunterrichtlichen Teil als gleichberechtigt und komplementär in der Organisationskultur einer Schule zu verankern. Dies wiederum wird nur gelingen, wenn der Status

und die Bezahlung der außerunterrichtlichen Kräfte von diesen als angemessen erlebt werden kann und wenn es in der Schulkonferenz gelingt, sich auf ein gemeinsames Rahmenkonzept im Ganztage zu verständigen. Die pädagogische Atmosphäre lebt genauso von expliziten Konzepten wie von impliziten Stimmungen, die den Schulalltag „mit Leben“ füllen. Arbeit an der pädagogischen Kultur ist die Bedingung, dass der Ganztage mehr wird als ein episodenhaftes Happening.

Zur Strukturqualität gehört auch, dass in den Zentren Expertise (durch Fachkräfte wie Schulpsychologen bzw. -motologen) vorgehalten wird, die im Sinne des Zwei-Stufen-Modells der Diagnostik (vgl. Kap. 4.5) die Arbeit vor Ort unterstützen und absichern kann. Auch benötigt man, wenn man im Sinne der Psychomotorik entwicklungsfördernd arbeiten will, Räume und Materialien, die aber in den meisten Schulen vorhanden sind oder mit geringem Aufwand bereitgestellt werden können. Eine differenzierte Auflistung wäre die Aufgabe von Anschlussarbeiten an diese Expertise.

Prozessqualität: Die Prozessqualität ist von außerordentlicher Bedeutung und entscheidet letztlich über Erfolg oder Misserfolg von Interaktionen im Sinne des Förderparadigmas. Es geht dabei zentral um das tiefere Verständnis des Menschenbildes und der Kerngedanken des Förderparadigmas (vgl. Kap. 3.2). Das Selbstverständnis des Förderers unterscheidet sich in einigen Punkten von dem des Lehrers oder Erziehers. Es ist vor allem die spezielle Mischung von Situationen-Öffnen, „An-der-langen-Leine-laufen-Lassen“ und dennoch den Überblick bewahren und vor allem der Respekt vor der Selbstentwicklung des Anderen. Oft ist diese Haltung verbunden mit Verwunderung, ja Ehrfurcht davor, wie klug sich Entwicklung vollzieht, wenn man sie in die Bahnen lässt, in die sie gehört. Man spürt ein tieferes Wissen des Menschen, was seiner Entwicklung gut tut. Sicher zeichnet eine ähnliche Haltung auch einen guten Erzieher bzw. Lehrer aus, aber hier gibt es doch spezielle Nuancen, die aus der Beschäftigung mit explizitem Entwicklungswissen erwachsen. Ob jemand diese Prozessqualität erreicht hat oder auf dem Wege dazu ist, lässt sich durch Gespräche und Praxisbeobachtungen, aber nicht durch spezielle Indikatoren feststellen.

Entwicklungsqualität: Die Förderung der kindlichen Entwicklung ist die Hauptzielrichtung des Förderparadigmas. Insofern ist diese Qualitätsdimension in besonderer Weise abgedeckt. Was man dabei leicht übersieht, ist, dass das Förderparadigma auch rückbezüglich auf die Förderer angewendet werden muss, wenn es funktionieren soll. Es gibt einen direkten Zusammenhang zwischen den Spielräumen und Anregungspotentialen, die jemand sich selbst und den zu betreuenden Kindern angedeihen lassen kann. Insofern geht es hier auch um die Begleitung des Selbstentwicklungsprozesses der Förderer durch Teambesprechungen, Super-

vision und Fortbildung. Auch sollte zumindest gelegentlich die Möglichkeit einer Doppelbesetzung ins Auge gefasst werden. Durch die Kreuzung der Perspektiven entstehen wichtige Anregungen und Reflektionsanlässe.

Ergebnisqualität: Diese ist in pädagogischen Prozessen seit jeher umstritten, lassen sich die Wirkungen der pädagogischen Arbeit doch nicht klar von konfundierenden Effekten aus der Lebenswelt abgrenzen, was auch gar nicht wünschenswert wäre. Außerdem gibt es das eingangs erwähnte Indikatorenproblem, d. h. man kann die Veränderungen nicht selbst, sondern nur an der Veränderung von Indikatoren für Veränderungen erfassen. Dennoch ist die Sicherung der Ergebnisqualität wichtig und zu Recht Bestandteil von Individuellen Förderplänen (vgl. Kap. 7). Bedingung ist allerdings, dass sie nicht losgelöst von den anderen Qualitätsdimensionen gesehen wird. Für das Verständnis der Entwicklung eines Kindes ist die Zusammenschau vieler Komponenten wichtig, die unter den verschiedenen Qualitätsdimensionen subsumiert sind. Deswegen sollte Ergebnisqualität die Funktion der Rückkoppelungsschleife für die anderen Dimensionen haben und so das Qualitätsbewusstsein ständig wach halten. Was bei der Ergebnisqualität auch zu bedenken ist: Entwicklung ist nicht die Konsequenz entwicklungsfördernden Handelns. Es bleibt immer ein Moment der Wahl und der Entscheidung, wann, wo und in welche Richtung sich Entwicklung vollzieht.

Schluss: Damit klingt zum Schluss der zentrale Gedanke dieser Expertise wieder an. Es geht bei der Inanspruchnahme des Förderparadigmas nicht um Flickschusterei und Krisenmanagement einer in Bedrängnis geratenen Schule. Es geht vielmehr darum, eine „neue Brille aufzusetzen“ und Kinder damit in den Blick zu nehmen. Die Details folgen daraus. Deswegen ist das Menschenbild im Förderparadigma der Schlüssel für die gewünschten Veränderungen. Menschenbilder kann man nicht lernen, sie wachsen in der Auseinandersetzung mit Theorien und durch Erfahrungen aus der Praxis. Deswegen sind Veränderungen durch das Förderparadigma auch nicht kurzfristig zu erwarten. Sie haben ihr eigenes Tempo – genauso wie Entwicklung selbst.

Literatur:

- **Amberger, H.** (Hrsg.): Bewegte Schule. Schorndorf 2000
- **Arnold, Ellen:** Jetzt versteh' ich das! Bessere Lernerfolge durch Förderung der verschiedenen Lerntypen. Mühlheim/Ruhr 2000
- **Balster, K./Schilf, F.:** Kompetenzen von Kindern erkennen. Duisburg 2003
- **Bernfeld, S.:** Sysiphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1967
- **Betz, D. /Breuninger, Helga:** Teufelskreis Lernstörung. München 1987
- **Eggert, D.:** Von den Stärken ausgehen Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik. Dortmund 1997
- **Eggert, D.:** Von der Kritik an der Motometrie zur qualitativen Motodiagnostik. In: Fischer, K./Holland-Moritz, H. (Red.): Mosaiksteine der Motologie. Schorndorf 2001, 39-73
- **Erikson, E. H.:** Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1984
- **Fischer, K.:** Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters. Schorndorf 1996
- **Flammer, A.:** Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern, Göttingen 1999
- **Försterling, F.:** Eine attributionale Analyse motologischer Phänomene. In: Amft, Susanne/Seewald, J. (Hrsg.): Perspektiven der Motologie. Schorndorf 1996, 159-169
- **Gardner, H.:** Die Entwicklung von Symbolkompetenz bei Kindern. In: Zeitschrift für Semiotik 7 (1985) 4, 319-333
- **Gardner, H.:** Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart 1994
- **Haußer, K.:** Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In: Keupp, H./Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Frankfurt/M. 1998, 120-134
- **Holling, H./Kanning, U. P.:** Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Göttingen 1999
- **Kautter, H./Heckel, Heidemarie/Sautter, H.:** Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Heidelberg 1992
- **Kegan, R.:** Die Entwicklungsstufen des Selbst. München 1986
- **Klafki, W.:** Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In: Seibert, N./Serve, H. J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, 135-161
- **Kohlberg, L.:** Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, G./Ratschert, H. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Weinheim 1987, 25-53

- **Kutzer, R.:** Mathematik entdecken und verstehen. Frankfurt/M. 1997
- **Laging, R.:** Bewegung und schulisches Lernen. In: Motorik 22 (1999) 1, 2-11
- **Luhmann, N./Schorr, E.:** Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 463-480
- **Mutzeck, W. (Hrsg.):** Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim 2000
- **Oerter, R.:** Frühkindliche Entwicklung aus ökologischer Sicht: Früherkennung und Frühförderung. In: Frühförderung interdisziplinär 8 (1989) 171-182
- **PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.):** PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York 2004
- **Schilling, F.:** Linkshändigkeit und Schreibenlernen. In: Bayerische Schule 14 (1983) 375-378
- **Schilling, F.:** Spielen, Malen, Schreiben. Marburger graphomotorische Übungen. Dortmund 2004
- **Schönig, W.:** Schulentwicklung. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Weinheim, München 2000
- **Seewald, J.:** Zum Problem der Diagnostik in Psychomotorik und Motologie. In: Praxis der Psychomotorik 24 (1999) 3, 152-160
- **Seewald, J.:** Förderung der Selbstbestimmung – eine Paradoxie? In: Färber, H.-P./Lipps, W./Seyfarth, T. (Hrsg.): Wege zum selbstbestimmten Lernen trotz Behinderung. Tübingen 2000, 291-311
- **Speck, O.:** Sonderschulpädagogische Professionalität durch Qualitätsentwicklung – Begriffe, Modelle, Probleme. In: Heilpädagogische Forschung 26 (2000) 1, 2-15
- **Strätz, R. u. a. :** Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (QUAST). Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim, Basel, Berlin 2003
- **Seiffert, E./Wendler, M.:** Kinder mit Lese- und Schreiblernschwierigkeiten: Zum Einsatz eines graphomotorischen Komplexbildes im Rahmen eines schulischen Beratungsangebotes. In: Motorik 18 (1995) 3, 86-96
- **Zeus, A.:** Leibliche Zugänge zur Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen – am Beispiel bewegungsorientierter Erfahrungsangebote in Deutschland und Südafrika. Unveröfftl. Diss. Marburg 20005