

Januar 2007

## **Entwicklungsprojekt "Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost" (EDK-Ost-4bis8)**

### ***Positionspapier***

#### ***"Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe"***

**Auftraggeberin:** **EDK-Ostschweiz: Kenntnisnahme November 2006**

**Auftragnehmerin / Autorin:** **lic.phil. Heidi Brunner, Pädagogische Hochschule Bern**

Dieses Positionspapier gibt Meinung und Ideen der Auftragnehmerin/Autorin zum vorgegebenen Thema wieder.

### **Hinweis**

Die EDK-Ost hat im 2006 verschiedene Expertinnen und Experten beauftragt, zu pädagogisch-didaktischen Themen Positionspapiere zu verfassen. Diese liegen nun vor und werden als Diskussionsgrundlage und Beitrag zur Meinungsbildung auf der Homepage der EDK-Ost veröffentlicht. [www.edk-ost.sg.ch](http://www.edk-ost.sg.ch)

(Die in den Positionspapieren vertretenen Meinungen müssen nicht mit denjenigen der am Projekt EDK-Ost-4bis8 beteiligten Kantone übereinstimmen.)

Die EDK-Ost wird im Sommer 2007 ein Rahmenkonzept Grund-/Basisstufe vorstellen, in dem verschiedene Positionen zusammengefasst und einbezogen werden. Das Rahmenkonzept soll den Kantonen und interkantonalen Projekten als Grundlage für weitere Entwicklungen zur Verfügung stehen.

---

### **Übersicht Themen der Positionspapiere**

Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Volksschulzeit  
Frau Evelyne Wannack, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Basel

Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen  
Frau lic.phil. Ursula Hottinger, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Solothurn

Didaktik für den Unterricht mit vier- bis achtjährigen Kindern  
Frau Dr. Miriam Leuchter und Frau lic.phil. Patricia Schwerzmann, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

Spiel: Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder / Das Spiel als Lernmodus  
Herr Dr. Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule Rorschach-St.Gallen

Konzipierung der Organisation der Volksschule - mit Fokus auf Grund- und Basisstufe sowie deren Weiterführung (Anschlussstufe) - und der Tagesstrukturen  
Frau Prof. Dr. Marianne Schüpbach, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Solothurn

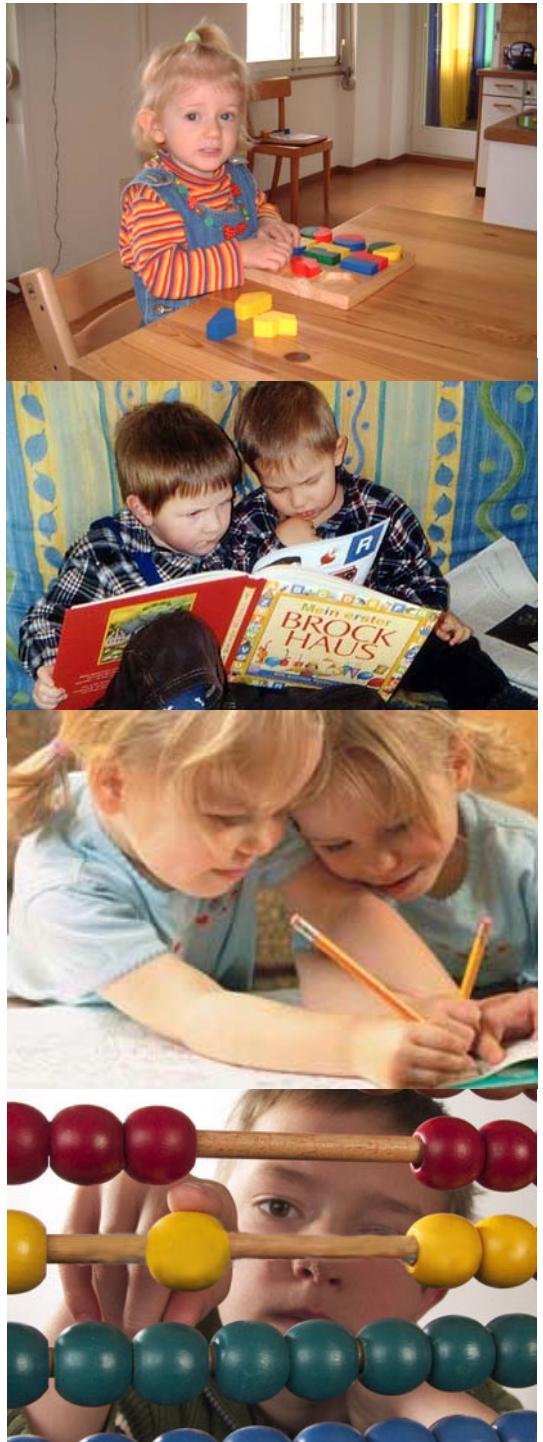
Die Grund-/Basisstufe als integratives und individualisierendes Schulmodell: Konsequenzen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Auswirkungen auf die Gestaltung des sonderpädagogischen Angebotes  
Frau lic.phil. Myrtha Häusler, Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Lehr- und Lerntools für die Schuleingangsstufe  
Herr Achim Arn, Wil

# Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe

## Positionspapier im Auftrag der EDK-Ost, August 2006

Heidi Brunner · Sabina Fluri · Carolin Stadler



# Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Einleitung</b>   | <b>2</b>  |
| <b>1. Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe</b>                 | <b>3</b>  |
| 1.1 Der diagnostische Auftrag der Lehrpersonen in der Basisstufe    | 3         |
| 1.2 Begriffliche Klärungen  | 4         |
| 1.3 Diagnostik und Früherkennung von Lernschwierigkeiten            | 5         |
| 1.4 Diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen                      | 5         |
| <b>2. Anforderungen an diagnostische Verfahren</b>                  | <b>7</b>  |
| 2.1 Ökonomische Verfahren   | 8         |
| 2.2 Lernzielbezug   | 9         |
| 2.3 Lernprozessbegleitung   | 10        |
| 2.4 Diagnostik und gezielte Förderung                               | 11        |
| 2.5 Fachspezifische und fächerübergreifende Aspekte                 | 13        |
| 2.6 Entscheidungsgrundlagen   | 15        |
| 2.7 Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler                  | 16        |
| 2.8 Sozialer Kontext  | 17        |
| <b>3. Erweiterung der diagnostischen Kompetenz der Lehrpersonen</b> | <b>17</b> |
| 3.1 Voraussetzungen für die Verwendung diagnostischer Verfahren     | 17        |
| 3.2 Professionelle Dokumentation der Lernwege                       | 18        |
| 3.3 Fachdidaktisches, entwicklungs- und lernpsychologisches Wissen  | 19        |
| <b>4. Projektidee: Netzwerk Pädagogische Diagnostik</b>             | <b>20</b> |
| 4.1 Ziele und Aufgaben  | 20        |
| 4.2 Organisationsform   | 20        |
| <b>Zusammenfassung</b>  | <b>21</b> |
| <b>Zu den Autorinnen</b>  | <b>23</b> |
| <b>Literaturverzeichnis</b>   | <b>24</b> |

**Anhang: Kommentiertes Verzeichnis diagnostischer Verfahren**  
mit separatem Inhaltsverzeichnis

# Einleitung

Mit dem Modell Basisstufe (das Modell Grundstufe ist in der Folge immer mitgemeint) ist die Erwartung verbunden, auf die heterogenen Lernvoraussetzungen und die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe der Kinder besser eingehen zu können als in den herkömmlichen Strukturen. Eine wichtige Basis für einen adaptiven Unterricht, der die jeweiligen Lernvoraussetzungen berücksichtigt, ist eine differenzierte Diagnostik der Fähigkeiten und Fertigkeiten, des Wissens, der emotionalen und motivationalen Lernvoraussetzungen und des Lern- und Arbeitsverhaltens der Kinder. Sobald das Lernen individualisiert wird, sind Lernstandsbestimmungen und Lernprozessdiagnosen unabdingbar. Pädagogische Diagnostik ist damit eine zentrale Aufgabe aller Lehrpersonen, insbesondere auch derjenigen, die an der Basisstufe unterrichten. Erst die differenzierte Erfassung der Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder in der sehr heterogenen Gruppe einer Basisstufenklasse ermöglicht die Realisierung der anspruchsvollen Zielsetzung, in der Basisstufe dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Kinder im Schuleingangsbereich besser gerecht zu werden als in Jahrgangsklassen.

Im Auftrag der EDK-Ost haben wir den gegenwärtigen Stand der Diskussion der Pädagogischen Diagnostik im Schuleingangsbereich aufgearbeitet und die jeweiligen Konsequenzen für die Basisstufe formuliert. Dabei haben wir einen breiten Konsens über die Bedeutung der diagnostischen Arbeit der Lehrpersonen, vor allem im Schuleingangsbereich festgestellt. Wie aber diese bedeutsame Arbeit konkret realisiert werden soll und welche Verfahren dafür geeignet sind, dazu haben wir noch wenig Konsens gefunden. Wohl gibt es eine ganze Reihe erprobter diagnostischer Instrumente im Zusammenhang mit dem Erwerb der Kulturtechniken Sprache und Mathematik. Welche dieser Verfahren sich für die Anwendung in Basisstufenklassen besonders eignen, ist aber bisher noch nicht systematisch untersucht worden. Für andere wichtige Aspekte des Entwicklungsstandes und der Lernvoraussetzungen wie zum Beispiel Wahrnehmung, Feinmotorik/Grafomotorik, Lernstrategien, Selbstkonzept und Motivation gibt es zwar einige interessante diagnostische Hilfen. Diese sind jedoch häufig aus heilpädagogischer Perspektive erarbeitet und für die Anwendung durch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen konzipiert. Aus diesen Gründen war es uns ein Anliegen, Perspektiven für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Diagnostik in der Basisstufe zu skizzieren und Vorschläge für entsprechende Entwicklungsarbeiten zu formulieren. Im vorliegenden Positionspapier geht es darum, den Stand der diesbezüglichen Diskussion aufzuzeigen, bereits verwendete Methoden und Instrumente darzustellen, die Bereiche zu beschreiben, für die diagnostische Verfahren zu entwickeln beziehungsweise anzupassen wären sowie die Weiterentwicklung der Pädagogischen Diagnostik in der Basisstufe zu planen.

Diese Standortbestimmung wird gleichzeitig mit einer Reihe weiterer Positionspapiere zu anderen Aspekten des Modells Basisstufe erstellt. Da sich zwei dieser Standortbestimmungen Fragen eines didaktischen Konzepts für die Basisstufe widmen, wird im vorliegenden Papier nicht auf Formen der Unterrichtsdifferenzierung und der Individualisierung eingegangen. Fragen zur Gestaltung des Übergangs von der Basisstufe in die Anschlussstufe und die damit zusammenhängenden Fragen der Beurteilung werden ebenfalls in einem speziellen Positionspapier bearbeitet. Wir hoffen, dass in künftigen Diskussionen die verschiedenen Puzzle-Teile zu einer breit abgestützten Planung der Weiterentwicklung der Basisstufe zusammengefügt werden können.

PH Bern, August 2006

Heidi Brunner  
Sabina Fluri  
Carolin Stadler

# 1. Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe

## 1.1 Der diagnostische Auftrag der Lehrpersonen in der Basisstufe

In aktuellen Didaktiken spielen diagnostische Informationen eine wichtige Rolle. Sobald Unterricht differenziert wird und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie verschiedenen Lernwegen Rechnung getragen werden soll, wird die Frage nach geeigneten Vorgehensweisen und Instrumenten zur Erfassung von Lernstand und Lernfortschritten der einzelnen Schülerinnen und Schüler wichtig. „Diese Doppelaufgabe – Abklärung des Lernstandes und Festlegung der Anforderungen – ist gewissermaßen die Kernaufgabe der Lehrperson. Im Zentrum steht eine möglichst lernförderliche Passung zwischen den Möglichkeiten der Kinder und dem Lehr- und Lernangebot auf Seiten der Schule.“ (Buholzer, 2003, 33). In den meisten aktuellen Umschreibungen des Auftrags der Lehrpersonen, wie sie zum Beispiel in Lehrplänen und Schulgesetzen formuliert sind, wird das Erheben und Berücksichtigen der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als zentrale Aufgabe dargestellt. Dieser diagnostische Auftrag beinhaltet verschiedene Aspekte, nämlich:

- Entwicklungsstand und Lernvoraussetzungen der Lernenden erfassen
- Stärken, Begabungen, Defizite und Schwierigkeiten erkennen
- Gruppenprozesse in der Schulkasse wahrnehmen
- Lernprozesse beobachten und begleiten
- Adaptive Interventionen planen und durchführen
- Lernergebnisse beurteilen
- Zuweisung zu Lerngruppen oder zu Förderprogrammen
- Schulleistungen summativ beurteilen

So klar dieser Auftrag zu einer zeitgemäßen Didaktik gehört, so wenig Konsens besteht darüber, auf welche Weise die Lehrpersonen zu den notwendigen diagnostischen Informationen kommen sollen.

Mit dem Modell der Basisstufe werden Möglichkeiten gesucht, im Schuleingangsbereich Lernwege stärker zu individualisieren und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder besser Rechnung zu tragen als im herkömmlichen System. Das heisst auch, dass die Forderung, die Lernvoraussetzungen zu erfassen, hier besonders zentral ist. Nur wenn es den Lehrpersonen tatsächlich gelingt, die Lernvoraussetzungen der Kinder zu erfassen und adaptiv darauf zu reagieren, macht das Konzept Basisstufe Sinn. Hier ist die Diagnosekompetenz der Lehrpersonen geradezu Voraussetzung für die Realisierung des Konzepts. Für die Basisstufe gilt in ganz besonderer Weise, was Ingenkamp und Lissmann (2005, 20) zur Bedeutung der Pädagogischen Diagnostik schreiben: „Pädagogische Diagnostik zur Verbesserung des Lernens ist unentbehrlicher Bestandteil jedes planmässigen Lernvorganges. Wer einen anderen unterrichtet, achtet auch darauf, wie der Lernende auf den Unterricht reagiert. (...) Im Prinzip bedingen und fördern sich die Individualisierung und Verfeinerung didaktischer Massnahmen und die steigenden Anforderungen an die Gütekriterien diagnostischer Instrumente gegenseitig. Adaptiver Unterricht ist ohne ein reichhaltiges Arsenal möglichst genauer diagnostischer Verfahrensweisen nicht zu verwirklichen.“

Im Zusammenhang mit der Begründung und Beschreibung neuer Schuleingangsmodelle wird immer wieder auf die Tatsache hingewiesen, dass Kinder bei Beginn der institutionalisierten Bildung sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen und dass es gerade im Schuleingangsbereich von entscheidender Bedeutung ist, den unterschiedlichen Entwicklungsstand der einzelnen Kinder zu erfassen und angemessen auf die jeweiligen Voraussetzungen zu reagieren (Hasselhorn 2005; Krajewski 2005; Kammermeyer 2001). Auch aus heilpädagogischer Perspektive wird auf die Bedeutung einer professionellen Diagnostik im Schuleingangsbereich hingewiesen. Schwierigkeiten und Defizite, die früh erfasst und für die kompensierende Angebote bereitgestellt werden, wachsen sich mit geringerer Wahrscheinlichkeit aus.

lichkeit zu grösseren Störungen aus (Barth 2003, Kretschmann 2003, siehe auch Abschnitt 1.3 in diesem Papier).

## 1.2 Begriffliche Klärungen

Der in den vorliegenden Ausführungen zentrale Begriff „Pädagogische Diagnostik“ steht in enger Beziehung zu den verwandten Begriffen „Psychologische Diagnostik“ und „Förderdiagnostik“. Im Folgenden werden diese Begriffe kurz umschrieben, abgegrenzt und der Begriff „Pädagogische Diagnostik“, wird in seiner Verwendung für die folgenden geklärt.

In ihrem Standardwerk umschreiben Ingenkamp und Lissmann (2005, 13) Pädagogische Diagnostik als „diagnostische Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmässiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgehalten werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben.“ Es geht also primär um das Gewinnen von Informationen, die der Optimierung von Lernprozessen dienen. Kretschmann (2005, 2003a, 2003b) differenziert die Diagnoseprozesse in diesem Bereich weiter aus und unterscheidet zwischen einer entwicklungsbezogenen Diagnostik, einer curriculumsbezogenen Diagnostik und einer prozessorientierten Diagnostik. Bei der entwicklungsbezogenen Diagnostik wird untersucht, welche Schritte das Kind in Bezug auf die psychische und organische Entwicklung vollzogen hat. Bei der curriculumsbezogenen Diagnostik wird festgestellt, welche Lernschritte ein Schüler oder eine Schülerin bewältigt hat. In der prozessorientierten Diagnostik wird in Erfahrung gebracht, wie ein Kind bei gestellten Anforderungen vorgeht und wie es sie bewältigt. Diese Diagnosen werden benötigt, um pädagogische Angebote zu optimieren, indem zum Beispiel Förderpläne erarbeitet oder Förderaktivitäten begleitet werden. Kretschmann stellt also klar das Zusammenspiel von Diagnose und Förderung ins Zentrum einer pädagogischen Diagnostik. In der vorliegenden Darstellung werden alle drei Aspekte von Diagnoseprozessen berücksichtigt. Nicht berücksichtigt werden aber Fragen der summativen Beurteilung und der Schülerbeurteilung im Sinne der Zensurengebung.

Der von Kretschmann (2003) beschriebene Begriff der Pädagogischen Diagnostik ist eng verwandt mit dem Begriff der Förderdiagnostik. Der Begriff der Förderdiagnostik stammt aus der Heil- beziehungsweise Sonderpädagogik. Mit diesem Begriff wird vor allem die Verwendung diagnostischer Informationen in den Mittelpunkt gestellt. Diagnostizieren soll dem Erstellen von individualisierten Förderplänen und einem differenzierten Unterricht dienen. Das heisst, dass man die diagnostizierte Person als ein Entwicklungsfähiges Individuum betrachtet und vor allem auch die Kompetenzen und Ressourcen der Person, sowie ihre Selbst- und Weltsicht und ihre subjektiven Sinnstrukturen in den Vordergrund stellt. Ziel ist, dass die individuumorientierte diagnostische Arbeit und die praktische Förderung eine Einheit bilden. Förderdiagnostik soll keine einmalige Angelegenheit sein, sondern eine den Lernprozess begleitende Diagnostik (Mutzeck, 2002). In der vorliegenden Standortbestimmung deckt sich der verwendete Begriff „Pädagogische Diagnostik“ in dem Sinne mit dem Begriff „Förderdiagnostik“, als hier vor allem jene diagnostischen Ansätze thematisiert werden, die das Diagnostizieren als Grundlage für einen adaptiven Unterricht verstehen. In diesem Grundverständnis unterscheiden sich die beiden Begriffe von dem der „Psychologischen Diagnostik“. Kubinger (2006, 3) umschreibt psychologisches Diagnostizieren als einen „Prozess, der unter Zuhilfenahme verschiedener Verfahren zielgerichtete Informationen über psychische Eigenschaften des in Betracht stehenden Menschen gewinnen will.“

Dieser Prozess bezieht sich auf:

- Klärung der Fragestellung
- Auswahl diagnostischer Verfahren
- Anwendung und Auswertung der diagnostischen Verfahren
- Interpretation und Gutachtenerstellung
- Festsetzen der Intervention (des Massnahmenvorschlags).“

In ähnlicher Weise umschreiben auch andere Autoren den Begriff der psychologischen Diagnostik. So etwa Amelang und Zielinski (in Fisseni, 2004, 4) als Erfassen interindividueller Unterschiede im Verhalten und Erleben und Buholzer (2003, 43) schreibt: „Psychologische Diagnostik stellt fest, ob und wie stark bestimmte psychische Merkmale bei einem Menschen vorhanden sind.“

Pädagogische Diagnostik orientiert sich weniger an überdauernden Eigenschaften und mehr an Ausgangspunkten und Prozessen des Lernens. In diesem Sinne geht es hier klar um pädagogische und nicht um psychologische Diagnostik.

### **1.3 Diagnostik und Früherkennung von Lernschwierigkeiten**

„Diagnosen können als ‚Frühwarnsysteme‘ dienen, um rechtzeitig Präventionsmaßnahmen für lern- und entwicklungsgefährdete Kinder und Jugendliche zu organisieren“ (Kretschmann in Mutzeck, 2004, 125). In den letzten Jahren ist die Bedeutung einer frühen Erfassung von Gefährdungen schulischen Lernens immer deutlicher geworden. Verschiedene Autorinnen und Autoren haben die verhängnisvolle Entwicklung beschrieben, in die Kinder geraten, die zu Beginn der Schulzeit die geforderten Leistungen nicht erbringen können und dadurch die Freude am Lernen und das Selbstvertrauen beim Lernen verlieren. „Früherkennung von Lernstörungen muss bereits im Vorschulalter beginnen, spätestens aber im Anfangsunterricht der Grundschule, damit die Kinder nicht erst in den Teufelskreis von Schulversagen, Schulunlust und den Verlust ihres Selbstwertgefühls geraten.“ (Barth, 2003, 40) Häufig wird zu lange gewartet, es wird auf „Reifung“ gehofft und es wird zu wenig beachtet, dass eine Summe kleiner Auffälligkeiten zu grösseren Lernschwierigkeiten führen kann. „Wenn im Anfangsunterricht unerwartet Lernschwierigkeiten auftreten, setzt meist eine spezielle Förderung der betreffenden Kinder erst dann ein, wenn sich die Symptome des drohenden Versagens verdichten und über einen längeren Zeitraum hinweg unübersehbar zu erkennen gegeben haben. Das Kind muss praktisch immer erst in den Brunnen gefallen sein, ehe man ihm aus seiner misslichen Lage herauszuhelfen versucht. Dabei geht viel Zeit verloren. Dieses abwartende Verhalten begünstigt den Verlust der am Schulanfang auch bei diesen Kindern ausgeprägten optimistischen Lernmotivation und widerspricht in fataler Weise der Erkenntnis, dass jedes Entwicklungsergebnis, auch das der unerwarteten Lernschwierigkeiten am Schulanfang, eine Vorgeschichte hat, also in vorausgehenden Etappen der Entwicklung verwurzelt ist.“ (Breuer und Weuffen, 2000, 12)

Eine verstärkte Früherkennung und Frühförderung bei Entwicklungsauffälligkeiten könnte dazu beitragen, das Auftreten von Langzeitfolgen im Sinne von dissozialen Verhaltensweisen (wie aggressives, störendes Verhalten) und emotionalen Störungen (wie Schulangst, geringes Selbstwertgefühl, hinderliche Attribuierungsmuster) zu verringern. Gleichzeitig könnten Fähigkeiten und Stärken erkannt und gezielt zur Kompensation von Schwierigkeiten genutzt werden.

### **1.4 Diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen**

Die Bedeutung der diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen für den Schulerfolg der Lernenden wird seit der Analyse der Ergebnisse der PISA -Studie breit diskutiert. Eine Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrpersonen wird als eine der nötigen Massnahmen zur Verbesserung der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern dargestellt. „Denn

wenn Lernrückstände nicht erkannt werden, kann und muss auch nichts unternommen werden, sie abzubauen. Mit der Folge, dass Defizite kumulieren und die unterrichtlichen Angebote die Lernenden nicht mehr erreichen.“ (Kretschmann in Mutzeck 2004, 123) In diesem Zusammenhang beklagt Kretschmann auch, dass für die Früherkennung von Lernstörungen in der Schule zu wenig getan und Massnahmen immer erst dann eingesetzt würden, wenn die Schwierigkeiten über längere Zeit bereits sehr auffällig waren. Dies deshalb, weil die Lehrpersonen eine zu wenig entwickelte diagnostische Kompetenz haben.

Nach Kretschmann in Mutzeck (2004, 126) ist mit „Diagnosekompetenz“ bei den Lehrpersonen nicht nur gemeint, dass sie einige Prüfverfahren kennen und handhaben können. Vielmehr gehört zur Diagnosekompetenz auch ein fundiertes Wissen über Entwicklungsverläufe und über Störungsbilder. Eine solche Kompetenz kann sich zum Beispiel darin zeigen, dass Lehrpersonen erkennen, wenn Kinder beginnen, an ihren Fähigkeiten zu zweifeln und ein negatives Fähigkeitsselbstkonzept und entsprechende ungünstige Attribuierungstendenzen entwickeln. Diagnosekompetenz kann sich auch darin zeigen, dass Lehrpersonen über fundierte Vorstellungen verfügen, wie sich Lesen, Schreiben und Rechnen entwickeln, wie Gedächtnisprozesse verlaufen oder wie Motivation entsteht. Je mehr solche Kenntnisse Lehrpersonen haben, desto sensibler und differenzierter beobachten sie Lernprozesse.

Buholzer (2003, 39/40) unterscheidet fünf Wissensbereiche, über die Lehrpersonen verfügen müssen, wenn sie fundierte diagnostische Aussagen über den Lern- und Entwicklungsstand von Kindern machen wollen:

- **Kompetenzwissen:** Die Lehrperson weiss, ob sie die Problematik selber überprüfen kann oder ob sie eine spezialisierte Fachperson dazu braucht.
- **Bedingungswissen:** Die Lehrperson weiss, wie Entwicklungs- und Lernprozesse verschiedener Art ablaufen und wie Lern- und Verhaltensschwierigkeiten entstehen können.
- **Technologisch-kritisches Wissen:** Die Lehrperson kennt verschiedene Beobachtungs- und Beurteilungsmethoden, weiss wann sie welche Methoden anwenden soll und kennt auch die Grenzen und Gefahren einzelner Methoden.
- **Änderungswissen:** Die Lehrperson kennt Möglichkeiten, Lernsituationen so zu verändern, dass erwünschte Lernprozesse erfolgen können.
- **Vergleichswissen**, das heisst Wissen über psychodiagnostische Modelle, Testnormen, Testkonstruktion und Angaben bezüglich Gültigkeit von Tests.

Inwieweit diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen zu besseren Schülerleistungen führt, ist in der gegenwärtigen Diskussion umstritten. Sicher scheint aber zu sein, dass die Diagnosekompetenz eine moderierende Wirkung besitzt. „Der Lernerfolg einer Klasse ist dann am grössten, wenn eine hohe Ausprägung der diagnostischen Kompetenz mit einer hohen Ausprägung einer didaktischen Kompetenz (zum Beispiel Klarheit und Verständlichkeit, Strukturierung, Klassenführung) zusammenfällt.“ (Buholzer 2003, 41) Das trifft gemäss einer Studie von Schrader (1989) besonders stark auf die leistungsschwächeren Kinder zu. Das heisst leistungsschwache Schüler und Schülerinnen profitieren speziell von Lehrpersonen, die sowohl über diagnostische wie auch didaktische Kompetenzen verfügen.

## 2. Anforderungen an diagnostische Verfahren

Lehrpersonen diagnostizieren mit verschiedenen Zielsetzungen. Grundsätzlich haben diagnostische Methoden und Instrumente für die Basisstufe die folgenden Funktionen zu erfüllen:

- Lehrpersonen brauchen Informationen über den Entwicklungs- und Lernstand der einzelnen Kinder, um die Lernziele für die jeweils nächsten Lernschritte so festzulegen, dass die Kinder weder über- noch unterfordert werden.
- Während Lernprozessen sammeln Lehrpersonen Informationen über die Vorgehensweisen und die Lernzielerreichung der Kinder, um Entscheidungen über Hilfestellungen oder weitere Übungsmöglichkeiten zu treffen.
- Lernanlagen und Lernumgebungen können Kinder mehr oder weniger motivieren, ihren bevorzugten Arbeitsweisen entsprechen oder nicht entsprechen. Beobachtungen zur Lern- und Arbeitsweise der Kinder oder zu Äusserungen, die Hinweise auf die motivationale und emotionale Beteiligung geben, können Lehrpersonen helfen, ihren Unterricht zu evaluieren.
- Kinder können sich gegenseitig unterstützen oder gegenseitig hemmen. Die Beobachtung von Gruppenprozessen sowie Formen der sozialen Interaktion und Kommunikation kann die weitere Steuerung von Gruppenzusammensetzungen erleichtern und für den Lernprozess begünstigendes Lehrerverhalten sichern. Zudem können auf der Basis solcher Beobachtungen Lernziele im Bereich der Sozialkompetenz formuliert werden.
- Beim Abschluss von Lernprozessen diagnostizieren Lehrpersonen das Ausmass der Zielerreichung bezogen auf die aktuellen Lernziele, um den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zu geben, den weiteren Unterricht zu planen und bei Bedarf zusätzliche Angebote bereit zu stellen.
- Beobachtungen über Lernfortschritte, die Handlungsregulation, die Selbststeuerung, Stagnationen im Lernprozess, fehlende Voraussetzungen, Schwierigkeiten, spezielle Begabungen und anderes mehr werden in Gesprächen mit Eltern, Speziallehrkräften und den abnehmenden Lehrpersonen der Anschlussstufe gebraucht.

Zudem sollten diagnostische Verfahren auch psychologische Qualitätskriterien erfüllen. Die Gütekriterien psychologischer Prüfverfahren (Objektivität, Reliabilität und Validität) sind als Idealvorstellungen zu verstehen, die zwar ihre Gültigkeit haben, in der Pädagogischen Diagnostik aber nur annäherungsweise erfüllt werden können. Buholzer (2003, 48) schlägt deswegen die folgenden Qualitätskriterien vor: „Lehrpersonen sollen sich der Ungenauigkeit, Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit ihrer diagnostischen Erkenntnisse bewusst sein.“ Unter dieser Perspektive sind Lehrpersonen aufgefordert, ihre Beurteilungen immer wieder zu überprüfen und neuen Beobachtungen anzupassen. Gerade Veränderungen im Verhalten, in der Motivation und im Wissen sind pädagogisch bedeutsam. Buholzer warnt auch vor der Einseitigkeit in der Anwendung von Bezugsnormen. Es sollen verschiedene Bezugsnormen (lernzielorientierte wie soziale und am Individuum orientierte Normen) verwendet werden.

In der Folge werden nun Anforderungen formuliert, die mit der spezifischen Praxis in Basisstufenklassen zu tun haben. Diese Anforderungen werden mit allgemeinen Grundsätzen der Pädagogischen Diagnostik begründet und mit spezifischen Überlegungen zur konkreten Arbeit in der Basisstufe erweitert.

## 2.1 Ökonomische Verfahren

Der Unterricht auf der Basisstufe richtet sich an sehr heterogene Gruppen. Zusätzlich zu der bereits in Jahrgangsklassen gegebenen Heterogenität der Lernvoraussetzungen kommt die bewusst vergrösserte Altersheterogenität. Dies mit dem Ziel, Kinder im Schuleingangsbereich vermehrt bei ihrem tatsächlichen Lernstand und nicht bei einer durch das Lebensalter angenommenen Homogenität der Voraussetzungen abzuholen. „In der Basisstufe lernen die Kinder in selbstbestimmten Zyklen und in selbstgewählten Lerngruppen – persönliche Lernwege werden so erst möglich. Denn der Lernprozess verläuft bei jedem Kind in verschiedenen Lernbereichen unterschiedlich schnell.“ (EDK 1997, 25) Die Erwartungen und Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sollen sich also an den tatsächlich beobachteten Lernvoraussetzungen, Lernmöglichkeiten und Lernwegen orientieren.

Dieser sehr hohen Anforderung können Lehrpersonen nur dann gerecht werden, wenn sie einerseits über ein differenziertes Wissen bezüglich Entwicklungs- und Lernprozesse in den unterschiedlichen Bereichen des vorschulischen und schulischen Lernens verfügen und andererseits geeignete Hilfsmittel zur Verfügung haben, um systematisch beobachten, Lernprozesse beurteilen und Leistungen erfassen zu können. Dabei ist eine solche Diagnostik immer nur eine unter vielen Tätigkeiten, die Lehrpersonen auszuführen haben.

Für Lehrpersonen der Basisstufe ist, wie für alle Lehrpersonen, professionelle Pädagogische Diagnostik nur dann möglich, wenn sie Vorgehensweisen und Instrumente verwenden, die der zur Verfügung stehenden Zeit Rechnung tragen. „Gebt uns Instrumente, die mit moderatem Zeitaufwand einen möglichst differenzierten Überblick über möglichst viele Aspekte des Lern- und Entwicklungsstands der einzelnen Kinder Auskunft geben“, solchen und ähnlichen Wünschen begegneten wir in Kursen zur Pädagogischen Diagnostik für Lehrpersonen der Basisstufe. Diesen Anliegen entsprechen die gegenwärtig zur Verfügung stehenden diagnostischen Instrumente für den Schuleingangsbereich kaum.

Instrumente zur Erfassung des Entwicklungsstandes im Bereich der Wahrnehmung, der Sprache, der mathematischen Vorläuferfähigkeiten und so weiter, sind häufig für die Arbeit mit einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen konzipiert und erfordern recht grosse zeitliche Investitionen, wenn alle Kinder einer Klasse erfasst werden sollen. Um den zeitlichen Möglichkeiten der Lehrpersonen in Basisstufenklassen Rechnung zu tragen, müssten einfache Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente zu Verfügung stehen, die in einem ersten Durchgang zeigen, welche Kinder noch differenzierter beobachtet werden sollen. Die Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente müssten in alltäglichen Unterrichtssituationen eingesetzt und die Ergebnisse ohne spezifisches testdiagnostisches Wissen ausgewertet und interpretiert werden können. „Im Schulalltag entstehen Diagnosen überwiegend eingebettet in den Unterrichtsaltag. (...) Eine Vielzahl diagnostischer Entscheidungen wird handlungsbegleitend im Zuge der Unterrichtsgestaltung getroffen, rückgemeldet und mit weiteren Lern- und Übungsaufträgen versehen.“ (Horstkemper und Huttel 2003, 5) Das heisst auch, Lehrpersonen, die ihren Unterricht differenzieren und individualisieren, diagnostizieren immer schon. Es geht darum, diese diagnostischen Tätigkeiten weiter zu professionalisieren im Hinblick auf die anspruchsvollen Aufgaben in der Basisstufe. Professionalisierung heisst hier auch ökonomisch vorgehen in dem Sinne, dass die relevanten Informationen unter Berücksichtigung der spezifischen Rahmenbedingungen der Basisstufe effizient erfasst werden.

Nur wenn die Rahmenbedingungen Zeit und geeignete Hilfsmittel stimmen, werden diagnostische Informationen auch in wirksame Förderangebote umgesetzt. Kretschmann (1999, 23) weist auf den unterschiedlichen Umgang mit diagnostischen Informationen hin, je nachdem, ob eine Lehrperson sich überfordert fühlt oder nicht. „Diagnostik hat allerdings immer ein Doppelgesicht. Es kann zu einer besseren Passung der Angebote führen – aber auch zu einer Etikettierung und Stigmatisierung. Wobei die Art der Reaktion vermutlich davon abhängt, wie stark Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Berufsausübung in Bedrängnis sind. Verfügen Lehrerinnen und Lehrer über hinreichend Zeit und Kompetenz sich mit einem Problem auseinander zu setzen, können diagnostische Informationen dazu dienen, die pädagogi-

schen Bemühungen um ein Kind zu intensivieren. Die gleichen Informationen können bei beruflich überforderten Lehrerinnen und Lehrern zu einem Rückzug aus der pädagogischen Verantwortung und zu einer Distanzierung von den Problemen führen.“

### **Empfehlung 1:**

Diagnostische Methoden und Instrumente für die Basisstufe müssen in alltäglichen Unterrichtssituationen eingesetzt und diagnostische Informationen mit beschränktem Aufwand dokumentiert und ausgewertet werden können. Bestehende Hilfsmittel sind auf diese Forderung hin zu prüfen und allenfalls anzupassen.

## **2.2 Lernzielbezug**

Diagnosen gehen von Fragestellungen aus. Im Bereich der Pädagogischen Diagnostik beziehen sich solche Fragestellungen auf die Lernzielerreichung, auf Motivation, Lernstrategien oder auf das Gruppengeschehen. Ausgangspunkt sind immer die jeweils aktuellen Lernziele. Es wird nie möglich sein und kann auch nicht das Ziel der Pädagogischen Diagnostik in Schulklassen sein, alle für den Unterricht relevanten Bereiche diagnostisch differenziert zu erfassen. Wohl aber ist es sinnvoll und möglich, die für die jeweils aktuellen Lernziele relevanten Begriffe, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beobachten und zu beurteilen. Dazu gibt es für den Erwerb der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Mathematik) oft schon im Zusammenhang mit den Lehrmitteln sinnvolle Beurteilungsinstrumente. Eine Analyse publizierter diagnostischer Instrumente zu den Lernbereichen Sprache und Mathematik zeigt, dass für eine grosse Anzahl der Lehr- und Lernziele der Schuleingangsstufe bereits erprobte Instrumente bestehen. Eine differenzierte Übersicht ist im Anhang zu diesem Positionspapier dargestellt.

Lehrpersonen sollten Lernziele so klar definieren, dass jeweils im Unterricht auch beobachtet und erfasst werden kann, wo die einzelnen Kinder auf dem Weg zu diesen Lernzielen stehen und welche Kinder zusätzliche Übungsmöglichkeiten brauchen. Dabei können Lehrmittel eine wichtige Unterstützung bieten, indem sie Lehr- und Lernziele konkret formulieren, Beobachtungssituationen beschreiben und entsprechende Materialien zur Verfügung stellen. Wünschenswert wäre, bei der Erarbeitung von Lehrmitteln für die Basisstufe immer auch den Aspekt der Diagnostik des Lernstandes der einzelnen Schüler bezogen auf die verschiedenen Lehr- und Lernziele einzubeziehen und entsprechende diagnostische Hilfestellungen in den Lehrmitteln bereit zu stellen. Hilfreich wären zudem Kommentare, welche entwicklungs- und lernpsychologische Voraussetzungen sowie fachdidaktisch begründete Lernschritte aufzeigen und so die Lehrkräfte für eine wirksame Lernprozessbegleitung sensibilisieren. Für diejenigen Bereiche, die gemäss entwicklungs- und lernpsychologischer Forschung relevant, aber nicht unbedingt durch klare Lernziele in den Lehrmitteln abgedeckt sind (zum Beispiel im Bereich der Wahrnehmung, des Lern- und Arbeitsverhaltens, der Anwendung von Lernstrategien, der Lernmotivation, der Attribuierung) können Beobachtungs- und Protokollierungshilfen nützlich sein. Solche Beobachtungshilfen können die Aufmerksamkeit der Beobachterinnen und Beobachter steuern, dazu beitragen, dass wichtige Bereiche nicht vernachlässigt werden und sie können auch die Strukturierung und Dokumentation der Beobachtungen erleichtern. Im Anhang zu diesem Papier ist eine kommentierte Übersicht über erprobte und publizierte Verfahren zu den Lernbereichen Wahrnehmung, Grafomotorik, Aufmerksamkeit und Selbstkonzept zu finden.

Die spezielle Problematik der Diagnostik in der Basisstufe hängt nun damit zusammen, dass hier weniger klar ist als in Jahrgangsklassen, wie viel von einem Schüler oder einer Schülerin in einem bestimmten Zeitraum gefordert werden soll. Die Verantwortung der Lehrpersonen bei der Beurteilung, in welchem zeitlichen Rahmen die einzelnen Kinder die Basisstufe durchlaufen und wann sie in die Anschlussstufe übertreten sollen, ist deshalb gross. Klar

definierte Lernziele auf Ende der Basisstufe und entsprechende diagnostische Hilfestellungen, um den Stand des Erreichens der Lernziele beurteilen zu können, sind unabdingbar.

### **Empfehlung 2:**

Der Lehrplan und die Lehrmittel für die Basisstufe beschreiben Lernziele, die es den Lehrpersonen erleichtern, den jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Dabei sind alle schulischen Fächer, wie auch die so genannten Vorläuferfunktionen und die relevanten fächerübergreifenden Kompetenzen zu berücksichtigen.

## **2.3 Lernprozessbegleitung**

Seit einigen Jahren hat sich der Fokus der Pädagogischen Diagnostik verschoben. „Diagnostische Hilfsmittel wurden bisher fast ausschliesslich für Platzierungsentscheidungen entwickelt. Für die gezielte Förderung in der Grundschule werden andere, lernwegbegleitende Diagnoseverfahren benötigt, die es erlauben, sich ständig zu vergewissern, wie weit das Kind in seinem Lernprozess gekommen ist, um die jeweils passenden Angebote auswählen zu können.“ (Kretschmann, 2005, 5) Kinder können nur die Leistungen erbringen, für die sie auch die entsprechenden Voraussetzungen haben. Ob sie die für einen bestimmten Lernprozess relevanten Voraussetzungen jeweils wirklich haben und auch aktivieren können, muss durch Beobachtung der jeweiligen Arbeits- und Lernprozesse erfasst werden. Voraussetzung für ein genaues Beobachten und Beurteilen von Lernprozessen ist ein differenzierteres Wissen über die Entwicklungslogik kognitiver Strukturen bei den Kindern und über die Sachstruktur des Lerngegenstandes. Der Analyse der Sachstruktur liegt die Annahme zugrunde, „dass ein gegebenes Lernniveau die früheren, elementaren Stufen als Ausgangsbasis und Fundament voraussetzt. Es wird also eine Lernhierarchie angenommen, das heisst, dass das Erreichen beziehungsweise die Aneignung einer Lernstufe eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb der folgenden Lernstufe darstellt“ (Bundschuh in Eberwein & Knauer, 1998, 97). Die Annahme solcher Lernstufen oder Kompetenzniveaus trifft sicher für die meisten Lerngegenstände zu. Meist ist ein wichtiger Aspekt einer didaktischen Analyse die Frage, wie man vom Einfachen zum Komplexen kommt und welche Zwischenschritte bei einer bestimmten Schülergruppe oder bei einzelnen Schülerinnen und Schülern nötig sind. Entwicklungspsychologisch heisst dies zu fragen, welches jeweils die Zone der nächsten Entwicklung ist. Das bedeutet auch festzustellen, wieweit ein intendiertes Handlungsprogramm bereits aufgebaut ist, über welche „Unterprogramme“ die Schülerinnen und Schüler bereits verfügen und welche neu zu erwerben und einzuüben sind.

Bei der Beobachtung von Lernprozessen auf diesem skizzierten Hintergrund kommt dem Verständnis von Fehlern grosse Bedeutung zu. „Lernprozessanalyse heisst, die Fehler des Kindes als Ausdruck eines Lösungsprozesses sehen, den persönlichen Lern- und Handlungsstil erfassen, hauptsächlich die qualitative und nicht die quantitative Dimension des Lernens beobachten, Kommunikationsformen des Kindes verstehen und erweitern und störende Bedingungen im Umfeld des Kindes identifizieren.“ (Niedermann 2001, 6) Fehler können wie Fenster in vorhandene kognitive Strukturen und Handlungsprogramme sein, die sich öffnen, wenn die Kinder gefragt werden, wie sie vorgegangen sind und was sie sich überlegt haben. Solche metakognitiven Gespräche können aufzeigen, wo eine Schülerin/ ein Schüler abgeholt werden kann und welches die individuellen nächsten Lernschritte sein müssen. „Fehler bilden lediglich die Oberfläche von fehlgeleiteten oder unvollständigen Lernprozessen ab. Für eine wirksame Förderung ist jedoch wesentlich, die dahinter liegenden Überlegungen und Strategien zu kennen.“ (Buholzer, 2003, 61)

Dafür sind Formen der teilnehmenden Beobachtung besonders geeignet. Die Lehrperson regt Lernprozesse an, begleitet sie und beobachtet sowohl die einzelnen Lernschritte, den Ausdruck von Motivation für die Aufgabe, die Fehler und Umwege, die emotionalen Reak-

tionen auf Erfolge und Misserfolge, die Lernstrategien wie auch förderliche und behindernde Bedingungen in der Lernumgebung. Wenn es Lehrpersonen gelingt, bei solchen teilnehmenden Beobachtungen wirklich zwischen Beobachtung und Interpretation zu trennen und den Vorteil des Teamteaching für den Vergleich der eigenen Beobachtungen mit denen der Kollegin oder des Kollegen zu nutzen, dann sind auf diesem Wege viele nützliche diagnostische Informationen zu beschaffen.

Wünschenswert wären vermehrt Kompetenzinventare, entweder in Form von curriculumsvaliden Aufgabensammlungen oder als Listen von Verhaltensweisen, die Anhaltpunkte für das systematische Beobachten und Beurteilen von Lernvoraussetzungen und Lernstand geben. In welchen Bereichen und in welchem Differenzierungsgrad solche Kompetenzinventare erstellt werden können, muss im Zusammenhang mit den Projekten HarmoS und Lehrplan Basisstufe geprüft werden.

Eine gute Möglichkeit, Lernprozesse sichtbar zu machen und Lernwege auch längerfristig zu dokumentieren, ist die Arbeit mit Portfolios, in welchen aufschlussreiche Schülerarbeiten und Rückmeldungen der Lehrkräfte abgelegt werden. Stellvertretend für die vielen in den letzten Jahren publizierten Anleitungen und Erörterungen zum Portfolio in Kindergarten und Schule ist im Anhang eine neue Publikation (Grace/ Shores, 2005) dargestellt und kommentiert.

#### **Empfehlung 3:**

Beschreibungen von Lernstufen und Kompetenzniveaus sollen die Grundlage für das Erfassen und Begleiten von Lernprozessen bilden. Solche Beschreibungen sollen auch für die teilnehmende Beobachtung von unvollständigen und fehlgeleiteten Lernprozessen sensibilisieren.

## **2.4 Diagnostik und gezielte Förderung**

Nach Breitenbacher (2003, 35) ist das bestimmende Element des Begriffs Förderdiagnostik das Ableiten von Konsequenzen für Fördermaßnahmen aus den diagnostischen Informationen. Wie weit solche „Ableitungen“ möglich sind, ist umstritten. Sicher ist, dass diagnostische Informationen in der Regel nicht direkt zu didaktischen Konsequenzen führen. Vielmehr sollen zuerst didaktische Informationen wie zum Beispiel Struktur des Lerngegenstandes, Kompetenzniveaus und Lernziele geklärt und erst dann diagnostische Informationen eingeholt werden, die zeigen, wo Kinder auf einem didaktisch definierten Lernweg stehen. Breitenbacher beschreibt denn auch die Förderdiagnostik als ein hypothesen geleitetes Vorgehen. Auf der Grundlage von fachdidaktischen, entwicklungs- und lernpsychologischen Kenntnissen bauen Lehrende Hypothesen über erfolgreiche Wege zu bestimmten Lernzielen wie auch über die Hintergründe von Lernschwierigkeiten und deren Behebung auf. In ähnlicher Weise charakterisiert auch Buholzer (2003, 65) das förderdiagnostische Vorgehen indem er es als zielorientiert und von Fragestellungen und Arbeitshypothesen gesteuert beschreibt. Breitenbacher (2003, 75) fasst diesen Vorgang folgendermassen zusammen: „Förderdiagnostik bleibt nicht beim Erfassen des aktuellen Entwicklungsstandes stehen, sondern sucht die potentielle Entwicklung, indem auch Aufgaben vorgelegt werden, die ein Kind nicht alleine, sondern nur mit individuellen Lernhilfen bewältigen kann. Damit wird der Prozess des Lernens sichtbar und analysierbar. Die auf diese Weise gefundenen individuellen Lernhilfen stellen die immer wieder geforderte Einheit von Diagnostik und Förderung tatsächlich her.“

Im Zusammenhang mit den in Deutschland in Erprobung stehenden neuen Schuleingangsmodellen spricht Burk (2001) von einem Paradigmenwechsel in Bezug auf Diagnostik und Förderung. In der sogenannten neuen Schuleingangsstufe wird auf Schulfähigkeitsabklärungen verzichtet und die Klassen werden meist auch altersheterogen zusammengesetzt. Damit werden, wie beim Modell Basisstufe, neue Anforderungen an die Schule gestellt. In der heterogenen Gruppe sollen die Kinder bei ihrem Entwicklungs- und Lernstand

abgeholt und differenziert gefördert werden. Die Schuleingangsdiagnostik vor der Einschulung wird vielerorts in eine professionelle Fachberatung während der Schuleingangsstufe umgewandelt, welche auch sonderpädagogische Förderung einschliesst. Rossbach (2001) betont zwar, wie wichtig es ist, die Arbeit von Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den Anfangsunterricht zu integrieren, um Ausgrenzungen wenn möglich zu vermeiden. Gleichzeitig warnt er aber auch davor, die Förderung in altersgemischten Gruppen als Selbstläufer anzusehen. Eine Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen für den Unterricht in sehr heterogenen Gruppen ist notwendig, um nach der Lernstandsbestimmung auch eine gezielte Förderung einleiten zu können. Erfahrungsberichte zu neuen Schuleingangsmodellen und zum altersgemischten Lernen zeigen, wie ein neues Diagnostik- und Förderungsverständnis in die Praxis umgesetzt werden kann. So legen diese Schulen mit altersgemischten und in der Dauer flexiblen Schuleingangsklassen grossen Wert auf eine gute Eingangsdagnostik. Deshalb werden die Kinder bereits im Kindergarten in den für den Anfangsunterricht wichtigen Bereichen durch die Lehrpersonen untersucht. Dies geschieht im Rahmen von Haus- oder Kindergartenbesuchen und mit Hilfe von entweder eigens dafür entwickelten oder bestehenden geeigneten Instrumenten und intensiven Beobachtungen. Darauf aufbauend werden die Kinder dann bereits im Kindergarten je nach Bedarf gezielt gefördert und der Lernstand immer wieder von neuem erhoben. Die beteiligten Schulen berichten, dass sie sehr gute Erfahrungen mit einer frühen individuellen Diagnostik und Förderung gemacht haben. Diese erfordert zwar zusätzliche Kenntnisse und zeitliches Engagement, scheint aber unabdingbar für das altersgemischte Lernen in den ersten beiden Schuljahren (Brändle, 2001; Cosson, 2001).

Auch in England wird der Lernstandsbestimmung am Schulanfang eine sehr grosse Bedeutung beigemessen. Dort können Kinder bereits ab vier Jahren die so genannte „Reception Class“ besuchen. Seit 1998 ist es gesetzlich vorgeschrieben, dass in diesen Klassen ein „Baseline Assessment“ durchgeführt wird. Hierzu werden bei den Kindern in den ersten fünf Wochen nach Eintritt in die Reception Class die Lernvoraussetzungen in Sprache und Matheematik erhoben. Die Ergebnisse aus dieser Baseline werden für die Analyse des Lernfortschritts während der Grundschulzeit, für die Identifikation von Risikokindern und für die Unterrichtsplanung genutzt. Die Erhebung wird von den meisten Lehrpersonen als sehr sinnvoll erachtet (Stout / Tymms / Thompson, 2000).

Obwohl diese Beispiele ermutigend sind, besteht doch ein weitgehender Konsens darüber, dass geeignete, theoriegeleitete Diagnoseinstrumente für die Lernstandserfassung und darauf aufbauende Fördertrainings immer noch fehlen (Ingenkamp & Lissmann, 2005; Kretschmann, 2003a, 2003b; Niedermann, 2003; Kammermeyer, 2001). Zudem liegt der Schwerpunkt der Diagnoseinstrumente, die vorhanden sind, in den Bereichen Sprache und Matheematik, obwohl andere, fächerübergreifende Kompetenzen im Bereich der Wahrnehmung und des Lern- und Arbeitsverhaltens ebenso bedeutsam für den Lernerfolg sind. Kritisch äussert sich Hasselhorn (2005) in Bezug auf Fördermöglichkeiten bei unter sechsjährigen Kindern. Insbesondere sollte auf das eingeschränkte Potential in Bezug auf das intentionale Lernen geachtet werden und impliziten und inzidentiellen Lernprozessen grössere Beachtung geschenkt werden.

#### **Empfehlung 4:**

Pädagogische Diagnostik ist immer mit der Frage nach der Nutzung der Ergebnisse für die Unterrichtsplanung und die individualisierte Förderung der Schülerinnen und Schüler verbunden. Den Lehrpersonen der Basisstufe sind diagnostische Hilfestellungen im Kontext einer Stufendidaktik, die Ziele und Methoden für diese Stufe umschreibt, zur Verfügung zu stellen.

## 2.5 Fachspezifische und fächerübergreifende Aspekte

Der Anhang zu diesem Papier wie auch Niedermann (2003) zeigen deutlich, dass für den im Schuleingangsbereich zentralen Erwerb der Kulturtechniken Sprache und Mathematik eine grosse Anzahl von Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumenten besteht. Diese Instrumente erfassen zum Teil auch so genannte Vorläuferfunktionen. Unter „Vorläuferfunktionen“ werden dabei Lernvoraussetzungen verstanden, von denen (oft empirisch begründet) angenommen wird, dass sie notwendige Voraussetzungen für den Erwerb schulischer Kenntnisse und Fertigkeiten (zum Beispiel in Sprache und Mathematik) sind. Das heisst, dass die bisherige Trennung von schulfachbezogener Diagnostik in den ersten Schuljahren und der fächerübergreifenden Diagnostik im Kindergarten in der Basisstufe überwunden werden sollte zu Gunsten einer Diagnostik, die von Anfang an sowohl die Schulfächer mit ihren Vorläuferfunktionen wie auch die fachübergreifenden basalen Kompetenzen berücksichtigt. Das ist auch deshalb wichtig, weil aus verschiedenen Forschungsarbeiten hervor geht, dass die Vorhersagekraft von solchen Vorläuferfunktionen für den Schulerfolg (untersucht wurde dies im Zusammenhang mit der Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den Erwerb der Schriftsprache) höher ist als die von allgemeinen Schulfähigkeits- und Intelligenztests (Kammermeyer 2001, 124).

Nicht für alle Schulfächer sind publizierte, lernzielrelevante Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente zu finden. So ist zwar für den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich klar, dass Präkonzepte für die jeweiligen Lernbereiche erfasst und bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollen. Spezifische diagnostische Instrumente werden aber selten publiziert. Ähnliches gilt für den musikalischen und gestalterischen Bereich. Anders ist es für den Lernbereich Sport. Hier existieren diagnostische Hilfestellungen sowohl im Zusammenhang mit neuen Lehrmitteln (zum Beispiel „Mut tut gut“, Baumann 2001). Es gibt aber auch ein vom Schweizerischen Turnverband herausgegebenes recht differenziertes (förder-) diagnostisches Instrument („Basistests“, Baumberger et al. 2005).

Buholzer (2003, 77) weist auf die Bedeutung von fächerübergreifenden Aspekten des Lernstandes hin: „Ein wichtiger Aspekt des Lernstandes sind gesicherte Gedächtnisinhalte, worunter wir stabile Aktionsprogramme wie Fertigkeiten, Verhaltensprogramme, Automatismen oder begriffliche Strukturen verstehen. Nur wenn das Kind in der Lage ist, auf Fertigkeiten und gesicherte Wissensbestände zurückzugreifen, kann es auch komplexe Lernaufgaben lösen. Aktionsprogramme bilden gewissermassen die ‚tools‘ zur Bewältigung von Lernsituationen.“ Solche „Aktionsprogramme“ können erst dann wirksame Werkzeuge sein, wenn sie verlässlich eingeübt und stabil sind. Sie hängen mit Lernstrategien zusammen, wobei unter Lernstrategien hier jene Verhaltensweisen und Gedanken verstanden werden, die Lernende aktivieren um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern (Mandl/ Friedrich, 2006, 1). Lernstrategien steuern den Lernprozess und tragen zum Erfolg einer Aufgabenlösung bei. Die Frage also: „Wie hast du das gemacht?“ ist für die Erfassung der Lernstrategie zentral und ergibt wichtige Förderhinweise. Neuere Forschungen zeigen die Bedeutung des Strategiewissens auf. So zeigt eine Detailanalyse der PISA-Studie, dass die Lesekompetenz und das Lernstrategiewissen stark zusammenhängen. „Erfolgreiche Strategien zeichnen sich durch ein schrittweises Vorgehen aus und sind der Situation beziehungsweise der gestellten Anforderung angepasst. Zudem sind sie flexibel und können auf die jeweiligen Anforderungen hin adaptiert werden.“ (Buholzer 2003, 78)

Zu den fächerübergreifenden Aspekten ist unter anderem die Selbstregulation zu zählen, wie sie zum Beispiel von Emmer et al. (2000) beschrieben wird. Emmer et al. (2000, 7) weisen auf die folgenden bedeutsamen Prozesse für das Lern- und Arbeitsverhalten hin:

- Das Setzen von klaren Zielen und die Antizipation von positiven Konsequenzen bei der Zielerreichung
- Eine zielorientierte Informationsaufnahme
- Die Vornahme, eine Sache unbedingt zu Ende zu führen, Anstrengung einzusetzen, sich nicht ablenken zu lassen
- Planung der einzelnen Schritte der Handlung

- Die innere Überwachung der Handlung (z.B. Wie weit bin ich? Bin ich auf dem richtigen Weg?)
- Erkennen von Problemen im Handlungsablauf und regulierende Eingriffe in den Handlungsablauf
- Wahrnehmung und Steuerung der eigenen Befindlichkeit
- Positive Einschätzung von Teilerfolgen und sachliche Analyse von Misserfolgen
- Die retrospektive Kontrolle der Ergebnisse und des Weges.

Die Autorinnen und Autoren weisen mit Nachdruck darauf hin, dass Lernschwierigkeiten sehr häufig mit zu wenig entwickelter Selbstregulation zu tun haben. Bei der Konfrontation mit Schwierigkeiten geben solche Kinder sofort auf und resignieren. „Ihre Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung, Planung, Ausführung und Selbstkontrolle sind oft gering ausgebildet. Hinzu kommt, dass vorhandene Kompetenzen mangelhaft umgesetzt werden.“ (Emmer et al. 2000, 12) Erhalten Kinder mit diesen Schwierigkeiten nicht früh entsprechende Trainings zur Überwindung ihrer Defizite, wächst sich das Problem aus zu einer breiten Lernstörung, zum Verlust von Motivation und zu einem negativen schulischen Selbstkonzept. „Im Training können die Kinder Lernstrategien entwickeln und lernen, sich dort, wo sie früher aufgegeben haben, zuversichtlich anzustrengen.“ (Emmer et al. 2000, 13)

Für den schulischen Alltag ist auch die Fähigkeit der Konzentration und Aufmerksamkeitssteuerung bedeutsam. Von den Lehrpersonen wahrgenommene Verhaltens- und Lernschwierigkeiten beziehen sich häufig auf eine ungenügende Entwicklung dieser Fähigkeit (Imhof, 2004). Die Fähigkeit zu bewusster Steuerung der Aufmerksamkeit bildet sich im Vorschulalter heraus. Je nach familiärer Umwelt und je nach Führung von vorschulischen Institutionen haben Kinder unterschiedliche Entwicklungschancen. Eine Erfassung derjenigen Kinder, die in diesem Bereich Nachholbedarf haben, ist in der Basisstufe wichtig. Für den Vorschulbereich gibt es einige wenige standardisierte Instrumente zur Beurteilung der visuellen Konzentrationsfähigkeit (siehe Anhang). Für die Erfassung der auditiven Konzentrationsfähigkeit, die für das schulische Lernen ebenso wichtig ist, gibt es kaum erprobte Instrumente (Ettrich und Ettrich, 2004). Auch Imhof (2004) stellt fest, dass es kaum Verfahren gibt, die andere Modalitäten als die visuelle Konzentration erfassen. Dabei wird meist nur die selektive Aufmerksamkeit beurteilt. Andere Komponenten wie zum Beispiel die Fähigkeit zu fokussieren, die Aufmerksamkeit über eine längere Dauer aufrecht zu erhalten oder mit Ablenkungen umzugehen, werden eher intuitiv erfasst. Eine professionelle Erfassung bestünde in der Kombination verschiedener Verfahren. Dazu gehören die gezielte Beobachtung mit Beobachtungskriterien, die Analyse von Arbeitsergebnissen und erkundende Gespräche. Dabei wäre immer auch zu beachten, dass der jeweilige Kontext (zum Beispiel die gewählte Unterrichtsform) die Konzentrationsfähigkeit stark beeinflusst und deswegen auch die relevanten situativen Aspekte erfasst werden sollten.

In engem Zusammenhang mit der Steuerung der Aufmerksamkeit steht die Entwicklung der Wahrnehmung. Genau hinhören, differenziert visuell wahrnehmen, verschiedene Sinnesindrücke integrieren sind von Aufmerksamkeit gesteuerte Prozesse und wichtige Voraussetzungen für die Orientierung in der Welt allgemein und für schulische Leistungen speziell. Für den Bereich der Wahrnehmung gibt es einige erprobte und publizierte Instrumente, die im Anhang dargestellt sind. Viele der Verfahren sind auf spezifische Anforderungen in der Schuleingangsstufe ausgerichtet und für die Basisstufe geeignet. Allerdings sind etliche Verfahren umfangreich und nicht einfach in der Handhabung, so dass die Vorbereitung und Durchführung in Basisstufenklassen aufwändig ist. Sie könnten aber gute Grundlagen sein zur Entwicklung einfacher und im Unterrichtsalltag zeitlich zu bewältigender Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente. Auch hier müssten viele der vorhandenen Instrumente ergänzt werden mit Fragestellungen, die den jeweils aktuellen Kontext aber auch die bisherigen Entwicklungsbedingungen einbeziehen.

Dass die Förderung sozialer Kompetenzen eine wichtige Aufgabe der Basisstufe ist, ist unbestritten. In den Lehrplänen des Kindergartens wie der Primarstufe werden entsprechende Ziele formuliert. Die für die Basisstufe spezifische Altersmischung bringt besondere Chancen

aber wahrscheinlich auch einige Schwierigkeiten für die Entwicklung der Sozialkompetenz der Kinder. Entsprechende Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente sind in dieser Arbeit nicht systematisch analysiert worden. Das wäre nachzuholen. Dabei wäre zu prüfen, ob es Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente gibt, die für die spezielle Konstellation der Basisstufe geeignet sind und wo Anpassungen nötig wären.

**Empfehlung 5:**

Bei der Weiterentwicklung von fachspezifischen und fächerübergreifenden diagnostischen Hilfestellungen für die Lehrkräfte der Basisstufe kann auf bestehende Instrumente zurückgegriffen werden. Diese müssen aber im Zusammenhang mit den spezifischen Zielen und Bedürfnissen der Basisstufe erprobt, angepasst und ergänzt werden. Das geschieht am besten in Zusammenarbeit von Expertinnen und Experten mit den Lehrpersonen der Basisstufe.

## 2.6 Entscheidungsgrundlagen

Trotz der in den Medien häufig angeprangerten Subjektivität und Unzuverlässigkeit von Lehrerurteilen, müssen Lehrpersonen oft Entscheide mit grosser Tragweite treffen. Sei das der Antrag auf die Zuweisung zu einer Kleinklasse oder sei das in der Basisstufe die Entscheidung über Verlängerung oder Verkürzung der üblichen Durchlaufzeit. „In den vergangenen Jahrzehnten hat eine Art Entmündigung von Lehrerinnen und Lehrern stattgefunden. In zahlreichen Veröffentlichungen wurde ihnen vorgeworfen, ihre Urteile seien ‚subjektiv‘, die Zensurengebung sei ‚fragwürdig‘ und Abhilfe schaffen nur psychometrische Tests. So subjektiv Lehrerurteile mitunter sein mögen – die Testdiagnostik hat sich in der Pädagogik keineswegs als überlegen erwiesen.“ (Kretschmann, 2005, 6) Das gilt auch für die Basisstufe. Die Entscheide, die dort gefällt werden müssen, sind von unterschiedlicher Tragweite. Sie können den Zeitpunkt betreffen, in welchem einzelne Kinder mit bestimmten Lernzielen oder bestimmten Lehrmitteln zu arbeiten beginnen. Sie können aber auch den Zeitpunkt des Übertritts in die Anschlussstufe betreffen. Solche Entscheide müssen auf der Basis von vielfältigen Beobachtungen, von Arbeitsergebnissen und Lernzielkontrollen getroffen werden. Lehrpersonen brauchen dazu Hilfestellungen in der Form von Abfolgen von aufeinander aufbauenden Lernzielen, definierten Kompetenzstufen und entsprechenden Hilfestellung zur Überprüfung. Dies müsste bei der Konzeption eines Lehrplans für die Basisstufe im Auge behalten werden.

Eggert (2005, 50) fordert, dass „Diagnostik als Dialog“ betrieben werden solle, dass mit den Kindern und nicht über sie gesprochen werden soll und dass die Kooperation mit signifikanten Bezugspersonen gesucht werden müsse. Das gilt sowohl für die formative Beurteilung und die Lernbegleitung wie auch für die summative Beurteilung und für Zuweisungsentscheide. Wichtig ist aber trotzdem, die verschiedenen Funktionen der Beurteilung auseinander zu halten und bei der Kommunikation von Beurteilungen sich der jeweiligen Funktion bewusst zu sein.

**Empfehlung 6:**

Der Lehrplan für die Basisstufe soll Entscheidungsgrundlagen für die Gestaltung der Laufbahn der Schülerinnen und Schüler in Form der Beschreibung von Kompetenzniveaus und in Form von klaren Anforderungen für den Übertritt in die Anschlussstufe enthalten.

## 2.7 Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler

Diagnostische Methoden müssten immer auch darauf hin geprüft werden, ob sie für die betroffenen Kinder verständlich sind und so die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung unterstützen. Das ist überall dort der Fall, wo der Lernzielbezug transparent und das Ziel der Diagnose klar ist und wo die Konsequenzen im Gespräch mit den Kindern erörtert werden.

Die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung ist vom ersten Jahr der Basisstufe an bedeutsam, denn Kinder, die über ihre Vorgehensweisen sprechen und ihre Ergebnisse beurteilen können, die ihre Stärken und Fortschritte realistisch einschätzen, sind auch in der Lage, Verantwortung für die Steuerung ihrer Lernprozesse zu übernehmen. In vielen kantonalen Regelungen zur Schülerbeurteilung wird die Selbstbeurteilung als wichtiger Impuls zur Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung (und schliesslich als Impuls zum Mündigwerden) thematisiert. Die Selbstbeurteilung kann zur Optimierung des Lern- und Arbeitsverhaltens beitragen, indem die Schüler zur kritischen Auseinandersetzung mit ihren Vorgehensweisen und den Ergebnissen ihrer Tätigkeiten angeregt werden. Die kritische Reflexion eigener Vorgehensweisen kann Lern- und Arbeitsstrategien verbessern helfen. Das Nachdenken über eigene Gefühle, Motive und über den Umgang mit anderen in der Gruppe trägt zur Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen bei. In der Forschung zur Entwicklung des Selbstkonzepts wird betont, dass Aufbau und Stabilisierung des Wissens über sich selbst in der Schule angestrebt werden müsse (Müller, 2002, 77). Die Selbstwahrnehmung und die Selbstbewertung werden dabei als wichtige Aspekte des Selbstkonzepts dargestellt. Gefördert werden können sie durch Aufgaben und Unterrichtsformen, die Selbstwahrnehmung, Selbstbeurteilung und Selbststeuerung herausfordern. Dabei ist gerade bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern darauf zu achten, dass die geforderte Selbstbeurteilung den reflexiven und sprachlichen Möglichkeiten angepasst ist. Gängige Methoden der Selbstbeurteilung wie Fragebogen, Lerntagebücher und Arbeitsprotokolle können erst nach vielen Vorübungen mit einfachen und anschaulichen Fragestellungen eingeführt werden (Müller, 2002, 113). Solche Entwicklungen brauchen Zeit und vor allem viele Übungsmöglichkeiten. Für jüngere Kinder ist es wichtig, die Selbstbeurteilung zunächst bei aktuellen, gut überblickbaren Aufgaben und Tätigkeiten üben zu können. Das Ziel muss dabei klar und das Ergebnis konkret fassbar sein. Die Qualität muss mit einfachen Kriterien beschrieben werden können. Einige der im Anhang dargestellten diagnostischen Instrumente enthalten Aufgaben, die sich auch für das Üben von Selbstbeurteilung eignen (auch wenn das meist nicht explizit vorgesehen ist). Müller (2002, 119ff.) stellt verschiedene Möglichkeiten zur Selbstbeurteilung dar, die sich zum Teil auch für jüngere und/oder sprachlich noch wenig gewandte Kinder eignen. Zudem haben viele Lehrkräfte eigene Instrumente für die Selbstbeurteilung bei jüngeren Kindern entwickelt, die den sprachlichen und reflexiven Fähigkeiten dieser Kinder entsprechen. Für die Selbstbeurteilung geeignet sind auch Portfolios. „Die Beurteilung mit Portfolios unterstützt in hohem Masse die Selbstbeurteilung und die Reflexion des Lernens.“ (Vögeli-Montavani, 1999, 243) Für jüngere Kinder kann die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Zeichnungen, Arbeiten oder Fotos sie im Portfolio aufbewahren wollen, ein geeigneter Impuls zur Selbstbeurteilung sein. Dass die Methode des Portfolios für die Basisstufe geeignet ist, zeigen Erfahrungsberichte von Lehrpersonen der Basisstufe sowie eine entsprechende Erörterung im Anhang (Grace/ Shores, 2005).

### Empfehlung 7:

Diagnostische Verfahren sollen die Selbstbeurteilung unterstützen. Sie gehen von klaren Lernzielen aus und beschreiben die Qualität von Lernprozessen und Lernergebnissen mit einfachen und transparenten Kriterien. – Die Anfänge des Aufbaus der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung müssen entwicklungs- und lernpsychologisch differenzierter untersucht werden.

## 2.8 Sozialer Kontext

Das Diagnostizieren von Lernstand und Lernprozessen läuft oft Gefahr, sich auf eine individuumszentrierte Betrachtungsweise zu beschränken. Das einzelne Kind, seine Lernstrategien, seine Lernprozesse und Lernergebnisse stehen im Mittelpunkt. Manchmal wird diese Sichtweise nur durch den Vergleich des einzelnen Schülers mit den anderen Schülerinnen und Schülern seiner Klasse oder Altersgruppe ergänzt. Problematisch wird das vor allem dann, wenn Schwierigkeiten in der schulischen Entwicklung nur beim einzelnen Lernenden selbst gesucht werden. Interesse und Motivation, Aufmerksamkeit und Leistung entstehen in der Interaktion von Kindern mit ihren familiären, schulischen, nachbarschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeldern. Sowohl bei der Diagnostik von Lern- und Entwicklungsstand wie auch bei der Planung der nächsten Lernschritte und vor allem bei der Planung der Lernaufgaben und der Lernumgebungen ist dieser Wechselwirkung Rechnung zu tragen. Das kann heißen, dass zu der Beobachtung und Beurteilung des Lernstandes und der individuellen Lernprozesse auch eine kritische Analyse der Lernbedingungen gehört, mit dem Ziel, diese individuell zu optimieren und vorherrschende Lernstrategien und Verarbeitungsmöglichkeiten einzelner Kinder mit dem Lernmaterial zu berücksichtigen. Gerade für den Schuleingangsreich wurden aufbauend auf Bronfenbrenner (1990) und Nickel (1985) die Bedeutung familiärer und gesellschaftlicher Sozialisationsbedingungen und die Konflikte, die sich beim Eintritt in die Institution Schule ergeben beschrieben. Schwierigkeiten, die sich beim Übertritt von der Institution Familie in die der Schule ergeben, sind aus dieser Perspektive nicht nur mit individuellen Fördermassnahmen zu lösen. Vielmehr ist auch zu klären, welche Voraussetzungen Kinder auf Grund der bisherigen Sozialisationsbedingungen mitbringen und wie das schulische Lernen daran anknüpfen und darauf aufbauen kann. Für die Diagnostik in der Basisstufe bedeutet dies, dass vermehrt der systemischen und ökologischen Sichtweise (im Sinne von Bronfenbrenner, 1990) Rechnung getragen werden sollte, indem nicht nur der Stand der individuellen Leistungsfähigkeit, sondern auch die spezifischen Sozialisationsbedingungen erfasst und bei der Planung des schulischen Lernens berücksichtigt werden. In der bisherigen Praxis ist es weitgehend dem subjektiven Eremessen der einzelnen Lehrpersonen überlassen, wieweit dies geschieht.

### Empfehlung 8:

Diagnostische Verfahren sollen auch den inner- und ausserschulischen sozialen Kontext reflektieren, der die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst.

## 3. Erweiterung der diagnostischen Kompetenz der Lehrpersonen

### 3.1 Voraussetzungen für die Verwendung diagnostischer Verfahren

Eine wichtige Voraussetzung für die Verwendung von diagnostischen Verfahren ist die Möglichkeit eines ökonomischen Einsatzes, wie unter 2.1 dargestellt. Aufwand und Ertrag müssen in einem augenfällig günstigen Verhältnis stehen. Das heisst, dass vor allem Verfahren bevorzugt werden, die mit geringem Aufwand verlässliche Grundlagen für die Unterrichtsplanning und für die Planung spezieller Förderung einzelner Kinder ergeben. Lehrpersonen der Basisstufe verwenden oft schon Verfahren, die auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind. Sei es in der Form von abgeänderten publizierten Verfahren oder sei es in der Form von Eigenkonstruktionen, also informellen Verfahren. „Unter informellen Verfahren werden solche verstanden, die in keinem Testverlag erschienen sind, sondern von Praktikern für Praktiker er-

stellten wurden. Es sind zum grossen Teil „selbstgestrickte“ Verfahren, die aufgrund der Unzufriedenheit mit formellen Verfahren entwickelt und auf informellen Wegen weitergegeben wurden. Sie bestehen meist aus Beobachtungen in einer strukturierten Situation oder aber aus Aufgabensammlungen, die sich an standardisierten Testverfahren orientieren.“ (Kammermeyer 2001, 122)

Die Ergebnisse einer Befragung der Basisstufenlehrpersonen im Kanton Bern (Brunner 2006) zeigen, dass vor allem einfache, übersichtliche, kompakte und schnell einsetzbare Verfahren gewünscht und bevorzugt werden. Die meisten der bekannten publizierten Verfahren wurden als zu umfangreich, zu zeitintensiv und als zu wenig auf den Unterrichtsalltag zugeschnitten beurteilt. Verschiedene Lehrpersonen haben bestehende Instrumente abgeändert, vereinfacht und so ihren Bedürfnissen angepasst. Verwendet werden auch Verfahren, die in der Weiterbildung dieser Lehrpersonen vorgestellt und diskutiert wurden. So wurde zum Beispiel ein Katalog von Beobachtungsgesichtspunkten zur Erfassung des Entwicklungsstandes im Bereich der Wahrnehmung von verschiedenen Lehrpersonen übernommen und erprobt. Dieser Katalog wurde von der Kursleiterin im Hinblick auf die Situation in Basisstufenklassen zusammengestellt und zwar auf dem Hintergrund aktueller Literatur zur Entwicklung der Wahrnehmung und mit Berücksichtigung bestehender Verfahren zur Erfassung von einzelnen Aspekten der Wahrnehmung (Brunner, 2005). So entstand ein Instrument, das dem aktuellen Stand des Wissens und den Bedürfnissen der Lehrpersonen in der Basisstufe entsprach. In der Weiterbildung wurde der Hintergrund des Verfahrens dargestellt und Fragen der Anwendung erklärt. Für die Erprobung des Verfahrens wie für die fortgesetzte Anwendung waren die in der Weiterbildung gegebenen Möglichkeiten des Erfahrungsaustauschs wichtig, die vor allem die praktische Anwendung optimieren halfen. In ähnlicher Weise wurde auch der „Einschätzraster Erstsprache Deutsch“ (Bitter Bättig et al., 2005) erprobt und in Basisstufenklassen eingeführt.

### **Empfehlung 9:**

Diagnostische Verfahren sind für die spezifischen Ziele und Bedürfnisse der Basisstufe zu konzipieren (oder anzupassen) und in Weiterbildungsveranstaltungen einzuführen. Die Anwendung soll im (geleiteten) Erfahrungsaustausch der Lehrpersonen optimiert werden.

## **3.2 Professionelle Dokumentation der Lernwege**

Lehrkräfte der Basisstufe erproben gegenwärtig verschiedene Formen der Dokumentation ihrer Beobachtungen und Beurteilungen wie auch der in Schülerarbeiten sichtbaren Lernforschritte. In Tagebüchern werden Beobachtungen notiert, die im Team besprochen und für die Unterrichtsplanung genutzt werden. In Hängeregistraturen, in Mappen und Schachteln sowie in Ordern auf dem PC werden Ergebnisse von informellen Beobachtungen, systematischen Beobachtungen, Tests sowie aussagekräftige Schülerarbeiten abgelegt (Brunner 2006). Eines der Hauptprobleme scheint die Frage zu sein, nach welcher Systematik geordnet werden soll. Die Frage ist deshalb nicht leicht zu beantworten, weil die Dokumentation verschiedenen Zwecken dienen sollte:

- Aktuelle Dokumente sollten für die Unterrichtsplanung leicht zugänglich sein, möglichst so, dass die Lernvoraussetzungen und der Lernstand aller Schülerinnen und Schüler überschaut werden können.
- Für Gespräche mit Eltern sollten besonders aussagekräftige, leicht nachvollziehbare und möglichst verschiedene Bereiche erfassende Dokumente zur Verfügung stehen.
- Für Prognosen über den Zeitpunkt des Übertritts in die Anschlussstufe sollten Beobachtungen, Beurteilungen und Schülerarbeiten vorliegen, die möglichst klar den Lernstand im Hinblick auf die für den Übertritt relevanten Ziele zeigen.

- Bei einer kritischen Durchsicht sollte auffallen, welche Bereiche bei der Beobachtung und Beurteilung bisher vernachlässigt wurden.
- Bei Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten sollten die Dokumente auch aufzeigen, wo die Stärken und Ressourcen der betroffenen Kinder liegen und in welchen Kontexten diese wirksam werden.

Diese Aufzählung ist sicher nicht vollständig, zeigt aber, dass ein durchdachtes Ordnungssystem für die Dokumentation der diagnostischen Informationen zur Erleichterung der Arbeit wünschenswert wäre. Es ist davon auszugehen, dass diesbezüglich viele Erfahrungen vorhanden sind und dass ein geleiteter Austausch solcher Erfahrungen ein wichtiger Schritt zur Professionalisierung des Umgangs mit diagnostischen Informationen sein könnte.

**Empfehlung 10:**

Unter der Leitung einer Expertin oder eines Experten sind in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen der Basisstufe Formen der Dokumentation diagnostischer Informationen zu entwickeln und zu erproben, die den vielfältigen Funktionen gerecht werden.

### 3.3 Fachdidaktisches, entwicklungs- und lernpsychologisches Wissen

In Abschnitt 1.4 wurde die Bedeutung der diagnostischen Kompetenz für die Lehrpersonen der Basisstufe dargestellt. Dabei wurden fünf Wissensbereiche unterschieden, über die Lehrpersonen verfügen sollten, wenn sie fundierte diagnostische Aussagen machen wollen. Bis her wurde vor allem das technokratisch-kritische Wissen thematisiert, das heisst das Wissen über verschiedene Beobachtungs- und Beurteilungsmethoden und deren Vor- und Nachteile, deren Grenzen und deren Eignung für die Basisstufe. Pädagogische Diagnostik ist aber nicht ein bloss technisches Vorgehen, sie bekommt ihre Qualität erst durch das Bedingungswissen und das Kompetenzwissen der Lehrpersonen. Das heisst, die Weiterentwicklung der Pädagogischen Diagnostik für die Basisstufe muss auch Möglichkeiten aufzeigen und Materialien bereitstellen, die Lehrpersonen helfen, ihr Wissen darüber zu differenzieren, wie Entwicklungs- und Lernprozesse in verschiedenen Bereichen verlaufen und wie Lern- und Verhaltensschwierigkeiten entstehen (Bedingungswissen). Dieses Bedingungswissen ist besonders wichtig für diejenigen Lern- und Entwicklungsbereiche, für die es keine erprobten und kommentierten Lehrmittel gibt. Das sind unter anderen die Entwicklung der Wahrnehmung, der Erwerb von Lernstrategien, die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung, die Entwicklung der Aufmerksamkeitssteuerung und der Konzentrationsfähigkeit sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Dieses Bedingungswissen muss ergänzt werden mit dem, was Buholzer (2003) als Änderungswissen bezeichnet, das heisst, dass Lehrpersonen Möglichkeiten kennen, Lernsituationen so zu verändern, dass erwünschte Lernprozesse erfolgen. Wichtig ist aber auch, dass Lehrpersonen sicher sind in der Entscheidung, für welche diagnostischen Fragen sie selber zuständig sind und wo sie eine spezialisierte Fachperson beziehen müssen (Kompetenzwissen).

**Empfehlung 11:**

Die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen ist weiterzuentwickeln durch eine Differenzierung von fachdidaktischem, entwicklungs- und lernpsychologischem Wissen. Dabei werden Bedingungswissen, Änderungswissen und Kompetenzwissen erweitert.

## 4. Projektidee: Netzwerk Pädagogische Diagnostik

### 4.1 Ziele und Aufgaben

Die vorliegende Standortbestimmung zeigt, dass die Weiterentwicklung der Pädagogischen Diagnostik in der Basisstufe auf verschiedenen Ebenen und in Zusammenarbeit mit verschiedenen Gruppierungen verlaufen müsste. Damit dies auch wirklich geschieht, braucht es eine Organisationsform, die sicher stellt, dass die Anliegen der Pädagogischen Diagnostik bei der Erarbeitung eines Lehrplans für die Basisstufe, bei der Erstellung neuer Lehrmittel, in der Weiterbildung und beim Erfahrungsaustausch der Lehrpersonen eingebracht und berücksichtigt werden. Zudem müsste ein systematischer Erfahrungsaustausch über die in der Basisstufe erprobten Verfahren zur Lernprozess- und Lernstandsdagnostik zwischen allen am Projekt beteiligten Personen gewährleistet sein. Eine weitere Aufgabe betrifft die Weiterbildung der Basisstufenlehrpersonen. Dabei sollte diagnostische und (fach-) didaktische Weiterbildung eng gekoppelt werden, damit der Lernzielbezug und die Förderorientierung der Diagnostik gewährleistet sind.

### 4.2 Organisationsform

Eine nahe liegende Organisationsform für die Realisierung dieser Ziele und Aufgaben ist ein Netzwerk, das den Informationsfluss für alle Beteiligten und Interessierten garantiert. Die einfachste Form wäre eine inhaltlich wie auch technisch professionell betreute Web-Plattform, an der sich alle Lehrpersonen der Basisstufe, die Zuständigen für die Aus- und Weiterbildung dieser Lehrpersonen, sowie Lehrplan- und Lehrmittelautorinnen und –autoren beteiligen. Erfahrungen von anderen Netzwerkbetreibern, zum Beispiel der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung wären zu nutzen. Ein Probelauf könnte innerhalb der Führungsstrukturen des Projekts Basisstufe angesiedelt werden. Geeignet wäre auch die Anbindung an eine Pädagogische Hochschule. Würde die Plattform einem grossen Bedürfnis entsprechen, könnte sie institutionalisiert werden. Die anfängliche Beschränkung auf die Basisstufe sollte dann zugunsten von Angeboten auch für die Mittelstufe erweitert werden.

Erhielte die Idee eines Netzwerks breite Unterstützung, müsste dazu ein Konzept entwickelt werden, das weitere Varianten als Ergänzung und/oder Alternativen aufzeigt, zum Beispiel ein Verbund kleinerer regionaler Netzwerke, in denen persönliche Beziehungen und ein vertiefter Austausch von Erfahrungen gepflegt werden könnten.

#### **Empfehlung 12:**

Es ist ein Netzwerk zu entwickeln, das den Informationsfluss und die Zusammenarbeit bei der Weiterentwicklung der Pädagogischen Diagnostik in der Basisstufe zwischen allen Beteiligten (Projektleitungen, Lehrpersonen, Lehrplan- und Lehrmittelautoren und –autorinnen, Beauftragte für die Aus- und Weiterbildung) garantiert.

# Zusammenfassung

Die vorliegende Standortbestimmung zeigt, dass es verschiedene geeignete Ansätze für eine professionelle Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe gibt. Es wird aber noch einige Entwicklungsarbeit brauchen, bis das anspruchsvolle Ziel der Basisstufe, die Kinder bei ihren Entwicklungsvoraussetzungen abzuholen und individuelle Lernwege zu ermöglichen, realisiert ist. Die im vorliegenden Papier begründeten Empfehlungen zeigen eine mögliche Richtung dieser Entwicklungsarbeit auf. Sie sind hier als Zusammenfassung noch einmal aufgeführt:

## **Empfehlung 1:**

Diagnostische Methoden und Instrumente für die Basisstufe müssen in alltäglichen Unterrichtssituationen eingesetzt und diagnostische Informationen mit beschränktem Aufwand dokumentiert und ausgewertet werden können. Bestehende Hilfsmittel sind auf diese Forderung hin zu prüfen und allenfalls anzupassen.

## **Empfehlung 2:**

Der Lehrplan und die Lehrmittel für die Basisstufe beschreiben Lernziele, die es den Lehrpersonen erleichtern, den jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Dabei sind alle schulischen Fächer, wie auch die sogenannten Vorläuferfunktionen und die relevanten fächerübergreifenden Kompetenzen zu berücksichtigen.

## **Empfehlung 3:**

Beschreibungen von Lernstufen und Kompetenzniveaus sollen die Grundlage für das Erfassen und Begleiten von Lernprozessen bilden. Solche Beschreibungen sollen auch für die teilnehmende Beobachtung von unvollständigen und fehlgeleiteten Lernprozessen sensibilisieren.

## **Empfehlung 4:**

Pädagogische Diagnostik ist immer mit der Frage nach der Nutzung der Ergebnisse für die Unterrichtsplanung und die individualisierte Förderung der Schülerinnen und Schüler verbunden. Den Lehrpersonen der Basisstufe sind diagnostische Hilfestellungen im Kontext einer Stufendidaktik, die Ziele und Methoden für diese Stufe umschreibt, zur Verfügung zu stellen.

## **Empfehlung 5:**

Bei der Weiterentwicklung von fachspezifischen und fächerübergreifenden diagnostischen Hilfestellungen für die Lehrkräfte der Basisstufe kann auf bestehende Instrumente zurückgegriffen werden. Diese müssen aber im Zusammenhang mit den spezifischen Zielen und Bedürfnissen der Basisstufe erprobt, angepasst und ergänzt werden. Das geschieht am besten in Zusammenarbeit von Expertinnen und Experten mit den Lehrpersonen der Basisstufe.

## **Empfehlung 6:**

Der Lehrplan für die Basisstufe soll Entscheidungsgrundlagen für die Gestaltung der Laufbahn der Schülerinnen und Schüler in Form der Beschreibung von Kompetenzniveaus und in der Form von klaren Anforderungen für den Übertritt in die Anschlussstufe enthalten.

## **Empfehlung 7:**

Diagnostische Verfahren sollen die Selbstbeurteilung unterstützen. Sie gehen von klaren Lernzielen aus und beschreiben die Qualität von Lernprozessen und Lernergebnissen mit einfachen und transparenten Kriterien. – Die Anfänge des Aufbaus der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung müssen entwicklungs- und lernpsychologisch differenzierter untersucht werden.

**Empfehlung 8:**

Diagnostische Verfahren sollen auch den inner- und ausserschulischen sozialen Kontext reflektieren, der die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst.

**Empfehlung 9:**

Diagnostische Verfahren sind für die spezifischen Ziele und Bedürfnisse der Basisstufe zu konzipieren (oder anzupassen) und in Weiterbildungsveranstaltungen einzuführen. Die Anwendung soll im geleiteten Erfahrungsaustausch der Lehrpersonen optimiert werden.

**Empfehlung 10:**

Unter der Leitung einer Expertin oder eines Experten sind in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen der Basisstufe Formen der Dokumentation diagnostischer Informationen zu entwickeln und zu erproben, die den vielfältigen Funktionen gerecht werden.

**Empfehlung 11:**

Die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen ist weiter zu entwickeln durch eine Differenzierung von fachdidaktischem, entwicklungs- und lernpsychologischem Wissen. Dabei werden Bedingungswissen, Änderungswissen und Kompetenzwissen erweitert.

**Empfehlung 12:**

Es ist ein Netzwerk zu entwickeln, das den Informationsfluss und die Zusammenarbeit bei der Weiterentwicklung der Pädagogischen Diagnostik in der Basisstufe zwischen allen Beteiligten (Projektleitungen, Lehrpersonen, Lehrplan- und Lehrmittelautoren und -autorinnen, Beauftragte für die Aus- und Weiterbildung) garantiert.

## Zu den Autorinnen

Heidi Brunner, lic. phil., arbeitet als Dozentin für Pädagogische Psychologie und als Bereichsleiterin Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Bern, Institut Vorschul- und Primarstufe. Schwerpunkte der aktuellen Tätigkeit: Entwicklungs- und Lernpsychologie und Pädagogische Diagnostik. Sie arbeitet sowohl in der Grundausbildung wie in der Weiterbildung von Lehrpersonen der Basisstufe.

Sabina Fluri ist Primarlehrerin und arbeitet als Praxislehrkraft mit erweitertem Auftrag an der Pädagogischen Hochschule Bern, Institut Vorschul- und Primarstufe. Als Ausbilderin leitet sie Kurse für Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe mit den Schwerpunkten Schriftspracherwerb, mathematische Entwicklung und Wahrnehmungsentwicklung.

Carolin Stadler, lic .phil., ist Assistentin im Bereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Bern, Institut Vorschul- und Primarschulstufe. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen der kognitiven Entwicklungspsychologie und der Diagnostik.

## Literaturverzeichnis

Affeldt, M. et al. (1999): KIKO – Kinder konzentrieren sich. Anregungen und Übungen für die Schule Klasse 1-6. Hannover: Schroedel.

Ayres, J. (1984): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. 3., korrigierte Auflage, Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Baro, K. et al. (2005): Heidelberger Rechentest HRT. Diagnostik mathematischer Basiskompetenzen im Grundschulalter. Heidelberg: Hogrefe.

Barth, K. (1998): Diagnostische Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (DES). München: Reinhardt.

Barth, K. & Gomm, B. (2004): Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Phonologische Bewusstheit von Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Bättig, R. & Schmid, M.-L. (2006): FEBA Förderdiagnostischer Gruppentest zur Erfassung der mathematischen Basisqualifikationen im Anfangsunterricht. Diplomarbeit. Willisau/Wolhusen.

Baumann, H. (2001): Mut tut gut, Bern: SVSS.

Baumberger, J. & U. Müller, S. Lienert (2005): Basistests, Horgen: Baumberger und Müller.

Behring, K.; Kretschmann, R. & Dobrinh, Y.(1999): Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2. Band I: Theoretische Begründung und Vortest. Horneburg: Persen Verlag.

Behring, K./Kretschmann, R./Dobrinh, Y.(1999): Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2. Band II: Grundlegende Fertigkeiten des 1. Schuljahres. Horneburg: Persen Verlag

Behring, K.; Kretschmann, R. & Dobrinh, Y.(1999): Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2. Band III: Grundlegende Fertigkeiten des 2. Schuljahres. Horneburg: Persen Verlag.

Bitter Bättig, F. et al. (2005): Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch mit Hinweisen für Deutsch als Zweitsprache für die Grund- und Basisstufe resp. für den Kindergarten und die 1.“. Klasse, Zürich: Pädagogische Hochschule.

Brändle, H. (2001): Schulanfang in der Lindenschule Hohenacker. In, G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Eds.), Schulanfang ohne Umwege (pp. 271-279). Frankfurt: Grundschulverband.

Breitenbacher, E. (2003): Förderdiagnostik, Würzburg: edition bentheim.

Breuer, H. & Weuffen, M. (2000): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Erweiterte Neuausgabe. Weinheim und Basel: Beltz.

- Bronfenbrenner, U. (1990): The ecology of cognitive development, Zeitschrift für Sozialisationforschung und Erziehungspsychologie, 10, 101-114.
- Brown, A. (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In, R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology, vol. 1, (pp. 77-165). Hillsdale: Erlbaum.
- Brown, A. (1984): Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In, F. E. Weinert & R. H. Kluwe, Metakognition, Motivation und Lernen (pp. 60-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brown, A. L. (1978): Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology, vol. 1, (pp. 77-165). Hillsdale: Erlbaum.
- Brügelmann, H. (1984): Die Schrift entdecken. Konstanz: Faude.
- Brunner, H. (2004): Begleiten, fragen und führen hält Lernfreude wach. 4 bis 8 – Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, 5, 8-10.
- Brunner, H. (2005): Entwicklungsstand Wahrnehmung, Beobachtungs- und Beurteilungs-gesichtspunkte. Bern: Pädagogische Hochschule. Unveröffentlicht.
- Brunner, H. (2006): Standortbestimmung Pädagogische Diagnostik in den Basisstufen-klassen des Kantons Bern. Bern: Pädagogische Hochschule. Unveröffentlicht.
- Buholzer, Alois (2003): Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Bundschuh, K. (1992): Heilpädagogische Psychologie. München: Reinhardt.
- Bundschuh, K. (1998): Zum Begriff und Problem der Lernprozessanalyse. In, H. Eberwein, & S. Knauer (Eds.), Lernprozesse verstehen, Weinheim: Beltz.
- Burgener-Woeffray, A. (1996): Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik. Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzepts. Bern: Haupt.
- Burk, K. (2001): Die Veränderung der Einschulung. In, G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Eds.), Schulanfang ohne Umwege (pp. 253-270). Frankfurt: Grundschulverband.
- Cárdenas, B. (2004): Diagnostik mit Pfiffigunde. Ein Kindgemäßes Verfahren zur Beobach-tung von Wahrnehmung und Motorik bei Kindern von 5-8 Jahren (9. Aufl.). Dortmund: verlag modernes lernen Borgmann.
- Cosson, R. (2001): Veränderte Schuleingangsphase – Beispiele aus Nordrhein-Westfalen. In, G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Eds.), Schulanfang ohne Umwege (pp. 280-294). Frankfurt: Grundschulverband.
- Dalgleish, T. (2000): Selbst-Wert-Gefühl: 1./2. Jahrgangsstufe. Donauwörth: Auer Verlag.
- Deeken, T. (2002): Die Bedeutung der Raum-Zeit-Dimension für die Entwicklung und die Schulleistung bei lern- und entwicklungs gestörten Schülern. In, D. Eggert & L. Bertrand, RZI – Raum-Zeit-Inventar (pp. 117-176). Dortmund: Borgmann.
- Dehn, M. & Hüttis-Graff, P. (2006): Zeit für die Schrift II. Beobachtung und Diagnose. Schul-anfangsbeobachtung. Lernbeobachtung Schreiben und Lesen. Lernhilfen. Berlin: Cornelsen.

Duchmann, M. et al. (2002): Lernstand Mathematik. Diagnose und Förderung. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik HeLP.

Duhm, E. & Althaus, D. (1980): Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK). Braunschweig: Westermann.

Eberwein, H. & Knauer, S. (1998): Lernprozesse verstehen. Weinheim: Beltz.

EDK (1997): Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz: eine Prospektive. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Eggert, D. & Bertrand, L. (2002): RZI – Raum-Zeit-Inventar der Entwicklung der räumlichen und zeitlichen Dimension bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter und deren Bedeutung für den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Dortmund: borgmann publishing.

Eggert, D. & Reichenbach, R. (2005): DIAS – Diagnostisches Inventar auditiver Alltags-handlungen. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Dortmund: borgmann publishing.

Eggert, D. & Wegner-Blesin, N. (2000): Diagnostisches Inventar taktil-kinästhetischer Alltags-handlungen von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. Dortmund: borgmann publishing.

Emmer, A.; Hofmann, B. & Matthes, G. (2000): Elementares Training bei Kindern mit Lern-schwierigkeiten: Training der Motivation – Training der Lernfähigkeit: mit Test- und Trai-ningsverfahren: Neuwied: Luchterhand.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Ed.) (1995): Lehrplan Primarstufe und Sekundarstufe I. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2000): Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

Ettrich, C. (2003): Konzentrationstrainings-Programm für Kinder II, 1. und 2. Schulklasse. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.

Ettrich, C. (2004): Konzentrationstrainings-Programm für Kinder I, Vorschulalter. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.

Ettrich, C. (2004). Konzentrationstrainings-Programm für Kinder III, 3. und 4. Schulklasse. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.

Ettrich, U. & Ettrich, C. (2004): Entwicklung der Konzentrationsfähigkeit im Vorschulalter und diagnostische Probleme ihrer Erfassung. In, G. Büttner & L. Schmidt-Atzert (Eds.), Diagnos-tik von Konzentration und Aufmerksamkeit (pp. 205-231). Göttingen: Hogrefe.

Forster, M. & Martschinke, S. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörenhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Band 1. Donauwörth: Auer.

Forster, M. & Martschinke, S. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Band 2. Donauwörth: Auer.

Fritz, A. & Hussy, W. (2000): Zoo-Spiel: ein Test zur Planungsfähigkeit bei Grundschul-kindern. Göttingen: Beltz Test GmbH.

- Fritz, A.; Frobese, R. & Esser, O. (1989): Schule zum Anfasse: ein Förderkonzept zum Aufbau von Anstrengungsbereitschaft, Sozialfähigkeit und Handlungsfähigkeit in der Grundschule. Heidelberg: HVA, Edition Schindele.
- Grace, C. & Shores, E. (2005): Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Günther, H (2003): Sprachförderung. Die Fitness-Probe. Bausteine für einen erfolgreichen Schulanfang. Weinheim: Beltz.
- Günther, K. B. (1989): Ontogenese, Entwicklungsprozess und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg: Schindele.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: K. Schweizer (Ed.) Leistung und Leistungsdiagnostik, Heidelberg: Springer.
- Hasselhorn, M. (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren. Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In, T. Guldmann & B. Hauser (Eds.), Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder (pp. 77-88). Münster: Waxmann.
- Hengartner, E. (1999): Mit Kindern lernen. Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht. Zug: Klett und Balmer.
- Hennig, C & Ehinger, W. (2003): Das Elterngespräch in der Schule: von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth: Auer.
- Hold-Jagoda, R. (2001): Von der Statusdiagnostik zur professionellen Fachberatung: schulärztlicher und schulpsychologischer Dienst kooperieren mit Grundschulen. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Eds.), Schulanfang ohne Umwege (pp. 314-320). Frankfurt: Grundschulverband.
- Holler-Zittlau, I.; Dux, W. & Berger, R. (2003): Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS). Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule. Horneburg/Niederelbe: Persen Verlag.
- Horstkemper, M. & M. Huttel (2003): Diagnostik als unverzichtbarer Bestandteil von Lehr-Lern-Prozessen. Journal für LehrerInnenbildung, 2,
- Hunziker, H. (2000): Adlerauge. Visuelle Wahrnehmung. CD-Rom. Zürich: Hunziker Multimedia.
- Hunziker, H. (2000): Supereule. Gehörschulung. CD-Rom. Zürich: Hunziker Multimedia
- Hunziker, H. (2003): Klein Adlerauge. Objekt- und Gesichtswahrnehmung. CD-Rom. Zürich: Hunziker Multimedia.
- Imhof, M. (2004): Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit in der Schule. In, In, G. Büttner & L. Schmidt-Atzert (Eds.), Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit (pp. 234-247). Göttingen: Hogrefe.
- Ingenkamp, K. (1991): Beurteilungsbogen für Erzieherinnen zur Diagnose der Schulfähigkeit (BEDS). Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2005): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.

Isler, D. & Büchel, E. (2001): Sprachfenster. Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe. Linguskop (Handbuch). 2. Auflage. Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale.

Kallien, D. & Havemann, B. (2004): Die Differenzierungsprobe nach Breuer/Weuffen. In: [www.nibis.ni.schule.de/~as-lg2/ps5/diag/dp/dp](http://www.nibis.ni.schule.de/~as-lg2/ps5/diag/dp/dp). abgerufen am: 6.6.2006.

Kammermeyer, G. (2001): Schuleingangsdiagnostik. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan, Schulanfang ohne Umwege (pp. 119-144). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Kammermeyer, G. (2003): Schulfähigkeit als Brücke zwischen Kindertagesstätte und Grundschule. [Online]. Verfügbar unter:  
[http://www.kita-bildet.de/downloads/Referat\\_Kammermeyer-1.pdf](http://www.kita-bildet.de/downloads/Referat_Kammermeyer-1.pdf). abgerufen am: 3.8.2006.

Keller, R. & Fritz, A. (1995): Auf leisen Sohlen durch den Unterricht. ein Arbeitsbuch zum spiel- und handlungsorientierten Unterricht im 1. und 2. Grundschuljahr. Schorndorf: Hoffmann.

Kleber, E. W. & Kleber, G. (1999): Differentieller Leistungstest – KG (DL-KG). Göttingen: Hogrefe.

Kleber, E.W. & Kleber, G. (1974): Differentieller Leistungstest – KE (DL-KE). Göttingen: Hogrefe.

Knopf, M. & Lenel, A. (2005): Schriftspracherwerb und dessen mögliche Frühförderung. In, T. Guldmann & B. Hauser, Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder (pp. 41-57). Münster: Waxmann.

Kobi, E. (1995): Förderdiagnostik. Beiträge zur Lehrerbildung, 2, 183-189.

Krajewski, K. (2005): Vorläuferfertigkeiten mathematischen Verständnisses und ihre Bedeutung für die Früherkennung von Risikofaktoren und den Umgang damit. In, T. Guldmann & B. Hauser (Eds.), Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder (pp. 89-102). Münster: Waxmann.

Krajewski, K. et al.. (2002): Deutscher Mathematiktest für erste Klassen. Göttingen: Beltz.

Kretschmann, R. (2003a): Pädagogische Diagnostik, Förderpläne und kollegiale Kooperation. Vortrag in Kassel am 21. 7. 2003.

Kretschmann, R. (2003b): Erfordernisse und Elemente einer Diagnostik-Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer. Journal für LehrerInnenbildung, 2, 9-19.

Kretschmann, R. (2004): „Pädagnostik“ – Optimierung pädagogischer Angebote durch differenzierte Lernstandsdianosen, unter besonderer Berücksichtigung mathematischer Kompetenzen. Vortrag anlässlich der Herbsttagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, Arbeitskreis Grundschule, Tabarz, 12.11. bis 14.11. 2004.

Kretschmann, R. (2005): Diagnostik als Desiderat in Schule und Seminar. Erweiterte Fassung eines Vortrags anlässlich der Tagung „Arbeitsplatz Seminar“: Auswirkungen und Folgen struktureller Veränderungen in Seminar und Schule. Bad Urach, 2.-3. Juni, 2005.

Kretschmann, R.; Dobrinth, Y. & Behring, K. (2005): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz. Horneburg: Persen.

Krowatschek, D.; Allbrecht, S. & Krowatschek, G. (2004): Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Kindergarten- und Vorschulkinder. Dortmund: Borgmann.

Krowatschek, D.; Allbrecht, S. & Krowatschek, G. (2004): Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Schulkinder. 6. völlig überarb. Aufl. Dortmund: Borgmann.

Kuhl, J. & Kraska, K. (1993): Selbstregulations- und Strategietest für Kinder (SRST-K). Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J. (1983): Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Heidelberg: Springer-Verlag.

Kuhl, J. (1994): A theory of action and state orientation. In, J. Kuhl & H. Beckmann (Eds.), Volition and personality: action versus state orientation (pp. 9-46). Göttingen: Hogrefe.

Kurth, E./ Büttner, G. (1999): Testreihe zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit TPK. Göttingen: Hogrefe.

Küsperf, P. & Schneider, W. (1998): Würzburger Leise Leseprobe WLLP. Ein Gruppenlese-test für die Grundschule. Göttingen: Hogrefe.

Landerl, K.; Wimmer, H. & Moser, E. (1997): Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

Lockl, K. & Schneider, W. (2004): Ausbildung von exekutiver Kontrolle. In, G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Eds.), Interventionen bei Lernstörungen, (pp. 159-167). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Lorenz, J.H. & Radatz, H. (1993): Handbuch des Förderns im Mathematikunterricht. Hannover: Schroedel Verlag.

Lukesch, H. (1998): Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg: Roderer-Verlag.

Mandl, H. & Friedrich, H.F. (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.

Marx, H. (1998): Knuspels Leseaufgaben KNUSPEL-L. Göttingen: Hogrefe.

May, P. (2002): HSP 2. Hamburger Schreibprobe für die Klasse 2. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Hamburg: vpm Verlag für pädagogische Medien.

May, P. & Arntzen, H. (2003): Hamburger Leseprobe Klasse 1 bis 4. Testverfahren zur Beobachtung der Leselernentwicklung in der Grundschule. 3. überarbeitete Auflage. Hamburg.

May, P. (2002): Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Hamburg: vpm Verlag für pädagogische Medien.

May, P. (2002): HSP 1+. Hamburger Schreibprobe für die Klassenstufen 1/2 (Mitte Klasse 1, Ende Klasse 1, Mitte Klasse 2). Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Hamburg: vpm Verlag für pädagogische Medien.

Metze, W. (2002): Stolperwörter-Lesetest (Stolper-1). In: [www.wilfriedmetze.de](http://www.wilfriedmetze.de) oder [www.lesetest1-4.de](http://www.lesetest1-4.de), abgerufen am 14.6.2006.

Moog, W. & Schulz, A. (2005): Zahlen begreifen. Diagnose und Förderung bei Kindern mit Rechenschwäche. Weinheim: Beltz.

Moser Opitz, E. & Schmassmann, M. (2002). Heilpädagogischer Kommentar zum Zahlenbuch 1: Hinweise zur Arbeit mit Kindern mit mathematischen Lernschwierigkeiten. Zug: Klett und Balmer.

Moser Opitz, E. & Schmassmann, E. (2002): Heilpädagogischer Kommentar zum Zahlenbuch 2. Hinweise zur Arbeit mit Kindern mit mathematischen Lernschwierigkeiten. Zug: Klett und Balmer.

Müller, O. (2002): Entwicklung und Förderung des Selbstkonzepts, Aarau: Sauerländer.

Müller, R. (2003): Diagnostischer Rechtschreibtest für 1. Klassen. Göttingen: Beltz.

Mutzeck, W. (2002): Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden. Weinheim: Beltz.

Neuenschwander, M. et al. (2005): Schule und Familie: was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern: Haupt.

Neumann, O. (1992): Theorien der Aufmerksamkeit: von Metaphern zu Mechanismen. Psychologische Rundschau, 43, 83-101.

Nickel, H. (1985): Sozialisation im Vorschulalter, Weinheim: Edition Psychologie.

Niedermann, A. (2003): Förderdiagnostische Hilfsmittel zum Mathematik- und Schriftspracherwerb. Eine kommentierte Übersicht. Luzern: Edition SZH.

Niedermann, A.; Lochmatter, R. & Pfaffen, H. (2001): Mathematik, Lernstanderfassung, Förderhinweise. Lehrmittelorientierte Lernstanderfassung in Mathematik. Sitten: Departement für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Wallis.

Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2002): Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. Kommentar und Auswertungsbogen zum Bilderbuch „Dani hat Geburtstag“. Zug: Klett und Balmer.

o.V. (2004): Lernlot. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.

Ostermann, A. (2003): Lernvoraussetzungen von Schulanfängern. Beobachtungsstationen zur Diagnose und Förderung. Horneburg: Persen Verlag.

Probst, H. (2002): Testaufgaben zum Einstieg in die Schriftsprache. Horneburg: Persen.

Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004): FEESS 1-2: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Göttingen: Beltz Test GmbH.

Rittmeyer, C. (2005): Kompendium Förderdiagnostik, Horneburg: Persen.

Rix, A. (2000): Den Stift im Griff. 123 Spielhandlungen zur Förderung der Grafomotorik...und ein Testverfahren zur Ermittlung der grafomotorischen Kompetenz (2. Aufl.). Horneburg: Persen Verlag.

Rossbach, H.-G. (2001): Die Einschulung in den Bundesländern. In, G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Eds.), Schulanfang ohne Umwege (pp. 144-174). Frankfurt am Main: Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule.

Scheerer-Neumann, G. (1987): Ein Entwicklungsmodell zur Analyse der Rechtschreibschwäche. In: Dummer, L. (1987): Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1986. Bundesverband Legasthenie. Hannover.

Scherer, P. (1999): Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwächen. Fördern durch Fordern. Band 1. Leipzig: Persen Verlag.

Scherer, P. (2003): Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwächen. Fördern durch Fordern. Band 2. Leipzig: Persen Verlag.

Schlee, J. (2002): Was kann Diagnostik für die pädagogische Praxis leisten? Zu den Ansprüchen sogenannter Förderdiagnostik. In W. Mutzek (Ed.), Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden (pp. 181-193). Weinheim: Beltz.

Schönrade, S. & Pütz, G. (2004): Die Abenteuer der kleinen Hexe. Bewegung und Wahrnehmung beobachten, verstehen, beurteilen, fördern (4. überarb. Auflage). Dortmund: verlag modernes lernen, Borgmann.

Schönweiss, F. (2004): Münsteraner Rechtschreianalyse. Interaktive Förderdiagnostik mit dem Lernserver. Münster: Lernserver.

Schweizer, K. (2006): Leistung und Leistungsdiagnostik, Heidelberg: Springer.

Sinnhuber, H. (2000): Sensomotorische Förderdiagnostik. Ein Praxisbuch zur Entwicklungsüberprüfung und Entwicklungsförderung für Kinder von 4 bis 7½ Jahren. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Sodian, B. (2005): Entwicklung des Denkens im Alter von vier bis acht Jahren – was entwickelt sich? In, T. Guldimann & B. Hauser, Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder (pp. 9-28). Münster: Waxmann.

Stehn, H. (2005): Wenn das "O" Ecken hat. Mal- und Schreibauffälligkeiten erkennen – Hilfen geben. Osdorf/b. Kiel: Finger&Bewegung Verlag.

Stout, J.; Tymms, P. & Thompson, L. (2000): Change for the better? The impact of baseline assessment on reception class teaching. Educational Research in Europe, Yearbook, 1, 73-90.

Tröster, H.; Flender, J. & Reineke, D. (2004): Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6). Göttingen: Hogrefe.

Wettstein, P. (1999): Diagnostische Bausteine zum Schriftspracherwerb. Lernkontrollen für Schulklassen. Diagnostikum für die individuelle Erfassung. 1. Schuljahr. Schaffhausen: Schubi.

Wild, K.-P. & Krapp, A. (2001): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In, A. Krapp et al (Eds.), Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch, (pp. 515-563). Weinheim: Beltz.

Wettstein, P. (1999): Diagnostische Bausteine zum Schriftspracherwerb. Lernkontrollen für Schulklassen. Diagnostikum für die individuelle Erfassung. 2. Schuljahr. Schaffhausen: Schubi.

Zumhasch, C. (2001): Schulleistungsbeurteilung: Leistungen feststellen und bewerten. In, W. Einsiedler et al. (Eds.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, (pp. 263-275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

# **Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe**

## **Kommentiertes Verzeichnis diagnostischer Verfahren**

### **Anhang zum Positionspapier**

---

**Heidi Brunner · Sabina Fluri · Carolin Stadler**



**August 2006**

# **Inhaltsverzeichnis**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Einleitung</b>   | <b>2</b>  |
| <b>1. Diagnostik und Förderung im Bereich der Wahrnehmung</b>           | <b>4</b>  |
| <b>2. Diagnostik und Förderung im Bereich Grafomotorik</b>              | <b>19</b> |
| <b>3. Diagnostik und Förderung von Konzentration und Aufmerksamkeit</b> | <b>22</b> |
| <b>4. Diagnostik und Förderung im Bereich des Selbstkonzepts</b>        | <b>29</b> |
| <b>5. Entwicklungs- und Schuleingangstests</b>                          | <b>39</b> |
| <b>6. Diagnostik und Förderung im Bereich deutsche Sprache</b>          | <b>47</b> |
| <b>7. Diagnostik und Förderung im Bereich Mathematik</b>                | <b>80</b> |

# **Einleitung**

In den letzten Jahren sind eine Reihe von hilfreichen (förder-) diagnostischen Instrumenten für den Schuleingangsbereich veröffentlicht worden. Es ist nicht einfach, überhaupt eine Übersicht zu bekommen, um gezielt auswählen zu können. Mit der folgenden kommentierten Übersicht versuchen wir, eine Grundlage für die gezielte Auswahl von Instrumenten in der Basisstufe zu schaffen. Eine solche Übersicht existiert unseres Wissens bisher nicht. Wohl aber gibt es bereits eine Übersicht über „Förderdiagnostische Hilfsmittel zum Mathematik- und Schriftspracherwerb“ (Niedermann, 2003) und ein „Kompendium Förderdiagnostik“ (Rittmeyer, 2005). Beide Übersichten richten sich primär an Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Die vorliegende Auswahl kommentierter Instrumente richtet sich an Lehrpersonen der Basisstufe. Sie ist weder vollständig noch abschliessend. Die zeitlichen Rahmenbedingungen für die Bearbeitung zwangen zu einer Auswahl. Nicht berücksichtigt sind Instrumente zur Erfassung und Beurteilung der Sozialkompetenz. Wir denken, dass dafür eher informelle Methoden der Beobachtung sinnvoll sind. Es fehlen auch Instrumente zur Selbstbeurteilung durch die Schülerinnen und Schüler. Unsere Recherchen zeigten, dass dazu viele gute Instrumente verwendet werden. Diese sind aber selten veröffentlicht, sondern dienen den Lehrkräften, die diese im Zusammenhang mit den in der Klasse relevanten Lernzielen konstruiert haben.

Unsere Auswahl orientiert sich an den folgenden Kriterien:

## **1) Bezug zu den Lehrplänen**

Es werden Instrumente dargestellt, die sich dazu eignen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit schulischen Fächern (Deutsch und Mathematik) und mit kindergarten- beziehungsweise schulrelevanten fächerübergreifenden Kompetenzen (wie Wahrnehmung, Grafomotorik, Aufmerksamkeit) zu erfassen.

## **2) Fachkompetenz von Lehrkräften der Basisstufe**

Eine recht grosse Anzahl von neueren diagnostischen Instrumenten ist für spezifische sonderpädagogische Abklärungen gedacht. In der vorliegenden Zusammenstellung werden nur solche Instrumente berücksichtigt, die auch ohne spezielle testdiagnostische und heilpädagogische Ausbildung angewendet werden können.

## **3) Realistischer Zeitaufwand**

Die Durchführung einer Lernstandserfassung kann je nach Instrument sehr unterschiedlich lange dauern. Wir haben solche Instrumente berücksichtigt, die für die Auswertung ähnlich viel Zeit beanspruchen wie die Korrektur von sonstigen Schülerarbeiten.

## **4) Durchführung in Gruppen**

Bevorzugt wurden Verfahren, die mit der ganzen Klasse oder grösseren Gruppen von Schülern durchgeführt werden können, in einer Art Screening den Lernstand der einzelnen Kinder aufzeigen und Hinweise geben, wo genauer abgeklärt werden muss. Für solche Abklärungen wurden auch Instrumente zur Durchführung mit einzelnen Kindern berücksichtigt. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Dauer 20 Minuten nicht überschreitet.

## **5) Förderorientierte Diagnostik**

In der vorliegenden Übersicht sind bevorzugt Verfahren berücksichtigt, die den Lernstand in einer Sequenz von aufeinander aufbauenden Fähigkeiten oder in einem Kompetenzraster erfassen und damit Hinweise auf nächste Lernschritte und Fördermöglichkeiten geben. Es sind aber auch Instrumente berücksichtigt, die eine erste Übersicht geben und zeigen, welche Kinder eine differenziertere Diagnose und besondere Förderung brauchen.

## **6) Aktueller theoretischer Bezug**

Nicht alle berücksichtigten diagnostischen Verfahren sind in gleichem Ausmass theoretisch fundiert. Bedingung ist aber, dass die dargestellten Instrumente übereinstimmen mit aktuellen entwicklungspsychologischen, lerntheoretischen und fachdidaktischen Überzeugungen und Grundsätzen.

## **7) Finanzialer Rahmen**

Grundsatz für die Auswahl der Verfahren: Die Kosten für die Anschaffung sollte sich im Rahmen derjenigen für Unterrichtsmaterialien bewegen (Kosten unter Fr. 150.-)

Mit diesen Kriterien kann die Auswahl nicht völlig objektiviert werden. Der Erfahrungshintergrund der auswählenden Personen (siehe persönliche Angaben zu den Autorinnen) und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Basisstufe haben die Auswahl mitgeprägt.

Die Darstellung der ausgewählten Methoden und Instrumente ist nach unterschiedlichen Bereichen gegliedert (z.B Wahrnehmung, Grafomotorik, Sprache etc.). Jeder Bereich enthält eine Übersicht, die die Auswahl und das Auffinden eines bestimmten Instrumentes erleichtern soll. Sämtliche erfassten Instrumente sind nach den Autorinnen und Autoren in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet. Die ersten Spalten der Tabelle enthalten formale Angaben zum Verfahren und die Seitenzahl, auf welcher in der vorliegenden Zusammenstellung eine genauere Beschreibung des Verfahrens zu finden ist. Die Angaben zu Alter, Dauer und der Sozialform zeigen die Rahmenbedingungen zur Durchführung der Verfahren. Die Inhaltsangaben der hinteren Spalten lassen erkennen, welche Teilgebiete der verschiedenen Bereiche mit dem jeweiligen Instrument genau erfasst werden können.

Die Gliederung der jeweiligen Kommentare orientiert sich an jener von Niedermann (2003) mit dessen freundlicher Erlaubnis.

# 1. Diagnostik und Förderung im Bereich der Wahrnehmung

Für den Bereich Wahrnehmung bestehen sowohl umfassende diagnostische Instrumente, die Informationen zu sämtlichen Wahrnehmungsbereichen liefern, wie auch sehr spezifische Instrumente, die die Voraussetzungen in einem bestimmten Wahrnehmungsbereich aufzeigen. Wir haben sowohl umfassende wie spezifische Verfahren ausgewählt. Entscheidend für die Auswahl die praxisrelevanten Kriterien für den Einsatz in der Basisstufe.

In zahlreichen allgemeinen Entwicklungs- und Schuleingangstests werden auch Aspekte der Wahrnehmung erfasst. Unsere Auswahl beschränkt sich auf Instrumente, die ausdrücklich Wahrnehmungsleistungen erfassen. Da Wahrnehmung und Bewegung in einem komplexen Regelkreis eng miteinander verknüpft sind, geben allerdings einzelne Verfahren nebst der Erfassung der Wahrnehmung auch Aufschluss über motorische Fähigkeiten.

Das Instrument „Diagnostik mit Pfiffigunde“ (Cárdenas, 2004) haben wir in unserer Zusammenstellung nicht berücksichtigt, da die Veröffentlichung von Schönrade/Pütz (2004) die gleichen Kompetenzen fasst und sich unserer Ansicht nach für den Einsatz in der Basisstufe besser eignet.

- Kriterium vollständig erfüllt
- Kriterium teilweise erfüllt

| Autor(en)                            | Instrument  | Seite | Alter | Dauer in min. | In Gruppen durchführbar | Taktil-kinästhetische Wahrnehmung | Vestibuläre Wahrnehmung | Visuelle Wahrnehmung | Auditive Wahrnehmung | Körperschema | Lateralität | Raum- und Zeitwahrnehmung |
|--------------------------------------|---|-------|-------|---------------|-------------------------|-----------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------------|--------------|-------------|---------------------------|
| Eggert, D./ Bertrand, L. (2002)      | RZI – Raum-Zeit-Inventar  | 5     | 4-8   | -             | ●                       |                                   |                         |                      |                      | ●            | ●           | ●                         |
| Eggert, D./ Reichenbach, R. (2005)   | DIAS – Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen              | 7     | 5-12  | -             | ○                       |                                   |                         |                      | ●                    |              |             |                           |
| Eggert, D./ Wegner-Blesin, N. (2000) | DITKA– Diagnostisches Inventar taktil-kinästhetischer Alltagshandlungen | 8     | 4-10  | -             | ●                       | ●                                 | ●                       |                      |                      | ●            |             |                           |
| Hunziker, H. (2003)                  | Klein Adlerauge/ Adlerauge  | 8     | 4-10  | -             |                         |                                   |                         | ●                    |                      |              |             |                           |
| Hunziker, H. (2000)                  | Supereule   | 12    | 7-10  | -             |                         |                                   |                         |                      | ●                    |              |             |                           |
| Ostermann, A. (2003)                 | Lernvoraussetzungen von Schulanfängern                                  | 13    | 6-7   | -             | ●                       | ●                                 | ●                       | ●                    | ●                    | ●            | ●           | ●                         |
| Schönrade, S./ Pütz, G. (2004)       | Die Abenteuer der kleinen Hexe  | 15    | 4-8   | 3x60          | ●                       | ●                                 | ●                       | ●                    | ●                    | ●            | ●           | ●                         |
| Sinnhuber, H. (2000)                 | Sensomotorische Förderdiagnostik  | 16    | 4-7½  | -             | ○                       | ○                                 |                         | ●                    | ●                    | ○            |             |                           |

# Eggert/Bertrand (2002): RZI – Raum-Zeit-Inventar

## Literatur

Eggert, D./Bertrand, L. (2002): RZI – Raum-Zeit-Inventar der Entwicklung der räumlichen und zeitlichen Dimension bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter und deren Bedeutung für den Erwerb der Kulturttechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Dortmund: borgmann publishing.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Das Raum-Zeit-Inventar (RZI) wurde entwickelt, um die raum-zeitliche Entwicklung von Kindern im Vorschul- und Primarbereich zu erfassen mit dem Ziel, Diagnostik als Strukturierungs- und Orientierungshilfe für Intervention und Förderung zu nutzen. Das Inventar eignet sich zum Einsatz im Kindergarten und in den ersten Schulklassen.

Die zahlreichen Beobachtungssituationen sind gekennzeichnet durch einen spielerischen Aufforderungscharakter und können mit einer ganzen Klasse durchgeführt werden. Mit Hilfe von Spielen wie z.B. „Zehn kleine Zappelfinger“ werden Grundwahrnehmungssysteme, Lateralität, Raumkoordination und Raumvorstellung der Kinder beobachtet und interpretiert. Das für die Durchführung benötigte Material ist in einem Kindergarten oder einer Schule üblicherweise vorhanden.

Für eine ausführliche Diagnostik mit dem RZI sollten von den Autoren aus gesehen immer zwei Lehrpersonen anwesend sein: Die eine Person führt zusammen mit den Kindern die Aufgaben durch, zweite Person protokolliert und beobachtet. Die Autoren geben allerdings auch konkrete Hinweise, wie die von ihnen vorgestellten Beobachtungssituationen im alltäglichen Klassenunterricht eingebaut werden können. Es ist ihnen ein Anliegen, dass Beobachtung und Förderung im Bereich der Raum-Zeit-Entwicklung in einem ganzheitlichen Unterricht integriert sind und in für die Schüler bedeutsame Zusammenhänge gestellt werden.

### Theoretischer Hintergrund

Die Raum-Zeit-Entwicklung markiert einen entscheidenden Schritt in der Entwicklung des Kindes hin zur Aneignung der Schriftsprache und der Mathematik. Die Autoren gehen davon, dass ein Kind erst bei einer weitgehend entwickelten Fähigkeit im Umgang mit den Dimensionen Raum und Zeit, die Fülle der Koordination von Wahrnehmung und Motorik erreicht hat. Dies ermöglicht ihm einen Übergang von den handelnden Operationen der Raumerfahrung und der Erfassung und Strukturierung von Zeit zu den schulischen Operationen und Lerninhalten. Die Zusammenhänge zwischen einem raum-zeitlichen Entwicklungsstand und einer entsprechenden Schulleistung lassen sich vor allem bei Kindern mit einer Entwicklungsstörung feststellen. Es zeigte sich, dass Kinder mit Entwicklungsverzögerungen deutlich niedrigere Leistungen bei raum-zeitlichen Aufgaben erbringen als Kinder ohne solche Verzögerungen. Für die Schulleistungen haben gemäss den Untersuchungen von Bertrand und Eggert (2002) die folgenden Variablen eine hohe Bedeutung: Erstens die rein kognitive Dimension des räumlichen Verständnisses, zweitens der räumliche Verarbeitungsprozess, der auf einer Verknüpfung von taktilen und visuellen Stimuli basiert, und drittens die vergleichende Bewertung von Zeiträumen ohne räumliche Anhaltspunkte. Die Autoren kommen zum Schluss, dass eine Verbesserung des Verständnisses für raum-zeitliche Begriffe zu verbesserten Schulleistungen führt.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Entsprechend der Komplexität der Raum-Zeit-Entwicklung empfehlen die Autoren, für die Durchführung der Kernaufgaben mehrere Unterrichtsstunden einzusetzen. Sie betonen allerdings, dass nicht unbedingt besondere Situationen geschaffen werden müssen, um Beobachtungen und Förderung im Bereich der Raum-Zeit-Wahrnehmung durchzuführen. Die Aufgaben sind so gestaltet, dass je nach Unterrichtsthemen und -inhalten flexibel einzelne Beobachtungssituationen im Unterricht eingebaut werden können.

### Aufbau

Das Raum-Zeit-Inventar gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Den Theorieteil eröffnet Eggert mit einem Beitrag zur Bedeutung der Raum-Zeit-Variablen für eine qualitative systematische Diagnostik, dem Beiträge von Bertrand und Deeken zur Theorie der Raum-Zeit-Entwicklung und deren Wichtigkeit für die kognitive und psychomotorische Entwicklung des Kindes folgen. Der praktische Teil widmet sich der detaillierten und praxisnahen Vorstellung des Inventars und orientiert sich am Muster der vom gleichen Autor bereits früher veröffentlichten diagnostischen Inventare (DITKA 2000, DMB 2000, DIAS 1992). Obwohl der Praxisteil auch ohne den theoretischen Teil gelesen werden kann, setzt

die praktische Anwendung das Wissen über die Bedeutung der raum-zeitlichen Wahrnehmung für die kindliche Entwicklung voraus.

Das RZI setzt sich aus neun Kernaufgaben und 60 Beobachtungssituationen zusammen, die sich den Entwicklungsbereichen „Raum“, „Zeit“ und „Raum-Zeit“ zuordnen lassen. Die Basis bilden die Kernaufgaben, welche einen Querschnitt durch alle Bereiche der raum-zeitlichen Handlungen darstellen und so eine Übersicht über die Leistungen in den Hauptfaktoren - im Sinne eines Screening-Tests - ermöglichen. Die Beobachtungssituationen, eine umfangreiche Zusammenstellung verschiedenartiger Spielhandlungen, greifen die in den Kernaufgaben gestellten Anforderungen auf, vertiefen die diagnostische Eingangsanalyse und können als erste Schritte zu einer gezielten Förderung verwendet werden. Ebenso gut lassen sich die einzelnen Beobachtungssituationen unabhängig im alltäglichen Unterricht einbauen. Die übersichtlichen Spielanleitungen enthalten Hinweise, in welchen Entwicklungsdimensionen welche spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefordert sind. Es sind auch Beobachtungskriterien und mögliche Interpretationen aufgeführt.

Im Anhang finden sich zahlreiche Beispiele für Beobachtungs- und Fördersequenzen, Beobachtungs- und Protokollbögen sowie ein Fragebogen zur Beobachtung zu Hause, in der Schule und zum Selbstkonzept.

### Auswertung

Um die gemachten Beobachtungen festzuhalten, sind Beobachtungs- und Protokollbögen vorhanden. Aufgrund der gemachten Beobachtungen erfolgt eine Interpretation, die zunächst einmal auf die Stärken und dann erst auf Auffälligkeiten eingeht. Die Interpretationskriterien helfen, die jeweilige Stufe der aktuellen Entwicklung festzustellen und die nächsten Schritte der Förderung zu planen.

### Förderung

Das Raum-Zeit-Inventar bietet zahlreiche konkrete Hilfen zur Förderung. Es wird betont, wie wichtig es ist, die Förderung in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Die Autoren gehen davon aus, dass sich eine Förderung der Raum-Zeit-Wahrnehmung auf den Schriftspracherwerb und die Entwicklung des mathematischen Denkens auswirkt, sofern Probleme auf eine verzögerte Entwicklung der Raum-Zeit-Dimension zurückzuführen sind. In einer umfangreichen Übersicht werden konkrete Fördervorschläge den einzelnen Beobachtungssituationen des RZI zugeordnet. Die dort beschriebenen Spielhandlungen können auf diese Weise gezielt zur Förderung eingesetzt werden. In einem separaten Kapitel erläutern die Autoren das Erstellen eines ausführlichen individuellen Förderplans mit einem Fragenkatalog zu Grob- und Feinzielen der Förderung sowie mit Angaben zur Organisation und zur Berücksichtigung äusserer Bedingungen. Das als Kopiervorlage vorhandene Entwicklungsprotokoll beschreibt und bewertet die geplante und durchgeführte Förderung und gibt Aufschluss darüber, wie die Fördermassnahmen allenfalls verändert werden müssen.

### Bewertung

Das Raum-Zeit-Inventar stellt durch seine wissenschaftlich erarbeiteten Inhalte und durch seinen praktischen Teil ein zugleich anspruchsvolles wie praxisorientiertes Werk dar.

Die umfangreiche Sammlung von Beobachtungssituationen bietet Basisstufenlehrpersonen zahlreiche Spielideen für den eigenen Unterricht und lässt sich auch unabhängig vom Theorienteil einsetzen. Zudem besteht die Möglichkeit, lediglich einzelne Beobachtungssituationen für den eigenen Unterricht auszuwählen. Das für die Durchführung benötigte Material stammt aus dem alltäglichen Umfeld der Kinder, zahlreiche Aufgaben sind ohne weiteres Material durchzuführen und daher ohne grossen Aufwand im Unterricht einzubauen. Die Aufgabenbeschreibungen bieten Anweisungen, Beobachtungshinweise und Interpretationsmöglichkeiten auf einen Blick.

Auffällig ist die Betonung systemischen Denkens, das sich in einer stärkenorientierten ganzheitlichen Herangehensweise zeigt. Die gewünschte Integration von Beobachtung und Förderung in den alltäglichen Unterricht konkretisieren die Autoren mit zahlreichen fach- oder themenspezifischen Beispielen.

Das gesamte Werk ist allerdings mit seinen verschiedenartigen und vielfältigen Informationen, Übersichten und Vorlagen umfangreich und komplex. So ist es notwendig, sich in einem ersten Schritt einen Überblick über das Buch zu verschaffen und anschliessend zu entscheiden, in welcher Form die angebotenen förderdiagnostischen Hilfen im eigenen Unterricht eingesetzt werden sollen.

# Eggert/Reichenbach (2005): DIAS – Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen

## Literatur

Eggert, D./Reichenbach, R. (2005): DIAS – Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Dortmund: borgmann publishing.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Im diagnostischen Inventar auditiver Alltagshandlungen sind vielfältige förderdiagnostische Möglichkeiten zur Erfassung auditiver Wahrnehmung zusammengestellt. Im Praxisteil werden auf über 150 Seiten diverse Aufgabenstellungen, Übungsanleitungen und Auswertungsverfahren präsentiert. In alltagsnaher Weise werden Möglichkeiten aufgezeigt, Beeinträchtigungen im auditiven Bereich zu erkennen und spezifische Förderung einzuleiten. Ziel der Aufgabensammlung ist es, eine diagnostische Grundlage für eine Förderung der nonverbalen Wahrnehmung zu gewinnen, um einerseits einen möglichen Zusammenhang zwischen kognitiven Beeinträchtigungen und so genannten Hörstörungen nicht-funktionaler Art erkennen zu können, und andererseits eine gezielte Förderung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit als Grundlage und Lernvoraussetzung für kognitive, verbale und soziale Kompetenzen zu ermöglichen.

Durch verschiedene Schwierigkeitsgrade innerhalb der einzelnen Aufgabenstellungen wird ein differenziertes und individuelles Arbeiten mit Kindern unterschiedlicher Altersgruppen ermöglicht. So kann ein Grossteil der Aufgaben im Rahmen der Altersspanne von 5-12 Jahren angewendet werden. Das Verfahren ist so konzipiert, dass die Lehrperson die Aufgaben individuell verändern und zusätzlich weitere Variationen und Schwierigkeitsstufen einfügen kann.

Die Autoren erachten es als vorteilhaft, wenn die Durchführung und Auswertung in Zusammenarbeit mit einem weiteren Beobachter stattfindet und sie empfehlen die Aufzeichnung mit einer Videokamera.

### Theoretischer Hintergrund

Durch die Arbeiten von Frostig ist die auditive Förderung von Kindern mit einer Lern- und/oder Entwicklungsbeeinträchtigung ein wichtiger Bestandteil vieler psychomotorischer Therapien geworden. Das Handlungsmodell, das dem DIAS zugrunde liegt, versucht den Ansatz von Frostig/Maslow (1978, in: Eggert/Reichenbach 2005) durch ein erweitertes, dynamisches Handlungsmodell zu ersetzen. In diesem Modell wird die auditive Wahrnehmung in die Gesamtheit der kindlichen Wahrnehmung eingebettet. Damit soll der Zusammenhang zur verbalen und kognitiven Entwicklung, sowie zur Entwicklung der Motorik stärker betont werden. Auf diese Weise wird auch eine Basis für eine ganzheitlich orientierte psychomotorische Therapie hergestellt. Das Modell unterscheidet zwischen verschiedenen Komplexitätsgraden auditiver Reize in Alltagssituationen und zwischen verschiedenen Stufen der Wahrnehmungsfähigkeiten. Auditive Reize sind eingebettet in Alltagssituationen unterschiedlicher Komplexität, die zudem für jedes Kind je nach Entwicklungsstand, Erfahrungsschatz und Bedeutung von Umweltvariablen eine unterschiedliche subjektive Bedeutung haben. Auch treten auditive Reize nicht isoliert auf, sondern sind stets von mehr oder weniger bedeutungsvollen Nebengeräuschen begleitet.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Die Aufgaben sind so gestaltet, dass je nach Unterrichtsthemen und –inhalten flexibel einzelne Beobachtungssituationen ausgewählt, eventuell verändert und im Unterricht eingebaut werden können. Daher können keine Zeitangaben gemacht werden.

### Aufbau

Das DIAS besteht aus zwei Teilen, einem Theorie- und einem Praxisteil. Im ersten Teil wird der theoretische Hintergrund beschrieben und in den Zusammenhang mit neuer Literatur zur Diagnostik der Wahrnehmung gestellt. Dabei wird die Verknüpfung von auditiver Wahrnehmung mit grundlegenden Lernprozessen im Vorschul- und Grundschulalter aufgezeigt.

Der Praxisteil enthält 9 Kernaufgaben und 27 praktische Beobachtungssituationen. Die Kernaufgaben stellen eine Auswahl von Aufgaben bzw. Situationen dar, die sich gut für einen Einstieg zur Beobachtung der jeweiligen Kompetenz eignen. Der Inhalt der Kernaufgaben und der Beobachtungssituationen wurde so konzipiert, dass mit ihnen aufeinander aufbauend gearbeitet werden kann. In den ausführlichen Aufgabenbeschreibungen finden sich Angaben zur Art der Aufgabe, Beobachtungs- und Förderschwerpunkte sowie neben der Differenzierung in unterschiedliche Schwierigkeitsgrade auch Beobachtungs- und

Interpretationsmöglichkeiten. Weiter finden sich im DIAS so genannte diagnostische Menüs, welche einen konkreten Einblick in die spielerisch gestaltete Anwendung geben. Die Idee der diagnostischen Menüs besteht darin, dass der Anwender eine Auswahl von Beobachtungssituationen zusammenstellt und in eine Spielsituation einbettet.

Drei Fragebogen zur auditiven Wahrnehmung, zwei Fallbeispiele, ausführliche Angaben über weiterführender Literatur und eine CD mit Geräuschen für bestimmte diagnostische Situationen schliessen das Buch ab.

### **Auswertung**

Konkrete Beobachtungsfragen helfen, die Wahrnehmung auf wesentliche auditive Fähigkeiten und Fertigkeiten zu lenken. Für die Interpretation des beobachteten auditiven Verhaltens werden zahlreiche Anhaltspunkte gegeben.

### **Förderung**

Aufgrund der Bestimmung des Entwicklungsstandes können Fördermassnahmen für bestimmte Bereiche gezielt geplant werden. Diese Förderung sollte auf einer unteren Stufe der Hierarchie beginnen, die eine Grundlage für die Förderung in der höheren Stufe bildet. Es erfolgt dann eine schrittweise Annäherung an die nächst höhere Stufe der Entwicklung. Die Beschreibung der verschiedenen Aufgaben in jeweils mehrere Schwierigkeitsgrade ist hierbei eine wertvolle Hilfe.

### **Bewertung**

In klarer Gliederung und mit ausreichend grossen, teils farbigen Abbildungen präsentiert sich dieses praxisnahe Grundlagenwerk. Die umfangreiche Sammlung von Beobachtungssituationen bietet Basisstufenlehrpersonen zahlreiche Anregungen für den Unterricht. Vor allem sind die Aufgaben je nach Förder- oder Beobachtungsbedarf veränderbar beziehungsweise variabel handhabbar und es besteht die Möglichkeit, gezielt einzelne Beobachtungssituationen für den Unterricht auszuwählen.

Die dem Buch beigelegte CD enthält eine Vielzahl von Geräuschen aus diversen häuslichen Bereichen. Die Geräusche sind sehr sorgfältig aufgenommen und überzeugen durch ihre hochwertige Qualität. Die interessante und herausfordernde CD kann in unterschiedlichen Spiel- und Übungssituationen sowohl im Kindergarten als auch in der Schule zum Einsatz kommen. Das Verfahren zeichnet sich aus durch systemisches, an den Stärken der Kinder orientiertes Denken, das die Bedeutung von Selbstkonzept, Selbsteinschätzung und Motivation betont.

## **Eggert/Reichenbach (2000): DITKA – Diagnostisches Inventar taktil-kinästhetischer Alltagshandlungen von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter**

### **Literatur**

Eggert, D./Reichenbach, R. (2000): DITKA – Diagnostisches Inventar taktil-kinästhetischer Alltags-handlungen von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. Dortmund: borgmann publishing.

### **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

#### **Anwendungsbereich**

Im diagnostischen Inventar sind vielfältige förderdiagnostische Möglichkeiten zur Erfassung der taktil-kinästhetischen und der vertibulären Wahrnehmung zusammengestellt. Im Praxisteil werden auf über 150 Seiten verschiedene Aufgabenstellungen, Übungsanleitungen und Auswertungsverfahren präsentiert. In alltagsnaher Weise werden Möglichkeiten aufgezeigt, Schwierigkeiten in diesen Bereichen zu erkennen und geeignete Fördermassnahmen einzuleiten. Die zahlreichen Beobachtungssituationen sind gekennzeichnet durch einen spielerischen Aufforderungscharakter und können auch mit einer ganzen Klasse durchgeführt werden. Mit Hilfe von Spielen wie zum Beispiel „Magnatische Körperteile“, werden taktile und kinästhetische Wahrnehmung, Körperorientierung und Praxie der Kinder beobachtet und beurteilt. Das für die Durchführung benötigte Material ist in einem Kindergarten oder einer Schule üblicherweise vorhanden. Die Autoren empfehlen, die Spiele in einer Kleingruppe mit 4 Kindern in Zusammenarbeit mit einem weiteren Beobachter durchzuführen. Denkbar ist die Aufzeichnung mit einer Videokamera.

## **Theoretischer Hintergrund**

Die diagnostische Orientierung im Rahmen des Konzepts der psychomotorischen Förderung geht von Ansprüchen aus, die im Rahmen eines sich verändernden Konzepts von Psychomotorik entstanden sind. Das diagnostische Inventar orientiert sich an einer systemisch orientierten Psychomotorik, in von den Stärken der Kinder ausgehend konkrete Wege zu einer Förderung in alltagsnahen Situationen gesucht wird.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Die Aufgaben sind so gestaltet, dass je nach Unterrichtsthemen und –inhalten flexibel einzelne Beobachtungssituationen ausgewählt, eventuell verändert und im Unterricht eingebaut werden können. Daher können keine Zeitangaben gemacht werden.

### **Aufbau**

Das DIKTA besteht aus zwei Teilen, einem Theorie- und einem Praxisteil. Im ersten Teil wird der theoretische Hintergrund beschrieben und in den Zusammenhang zu neuer Literatur und psychomotorischen Diagnostik gestellt.

Im Praxisteil besteht aus 6 Kernaufgaben und 49 praktischen Beobachtungssituationen. Die Kernaufgaben stellen eine Auswahl von Aufgaben beziehungsweise Situationen dar, die sich gut für einen Einstieg zur Beobachtung der jeweiligen Kompetenz eignen. Der Inhalt der Kernaufgaben und der Beobachtungssituationen wurde so konzipiert, dass mit ihnen aufeinander aufbauend gearbeitet werden kann. Die Beobachtungssituationen - eine umfangreiche Zusammenstellung verschiedenartiger Spielhandlungen - greifen die in den Kernaufgaben gestellten Anforderungen auf, vertiefen die diagnostische Eingangsanalyse und können als erste Schritte zu einer gezielten Förderung verwendet werden. Ebenso gut lassen sich die einzelnen Beobachtungssituationen unabhängig im alltäglichen Unterricht einbauen. Die übersichtlichen Spielanleitungen enthalten Hinweise, in welchen Entwicklungsdimensionen welche spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefordert sind. Zudem sind auch Beobachtungskriterien und mögliche Interpretationen aufgeführt. Im Anhang finden sich zahlreiche Beispiele für Beobachtungs- und Fördersequenzen, Beobachtungs- und Protokollbögen sowie ein Fragebogen zur Beobachtung zu Hause, in der Schule und zum Selbstkonzept.

### **Auswertung**

Für die Dokumentation der Beobachtungen sind Beobachtungs- und Protokollbögen vorhanden. Die Beurteilungskriterien orientieren sich in erster Linie an den Stärken und erst in zweiter Linie an den Aufälligkeiten. Sie helfen, die jeweilige Stufe der aktuellen Entwicklung festzustellen und von da her die nächsten Schritte der Förderung zu planen.

### **Förderung**

In einer umfangreichen Übersicht werden konkrete Fördervorschläge den einzelnen Beobachtungssituationen des DITKA zugeordnet. Die dort beschriebenen Spielhandlungen können auf diese Weise gezielt zur Förderung eingesetzt werden. In einem separaten Kapitel erläutern die Autoren das Erstellen eines ausführlichen individuellen Förderplans mit einem Fragenkatalog zu Grob- und Feinzielen der Förderung sowie mit Angaben zur Organisation und zur Berücksichtigung äusserer Bedingungen. Das als Kopiervorlage vorhandene Entwicklungsprotokoll dient der Beschreibung und Bewertung der geplanten und durchgeföhrten Förderung.

## **Bewertung**

Die Erfahrungen und Kenntnisse, die ein Kind über die taktil-kinästhetische Wahrnehmung erlangt und speichert, bilden die Grundlage für weiterführende Entwicklungen, die für alles schulische Lernen zentral sind. Es gilt daher, Kinder mit Störungen dieser grundlegenden Wahrnehmungssysteme möglichst früh zu erfassen und zu fördern. Das Inventar taktil-kinästhetischer Alltagshandlungen bietet hierzu eine Fülle von Spielhandlungen, die sich im Basisstufenalltag sowohl mit der ganzen Klasse wie auch zur genaueren Abklärung mit Kleingruppen durchführen lassen. Der Praxisteil lässt sich auch unabhängig vom Theorierteil einsetzen. Zudem besteht die Möglichkeit, lediglich einzelne Beobachtungssituationen für den eigenen Unterricht auszuwählen. Das für die Durchführung benötigte Material stammt aus dem alltäglichen Umfeld der Kinder. Zahlreiche Aufgaben sind sogar ohne spezielles Material durchzuführen und daher ohne grossen Aufwand im Unterricht einzubauen. Die Aufgabenbeschreibungen bieten dem Anwender Anweisungen, Beobachtungshinweise und Interpretationsmöglichkeiten auf einen Blick.

# Hunziker (2003): Klein Adlerauge / Adlerauge

## Literatur

- Hunziker, H. (2003): Klein Adlerauge. Objekt- und Gesichtswahrnehmung. CD-Rom. Zürich: Hunziker Multimedia.
- Hunziker, H. (2000): Adlerauge. Visuelle Wahrnehmung. CD-Rom. Zürich: Hunziker Multimedia.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Das Verfahren „Klein Adlerauge“ dient zur Förderung der visuellen Wahrnehmung und zur Früherkennung von visuellen Wahrnehmungsdefiziten bei Kindern von 4 bis etwa 9 Jahren. Die 40 Aufgabenstellungen erfordern visuelle Wahrnehmungsstrategien. Das Verfahren unterstützt auch das Training der fokussierten visuellen Aufmerksamkeit.

Die 30 Lernspiele der CD-Rom „Adlerauge“ dienen zur Diagnose und zum Training der visuellen Wahrnehmung, der allgemeinen Lesefertigkeit (nur korrektes Lesen, nicht aber das sinnentnehmende Lesen) und der visuellen Flexibilität. Einzelnen Aufgabenstellungen erfordern das richtige und fehlerfreie Erkennen von Formen. Trainiert werden kann auch das visuelle Verfolgen einer Bewegung, die visuelle Unterscheidung ähnlicher Formen und die visuelle Aufmerksamkeit. Mit dem Programm lassen sich zudem Lese- und Rechtschreibschwächen erkennen. Lehrpersonen oder Eltern können – auch ohne spezifische Fachkenntnisse – feststellen, in welchen Bereichen Kinder besondere Probleme oder Begabungen haben. Das Testen und Üben von Strategien für das visuelle Kurzzeitgedächtnis ist das wichtigste Lernziel dieses Programms.

Die CD-Rom muss nicht installiert werden. Mit Windows 95, 98, ME, NT, 2000 oder XP sind die Systemvoraussetzungen gegeben.

### Theoretischer Hintergrund

Der Autor geht vom Prinzip des gezielten Trainings wenig entwickelter Funktionen aus. Die Stärken und Schwächen können anhand einer Serie von Wahrnehmungsaufgaben, die so konstruiert sind, dass sie besondere Teilleistungen verlangen, herausgefunden werden. Die CD-Roms Adlerauge (visuelle Wahrnehmung) und Supereule (auditive Wahrnehmung) wurden entwickelt, um die Schwächen und Stärken in einzelnen Teilleistungen der Wahrnehmung zu testen und wenig entwickelte Funktionen gezielt herauszufordern und zu trainieren.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Eine Zeitbeschränkung ist für die Tests oder für das Training nicht vorgesehen. Jeweils nach einer Aufgabengruppe von 10 Lernspielen (oder nach jedem Unterbruch) werden die Resultate für eine weitere Auswertung gespeichert. Für Kinder zwischen vier und neun Jahren setzt der Autor allerdings 5 bis 15 Minuten als obere Zeitgrenze für eine Spielrunde. Kinder im Vorschulalter sollten sich laut Autor nicht länger als fünf Minuten alleine mit dem Programm beschäftigen. Die in dieser Zeit noch nicht bearbeiteten Aufgaben werden in einer oder mehreren weiteren Spielrunden weitergeführt, wobei die jeweiligen Angaben gespeichert werden.

### Aufbau

„Klein Adlerauge“ besteht aus 40 Lernspielen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Der Aufbau der Aufgaben ist immer gleich und die Aufgaben sind nach steigendem Schwierigkeitsgrad geordnet. Für die Aufgabenlösung muss ein unten gezeigtes Einzelbild gefunden und angeklickt werden. Es müssen 11 richtige Antworten und für jeden Fehler eine zusätzliche richtige Antwort gegeben werden. Eine Anzeigesäule zeigt den Spielstand an. Die Zeit (oder wahlweise die Fehlerzahl) für 11 richtige Antworten wird registriert. Über die Resultsdateien besteht eine Auswertungsmöglichkeit für die Kinderleistungen. Hier können auch die Resultate mehrerer Kinder gleichzeitig verwaltet werden.

Die CD-Rom „Adlerauge“ enthält 30 Lernspiele in je zwei Schwierigkeitsstufen. Für jede der drei Gruppen von 10 Spielen wird eine Gesamtpunktzahl berechnet, die mit einer Bewertungsskala verglichen werden kann. Die Lernspiele der Gruppe A beziehen sich auf die allgemeine Lesefähigkeit beziehungsweise auf das Erkennen bestimmter Buchstabengruppen. Die Gruppen B und C zeigen dagegen eher die visuelle Flexibilität an. Der Schwierigkeitsgrad ergibt sich unter anderem durch die Schriftgrösse, den Kontrast, die Ablaufgeschwindigkeit und die Ablenkungsfaktoren. Die Lernspiele sind alle ähnlich aufgebaut. Es geht darum, eine ungewohnte Zeichen- oder Buchstabenfolge unter verschiedenen ähnlichen Folgen anzuklicken, ohne dabei eine sich bewegende Kugel zu berühren. Bei einem anderen Spieltyp

blinken Buchstabenfolgen auf. Anschliessend muss aus einer Auswahl die richtige Folge gefunden werden. Im erhöhten Schwierigkeitsgrad findet das Ganze vor einem ablenkenden Hintergrundbild statt. In den Umschlaghüllen findet sich ein kleines Faltblatt mit Informationen für Eltern, Lehrerpersonen und Therapeutinnen/Therapeuten. Für weiterführende Hinweise verweist der Autor auf seine Homepage.

### Auswertung

Die beiden Angebote „Klein Adlerauge“ und „Adlerauge“ bieten die Möglichkeit, in den Resultatdateien die Leistungen verschiedener Kinder auszuwerten und zu verwalten. Innerhalb des Spieles können die Resultate zweier Spieler untereinander verglichen werden und es ist auch ein Vergleich mit den Mittelwerten und Bestwerten einer Vergleichsgruppe möglich. Alle Resultate werden in einer einzigen Textdatei registriert. Diese kann man zum Beispiel in „Word“ öffnen, in eine Tabelle umwandeln und nach beliebigen Gesichtspunkten sortieren. Eine Tabellenauswertung in Excel ist auch möglich, indem man die Datei aus Word in Excel kopiert. Somit können Diagramme die Diagnose veranschaulichen.

Für eine statistische Auswertung kann die Resultate-Datei in eine Tabelle umgewandelt werden. So kann nach beliebigen Spalten sortiert und zum Beispiel eine Datei für einzelne Spieler erstellt werden, die nach Spielnummer und Datum geordnet den Lernfortschritt zeigt.

### Förderung

Das Programm an sich fördert nachhaltig die visuelle Wahrnehmung und das genaue und konzentrierte Hinsehen der Kinder. Aufgrund der Resultate in einem ersten Durchgang kann eruiert werden, wo Schwierigkeiten vorhanden sind und die entsprechenden Aufgabenstellungen können zur Förderung eingesetzt werden. Sinnvoll ist es, beim Beobachten der Kinder nach der Wahrnehmungsstrategie zu fragen, das heisst zu fragen, worauf geschaut wird bei der Auswahl der Einzelbilder. Unterstützt werden können die Kinder durch mündliche Hinweise auf Unterscheidungs- und Merkstrategien.

Das Programm „Adlerauge“ erlaubt ein gezieltes und fortschreitendes Training, in dem für einzelne Kinder ein spezifisches Übungsprogramm zusammengestellt werden kann.

### Bewertung

Die beiden Programme „Klein Adlerauge“ und „Adlerauge“ eignen sich für die individuelle Förderung der visuellen Wahrnehmung. „Klein Adlerauge“ kann während der gesamten Basisstufenzzeit benutzt werden. Das Folgeprogramm „Adlerauge“ kann eingesetzt werden, sobald alle Buchstaben und Lesevorgänge bekannt sind. Beide Programme sind einfach zu bedienen und kommen ohne lange Voreinstellungen oder Startsequenzen aus, so dass sie problemlos und schnell eingebaut werden können. Da für die Durchführung allerdings nicht eine Installation sondern die CD-Rom benötigt wird, steht mit jeder Diskette lediglich ein Arbeitsplatz zur Verfügung. Erfahrungsgemäss können diese Aufgaben aber problemlos in ein Unterrichtsangebot mit verschiedenen Posten integriert werden. Nach kurzer Anfangsbetreuung können die Kinder selbstständig die gestellten Aufgaben lösen.

Der Schwierigkeitsgrad des Programms ist variiertbar, so dass es für Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen eingesetzt werden kann. Mit aufmerksamkeitsschwachen Kindern kann an der Differenzierung prägnanter Punkte in den jeweiligen Objekten gearbeitet werden.

Da die CD-Rom ohne sprachliche Elemente auskommt, können auch Kinder nichtdeutscher Muttersprache und Kinder mit starken sprachlichen Beeinträchtigungen die Spiele bei entsprechender Anweisung problemlos spielen. Für die Aufgaben der CD-Rom Adlerauge sollte der Umgang mit der Maus allerdings bereits geübt sein, da sich sonst das Resultat verfälscht.

Falls bei der Anwendung der Programme Schwierigkeiten auftreten, steht der Autor mit gutem Rat per Mailkontakt zur Verfügung. Sehr rasch und engagiert erhält man von ihm Hinweise, wie ein aufgetretenes Problem beseitigt werden könnte. Auch zu besonderen Schwierigkeiten einzelner Kinder kann vom Autor ein Kommentar angefordert werden.

## Hunziker (2000): Supereule

### Literatur

Hunziker, H. (2000): Supereule. Gehörschulung. CD-Rom. Zürich: Hunziker Multimedia.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Die 30 Lernspiele dienen zum Prüfen und Trainieren von grundlegenden Hörfertigkeiten. Tonhöhe, Rhythmus, Klangfarbe und Reihenfolge natürlicher, technischer und sprachlicher Geräusche müssen bei unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad richtig zugeordnet werden. Um die Funktion des Worterkennens bei sprachlichen Aufgaben auszuschliessen, werden Sätze aus relativ unbekannten Sprachen wie chinesisch, arabisch, koreanisch und finnisch verwendet.

Das Hauptziel dieser Lernspiele ist das Testen und Üben von Strategien für das auditive Kurzzeitgedächtnis. Mit dem Programm „Supereule“ kann man Schwierigkeiten im auditiven Bereich leicht feststellen und geeignete Förderangebote machen. Dies gilt auch für Hörschwächen, die eine Ursache der Les- und Rechtschreibschwäche sein können.

### Theoretischer Hintergrund

Der Autor geht vom Prinzip des gezielten Trainings wenig entwickelter Funktionen aus. Die Stärken und Schwächen können anhand einer Serie von Wahrnehmungsaufgaben, die so konstruiert sind, dass sie besondere Teilleistungen verlangen, herausgefunden werden. Die CD-Rom „Supereule“ wurde entwickelt, um die Schwächen und Stärken in einzelnen Teilleistungen der auditiven Wahrnehmung zu testen und wenig entwickelte Funktionen gezielt herauszufordern und zu trainieren.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Eine Zeitbeschränkung ist für den Test oder für das Training nicht vorgesehen. Jeweils nach einer Aufgabengruppe von 10 Lernspielen (oder nach jedem Unterbruch) werden die Resultate für eine weitere Auswertung gespeichert. Jedes einzelne Lernspiel dauert etwa 1 Minute. Das heisst zur Bearbeitung einer Aufgabengruppe werden ungefähr 10 Minuten Zeit benötigt.

### Aufbau

Die CD-Rom enthält 30 Lernspiele in je zwei Schwierigkeitsstufen. Für jede der drei Gruppen von 10 Spielen wird eine Gesamtpunktzahl berechnet, die mit einer Bewertungsskala verglichen werden kann. Acht Spiele verlangen hauptsächlich Tonhöhenunterscheidung, 11 Spiele das Wieder erkennen von Tonfolgen, sechs Spiele das Erkennen von Silbenfolgen, zwei Spiele das Erkennen der Klangfarbe und ein Spiel das Zuordnen von Namen zu Gesichtern. Die meisten Spiele benötigen natürlich mehrere Fertigkeiten gleichzeitig. Die Lernspiele sind alle ähnlich aufgebaut. Es geht darum, einzelne Geräusche, Töne, Rhythmen oder Wörter nach genauem Anhören wieder zu erkennen und den anfangs vorgegebenen Vorlagen zuzuordnen.

Die CD-Rom muss nicht installiert werden, das Programm läuft direkt ab CD-Rom. In der Umschlaghülle befindet sich ein kleines Faltblatt mit Informationen für Eltern, Lehrer und Therapeuten. Für weiterführende Hinweise verweist der Autor auf seine Homepage.

### Auswertung

„Supereule“ bietet die Möglichkeit, in den Resultatdateien die Leistungen verschiedener Kinder auszuwerten und zu verwalten. Durch den Vergleich mit den im Internet publizierten oder im Faltprospekt angegebenen Bestresultaten kann abgeschätzt werden, in welchen Bereichen ein Kind besondere Begabungen oder Probleme hat. Leider finden sich hier keine Normwerte. Ein Anhaltspunkt bietet jedoch die Angabe bei den Spielresultaten, ab wie vielen Punkten die Leistung als gut beurteilt wird. Diese Leistung zu erbringen ist allerdings auch möglich, wenn die Aufgabe zwar in relativ kurzer Zeit aber mit vielen Fehlern gelöst wurde.

Alle Resultate können in einer Textdatei registriert werden. Diese kann man z.B. in Word öffnen, in eine Tabelle umwandeln und nach beliebigen Gesichtspunkten sortieren. Eine Tabellenauswertung in Excel ist auch möglich, indem man die Datei aus Word in Excel kopiert. Somit können auch Diagramme die Diagnose veranschaulichen.

Für eine statistische Auswertung kann die Resultatedatei in eine Tabelle umgewandelt werden. So kann nach beliebigen Spalten sortiert und z.B. eine Resultatedatei für einzelne Spieler erstellt werden, die nach Spielnummer und Datum geordnet den Lernfortschritt zeigt.

### **Förderung**

Das Programm an sich fördert nachhaltig das auditive Kurzzeitgedächtnis und die auditive Aufmerksamkeit der Kinder. Aufgrund der Resultate in einem ersten Durchgang kann eruiert werden, wo Schwierigkeiten vorhanden sind und die entsprechenden Aufgabenstellungen können zur Förderung eingesetzt werden. „Supereule“ erlaubt ein gezieltes und fortschreitendes Training, in dem für einzelne Kinder ein spezifisches Übungsprogramm zusammengestellt werden kann.

Sinnvoll ist es, beim Beobachten der Kinder nach ihren Strategien zu fragen, das heisst zu fragen, worauf geachtet wird beim Einprägen und Wieder erkennen der Ton-, Geräusch- und Silbenfolgen. Unterstützt werden können die Kinder durch die Anregung neue Strategien zu erproben und zu benutzen.

### **Bewertung**

Die Software „Supereule“ eignet sich für die individuelle Förderung der auditiven Wahrnehmung. Sie ist einfach zu bedienen und kommt ohne lange Voreinstellungen oder Startsequenzen aus. Da für die Durchführung allerdings nicht eine Installation sondern die CD-Rom benötigt wird, steht mit jeder Diskette lediglich ein Arbeitsplatz zur Verfügung. Erfahrungsgemäss kann die Arbeit mit diesem Programm aber problemlos in ein Unterrichtsangebot mit verschiedenen Posten integriert werden. Nach kurzer Anfangsbetreuung können die Kinder selbständig die gestellten Aufgaben lösen und die Resultate werden im Editor zum Programm auf der Festplatte gespeichert. Um allein zu spielen, muss ein Kind die Anweisungen lesen können. Noch nicht lesende Kinder können die meisten Spiele mit Unterstützung spielen. Die Aufgaben sind sehr verschiedenartig (mit Geräuschen von Autos, verschiedenen Musikinstrumenten, Menschenstimmen, etc.) und sprechen daher auch verschiedene Kinder mit unterschiedlichen Interessen an. Die einzelnen Übungen verlangen allerdings eine grosse Konzentration und eine hohe auditive Kompetenz, so dass das Spielen rasch ermüdet. Daher ist es bei Kindern im Einschulungsalter ratsam, die 10 Aufgaben einer gesamten Gruppe nicht am Stück bearbeiten zu lassen.

## **Ostermann (2003): Lernvoraussetzungen von Schulanfängern**

### **Literatur:**

Ostermann, A. (2003): Lernvoraussetzungen von Schulanfängern. Beobachtungsstationen zur Diagnose und Förderung. Horneburg: Persen Verlag.

### **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

#### **Anwendungsbereich**

Dieses Verfahren richtet sich an Lehrkräfte, die mit Vorschulkindern und Schulanfängern arbeiten. Anhand von Beobachtungsstationen können sie feststellen, welche Lernvoraussetzungen im sensomotorischen Bereich bei Kindern vorhanden sind und welche nicht oder nur teilweise ausgebildet wurden.

Für jede Lernvoraussetzung werden die möglichen Auswirkungen ihres Fehlens für das Lernen in der Schule beschrieben. Darüber hinaus gibt die Autorin Hinweise, wie eine Förderung des entsprechenden Kindes im Unterricht und ausserschulisch erfolgen kann und in welchen Fällen weitere Fachpersonen (zum Beispiel aus den Bereichen Medizin, Psychomotorik oder Ergotherapie) zu Rate gezogen werden sollten.

#### **Theoretischer Hintergrund**

Die Autorin betont die Bedeutung sensomotorischer Verarbeitungsprozesse für die Entwicklung des Gehirns und für schulische Lernprozesse. Sie geht aus von der Annahme, dass eine grössere Zahl von Kindern bei Schulbeginn nicht über die dort geforderten sensomotorischen Lernvoraussetzungen verfügen und dass diese Kinder ihre wenig entwickelten Fähigkeiten häufig so kompensieren, dass die fehlenden Lernvoraussetzungen zunächst nicht auffallen. Dieses Instrumentarium stellt einzelne Aspekte beziehungsweise Fertigkeiten der Wahrnehmung und des Handelns getrennt voneinander fest. Das Besondere dabei ist die Gestaltung der Beobachtungsaufgaben, die so erfolgt, dass Kompensationstechniken nicht wirksam werden können oder zumindest der Rückgriff auf selbige sofort auffällt. Dies ist wichtig, da einige Kompensationstechniken zwar eine gewisse Zeit helfen, den geforderten Lernstoff zu bewältigen, aber dazu führen, dass die Kinder über eine bestimmte Stufe nicht hinauskommen. Die Schwierigkeiten der Kinder werden deswegen häufig zu spät erkannt.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Es sind ganz verschiedenartige Einsatzmöglichkeiten des Instrumentariums denkbar. Je nach Zeitpunkt der Durchführung und den konkreten Bedingungen vor Ort variiert die Dauer. Die Durchführung kann auch über einen längeren Zeitraum verteilt ablaufen.

### Aufbau

Die Beobachtungssituationen dieses Instrumentariums sind in sieben Stufen strukturiert. Diese Stufen entsprechen in etwa auch dem Entwicklungsverlauf und dem Aufbau von zunehmend komplexeren Fähigkeiten der Kinder. Die **Stufe 1** bezieht sich auf basale, körperbezogene Fähigkeiten. In der **Stufe 2** geht es um ein Körperschema, die Seitendifferenzierung, die Feinmotorik, die Körperkoordination sowie die Bewegungs- und Handlungsplanung. Das heisst, die Stufen 1 und 2 befassen sich mit der Wahrnehmung der Körperfähigkeiten und im weitesten Sinn mit der motorischen Verarbeitung sowie der dafür notwendigen Wahrnehmungsvoraussetzungen. Die **Stufen 3 und 4** sind gleichrangig, da sie sich etwa zur gleichen Zeit entwickeln und eine vergleichbare Wertigkeit für Lernprozesse besitzen. Stufe 3 bezieht sich auf die visuelle Wahrnehmung, Stufe 4 auf die akustische Wahrnehmung. Die **Stufe 5** beinhaltet sowohl Ergebnisse einer komplexen sensorischen Integration, nämlich im Bereich der Sprachfähigkeit als auch im Bereich der Mengeninvarianz. **Stufe 6** erfasst ebenfalls eine komplexe Stufe der Wahrnehmungsverarbeitung, zum einen die intermodale Verknüpfung und zum anderen die serielle Wahrnehmung. In der komplexesten **Stufe 7** geht es um Anweisungsverständnis und um logisches Denkvermögen.

Den Beobachtungsstationen mit Hinweisen zur Durchführung ist ein Kapitel mit Informationen zur sensomotorischen Verarbeitung als Grundlage für das Lernen in der Schule vorangestellt. Die in den letzten Kapiteln zu findenden Beobachtungs- und Auswertungsbögen, Hinweise zur Förderung mit einzelnen Fallbeispielen und Antworten auf häufig gestellte Fragen bereichern die detailliert beschriebenen Beobachtungsstationen.

### Auswertung

Bei jeder Beschreibung einer Beobachtungsstation finden sich auch Hinweise zur Bewertung der Beobachtungen. Die Bewertung erfolgt in Prozent der höchstmöglichen Leistung. Diese Wertungen mit allfälligen zusätzlichen Bemerkungen werden für jedes Kind auf einen Beobachtungsbogen übertragen. Ein Auswertungsbogen als Zusammenzug für eine ganze Klasse und ein Auswertungsbogen zum Ermitteln der Förderbereiche für einzelne Kinder bieten gute Grundlagen zur Förderplanung.

### Förderung

Wenn in diesem Buch von Förderung gesprochen wird, ist damit nicht gemeint, dass die Kinder ein systematisches Training bekommen sollen. Eine Förderung bedeutet vielmehr, dass den Kindern Angebote gemacht werden, bei denen sie die notwendigen Fertigkeiten erwerben können. Dies kann zum Teil im regulären Angebot von Kindergarten und Schule geschehen. Eine spezielle Förderung ist erst dann vorgesehen, wenn Kinder die Angebote nicht annehmen oder die Anstrengung vermeiden. Konkrete Hinweise für eine Förderung sind bei den jeweiligen Beobachtungsstationen aufgeführt.

### Bewertung

Die Beobachtungsstationen zur Diagnose und Förderung bieten ein praxisnahe Instrument zur Erhebung der Lernvoraussetzungen von Schulanfängern im sensomotorischen Bereich. Die verschiedenen Einsatz- und Durchführungsmöglichkeiten bieten den Lehrpersonen einen grossen Handlungsspielraum. Die wesentlichen Informationen zur Wahrnehmungsentwicklung, zu Wahrnehmungsstörungen und deren Auswirkungen auf das Lernen in der Schule verschaffen eine wichtige Grundlage zur Durchführung der Beobachtungen. Die einzelnen Beobachtungsstationen sind mit ausführlichen und nützlichen Hinweisen versehen.

Die gezielte Beobachtung sämtlicher Kinder bei allen Aufgaben kann - gerade bei grossen Klassen - für eine auf sich allein gestellte Lehrperson schwer realisierbar sein. Die Autorin betont und begründet aber, wie wichtig es ist, alle Kinder zu beobachten. Bewährt hat sich die Durchführung im Teamteaching (allenfalls gemeinsam mit einer Heilpädagogin) und die Aufzeichnung mit Video.

Die Sammlung der Beobachtungsstationen ist sehr umfangreich, was ein differenziertes Bild der Lernvoraussetzungen einzelner Kinder ermöglicht. Allerdings kann es – auch bei der Durchführung gegen Ende der Basisstufe – nötig sein, die Beobachtungssituationen auf verschiedene Beobachtungszeitpunkte zu verteilen. Dabei sollte jedoch der Aufbau nach Entwicklungsstufen berücksichtigt werden. Die Autorin beschreibt auch Möglichkeiten zur Durchführung eines reduzierten Programms, bei dem der Schwer-

punkt auf der Überprüfung von Fertigkeiten liegt, die nicht so leicht im Alltagsunterricht beobachtet werden können. Denkbar ist auch die Auswahl spezifischer Beobachtungssituationen zur Überprüfung einzelner Teilsfertigkeiten.

## Schönrade/Pütz (2004): Die Abenteuer der kleinen Hexe

### Literatur

Schönrade, S./Pütz, G. (2004): Die Abenteuer der kleinen Hexe. Bewegung und Wahrnehmung beobachten, verstehen, beurteilen, fördern (4. überarbeitete Auflage). Dortmund: verlag modernes lernen, Borgmann.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

„Die Abenteuer der kleinen Hexe ist ein Beobachtungsverfahren, das auf spielerische Weise die Kinder in Situationen führen soll, die Aufschluss geben über die Entwicklung von Wahrnehmung und Motorik. Die im Rahmen von drei Geschichten gestellten Aufgaben, erlauben eine differenzierte Beobachtung verschiedener Aspekte der Entwicklung vier- bis achtjähriger Kinder im Bereich von Motorik und Wahrnehmung. Gleichzeitig werden Fördervorschläge präsentiert, die Anhaltspunkte für ein weiteres psychomotorisches Vorgehen enthalten. Diagnostik soll so in den pädagogischen und therapeutischen Alltag integriert werden. Empfohlen wird die Durchführung in Gruppen von zwei bis sechs Kindern. Die Autoren versuchen, den Lehrpersonen eine Sichtweise vorzustellen, die stärkenorientiert ausgerichtet ist, aber dennoch kritisch bleibt. Die Kenntnisse über die Grundlagen der Bewegung und Wahrnehmung sollen darüber hinaus die Möglichkeit eröffnen, Eltern fachliche Informationen über ihr Kind zu geben sowie individuelle Fördermöglichkeiten vorzuschlagen. Ebenso sollen Lehrpersonen auf dem Hintergrund dieses Verfahrens ermutigt werden, eigene, für ihre jeweilige Zielgruppe relevante, diagnostische Stationen selbst zu erstellen.“

### Theoretischer Hintergrund

Bewegung und Wahrnehmung sind auf dem Hintergrund eines komplexen Regelkreises zu verstehen. Jede eingehende Information ist sensorischer und jede Reaktion motorischer Art. So wird Bewegung jeweils durch vestibuläre, taktile, kinästhetische und visuelle Wahrnehmung kontrolliert, angepasst und gegebenenfalls korrigiert.

Bewegung und Wahrnehmung sind zentrale Kategorien psychomotorischer Theoriebildung. Unter Rückgriff auf die Arbeiten Piagets wird das Lernen durch Bewegung im Säuglings- und Kleinkindalter als ein wichtiger Baustein der kognitiven Entwicklung verstanden. Kinder sammeln über Bewegung Erfahrungen mit Personen, Materialien, Gegenständen und Räumen. In diesem Zusammenhang spielen vor allem taktil-kinästhetische Wahrnehmungs- und „hantierende“ Bewegungserfahrungen eine Rolle. Sie führen über das „Ergreifen“ und „Erfassen“ zu neuen Erkenntnisgewinnen. Über die Fortbewegung und Orientierung im Raum erwerben Kinder Vorstellungen von räumlichen Dimensionen. Das zeitlich erlebte Nacheinander von Bewegungshandlungen vermittelt ein Gefühl für zeitliche Abfolgen.

Die Autoren weisen auf die grosse Bedeutung der so genannten Basissinne vestibuläre, taktile und kinästhetische Wahrnehmung hin. Sie bilden die Grundlage sensorischer Verarbeitung und somit das Fundament, sich genau wahrzunehmen, Lernprozesse zu bewältigen und adäquat auf unterschiedlichste Umweltreize zu reagieren.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Der Zeitbedarf für eine Geschichte mit je acht Aufgaben beträgt zirka eine Stunde. Eine Geschichte kann auch in verschiedenen Teilen bearbeitet und so auf verschiedene Zeitpunkte verteilt werden. Von den Autoren wird empfohlen, auch bei Veränderungen des Geschichteninhalts nicht mehr als acht Aufgaben in einem Spieldurchgang zu stellen.

### Aufbau

Das Beobachtungsverfahren besteht aus drei Teilen – drei Geschichten mit insgesamt 24 Aufgabenstellungen. Zuerst ist im Buch jeweils die Geschichte in ihrer gesamten Länge abgedruckt. Anschliessend wird Aufgabe für Aufgaben erläutert. Auf der linken Buchseite befindet sich jeweils der zur Aufgabe entsprechende Ausschnitt der Geschichte mit Angabe der Beobachtungsmerkmale und einem aussagekräftigen Ausschnitt.

tigen Foto zur betreffenden Aufgabe. Auf der gegenüberliegenden Buchseite ist die Aufgabenbeschreibung formuliert, mit Angaben zu benötigten Materialien, Beobachtungskriterien, praktischen Tipps und Förderbeispielen. Dem Beobachtungsverfahren vorangestellt sind grundlegende Hintergrundinformationen zu Bewegung und Wahrnehmung, deren Entwicklung und Beobachtung bei Kindern. Hilfreiche Übersichtstabellen geben einen Überblick über die zu beobachtenden Dimensionen und in welchen Geschichten welche Beobachtungsmerkmale wesentlich sind. Berichte und Erfahrungen aus der Erprobungsphase und Kopiervorlagen zu einzelnen Aufgabenstellungen runden den Band ab.

### Auswertung

Zu jeder der drei Geschichten gibt es einen Beobachtungsbogen. Darin werden einerseits Bewertungen von 0 bis 2 vergeben, um ersten Überblick über den Entwicklungsstand des Kindes zu erhalten. Wesentlich aussagekräftiger sind die dokumentierten Beobachtungen in der Spalte „Beobachtungen“, welche die Grundlage für die Planung gezielter Fördermöglichkeiten bilden. Die Autoren empfehlen, die Durchführung per Videoaufzeichnung zu dokumentieren und diese anschliessend gemeinsam mit Kolleginnen/Kollegen zu analysieren. Die Lehrperson entscheidet dann anhand der Angaben im Beobachtungsbogen, bei welchem Kind in welchem Bereich Förderbedarf besteht.

### Förderung

Ein ganz kurzes Kapitel mit Hinweisen zur psychomotorischen Förderung ist dem Beobachtungsverfahren vorangestellt. Hier finden interessierte Lehrpersonen allgemeine Informationen zu Ziel und Inhalten des Förderns in diesem Bereich. Sämtlichen Aufgabenstellungen im Beobachtungsverfahren sind jeweils drei Förderbeispiele angefügt. Hier erhält die Lehrperson ausführliche, differenzierte und konkrete Hinweise, wie diejenigen Kinder gefördert werden können, die beim Lösen einer bestimmten Aufgabe Schwierigkeiten haben. Zusätzlich ist jeder Aufgabe ein weiterführender Schwerpunkt angefügt.

### Bewertung

Das Beobachtungsverfahren ist durch die Rahmengeschichte in Form eines Märchens geprägt. Dies ermöglicht einen kindgemässen Zugang zur Förderdiagnostik. Das Verfahren ist zur Durchführung in einer Gruppe von zwei bis sechs Kindern konzipiert. Die Autoren sehen vor, dass das Beobachtungsverfahren je nach Alter der Kinder, der Gruppenstruktur, den Themen des Alltags oder eines Projektes verändert werden kann. Es ist auch denkbar, einzelne wenige Beobachtungssituationen auszuwählen, um bestimmte Wahrnehmungsleistungen gezielt zu erfassen. Das für die Durchführung benötigte Material ist vermutlich in den meisten Kindergärten und/oder Schulen vorhanden.

Das Buch ist mit den zahlreichen Farbfotos ansprechend gestaltet und vermittelt auf einen Blick eine Vorstellung von den verschiedenen Aufgabenstellungen. Die klaren Angaben zu jeder Aufgabe mit praktischen Tipps erleichtern die Durchführung. Erfahrungen aus der Erprobungsphase haben gezeigt, dass eine alleinige Durchführung ohne zusätzliche Unterstützung einer weiteren Person nur teilweise die Möglichkeiten des Verfahrens ausschöpft. Empfehlenswert ist es, die Durchführung auf Video aufzuzeichnen und diese anschliessend zu analysieren.

Im November 2006 wird von den gleichen Autoren das Buch „Abenteuer im Piratenland“ zur psychomotorischen Diagnostik für sieben bis elfjährige Kinder erscheinen. Dieses Buch knüpft an die Grundidee des Beobachtungsverfahrens der „Kleinen Hexe“ an.

## Sinnhuber (2000): Sensomotorische Förderdiagnostik

### Literatur

Sinnhuber, H. (2000): Sensomotorische Förderdiagnostik. Ein Praxisbuch zur Entwicklungsüberprüfung und Entwicklungsförderung für Kinder von 4 bis 7½ Jahren. Dortmund: Verlag modernes lernen.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Das Praxishandbuch zur Entwicklungsüberprüfung und –förderung richtet sich in erster Linie an Lehrpersonen sowie an Therapeutinnen/Therapeuten, die sich für eine fördernde Begleitung von Kindern mit Auffälligkeiten im sensomotorischen Bereich einsetzen. Das Entwicklungsgitter ist kein Test, sondern eine Arbeitshilfe für jene, die Kinder bis zur Einschulung begleiten, fördern oder beurteilen und zeitig Warnsignale erkennen wollen. Es ist auch für betroffene Eltern gedacht. Sie sollen ermutigt werden, die

eigenen Beobachtungen mit Hilfe von Fachleuten einzuordnen, die erkannten Probleme anzugehen und sich für geeignete Fördermassnahmen anleiten zu lassen.

Ziel ist es, Entwicklungsprobleme bei Kindern rechtzeitig zu erkennen und sie mit gezielten Fördermassnahmen in der Entwicklung zu unterstützen. Das Praxishandbuch soll aufzeigen, wie Fördersituationen spielerisch gestaltet werden können.

### **Theoretischer Hintergrund**

Für die sensomotorische Entwicklung bis zum vierten Lebensjahr gibt es mit dem „Sensomotorischen Entwicklungsgitter“ bereits seit 1975 eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung. Sinnhuber hat mit der vorliegenden Arbeit auch die Altersgruppe der vier- bis siebenjährigen Kinder einbezogen. Sowohl im Entwicklungsgitter als auch im vorliegenden Buch steht die Praxisorientierung im Vordergrund, welche sich auf langjährige klinische Erfahrung stützt..

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Je nach Alter des Kindes werden aus der Aufgabensammlung entsprechende Aufgaben ausgewählt. Die Anzahl der Aufgaben, die einem Kind in einer Spielzeit gestellt werden, hängt von seinem Alter, von der Ausdauer, Konzentration und seinem Verhalten ab. Die Reihenfolge der Aufgaben ist freigestellt.

### **Aufbau**

Die Entwicklungsbeobachtung geschieht im Spiel und über das Spiel. In jedem Entwicklungsbereich werden verschiedene Aufgaben und Funktionen vorgegeben, die einem bestimmten Alter zugeordnet sind. Die Aufgaben umfassen folgende Funktionsbereiche:

- Optische Wahrnehmung
- Handgeschick
- Körperkontrolle
- Sprache
- Akustische Wahrnehmung

In den klar gegliederten Aufgabenbeschreibungen finden sich neben Zielsetzung und Altersangaben auch Angaben zu benötigtem Material, zu Durchführung und Bewertung sowie Hinweise auf Spiele und weiteres Lernmaterial. Beobachtungen werden in das Entwicklungsgitter eingetragen.

### **Auswertung**

Die Beobachtungen aus den Spielaufgaben werden in ein so genanntes Entwicklungsgitter eingetragen. Die Bewertung umfasst die Dimensionen „gekonnt“ und „halb gekonnt“. Die Kästchen der noch nicht gekonnten Aufgaben bleiben leer. Somit fallen die Lücken in dem einen oder anderen Entwicklungsbereich auf.. Bei einer erneuten Überprüfung kann dann wiederum eingetragen werden, wie sich halb oder nicht gelöste Aufgaben in nun gekonnte Lösungen verändert haben. Da es sich bei den Anforderungen um Mindestanforderungen handelt, sind grosse Schwierigkeiten im Ausführen mehrerer Aufgaben Hinweise darauf, dass das Entwicklungstempo im einen oder anderen Bereich offensichtlich verlangsamt ist und die Ursachen dafür allenfalls durch weitere fachspezifische Untersuchungen geklärt werden sollten.

### **Förderung**

Bei jeder einzelnen Aufgabenstellung ist angegeben, welche erweiterten Lernangebote für ein Kind geeignet sind, das beim Ausführen der betreffenden Aufgabe Schwierigkeiten gezeigt hat. Zudem sind jeweils auch Spiel- und Lernmaterialien aufgeführt, die zur Förderung im betreffenden Bereich im Fachhandel erhältlich sind.

### **Bewertung**

Die „Sensomotorische Förderdiagnostik“ bietet eine grosse Sammlung von Aufgaben, die problemlos im Kindergarten oder anfangs Basisstufe eingesetzt werden können. Bei einer Durchführung mit der ganzen Klasse oder in der Gruppe merkt die Lehrperson rasch, bei welchen Kindern sie noch genauer hinschauen und eventuell in der Einzelsituation die genauen Schwierigkeiten abklären sollte. Die einzelnen Aufgaben und die entsprechenden Förderangebote sind sehr klar beschrieben und regen dazu an, das eine oder andere im eigenen Unterricht umzusetzen. Dazu ist kein besonderes Material zu beschaffen, die gebrauchten Gegenstände finden sich vermutlich in jedem Kindergarten.

Die beschriebenen Lernangebote für Kinder mit besonderem Förderbedarf sind sehr verschiedenartig, so dass sich bestimmt für alle Kinder ein entsprechendes Angebot finden lässt. Auch wenn eine Lehrperson nicht für alle Kinder der Klasse den Lernstand mit dem „Sensomotorischen Entwicklungsgitter“ genau

erfassen will, bietet dieser Band zahlreiche Anregungen, wie im alltäglichen Unterricht die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder im sensomotorischen Bereich gezielt beobachtet werden können.

## **2. Diagnostik und Förderung im Bereich Grafomotorik**

Für den Bereich Grafomotorik sind zahlreiche Übungs- und Fördermaterialien im Handel erhältlich. Verfahren allein zur Diagnostik grafomotorischer Kompetenzen gibt es allerdings wenige. In vielen allgemeinen Entwicklungs- und Schuleingangstests werden auch Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen der Motorik erfasst. Zudem existieren einige Motoriktests, die unter anderem auch fein- und grafomotorische Kompetenzen aufzeigen. Unsere Auswahl diagnostischer Instrumente im Bereich Grafomotorik beschränkt sich auf Instrumente, die ausdrücklich grafomotorische Kompetenzen erfassen.

### **Rix (2000): Den Stift im Griff**

#### **Literatur**

Rix, A. (2000): Den Stift im Griff. 123 Spielhandlungen zur Förderung der Grafomotorik und ein Testverfahren zur Ermittlung der grafomotorischen Kompetenz (2. Aufl.). Horneburg: Persen Verlag.

#### **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

##### **Anwendungsbereich**

Gezielte Förderung bedarf einer genauen Kenntnis des Lerngegenstandes. Erst dieses Wissen versetzt Lehrpersonen in die Lage, den „diagnostischen Blick“ zu schulen und angemessene Förderangebote für alle Kinder oder spezielle Angebote für Kinder mit Schwierigkeiten bereitzustellen. Auf dieser Grundhaltung aufbauend bietet dieses Buch eine differenzierte, anschauliche Analyse des Lerngegenstandes Grafomotorik. Eine auf dieser Basis durchgeführte Handlungsstrukturanalyse der sensomotorischen Anforderungen, die das Schreiben von Zahlen und Buchstaben an Kinder stellt, ermöglicht eine begleitende Diagnostik während des ganzen Erwerbsprozesses grafomotorischer Kompetenzen.

Zur abklärenden Diagnostik beinhaltet das Buch mit dem „Kieler grafomotorischen Bogen“ ein Testverfahren, das erlaubt, mit 16 Aufgabenstellungen die grafomotorische Kompetenz eines Kindes zu bestimmen. Der „Kieler grafomotorische Bogen“ wurde vom Autor für vier- bis achtjährige Kinder, die sich in der Aneignungsphase ihrer grafomotorischen Kompetenz befinden, zusammengestellt. Empfohlen wird die Durchführung in der Einzelsituation, damit auch die Art der Aufgabenbearbeitung genau beobachtet werden kann. Allenfalls ist dies auch in einer Kleingruppe, eventuell mit Videounterstützung zu erreichen.

##### **Theoretischer Hintergrund**

Die Analyse des Lerngegenstandes Grafomotorik erfolgt durch die sogenannte Handlungsstrukturanalyse. Dabei wird versucht, den Lerngegenstand in seine verschiedenen Aspekte aufzugliedern und jeden einzelnen Aspekt von leicht nach schwer zu hierarchisieren. Die Hierarchisierung basiert auf Entwicklungslogik und Sachlogik. Entwicklungslogik meint, dass zum Beispiel die ersten Auseinandersetzungen von Kindern mit Stiften nicht gleich in einer korrekten Stifthaltung münden, sondern dass die Kinder zunächst mit dem Greifreflex auf einen dargebotenen Stift reagieren. Sachlogik bedeutet, dass es beispielsweise auf Grund der jeweiligen Geräteeigenschaften einfacher ist, mit einem Bleistift einen Strich zu ziehen als mit einem Füllfederhalter. Folgende Aspekte werden in der Analyse differenziert: Hand-, Griff- und Haltetechnik, Bewegungsführung und deren Stütz- und Unterstützungsfunctionen, Bewegungsrichtung, Ausführung, Schreibgerät, Untergrund sowie zusätzliche Koordinationsleistungen. Der Vorteil der Handlungsstrukturanalyse besteht darin, dass eine übersichtliche Darstellung der einzelnen Aspekte des Lerngegenstandes und der einzelnen Entwicklungsschritte eine Grundlage für differenziertes Diagnostizieren und Fördern bietet.

#### **Diagnostik und Förderung**

##### **Dauer**

Der Autor macht keine Zeitangaben. Je nach diagnostischer Fragestellung müssen nicht alle Aufgaben bearbeitet werden.

## Aufbau

Die Publikation umfasst einen theoretischen Teil, in dem die Handlungsstrukturanalyse zur grafomotorischen Entwicklung wird und eine Bestimmung grafomotorischer Grundkompetenzen dargestellt ist. Zudem enthält das Buch ein Testverfahren zur Ermittlung der grafomotorischen Kompetenz, der „Kieler grafomotorische Bogen“. Auf nur einer Blattseite sind insgesamt 16 Aufgaben zusammengefasst, die mit steigendem Schwierigkeitsgrad jeweils einen Ausschnitt der Grafomotorik abbilden, wie er sich aus der Handlungsstrukturanalyse ergibt. Der Hauptteil der Publikation bildet das grafomotorische Förderprogramm mit 123 Arbeitsbogen.

## Auswertung

Die Protokollierung zum „Kieler grafomotorischen Bogen“ erfolgt entweder parallel zur Durchführung des Verfahrens oder allenfalls mit Videoaufzeichnung nachträglich. Auf einem Protokollbogen finden sich immer zwei mit einem Bildausschnitt gekennzeichnete Aufgabenstellungen. Die angegebenen Beschreibungen der grafomotorischen Aspekte bilden jeweils die optimale Lösung ab. Die durch die Aufgaben bestimmte Bewegungsrichtung und die Art der Ausführung werden durch Piktogramme angegeben (die sich zur Planung der Förderung auch auf den Arbeitsbogen befinden). In der rechten Spalte des Bogens kann unter der Rubrik „Handlungsniveau des Kindes“ die gezeigte Leistung durch Anstreichen oder Markieren protokolliert werden.

Bei der Bewertung der Leistung sollten Beurteilungskriterien wie „Ökonomie der Ausführung insgesamt“, „Krafteinsatz“, „Steuerung der Bewegungsimpulse“, „Geschwindigkeit“, „Formkonstanz“ und „Produktqualität“ mit berücksichtigt werden.

## Förderung

Die in der Auswertung ermittelte grafomotorische Kompetenz stellt den Ausgangspunkt für eine entsprechende Förderung dar. Das grafomotorische Förderprogramm – der eigentliche Hauptteil des Buches – stellt 123 Arbeitsbogen zur gezielten Förderung zur Verfügung. Die passenden Bogen lassen sich leicht anhand der bereits auf dem Auswertungsbogen verwendeten Piktogramme auffinden.

## Bewertung

Die Publikation „Den Stift im Griff“ zielt auf die systematische Vermittlung einer grafomotorischen Grundkompetenz sowohl als begleitende Unterstützung beim Kompetenzerwerb für alle Kinder wie als gezieltes Förderangebot bei auftretenden individuellen Problemen. Thematisch bieten die Arbeitsbogen mit Rennautos, Mäusen, Segelschiffen, Feuerwehr etc. ein abwechslungsreiches und für die Kinder erfahrungsgemäß ansprechendes Arbeitsmaterial. Eine Vielzahl von Förderangeboten und Aufgabensammlungen sind im Handel erhältlich, um den in der Praxis häufig erlebten grafomotorischen Schwierigkeiten von Kindern zu begegnen. Häufig haben diese angebotenen Sammlungen eher zufälligen Charakter. Die Zusammenstellungen thematisieren zwar viele relevante Strichführungen, oftmals gleich mehrere auf einer Seite, aber sie entbehren einer systematischen Analyse des Lerngegenstandes. Das vorliegende Werk bietet eine differenzierte Analyse des Lerngegenstandes Grafomotorik und ermöglicht damit eine genaue Diagnostik und gezielte individuelle Förderangebote. Wenn eine Lehrperson sich mit der im Buch beschriebenen Handlungsstrukturanalyse vertraut gemacht hat, ist es ihr möglich, eine beobachtete Leistung eines beliebigen Kindes diagnostisch leicht einzuordnen, ohne das in diesem Werk beschriebene Diagnoseinstrument zu verwenden. Zudem besteht die Möglichkeit, mit diesem Wissen auf den eigenen Unterricht abgestimmte und allenfalls für jüngere Kinder vereinfachte Beobachtungsaufgaben zu entwerfen.

## Stehn, H. (2005): Wenn das „O“ Ecken hat

### Literatur

Stehn, H. (2005): Wenn das „O“ Ecken hat. Mal- und Schreibauffälligkeiten erkennen – Hilfen geben. Os-dorf/b. Kiel: Finger & Bewegung Verlag.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Dieses Praxisbuch mit zahlreichen Illustrationen bietet die Möglichkeit, Schreibauffälligkeiten diagnostisch zu ermitteln und direkte Hilfe einzuleiten. Mit Hilfe der grafomotorischen Schriftbilddiagnostik werden Schreibauffälligkeiten analysiert und zugrunde liegenden motorischen Auffälligkeiten zugeordnet.

Für Kinder mit Stifthaltungsproblemen werden zahlreiche Fördervorschläge und Schreibhilfen vorgestellt. Ebenso werden Fragen zum linkshändigen Schreiben beantwortet und konkrete Hilfen für linkshändige Kinder vorgeschlagen. Für weiterführende Abklärungen von grafomotorischen Schwierigkeiten bietet das Buch eine auch von nicht psychomotorisch ausgebildeten Lehrpersonen durchführbare Bewegungsdiagnostik.

### Theoretischer Hintergrund

Die theoretische Grundlage von „Wenn das O Ecken hat“ bilden die Untersuchungsklassifizierungen von C. Bert Touwen. Touwen hat in seinem Buch „Die Untersuchung von Kindern mit geringen neurologischen Funktionsstörungen“ Untersuchungsmethoden dargestellt, die vielschichtige Informationen über Bewegungen und deren Auffälligkeiten geben. H. Stehn, der Autor des vorliegenden Bandes adaptierte die neurologischen Testverfahren und entwickelte daraus ein eigenes Überprüfungsverfahren für grafomotorische Störungen.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Die Diagnostik von Schriftbild, Stifthaltung und Grafomotorik kann im Unterrichtsalltag je nach Bedarf eingesetzt werden.

### Aufbau

Für eine gesamtmotorische Untersuchung zur ganzheitlichen Abklärung grafomotorischer Schwierigkeiten stehen Protokollbogen für die Grobmotorik, die Fein- beziehungsweise Grafomotorik, die Unwillkürmotorik sowie für die Visumotorik zur Verfügung. Hier sind den sehr differenzierten Beobachtungsmerkmalen mögliche Interpretationen und Hilfen zugeordnet, die ein genaues Erfassen von Auffälligkeiten erlauben. Das Kapitel zur Schriftbilddiagnostik bietet mit zahlreichen Abbildungen die Möglichkeit, Auffälligkeiten im Schriftbild bei Buchstaben, Zahlen, Wörtern oder Texten zu identifizieren. Mehrere Kapitel widmen sich dem richtigen Zusammenwirken zwischen Stifthaltung, Heftlage und Sitzhaltung. Die empfehlenswerte Stifthaltung und Stighthaltungsanbahnung ist ausführlich dargestellt und die vielen Fotos dienen als Hilfe beim Erkennen auffälliger Stighthaltungen. Grossen Raum nimmt dementsprechend die Darstellung möglicher Schreibhilfen ein. Ein Kapitel widmet sich mit Hintergrundinformationen und konkreten Hilfen dem linkshändigen Schreiben.

### Auswertung und Förderung

Zu den einzelnen Aufgabenstellungen gibt es sehr differenzierte Beobachtungskriterien, denen mögliche Beurteilungen und Hilfen zugeordnet sind. Die Beurteilungen helfen bei der weiteren Durchführung der Bewegungsbeobachtungen und geben Hinweise auf eine fein- oder grobmotorische Förderung. Das Kapitel zur Schriftbilddiagnostik bietet mit zahlreichen Abbildungen differenzierten Beschreibungen und Interpretationen sowie weiterführenden Hinweisen und Hilfestellungen die Möglichkeit, ähnliche Schriftbilder von Kindern der eigenen Klasse zu identifizieren und entsprechend zu beurteilen.

Auch die Ausführungen zur Stighthaltung bieten differenzierte und fotografisch illustrierte Beobachtungshinweise, mögliche Interpretationen sowie vielfältige Hilfestellungen. Für linkshändige Kinder werden spezielle Schreibhilfen aufgeführt.

## Bewertung

Für die Diagnostik der Grafomotorik, des Schriftbildes und der Stighthaltung findet sich kein vergleichbares Werk. Gerade die Sitz- und Stighthaltung beziehungsweise die Stighthaltungsanbahnung hat auch für die Basisstufe eine wichtige Bedeutung. Die gezielten Beobachtungshinweise, Interpretationshilfen und Fördervorschläge sind wertvoll, um Kinder darin zu unterstützen, eine stabile Stighthaltung auszubilden, die es ermöglicht, unter geringstem Kraftaufwand zu schreiben oder zu malen. Auch die Analyse des Schriftbildes von Buchstaben und Zahlen bietet Basisstufenlehrpersonen eine Hilfe zur Identifikation derjenigen Kinder, die einer speziellen Förderung bedürfen. Die Diskussion möglicher Lineaturen und deren Vor- bzw. Nachteile ist für Lehrpersonen sämtlicher Stufen interessant und gerade im Hinblick auf schreibauffällige Kinder wertvoll.

Das Buch bietet ausserdem ausführliche Hinweise zum linkshändigen Schreiben und mögliche Hilfestellungen für betroffene Kinder. Das ganze Werk ist trotz ausführlicher Hintergrundinformationen sehr praxisnah und durch die vielen Abbildungen sehr anschaulich.

### 3. Diagnostik und Förderung von Konzentration und Aufmerksamkeit

Nachfolgend werden Instrumente zur Diagnostik und Förderung von Konzentration und Aufmerksamkeit vorgestellt. Obwohl Konzentrationsprobleme zu den am häufigsten genannten Schwierigkeiten im Unterricht zählen, gibt es nicht viele geeignete Diagnoseinstrumente für den Einsatz im Unterricht vier- bis achtjähriger Kinder. Die meisten Diagnoseinstrumente in diesem Bereich sind umfangreiche psychologische Tests, die in Einzelsitzungen durch speziell ausgebildete Personen durchgeführt werden müssen und klinische Befunde liefern. Die hier aufgeführten Tests eignen sich aber speziell für die Durchführung im Unterricht. Ebenso sind die vorgestellten Trainings- und Förderprogramme gut geeignet, um im Unterricht eingesetzt zu werden.

- Kriterium vollständig erfüllt
- Kriterium teilweise erfüllt

| Autor(en)                              | Instrument bzw.<br>Förderprogramm  | Seite | Alter | Dauer in min. | In Gruppen durchführbar | Förderprogramm | Diagnoseinstrument | Konzentration beim Lesen,<br>Rechnen und Schreiben | Durchaltevermögen | Fehlervermeidung | Selbst- und Aufmerksam-<br>keitssteuerung | Mentales Training, Ent-<br>spannung |
|--|--|-------|-------|---------------|-------------------------|----------------|--------------------|--|-------------------|------------------|---|-------------------------------------|
| Affeldt, M.<br>et al. (1999)           | KIKO – Kinder<br>konzentrieren sich  | 23    | 6-12  | -             | ●                       | ●              |                    |  |                   |                  | ●   | ●                                   |
| Ettrich, C.<br>(2003,<br>2004)         | Konzentrationstrai-<br>nings-Programm<br>für Kinder I-III                                      |       | 4-10  | 20x<br>35-45  | ○                       | ●              |                    |  | ●                 |                  | ●   | ●                                   |
| Kleber, E.<br>W./ Kleber,<br>G. (1974) | Differentieller Leis-<br>tungstest für das<br>Vorschulalter<br>(DL-KE)                         | 24    | 5-7   | 15            | ●                       |                | ●                  |  | ●                 | ●                |   |                                     |
| Kleber, E.<br>W./ Kleber,<br>G. (1999) | Differentieller Leis-<br>tungstest für das<br>Schulalter<br>(DL-KG)                            | 24    | 7-10  | 21            | ●                       |                | ●                  |  | ●                 | ●                |   |                                     |
| Krowat-<br>sche et al.<br>(2004)       | Marburger Kon-<br>zentrations-training<br>(MKT) für Kinder-<br>garten- und Vor-<br>schulkinder | 25    | 3-6   | 6-8x<br>1 h   | ○                       | ●              |                    |  |                   |                  | ●   | ●                                   |
| Krowat-<br>sche et al.<br>(2004)       | Marburger Kon-<br>zentrations-training<br>(MKT) für Schul-<br>kinder                           | 25    | 6-12  | 6-8x<br>1 h   | ○                       | ●              |                    |  |                   |                  | ●   | ●                                   |
| Kurth, E/<br>Büttner, G.<br>(1999)     | Testreihe zur Prü-<br>fung der Kon-<br>zentrationsfähigkeit<br>(1999)                          | 23    | 7-8   | 40-45         | ●                       |                | ●                  | ●  |                   |                  |   |                                     |

# Affeldt et al. (1999): KIKO – Kinder konzentrieren sich

## Literatur

Affeldt, M. et al. (1999). KIKO – Kinder konzentrieren sich: Anregungen und Übungen für die Schule Klasse 1-6. Hannover: Schroedel.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Das Übungsprogramm KIKO kann präventiv oder als Intervention bei Konzentrationsproblemen der Kinder im Unterricht eingesetzt werden. Die Autoren betonen, dass die Übungen vor einer umfassenden psychologisch-diagnostischen Abklärung durchführbar und pädagogisch vertretbar sind. Es werden sowohl rasch greifende Massnahmen als auch längerfristig angelegte Schritte der Vorbeugung und Abhilfe vorgeschlagen. Bei der Auswahl der Übungen wurde darauf geachtet, dass sie keinen grossen Zeit- und Arbeitsaufwand erfordern. Ebenso wurden Übungen ausgewählt, welche bei unterschiedlichst gelagerten Konzentrationsproblemen helfen sollen. Dies geschieht durch Interventionen im Unterricht, durch Gruppen- und spielpädagogische Interventionen und durch mentales Training und Entspannungsverfahren. Die Übungen sind für die erste bis sechste Klasse konzipiert.

### Theoretischer Hintergrund

Die Autoren geben Informationen zu verschiedenen Formen der Konzentrationsproblematik. Ebenso werden die Begriffe der Aufmerksamkeit und der Konzentration ausdifferenziert und es wird dargestellt, welche Voraussetzungen für gute Konzentrationsleistungen notwendig sind. Die vorgeschlagenen Übungen beziehen sich auf vier Ebenen, bei denen Konzentrationsprobleme auftauchen können: Im Verhalten, durch Probleme in der Wahrnehmung und der Reizselektion, Schwierigkeiten in der Informationsverarbeitung und durch mangelnde Erholung der mentalen Energien. Grundsätzlich wird in diesem Übungsprogramm ein umfassender und ganzheitlicher Ansatz vertreten, in dem neben dem kognitiven Bereich auch vitale, affektive und soziale Komponenten als bedeutsam erachtet werden bei Konzentrationsproblemen. Für eine weiterführende theoretische Fundierung verweisen die Autoren auf verschiedene Publikationen, die im Literaturverzeichnis angegeben sind.

## Förderung

### Dauer

Die Übungen können während des ganzen Schuljahres im Unterricht eingesetzt werden. Es gibt Übungen von kurzer, mittlerer und langer Dauer. Dies wird mit einem Zeitsymbol bei den Übungen angegeben.

### Aufbau

In einem einführenden Kapitel werden grundlegende Informationen zu Aufmerksamkeit und Konzentration vermittelt. Im Praxisteil werden die Lehrkräfte, Eltern und Kinder zuerst an das Thema Konzentration durch verschiedene einführende Übungen und Fragen herangeführt. Danach werden die psychischen Grundbedürfnisse der Kinder dargestellt, deren Befriedigung sichergestellt sein muss, damit sie gute Konzentrationsleistungen erbringen können. Die folgenden Übungen sind einerseits ganzheitlich orientiert. Andererseits geht es um die Förderung spezifischer Aspekte nämlich den kognitiven, meditativen und kreativ-emotionalen Aspekt. Jeder Übungsbereich wird klar eingeführt und es wird dargestellt, wofür die Übungen entwickelt wurden und wie sie eingesetzt werden können. Die einzelnen Übungen sind dann auf je einer A4-Seite dargestellt. Symbole geben an ob es sich um Einzel-, Gruppen oder Klassenübungen handelt und wie viel Zeit für sie benötigt wird. Die Durchführung der Übungen wird klar dargestellt und es werden zusätzliche Hinweise zu Variationen gegeben. Am Schluss finden sich Hinweise für den Einsatz geeigneter Musik, eine thematische Übersicht der vorgestellten Übungen und ein Register mit spezifischen Suchbegriffen und Querverbindungen. Neben dem hier vorgestellten Grundband gibt es die folgenden Themenhefte, die nach demselben Prinzip aufgebaut sind:

- Übungen zur Unterstützung des Lernens
- Übungen zur basalen Wahrnehmung
- Übungen aus der Schultasche
- Übungen mit Musik (MC und CD)

## Bewertung

Das KIKO Trainingsprogramm zur Konzentrationsförderung bietet eine Fülle von Anregungen und Übungen, die im täglichen Unterricht gut eingebaut und bei verschiedenen Aspekten der Konzentrationsproblematik eingesetzt werden können. Die Informationen sind klar und gut verständlich dargeboten. Die Übungen benötigen zumeist wenig Material- und Vorbereitungsaufwand und sind somit sehr praktikabel. Zur Prävention von Konzentrationsproblemen und als Erstintervention im Schulunterricht für die erste bis sechste Klasse kann dieses Programm sehr empfohlen werden.

## Ettrich (2003): Konzentrationstrainings-Programm für Kinder I-III

### Literatur

- Ettrich, C. (2004). Konzentrationstrainings-Programm für Kinder I, Vorschulalter. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht  
Ettrich, C. (2003, 2004). Konzentrationstrainings-Programm für Kinder II, 1. und 2. Schulklasse. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht  
Ettrich, C. (2004). Konzentrationstrainings-Programm für Kinder III, 3. und 4. Schulklasse. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht

Eine Vertiefung aus theoretischer Sicht bietet das Konzentrationstrainingsprogramm für Kinder von Christine Ettrich, welches für das Vorschulalter, die erste und zweite Klasse sowie die dritte und vierte Klasse erhältlich ist. Dieses Programm wird grundsätzlich nur in kleinen Gruppen oder in Einzelsitzungen durchgeführt und enthält Material für zwanzig 35-45 Minuten dauernde Sitzungen. Die Durchführung kann durch geschulte Pädagogen, Sonderpädagoginnen und -Pädagogen sowie Psychologinnen und Psychologen und kindertherapeutisch tätige Personen durchgeführt werden.

## Kleber/Kleber (1974, 1999): Differentieller Leistungstest für das Vorschulalter DL-KE und für das Schulalter DL-KG

### Literatur

- Kleber, E.W. & Kleber, G. (1974). Differentieller Leistungstest – KE (DL-KE). Göttingen: Hogrefe.  
Kleber, E. W. & Kleber, G. (1999). Differentieller Leistungstest – KG (DL-KG). Göttingen: Hogrefe.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Der DL-KE und der DL-KG sind Tests, die Leistung bei konzentrierter Tätigkeit erfassen oder die Fähigkeit, über einen längeren Zeitraum gleichmäßig in Bezug auf Quantität und Qualität zu arbeiten. Dabei geht es vor allem darum, das Durchhaltevermögen und die Fehlervermeidung zu untersuchen. Da es sich bei den beiden Tests um Durchstreicheverfahren handelt, wird dabei die visuelle Konzentrationsfähigkeit beurteilt. Der Test kann bei Kindern angewendet werden, deren Verhalten Konzentrationsschwierigkeiten zeigt. Im Test fallen diese Kinder durch viele Fehler und eine unregelmäßige Fehlerverteilung auf. Der DL-KE kann bei fünf- bis siebenjährigen Kindern durchgeführt werden, der DL-KG bei sieben- bis zehnjährigen Kindern. Die Tests sind als Gruppentest konzipiert. Dennoch wird empfohlen, sie nur in Kleingruppen von vier bis sechs Kindern durchzuführen. Das Arbeitsverhalten der Kinder kann so begleitend beobachtet werden und es besteht die Möglichkeit, bei falscher Durchführung des Tests schnell zu reagieren.

### Theoretischer Hintergrund

Beim DL-KE wird konzentratives Verhalten untersucht, das die Bereitschaft des Kindes voraussetzt, eine Aufgabe unter dem Einsatz eigener Ressourcen und unter Verzicht auf eigene Ziele bei gleichzeitiger Übernahme von Fremdzielen zu Ende zu bringen. Diese Art des konzentrativen Verhaltens, welches über die willkürliche Aufmerksamkeit hinausgeht, entwickelt sich bereits im Laufe der Vorschulzeit und kann über immer längere Zeiträume hinaus aufrechterhalten werden. Insbesondere zwei Anforderungen werden in Zusammenhang mit dem konzentrativen Verhalten in Beziehung gesetzt: Das Durchhaltevermögen und die Fehlervermeidung.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

**DL-KE:** Die reine Testdauer beträgt 15 Minuten. Es muss aber genügend Zeit für die Testeinführung und die Übungsbeispiele eingerechnet werden.

**DL-KG:** Reine Testdauer 21 Minuten. Für die gesamte Durchführung mit Instruktion wird mindestens eine Schulstunde von 45 Minuten benötigt.

### **Aufbau**

Die beiden Tests sind Durchstreichverfahren. Während 15 (DL-KE) bzw. 21 (DL-KG) Minuten müssen die Kinder bestimmte Abbildungen durchstreichen (z.B. Baum und Kamm) und bei den anderen Abbildungen einen Punkt machen. Die Kinder können immer 90 Sekunden arbeiten. Dann gibt es einen Stopp und sie müssen auf ein Signal hin mit einer neuen Reihe beginnen. Bei beiden Tests gibt es Paralleltestformen.

### **Auswertung**

Die Auszählung der bearbeiteten Items erfolgt bei beiden Tests mit Hilfe von Schablonen. Es können folgende Werte ermittelt werden, die mit Hilfe von Normtabellen in Prozentränge oder ein Prozentrangband transformiert werden können:

**Quantitativer Aspekt:** Anzahl bearbeiteter Items

**Qualitativer Aspekt:** Fehleranteil bei den relevanten und irrelevanten Zeichen

**Gleichmässigkeit der Leistung:** Schwankungsbreiten der Leistungsmenge.

Für einen Überblick über die Zeitintervalle kann ein Leistungsprofil erstellt werden.

### **Förderung**

Für die Förderung der Konzentrationsfähigkeit können die in dieser Zusammenstellung beschriebenen Förderprogramme eingesetzt werden (KIKO, MKT).

### **Bewertung**

Die beiden Tests sind einfach anzuwendende standardisierte Durchstreicheverfahren, die in Kleingruppen oder bei Zweitklasskindern mit der ganzen Klasse durchgeführt werden können. Sie erfassen zwei klar umschriebene Komponenten der Konzentrationsfähigkeit – das Durchhaltevermögen und die Fehlervermeidung. Dies sind zwei Komponenten, die in der Schule bezüglich des konzentrativen Verhaltens als wichtig erachtet werden. Die Ergebnisse aus diesen Tests geben Hinweise, ob in den genannten Komponenten Defizite bestehen und ob eine vertieftere Beobachtung und eventuelle Förderung im konzentrativen Bereich notwendig ist.

## **Krowatschek/Albrecht/Krowatschek (2004): Marburger Konzentrationstraining MKT für Vorschulkinder, Kindergarten- und Schulkinder**

### **Literatur**

Krowatschek, D.; Albrecht, S. Krowatschek, G. (2004). Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Kindergarten- und Vorschulkinder. Dortmund: Borgmann.

Krowatschek, D.; Albrecht, S. Krowatschek, G. (2004). Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Schulkinder. 6. völlig überarb. Aufl. Dortmund: Borgmann.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Die beiden Trainings richten sich an Kinder, die Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsprobleme haben oder bei denen sich eine spezifische Aufmerksamkeitsstörung abzeichnet. Ziel des Trainings ist es, die Selbststeuerung, die Aufmerksamkeitssteuerung und die Selbstständigkeit der Kinder zu fördern. Zudem wird auf die Förderung der Wahrnehmung und der Feinmotorik eingegangen und die Leistungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft soll erhöht werden. Die Trainings sind als Gruppentrainings konzipiert und können zum Teil während des Unterrichts durchgeführt werden. Das gesamte Training kann aber nur in speziellen Kleingruppen von drei bis vier Kindern durchgeführt werden und dauert insgesamt zirka acht Stunden, die auf mehrere Wochen verteilt werden können. Das Training für Vorschul- und Kindergartenkinder richtet sich an Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren. Das Training für Schulkinder ist für Kin-

der im Alter von sechs bis zwölf Jahren konzipiert. Das Training kann sowohl von Kindergärtnerinnen und Kindergartenlehrern, Lehrpersonen für die Primarschule als auch von Speziallehrkräften durchgeführt werden. Ein wichtiger Bestandteil ist die Elternarbeit. Diese wird durch Elternabende gewährleistet, bei denen die Eltern auch Anregungen zur Förderung ihrer Kinder bekommen.

### Theoretischer Hintergrund

Das Training basiert auf Erkenntnissen aus der kognitiven Verhaltenstherapie. Insbesondere wird mit der Methode der verbalen Selbstinstruktion gearbeitet. Durch diese Methode sollen die Kinder lernen, wie sie ihre Aufmerksamkeit steuern können. Das Erlernen der Selbststeuerung erfolgt in fünf Schritten: (1) Modelllernen, (2) Fremdsteuerung, (3) Lautes Denken, (4) Leise Selbstinstruktion und (5) Inneres Sprechen oder Selbstinstruktion. Im Training für die Vorschul- und Kindergartenkinder wird die Methode nur bis Schritt drei gelernt. Zudem sind weitere Verhaltenstherapeutische Elemente in das Training eingebaut. Wichtige Bestandteile sind dabei die positive Verstärkung, das Loben, Punktepläne, das Ignorieren mit positivem Modell und die Auszeitmethode.

## Förderung

### Dauer

Am sinnvollsten ist es, die Trainings als kurzes Programm mit sechs bis acht Sitzungen von einer Stunde Dauer zu planen. Wenn sich abzeichnet, dass einzelne Inhalte vertieft bearbeitet werden müssen, kann ein weiterer Trainingsblock angehängt werden. Es gibt genügend Arbeitsmaterial für einen solchen Ausbau. Parallel zum Training mit den Kindern findet die Elternarbeit statt. In vier Elternabenden werden die Eltern mit dem Training vertraut gemacht und erhalten Anregungen zum Spielen und Arbeiten mit ihren Kindern.

### Aufbau

Die beiden Trainings bestehen aus je einem Ordner mit Anweisungen und Kopiervorlagen. Die einzelnen Sitzungen haben immer dieselbe Struktur, das heißt sie setzen sich aus denselben Elementen zusammen:

**Training für Vorschul- und Kindergartenkinder:** Beginn der Sitzung mit Begrüßung und Arbeit mit dem Ringheft, Entspannungsübungen und Spiele, Arbeitsblätter und Übungen, Spiele, Punkte und Abschluss.

**Training für Schulkinder:** Lebhaftes Spiel, Entspannungsübungen, Arbeitsblätter und Übungen zum inneren Sprechen, Kim-Spiele, Konzentrations-Übung, attraktive freie Spiele. Die im Training angewendeten Methoden werden sehr gut erklärt und sind leicht durchführbar. Für alle Elemente des Trainings gibt es eine Vielzahl von Übungen, Anregungen und Beispielen als Kopiervorlage. Auch zur Elternarbeit gibt es konkrete Durchführungshinweise und Anregungen.

## Bewertung

Das Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Schulkinder wird bereits seit 1994 erfolgreich bei vielen Kindern angewendet und wurde auch schon mehrfach mit gutem Ergebnis evaluiert. Die Nachfrage nach einem ähnlichen Trainingsprogramm für Kindergarten- und Vorschulkinder hat zur Entwicklung des MKT für Kindergarten- und Vorschulkinder geführt, welches nach demselben Konzept wie das MKT für Schulkinder aufgebaut ist. Beide Trainings sind sehr benutzerfreundlich, klar aufgebaut und verständlich strukturiert. Auf theoretische Hinweise wird nur sehr zurückhaltend eingegangen. Das Hauptgewicht liegt bei der praktischen Durchführbarkeit und Anwendbarkeit des Trainings. Die Übungen, Spiele und Anregungen sind kindgerecht und attraktiv gestaltet. Die Trainings machen insgesamt einen sehr guten und zweckmäßigen Eindruck. Einziger negativer Punkt ist, dass sie nur sehr bedingt während des regulären Unterrichts durchgeführt werden können und somit einen zusätzlichen Arbeitsaufwand für Lehrkräfte bedeuten. Aber sicher können auch verschiedene Anregungen aus den Trainings für den Regelunterricht übernommen werden.

# Kurth/Büttner (1999): Testreihe zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit TPK

## Literatur

Kurth, E./ Büttner, G. (1999). Testreihe zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit (TPK). Göttingen: Hogrefe.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Zielsetzung des Verfahrens ist es, schulnahe Aspekte der Konzentration zu erfassen, da sich diese von der allgemeinen Konzentrationsfähigkeit unterscheiden. Im Schulalltag werden wechselnde Anforderungen an die Konzentration gestellt durch die sowohl aktiven als auch rezeptiven Tätigkeiten. Diesen unterschiedlichen konzentrativen Anforderungen will der Test gerecht werden. Da Lesen, Schreiben und Rechnen im Unterricht häufig vorkommen, beziehen sich die Aufgaben im Test auf diese Fertigkeiten. Neben der Aufklärung allgemeiner schulischer Lernschwierigkeiten im Zusammenhang mit der Konzentration kann der Test auch angewendet werden, um einen sonderpädagogischen Förderbedarf abzuklären. Ebenso kann der Test verwendet werden, um eine Evaluation von Förderprogrammen vorzunehmen.

Der TPK ist ein Papier- und Bleistifttest. Es ist ein Gruppentest und so konzipiert, dass er während einer Schulstunde durchgeführt werden kann. Da der Test Grundfertigkeiten im Schreiben voraussetzt, kann er erst ab dem zweiten Schuljahr eingesetzt werden. Eine weitere Voraussetzung für die Anwendung des Tests ist, dass keine Lese-Rechtschreibschwäche oder Rechenschwäche vorliegt. Der TPK sollte nicht in den ersten oder letzten Wochen eines Schuljahres durchgeführt werden, da auch die Normierungsstichproben etwa in der Mitte der jeweiligen Schuljahre erhoben wurden.

### Theoretischer Hintergrund

Grundsätzlich bezeichnen die Autoren Aufmerksamkeit und Konzentration als verwandte Konstrukte. Aufmerksamkeit wird dabei als einen Zustand gerichteter Wachheit bezeichnet und die Konzentrationsfähigkeit als Höchstform der willkürlichen Aufmerksamkeit betrachtet. Da im schulischen Alltag verschiedene Arten der Konzentration gefordert sind, beziehen sich die Autoren spezifisch auf die Rahmentheorie von O. Neumann (1992). Diese besagt, dass Konzentration nicht ein einheitliches Konstrukt darstellt. Vielmehr liegen ihr unterschiedliche Mechanismen zugrunde, die von der Orientierung auf neue Anforderungen bis hin zu automatischen Handlungen reichen. Dies bedeutet, dass je nach Aufgabenart eine unterschiedliche Form der Konzentration benötigt wird. Deshalb wurden bei der Konstruktion des Tests verschiedene Aufgabenarten, die besonders aussagekräftig hinsichtlich der schulischen Konzentrationsfähigkeit sind, konzipiert. In verschiedenen Untersuchungen stellte sich heraus, dass das Abschreiben, das Kopfrechnen sowie das Zuhören und relevante Informationen aufnehmen Aufgaben sind, die besondere Konzentrationsfähigkeit erfordern.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Der Test ist so aufgebaut, dass er während einer Schulstunde, also in 40 bis 45 Minuten mit der ganzen Klasse durchgeführt werden kann.

### Aufbau

Der TPK besteht aus einer dreiteiligen Aufgabenserie mit folgenden Bestandteilen:

- **Abschreibtex**: Es gibt zwei mit Bildern umrahmte Texte von Lafontaine („Der Bär und die beiden Strolche“, „Die Eiche und das Schilfrohr“), die in 10 Minuten abzuschreiben sind. Alle zwei Minuten erfolgt das Kommando: „Wort zu Ende schreiben, eine Zeile freilassen, weiter schreiben“. Kinder, die vor Ablauf der vorgesehenen Zeit mit der ersten Geschichte fertig sind, bearbeiten anschliessend die zweite Geschichte.
- **Tiergeschichte (Rezeptive Aufmerksamkeitsprobe)**: In einer vorgelesenen Geschichte soll auf die darin vorkommenden Tierarten (insgesamt 31) geachtet werden und diese sollen anschliessend aufgeschrieben werden.
- **Rechentest**: Dieser besteht aus gemischten Additions- und Subtraktionsaufgaben, wie z.B.  $7+8-3=$ . Auch hier sollen innerhalb von 10 Minuten so viele Aufgaben wie möglich bearbeitet werden. Alle zwei Minuten ist das Kommando „Strich!“ zu beachten und die zuletzt bearbeitete Aufgabe ist zu unterstreichen.

## **Auswertung**

Für den Abschreibe- und den Rechentest werden die Anzahl der geschriebenen Silben beziehungsweise der bearbeiteten Aufgaben in den Zwei-Minuten-Abschnitten und in der Gesamtzeit von 10 Minuten gezählt und addiert. Zudem wird die Anzahl Fehler gezählt. Für die Tiergeschichte zählt die Anzahl der genannten Tiere. Dem Alter entsprechend werden die sieben erhaltenen Rohwerte anhand einer Tabelle in C-Werte umgerechnet. Die Summe der C-Werte kann mit Hilfe einer Tabelle in einen Gesamtkonzentrationswert mit  $M = 100$  und der Standardabweichung  $SD=15$  umgerechnet werden. Die sieben C-Werte können zusätzlich auf dem Auswertungsbogen in graphischer Form in einem Profil dargestellt werden. Die Bestimmung eines Gesamtkonzentrationswertes ist aber nur sinnvoll, wenn das Profil ausgeglichen ist. Wenn einzelne Werte unter drei oder über sieben liegen, soll einer qualitativen Bewertung Vorrang gegeben werden, die beispielsweise zeigt, dass Konzentrationsprobleme vorrangig das Arbeitstempo, die Genauigkeit oder die Leistungsschwankung betreffen. In solchen Fällen ist auch ein Teilzeit-Vergleich (2.-3. mit 4.-5. Teilzeit) sinnvoll und könnte auf die Ausdauerleistung oder die Ermüdbarkeit hinweisen. Die Auswertung nimmt pro Kind etwa 10 Minuten in Anspruch.

## **Förderung**

Im Test selber werden keine spezifischen Förderhinweise gegeben. Der Test kann aber zur Überprüfung von Trainingserfolgen eingesetzt werden. Hier ist insbesondere der Gesamtkonzentrationswert am aussagekräftigsten. Trainingsprogramme, die bei Konzentrationsschwierigkeiten eingesetzt werden können sind zum Beispiel das „Marburger Konzentrationstraining für Kindergarten- und Vorschulkinder und Schulkinder“ (MKT) von Krowatschek (2004), das Übungsprogramm „KIKO – Kinder konzentrieren sich“ von Manfred Affeldt (1999) und das Konzentrationstrainingsprogramm für Kinder von Ettrich (2004). Diese Programme sind in der vorliegenden Zusammenstellung beschrieben.

## **Bewertung**

Der TPK ist ein sehr gutes und nützliches diagnostisches Instrument, um die in der Schule geforderten konzentrativen Leistungen zu erfassen. Sehr positiv ist auch, dass er als Gruppentest während einer Schulstunde durchgeführt werden kann. Ebenso ergibt die Auswertung mit relativ geringem Aufwand ein differenziertes Bild über Defizite in den in der Schule verlangten Konzentrationsleistungen. Ein weiteres Plus besteht darin, dass der TPK auch eingesetzt werden kann, um Trainingserfolge differenziert zu ermitteln. Im Hinblick auf die Basisstufe ist negativ, dass Grundfertigkeiten im Schreiben, Lesen und Rechnen vorhanden sein müssen und somit ein Einsatz erst im letzten Jahr der Basisstufe möglich ist. Dennoch ist der TPK empfehlenswert, da er einer der wenigen Tests ist, der explizit die schulische Konzentrationsfähigkeit prüft.

## 4. Diagnostik und Förderung im Bereich des Selbstkonzepts

Nachfolgend werden verschiedene Instrumente im Bereich der Selbstkonzept-Diagnostik besprochen beziehungsweise geeignete Förderprogramme aus diesem Bereich vorgestellt. Der Begriff des Selbstkonzepts wird hier umfassend verwendet. Er bezieht sich nicht nur auf das Fähigkeitsselbstkonzept oder das schulische Selbstkonzept, sondern auch auf die Bereiche der Selbstregulation, der Motivation, der Emotion und des Selbstwertgefühls. Es gibt nicht viele diagnostische Instrumente im deutschsprachigen Raum, die den Bereich des Selbstkonzepts auch in dieser erweiterten Form abdecken. Die wenigen Instrumente, die vorhanden sind, sind zumeist ab dem vierten Schuljahr einsetzbar. Die Ausnahmen, welche sich für den Einsatz in der Basisstufe eignen, sind im Folgenden aufgeführt.

- Kriterium vollständig erfüllt
- Kriterium teilweise erfüllt

| Autor(en)                     | Instrument   | Seite | Alter | Dauer in min.  | In Gruppen durchführbar | Motivationale Lernvoraussetzungen | Kognitive Lernvoraussetzungen (Metakognition) | Selbstwertgefühl | Emotionale Befindlichkeit | Soziale Befindlichkeit |
|-------------------------------|--|-------|-------|--|-------------------------|-----------------------------------|---|------------------|---------------------------|------------------------|
| Dalgleish, T. (2000)          | Selbst-Wert-Gefühl 1./2. Jahrgangsstufe  | 30    | 6-8   | -  | ●                       |                                   |   | ●                | ●                         | ●                      |
| Emmer et al. (2000)           | Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten   | 31    | 6-12  | Diagnostik:<br>Länger dauernde Beobachtung<br>Förderung:<br>12 Sitzungen à 45 Min. | ○                       | ●                                 | ●   | ●                | ●                         | ●                      |
| Fritz, A./Hussy, W. (2000)    | Zoo-Spiel  | 33    | 6-9   | 5 – 7  |                         | ●                                 |   |                  |                           |                        |
| Grace, C./Shores, E. (2005)   | Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule  | 34    | 3-8   | -  |                         | ●                                 | ●   |                  | ●                         | ●                      |
| Kuhl, J./Kraska, K. (1993)    | Selbstregulations-Strategietest für Kinder (SRST-K)  | 35    | 6-10  | 20 - 25  |                         |                                   | ●   |                  |                           |                        |
| Rauer, W./Schuck, K.D. (2004) | Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern 1. und 2. Klassen (FEESS 1-2) | 37    | 6-8   | 45   | ○                       |                                   |   | ●                | ●                         | ●                      |

# Dalgleish (2000): Selbst-Wert-Gefühl: 1./2. Jahrgangsstufe

## Literatur

Dalgleish, T. (2000). Selbst-Wert-Gefühl: 1./2. Jahrgangsstufe. Donauwörth: Auer Verlag.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Die vorgeschlagenen Ideen und Übungen dienen dazu, Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihres Selbstwertgefühls zu unterstützen. Sie können auch eingesetzt werden, um ein positives Klassenklima und die Selbstreflexion sowie die Selbst- und Fremdeinschätzung der Kinder zu stärken. Die Übungen können mit der ganzen Klasse durchgeführt werden und sind in verschiedenen Unterrichtsfächern einsetzbar. Sie können einzeln oder in mehreren Unterrichtssequenzen eingesetzt werden. Die Übungen sind für Kinder der ersten und zweiten Primarschulklasse konzipiert.

### Theoretischer Hintergrund

Theoretischen Hintergrundinformationen wird insofern Platz eingeräumt, als kurz auf die Bedeutung des Selbstwertgefühls für eine gesunde sozial-emotionale Entwicklung eingegangen wird und Zusammenhänge zu anderen Bereichen aufgezeigt werden (Motivation, Klassenatmosphäre, Freundschaft). Ebenso gibt es kurze Hinweise, auf was bei der Beobachtung der Kinder in Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl zu achten ist. Im Mittelpunkt dieser Publikation steht aber eindeutig die Praxisanwendung.

## Förderung

### Dauer

Die vorgeschlagenen Übungen sind sehr vielfältig und können deshalb einzeln und in verschiedenen Fächern oder als ganze Unterrichtssequenzen durchgeführt werden. Sie können auch als „roter Faden“ während des ganzen Schuljahres begleitend eingesetzt werden.

### Aufbau

Ein kurzer Einführungsteil enthält Informationen für Lehrkräfte zum psychologischen Hintergrundwissen, zur Klassenorganisation, zum Einsatz von Computern und zur Elternarbeit. Der grösste Teil der Publikation ist aber den konkreten Übungsvorschlägen gewidmet und enthält folgende Teile:

- **Schnell-Starts:** Übungen, Spiele und Vorschläge zur Förderung des Selbstwertgefühls der Kinder. Die Übungen sind jederzeit und in beliebiger Reihenfolge einsetzbar und benötigen wenig oder gar keine Vorbereitung.
- **Materialien für die individuelle Planung:** 27 Kopiervorlagen zu den fünf Themenschwerpunkten „sich selbst schätzen“, „andere schätzen“, „Gefühle und Empfindungen“, „Stärken und Schwächen“, „Vorlieben und Abneigungen“.
- **Schritt für Schritt:** Beinhaltet Aufgabenkarten für Kinder. Es sind sowohl Gruppen- als auch Einzelübungen, die hauptsächlich für Kinder gedacht sind, die ein ausreichendes Leseverständnis entwickelt haben und den Arbeitsanweisungen unabhängig von der Lehrperson folgen können.
- **Bilder-Paket:** Zusätzlich zum Buch kann ein Bilder-Paket bestellt werden, welches 23 grosse farbige Fotos enthält, die als Anschauungsmaterial zu einzelnen Übungen benutzt werden können. Auf der Rückseite der Fotos sind didaktisch-methodische Hinweise vermerkt.

## Bewertung

Die Übungs-Sammlung „Selbst-Wert-Gefühl“ bietet in sehr übersichtlicher, praxistauglicher Weise Möglichkeiten, wie das Selbstwertgefühl bei den Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann. Die Übungen sind klar beschrieben, der damit verbundene Aufwand ist vergleichsweise gering und die Möglichkeiten zum Einsatz der Übungen ist sehr breit. Diese Publikation kann für die Unterrichtsgestaltung sehr empfohlen werden, weil sie viele nützliche Tipps und Ideen enthält, um das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken und zu fördern.

# **Emmer/Hofmann/Matthes (2000): Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten**

## **Literatur**

Emmer, A.; Hofmann, B. & Matthes, G. (2000). Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten: Training der Motivation – Training der Lernfähigkeit: mit Test- und Trainingsverfahren: Neuwied: Luchterhand.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Bei diesem Training geht es um die Förderung der Selbstregulation, welche einerseits die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, Planung, Ausführung und Selbstkontrolle umfasst und andererseits eine Motivationskomponente beinhaltet. Gerade bei lernschwachen Kindern sind eine oder mehrere dieser Komponenten wenig ausgebildet, können aber durch eine gezielte Förderung weiterentwickelt und gestützt werden. Um einen Förderbedarf abzuklären, beziehungsweise die Handlungsregulationsfähigkeit im Unterricht zu beobachten, kann der Handlungsregulationsbogen (HRB) eingesetzt werden, der ebenfalls als Kopiervorlage der Publikation beigelegt ist. Zudem werden Hinweise zur Erfassung des Zielstellungsverhaltens, zur Erfassung von Ursachenzuschreibungen für Erfolg und Misserfolg, zur Erfassung des Verhaltens in unterschiedlichen Phasen des Schwierigkeitserlebens und zur Einschätzung von trainingsbedingten Veränderungen gegeben. Obwohl das Training für die dritte bis sechste Klasse der Grund- und Förderschule konzipiert wurde, kann es nach Aussage der Autoren auch bei jüngeren und älteren Kindern gut angewendet werden. In einem diagnostischen Teil wird der Handlungsregulationsbogen und in einem Förderteil das Trainingsprogramm vorgestellt. Beide Teile beruhen auf demselben theoretischen Hintergrund.

### **Theoretischer Hintergrund**

Das Selbstregulationstraining und der Handlungsregulationsbogen (HRB) beruhen auf der Handlungsregulationstheorie von Kuhl (1983, 1994). Selbstregulation ist dabei die kontextabhängige und zielbezogene Selbststeuerung einzelner psychischer Teilfunktionen, die dazu beitragen, eine Absicht trotz auftretender Schwierigkeiten zu realisieren. Dabei müssen die einzelnen Teilfunktionen (z.B. Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Motivation und Emotion) so aufeinander abgestimmt werden, dass ein Ziel trotz innerer oder äusserer Realisierungsschwierigkeiten erreicht werden kann. Die Regulation des Verhaltens erfolgt mehr oder weniger bewusst, zielgerichtet oder impulsiv, in Teilschritten gesteuert oder weitgehend automatisiert. Kuhl nennt Personen, die Schwierigkeiten in der Umsetzung selbstregulatorischer Fähigkeiten haben lageorientiert. Dabei wird zwischen impulsiv-lageorientierten und zögerlich-lageorientierten Personen unterschieden. Kinder, die dieses Lern- und Arbeitsverhalten zeigen, benötigen ein gezieltes Training, um eine stabilere Persönlichkeitsentwicklung einleiten zu können. Im Gegensatz dazu haben handlungsorientierte Personen keine Schwierigkeiten mit der Handlungssteuerung und zeigen eine leistungsorientierte Motivation und metakognitive Steuerung.

## **Diagnostik**

### **Einsatzbereich**

Der Handlungsregulationsbogen (HRB) kann für folgende förderdiagnostische Bereiche eingesetzt werden:

- Ermittlung des Förderbedarfs in der psychischen Handlungsregulation beim Lernen.
- Einschätzung des Entwicklungsstandes selbstregulatorischer Kompetenzen und möglicher Beeinträchtigungen durch Misserfolge.
- Intraindividuelle Vergleiche von Einschätzungen in verschiedenen Lern- und Handlungsbereichen oder zu verschiedenen Zeitpunkten.

### **Dauer**

Mit dem Handlungsregulationsbogen soll jeweils ein bestimmter Einschätzungsbereich beobachtet werden (z.B. Hausaufgabenerledigung, Handeln des Schülers bei selbst gestellten, leistungsorientierten Aufgaben, Lernen in Mathematik etc.). Damit ein einigermaßen gültiges Urteil über das Verhalten im jeweiligen Einschätzungsbereich abgegeben werden kann, muss die beobachtende Person das Kind gut kennen, und sein Denken und Erleben beurteilen können. Das heisst, dass Beobachtungen über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden sollten.

## Aufbau

Der HRB besteht aus 32 Aussagen, die sich auf sieben Skalen verteilen und sich auf Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen eines Kindes beziehen, wenn es sich mit einer Sache beschäftigt, eine Aufgabe übernommen hat und erledigen oder lösen will. Die Aussagen sind so formuliert, dass eine Ja-Antwort für eine hohe Merkmalsausprägung spricht. Die Beurteilung erfolgt auf einer vierstufigen Skala, in der 0 bis 3 Punkte vergeben werden. Wobei 0 Punkte eine tiefe Merkmalsausprägung und drei Punkte eine hohe Merkmalsausprägung bedeuten.

Die sieben Skalen des HRB bilden folgende Fähigkeiten ab:

- **Skala Sorgfalt:** Erfassung von Sorgfalt, Ordnung, Arbeitsvorbereitung und Planung
- **Skala Überwindung:** Fähigkeit, sich durch Schwierigkeiten anspornen zu lassen und ihnen aktiv zu begegnen, also Überwindungskompetenz zu entwickeln.
- **Skala Lageorientierung:** Erfasst die Lageorientierung und emotionale Beeinträchtigung nach Misserfolg.
- **Skala Unsicherheit:** Erfasst die allgemeine Unsicherheit und das Kleben bleiben am Detail infolge von Unsicherheit.
- **Skala Energiedefizit:** Erfassung von Energiedefizit und Zögern.
- **Skala Anstrengungsverzicht:** Erfasst den Verzicht auf Ausführungsregulation und Anstrengung.
- **Skala Abhängigkeit:** Kennzeichnet das Ausmass der Abhängigkeit von Werturteilen und Erwartungen geliebter Bezugspersonen.

## Auswertung

Die in den Diagnosebogen eingetragenen Einschätzungen werden zu Skalensummen addiert. Die Summe wird durch die Anzahl Items der Skala geteilt und man erhält somit für jede Skala einen Einschätzungswert. Diese Werte können für einen Überblick in ein Einschätzungsprofil übertragen werden.

Für die Interpretation können die erhaltenen Werte mit den Werten einer Bezugsgruppe von Schülern der 4. bis 6. Klasse, die eine relativ positive Ausprägung der Handlungsregulation erreicht haben, verglichen werden. Ebenso ist das Einschätzungsprofil für die Interpretation der Ergebnisse aussagekräftig. In der Anleitung zur Handhabung des HRB werden zudem differenzierte Interpretationshilfen gegeben.

## Förderung

### Aufbau

Das Lerntraining besteht aus zwei Trainingsteilen, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte haben:

- **Das Motivationstraining:** Umfasst die Verbesserung bzw. Einübung der Selbstbeeinflussung des Zielsetzungsverhaltens, der anforderungsbezogenen Selbstbewertung und der Anpassung des Leistungsanspruchs an die individuellen Leistungsmöglichkeiten.
- **Das Lernfähigkeitstraining:** Es widmet sich der Ausführung von Aufgaben beim Lernen und dient der Förderung der Lernfähigkeit. Es werden Strategien vermittelt, wie Aufgabenlösungen geplant, analysiert und geordnet werden können.

Jedes Teiltraining enthält verschiedene Zielbausteine, deren Inhalte während des Trainings erarbeitet werden. Die Trainingsteile sind in einzelne Sitzungen gegliedert, die der Trainerin oder dem Trainer als Empfehlung beziehungsweise Hilfe zur Planung der Durchführung des Trainings dienen. Das Training besteht aus einer Fülle von attraktiven und abwechslungsreichen Übungen. Es gibt wiederkehrende Trainingselemente und solche, die immer wieder neue Aspekte beinhalten. Die Durchführungsanleitung zu den einzelnen Übungen sind klar und übersichtlich.

### Dauer

Es wird empfohlen, mit jeweils zwei Kindern in einer Gruppe zu arbeiten. Beide Trainingsteile sind in 12 Trainingssitzungen gegliedert. Zu Beginn des Trainings sollten wöchentlich zwei Sitzungen von ca. 45 Minuten durchgeführt werden, damit das Erlernte nicht so rasch vergessen wird und sich schneller Erfolgsergebnisse einstellen. An dieses Intensivprogramm kann sich eine längere Förderphase anschließen, in der insbesondere die erlernten Strategien gefestigt und der Transfer auf schulische Aufgaben geübt wird.

## Bewertung

„Das elementare Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten“ deckt den sehr bedeutsamen Bereich der Förderung der Selbstregulation von Handlungen ab. In diesem Bereich gibt es kaum andere veröffentlichte Trainingsprogramme. Obwohl das Training für Kinder ab der dritten Klasse konzipiert wurde, kann der grösste Teil sehr gut auch für jüngere Kinder benutzt werden. Das Trainingsprogramm ist sehr um-

fassend und beinhaltet auch einen diagnostischen Teil, um den Förderbedarf abzuklären. Obwohl empfohlen wird, das Training in einer kleinen Gruppe von zwei Kindern durchzuführen und die Einarbeitung in das Training gründlich geschehen sollte, kann dieses Trainingsprogramm dennoch sehr empfohlen werden. Aus der Fülle von Übungen können für den schulischen Unterricht viele Ideen übernommen werden. Ebenso sind die Hintergrundinformationen sehr fundiert und geben wichtige Impulse für den Unterricht und die Förderung der Selbstregulation.

## Fritz/Hussy (2000): Zoo-Spiel

### Literatur

Fritz, A. & Hussy, W. (2000). Zoo-Spiel: ein Test zur Planungsfähigkeit bei Grundschulkindern. Göttingen: Beltz Test GmbH.

### Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

#### Anwendungsbereich

Obwohl das Zoo-Spiel sehr teuer ist (Fr. 304.-!), soll es hier kurz erwähnt werden, weil es eines der ganz wenigen Diagnoseinstrumente ist, welches die wichtige metakognitive Fertigkeit der Planungsfähigkeit im Grundschulalter erfasst. Das Zoo-Spiel bezieht sich auf die elementare Fähigkeit des Planens, welche bei allen Aktivitäten beteiligt ist, die absichtsvoll und zielgerichtet sind. Im Zusammenhang mit der Basisstufe bzw. dem altersgemischten Lernen und dem selbständigen Lernen wird die Bedeutung metakognitiver Fähigkeiten vermehrt diskutiert und diese Fähigkeiten werden als sehr wichtig eingeschätzt. Deshalb ist es notwendig, diese Fähigkeiten bereits im Vorschulalter zu erfassen und bei Defiziten eine Förderung einzuleiten. Diese Fähigkeiten können im Kindergartenunterricht in vielen Spielhandlungen beobachtet werden. Eine strukturierte Spielhandlung bietet das Zoo-Spiel an. Es ist für Kinder der ersten bis dritten Primarschulkasse normiert.

#### Theoretischer Hintergrund

Das Zoo-Spiel bezieht sich auf die Metakognitions-Forschungen, die mit Ann Brown (1978, 1984) und ihrer Modellvorstellung der Metakognition zusammenhängen. In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass sich die metakognitiven Fertigkeiten schon sehr früh im Vorschulalter zu entwickeln beginnen und bedeutend sind, um Handlungen absichtsvoll und zielgerichtet ausführen zu können. Ebenso konnte gezeigt werden, dass eine Förderung dieser Fähigkeiten möglich ist. Um eine gute Wirkung zu zeigen, sollte sie aber möglichst früh einsetzen und lange andauern.

### Diagnostik und Förderung

#### Dauer

5 bis 7 Minuten

#### Aufbau

Das Zoo-Spiel besteht aus einem Spielbrett auf dem das Wegnetz eines Zoos eingezeichnet ist. Das Kind muss nun verschiedene Tiere des Zoos auf diesem Wegnetz in einem Wagen zum Futterplatz bringen. Für den Transport gelten dabei bestimmte Restriktionen. So dürfen nur immer zwei Tiere auf einmal transportiert werden und gewisse Tiere dürfen nicht miteinander transportiert werden.

#### Auswertung

Die Wege, die das Kind nimmt werden genau protokolliert. Der Lösungsprozess wird quantitativ und qualitativ analysiert. Anhand von vier Merkmalen erfolgt die quantitative Analyse: Planungstiefe (Anzahl korrekter Fahrten bis zum ersten Fehler), Plankorrektur (Anzahl korrekter Fahrten bis zum ersten Fehler), Transportkontrolle (Verstöße gegen die Transport-Restriktionen), Umwegkontrolle (Ausmass der gefahrenen Umwege). Die qualitative Kontrolle bezieht sich auf die zur Lösung gewählte Strategie, welche durch die gewählte erste Fahrt determiniert wird. Das Zoo-Spiel ist für den Altersbereich der erste bis dritte Primarschulkasse normiert und es liegen separate Prozentrang-Normtabellen für die einzelnen Klassen vor.

#### Förderung

Die Autorin berichtet von einem selbst entwickelten Fördertraining, das auf dem Konzept „Schule zum anfassen“ (Fritz et al., 1989; Keller & Fritz, 1995) beruht. Dabei wird im Rahmen von Rollen- und Phan-

tasiespielen sowie Bau- und Konstruktionsspielen die Planungsfähigkeit trainiert. Eine weitere Fördermöglichkeit bietet das Training von Emmer et al. (2000), welches oben beschrieben ist.

## Bewertung

Das Zoo-Spiel kann als Anregung für Spielsituationen im Kindergarten benutzt werden. Natürlich liegen diesem Spiel umfangreiche Untersuchungen zu Grunde, um die Planungsfähigkeit überhaupt operationalisieren zu können. Diese exakte Operationalisierung kann durch eine selbst erarbeitete Spielsituation nicht erreicht werden. Aber dennoch kann damit der Fokus auf eine zentrale Fähigkeit für die Entwicklung des selbständigen Lernens gelegt werden.

## Grace/Shores (2005): Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule

### Literatur:

Grace, C. & Shores, E. (2005). Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Mit einem Portfolio kann der Lern- und Entwicklungsweg eines Kindes breit dokumentiert werden. Dadurch wird eine individualisierte Art der Leistungsbewertung ermöglicht und es kann als Ergänzung zu standardisierten Tests eingesetzt werden. Andererseits kann mit Hilfe des Portfolios das eigenständige Lernen unterstützt und angeregt werden. Die vorgestellten Portfolio-Methoden sind flexibel zu handhaben. Damit können die Bewertungsstrategien an die Gegebenheiten einzelner Kinder angepasst werden. Auch im Bereich der Elternarbeit kann das Portfolio unterstützend gebraucht werden und helfen, die Eltern mehr in das Unterrichtsgeschehen mit einzubeziehen. Grundsätzlich soll nach Aussage der Autorinnen der Einsatz des Portfolios dabei helfen, die Reflexion, Kommunikation und das Lernen zu steigern. Die besprochenen Portfoliomethoden eignen sich für den Altersbereich der drei- bis achtjährigen Kinder.

### Theoretischer Hintergrund

Auf den theoretischen Hintergrund von Portfolios wird nicht explizit eingegangen. Es wird aber ausführlich und mit Beispielen beschrieben, was ein Portfolio ist, welche Dokumente in ein Portfolio gehören und wie sie aufbewahrt werden können. Verschiedene weitere Hintergrundinformationen sind über das ganze Buch verteilt. Die Praxisorientierung steht bei dieser Publikation eindeutig im Vordergrund.

## Diagnostik und Förderung

### Aufbau

In einem relativ langen Einführungsteil wird auf die Bedeutung der Arbeit mit Portfolios im Unterricht und in der Elternarbeit eingegangen und ausführlich beschrieben, welche Vorbereitungen für die Arbeit mit Portfolios getroffen werden müssen. In die eigentliche Arbeit mit dem Portfolio wird in einem 10-Schritte-Programm eingeführt, welches folgende Punkte umfasst: (1) Eine Portfolio-Strategie formulieren, (2) Arbeitsproben sammeln, (3) Fotos machen, (4) Lerntagebücher einsetzen, (5) Kinder interviewen, (6) systematisch beobachten, (7) situationsbezogen beobachten, (8) Entwicklungsberichte schreiben, (9) 3-Parteien-Portfolio-Gespräche führen, (10) Präsentations-Portfolios zusammenstellen. Die Beschreibung der einzelnen Schritte erfolgt fast immer nach demselben Schema und enthält verschiedene Beispiele. Im Anhang finden sich verschiedene Kopiervorlagen und Literaturhinweise.

### Dauer

Obwohl betont wird, dass die einzelnen Schritte flexibel eingesetzt werden können, wird doch empfohlen, im Vorschulbereich während des ersten Jahres die ersten drei Schritte des Programms einzuführen. Eine kontinuierliche Arbeit mit Portfolios während längerer Zeit, beziehungsweise während mehrerer Schuljahre wird als sehr sinnvoll erachtet. Ein wichtiges Ziel ist es, Portfolios beim Übergang von einer Institution zur anderen als Beurteilungsinstrument verwenden zu können.

## **Auswertung**

Die im Portfolio gesammelten Dokumente können je nach festgelegter Strategie (was soll mit dem Portfolio bezweckt werden?) Aufschluss über die Lernfortschritte beziehungsweise die schulische Entwicklung, die sozio-emotionale und die körperliche Entwicklung geben. Dementsprechend können diese Informationen helfen, eine umfassendere und individuellere Beurteilung des einzelnen Kindes zu erreichen.

## **Förderung**

In der Publikation selber finden sich keine konkreten Hinweise zur Förderung. Es wird aber betont, dass mit Hilfe der Informationen aus den Portfolios individuelle Förderbedürfnisse erkannt und darauf aufbauend eine weitergehende Diagnose und Förderung eingeleitet werden kann.

## **Bewertung**

Die Publikation gibt einen Einblick, wie mit der Portfolio-Methode im Vorschul- und Primarschulbereich gearbeitet werden kann und wie diese Methode als individuelles Beurteilungsinstrument eingesetzt werden kann. Leider sind die gebotenen Informationen nicht sehr strukturiert und weisen eine erhebliche Redundanz auf. Dies betrifft vor allem die drei ausführlichen Einleitungskapitel. Die Darstellung der verschiedenen Portfolio-Arten und die Beschreibung des 10-Schritte-Programms zur Arbeit mit Portfolios sind jedoch informativ und geben viele Hinweise, wie die Arbeit mit Portfolios für den Altersbereich der drei- bis achtjährigen gestaltet werden kann.

# **Kuhl/Christ (1993): Selbstregulations- Strategietest für Kinder SRST-K**

## **Literatur**

Kuhl, J. & Kraska, K. (1993). Selbstregulations- und Strategietest für Kinder (SRST-K). Göttingen: Hogrefe.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Der SRST-K ist ein Test zur Überprüfung des Selbstregulations-Strategiewissens bei Kindern. Mit dem Test wird das Strategiewissen von Kindern in Situationen untersucht, die Selbstregulation erfordern. Zudem kann überprüft werden, ob Selbstregulationsdefizite durch mangelndes Strategiewissen verursacht sind. Die Anwendung des SRST-K ist besonders dort angebracht, wo bestimmte Selbstregulationsdefizite, zum Beispiel im schulischen oder familiären Umfeld, die Vermutung nahe legen, dass ein Kind nicht oder nur unzureichend in der Lage ist, einmal gefasste Entschlüsse in die Tat umzusetzen und trotz Versuchungsquellen in der Umgebung bei seinem Vorhaben zu bleiben. Im SRST-K wird das Wissen über Strategien der Selbstregulation geprüft und nicht ob die Anwendung dieser Strategien gelingt. Um den SRST-K durchführen zu können, müssen die Kinder genügend Deutschkenntnisse haben, um auch Bedeutungsnuancen zu verstehen. Der Test kann im Grundschulalter angewendet werden. Für die erste bis vierte Klasse liegen Normen vor, das Verfahren kann aber prinzipiell auch bei älteren Kindern eingesetzt werden. Der Test wird als Einzeltest durchgeführt.

### **Theoretischer Hintergrund**

Der SRST-K wurde in Anlehnung an die Handlungsregulationstheorie von Kuhl (1983, 1994) entwickelt. Im Rahmen dieser Theorie wird Selbstregulation verstanden als Umsetzung und Beibehaltung von einmal gefassten Absichten (Intentionen) trotz gleichzeitig vorhandener konkurrierender Handlungstendenzen. Ebenso geht die Theorie davon aus, dass beim Vorliegen von Realisierungsschwierigkeiten der Intention Selbstregulationsstrategien eingesetzt werden können. Voraussetzung dafür ist, dass eine Selbstverpflichtung zur Beibehaltung der Intention vorliegt. Damit Strategiewissen erworben werden kann, müssen gewisse Voraussetzungen gegeben sein. Diese beginnen sich bereits im Vorschulalter zu entwickeln. Dazu gehört die Fähigkeit zur kognitiven Repräsentation von Zielen, das heißt einmal gefasste Absichten müssen über den Zeitpunkt ihrer Entstehung hinaus kognitiv repräsentiert werden können. Darüber hinaus muss das Kind über ein Konzept der Impulsivität verfügen und somit antizipieren können, dass starke emotionale Präferenzen für Handlungsalternativen die Realisierung einer Intention erschweren können. Eine dritte Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstregulationsstrategien ist die Herausbildung einer ichkongruenten Selbstverpflichtung, eine einmal gefasste Absicht auch unter

schwierigen Bedingungen beizubehalten. Das Strategiewissen, das sich im Vorschulalter schrittweise zu entwickeln beginnt, kann in verschiedener Form repräsentiert sein. Einerseits kann es implizit vorhanden sein, indem es erfolgreich zur Selbstregulation eingesetzt werden kann, aber das Bewusstsein dafür nicht vorhanden ist. Andererseits kann es explizit repräsentiert sein und das Wissen wird bewusstseins-näher eingesetzt und auf Befragen kann Auskunft zu angewendeten Strategien erteilt werden. Der SRST-K ermöglicht es, vier explizit repräsentierte Strategien der Selbstregulation bei Grundschulkindern zu erfassen. Dies sind die Aufmerksamkeitskontrolle (z.B. die Gedanken weg vom Spielen auf die Hausaufgaben lenken), die Motivationskontrolle (z.B. sich Lob von der Lehrerin vorstellen), die Emotionskontrolle (z.B. sich fröhliche Gedanken suchen) und die Misserfolgsbewältigung (z.B. mit Gedanken an vergangenen Misserfolg umgehen).

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

20 bis 25 Minuten

### **Aufbau**

Der SRST-K ist ein Bildlegerverfahren. Mit Hilfe von Bildergeschichten werden drei Szenarien mit für Kinder typischen Konfliktsituationen beschrieben: (1) Die Hausaufgaben machen, wenn Freunde einen zum Mitspielen einladen, (2) ein Geheimnis bewahren, wenn ein Freund einem sein neues Fahrrad anbietet, um das Geheimnis zu erfahren, (3) das Taschengeld sparen für Rollschuhe, wenn man sich nach einer anstrengenden Sportstunde gerne etwas zu trinken kaufen möchte. Den Kindern wird in einem Erklärungsbild zunächst die Konfliktsituation dargestellt. Danach wird anhand von Kontrollfragen überprüft, ob das Kind den zugrunde liegenden Konflikt verstanden hat. Danach werden den jeweiligen Erklärungsbildern je acht Strategiebilder zugeordnet, auf denen Gedanken geschrieben stehen, die der Hauptperson (ein Mädchen oder ein Junge) des Erklärungsbildes gerade durch den Kopf gehen. Die acht Strategiebilder entsprechen den vier Skalen Motivationskontrolle, Aufmerksamkeitskontrolle, Emotionskontrolle und Misserfolgsbewältigung, wobei es für jede Skala einen selbstregulationsförderlichen und einen selbstregulationshinderlichen Gedanken gibt. Das Kind soll nun mit Hilfe der Strategiebilder für jede der vier Skalen angeben, welche Gedanken der Hauptperson durch den Kopf gehen. Zusätzlich muss das Kind wiederum mit Hilfe von Bildkarten zeigen, wie die Geschichte endet.

### **Auswertung**

Mit Hilfe eines Protokollbogens werden die Antworten der Kinder aufgenommen. Der Protokollbogen ist einfach aufgebaut und die Protokollierung ist leicht während der Testdurchführung zu handhaben. Für die vier Kontrollstrategien Motivation, Aufmerksamkeit, Emotion und Misserfolgsbewältigung und die einzelnen Konfliktsituationen können Rohwerte, Perzentile und T-Werte berechnet werden. Es liegen Normen für die Klassen 1-4 getrennt nach Jungen und Mädchen vor. Für Kinder, deren Muttersprache nicht deutsch ist, wurden getrennte Normen errechnet. Die Auswertung geschieht mit Hilfe einer Schablone, um die richtigen Antworten auszählen zu können. Jedes Szenario hat eine eigene Schablone. Die Auswertung ist einfach und ökonomisch und benötigt etwa fünf Minuten.

### **Förderung**

Der SRST-K wird angewendet, wenn Verhaltensauffälligkeiten oder bestimmte (Schul)-Schwierigkeiten das Vorliegen eines Defizits im Bereich der Selbstregulationsfähigkeit nahe legen. Es ist aber wichtig, dass der Test auf die Erfassung bewusst abrufbarer SR-Strategien abzielt. Implizites SR-Wissen wird nicht erfasst. Eine Förderung der bewussten SR-Strategien ist bei Kindern angesagt, deren Testwerte unterdurchschnittlich ausfallen. Eine mögliche Förderung bieten Emmer et al. (2000) in ihrer Publikation „Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten“. Dieses Training wird weiter oben vorgestellt.

### **Bewertung**

Der SRST-K ist eines der wenigen standardisierten Instrumente, welches die fächerübergreifende Fähigkeit der Selbstregulation und Defizite im Strategiegebrauch schon bei jungen Kindern erfasst. Deshalb wurde er in diese Übersicht aufgenommen. Obwohl es ein Einzeltest ist, ist er wegen des geringen Zeitaufwands und der ökonomischen Auswertung gut geeignet, gezielte Informationen zu Defiziten im Strategiegebrauch zu erhalten. Er bietet auch eine Ergänzung zu Beobachtungen, die im Bereich des selbstregulatorischen Verhaltens gemacht werden können.

# Rauer/ Schuck (2004): Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen FEESS 1-2

## Literatur

Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). FEESS 1-2: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Göttingen: Beltz Test GmbH.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Mit dem Fragebogen soll die Wahrnehmung von Schulkindern bezüglich verschiedener Aspekte von sozialen und emotionalen Schulerfahrungen erfasst werden. Bei der Auswahl der erfassten Dimensionen spielte die praktische Bedeutung beim Unterrichten von Kindern mit sehr heterogenen Voraussetzungen und Hintergründen eine wesentliche Rolle. Der FEESS 1-2 gibt einerseits Informationen zum individuellen Empfinden eines Kindes mit schulischen Erfahrungen. Zum anderen kann aber auch ermittelt werden, wie die emotional-soziale Situation einer Teilgruppe der Klasse oder einer ganzen Klasse ist. Der Fragebogen kann im ersten und zweiten Schuljahr verwendet werden. Es wird empfohlen, die Durchführung auf das Ende des ersten und das Ende des zweiten Schuljahres zu legen. Einerseits liegen für diese Zeitpunkte Individualnormen vor. Andererseits haben die Kinder dann genügend Erfahrungen in der Klasse gesammelt und können ihre Wahrnehmungen und Bewertungen begründet mitteilen. Der FEESS 1-2 besteht aus zwei Teilfragebogen, die je einzeln als Individualverfahren eingesetzt werden können oder als Gesamt-Fragebogen. Beim FEESS 1-2 handelt es sich um einen Gruppentest. Im ersten Schuljahr sollte der Test mit jeweils der Hälfte der Klasse durchgeführt werden und es sollten zwei zusätzliche Personen zur Lehrperson bei der Durchführung helfen. Im zweiten Schuljahr kann der Test mit der ganzen Klasse durch zwei Personen durchgeführt werden.

### Theoretischer Hintergrund

Der FEESS 1-2 entstand im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Integrative Grundschule“ in Hamburg und im Hinblick auf die Frage, wie sich Kinder in der Grundschule unter den Bedingungen vergrößerter individueller, sozialer und kultureller Heterogenität nicht nur kognitiv, sondern auch in ihren leistungsmotivationalen, emotionalen und sozialen Bewertungen ihrer Lernsituation entwickeln. Leitend für die Auswahl der Dimensionen waren ihre theoretische Bedeutung und praktische Relevanz in Zusammenhang mit integrativen Schulformen. Theoretische Bezugspunkte sind zum einen die allgemeinen Ziele der Grundschullehrpläne in Deutschland. Zum anderen sind es Theorien aus der Persönlichkeitsforschung. In Zusammenhang mit dem ersten Bezugspunkt sind es die Merkmale des Selbstvertrauens der Kinder, der Lernfreude, das Sicht-Wohl-Fühlens in der Schule, die Akzeptanz durch die Lehrpersonen und das gute Verhältnis zu den Mitschülern. Diesen pädagogischen Zielvorstellungen werden die pädagogisch-psychologischen Theorien zur Selbstwirksamkeit und die Selbstbestimmungstheorie zur Seite gestellt. Ein weiterer wichtiger Theoriestrang für die Entwicklung des FEESS 1-2 waren die Ergebnisse aus der Schulqualitätsforschung und der Integrationsforschung.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Beide Teilfragebogen benötigen zirka 30 Minuten reine Bearbeitungszeit. Es wird empfohlen, für je einen Teilfragebogen eine Schulstunde einzusetzen, damit der Fragebogen genau eingeführt werden kann. Zudem soll mit dem kürzeren Teilfragebogen TF-SIKS 1-2 begonnen werden.

### Aufbau

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen und sieben Skalen, mit denen verschiedene Aspekte der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen der Kinder erfasst werden können.

Der Teilfragebogen 1 **TF-SIKS 1-2** enthält die folgenden Skalen mit insgesamt 37 Feststellungen:

- **Soziale Integration (SI):** Ausmass, in dem ein Kind sich durch die Mitschüler und Mitschülerinnen angenommen fühlt und sich selbst als vollwertiges Gruppenmitglied betrachtet.
- **Klassenklima (KK):** Ausmass, in dem die Kinder der Klasse sozial angemessen und freundschaftlich miteinander umgehen und ein gutes Verhältnis zueinander haben.
- **Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK):** Ausmass, in dem ein Kind sich den schulischen Aufgaben gewachsen fühlt und seine schulischen Fähigkeiten positiv bewertet.

Der Teilfragebogen 2 **TF-SALGA 1-2** enthält die folgenden Skalen mit insgesamt 53 Feststellungen:

- **Schuleinstellung (SE):** Ausmass, in dem ein Kind sich in der Schule insgesamt wohl fühlt.
- **Anstrengungsbereitschaft (AB):** Ausmass, in dem ein Kind bereit ist, sich auf Neues einzulassen und Anforderungen in der Schule zu bewältigen, auch wenn dazu besondere Bemühungen erforderlich sind.
- **Lernfreude (LF):** Ausmass, in dem ein Kind Freude an seiner alltäglichen schulischen Arbeit hat und mit froher Erwartungshaltung an seine Arbeit geht.
- **Gefühl des Angenommenseins (GA):** Ausmass, in dem ein Kind sich von seinen Lehrpersonen angenommen, verstanden und unterstützt fühlt.

Der FEESS besteht aus Feststellungen, die die Kinder daraufhin zu beurteilen haben, ob sie für sie zutreffend sind oder nicht. z.B.: „Meine Mitschüler sind nett zu mir“. Die entsprechenden Antwortvorgaben lauten „stimmt nicht“ (Rechteck) und „stimmt“ (Oval), die die Kinder ankreuzen müssen. Die Feststellungen werden in beiden Klassenstufen vorgelesen. Damit die Kinder sich gut auf dem Fragebogen orientieren können, sind zu je fünf Feststellungen Tiersymbole zugeordnet, auf die sich die fragende Person beim Vorlesen beziehen kann.

### Auswertung

Die Rohwerte der verschiedenen Skalen können mit Hilfe von Schablonen einfach berechnet werden. Dabei erhalten günstig bewertete Feststellungen einen Punkt und nicht günstig bewertete Feststellungen null Punkte. Somit entspricht eine höhere Punktzahl einer positiven Bewertung der einzelnen Skalen. Anhand der Normtabellen können Prozentränge, Prozentrangbänder, T-Werte und T-Wertbänder bestimmt werden. Es liegen sowohl Normtabellen für die Interpretation von Individualdaten als auch für eine Klassenauswertung vor. Dementsprechend gibt es auch Auswertungsbogen für einzelne Kinder und für eine ganze Klasse. Bei der Individualauswertung können die Ergebnisse zudem noch in einem Profil anschaulich dargestellt werden.

### Förderung

Im FEESS 1-2 werden keine konkreten Förderhinweise gegeben. Es wird aber darauf hingewiesen, dass mit dem FEESS 1-2 bedeutsame subjektive Erfahrungswerte der Kinder im schulischen Alltag erhoben werden, die auch einen Einfluss auf ihre kognitive Leistungsfähigkeit haben können. Somit gibt der FEESS 1-2 die Möglichkeit, eine erweiterte Kind-Umfeld-Analyse zu erhalten, die auch für eine eventuelle Förderplanung bedeutsam sein kann. Übungen und Ideen zur Förderung des Selbstwertgefühls in der ersten und zweiten Primarschulklasse bietet die Publikation „Selbst-Wert-Gefühl“ von Tanya Dalglish (2000), die in dieser Zusammenstellung besprochen wird.

### Bewertung

Mit dem FEESS 1-2 liegt ein Fragebogenverfahren vor, das bedeutsame soziale und emotionale Hintergründe und Begleitumstände von schulischen Leistungen aus der Sicht der betroffenen Schüler zuverlässig erfasst. Damit deckt er einen Bereich ab, zu dem es nicht viele standardisierte Instrumente für die ersten Schuljahre gibt. Der FEESS 1-2 ist sehr kindgemäß gestaltet. Die Durchführung ist ökonomisch und gut im Unterricht zu integrieren. Ebenso ist die Auswertung leicht zu handhaben und liefert durch die Möglichkeit, sowohl Individual- wie Klassendaten zu erheben, viele interessante Ergebnisse. Insgesamt ist dieser Fragebogen sehr zu empfehlen, um auch in den sehr wichtigen Bereich des emotionalen und sozialen Befindens der Kinder einen Einblick zu erhalten und bei entsprechenden Ergebnissen gezielt reagieren zu können.

## 5. Entwicklungs- und Schuleingangstests

Im Folgenden werden Diagnoseverfahren vorgestellt, die ein breites Spektrum an Entwicklungsbereichen erfassen, die in der Schuleingangsphase bedeutsam sind. Diese Tests wurden hier aufgenommen, weil durch die Feststellung der Lernausgangslage oder des Entwicklungsstandes eine individuelle und gezielte Förderung bereits beim Schuleingang ermöglicht wird. Bei den meisten der vorgestellten Instrumente werden keine Fördervorschläge gemacht. Mit den Verfahren wird aber ein breites Spektrum von Entwicklungsbereichen untersucht. Zu verschiedenen dieser Bereiche finden sich in anderen Teilen dieser Publikation Fördermassnahmen, die übernommen werden können. Wiederum eignen sich die vorgestellten Instrumente für den Einsatz bei vier- bis achtjährigen Kindern.

- Kriterium vollständig erfüllt
- Kriterium teilweise erfüllt

| Autor(en)                     | Instrument   | Seite | Alter | Dauer in min. | In Gruppen durchführbar | Grob- und Feinmotorik | Wahrnehmung | Sprachliche Fähigkeiten | -Kognitive Fähigkeiten | Aufmerksamkeit | Affektivität/Emotion | Sozialverhalten | Spiel- und Arbeitsverhalten |
|-------------------------------|--|-------|-------|---------------|-------------------------|-----------------------|-------------|-------------------------|------------------------|----------------|----------------------|-----------------|-----------------------------|
| Barth, K. (1998)              | Diagnostische Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (DES) | 40    | 6-7   | 60-120        |                         | ●                     | ●           | ●                       | ●                      | ●              | ●                    | ●               |                             |
| Duhm, E. / Althaus, D. (1980) | Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK)  | 41    | 4-6   | -             | ○                       |                       |             | ●                       |                        |                | ●                    | ●               | ●                           |
| Hamann, S./Vatter, E. (2006)  | Alles, was ich kann in Klasse 1/2  | 43    | 6-8   | -             | ●                       | ●                     | ●           | ●                       | ●                      |                |                      |                 | ●                           |
| Ingenkamp, K. (1991)          | Beurteilungsbogen für Erzieherinnen zur Diagnose der Schulfähigkeit (BEDS)                         | 44    | 6-7   | -             | ○                       |                       |             | ●                       | ●                      |                |                      |                 | ●                           |
| Tröster et al. (2004)         | Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)                                   | 45    | 3-6   | -             | ○                       | ●                     |             | ●                       | ●                      | ●              |                      | ●               |                             |

# **Barth (1998): Diagnostische Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit DES**

## **Literatur**

Barth, K. (1998). Diagnostische Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (DES). München: Reinhardt.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Die DES sind eine Diagnosehilfe zur Feststellung der Lernausgangslage. Dies beinhaltet die Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit sowie die Früherkennung schulischer Lernschwierigkeiten. Der Autor betont, dass es sich um ein Screening-Verfahren handelt, das von Lehrpersonen des Kindergartens oder der Grundschulstufe, von Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Förderlehrkräften eingesetzt werden kann, wenn sich bei einem Kind Entwicklungsauffälligkeiten zeigen. Die DES sollen also nicht bei allen Kindern im Sinne eines Schulfähigkeitstests durchgeführt werden, sondern ihr Einsatz soll gezielt erfolgen. Die DES folgen einem förderorientierten Ansatz. Aufgrund der Ergebnisse soll es möglich sein, einen geeigneten Förderplan aufzustellen. Mit den Einschätzungen aus den DES soll auch eine kompetente und fundierte Elternberatung ermöglicht werden. Es wird empfohlen, die DES mit einzelnen Kindern im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung beziehungsweise zu Beginn des schulischen Erstunterrichts durchzuführen.

### **Theoretischer Hintergrund**

Der Konzeption der DES liegt ein integrativer Ansatz zugrunde. Neuropsychologische Erkenntnisse, der Ansatz von Jean Ayres zur sensorischen Integration, der Ansatz von Luria sowie neue Erkenntnisse zu Möglichkeiten der frühen Vorhersage von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und von Rechenstörungen sind darin miteinander verbunden.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Für die Durchführung der DES werden 90 Minuten bis zwei Stunden benötigt. Die Aufgabenreihenfolge kann aber variabel gehandhabt werden. Je nach Belastbarkeit und Ausdauer des Kindes kann die Durchführung auf mehrere Tage verteilt werden. Der Gesamtdurchführungszeitraum sollte aber nicht länger als drei bis vier Wochen betragen. Aus zeitökonomischen Gründen kann auch eine Kurzversion der DES durchgeführt werden. Sie behandelt die wichtigsten Aufgaben aus den verschiedenen Entwicklungsbereichen.

### **Aufbau**

Die DES setzt sich aus den folgenden drei Teilen zusammen: Der Handanweisung für die Durchführung, dem Aufgabenteil und dem Auswertungs- und Einschätzungsbogen. Insgesamt umfasst die DES 28 Aufgaben, die vom Kind ausgeführt werden und deren Ausführung von der Lehrperson beobachtet und beurteilt wird.

Mit der DES werden folgende Entwicklungsbereiche untersucht:

- Lateralität (Händigkeit)
- Motorik (Grob- und Feinmotorik)
- taktil-kinästhetische, vestibuläre, visuelle und auditive Wahrnehmungsverarbeitung
- visuelles und auditives Gedächtnis, Merkfähigkeit
- Sprechen (Lautbildung) und Sprache (Sprachverständnis)
- Körperschema
- Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer
- Affektivität, emotionale Grundstimmung
- Sozialverhalten

Zu jedem Entwicklungsbereich gibt es eine oder mehrere Aufgaben. Die insgesamt 28 Aufgaben oder Beobachtungssituationen sind vielfältig und attraktiv. Die Anweisungen zu den einzelnen Aufgaben sind sehr anschaulich und präzise. Zudem werden gezielte Beobachtungshinweise gegeben, Möglichkeiten für Aufgabenvariationen und Hinweise zu zusätzlichen Alltagsbeobachtungen. Zu den einzelnen Aufgaben werden zuerst immer Übungsbeispiele angegeben, damit das Kind die Aufgabe auch richtig ausführen kann.

## **Auswertung**

Auf dem Auswertungs- und Einschätzbogen werden die Fähigkeiten des Kindes auf einer fünfstufigen Skala subjektiv beurteilt. Dabei werden die Fähigkeiten und das Verhalten nach folgender Skala beurteilt:

- „sehr ausgeprägt“ (dies entspricht ausgesprochen guten Fähigkeiten)
- „ausgeprägt“ (keine gravierenden Auffälligkeiten)
- „teils/teils“ (leichtere Auffälligkeiten)
- „beeinträchtigt“ (stärkere Auffälligkeiten)
- „stark beeinträchtigt“ (starke Auffälligkeiten)

Auf einem Entwicklungsprofilbogen sind alle 28 Aufgaben zusammenfassend aufgeführt und die Beurteilungen können eingetragen und miteinander verbunden werden. Damit erhält man eine gute Übersicht über die Fähigkeiten der Kinder. Wenn ein Kind mit den Einschätzungen „beeinträchtigt“ und „stark beeinträchtigt“ beurteilt wird, sollte ein Elternberatungsgespräch durchgeführt werden und weiterführende Abklärungen durch einen Fachdienst vorgenommen werden.

## **Förderung**

In der DES selber werden keine Angaben zu Fördermaßnahmen gegeben. Es wird aber vom Autor betont, dass die DES förderorientiert konzipiert sind und dass aufgrund der Ergebnisse ein Förderplan entwickelt werden kann. Dies deshalb, weil durch die DES differenzierte Aussagen über bestimmte Entwicklungsbereiche gemacht werden können.

## **Bewertung**

Die DES erfasst ein breites Spektrum schulrelevanter Entwicklungsbereiche, die anhand von 28 Ausführungsaufgaben beobachtet werden. Sie kann als ein Screening-Verfahren eingesetzt werden, wenn sich bei einem Kind Auffälligkeiten zeigen und sie ist gut geeignet, um Defizite früh aufzuzeigen. Obwohl die Durchführung recht zeitintensiv ist, kann die DES gezielte Informationen liefern, wenn Entwicklungsverzögerungen vorliegen. Jedoch ist wichtig, dass die Lehrkräfte, welche die DES durchführen, sich gut mit den Aufgaben vertraut machen. Da es keine Vergleichsnormen gibt, sind die Einschätzungen aber als sehr subjektiv zu bewerten. Bei festgestellten Defiziten ist deshalb eine vertieftere Abklärung unbedingt notwendig. Dennoch sind die DES zu empfehlen, da sie sehr umfassend sind und eine gute Möglichkeit bieten, auf Entwicklungsverzögerungen oder -beeinträchtigungen frühzeitig aufmerksam zu werden.

# **Duhm/Althaus (1980): Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter BBK**

## **Literatur**

Duhm, E. & Althaus, D. (1980). Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter. Braunschweig: Westermann.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Der Beobachtungsbogen ist als Arbeitsmaterial für Kindergarteninnen und Kindergärtner gedacht, kann also bei Kindern im Altersbereich zwischen vier bis sechs Jahren angewendet werden. Durch eine systematische und wiederholte Beobachtung der Kinder in den Bereichen soziales und emotionales Verhalten, Spielverhalten, Sprachverhalten und Arbeitsverhalten sollen Verhaltensauffälligkeiten erfasst und der Verlauf der Verhaltensauffälligkeit verfolgt werden. Die Beobachtungen sollen sowohl zur Einleitung von Fördermaßnahmen dienen, als auch zur Überprüfung der Wirksamkeit von Fördermaßnahmen. Somit ist der Beobachtungsbogen ein Instrument, das während der gesamten Kindergartenzeit immer wieder eingesetzt werden kann und den Lehrpersonen dazu dient, ihre Beobachtungen zu systematisieren und zu kontrollieren, um wenn nötig weitergehende Untersuchungen anzustellen und Fördermaßnahmen einzuleiten. Grundsätzlich wird vorgeschlagen, dass die Beobachtungen am Anfang und am Ende eines Schuljahres bei einzelnen Kindern oder der ganzen Klasse durchgeführt werden. Dies deshalb, weil durch die wiederholte Beobachtung Veränderungen einzelner Verhaltensweisen deutlich werden.

## Theoretischer Hintergrund

Der Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter wurde im Zusammenhang mit den Modellversuchen zur vorschulischen Erziehung in Bremen entwickelt. Der Beobachtungsbogen entstand in Zusammenarbeit mit den in den Modellversuchen tätigen Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sowie den Lehrpersonen. Grundlage bildeten Berichte über das Verhalten der Kinder bei verschiedenen Tätigkeiten sowie über die Veränderung des Verhaltens der Kinder im Laufe ihres zweijährigen Aufenthaltes in den Modellversuchen. Faktorenanalytische Untersuchungen dieser Beobachtungen ergaben acht relevante Faktoren, nach denen der Beobachtungsbogen aufgebaut wurde.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Es werden keine Angaben zur Dauer gemacht, da sich die Beobachtungsinhalte auf die ganze Unterrichtszeit beziehen. Man kann die Beobachtungen aber auch bündeln und einzelne Bereiche getrennt bearbeiten.

### Aufbau

Der Beobachtungsbogen besteht aus 78 Aussagen, die folgenden Verhaltensweisen zugeordnet sind:

- das Ankommen des Kindes
- das soziale und emotionale Verhalten gegenüber der Lehrperson und der Kindergruppe
- das Spielverhalten
- das Sprachverhalten
- das Arbeitsverhalten

Die Aussagen sind konkret abgefasst und lauten zum Beispiel: „Das Kind geht ohne Aufforderung in den Gruppenraum“. Die Aussagen sind alle positiv formuliert. Sie können entweder in spezifischen Situationen, wie bei der Ankunft des Kindes im Kindergarten oder in nicht bestimmten Situationen beobachtet werden, wie es beim sozialen und emotionalen Verhalten der Fall ist.

### Auswertung

Die Auftretenshäufigkeit des beobachteten Verhaltens wird durch eine 5-Punkte-Skala bewertet, wobei der Punktewert 1 sehr selten bis nie beobachtetes Verhalten angibt und der Punktewert 5 sehr oft oder immer beobachtetes Verhalten. Zu jeder Aussage wird die Bewertung in einen dafür vorgesehenen Kreis geschrieben. Es ist auch genügend Platz auf dem Bogen, um eine zweite Beobachtung nach einem gewissen Zeitraum einzutragen, und damit Veränderungen festzustellen. Für das Verfahren bestehen keine Normwerte. Als Orientierungshilfe bzw. Bezugsgröße, wie die gemachten Beobachtungen einzuschätzen sind, gibt es aber Prozentangaben, die sich auf Auswertungen bei 495 Kindern aus dem Bremer Modellversuch beziehen. Wenn sich bei einem vierjährigen Kind zum Beispiel zeigt, dass es sich nur selten alleine auszieht, also die Bewertung 2 erhält, ist aus den Prozentangaben ersichtlich, dass dieses Verhalten nur auf 20% der Kinder aus dem Schulversuch zutrifft. Zeigt das Kind dieses Verhalten ein Jahr später immer noch, zeigen die Prozentwerte, dass es nur noch auf 1% der fünf- bis sechsjährigen zutrifft. Diese Angaben helfen, die Beobachtungen nicht nur in Bezug auf die eigene Kindergartengruppe besser einzuschätzen.

### Förderung

Im Beobachtungsbogen selber gibt es keine Hinweise auf eine Förderung. Es wird aber darauf hingewiesen, dass die Beobachtungen dazu dienen, Hinweise zu spezifischen Massnahmen zu geben. Insbesondere auch, wenn Veränderungen beziehungsweise ein Fortbestehen eines Verhaltens über die Zeit festgestellt werden. Durch die Systematisierung der Beobachtungen kann die Notwendigkeit für eine weitergehende Untersuchung besser begründet werden.

## Bewertung

Der Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter ist ein einfach zu benutzendes Instrument, um die Beobachtung typischen und relevanten Verhaltens im Kindergarten systematisch zu gestalten und zu strukturieren. Es ist eine Hilfe für Kindergartenlehrpersonen um abzuschätzen, ob ein Verhalten auffällig ist und vertiefter beobachtet werden muss. Zudem gibt gerade die Möglichkeit, die Beobachtungen nach einem längeren Zeitraum zu wiederholen, wichtige Hinweise, ob eine Veränderung stattgefunden hat oder das Verhalten stagniert. Als Strukturierungs- und Systematisierungshilfe der täglichen und vielfältigen Beobachtungen im Kindergarten ist dieses Instrument sehr geeignet.

# **Hamann/Vatter (2006): Alles, was ich kann in Klasse 1/2**

## **Literatur**

Hamann, S. /Vatter, E. (2006): Alles, was ich kann in Klasse 1/2. Diagnose und Förderung. Grundkompetenzen, sprachliche Kompetenzen, mathematische Kompetenzen. Lichtenau: AOL Verlag.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Diese Materialien wurden zur Erfassung des Lernstandes der Kinder in der offenen Schuleingangsphase entwickelt. Mit den Aufgabenstellungen lassen sich Grundkompetenzen respektive allgemeine Lernvoraussetzungen sowie sprachliche und mathematische Kompetenzen erfassen. Mit Ausnahme der wenigen mündlichen Aufgabenstellungen, lassen sich alle Aufträge in der Klasse oder in einer Gruppe bearbeiten. Einfache Symbole auf den Aufgabenblättern bieten die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung für die Kinder. Zu jedem Teilbereich sind kurze Hintergrundinformationen, Beobachtungsmöglichkeiten und Fördervorschläge vorhanden. Diese sollen die Lehrperson dabei unterstützen, auch im Unterrichtsalltag den Blick gezielt auf einzelne Entwicklungsbereiche zu richten und die Beobachtungen im vorhandenen Diagnose- und Förderbogen einzutragen.

### **Theoretischer Hintergrund**

In jedem Teilbereich der verschiedenen Kompetenzen gibt es Hinweise zur theoretischen Grundlegung für den betreffenden Bereich. Hier werden jeweils zentrale Begriffe und wesentliche Punkte sowie die Bedeutung der betreffenden Kompetenz im Hinblick auf schulisches Lernen erläutert.

## **Diagnose und Förderung**

### **Dauer**

Die Arbeit mit dem Diagnose- und Förderbogen kann sich über mehrere Wochen erstrecken. Konkrete Zeitangaben liegen keine vor.

### **Aufbau**

Das Heft umfasst drei Teile zur Erfassung von Grundkompetenzen sowie sprachlichen und mathematischen Kompetenzen. Diese Kompetenzbereiche sind in einzelne Entwicklungsbereiche untergliedert, denen jeweils ein Lehrerkommentar vorangestellt ist. Dort finden sich Informationen zum theoretischen Hintergrund, Beobachtungsmöglichkeiten und Fördervorschläge. Daran schliessen sich jeweils zwei bis drei Kopiervorlagen für die Hand des Schülers an. Erfasst werden die Grundkompetenzen Wahrnehmung, Feinmotorik, Handlungsplanung, Orientierung und kognitive Fähigkeiten. Der sprachliche Bereich umfasst die folgenden Aufgaben: Phonologische Bewusstheit, Laute und Buchstaben, Synthese und Segmentieren, Textverständnis, Grafomotorik, Rechtschreibung, Sprechen sowie Sprache. Im Bereich Mathematik finden sich Aufgabenstellungen zum Vergleichen, Sortieren, Zusammenhänge erkennen, Zahlen und Formen erfassen sowie zu den Grundoperationen Addition, Subtraktion und Multiplikation. Die Schülerseiten und Diagnosebogen sind mit Symbolen zur Bewertung der Arbeit im entsprechenden Entwicklungsbereich gekennzeichnet. Diese bieten auch die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung durch die Schülerin/den Schüler.

### **Auswertung**

Im mehrseitigen Diagnose- und Förderbogen werden die Beobachtungen zu den einzelnen Entwicklungsbereichen eingetragen. Zur Einschätzung sind Spalten mit den Bezeichnungen „ausgesprochen gute Fähigkeiten“, „keine Auffälligkeiten“, „leichte“ respektive „stärkere“ und „starke Auffälligkeiten“ vorhanden. Eine Einschätzungshilfe bieten dabei die Beobachtungshinweise zu den einzelnen Aufgabenstellungen. Konkrete Hinweise zur Auswertung werden keine gemacht.

### **Förderung**

Zu jeder Aufgabenstellung in den einzelnen Entwicklungsbereichen finden sich zahlreiche Fördervorschläge für Kinder, die beim Bearbeiten der Aufgabe Schwierigkeiten zeigen. Im ausgefüllten Beobachtungsbogen sind diese Schwierigkeiten auf einen Blick ersichtlich.

## Bewertung

Durch die Aufgabenstellungen in diesem diagnostischen Hilfsmittel lässt sich der Lernstand eines Kindes umfassend in verschiedenen Bereichen ermitteln. Da die Materialien sehr umfangreich sind, ist es nötig, die Arbeit mit den Arbeitsblättern auf mehrere Wochen zu verteilen. Die Aufgaben können allerdings jederzeit auch in kleinere Schritte zerlegt oder durch zusätzliche Erklärungen vereinfacht werden. So kann nachvollzogen werden, welche Teilschritte das Kind schon beherrscht und an welchen es noch arbeiten muss. Die konkreten Hintergrundinformationen und Beobachtungshinweise ermöglichen einer Lehrperson, auch unabhängig von den angebotenen Arbeitsmaterialien, die Kinder in den verschiedenen Entwicklungsbereichen gezielt zu beobachten. Der Diagnose- und Förderbogen ist so konzipiert, dass die Entwicklung der Kinder über einen längeren Zeitraum festgehalten werden kann. Vorgesehen ist hier das Eintragen des Beobachtungsdatums mit einer Einschätzung der vorhandenen Fähigkeiten respektive Auffälligkeiten. Leider bietet der Beobachtungsbogen nicht genügend Platz um konkrete Beobachtungen zu notieren. In dieser Form lässt sich jedoch auf einen Blick erkennen, welches Kind in welchem Entwicklungsbereich zu fördern ist. Mit einfachen Symbolen auf den Arbeitsblättern bietet dieses Material den Kindern die Möglichkeit, ihre Leistungen selbst einzuschätzen. Denkbar ist auch eine Bewertung im gemeinsamen Gespräch mit dem Kind.

## Ingenkamp (1991): Beurteilungsbogen für Erzieherinnen zur Diagnose der Schulfähigkeit BEDS

### Literatur

Ingenkamp, K. (1991). Beurteilungsbogen für Erzieherinnen zur Diagnose der Schulfähigkeit (BEDS). Weinheim: Beltz Test GmbH.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Der BEDS bietet die Möglichkeit, die Beobachtungen der Lehrpersonen in den Bereichen der sprachlich-kognitiven Leistungen, dem Sozial- und Arbeitsverhalten und der allgemeinen Schulfähigkeit in strukturierter Form zusammenzufassen und für die Beurteilung der Schulfähigkeit zu nutzen. Durch die Anwendung des BEDS kann die Beurteilungskompetenz der Lehrpersonen verbessert werden. Zudem werden wichtige Informationen für die individuell orientierte Förderung des Kindes im Anfangsunterricht der Schule in übersichtlicher Form zugänglich. Der BEDS kann bei Vorschulkindern vier bis sechs Monate vor der Einschulung ausgefüllt werden. Bei Schulkindern erfolgt die Durchführung zirka zwei bis drei Monate nach der Einschulung.

### Theoretischer Hintergrund

Die BEDS wurde in einem mehrjährigen Forschungsprojekt an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz entwickelt. Die in der endgültigen Form formulierten Fragen wurden in verschiedenen Vorformen herausgearbeitet und die Skalen wurden faktorenanalytisch bestimmt. Die Praxistauglichkeit der BEDS wurde an mehreren grossen Stichproben von Vorschul- und frisch eingeschulten Schulkindern und ihren Erzieherinnen und Lehrpersonen erprobt. Die Zuverlässigkeit der BEDS kann durch diese umfangreichen Untersuchungen bestätigt werden. Dabei hat sich gezeigt, dass die Skalen „sprachlich-kognitive Leistungen“ und Sozial- und Arbeitsverhalten eine differenzierte Diagnose und Lernhilfe ermöglichen. Die dritte Skala „allgemeine Schulfähigkeit“ ist dazu nicht geeignet. Sie weist aber eine erhebliche prognostische Validität für den allgemeinen Schulerfolg auf.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Es gibt keine Angaben zur Bearbeitungsdauer. Wichtig ist, dass die Lehrperson die Kinder mindestens ein halbes Jahr lang verstärkt beobachtet hat, bevor sie den Beobachtungsbogen ausfüllt.

### Aufbau

Der BEDS besteht aus drei Skalen:

- Sprachlich-kognitive Leistungen (15 Items)
- Sozial- und Arbeitsverhalten (15 Items)
- Allgemeine Schulfähigkeit (10 Items)

Für jedes Kind wird ein Beobachtungsbogen anhand spezifischer Anleitungen ausgefüllt. Die Beobachtungsergebnisse können in 5 Intensitätsgraden, von „ja oder sehr ausgeprägt“ bis „nein oder gar nicht erkennbar“ angegeben werden. Die Intensitätsgrade entsprechen 1-5 Punkten, die dem jeweiligen Intensitätsgrad zugeordnet werden.

### Auswertung

Die Punkte, die in den Beobachtungen gegeben wurden, werden für die drei Skalen zusammengezählt. Vergleichsnormen geben neben Informationen zu Rohwert-Intervallen, Prozenträngen und T-Werten auch verbale Umschreibungen der Einstufungen. Die Angaben zur Auswertung sind ausführlich und durch Beispiele gut verständlich und nachvollziehbar. Anhand der Ergebnisse aus der Auswertung erhält man Anhaltspunkte für den Schulerfolg im Lesen und Schreiben, für das Sozial- und Arbeitsverhalten und den allgemeinen Schulerfolg. Weisen die Ergebnisse auf einen Grenzfall hin, können sie als Anregung zur weiteren Abklärung benutzt werden.

### Förderung

Im BEDS selber werden keine Förderhinweise angegeben. Mit den Ergebnissen aus den Beobachtungen soll es aber möglich sein, die Erfahrungen der Lehrpersonen mit den Kindern so gut zu bündeln und zu strukturieren, dass diese für eine Förderplanung genutzt werden können. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass durch den Einsatz der BEDS frühzeitig Hinweise für eine nötige Förderung erlangt werden können. Um diese aber zu bestätigen, braucht es weiterführende Informationen zur Entwicklungsgeschichte des Kindes und zu seiner Lernumwelt.

### Bewertung

Mit dem BEDS können schulrelevante Entwicklungsbereiche zuverlässig erfasst werden. Da die Beobachtung eine bedeutsame Methode in der pädagogischen Diagnostik ist, wird mit dem BEDS eine Möglichkeit geboten, Beobachtungen zu strukturieren und gezielt zu erfassen. Zudem werden wichtige Informationen für die individuell orientierte Förderung des Kindes im Anfangsunterricht der Schule in übersichtlicher Form zugänglich. Da auch Vergleichsnormen vorhanden sind, können die gemachten Einschätzungen in einem grösseren Zusammenhang gesehen und verwendet werden. Somit kann der BEDS empfohlen werden, um gezielte Informationen zu Entwicklungsverzögerungen bzw. -beeinträchtigungen im Vorschul- und Schuleingangsbereich zu erhalten.

## Tröster/Flender/Reineke (2004): Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten DESK 3-6

### Literatur

Tröster, H.; Flender, J. & Reineke, D. (2004). Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten. Göttingen: Hogrefe.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Das Ziel des Entwicklungsscreenings ist es, Entwicklungsgefährdungen so frühzeitig zu erfassen, dass sich die Symptomatik noch nicht voll ausgebildet hat und noch keine Folgebeeinträchtigungen aufgetreten sind. Es ist so konzipiert, dass es von Lehrkräften im Vorschulbereich unter Alltagsbedingungen eingesetzt werden kann. Das Screening wird eingesetzt, um zwischen entwicklungsauffälligen und –un-auffälligen Kindern zu unterscheiden und es soll Hinweise geben, in welchen Entwicklungsbereichen das Kind einer besonderen Förderung bedarf. Die Aufgaben sind für die drei Altersgruppen der dreijährigen, der vierjährigen und der fünf- bis sechsjährigen Kinder zusammengestellt. Es enthält Aufgaben zu den Entwicklungsbereichen Feinmotorik, Grobmotorik, Sprache und Kognition sowie soziale Entwicklung.

### Theoretischer Hintergrund

Das Entwicklungsscreening wurde in Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt zur Prävalenz von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter entwickelt. Die Aufgaben wurden teilweise aus bestehenden Entwicklungstests und -skalen entnommen. Einige wurden auch neu konzipiert und hinsichtlich der Durchführungs- und Beobachtungsbedingungen im Kindergarten angepasst.

Folgende Haupt-Auswahlkriterien für die endgültige Form wurden berücksichtigt:

- Die Aufgaben mussten von mindestens 40% bis 50% der Kinder bewältigt werden.
- Die Aufgaben mussten zwischen entwicklungsauffälligen und entwicklungsunauffälligen Kindern differenzieren.
- Die Aufgaben mussten praxistauglich sein, um im Unterricht gut einsetzbar zu sein.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Das DESK 3-6 enthält so genannte Beobachtungs- und Durchführungsaufgaben. Für die Beobachtungsaufgaben werden pro Kind 15-20 Minuten benötigt. Die Durchführungsaufgaben sind in ein Zirkusspiel eingebettet. Die Dauer hängt hier von der Gruppengröße und dem Alter der Kinder ab. Wenn alle Kinder in der Kindergartengruppe beobachtet werden sollen wird empfohlen, einen Zeitraum von vier Wochen frei zu halten, während dem andere vorbereitungsintensive Aktivitäten im Kindergarten auf ein Minimum beschränkt werden sollen.

### Aufbau

Das DESK 3-6 besteht aus Beobachtungs- und Durchführungsaufgaben für die drei Altersbereiche dreijährige, vierjährige und fünf- bis sechsjährige Kinder. Die Aufgaben beziehen sich auf die Entwicklungsbereiche Feinmotorik, Grobmotorik, Sprache, Kognition und soziale Entwicklung.

**Beobachtungsaufgaben:** mit diesen Aufgaben werden Kompetenzen erfasst, die von den Kindergartenlehrpersonen im Kindergartenalltag zuverlässig beobachtbar sind (z.B. „Schneidet mit der Schere auf einer geraden Linie“).

**Durchführungsaufgaben:** Dies sind Aufgaben, die im Kindergarten normalerweise nicht zuverlässig zu beobachten sind und daher gezielt überprüft werden müssen (z.B. „Balanciert im Zehen-Hacken-Gang vorwärts“). Um eine zuverlässige Überprüfung der Durchführungsaufgaben zu ermöglichen, wurden die Aufgaben in ein Rollenspiel (Zirkusspiel) integriert. Dadurch können die Durchführungsaufgaben mit einer Gruppe von drei bis sechs Kindern im Rahmen von Spielaktivitäten im Kindergarten weitgehend standardisiert überprüft werden. In einem Aufgabenheft sind die Aufgaben zusammengestellt. Die Bewältigung der Aufgaben wird anhand einer dreistufigen Skala beurteilt (Ja, unsicher/unvollständig, nein). Ebenfalls im Aufgabenheft befinden sich ein Merkmalsbogen und ein Auswertungsbogen. Genaue Anweisungen zur Durchführung und Auswertung der Aufgaben befinden sich in einem Manual und einer Durchführungs- und Auswertungsanleitung.

### Auswertung

Die Anzahl der Ja-Antworten wird pro Entwicklungsbereich zusammengezählt und anhand einer Normtabelle in Stanine-Werte umgewandelt, um die Ergebnisse mit anderen Kindern vergleichen zu können. Zusätzlich zu den einzelnen Entwicklungsbereichen wird noch eine Gesamtentwicklungspunktzahl ermittelt. Die ermittelten Stanine-Werte können in ein Screening-Profil übertragen werden, welches einen Überblick über die Ergebnisse des Kindes gibt. Für die Ermittlung des Screening-Befundes wird von den Stanine-Werten für die Gesamtentwicklung ausgegangen. Dabei erhalten Kinder mit einem Stanine-Wert von 1 den Screening-Befund „auffällig“, mit einem Wert von 2 den Befund „fraglich“ und einem Wert von 3 und höher den Befund „unauffällig“. Zu diesen Befunden werden ausführliche Interpretationshilfen und Hinweise auf weiter einzuleitende Schritte gegeben.

### Förderung

Die Screening-Ergebnisse geben Hinweise, bei welchen Kindern weiterführende Massnahmen notwendig sind. Im Auswertungsheft wird differenziert aufgezeigt, was die Ergebnisse bedeuten und wie darauf reagiert werden kann. Eigentliche Fördermassnahmen werden aber keine angegeben.

### Bewertung

Das DESK 3-6 ist ein im Vorschulbereich sehr gut einsetzbares Instrument, um Entwicklungsgefährdungen in wichtigen Entwicklungsbereichen frühzeitig, zuverlässig und standardisiert zu erfassen. Die Erläuterungen und Anleitungen sind sehr gut verständlich und informativ. Da bei der Entwicklung des Instruments besonders auf die Praxistauglichkeit geachtet wurde, können die Aufgaben gut in den Unterricht integriert werden. Ebenso wurde der Förderaspekt beachtet. Deshalb finden sich gezielte und klare Hinweise, wie die Ergebnisse zu interpretieren sind und welche Massnahmen als geeignet erachtet werden. Dieses Instrument kann sehr empfohlen werden, um Entwicklungsgefährdungen frühzeitig erfassen zu können.

## 6. Diagnostik und Förderung im Bereich deutsche Sprache

In diesem Bereich sind weitaus am meisten diagnostische Verfahren entwickelt worden. Die in letzter Zeit in grosser Zahl erschienenen Förderprogramme im Bereich Sprache können erfahrenen Lehrpersonen auch wertvolle Hinweise zum Lernstand der Kinder in verschiedenen Bereichen liefern. Explizit für die Förderung und nicht zur Förderdiagnostik entwickelte Instrumente sind allerdings in dieser Übersicht nicht berücksichtigt.

Damit unsere Zusammenstellung nicht allzu umfangreich wird, haben wir einzelne Instrumente nicht berücksichtigt. Dies sind Verfahren, die wesentlich teurer sind als andere vergleichbare Verfahren ( wie zum Beispiel Günther, H., 2003: Sprachförderung: Die Fitnessprobe und Landerl, K./Wimmer, H., 1997: Salzburger Lese- und Rechtschreibtest) und Verfahren mit ähnlichen Aufgabenstellungen, welche die gleichen Kompetenzen erfassen lassen ( weggelassen wurde deswegen unter anderen Müller, R., 2003: Diagnostischer Rechtschreibtest für erste Klassen).

- Kriterium vollständig erfüllt
- Kriterium teilweise erfüllt

| Autor(en)                               | Instrument  | Seite | Alter | Dauer in min. | In Gruppen durchführbar | Kommunikation<br>(Hören und Sprechen) | Spracherfahrung<br>(Umgang mit Schrift) | Artikulation – Wortschatz | Phonologische Bewusstheit/<br>Sprachwahrnehmung | Lesen<br>(Lesefertigkeit/Leseverständnis) | Rechtschreibung | Deutsch als Zweitsprache |
|---|---|-------|-------|---------------|-------------------------|---------------------------------------|---|---------------------------|---|---|-----------------|--------------------------|
| Barth, K./Gomm, B. (2004)               | Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten | 49    | 5-7   | 45-60         | ●                       |                                       |   |                           | ●   |   |                 |                          |
| Bitter Bättig, F. et al. (2005)         | Einschätzungs raster Erstsprache Deutsch                                | 49    | 4-8   | -             | ○                       | ●                                     | ●                                       | ●                         | ●   | ●   | ●               | ●                        |
| Breuer, H./ Weuffen, M. (2000)          | Differenzierungsprobe DP  | 51    | 4-7   | 4-12          |                         |                                       |   |                           | ●   |   |                 |                          |
| Dehn, M. (2006)                         | Zeit für die Schrift II   | 53    | 6-7   | -             | ○                       |                                       | ●                                       |                           | ○   | ●   | ●               |                          |
| Holler-Zittlau, I./ Dux, W. u.a. (2003) | Marburger Sprach-Screening  | 55    | 4-6   | 15            |                         | ●                                     |   | ●                         |   |   |                 |                          |
| Isler, D./ Büchel, E. (2001)            | Linguoskop  | 56    | 7-9   | -             | ○                       | ●                                     |   | ●                         |   | ●   | ●               | ●                        |
| Kretschmann, R./ Dobrinth, Y. (1998)    | Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz                              | 58    | 6-8   | -             | ○                       | ●                                     | ●                                       | ●                         | ○   | ●   | ●               |                          |

| Autor(en)                                    | Instrument   | Seite | Alter | Dauer in min. | In Gruppen durchführbar | Kommunikation<br>(Hören und Sprechen) | Spracherfahrung<br>(Umgang mit Schrift) | Artikulation –Wortschatz | Phonologische Bewusstheit/<br>Sprachwahrnehmung | Lesen<br>(Lesefertigkeit/Leseverständnis) | Rechtschreibung | Deutsch als Zweitsprache |
|--|--|-------|-------|---------------|-------------------------|---------------------------------------|---|--------------------------|---|---|-----------------|--------------------------|
| Küspert, P./<br>Schneider, W.<br>(1998)      | Würzburger Leise<br>Leseprobe WLLP                             | 60    | 7-10  | 5             | ●                       |                                       |   |                          |   | ●   |                 |                          |
| Lehrmittelverlag<br>Kt. St. Gallen<br>(2004) | LernLOT - Deutsch  | 61    | 8     | -             | ●                       | ●                                     |   |                          |   | ●   | ●               |                          |
| Martschinke, S./<br>Forster, M. (2001)       | Der Rundgang<br>durch Hörenhausen                              | 63    | 6-7   | 30-40         |                         |                                       |   |                          | ●   |   |                 |                          |
| Marx, H. (1998)                              | Knuspels Leseauf-<br>gaben                                     | 65    | 7-10  | -             | ●                       | ●                                     |   |                          |   | ●   |                 |                          |
| May, P. (2002)                               | Hamburger<br>Schreib-Probe HSP                                 | 67    | 7-15  | ca.<br>25     | ●                       |                                       |   |                          |   |   | ●               |                          |
| May, P./Arntzen,<br>H. (2003)                | Hamburger Lese-<br>probe HLP                                   | 68    | 7-10  | 10-20         |                         |                                       | ●                                       |                          |   | ●   |                 |                          |
| Metze, W. (2002)                             | Stolperwörter-<br>Lesetest                                     | 70    | 7-10  | 4-10          | ●                       |                                       |   |                          |   | ●   |                 |                          |
| Niedermann, A./<br>Sassenroth, M.<br>(2002)  | Lesestufen   | 72    | 5-8   | 20-30         |                         |                                       | ●                                       |                          |   | ●   |                 |                          |
| Probst, H. (2002)                            | Testaufgaben zum<br>Einstieg in die<br>Schriftsprache          | 73    | 6-7   | 20-40         |                         |                                       | ●                                       | ●                        | ●   |   |                 |                          |
| Schönweiss, F.<br>(2004)                     | Münsteraner Recht-<br>schreib-analyse                          | 75    | 7-9   | -             | ●                       |                                       |   |                          |   |   | ●               |                          |
| Wettstein, P.<br>(1999)                      | Diagnostische Bau-<br>steine zum Schrift-<br>spracherwerb DBS1 | 76    | 6-7   | 25-35         | ●                       |                                       | ●                                       |                          | ○   | ●   | ●               |                          |
| Wettstein, P.<br>(1999)                      | Diagnostische Bau-<br>steine zum Schrift-<br>spracherwerb DBS2 | 78    | 7-8   | 30-40         | ●                       |                                       |   |                          | ○   | ●   | ●               |                          |

# **Barth, K./ Gomm, B. (2004): Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten PB-LRS**

## **Literatur:**

Barth, K./ Gomm, B. (2004): Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS). München: Ernst Reinhardt Verlag.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Der Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ist als Screening-Verfahren gedacht und gibt Aufschluss darüber, bis zu welchem Komplexitätsgrad ein Kind bereits phonologische Bewusstheit entwickelt hat. Innerhalb kurzer Zeit kann festgestellt werden, ob Kinder Reime erkennen, den Anfangs- oder Endlaut eines Wortes heraushören und Silben eines Wortes bestimmen können. Bei Kindern, die im Gruppentest durch unzureichende phonologische Fähigkeiten auffallen, sollten in der Einzelbeobachtung weitere Hinweise auf die individuellen Schwierigkeiten gefunden werden. Der PB-LRS kann auch zur Evaluation der Wirksamkeit einer gezielten Förderung der phonologischen Bewusstheit eines Kindes eingesetzt werden. Es ist sinnvoll, den Test nicht mit der gesamten Klasse durchzuführen, sondern die Klasse zu halbieren, so dass maximal 10 bis 12 Kinder (im Kindergarten bzw. in der Vorschule maximal 8 Kinder) am Gruppentest teilnehmen.

### **Theoretischer Hintergrund**

Während man noch vor etwa drei Jahrzehnten der Auffassung war, dass vor allem die Fähigkeit zur optischen Differenzierung (detaillierte Formwahrnehmung) eine der wesentlichen Grundlagen für den Lese- und Schreibprozess darstellt, hat die wissenschaftliche Forschung der letzten zwei Jahrzehnte auf sehr eindrucksvolle Art den Nachweis erbracht, dass vor allem Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse eine bedeutsame Rolle für den Schriftspracherwerb einnehmen (Küpfer 1998, Schneider/Näslund 1999, Jansen/Marx 1999; dargestellt in Barth/Gomm, 2004). Das Konzept der phonologischen Bewusstheit, also die Fähigkeit, die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu verstehen und gegebenenfalls manipulieren zu können, hat in diesem Zusammenhang die grösste Bedeutung erlangt. Es liess sich inzwischen in mehr als tausend Forschungsarbeiten nachweisen, dass Aspekte der vorschulischen phonologischen Bewusstheit für spätere Leistungen im Lesen und Rechtschreiben von grosser Bedeutung sind. Der von Barth und Gomm vorgelegte Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten setzt diese Erkenntnis konsequent um.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Die durchschnittliche Untersuchungsdauer beträgt im Kindergarten zirka 45 Minuten und in der Schule etwa 60 Minuten. Eine Pause ist einzuplanen. Es ist auch möglich, die Testdurchführung auf zwei Tage zu verteilen.

### **Aufbau**

Der Gruppentest besteht aus sechs Subtests. Bei jeweils drei Aufgabenstellungen sollen von den Kindern Reimwörter erkannt, Silben segmentiert, An- und Endlaute analysiert sowie Laute synthetisiert werden. Des Weiteren gilt es Wortlängen zu erkennen und den eigenen Namen sowie Buchstaben, die bereits bekannt sind aufzuschreiben. Das Manual für Lehrpersonen bietet Hintergrundinformation zum Thema Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, zur phonologischen Bewusstheit und detaillierte Angaben zur Durchführung des Tests. Das Arbeitsheft mit den Aufgabenstellungen für Kinder ist mit umfangreichem Bildmaterial ausgestattet und ist im 10er-Set separat zu bestellen.

### **Auswertung**

Die Erfassung der Arbeitsergebnisse erfolgt mit dem Auswertungsbogen, der sich am Ende des Arbeitsheftes befindet. Bei jedem Subtest werden die Anzahl richtiger Lösungen, der falschen Lösungen und die Anzahl der nicht bearbeiteten Aufgaben notiert. Die entsprechenden Werte können in die vorbereiteten Auswertungstabellen des Arbeitsheftes eingetragen werden. Zur besseren Übersicht können die Leistungen der Kinder in ein Testprofil eingetragen werden. Aus dem Testprofil wird ersichtlich, wo die Leistungen des Kindes im Vergleich zu seiner Bezugsgruppe liegen. Zudem kann eine Gesamtübersicht der Leistungen einer ganzen Klasse erstellt werden.

## **Förderung**

Die Autoren beschreiben klar, bei welchen Kindern nach der Testauswertung besonderer Förderbedarf besteht. In einem separaten Kapitel werden präventive Ansätze und Förderkonzepte beschrieben und im Literaturverzeichnis ist eine ganze Reihe verschiedener Förderprogramme aufgelistet.

## **Bewertung**

Der Gruppentest zur Erfassung phonologischer Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern ist unseres Wissens der einzige Gruppentest zur Erfassung phonologischer Kompetenzen. Da er sowohl für eine Gruppe von Kindern im Kindergartenalter wie für Schulanfänger innerhalb relativ kurzer Zeit die phonologischen Fähigkeiten der Kinder erfassen lässt, eignet er sich besonders gut für eine Basisstufenklasse. Bei Kindern, die im Gruppentest durch unzureichende phonologische Fähigkeiten auffallen, sollten allerdings in einer gezielten Einzelbeobachtung die genauen Schwierigkeiten ermittelt werden. Zwar stellt die in diesem Test ermittelte phonologische Bewusstheit eine wichtige und mit anderen Entwicklungsbereichen verschränkte Komponente zur Vorhersage eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs dar, jedoch bietet sie allein keine hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung von Lese-Rechtschreibkompetenz. Das Zeichenverständnis auf visueller Basis, andere visuelle Verarbeitungsprozesse und die durch das Elternhaus geprägte (Schrift-)Spracherfahrung sind für den Schriftspracherwerb ebenso von Bedeutung.

## **Bitter Bättig et al. (2005): Einschätzungs raster Erstsprache Deutsch**

### **Literatur**

Bitter Bättig, F. et al. (2005): Einschätzungs raster Erstsprache Deutsch mit Hinweisen für Deutsch als Zweitsprache für die Grund- und Basisstufe resp. für den Kindergarten und die 1. Klasse, Zürich: Pädagogische Hochschule.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Der Einschätzungs raster Erstsprache Deutsch unterstützt Grund- und Basisstufenlehrpersonen respektive die Lehrpersonen des Kindergartens und der 1./2. Klasse bei der professionellen Lernstandseinschätzung der Schülerinnen und Schüler in den vier Kompetenzbereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Darüber hinaus bietet er auch Hinweise auf kompetenzspezifische Fördermöglichkeiten für Kindergruppen oder einzelne Kinder. Der Raster kann Orientierung und Bindeglied für die bis heute fehlenden übergreifenden Lehrplanvorgaben für die Basisstufe und für den Kindergarten sein. Er zielt aber nicht darauf ab, Aussagen darüber zu machen, was im Unterricht gelehrt und gelernt und wie der Unterricht gestaltet werden soll. Der Einschätzungs raster ermöglicht eine umfassende Sprachstandserfassung. Er ist kein standardisiertes Instrument, sondern dient der formativen Beurteilung der sprachlichen Handlungen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern und ist eine Beobachtungsvorgabe in schulischen Kommunikationssituationen.

### **Theoretischer Hintergrund**

Der Einschätzungs raster Erstsprache Deutsch steht in engem Bezug zum Projekt HarmoS Erstsprache. Er baut auf der Grundlage eines Sprachkompetenzmodells auf, orientiert sich an den vier Kompetenzbereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben und ordnet die Lernleistungen in Stufen. Er grenzt sich aber von HarmoS ab, weil er nicht die Überprüfung der Leistungen von ganzen Klassen oder Schulregionen, sondern die individuelle Einschätzung zum Zweck der Förderung der Kinder durch die Lehrperson zum Ziel hat. Der Einschätzungs raster stützt sich auf ein Sprachhandlungsmodell, das die verschiedenen Facetten sprachlichen Handelns in unterschiedlichen Situationen berücksichtigt. Im Zusammenhang mit dem Projekt HarmoS und einer geplanten empirischen Überprüfung soll die vorliegende Version 1 weiterentwickelt werden.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Da der Einschätzungs raster einer formativen Beurteilung sprachlicher Handlungen in schulischen Kommunikationssituationen dient, sind keine Zeitangaben vorhanden.

### **Aufbau**

Die vier Sprachkompetenzbereiche werden auf drei Teilrastern beschrieben, wobei Hören und Sprechen in einem Raster zusammengefasst sind. Den Rastern geht die Beschreibung von Vorläuferfähigkeiten voraus. Bemerkungen zu den Besonderheiten der einzelnen Kompetenzbereiche schliessen sich an den Raster an. So werden zum Beispiel im Bereich Hören und Sprechen Ausführungen zu den Merkmalen gesprochener Sprache gemacht, die es bei der Einschätzung der Leistungen zu beachten gilt. Den Teilrastern liegen Protokollblätter zum Festhalten der Beobachtungen bei. Die Raster werden von Aufgabenstellungen begleitet, die eine Situation schaffen, in der die Lehrpersonen einzelne Kompetenzen der Kinder erfassen können. Die Aufgaben sind auf die zu erfassenden Kompetenzen ausgerichtet und genau beschrieben. Die Aufgabenstellungen werden für die Bereiche Hören und Sprechen sowie Schreiben durch Beispiele aus der Praxis ergänzt. Einige Beispiele von Fördermassnahmen sollen Wege der sprachlichen Förderung aufzeigen. Hinweise zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache werden nicht in die einzelnen Teilraster integriert, sondern in einem separaten Kapitel angeführt. Die zu beobachtenden Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden auf den Rastern in der Regel in vier Leistungsniveaus differenziert beschrieben, wobei Stufe 1 erwartete Kompetenzen in den ersten Monaten nach Eintritt in die Basisstufe respektive in den Kindergarten beschreibt. Die Stufe 4 entspricht den erwarteten Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende der Basisstufe respektive der zweiten Klasse.

### Auswertung

Den Teilrastern liegen Protokollbogen als Kopiervorlagen bei. Für jedes Kind und jeden Kompetenzbereich soll ein Protokollblatt geführt werden. Da die Beobachtungen den konkret beschriebenen Kompetenzniveaus zugeordnet werden, kann es auch praktisch sein, die Teilraster zu kopieren und die Leistungen direkt darauf zu kennzeichnen. Die notierten Beobachtungen auf dem Protokollblatt dienen als Grundlage für eine individuelle Förderplanung und für Elterngespräche. Auf dem Raster werden keine Mindeststandards festgelegt. Für Übertrittsfragen werden aber Empfehlungen zu Lese- und Schreibkompetenzen abgegeben.

### Förderung

Ein ganzes Kapitel widmet sich den Fördermassnahmen zu den im Raster aufgeführten Kompetenzen. Zu jeder aufgeführten Teilkompetenz sind nach einer kurzen entwicklungs- oder lernpsychologischen Hintergrundinformation mehrere konkrete Vorschläge zur Förderung der jeweiligen Kompetenz beschrieben.

### Bewertung

Der Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch wurde explizit für den Einsatz in Basisstufenklassen entwickelt und ermöglicht eine umfassende Sprachstandlerfassung. Die anregenden Aufgabenstellungen sind nicht lediglich Testaufgaben sondern eine Bereicherung für einen handlungsorientierten Unterricht. Die Beobachtungssituationen mit den entsprechenden Aufgabenstellungen sind sehr genau beschrieben und Hinweise zur Beobachtung erleichtern der Lehrperson das Erfassen der einzelnen Kompetenzen. Die Beschreibungen der Kompetenzen in verschiedenen Niveaustufen sind verständlich, kurz und eindeutig formuliert, so dass sie von Lehrpersonen bei den sprachlichen Handlungen der Schülerinnen und Schüler beobachtet werden können. Das Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern hat eine für die Dokumentation der Beobachtungen anhand des Einschätzungsrasters hilfreiche Vorlage im Internet publiziert. Unter <http://www.schulenmitzukunft.ch/pages/unterlagen/dokumente/FormularKompetenzrasterDeutsch.doc> ist diese abrufbar. Es ist empfehlenswert, die Kompetenzeinschätzung mit Hilfe des Rasters durch alltägliche Beobachtungen zu ergänzen. Das gesamte Werk überzeugt durch seine klare Gliederung, konkrete und praxisnahe Aufgabenstellungen und zahlreiche wertvolle Hintergrundinformationen zu den sprachlichen Kompetenzen. Die verschiedenen Teile des Einschätzungsrasters können auf <http://www.edk-ost-4bis8.ch/Seiten/Einschaetzungsraster.html> heruntergeladen werden.

## Breuer /Weuffen (2000): Differenzierungsprobe DP

### Literatur

- Breuer, H./Weuffen, M. (2000): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Erweiterte Neuausgabe. Weinheim und Basel: Beltz.  
Kallien, D./Havemann, B. (2004): Die Differenzierungsprobe nach Breuer/Weuffen. In: [www.nibis-ni.schule.de/~as-lg2/ps5/diag/dp/dp.html](http://www.nibis-ni.schule.de/~as-lg2/ps5/diag/dp/dp.html). abgerufen am: 6.6.2006.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Für je drei Altersstufen (vier- bis fünfjährige, fünf- bis sechsjährige, sechs- bis siebenjährige) liegen spezifische Verfahren, so genannte Differenzierungsproben, vor. Sie überprüfen unter anderem, ob die für das Sprechen erforderlichen Sprachwahrnehmungsleistungen ein altersentsprechendes Niveau erreicht haben. Ziel ist es, mit den Befunden konkrete Fördermöglichkeiten vor dem Schuleintritt oder in der ersten Schulzeit aufzuzeigen. Untersucht werden die optische, die phonematische, die kinästhetische, die melodische sowie die rhythmische Differenzierungsfähigkeit eines Kindes.

Konkret ist die Anwendung der Differenzierungsprobe für vier- bis fünfjährige Kinder (DP 0) in erster Linie dann angezeigt, wenn zu einer gezielten Frühförderung Informationen über eventuell bestehende Defizite in der Sprachentwicklung gewonnen werden sollen. Die Differenzierungsprobe für fünf- bis sechsjährige (DP I) liefert wichtige diagnostische Informationen bei Einschulungsentscheidungen, bei Kindern mit Sprachstörungen, mit Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen oder mit globalen und partiellen Lernbehinderungen sowie Verhaltensauffälligkeiten. Die Differenzierungsprobe für sechs- bis siebenjährige (DP II) wird mit Kindern durchgeführt, bei denen die angestrebten Lernergebnisse des Schreibens und Lesens nicht oder nur unvollkommen erreicht sind und somit mit einer erschwerten Sprachwahrnehmung zu rechnen ist. Die Untersuchung erfolgt grundsätzlich als Einzeluntersuchung, lediglich einzelne Teilaufgaben eignen sich zur Durchführung mit einer ganzen Klasse. Mit Hilfe eines Kurzverfahrens (KVS I) kann das lautsprachliche Niveau fünf- bis sechsjähriger Kinder überprüft werden mit dem Ziel, sprachliche Defizite auf der Lautebene (Artikulation), der Wortebene (Wortschatz) und der Satzebene (Sprachgedächtnis und Sprachverstehen) zu erkennen und Fördermassnahmen einzuleiten.

### Theoretischer Hintergrund

Die Differenzierungsprobe basiert auf der theoretisch und empirisch fundierten Tatsache, dass das Sprechen-, Schreiben- und Lesenlernen an die Fähigkeit gebunden ist, Sprache in ihrem phonematischen, kinästhetischen, melodischen, rhythmischen und optischen Modalitäten präzise zu differenzieren. Deshalb sind unerkannte und unbehandelte Defizite in diesen Teilsfähigkeiten ein Handicap für den Erwerb der Schriftsprache und damit auch für den Schulerfolg. Das Kurzverfahren der Differenzierungsprobe beruft sich auf empirischen Studien, wonach es wichtig ist, Schwachstellen in der Lautsprache bereits vor Schuleintritt, spätestens jedoch im ersten Schuljahr aufzudecken, weil diese nicht selten Folgewirkungen auslösen, wie Sprachentwicklungs-, Lern- und Verhaltensprobleme. Die Differenzierungsprobe wurde bereits zu Beginn der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts vorgelegt. In dieser Zeit konnte das Verfahren beanspruchen, der theoretisch bislang am weitesten fortgeschrittene psychomotorische Ansatz zur frühzeitigen Diagnose und Therapie schriftsprachlicher Probleme zu sein. Nun liegt das Diagnoseverfahren in einer erweiterten Neuausgabe vor.

## Diagnose und Förderung

### Dauer

Die Durchführungsduer beträgt zwischen vier und zwölf Minuten. Eine Zeitbeschränkung ist nicht vorgesehen.

### Aufbau

Die Differenzierungsprobe ist im Buch „Lernschwierigkeiten am Schulanfang“ enthalten (siehe Lit.-Angabe). Darin beschreiben die Autoren in einem ersten Kapitel ausführlich die Bedeutung von Lernerfolgen und Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Weiter beschreiben sie sehr differenziert, welche Sprachwahrnehmungsleistungen für das Sprechen-, Schreiben- und Lesenlernen wesentlich sind. Darauf aufbauend werden die Differenzierungsproben für die drei verschiedenen Altersstufen und das Kurzverfahren ausführlich vorgestellt.

In der Differenzierungsprobe wird, anhand von fünf ausgewählten Zeichen, welche die Strukturelemente der Richtung, Häufigkeit, Lage und Grösse berücksichtigen (wie sie für Schriftzeichen typisch sind), die optisch-grafomotorische Differenzierungsfähigkeit erfasst. Die phonematische Differenzierung wird anhand von zehn Bildtafeln, deren sprachliche Beziehung phonematische Verwechslungen begünstigt (z.B. Keller-Teller) überprüft. Zur Überprüfung der kinästhetischen Differenzierung werden vom Kind drei Wörter nachgesprochen, die schwer zu artikulieren sind (z.B. „Postkutsche“). Bei der melodischen Differenzierung werden deutlich hörbare Abweichungen von der Melodie oder vom Rhythmus beim Singen eines vertrauten Kinderliedes bewertet. Zwei Aufgaben zum Nachklatschen eines vorgegebenen Rhythmus liefern Anhaltspunkte zur rhythmischen Differenzierungsfähigkeit. Sämtliche zur Durchführung benötigten Materialien sind als Kopiervorlagen im Buch enthalten.

## Auswertung

Die Diagnoseergebnisse besitzen zwar auch eine prognostische Bedeutung, im Vordergrund der Auswertung steht jedoch die Frage, in welchen Bereichen sich Rückstände zeigen, die eine Förderung nahe legen. Die Protokollbogen aller drei Differenzierungsproben sind gleich aufgebaut: Alle Einzelaufgaben werden je Bereich zusammenfassend mit + oder - bewertet. Die Ergebnisse der gesamten Untersuchung werden auf dem Protokollblatt in die am Ende stehende Tabelle eingetragen und dazu vermerkt, in welchen Bereichen Förderbedarf besteht.

## Förderung

Da die Verfasser keine allgemeingültigen Rezepte für die Förderung abgeben wollen, sehen sie ihre Förderhinweise vor allem als Anregungen für die eigene kreative Gestaltung von Fördereinheiten. Die Sammlung der Förderideen ist sehr umfangreich und vielseitig einsetzbar. Für alle Wahrnehmungsbereiche wurden Anregungen zur Einzelförderung und zur Gruppenförderung aufgenommen.

## Bewertung

Als Praxisbuch für Lehrpersonen und im therapeutischen Bereich tätige Fachpersonen zeigt das Werk von Breuer/Weuffen auf, wie Lernschwierigkeiten im sprachlichen Bereich am Schulanfang diagnostiziert werden und Ansätze für eine individuelle Förderung in einzelnen Wahrnehmungsbereichen abgeleitet werden können. Der Theorieteil ist sehr umfangreich, die Diagnostik mit der Differenzierungsprobe ist allerdings dank den wenigen Aufgabenstellungen in sehr kurzer Zeit als Einzeltest durchzuführen. Somit kann abgeklärt werden, in welchen für den Schriftspracherwerb relevanten Bereichen ein Kind wie differenziert wahrnimmt. Die Frage stellt sich, wie aussagekräftig zum Beispiel die rhythmische Differenzierungsfähigkeit mit nur zwei Aufgaben und die kinästhetische Differenzierung mit nur drei Aufgaben beurteilt werden kann. Die Differenzierungsprobe wurde bereits zu Beginn der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts vorgelegt. Im Wesentlichen unverändert, allerdings durch eine Testversion für vier- bis fünfjährige und ein Kurzdiagnoseverfahren erweitert, wurde dieses diagnostische Instrument in einer erweiterten Neuausgabe im Jahr 2000 publiziert. Die Neuerungen beziehen sich hauptsächlich auf die theoretischen Hintergrundinformationen zu Lernschwierigkeiten und Sprachwahrnehmung. Die Neuausgabe bietet viele wertvolle Informationen zur Sprach- und Zeichenwahrnehmung und zu lautsprachlichen Voraussetzungen im Hinblick auf den Schriftspracherwerb sowie zahlreiche Fördervorschläge für diesen Bereich. Das Buch „Lernschwierigkeiten am Schulanfang“ ist allerdings durch seine Fülle an Informationen und verschiedenen Varianten des Diagnoseverfahrens recht unübersichtlich geworden.

Eine sehr übersichtliche Zusammenstellung der Differenzierungsprobe für den Schulanfang bietet eine Internetseite aus dem Studienseminar Lüneburg für das Lehramt für Sonderpädagogik. Das Diagnostikverfahren wird hier mit Anleitungen und Auswertungshinweisen sowie grundlegenden Inhalten der beiden Werke von Breuer/Weuffen dargestellt. Zu finden ist es unter [www.nibis.ni.schule.de/~as-lg2/ps5/diag/dp/dp](http://www.nibis.ni.schule.de/~as-lg2/ps5/diag/dp/dp). Die Autoren dieser Webseite betonen allerdings, wie wertvoll es ist, das gesamte Werk zu lesen.

## Dehn (2006): Zeit für die Schrift II. Beobachtung und Diagnose

### Literatur

Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (2006): Zeit für die Schrift II. Beobachtung und Diagnose. Schulanfangsbeobachtung. Lernbeobachtung Schreiben und Lesen. Lernhilfen. Berlin: Cornelsen.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Mit der Schulanfangsbeobachtung und der Lernbeobachtung Lesen und Schreiben liegt ein Instrumentarium vor, um die Lernausgangslage und die Lernprozesse im Schriftspracherwerb während des ersten Schuljahres zu beobachten und zu erfassen. Die Aufgaben werden jeweils von zwei Kindern gemeinsam bearbeitet. Die Schulanfangsbeobachtung dient zugleich dem Beobachten und dem Fördern. Am sinnvollsten ist es, die Beobachtung in den ersten Schulwochen durchzuführen, damit ein Einblick darüber gewonnen werden kann, welche Erfahrungen mit Schrift die Kinder in die Schule mitbringen. Die systematische Lernbeobachtung erfasst die spezifischen Zugriffswisen der Kinder beim Lesen und Schreiben und ermöglicht es, Einblicke in ihre Lernentwicklung zu nehmen sowie ihre Schwierigkeiten zu er-

kennen und zu verstehen. Bei der Lernbeobachtung kommt es nicht in erster Linie auf die richtige Lösung an, sondern darauf, wie die Kinder die Aufgaben anpacken und wie sich ihre Lösungswege im Verlauf der Zeit ändern.

### **Theoretischer Hintergrund**

Die Lernbeobachtung Lesen und Schreiben wurde 1984/85 in Kooperation mit der Hamburger Schulbehörde im Rahmen der Lehrerfortbildung entwickelt. Sie ist in über 80 Klassen erprobt worden. Die Schulanfangsbeobachtung ist 1992 bis 1995 im Rahmen des Kooperationsprojektes zwischen der Hamburger Schulbehörde und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in 20 Klassen erprobt worden.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Wie bereits der Titel dieses Instruments besagt, wird den Kindern in den Beobachtungssituationen Zeit für die Schrift eingeräumt. Eine Zeitbeschränkung beim Lösen der Aufgaben wäre nicht mit dem Konzept zu vereinbaren.

### **Aufbau**

„Zeit für die Schrift“ besteht aus zwei Bänden: In **Band 1** wird ein Unterrichtskonzept, das individuelle Lernhilfen integriert, dargestellt. In **Band 2** werden langjährig erprobte Instrumente zum Beobachten vorgestellt. Die Schulanfangsbeobachtung beinhaltet vier Aufgaben zum Erfassen der Lernausgangslage. Da sich die Kinder in Zweiergruppen selbstständig mit dem Beschriften des leeren Blattes und mit dem Memory mit Schrift beschäftigen, bleibt für die Lehrperson Zeit, die Kinder zu beobachten. Bei der Diagnose der Buchstabenkenntnis und bei den Aufgaben zum Reimen leitet die Lehrperson die Durchführung mit einzelnen Kindern. Die Lernbeobachtung zum Lesen und Schreiben läuft im November, Januar und Mai des ersten Schuljahres ähnlich ab. Die Schreibaufgaben sind jeweils identisch. Neben vorgegebenen sechs Wörtern, die nach der entsprechenden Abbildung verschriftet werden sollen, können die Kinder ein Wort eigener Wahl aufschreiben. Die Leseaufgaben sind so konzipiert, dass die Kinder von der ersten Lernbeobachtung an alle Verfahren des Erlesens nutzen können. Stets geht es um Sinnverständnis und es wird die Fähigkeit zur Synthese und zur Gliederung der Wörter sowie zur Integration dieser Teilprozesse genau erfasst. Die Lesewörter stellen gestufte Anforderungen dazu dar. Die Beschreibungen der einzelnen Aufgabenstellungen beinhalten sehr konkrete und anschauliche Informationen zu Durchführung und Auswertung sowie konkrete Beispiele zur Entwicklung von Lernhilfen. Im Anhang finden sich die Materialien für die Beobachtungsaufgaben in Form von Kopiervorlagen, Beobachtungs- und Auswertungsbögen sowie eine Übersicht über Beobachtungs- und Diagnoseverfahren zum Schriftspracherwerb.

### **Auswertung**

Für jede Teilaufgabe besteht ein spezifisch auf die jeweilige Aufgabenstellung abgestimmter Beobachtungsbogen zur Verfügung. Bei der Lernstanderfassung Lesen ist eine Tonbandaufzeichnung sinnvoll, so dass die betreffende Auswertung nachträglich und sehr genau erfolgen kann. Die umfassenden Hinweise zur Notation und Auswertung der Beobachtungen ermöglichen eine genaue Analyse des Lernstands und eine gezielte Förderung der Kinder in den einzelnen Bereichen. Es ist auch möglich, die Beobachtungen der gesamten Klasse auf einer Klassenliste zu erfassen.

### **Förderung**

Bei jeder Beobachtungsaufgabe sind Hinweise auf mögliche Beobachtungen und darauf basierende Lernhilfen formuliert. Zudem machen die Autorinnen bei den angegebenen Lernhilfen Verweise auf entsprechende Angebote in „Zeit für die Schrift“ Band 1. Eine Übersicht über mögliche Lernbeobachtungen und entsprechende Lernhilfen in Bezug auf Lernweg und Lernergebnis bietet zahlreiche Anregungen zur individuellen Förderung.

### **Bewertung**

Sowohl Band 1 wie Band 2 der Veröffentlichung „Zeit für die Schrift“ bieten wertvolle Anregungen zur Bereicherung eines handlungsorientierten Sprachunterrichts. Die zahlreichen Praxisbeispiele sind sehr anschaulichen und regen zur Umsetzung im eigenen Unterricht an. Obwohl bei den Hinweisen auf entsprechende Förderangebote oft auf Materialien aus Band 1 verwiesen wird, lässt sich der Band 2 mit den vorgestellten Beobachtungsinstrumenten problemlos für sich alleine lesen und benutzen. Die Beobachtungssituationen zum Schreiben sind zur Durchführung in der gesamten Klasse konzipiert. Beim Lesen, das mit den Kindern einzeln durchgeführt werden muss, hat sich die Tonbandaufzeichnung bewährt. Um

ungestört beobachten zu können, ist es wichtig, dass die Klasse eine Arbeitsform kennt, in der die Kinder zumindest über einen kurzen Zeitraum selbstständig arbeiten können. Bewährt hat sich das Einbauen einzelner Beobachtungsaufgaben in der Werkstattarbeit. Speziell bei der Schulanfangsbeobachtung ist eine Videoaufzeichnung der Kinder beim Lösen der Aufgaben günstig. So ist es möglich, dass gleichzeitig alle Erstklasskinder die gestellten Beobachtungsaufgaben bearbeiten.

## Holler-Zittlau/Dux/Berger (2003): Marburger Sprach-Screening MSS

### Literatur

Holler-Zittlau, I./Dux, W./Berger, R. (2003): Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS). Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule. Horneburg/Niederelbe: Persen Verlag.

### Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

#### Anwendungsbereich

Mit dem Marburger Sprach-Screening werden in einem zeitökonomischen Verfahren wesentliche Schlüsselkompetenzen der Sprache des Kindes erfasst, die eine zuverlässige Aussage über den Sprachentwicklungsstand und den Erwerb der deutschen Sprache vier- bis sechsjähriger Kinder zulassen. Das Sprach-Screening ermöglicht Aussagen über Kompetenzen, Verzögerungen und Störungen der Kommunikation, der Artikulation, des Wortschatzes, der Begriffsbildung und der Satzbildung (Syntax- und Grammatikentwicklung). Das MSS gibt zuverlässige Hinweise für mögliche Ursachen festgestellter Sprachauffälligkeiten und lässt Folgerungen für weitere differenzialdiagnostische Untersuchungen und entwicklungsorientierte Förderung zu. Es kann von Kindergartenlehrpersonen sowie von Lehrpersonen der Unterstufe am Schulanfang eingesetzt und durchgeführt werden. Als Einzeltest von kurzer Dauer ist er – allenfalls in Teile gegliedert – auch im Kindergartenalltag einsetzbar. Mit Videounterstützung kann das Marburger Sprach-Screening allenfalls in einer Kleingruppe durchgeführt werden.

#### Theoretischer Hintergrund

Aus welchen sprachtheoretischen Erkenntnissen die als wesentlich bezeichneten Schlüsselkompetenzen abgeleitet worden sind, wird nicht erläutert. Betrachtet man die Aufgaben genauer, so wird deutlich, dass das Verfahren an einer Art „Sprachkomponenten-Modell“ orientiert ist. Danach kann die gesamte Sprachentwicklung als eine aus verschiedenen Teil-Entwicklungen zusammengesetzte Komposition vorgestellt werden.

Das Marburger Sprach-Screening basiert auf Erkenntnissen und Entwicklungsskalen zur Kommunikationsentwicklung, zur Artikulationsentwicklung, zur Wortschatzentwicklung und Begriffsbildung, zur Syntaxentwicklung sowie auf Entwicklungsskalen zum Sozial- und Spielverhalten. Das MMS ist am Verlauf einer ungestörten Kommunikations- und Sprachentwicklung von Kindern orientiert. Es bezieht sich in seinen Aufgabenstellungen auf wesentliche Etappen dieser Entwicklung.

### Diagnostik und Förderung

#### Dauer

Die Einzelüberprüfung dauert etwa 15 Minuten. Eine zeitliche Begrenzung für die Durchführung einzelner Aufgaben besteht nicht.

#### Aufbau

Die verschiedenen sprachlichen Bereiche werden anhand eines Gesprächs über ein Bild überprüft. Das Bild „Spielplatz“ ist gewählt worden, weil es der Erfahrungs- und Gedankenwelt von Kindern entspricht. Erfasst wird die Entwicklung in den Bereichen Spontansprache (Bild als Sprechanreiz), Sprachverständnis (Nomen und Präpositionen anhand von Bildvorlagen zeigen), Sprachproduktion, Wortschatz/Artikulation/Begriffsbildung (Zeichnungen von Gegenständen benennen, Farben und Formen verschiedener Gegenstände auf dem Bild bezeichnen, Tätigkeiten von Kindern auf dem Bild benennen) sowie die Grammatik (Mehrzahl angeben, Tätigkeiten und Orts- resp. Richtungsangaben im Satz ausdrücken, durch Fragen provozierte Nebensatzbildungen).

Neben diesen Testaufgaben liegen Fragenkataloge für drei Gespräche vor: Sie enthalten ergänzende Informationen der Eltern, ergänzende Informationen der Lehrpersonen und ein Bogen zur Kontaktaufnahme mit dem Kind. Der Auswertungsbogen liegt in einer Version für vier- bis fünfjährige und in einer Version für fünf- bis sechsjährige vor.

## Auswertung

Die Protokollierung der Antwortreaktionen der Kinder erfolgt in der Regel durch Ankreuzen von Auswahlantworten auf dem Protokollbogens beziehungsweise durch eine genaue Protokollierung der Formulierungen des Kindes, wenn keine der Auswahlantworten geäussert wurde. Eine differenzierte Aussage zum Spracherwerb des Kindes ist nur möglich, wenn eine genaue Notierung der Formulierungen des Kindes hinsichtlich der Artikulation, der Wortwahl und der Satzbildung erfolgt. Hier kann die Unterstützung einer Ton- oder Videoaufzeichnung sehr hilfreich sein. So ist es auch möglich, auf ein Protokollieren während der Durchführung zu verzichten und die Sprache des Kindes erst anschliessend genau zu analysieren. Die Bewertung der Antwortreaktionen erfolgt in den einzelnen Teilaufgaben kriteriumsorientiert in Hinblick auf den jeweils zu überprüfenden sprachlichen Bereich. Mit Zeichen wird markiert, ob die Antwortreaktion des Kindes im Sinne der Aufgabenstellung richtig (+) oder falsch (-) ist oder ob die Aufgaben falsch verstanden und entsprechend nicht beantwortet oder nicht bearbeitet wurden (0). Die Auswertung erfolgt für vier- bis fünfjährige Kinder und für fünf- bis sechsjährige Kinder getrennt. In den Auswertungsbögen sind Skalen und Normwerte angegeben. Die erreichten Werte des Kindes werden dort eingetragen und mit den Normwerten verglichen. Für jede Aufgabengruppe sind im Handbuch Bewertungsbeispiele dargestellt.

## Förderung

Die Sprachentwicklung ist bei den meisten Kindern im Alter von fünf Jahren weitgehend abgeschlossen. Kinder mit geringen sprachlichen Kommunikationserfahrungen, mit einem sehr geringen Wortschatz, mehreren Lautfehlbildungen und einer unzureichenden satzgebundenen Erzählfähigkeit benötigen eine frühzeitige Unterstützung und Förderung ihrer kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen, damit sie den schulischen Anforderungen entsprechen können. Konkrete Hinweise, wie Kinder im Unterricht gefördert werden können, werden keine gemacht. Die Autoren geben allerdings Orientierungshilfen, wonach aufgrund bestimmter Auffälligkeiten angegeben ist, welche weiterführenden Untersuchungen oder fachliche Unterstützung angezeigt sind.

## Bewertung

Die Methode, anhand eines Bildes zum Thema „Spielplatz“ ein Gespräch mit einem Kind zu führen und so die sprachliche Entwicklung zu analysieren, ist sehr kindgemäß. Das Bild regt zu spontanen Äusserungen an und bietet auch die Möglichkeit zu gezielten sprachlichen Äusserungen. Erfahrungsgemäss bietet das Bild auch für Kinder untereinander einen interessanten Gesprächsanlass, da es vieles und zum Teil sehr Vertrautes zu entdecken gibt. Auch für Lehrpersonen, die nicht das gesamte Verfahren inklusive Elternfragebogen durchführen möchten, bietet das Gespräch wertvolle Informationen über die Sprachentwicklung der Kinder. Es besteht die Möglichkeit, gezielt einzelne sprachliche Fähigkeiten eines Kindes zu überprüfen. Mit einer Videoaufzeichnung ist die Durchführung in einer kleinen Kindergruppe denkbar. Konzipiert ist das Verfahren allerdings als Einzeltest, der in einer Basisstufenklasse bestimmt nicht mit allen Kindern, sondern lediglich mit einzelnen zur genaueren Abklärung von sprachlichen Auffälligkeiten durchgeführt werden kann. Bei der Entwicklung des Verfahrens wurde zwar auf noch einigermassen aktuelle, empirisch basierte Instrumente zurückgegriffen, allerdings wurden hier nicht neue, in verbesserter Form vorliegende Ausgaben berücksichtigt. Zudem wurde bei der Begründung einzelner sprachlicher Teilbereiche leider auf sehr alte, längst überholte Literatur zurückgegriffen.

## Isler/Büchel (2001): Linguoskop

### Literatur

Isler, D./Büchel, E. (2001): Sprachfenster. Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe. Linguoskop (Handbuch). 2. Auflage. Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Das Linguoskop ist das Beobachtungsinstrument und Kernstück des fähigkeitsorientierten Sprachtrainings im Schweizer Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe. Es ist einerseits Bestandteil des Handbuchs, kann aber auch separat bezogen werden. Das Lehrmittel ist für die zweite und dritte Klassenstufe konzipiert. Teile daraus können bereits im ersten oder auch noch im vierten Schuljahr verwendet werden. Das Linguoskop ist ein für die Unterrichtspraxis vereinfachtes linguistisches Modell, das den Lehrpersonen hilft, Sprachfähigkeiten gezielt, ganzheitlich und entwicklungsorientiert zu fördern. Es

dient der Lehrperson als Werkzeug zur offenen und ganzheitlichen qualitativen Beobachtung und zur Förderung individueller Sprachfähigkeiten. Es berücksichtigt alle Teilbereiche des Sprachunterrichts (Hören und Sprechen, Lesen, Schreiben) und alle Aspekte der Sprachfähigkeit (Sprachgebrauch, Sprachbedeutung, Sprachform und Sprachumsetzung). Zudem soll das ganze Lernpotenzial der Kinder mit deren Stärken und Schwächen berücksichtigt werden. Die im Linguoskop festgehaltenen Beobachtungen bilden die Grundlage und Ordnungsstruktur für die Förderung mit den Trainingsmaterialien des Sprachfensters. Das Linguoskop kann der Lehrperson auch zur Verständigung mit anderen Fachleuten und mit Eltern dienen. Die Handhabung des Linguoskopes ist aufwändig, wie auch eine wirksame differenzierende Sprachförderung grundsätzlich anspruchsvoll ist. Die Komplexität des Linguoskopes lässt sich aber grob den eigenen Bedürfnissen anpassen (14 oder 29 Beobachtungspunkte).

### Theoretischer Hintergrund

Mitte der 90er-Jahre entstanden die ersten Projektskizzen für das neue Lehrmittel. Von Anfang an war klar, dass Lesen und Schreiben wieder stärker gewichtet werden sollten als bei den Vorgängerwerken, so, wie es auch die heute gültigen Lehrpläne verlangen. Ein Gleichgewicht zwischen den drei Teilbereichen Hören/Sprechen, Schreiben und Lesen sollte beachtet werden. Kinder im Primarschulalter bringen ein umfangreiches Sprach- und Sachwissen mit, das für den Sprachunterricht genutzt werden muss und kann. So versucht das Lehrmittel, Erfahrungen der Kinder in den Unterricht einzubeziehen und Neues mit bereits Bekanntem zu verknüpfen. Sprache soll nicht losgelöst von den Erfahrungen der Lernenden unterrichtet werden, sondern sich in den Alltag, die reale Lebenssituation integrieren. Sprachliche Normen, also auch Grammatik und Orthografie sind nicht Selbstzweck. Sie sollten vor allem in der Verknüpfung mit dem Gebrauch der Sprache behandelt werden. Kinder deutscher Muttersprache brauchen nur wenig grammatischen Kenntnisse, um korrekt deutsch zu sprechen und zu schreiben. Deshalb gilt der Grundsatz: Grammatik lieber später als zu früh. Das Lehrmittel orientiert sich in seinem Aufbau an den beiden Arbeitsfeldern des Sprachunterrichts: Sprachhandeln und Sprachtraining. Im Sprachhandeln sind der Erfahrungsbezug, die Situationsorientierung und die Lernreflexion besondere Anliegen.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Die Beobachtungssituationen werden über einen längeren Zeitraum hinweg in den alltäglichen Unterricht integriert. Die Durchführung der gesamten Beobachtung nach Linguoskop ist recht aufwändig – konkrete Zeitangaben sind keine zu machen.

### Aufbau

Das Linguoskop enthält viele Informationen in stark verdichteter Form. Die sachlichen Zusammenhänge werden durch die Farbgebung und die räumliche Anordnung sichtbar gemacht. Ein Index bietet eine zusätzliche Orientierungsmöglichkeit. Für das Verständnis zentral ist der Zusammenhang zwischen den drei Teilbereichen des Sprachunterrichts (Hören und Sprechen, Lesen, Schreiben) und den vier Aspekten (Sprachgebrauch, -bedeutung, -form und Sprachumsetzung) der Sprachfähigkeit. Das Linguoskop stellt die drei Teilbereiche als übereinanderliegende Schichten dar. Damit wird deutlich gemacht, dass diese eng miteinander verknüpft sind und gleiche zentrale Sprachfähigkeiten aufrufen. Innerhalb eines Aspektes werden die Sprachfähigkeiten zu zwei bis drei Kriterien zusammengefasst. Die insgesamt 14 Kriterien sind gerade noch überschaubar und erlauben bereits eine gezielte Beobachtung und Förderung der Sprachfähigkeiten. Dazu sind auf jedem Linguoskop der einzelnen Bereiche konkrete Beobachtungsfragen notiert. Jedes Linguoskop enthält zwei Listen mit Beobachtungsfragen – eine Standardversion, die je 14 Kriterien abdeckt und (auf der Rückseite) eine differenziertere Zoom-Version, die alle 29 Merkmale umfasst.

Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wird eine Liste mit zusätzlichen Beobachtungsfragen und Beispielen angeboten, die auf die spezifischen Anforderungen des Zweitspracherwerbs ausgerichtet sind.

### Auswertung

Die konkreten Beobachtungsfragen mit konkreten Beobachtungsmerkmalen zu den verschiedenen Bereichen ermöglichen ein differenziertes Bild des Lernstandes im Bereich Sprache. Die Linguoskope stehen in je einer Standard- und Zoom-Version als Formulare für die Kurzbeobachtung zur Verfügung. Die Lehrperson kann sich für jedes Kind ein solches Formular kopieren und den Beobachtungsprozess durch Ankreuzen und Stichwortnotizen wesentlich vereinfachen. Voraussetzung ist allerdings, dass sie im Umgang mit dem Linguoskop bereits eine gewisse Sicherheit und Routine erreicht hat. Zur Auswertung der Beobachtungen im Hinblick auf eine gezielte Förderung werden im Kapitel zur Planung des Sprachtrainings konkrete Hinweise gemacht.

## **Förderung**

Das Linguoskop erfüllt im Sprachtraining zwei ganz zentrale Funktionen: Es dient als Beobachtungsinstrument und strukturiert das Trainingsmaterial. Durch diese Doppelfunktion wird gewährleistet, dass die Lehrperson für die beobachteten Lernbedürfnisse rasch und zuverlässig passende Fördermaterialien findet. Ein eigenes Kapitel im Handbuch beschreibt, wie mit dem Linguoskop und den Trainingsmaterialien eine individuelle Förderplanung erstellt werden kann. Eine im Handbuch des Lehrmittels integrierte Planungssoftware erleichtert die Suche nach geeigneten Trainingsaufträgen und ermöglicht das Erstellen von Trainingsspässen, die Dokumentation von Lernprozessen in Lernjournalen und die Einbindung eigener Fördermaterialien. Zu sämtlichen Aspekten, Kriterien und Merkmalen im Beobachtungsbogen werden im Schülerbuch und vor allem in der Klassenkartei zum Lehrmittel zahlreiche Trainingsaufträge in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten.

## **Bewertung**

Das Linguoskop wurde als Diagnoseverfahren zum Sprachlehrmittel „Sprachfenster“ entwickelt. Es stellt der Lehrperson ein klares methodisches Verfahren und einheitliche Kriterien zur Beobachtung zur Verfügung. Eine Berücksichtigung sowohl der Stärken wie der Schwächen einzelner Kinder ermöglicht eine ganzheitliche Förderdiagnostik. Analog der Konzeption des Sprachlehrmittels ist der Einsatz des Linguoskops erst ab Ende der ersten Klasse einsetzbar und daher für den Einsatz in der Basisstufe nur bedingt geeignet. Für eine sorgfältige Förderplanung müssen zunächst die Spuren der sprachlichen Tätigkeit auf Papier oder Tonband festgehalten werden. Beim Schreiben entstehen diese Spuren automatisch – für eine genaue Beobachtung des Lesens und Sprechens sollten Tonbandaufnahmen erstellt werden. Für die Beschaffung geeigneter Sprachspuren finden sich auch im Kapitel zur Planung des Sprachtrainings zahlreiche Hinweise. Die Handhabung des Linguoskopes ist aufwändig, sie wird aber durch eine Reihe von Hilfsmitteln so weit als möglich vereinfacht. Die Lehrperson kann bis zu einem gewissen Grad entscheiden, wie komplex sie die Beobachtung gestalten will, das heißt, wie viele Beobachtungspunkte sie berücksichtigen will. Als Alternative zur ausführlichen Beobachtung wird auch der Ablauf einer Kurzbeobachtung beschrieben. Voraussetzung für die Anwendung dieses verkürzten Verfahrens ist allerdings eine minimale Sicherheit im Umgang mit dem Linguoskop.

## **Kretschmann/Dobrinth/Behring (1998): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz**

### **Literatur**

Kretschmann, R./Dobrinth, Y./Behring, K. (2005): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz. Bergeedorfer Förderprogramme. Band 8. 4. Auflage. Horneburg: Persen.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Die Aufgabensammlungen sollen Einsichten liefern, wie weit ein Kind in seiner Lese- und Schreibentwicklung gekommen ist, wo seine Stärken und Schwächen sind, aber auch Erkenntnisse bringen, wie ein Kind an schriftsprachliche Aufgaben herangeht und welche Gefühle die Angebote und Anforderungen beim Kind auslösen. Das Verfahren ist in erster Linie für Lehrpersonen gedacht, welche die Kinder kennen und entscheiden können, welche Fragen sie welchem Kind stellen und welche sie weglassen. Die Sammlung ist zu umfangreich, um ein Kind alle Aufgaben lösen zu lassen. Vielmehr sind die einzelnen Aufgaben als Denkanstöße gedacht, das Augenmerk auf bestimmte Sachverhalte zu richten.

Das Diagnoseverfahren ist gedacht als eine prozessorientierte und lernwegbegleitende Diagnostik, zugeschnitten auf den Arbeitsauftrag, die Fachkompetenz und das Arbeitsfeld von Lehrpersonen. Das Hilfsmittel eignet sich für die Beobachtung des Lernprozesses des Schriftspracherwerbs in der ersten und zweiten Klasse. Gedacht ist das Verfahren vor allem für Kinder, deren Lese- und Schreibentwicklung nicht altersadäquat verläuft.

### **Theoretischer Hintergrund**

Die Autoren verweisen auf die Tatsache, dass Probleme im Schriftspracherwerb lange beinahe ausschliesslich im Zusammenhang mit psychoorganischen Bedingungsfaktoren gesehen wurden. Sie orientieren sich an neueren theoretischen Ansätzen, welche die Bedeutung des familiären Umfelds eines Kindes und der schulischen Bedingungen betonen und den Schuleintritt als besonders kritischen „ökolo-

gischen“ Übergang darstellen. Das diagnostische Verfahren basiert auf einem Stufenmodell des Schriftspracherwerbs, das sieben Stufen umfasst:

- Stufe 1: Kritzelschreiben und „so tun als ob“ man liest
- Stufe 2: Logographisches Lesen und Schreiben
- Stufe 3: Anfänge alphabetischen Lesens und Schreibens
- Stufe 4: Konsequenter Ausbau der alphabetischen Schreibweise und des alphabetischen Lesens
- Stufe 5: Anfänge orthographischen Lesens und Schreibens
- Stufe 6: Orthographisch korrektes Lesen und Schreiben
- Stufe 7: Verfeinerung grammatischer Strukturen und Ausbildung stilistischer Fertigkeiten

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Die Durchführungszeit kann von der Lehrperson selber bestimmt werden. Sie hängt davon ab, welche und wie viele Aufgaben für die Diagnose ausgewählt werden.

### Aufbau

Bei der Abklärung der Schriftsprachkompetenz können zwei verschiedene Wege eingeschlagen werden. Dem Kind können über alle inhaltlichen Bereiche hinweg die Aufgaben der ersten Stufe gestellt werden (bereichsübergreifend „querschnittlich“) oder es werden zu einem Bereich die einfachsten Aufgaben gestellt und wenn diese richtig beantwortet worden sind, können Aufgaben der nächst höheren Stufe angegangen werden. So weit, bis sich das Niveau der aktuellen Leistung herauskristallisieren lässt (bereichsspezifisch „längsschnittlich“).

Die Aufgabenstellungen umfassen folgende Bereiche:

- Ermittlung der emotionalen Einstellung zum Lesen- und Schreibenlernen
- Ein Fragebogen zum Ermitteln des Verhältnisses des Kindes zum Lesen und Schreiben und zu Schriftprodukten.
- Aufgaben, die Sprachäußerungen von Kindern provozieren sollen und an denen abgelesen werden kann, wie sicher und kompetent sich ein Kind der gesprochenen Sprache bedient.
- Überprüfung der Graphemkenntnisse durch mehrere Aufgaben mit ansteigendem Schwierigkeitsrad
- Abklärung der phonologischen Operationen (Analyse und Synthese) durch Aufgaben mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad.
- Beobachtung des technischen Lesens.
- Beobachtung des sinnerfassenden Lesens.
- Zum sinnerfassenden Lesen werden zu verschiedenen komplexen Texten Verständnisfragen gestellt.
- Aufgaben zum technischen Schreiben.
- Schreiben im Sinnzusammenhang.

### Auswertung

Die Beobachtungsbogen zu den jeweiligen Bereichen enthalten verschiedene, ziemlich weit gefasste Kategorien zur Einordnung der Leistung der Kinder. Daneben liegen keine weiteren Auswertungskriterien für die Aufbereitung der Beobachtungen vor.

### Förderung

Die Autoren weisen auf allgemeine Prinzipien der Förderung hin. Sie unterscheiden dabei zwischen erlebnis- und gebrauchsorientierten Schreib- und Lesetätigkeiten und motivierenden Übungen. Wichtig für den förderdiagnostischen Prozess erscheint ihnen eine Kombination aus motivierenden Schreib- und Lesetätigkeiten und ansprechenden Übungen. Kinder deren Leseprozess noch nicht genügend automatisiert und deren Sinnverständnis dadurch stark eingeschränkt ist, können auf verschiedene Art und Weise entlastet werden, indem zum Beispiel die Lehrperson ihnen den Text vor der eigentlichen Übung vorliest und gemeinsam über den Inhalt gesprochen wird. Neben der Beschreibung einer Projektmethode werden die Arbeit an eigenen Texten sowie das Üben anhand von Karteikastenverfahren mittels handlungssteuernder Selbstinstruktion besonders erwähnt. Förderhinweise zu den einzelnen Dimensionen des Schriftspracherwerbs werden jeweils in den entsprechenden Kapiteln aufgeführt.

### Bewertung

Mit Hilfe der Prozessdiagnose zum Schriftspracherwerb kann dank der Teilerfassung verschiedener Dimensionen der Prozess des Schriftspracherwerbs sehr differenziert ermittelt werden. Neben der Abklärung der sonst üblichen, stark auf die Lese- und Schreibkompetenz ausgerichteten Bereiche, werden

Gebiete wie die emotionale Einstellung des Kindes zum Lerngegenstand, sein Verhältnis zu Schriftprodukten, motivationale Faktoren und sein Arbeitsverhalten in die diagnostischen Überlegungen einbezogen. In diesem Sinne stellt dieses Instrument ein sehr ganzheitliches und umfassendes diagnostisches Hilfsmittel dar. Ein weiterer Vorteil der Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz liegt in seiner flexiblen Anwendung. Je nach Situation kann das Instrument bereichsübergreifend oder bereichsspezifisch eingesetzt werden. Die Lehrperson kann je nach Bedarf geeignete Aufgabenstellungen und Fragen zu spezifischen Bereichen zusammenstellen. So ist es möglich, das als Einzelverfahren konzipierte Diagnoseinstrument auch gezielt zur Lernstandserhebung in einer Basisstufenklasse einzusetzen.

Für die Beobachtungen liegen keine weiteren Hinweise zur Auswertung vor. Die Schlussfolgerungen sind dadurch stark von der durchführenden Person mit ihren Erfahrungswerten abhängig. Nebst dem Vorteil einer individuellen Vorgehensweise und Förderung bringt dies jedoch auch die Gefahr von Fehleinschätzungen mit sich.

## Küspert/Schneider (1998): Würzburger Leise Leseprobe

### Literatur

Küspert, P./Schneider, W. (1998): Würzburger Leise Leseprobe WLLP. Ein Gruppenlesetest für die Grundschule. Göttingen: Hogrefe.

### Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

#### Anwendungsbereich

Die Würzburger Leise Leseprobe ist ein Gruppentest und dient der Erfassung der Lese- bzw. Dekodiergeschwindigkeit und somit einem wichtigen Teil der Leseleistung eines Kindes. Sie erfordert vom Kind leises Lesen. Das leise Lesen entspricht eher der natürlichen Lesesituation als das laute Vorlesen. So lassen sich mit Hilfe dieses Verfahrens alltagsrelevante Lesefertigkeiten erfassen. Die WLLP ist im gesamten Grundschulbereich einsetzbar. Voraussetzung ist die Beherrschung der Buchstaben-Laut-Beziehung; dies ist spätestens zum Ende des ersten Schuljahres der Fall. Die Würzburger Leise Leseprobe kann mit wenig Aufwand durchgeführt werden und lässt rasch das Leistungsspektrum innerhalb einer Klasse sichtbar werden. Bei leistungsschwächeren Kindern müssen zur genaueren Abklärung unbedingt weitere diagnostische Hilfsmittel zugezogen werden – dies gerade auch im Hinblick auf geeignete Fördermassnahmen.

#### Theoretischer Hintergrund

Seit den 80er Jahren wurde eine Reihe von Modellen konzipiert, welche die Entwicklung der Lesekompetenz beschreiben. All diese Modelle zeigen, dass in der Anfangsphase des Leselernprozesses das synthetische Lesen, also das lautierende Lesen durch Übersetzen der einzelnen Grapheme in Phoneme und anschliessendes Zusammenlauten, von grösster Bedeutung ist. Im weiteren Verlauf der Leseentwicklung spielt zunehmend die automatische, direkte Worterkennung eine Rolle. Für das geschriebene Wort ist nun bereits eine Gedächtnisrepräsentation eingespeichert, das Wort kann sofort als Ganzes erkannt und schnell gelesen werden. Hier finden wir einen deutlichen Unterschied zwischen durchschnittlichen Lesern und leseschwachen Kindern: Leseschwache Kinder sind auch bei Wörtern mit hoher Vorkommenshäufigkeit vielfach nicht in der Lage, diese automatisch und schnell abzurufen, sondern müssen über synthetisierendes Lesen die Aussprache generieren, um schliesslich zur Bedeutung eines Wortes zu gelangen. Diese komplexen Vorgänge gehen natürlich zu Lasten des Lesetempos. Die im deutschsprachigen Bereich vorliegenden Befunde für schwache Leser zeigen übereinstimmend, dass Defizite weniger für die Genauigkeit als vielmehr für die Geschwindigkeit registrierbar sind. Auch sehr schwache Leser dekodieren den Text in der Regel adäquat, benötigen dafür aber wesentlich mehr Zeit als normale Leser. Entsprechende Prüfverfahren sollten neben dem Leseverständnis also insbesondere die Geschwindigkeit erfassen. Entsprechend zielt die WLLP auf die Erhebung der Lesegeschwindigkeit ab.

### Diagnostik und Förderung

#### Dauer

Die reine Bearbeitungszeit beträgt fünf Minuten.

## Aufbau

Die WLLP ist ein Multiple-Choice-Verfahren, wobei die Aufgaben unter Zeitdruck gelöst werden. Die Kinder sollen in der vorgegebenen Zeit von fünf Minuten möglichst viele der in einem siebenseitigen Testheft dargebotenen 140 Aufgaben lösen. Die einzelnen Aufgaben bestehen darin, jeweils einem dargebotenen Wort das entsprechende Bild zuzuordnen. Das Kind muss das Wort zuerst erlesen und dann unter vier Bildern das passende heraussuchen und anstreichen. Die Bildalternativen werden unter bestimmten Kriterien zusammengestellt. So befindet sich unter den Bildern jeweils eines, das dem vorgegebenen Wort phonologisch-orthographisch ähnlich ist (z.B. Haus-Maus) und eines, das mit ihm semantische verknüpft ist (z.B. Haus-Türe). Die dargebotenen Wörter stammen aus dem deutschen Basiswortschatz, wobei ihre Länge zwischen einer und vier Silben variiert – längere Wörter stehen gegen Ende der Aufgabensammlung. Es liegen zwei Parallelformen vor, welche die gleichen Aufgaben in unterschiedlicher Reihenfolge enthalten. Im Handbuch finden sich zahlreiche Informationen und Anleitungen zum Rechtschreibtest und zu dessen Auswertung.

## Auswertung

Die Auswertung der Aufgaben ist mit Hilfe der mitgelieferten Schablonen leicht und schnell durchführbar. Es geht dabei um die Ermittlung des von einem Kind erreichten Rohwertes, indem von der Gesamtzahl der bearbeiteten Aufgaben die Auslassungen und Fehler subtrahiert werden. Anschliessend wird diesem Rohwert in der Normentabelle ein Prozentrang zugeordnet, welcher Auskunft über die erbrachte Leistung des Kindes im Vergleich zu einer Stichprobe zeigt.

## Förderung

Die Autoren geben keinerlei Hinweise für mögliche Fördermassnahmen. Sie vermerken lediglich, dass es bei einer Förderung der Lesekompetenz nicht um das Üben einzelner Wörter gehen kann, sondern dass das häufige Lesen von Texten angestrebt werden soll.

## Bewertung

Positiv hervorzuheben ist, dass man mit der Würzburger Leise Leseprobe ohne grossen Aufwand rasch einen groben Überblick über die Leistungsverteilung im Bereich Lesegeschwindigkeit und dadurch über die unterschiedlichen Lesekompetenzen der Kinder einer ganzen Klasse erhält. Die WLLP testet das leise Lesen und wird somit eher einer alltäglichen Lesesituation gerecht. Viele der vorliegenden diagnostischen Verfahren missachten diese Tatsache und berücksichtigen nur das laute Lesen.

Die WLLP ist als Leistungs- und Speedtest angelegt; das kann gerade leistungsschwächere Kinder unter einen enormen Druck setzen, Ängste auslösen und das Resultat ihrer Leistung verfälschen. Die vorliegenden Normen sind insofern interessant, als sie einen Anhaltspunkt über die Leistungssituierung des betreffenden Kindes liefern. Sie vermögen darüber hinaus aber keine differenzierten Aussagen über Stärken, Schwächen sowie Fördermassnahmen zu machen. Für leseschwächere Kinder ist es nach der Durchführung der WLLP unerlässlich, weitere diagnostische Schritte einzuleiten, um die vorliegenden Schwierigkeiten differenzierter zu ermitteln und eine adäquate Förderung zu gewährleisten. Mit der Durchführung der WLLP lassen sich aber diejenigen Kinder identifizieren, die allenfalls einer zusätzlichen Förderung bedürfen und genauer beobachtet werden sollten.

## LernLOT – Deutsch (Lehrmittelverlag Kt. St. Gallen 2004)

### Literatur:

LernLOT (2004), Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

LernLOT wurde auf Anregung von Unterstufenlehrpersonen entwickelt. Sie formulierten ihre Wünsche und Bedürfnisse auf Grund ihrer Erfahrungen im Schulalltag. Entstanden ist ein Heft mit Aufgabensammlungen in den Fächern Mathematik und Deutsch, welches die Kompetenzen Mitte der zweiten Primarklasse überprüft. Die Ergebnisse der beiden Tests zeigen auf, ob die Schüler und Schülerinnen die Grundanforderungen in diesen beiden Fachbereichen erfüllt haben und die Daten können nach der Auswertung für eine konkrete Förderorientierung genutzt werden. LernLOT soll als externes Evaluationsinstrument erfahrenen wie jungen Lehrpersonen eine Orientierungshilfe sein, die sich problemlos in den

Schulalltag integrieren lässt und in der Anwendung effizient und trotzdem einfach ist. LernLOT wird nur an Schulen geliefert.

### **Theoretischer Hintergrund**

Das Instrument ist auf pragmatische Weise entstanden. Mit dem Test LernLOT werden die Grundanforderungen in den Fächern Deutsch und Mathematik aufgrund der Vorgaben des Lehrplans des Kantons St. Gallen ermittelt. Fachexpertinnen und –experten haben die Tests nach dem Kriterium „Grundanforderungen erfüllt“ beurteilt. Das Erfüllen der Grundanforderungen bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der dritten Klasse in den geprüften Bereichen genügend vorbereitet sind. Wie die Ergebnisse der Eichung zeigen, gibt es Kinder, die nahezu alle Aufgaben gelöst haben, und solche, die einige Aufgaben nicht gelöst haben. Für die einzelnen Bereiche wurde eindeutig bestimmt, ab welcher Anzahl richtig gelöster Aufgaben die Grundanforderungen erfüllt sind. Wann ein Schüler oder eine Schülerin die Grundanforderungen erfüllt hat, wurde von 30 Lehrpersonen des Kantons St. Gallen festgehalten. Neben dem Urteil der Lehrpersonen wurde allerdings auch berücksichtigt, dass die Schülerinnen und Schüler auch einmal eine Aufgabe nicht richtig lösen, obwohl sie eigentlich dazu fähig wären. Dementsprechend wurden die Grundanforderungen nach einem bestimmten rechnerischen Verfahren korrigiert.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

In der Broschüre für Lehrpersonen wird empfohlen, den Test im Monat März auf drei bis vier Wochen aufgeteilt durchzuführen. Zu beachten ist, dass die Schülerinnen und Schüler immer nur Teilbereiche bearbeiten und ihnen dazu genügend Zeit eingeräumt wird.

### **Aufbau**

LernLOT misst die Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Teilbereichen Hören und Verstehen, Lesen und Verstehen sowie Schreiben. Der von den Kindern verfasste Text wird nach sechs genau formulierten Kriterien beurteilt, welche die an ein Zweitklasskind gestellten Grundanforderungen messen. Der Test besteht aus einem Aufgabenheft für Schüler, das die Aufgabensammlung für beide Fächer beinhaltet. Dreht man das Deutschheft, wird es zum Mathematikheft. In der Broschüre für Lehrpersonen sind die Informationen zur Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse zusammen mit dem Lösungsschlüssel verständlich und zielbezogen aufgeführt.

### **Förderung**

Der Zeitpunkt der Durchführung wurde so gesetzt, dass fehlende Kenntnisse im zweiten Schuljahr noch erarbeitet werden können. Konkrete Hinweise zur Förderung werden nicht gemacht.

## **Bewertung**

Dieses Instrument bietet die Gelegenheit, Mitte des zweiten Schuljahres eine auf die Lernziele bezogene Diagnostik vorzunehmen und somit gezielt noch vorhandene Lücken zu bearbeiten. Auf diese Weise erhält die Lehrperson Hinweise, ob die Kinder im letzten Basisstufenjahr die Lernziele des zweiten Schuljahres erfüllen und wo nicht. Darauf aufbauend kann eine Förderung im Unterricht erfolgen. Die lernzielbezogene Auswertung bietet eine gute Grundlage für Schülerberichte und Elterngespräche. Die Lernzielerreichung in den Bereichen Hören, Leseverstehen und Schreiben wird recht umfassend geprüft. Für die Bereiche Sprechen und Lesefertigkeit liefert LernLOT keine Angaben.

Das Projektteam, das den Test entwickelt hat, ist interessiert daran, dass Lehrpersonen mit allfälligen Fragen nicht alleine stehen. Im Internet unter [www.lehrmittelverlag.ch/downloads](http://www.lehrmittelverlag.ch/downloads) sind unter der Rubrik „LernLOT“ zahlreiche zusätzliche Informationen zu finden. Bei Fragen kann man sich telefonisch oder per Mail an die Projektleitung wenden und erhält kompetente Antwort. Auf der angegebenen Internetseite ist auch eine Excel-Datei zur elektronischen Auswertung des Tests zu finden.

# **Martschinke/Kirschhock/Frank (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb – Der Rundgang durch Hörenhausen**

## **Literatur**

Forster, M./ Martschinke, S. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörenhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Band 1. Donauwörth: Auer.  
Forster, M./ Martschinke, S. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Band 2. Donauwörth: Auer.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

In den zwei Bänden zur Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb wird zum einen ein Diagnoseinstrument und zum anderen ein Trainingsverfahren vorgestellt, die eine gemeinsame theoretische Basis besitzen. Mit dem Diagnoseinstrument „Der Rundgang durch Hörenhausen“ kann die als wesentliche Komponente für erfolgreichen Schriftspracherwerb bekannte phonologische Bewusstheit erhoben werden. Dadurch können diagnostische Informationen gewonnen werden, die für eine frühe individuelle Förderung notwendig sind und die man braucht, um Risikokinder zu identifizieren.

Das Trainingsverfahren „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ wird zur Förderung der phonologischen Bewusstheit eingesetzt. Beide Bände sind auch eigenständig einsetzbar. Sowohl das Training wie auch das Diagnoseverfahren können in Teilen durchgeführt werden. Durch diesen Bausteincharakter sind die Materialien unabhängig von Art und Inhalt des Erstunterrichts einsetzbar.

Der Rundgang durch Hörenhausen ist als Einzeltest für den Einsatz am Anfang der ersten Klasse konzipiert. Da der Test sehr kindgemäß aufbereitet ist und keine Buchstabenkenntnisse vorausgesetzt werden, kann er auch bereits im Kindergarten eingesetzt werden. Die Durchführung des Erhebungsverfahrens ist aber nur für Kinder zu empfehlen, die die deutsche Sprache zumindest so weit beherrschen, dass sie die Aufträge genau verstehen und in der ihnen fremden Sprache die phonologischen Aufgaben lösen können. Der Test sollte in einem ruhigen Raum stattfinden und vor möglichen Störungen geschützt werden.

### **Theoretischer Hintergrund**

Phonologische Bewusstheit, wird verstanden als Fähigkeit, die Struktur der Lautsprache zu erkennen und mit Sprachelementen zu operieren, was umstritten als Kernvoraussetzung für erfolgreichen Schriftspracherwerb gelten kann. Dabei impliziert der Begriff „Bewusstheit“ eine gewisse Distanzierung vom Inhalt der Sprache beziehungsweise eine Reflexionsfähigkeit über Sprache. Kinder, die lesen und schreiben lernen, müssen in der Lage sein, die Aufmerksamkeit vom Inhaltsaspekt der Sprache auf den Formaspekt zu legen und damit metalinguistisches Wissen in den Lernprozess zu integrieren. Die beiden Verfahren beruhen theoretisch auf einem umfassenden Verständnis der phonologischen Bewusstheit. Dabei geht es einerseits um die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne. Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, Reime zu erkennen oder Silben zu zerlegen, die sich eher an der Oberflächenstruktur der Sprache orientiert. Diese Fähigkeiten erachten manche als basale Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb, die viele Schulanfänger bereits in hohem Maße besitzen. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne hingegen ist auf die Lautstruktur gerichtet und beinhaltet Fähigkeiten wie zum Beispiel Anlaute erkennen oder Laute synthetisieren. Es ist anzunehmen, dass sie als schriftsprachliche Voraussetzung erst im Zusammenhang mit der Einsicht in das Lautschriftprinzip entsteht. Man geht davon aus, dass zwischen den beiden Anteilen eine reziproke Beziehung besteht.

Das Verfahren wurde im Rahmen eines an der Universität Erlangen-Nürnberg in den Jahren 1997 bis 1999 durchgeführten Forschungsprojektes entwickelt und evaluiert. Ziel des Projekts war es zu prüfen, wie verschiedene unterrichtsmethodische Bedingungen Einfluss auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen in den ersten beiden Jahrgangsstufen nehmen.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Das Diagnoseverfahren beansprucht ca. 30-40 Minuten. Es kann allerdings auch in Teilen durchgeführt werden.

### **Aufbau**

„Der Rundgang durch Hörenhausen“ ist ein imaginärer Rundgang durch die Ortschaft Hörhausen, bei dem die Kinder zehn Aufgaben lösen müssen, die in drei Bereiche gegliedert sind. Für die Erfassung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn werden Aufgaben zur Silbentrennung und Silbensynthese sowie zur Reimerkennung gestellt. Zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn finden sich zum einen Aufgaben zur An- und Endlauterkennung, zum anderen Lautsegmetierungsaufgaben und anspruchsvolle Lautsyntheseaufgaben, bei welchen die Kinder vorgegebene Laute vorwärts und rückwärts zu Kunstmotiven verbinden müssen. Mit drei weiteren Aufgaben werden Vorerfahrungen mit der Schriftsprache und erste Schriftkenntnisse erhoben.

Nach dem Eingangskapitel über die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für erfolgreichen Schriftspracherwerb folgt eine genaue Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, Risikokinder im Schriftspracherwerb zu erkennen, wobei verschiedene Erhebungsverfahren besprochen werden. Nach den hierbei aufgezeigten Möglichkeiten und Grenzen der vorgestellten Tests wird herausgearbeitet, welche besonderen Anliegen nun der Konzeption des vorliegenden Erhebungsverfahrens zu Grunde liegen. Wie diese theoretischen Intentionen sich praktisch in einem „Rundgang durch Hörenhausen“ umsetzen lassen, wird in den folgenden Ausführungen zur Testbeschreibung und –gestaltung sowie anhand der Durchführungshinweise und Aufgabenbeschreibungen erklärt. Der umfangreiche Anhang beinhaltet alle Kopiervorlagen, die zur Testdurchführung und –auswertung gebraucht werden.

### **Auswertung**

Als Kopiervorlage findet sich im Anhang von Band 1 ein Leitfaden, der die Lehrperson durch die Untersuchung führt und in den die Antworten beziehungsweise die erreichten Punktzahlen bei den einzelnen Aufgaben eingetragen werden können. Die Bewertung der Aufgaben kann während der Erhebung erfolgen und direkt in den Leitfaden eingetragen werden. Nach jeder Aufgabe findet sich eine Tabelle mit der Beschreibung der Testaufgaben. In die leere Spalte dahinter wird die erreichte Punktzahl eingetragen. Grundsätzlich wird für richtige Antworten ein Punkt und für falsche Antworten kein Punkt vergeben. Damit im Zweifelsfall die Bewertung auch noch nach der Testdurchführung in aller Ruhe vorgenommen werden kann, ist in der Auswertungstabelle eine Spalte „Antwort“ vorgesehen. Hier kann die Lösung des Kindes genau eingetragen und die Bewertung später nachgeholt werden. Abschliessend können die Ergebnisse der Erhebung in den Auswertungsbogen eingetragen werden. Schliesslich muss von der Lehrperson eingeschätzt werden, wie der erreichte Wert einzustufen ist und ob eine Intervention durch das Training mit Band 2 nötig ist.

### **Förderung**

Der zweite Band umfasst ein Förderprogramm zur phonologischen Bewusstheit, das auf dem Diagnoseverfahren aufbaut und eine gezielte Förderung bestimmter Bereiche phonologischer Bewusstheit in einem sinnvollen Aufbau ermöglicht. Auch hier sind die Übungen in ein Rahmenkonzept eingepasst, indem die Figuren „Kleine Hexe“ und „Rabe“ durch sämtliche Aufgaben begleiten. Es ist möglich, das Training mit der ganzen Klasse durchzuführen, es kann aber genauso gut ausschliesslich als Fördermaterial für Kinder mit spezifischem Förderbedarf gebraucht werden.

### **Bewertung**

Die von den Autorinnen vorgesehene Durchführung des gesamten Verfahrens in der Einzelsituation und dazu in einem ruhigen Raum ist in einer Basisstufenklasse wohl schwierig umsetzbar. Es bietet sich allerdings die Möglichkeit, ausgewählte Aufgaben mit bestimmten Kindern alleine durchzuführen, sei dies, um den genauen Lernstand oder um erkannte Schwierigkeiten im phonologischen Bereich genau zu erfassen. Bei entsprechender Gestaltung ist die Durchführung auch in kleinen Kindergruppen denkbar. Die Autorinnen betonen den Bausteincharakter sowohl des Diagnoseverfahrens wie des Trainings. Die beiden Bände bieten somit eine gute Ideensammlung für viele Unterrichtssituationen. Hilfreich ist dabei, dass Diagnose- und Trainingsmaterial direkt aufeinander bezogen sind.

Im Rahmen des Entwicklungsprojektes wurde der Gestaltungsgedanke eines „Rundgangs durch Hörenhausen“ zum Teil mit Hilfe von dreidimensionalem Material umgesetzt. Es wurden ansprechende und leicht zu beschaffende Gegenstände wie ein Legohaus und Spielzeuge benutzt. Für die Veröffentlichung

des Buches wurden statt der dreidimensionalen Materialien entsprechende Kopiervorlagen hergestellt, was die ganze Erhebungssituation wesentlich weniger konkret und anschaulich erscheinen lässt. Hier kann es sinnvoll sein, die Materialien in Papierform durch solche aus dem Alltag der Kinder zu ersetzen. Im Jahr 2005 ist von den Autorinnen mit „Anlaute hören, Reime finden, Silbenklatschen“ ein einfacheres und mit 18 statt 48 Teilaufgaben ein wesentlich kürzeres Verfahren speziell für den Vorschulbereich entwickelt worden. Das neu herausgegebene Verfahren eignet sich auch für Kinder mit anderer Muttersprache. Zu beachten ist, dass die in diesem Verfahren ermittelte phonologische Bewusstheit zwar eine wichtige und mit anderen Entwicklungsbereichen verschränkte Komponente zur Vorhersage eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs darstellt. Jedoch bietet sie allein keine hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung von Lese-Rechtschreibkompetenz. Das Zeichenverständnis auf visueller Basis, andere visuelle Verarbeitungsprozesse und die durch das Elternhaus geprägte (Schrift-)Spracherfahrung sind für den Schriftspracherwerb ebenso von Bedeutung.

## **Marx (1998): Knuspels Leseaufgaben KNUSPEL-L**

### **Literatur**

Marx, H. (1998): Knuspels Leseaufgaben KNUSPEL-L. Göttingen: Hogrefe.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Mit „Knuspels Leseaufgaben“ wurde für den deutschen Sprachraum ein neuartiges Verfahren vorgelegt, das mit den Knuspel-Wesen als Leitfiguren eine kindgerechte Testatmosphäre schafft. Der Test misst sowohl die für das Lesen notwendigen Vorläuferfähigkeiten (Hörverstehen, Rekodieren, Dekodieren) als auch wesentliche Aspekte des Leseverständnisses. Auf der Basis grundlegender Lesefähigkeiten sind sowohl Aussagen über den aktuellen Leselernstand in einzelnen Teilschritten in Abhängigkeit vom erreichten Leseniveau zu treffen, als auch Interaktionen der drei Teilschritte Rekodieren, Dekodieren und Leseverständnis festzustellen. Knuspels Leseaufgaben sind vom Ende des ersten bis zum Ende des vierten Schuljahres einzusetzen. Somit lässt sich damit die Leselernentwicklung im gesamten Grundschulbereich abbilden und Veränderungen und/oder Schwierigkeiten in einzelnen Bereichen aufzeigen. In erster Linie ist das Verfahren als Gruppentest konzipiert, es kann allerdings auch in der Einzelsituation eingesetzt werden.

### **Theoretischer Hintergrund**

„Knuspels Leseaufgaben“ ist ein Testverfahren, das auf einem Modell des Lesenlernens basiert, das davon ausgeht, dass der Schriftspracherwerb nicht erst in der Grundschule beginnt, sondern Vorläufer hat und auf Voraussetzungen aufbaut, die den institutionalisierten Schriftspracherwerb nachhaltig beeinflussen können. Aber auch im Grundschulbereich werden verschiedene komplexe Formen des Lesens unterschieden. Zum einen gilt es zu beachten, welche schriftsprachliche Verarbeitungseinheit für die Beurteilung der Leseleistung herangezogen wird. Für den Leseanfänger können das Buchstaben und Wörter, für den fortgeschrittenen Leser Wörter, Sätze und Texte sein. Je nach Lesevorlage sind verschiedene Lesefähigkeiten zu aktivieren. Darüber hinaus sind immer dann, wenn schriftsprachliche Vorlagen in eine mündliche oder innere Sprechsprache übersetzt werden, nicht nur spezifische Lesefähigkeiten, sondern auch Wissen über Schrift und andere kognitive Fertigkeiten an diesem Verarbeitungsvorgang beteiligt. Im Rahmen von Leselerntheorien haben diese Überlegungen in unterschiedlicher Weise in Stufenmodellen des Wortlesens sowie in Prozessmodellen, die über das Wortlesen hinausgehen, ihren Niederschlag gefunden. Das Leselernmodell von Marx (1998), das die Grundlage für „Knuspels Leseaufgaben“ darstellt, berücksichtigt die vorschulischen und schulischen Aspekte des Entwicklungsprozesses.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Die jeweiligen Bearbeitungszeiten variieren in Abhängigkeit von Klassenstufe und Subtest. Eine übersichtliche Tabelle zeigt Durchführungszeiten der Subtests und zu verschiedenen Testzeitpunkten. Für die Durchführung des gesamten Tests ist etwa eine Lektion einzuberechnen. Die einzelnen Subtests können auf verschiedene Zeitpunkte verteilt werden.

## Aufbau

Dem zu Grunde liegenden Entwicklungsmodell entsprechend setzt sich der Test aus vier Subtests – Rekodieren, Dekodieren, Hörverstehen und Leseverstehen – zusammen. Die Kinder bearbeiten die Aufgaben nach mündlicher Anleitung in einem zehnseitigen Testheft. Die Aufgaben zum Hörverstehen erfordern das Verstehen mündlich gestellter Fragen und Aufforderungen sowie die sachgerechte Beantwortung der Fragen beziehungsweise die angemessene Ausführung der Aufforderungen. Beim Subtest „Rekodieren“ werden den Kindern jeweils zu lesende Wortpaare geboten, die entweder lautgleich (z.B. <Meer>/<mehr>) oder, trotz Ähnlichkeit auf Graphemebene, lautverschieden (z.B. <alte>/<alle>) sind. Die Kinder haben anzulegen, ob sich die beiden Wörter gleich (+) oder verschieden (-) anhören. Der Subtest Dekodieren konfrontiert die Kinder mit einer Folge einzelner Pseudowörter. Von diesen sind einige zwar sinnvoll, aber nicht nach den Regeln der Orthographie verschriftet (z.B. <Rogg> oder <Doose>). Diese sinnvollen Wörter sollen die Kinder durch ein Pluszeichen identifizieren und von den nicht sinnvollen Pseudowörtern unterscheiden. Die Aufgaben des Untertests Leseverstehen sind im Hinblick auf die Aufgabenstellungen und den Lösungsmodus ähnlich konzipiert wie die zum Hörverstehen, jedoch müssen hier die Fragen und Aufforderungen im Testheft gelesen werden.

## Auswertung

Bei der Testauswertung können drei Informationsquellen genutzt werden. Die erste ist auf die Aufgabenlösung bezogen und rein quantitativ. Sie ist dann einzusetzen, wenn es darum geht, die individuellen Leistungen mit der Bezugsnorm zu vergleichen. Bei der quantitativen Auswertung werden pro Subtest die Punkte der Richtiglösungen zu einer Punktsumme addiert. Für alle Schulhalbjahre werden darüber hinaus zwei sich auf den gesamten Test beziehende Werte berechnet. Beim ersten dieser Werte wird von der Feststellung des Leseverstehens als höchster Form der Lesefertigkeiten abgesehen und das Hörverstehen als weitere Voraussetzung mit der Re- und Dekodierfähigkeit kombiniert. Daraus gibt sich vor allem für das erste Schuljahr ein aussagekräftiger Wert, der sich auf die Vorläuferfertigkeit für das verstehende Lesen bezieht. Für den zweiten Wert werden die Leistungen aller drei Lesefertigkeiten in gleicher Masse berücksichtigt. Eine weitere Auswertungsmöglichkeit ist ebenfalls aufgabenlösungsbezogen, dabei aber entweder subtestspezifisch, subtestübergreifend oder differentiell. Sie ist dann angebracht, wenn es darum geht, zusätzliche Hinweise für die Förderung einzelner Kinder bei der Sprach-, Wort- und Textverarbeitung zu erhalten.

## Förderung

Konkrete Hinweise zur individuellen Förderung werden keine gemacht. Anhand der lösungsbezogenen Auswertung lassen sich Stärken und Schwächen einzelner Kinder leicht erkennen, woraus sich konkrete Förderziele ableiten lassen.

## Bewertung

„Knuspels Leseaufgaben“ sind ein variabel einsetzbares Verfahren um die Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Bereichen der Lesefertigkeit zu erfassen. Die Knuspel-Wesen als Leitfiguren schaffen eine für Kinder ansprechende Gestaltung der Aufgaben. Die Aufgaben sind in einem zehnseitigen Testheft übersichtlich dargestellt. Der Test misst verschiedene, für den Schulalltag relevante, Fertigkeiten, wie zum Beispiel das Verstehen und Ausführen einer mündlichen oder schriftlichen Anweisung. Als Gruppentest ist er ab Ende der ersten Klasse durchführbar. Es ist denkbar, Aufgabenstellungen, die kein Leseverständnis sondern Hörverständnis erfordern auch bereits jüngeren Kindern zu stellen, so dass gerade bei Schulanfängern diese schulrelevanten Fähigkeiten erfasst werden können.

Mit „Knuspels Schreibaufgaben“ (Marx, in Vorb.) ist ein Rechtschreibblückentest kurz vor der Veröffentlichung, mit dem das Ziel verfolgt wird, die Schreibentwicklung nicht nur über die Art der Fehlschreibungen, sondern vor allem über die Konsistenz der Schreibung von Wortpaaren zu überprüfen und im Zusammenhang mit „Knuspels Leseaufgaben“ die Beziehung von Lesen und Rechtschreiben zu beleuchten.

## **May (2000): Hamburger Schreibprobe**

### **Literatur**

- May, P. (2002): Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Hamburg: vpm Verlag für pädagogische Medien.
- May, P. (2002): HSP 1+. Hamburger Schreibprobe für die Klassenstufen 1/2 (Mitte Klasse 1, Ende Klasse 1, Mitte Klasse 2). Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Hamburg: vpm Verlag für pädagogische Medien.
- May, P. (2002): HSP 2. Hamburger Schreibprobe für die Klasse 2. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Hamburg: vpm Verlag für pädagogische Medien.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Die Hamburger Schreibprobe (HSP) dient zur Erfassung von orthographischem Strukturwissen und grundlegenden Rechtschreibstrategien. Mit der HSP können somit der aktuelle Stand der Rechtschreibkompetenz und die grundlegenden Rechtschreibstrategien, die ein Kind anwendet, ermittelt werden. Der Test liegt in verschiedenen Variationen für das erste bis neunte Schuljahr vor und kann einerseits für die Einschätzung individueller Lernstände, andererseits auch für die Erhebung klassenbezogener Leistungen verwendet werden. Die HSP ist mit Normwerten für den Regelschulbereich konzipiert. Der Autor betont aber, dass das Verfahren auch im sonderpädagogischen Rahmen eingesetzt werden kann, wenn Fassungen verwendet werden, die unter der Regelklassenstufe liegen. Die HSP ist ein umfassendes Verfahren zur Diagnose des Rechtschreibenlernens als Grundlage zur Planung von Fördermassnahmen.

### **Theoretischer Hintergrund**

Das Erfassungsinstrument stützt sich auf die Annahme, dass für die Rechtschreibung verschiedene gegeneinander abgrenzbare Strategien notwendig sind, welche die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Erwerbsphase immer weiter ausdifferenzieren und mit deren Hilfe sie die Prinzipien des Schriftsystems rekonstruieren und Wörter verschriften. Es werden vier Hauptstrategien unterschieden:

- Die **logographemischen Strategie**: Hier ist noch kein Lautbezug vorhanden. Die Bedeutung eines Wortes/Logos wird rein visuell-bildlich erfasst.
- Die **alphabetische Strategie**: sie bezeichnet die lautsprachliche Verschriftung und die Fähigkeit zur Phonem-Graphem-Korrespondenz.
- Die **orthographischen Strategie**: Hier werden die Laut-Buchstaben-Beziehungen durch orthographische Regeln ergänzt beziehungsweise modifiziert.
- Die **morphematischen Strategie**: Dabei handelt es sich um die Fähigkeit, die Bausteine der Sprache (Morpheme) zur korrekten Schreibung zu verwenden, das heisst beispielsweise den Wortstamm erschliessen (Raub → Räuber) oder komplexe Wörter in Wortteile zerlegen (Fahr/rad).

Der Ablauf in der Erwerbsphase durchläuft in der Regel diese Reihenfolge. Zunächst dominiert die alphabetische Strategie, welche dann durch die orthographische und später durch die morphematische Strategie modifiziert und ausgebaut wird. Damit die höheren Strategien erworben werden, müssen zuerst die elementaren gefestigt werden. Im realen Schreiben greifen diese Strategien schliesslich ineinander über und entwickeln sich zu einer flexiblen Gesamtstrategie. Die Strategien unterscheiden sich untereinander vor allem hinsichtlich ihrer Reichweite und dem kognitiven Aufwand. Als Zusatz wird noch die wortübergreifende Strategie genannt, das heisst die Schreibung des einzelnen Wortes muss in Berücksichtigung grosser Einheiten bestimmt werden (z.B. Satzteil, Satz, Textpassage), wozu weitere linguistische Aspekte wie Wortart, Satzgrammatik etc. bedacht werden müssen.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Es werden keine genauen Zeitangaben gemacht. Erfahrungsgemäss ist zur Durchführung etwa eine halbe Unterrichtsstunde einzuplanen.

### **Aufbau**

Das Handbuch liefert eine detaillierte Einführung und weitere Erläuterungen des Gesamtkonzepts der HSP. Für die einzelnen Versionen der verschiedenen Klassenstufen gibt es Anleitungshefte, welche in Kurzform die nötigen Hinweise zur Durchführung und Auswertung liefern sowie Vergleichstabellen ent-

halten. Der Test selber ist in einem kleinen vierseitigen Testheftchen abgedruckt. Die HSP besteht aus Einzelwörtern und Sätzen. Ausgewählte Wörter sind von den Kindern anhand eines Bildes zu verschriften. Bilder dienen auch als Erinnerungsstütze für das Schreiben der diktierten Sätze. In den Testheften ist immer auch eine Auswertungstabelle enthalten.

### Auswertung

Neben der Anzahl richtig geschriebener Wörter wird auch die Anzahl richtig geschriebener Grapheme erfasst. Daneben werden so genannte Luppenstellen (nach bestimmten Rechtschreibbesonderheiten ausgewählte Wortstellen) in den Wörtern bezeichnet, welche eine Analyse der verwendeten Rechtschreibstrategien ermöglichen. Die Rechtschreibleistung der Kinder wird anhand der Anzahl richtiger Grapheme, nach verwendeten Rechtschreibstrategien, überflüssigen orthographischen Elementen und Oberzeichenfehlern bestimmt. Anhand eines Strategieprofils kann die Ausprägung der Rechtschreibstrategien beziehungsweise ihre Integration ermittelt werden. Für die Gesamtleistung sowie die einzelnen Teilleistungen können Vergleichswerte bestimmt werden, welche im Anhang aufgeführt sind. Es besteht die Möglichkeit, die Schreibungen der Kinder durch den Verlag auswerten zu lassen. Daraufhin erhält jeder Schüler/jede Schülerin in Briefform eine äußerst liebevoll verfasste, kindgemäße und verständliche Beschreibung des eigenen Strategieprofils und möglicher Aufgaben, die die jeweiligen Strategien stärken können.

### Förderung

Der Förderung ist im Handbuch der HSP ein ausführliches Kapitel gewidmet. Es wird in erster Linie mit methodisch-didaktischen Kriterien auf die Art und Weise einer effektiven Förderung hingewiesen. Dazu gibt es einige Beispiele für Übungen zu den verschiedenen Rechtschreibstrategien sowie zum Computer als Lernmedium.

### Bewertung

Mit einer geringen Anzahl von Wörtern können die Rechtschreibleistung und Störungen im Rechtschreiberwerb differenziert wahrgenommen und ökonomisch erfasst werden. Die Auswertungstabellen, welche in den Testheften enthalten sind, weisen auf die Schwierigkeiten in den entsprechenden Wörtern hin und erlauben so eine schnelle und doch übersichtliche Auswertung. Dank den wertvollen Hintergrundinformationen ist es einer Lehrperson, die mit der Auswertung der HSP sehr vertraut ist, problemlos möglich, Schreibungen der Kinder in irgend einer Form aufgrund der verwendeten Strategien zu analysieren und auf diese Weise die Rechtschreibentwicklung eines Kindes zu erfassen. Da für die Klassenstufen eins bis neun verschiedene Varianten der HSP vorliegen, können Lernfortschritte der Kinder über einen sehr langen Zeitraum hinweg mit demselben Instrument beobachtet werden. Bei der Auswertung der HSP rücken nicht die Fehler, sondern die Fähigkeiten eines Kindes in den Vordergrund. Dies ist auf eindrückliche und liebevolle Art und Weise auch im Auswertungsbrief zu erkennen, wenn eine Lehrperson die Schreibungen der Kinder vom Verlag auswerten lässt. Die Durchführung der HSP ist äußerst unkompliziert und beansprucht mit weniger als einer Unterrichtsstunde verhältnismäßig wenig Zeit in der Durchführung. Erfahrungsgemäß wird für die Auswertung einer ersten Durchführung mit dem Einlesen und Zurechtfinden im Handbuch recht viel Zeit benötigt. Eine Lehrperson mit Erfahrung in der Auswertung dieses Tests benötigt noch etwa 10-15 Minuten pro Kind.

## May (2000): Hamburger Leseprobe HLP

### Literatur

May, P./ Arntzen, H. (2003): Hamburger Leseprobe. Testverfahren zur Beobachtung der Leselernentwicklung in der Grundschule. 3. überarbeitete Auflage. Hamburg.

### Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

#### Anwendungsbereich

Die Hamburger Leseprobe HLP ist ein Verfahren zur Erfassung der Lesefertigkeit und zur Analyse von Leseprozessen vom ersten bis zum vierten Schuljahr. Es ist ein Verfahren für die Einzelbeobachtung, mit dem der Prozess des Erlesens und Sinnverstehens differenziert analysiert werden kann. Das Hauptanliegen der HLP ist die Leseprozessanalyse jener Kinder, deren Lernentwicklung sich kritisch gestaltet. Darüber hinaus enthält die HLP aber auch schwierigere Leseaufgaben, die für durchschnittliche und bessere Leser noch Herausforderungen darstellen oder mit denen Lernfortschritte von ehemals schwachen Le-

sern erfasst werden können. Neben Texten, die die Fähigkeit der Kinder zum Verstehen einer Geschichte erfassen, enthält die HLP auch Listen von Einzelwörtern, die es erlauben, die Strategie der Kinder zum Entschlüsseln von Wörtern ohne Einbettung in den Kontext zu beobachten. Für die Geschichten in vier Schwierigkeitsstufen und die Wörterlisten in zwei Schwierigkeitsstufen liegen Vergleichswerte zur Leseleistung für jedes Schulhalbjahr vor.

### **Theoretischer Hintergrund**

Die Entwicklung der HLP erfolgte in enger Abstimmung mit den Erfordernissen der schulischen Diagnose- und Förderpraxis. Grundlage bildete das ursprünglich im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Hamburger Universität entwickelte Grundkonzept zur Schriftaneignung als Problemlösen von Peter May. Dieses theoretische Grundkonzept wurde im Rahmen der schulpsychologischen Beratung und der förderdiagnostischen Tätigkeit der beiden Autoren für die praktische Anwendung in der Schule weiterentwickelt und aufbereitet.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Die Dauer ist abhängig von der Leseleistung und der Interaktion zwischen der Lehrperson und dem Kind. Erfahrungsgemäss werden für die Durchführung 10 bis höchstens 20 Minuten benötigt.

### **Aufbau**

Für vier Schwierigkeitsstufen liegen je drei Paralleltexte vor und für zwei Schwierigkeitsstufen je drei Wörterlisten. Für den gezielten Einsatz können Lesetexte und Wörterlisten in verschiedenen Schwierigkeitsstufen ausgewählt und kombiniert werden. Das Handbuch zur HLP enthält eine ausführliche Beschreibung des Materials, mit Anleitungen zur Durchführung und Auswertung, einschliesslich der Beschreibung und Interpretation von Beispielen sowie verschiedene Vergleichstabellen. Sämtliche Vorlagen von Geschichten, Wörterlisten und Auswertungsbögen sind sowohl im Handbuch wie separat auf festem Papier abgedruckt.

### **Auswertung**

Die Auswertung der HLP umfasst nicht nur globale Punktewerte zur Kennzeichnung der Leseleistung und der Lesegeschwindigkeit, sondern ermöglicht auch eine qualitative Analyse des Leseprozesses mit Hilfe eines vorgegebenen Auswertungsbogens. Hierzu ist die Tonbandaufzeichnung der Lesebeobachtung zu empfehlen. In diese qualitative Analyse geht die Erfahrung ein, dass das Erlesen eines unbekannten und für das Kind noch schwierigen Textes als Problemlöseprozess aufzufassen ist, der verschiedenartige Teilprozesse umfasst. Für das Gesamtergebnis werden deshalb auch nicht die Fehler, die das Kind beim Lesen macht, gezählt, sondern die einzelnen Wörter werden mit Hilfe einer Punktskala bewertet, so dass auch Teillösungen des Kindes in die Beurteilung der Leseleistung eingehen. Die Überprüfung des Leseverständnisses geschieht durch anschliessende Fragen, die auf verschiedene Dimensionen des Leseverständnisses zielen. Damit wird erkennbar, welche Kompetenzstufe des Leseverstehens das Kind erreicht hat.

### **Förderung**

Die Autoren betonen die zentrale Bedeutung der Interaktion zwischen Lehrperson und Kind bei der individuellen Förderung. Da die Lesediagnose in der Regel zum Zwecke der Förderplanung geschieht, wird bei der HLP bereits während der Beobachtung des Leseprozesses bewusst die Interaktion zwischen Kind und Lehrperson einbezogen. Im Handbuch zur HLP sind dazu zahlreiche konkrete Hinweise auf mögliche Hilfestellungen gegeben. Die qualitative Beobachtung des Leseprozesses dient der Beurteilung der individuellen Leseschwierigkeiten und gibt Hinweise auf Besonderheiten, die in der Förderung berücksichtigt werden sollten.

### **Bewertung**

Die Hamburger Leseprobe eignet sich, um ab Ende der ersten Klasse die Leseprozesse einzelner Kinder genau zu analysieren und somit individuelle Leseschwierigkeiten gezielt zu erfassen. Sinnvoll ist diese genaue Beobachtung speziell bei Kindern, die in einem Screening-Verfahren wie zum Beispiel dem Stolperwörter Lesetest oder der Würzburger Leise Leseprobe auffällige Leseleistungen gezeigt haben. Auch der Autor der HLP bietet einen Gruppenlesetest für das erste Schuljahr an, der unter [www.peter-may.de/Komponenten/HLT1.htm](http://www.peter-may.de/Komponenten/HLT1.htm) kostenlos heruntergeladen werden kann. Die Lesebeobachtungen sind sehr variabel einsetzbar und kurz in der Durchführung, so dass sie bei geeigneter Unterrichtsgestaltung

auch im Klassenunterricht eingesetzt werden können. Die qualitative Auswertung bietet sehr genaue Hinweise auf den Leselernstand einzelner Kinder, ist allerdings in der Auswertung auch recht aufwändig.

## Metze (2002): Stolperwörter-Lesetest

### Literatur

Metze, W. (2002): Stolperwörter-Lesetest (Stolper-1). In: [www.wilfriedmetze.de](http://www.wilfriedmetze.de) oder [www.lesetest1-4.de](http://www.lesetest1-4.de) Abgerufen am 14.6.2006.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Der Stolperwörter-Lesetest dient zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit (Lesefertigkeit) und des sinnentnehmenden Lesens (Lesefähigkeit). Die Testbearbeitung findet unter Zeitdruck statt, so dass anhand der Anzahl bearbeiteter Sätze Informationen zum Lesetempo gewonnen werden. Gleichzeitig gibt die Anzahl fehlerhaft bearbeiteter Sätze einen Einblick in die Lesegenauigkeit. Da die Aufgabe vorsieht, dass die Kinder ein Wort aus dem Satzkontext als Störer identifizieren müssen und da dessen Identifikation nur auf Basis eines sinnentnehmenden Lesens möglich ist, misst das Verfahren zudem die Lesefähigkeit der Kinder. Der Stolperwörter-Lesetest liegt als Klassentest mit Normwerten für alle Grundschulklassen vor. Zum Zweck des klasseninternen Leistungsvergleichs oder des Aufdeckens deutlicher Leistungsrückstände kann der Test jederzeit ab Ende der ersten Klasse eingesetzt werden. Um die Vergleichstabellen einsetzen zu können, muss er am Ende des Schuljahres durchgeführt werden. Um die Erstklässler mit der Fülle der Sätze nicht unter Druck zu setzen, wird für diese Klasse ein stark verkürztes Aufgabenblatt angeboten. Der Stolperwörter-Lesetest steht kostenlos zur Verfügung. Die Nutzer werden aber vom Autor gebeten, die anonymen Testergebnisse der eigenen Klasse zur Erweiterung der Stichprobe zur Verfügung zu stellen. Bei leistungsschwächeren Kindern müssen zur genaueren Abklärung unbedingt weitere diagnostische Hilfsmittel zugezogen werden – dies gerade auch im Hinblick auf zu konzipierende Fördermassnahmen.

### Theoretischer Hintergrund

Die Konstruktion des Stolperwörter-Lesetests basiert auf einem vom Autor - ohne Angabe allfälliger theoretischer Quellen - beschriebenen Prozessmodell. Danach beinhaltet jeder Leseprozess im Grunde die gleichen Abläufe. Der Leser nimmt eine Folge von Buchstaben optisch wahr und koppelt daran eine Lauffolge, der dann unmittelbar ein Sinn zugeordnet wird. Schnelligkeit und Sicherheit der lautlichen Umsetzung beim Erlesen von Wörtern hängen von verschiedenen Faktoren ab: der Sicherheit der Graphem-Phonem-Korrespondenzen (Rekodierung) auch unter Berücksichtigung der Stellungs-, Gleit- und Übergangslauten (Dekodierung), der Optimierung eines Lexikons möglicher Lautformen und deren Kopplung an Buchstabenfolgen (auch Dekodierung) und der Optimierung der Vergleichsprozesse zwischen möglichen Lautfolgen und Einträgen im semantischen Lexikon (Synthese).

Auf der Textebene kommen dazu das Zwischenlagern der erlesenen Wörter im Kurzzeitgedächtnis, der Abgleich der Wortfolgen mit dem grammatischen, dem syntaktischen und dem semantischen Lexikon sowie die Rekonstruktion grösserer Sinneinheiten und Lagerung derselben im Kurzzeitspeicher. Lesetests können nun verschiedene Anteile dieser Prozesse zu erfassen versuchen, wobei Messkriterien jeweils die Richtigkeit und das Tempo sein können. Lernstandserhebungen im Verlauf der ersten Lernphase müssen sich erheblich von denen höherer Stufen unterscheiden. Das Tempo des Vorlesens von Wortlisten kann kein Kriterium in einer Phase sein, in der die Kinder die Zusammenhänge zwischen Schrift und Sprache erst mühsam entschlüsseln müssen. Lesetests für diese erste Phase müssen zu entschlüsseln versuchen, inwieweit die Kinder Einsicht in den Sprache-Schrift-Zusammenhang erworben haben.

Um die Aufgaben im Stolperwörter-Lesetest lösen zu können, muss zumindest ein grosser Teil der Wörter richtig erlesen werden. Darüber hinaus werden das Abrufen der erlesenen Einzelwörter aus dem Kurzzeitspeicher und die vergleichende Verarbeitung durch Aktivierung der grammatischen, syntaktischen und semantischen Lexika benötigt.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Die Bearbeitungszeit liegt zwischen 10 (erste Klasse) und 4 Minuten (vierte Klasse).

### **Aufbau**

Der Test besteht aus 45 bzw. 60 Sätzen, deren grundsätzliche Aufgabe identisch ist: Es gilt, einen Störer – das Stolperwort – zu identifizieren und durchzustreichen. Dieser Störer ist semantisch in den Satzzusammenhang passend eingefügt (Beispiel: Der Junge ist acht jung Jahre alt), grammatisch beziehungsweise syntaktisch aber störend. Dabei umfasst die Aufgabe für die zweite bis vierte Klasse 60 Sätze, wovon die ersten 45 Sätze die Aufgaben für die Kinder der ersten Klasse sind. Die Sätze sind so konzipiert, dass sie von Leseanfängern (nach dem Erstleseprozess) zu bewältigen sind. Der Test liegt in zwei Parallelformen vor, wobei die gleichen Sätze in verschiedener Reihenfolge aufgeführt sind. Der Stolperwörter-Lesetest kann auf der Homepage des Autors kostenlos herunter geladen werden. Hier finden sich auch zahlreiche Dateien mit Hintergrundinformationen zum Test sowie Auswertungs- und Vergleichstabellen.

### **Auswertung**

Wie die Durchführung ist auch die Auswertung wenig zeitaufwändig. Die Auswertung einer ganzen Klasse mit 25 Kindern benötigt in der Regel weniger als eine Stunde. Die Auswertung erfolgt durch Kontrolle der einzelnen Sätze mit oder ohne beigelegte Schablone. Es geht dabei um die Ermittlung des Rohwertes, indem von der Gesamtzahl der bearbeiteten Aufgaben die Auslassungen und Fehler subtrahiert werden. Anschliessend wird diesem Rohwert in der Normentabelle ein Prozentrang zugeordnet, welcher Auskunft über die erbrachte Leistung des Kindes im Vergleich zu einer Stichprobe zeigt. Wenn der Test eingesetzt werden soll, um den Lernfortschritt der einzelnen Kinder im Laufe der ersten Klassen zu ermitteln, dann müssen diese Rohwerte in Minutenleistungen umgewandelt werden, da für die einzelnen Schuljahre unterschiedliche Bearbeitungszeiten zur Verfügung stehen.

### **Förderung**

Es werden keine Hinweise zur Förderung gemacht. Bei Kindern, die im Stolperwörter-Lesetest schlechte Resultate erzielen, muss genauer abgeklärt werden, wo die Schwierigkeiten liegen und darauf aufbauend eine Förderung geplant werden.

## **Bewertung**

Der Stolperwörter-Lesetest beansprucht für die Durchführung äusserst wenig Zeit und verschafft somit der Lehrperson mit vergleichsweise geringem Aufwand verlässliche Informationen über die Lesefähigkeit der Kinder in der Klasse. Vor allem dient er im Sinne eines Screening-Verfahrens als „Warnlampe“, um ab Ende der ersten Klasse leistungsschwächere Kinder zu identifizieren. Verständlicherweise kann in dieser kurzen Zeit nicht erfasst werden, wo genau die Schwierigkeiten liegen, wenn ein Kind beim Lösen der Testaufgaben Probleme hat. Es ist aber erkennbar, bei welchen Kindern ein genaueres Beobachten des Leselernprozesses nötig ist. Der Test und die dazugehörige Handreichung mit Auswertungsanweisungen und Vergleichsnormen steht – im Gegensatz zu anderen diagnostischen Verfahren – vollständig kostenfrei zur Verfügung. Auf der Internetseite des Autors sind zudem zahlreiche weitere interessante Informationen und Materialien zum Schriftspracherwerb zu finden. Ein grosses Manko zahlreicher Lestests ist, dass sie nur für wenige Klassenstufen geeignet sind. Es gibt nur wenige Verfahren, die die Lesefähigkeit über mehrere Klassenstufen hinweg mit dem gleichen Instrument erfassen und somit individuelle Lernentwicklungen abbilden können. Mit dem Stolperwörter-Lesetest ist dies möglich. Der Stolperwörtertest entspricht einer natürlichen Lesesituation, indem er das leise Lesen im Blick hat. Dieses leise, sinnerfassende Lesen ist die bei weitem häufigste Anwendungssituation im Alltag. Das in der Unterrichtspraxis immer noch verbreitete Vorlesen spielt in fast allen Lebensbereichen eine weniger bedeutende Rolle. Das leise Lesen ermöglicht zudem die Klassendurchführung im Gegensatz zu zahlreichen Leseverfahren, die das laute Vorlesen erfassen.

## **Niedermann/Sassenroth (2002): Lesestufen**

### **Literatur**

Niedermann, A./Sassenroth, M.: Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. Kommentar und Auswertungsbogen zum Bilderbuch „Dani hat Geburtstag“. Zug: Klett und Balmer.

### **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

#### **Anwendungsbereich**

Die Lesestufen mit dem dazugehörigen Bilderbuch „Dani hat Geburtstag“ ist ein Verfahren zur individuellen Beobachtung und Erfassung des Leseentwicklungsstandes in Form eines Grobscreenings. Es geht darum, mit Hilfe eines Bilderbuches zu erkennen, welche Stufen der Leseentwicklung ein Kind sicher beherrscht und wo die Zone der nächsten Entwicklung liegt. Das Hilfsmittel richtet sich vor allem an Lehrpersonen des Kindergartens, der ersten Primarklasse sowie der Sonderschule. Es eignet sich besonders für die Standortbestimmung des Lesens bei Schulbeginn, sowie für die Erfassung der Leseentwicklung von Kindern, welche während des Schuljahres neu in die Klasse eintreten oder Probleme beim Lesenlernen haben. Das Verfahren muss mit jedem Kind einzeln durchgeführt werden.

#### **Theoretischer Hintergrund**

Dem diagnostischen Hilfsmittel liegt ein an Günther (1989), Scheerer-Neumann (1987) und Brügelmann (1984) angelehntes Modell der Leseentwicklung zu Grunde. Es werden sieben Phasen der Leseentwicklung beschrieben, die aufeinander aufbauen und sich vom Betrachten von Bilderbüchern bis hin zum automatisierten Lesen erstrecken:

- Phase 1: sinnvoller Umgang mit Bilderbüchern, Vorstellung von Schrift.
- Phase 2: Benennen von Emblemen (Firmenzeichen und Wörter mit speziellem Schriftzug), Kontext als Erkennungshilfe.
- Phase 3: Benennen der Grapheme mit Hilfe visueller Merkmale, Kontext als Entschlüsselungshilfe.
- Phase 4: erst Graphem-Phonem-Korrespondenzen, auditive Diskrimination von Lauten.
- Phase 5: vollständiges Synthetisieren, Kontext wird als Entschlüsselungshilfe gemieden, dient aber als Rückmeldung.
- Phase 6: Segmentation des Wortes in Verarbeitungseinheiten, Lesesinnverständnis im Hintergrund.
- Phase 7: Automatisierung des Lesens, flexible Anwendung der Verarbeitungseinheiten, Hypothesenbildung über den Fortgang des Geschriebenen, Lesesinnverständnis im Zentrum.

Übergänge von einer Stufe zur nächst höheren sind oft mit einem Strategiewechsel verbunden und gelten daher als kritische Phasen der Leseentwicklung, die besonders störanfällig sind.

### **Diagnostik und Förderung**

#### **Dauer**

Die Dauer der Lesebeobachtung beträgt zirka. 20-30 Minuten.

#### **Aufbau**

„Lesestufen“ besteht aus dem Bilderbuch „Dani hat Geburtstag“, welches dem Kind vorgelegt wird und einem Begleitheft mit Beobachtungsbogen. Die Geschichte handelt von Dani, einem Jungen, der Geburtstag hat und seine Freunde und Freundinnen zu einem Geburtstagsfest einlädt. Da das Bilderbuch entlang der Entwicklungsphasen aufgebaut ist, können auf jeder Seite entsprechende Beobachtungen gemacht werden. Je nach Lesekenntnissen des Kindes stehen andere Seiten des Bilderbuches im Vordergrund. Als Grundlage zur Durchführung dient der Lehrperson ein ausführlicher Beobachtungsbogen. Neben konkreten Anweisungen finden sich darin auch die wichtigsten Fragen, die dem Kind gestellt werden sowie Hinweise zur Bestimmung der Entwicklungsphase. Kinder, die lesen können, lesen die Texte soweit wie möglich – allenfalls mit Unterstützung - selbst. Kindern, die nicht lesen können, werden die Texte vorgelesen oder erzählt.

#### **Auswertung**

Die Beobachtungsergebnisse werden im Beobachtungsbogen eingetragen und nach klaren Vorgaben ausgewertet. In der Praxis hat sich die Videoaufzeichnung bewährt, so dass mit den Kindern in einer natürlichen Situation - ohne Beobachtungsnotizen – das Bilderbuch gemeinsam angeschaut werden

kann. Das anschliessende Auswerten der Videoszenen kann viel genauer geschehen, als dies während der Durchführung möglich ist. Die Auswertung soll aufzeigen, in welcher Phase der Leseentwicklung sich ein Kind schwerpunktmässig befindet.

### Förderung

Es werden drei Fallbeispiele ausführlich dargestellt, und an diesen Beispielen werden Überlegungen zur weitergehenden Förderung mit konkreten Vorschlägen gemacht. Die Orientierung an einem Phasenmodell der Leseentwicklung lässt eigene Förderideen zur Begleitung auf die nächst höhere Stufe zu.

### Bewertung

Die Lesestufen ermöglichen Beobachtungen und Aussagen bereits zu den frühen Stadien der Leseentwicklung. Dies ist besonders wertvoll im Hinblick auf die Tatsache, dass gerade diese frühe Phase entscheidend für das Gelingen des gesamten Leseerwerbs ist. Somit eignet sich dieses Instrument äusserst gut für den Einsatz in Basisstufenklassen. Das Verfahren ist so gestaltet, dass sich Kinder nicht wie in einer Testsituation vorkommen, sondern dass möglichst aus einer natürlichen Schul- und Erzählsituation relevante Daten erhoben werden können. Mit der guten Kenntnis des Verfahrens kann eine Lehrperson problemlos dieselben Beobachtungen auch anhand anderer, bewusst ausgewählter Bilderbücher durchführen. Den eigenen Beobachtungen wird in diesem nicht standardisierten Verfahren starkes Gewicht gegeben. Bewährt hat sich die Aufzeichnung mit einer Videokamera. Da die Durchführung in der Einzelsituation erfolgen muss, kann nur über einen längeren Zeitraum hinweg eine solch umfassende Leselehrnstanderfassung mit allen Kindern der Klasse durchgeführt werden. Bewährt hat sich die Durchführung während der wöchentlichen „Lesestunde“ mit jeweils einem Kind. Zudem besteht die Möglichkeit, gezielt nach Entwicklungsstand mit einzelnen Kindern zusammen weniger umfangreiche Bücher (zum Beispiel aus der „Regenbogen-Lesekiste“, vpm-Verlag) anzuschauen und aufgrund der Beobachtungshinweise der Lesestufen den Leseentwicklungsstand zu erfassen. Das verwendete Leseentwicklungsmodell zeigt den idealtypischen Entwicklungsverlauf. In Wirklichkeit verläuft die Entwicklung aber oft nicht modellhaft, sondern überraschend. Trotzdem können Modelle wichtige Grundlagen und Hilfen sein, den Entwicklungsverlauf eines bestimmten Kindes überhaupt wahrzunehmen und damit die persönliche Diagnosekompetenz zu erhöhen.

## Probst (2002): Testaufgaben zum Einstieg in die Schriftsprache

### Literatur

Probst, H. (2002): Testaufgaben zum Einstieg in die Schriftsprache. Horneburg: Persen.

### Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

#### Anwendungsbereich

Die Testaufgaben zum Einstieg in die Schriftsprache wenden sich an Kinder im Einschulungsalter. Lehrer können das Verfahren einsetzen, um die Vorkenntnisse der Kinder für den Schriftspracherwerb zu prüfen und gegebenenfalls anhand der Fördervorschläge Übungen zur Stärkung dieser Voraussetzungen durchzuführen. Bei Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten können die Aufgaben bis ins dritte Schuljahr hinein eingesetzt werden, da Lücken dieser Kinder oftmals bis in die hier erfassten Vorkenntnisse zurückreichen. Bei entsprechender Fragestellung können auch Vorschulkinder auf ihre pralinguistischen Kenntnisse geprüft werden. Die Aufgaben überprüfen Leistungen der auditiven Differenzierung mit sprachlichem Material. Sie repräsentieren drei Arten von Vorkenntnissen – Verstehen, Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten Phonologischer Bewusstheit im Hinblick auf unsere alphabetische Lautschrift. Die Instruktionen verstehen sich als Empfehlungen und als bewährte Formulierungen, die nicht wörtlich, aber strukturell so gegeben werden sollten. Laut Autor ist der Test nur in Einzeldarbietung durchführbar.

#### Theoretischer Hintergrund

Das Verfahren bezieht sich auf verschiedene Theorien des Schriftspracherwerbs. Hervorgehoben werden die folgenden Prozesse: In der Annäherung an die Schrift vollziehen Kinder eine kognitive Konstruktion, in der sie Wissen und vorläufige (nicht endgültig richtige) Vorstellungen von Funktion und Funktionsnieren der Schrift entwickeln. So wird in den Testaufgaben zum Beispiel nach dem Zweck und der Funktion der Schriftsprache und dem impliziten linguistischen Wissen der Kinder gefragt (beispielsweise wozu Lesen gut ist...). Die Aufgaben repräsentieren dabei drei Arten von Vorkenntnissen: a) Verstehen, b)

Wissen/Kenntnisse und c) Fertigkeiten phonologischer Bewusstheit im Hinblick auf unsere (alphabetische) Lautschrift.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Der Test besteht aus 16 Aufgaben. Ihre Darbietung dauert zwischen 20 und 40 Minuten. Keine Aufgabe gibt Zeitgrenzen vor. Allenfalls kann die Durchführung in mehreren Teilen stattfinden.

### Aufbau

Nach einer kurzen Einleitung beschreibt der Autor die einzelnen Aufgabenstellungen mit der jeweiligen Zielvorgabe und einer in der Durchführung zu formulierenden Instruktion. Der Test umfasst 16 Aufgaben, die auf neun Bereiche aufgeteilt sind: Es finden sich Aufgaben zu Wissen und Motiv betreffend Schreiben und Lesen, zum Verständnis des Zeichencharakters, zur Wortrepräsentation, zum visuellen Zugriff auf Grafisches und Schriftliches, zur Artikulation und kinästhetischen Differenzierung sowie zur phonologischen Bewusstheit. Daneben wird das Repertoire erster Schriftzeichen und Wörter erfasst, die Kenntnis schriftsprachlicher Ausdrücke wie z.B. „Wort“, „Buchstabe“ oder „Satz“ und die Sinnentnahme aus einer vorgelesenen Kurzgeschichte überprüft. Neben dem Protokollbogen mit Angaben zur Bewertung der Aufgaben macht der Autor zu jeder Aufgabenstellung Vorschläge und Empfehlungen zur Förderung. Die Testvorlagen sind nebst einer Kopiervorlage auf etwas festeres Papier gedruckt.

### Auswertung

Die Bewertung der Lösungen wird als kriteriumsorientiert im Hinblick auf die Mitarbeit im Anfangsunterricht verstanden. Bei jeder Teilaufgabe ist formuliert, wann ein Kind die Aufgabe ausreichend gut gelöst hat und was diese Leistung im Hinblick auf den Stand an Vorkenntnissen konkret bedeutet. Bei einzelnen Teilaufgaben wird zusätzlich zwischen „nicht ausreichend“, „ausreichend“ oder „gut“ abgestuft. In den Tabellenfeldern des Protokollbogens, die die jeweilige Aufgabe darstellen, ist Platz, um einzutragen, ob und wie das Kind die Aufgabe bewältigt hat. In einem sich zu jeder Aufgabe am Rand befindenden Kästchen kann zur schnellen Auswertung markiert werden, über welche Kompetenzen ein Kind ausreichend respektive noch nicht ausreichend verfügt.

### Förderung

Der Autor widmet ein ganzes Kapitel der Förderung des Zugangs zur Schrift. Zu jeder Teilaufgabe des Tests ist die Bedeutung der Teilfertigkeit im Hinblick auf den Schriftspracherwerb erläutert. Dazu finden sich jeweils mehrere mögliche Übungen zur Förderung sowie Literaturempfehlungen, für den Fall, dass jemand zu diesem Bereich mehr erfahren möchte. Die Auswahl umfasst Spiele und Übungen für Kinder, die im Kindergarten oder in den ersten Schuljahren schriftsprachlichen Förderbedarf zeigen.

### Bewertung

Die Testaufgaben zum Einstieg in die Schriftsprache bieten eine wissenschaftlich fundierte und gleichzeitig praxistaugliche Hilfe, um festzustellen, ob Kinder vor und bei Schuleintritt über die notwendigen Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb verfügen. Die Aufgaben können Lehrenden wertvolle Hinweise auf mögliche Rückstände in den präverbalen Kompetenzen und Kenntnissen einzelner Schüler und Schülerinnen geben. Die Forderung des Autors, mit den Kindern den Test in der Einzelsituation durchzuführen ist im Klassenunterricht nur bedingt umsetzbar. Denkbar ist eine Unterteilung des Tests, so dass jeweils ganz kurze Einzelsequenzen entstehen. Möglich ist auch die Aufteilung der Aufgaben, so dass die drei oder vier Teilaufgaben, die problemlos einer Gruppe von Kindern gleichzeitig gestellt werden können von allen Kindern und die 12 verbleibenden Teilaufgaben in der Einzelsituation und allenfalls nur mit Kindern, deren Entwicklungsstand noch unklar ist, gelöst werden. Die Testvorlagen und der Protokollbogen sind ansprechend gestaltet und praktisch zu handhaben. Da der Test in Deutschland entwickelt wurde, ist beim Erkennen der Logos auch eines der Deutschen Post dabei. Für die Anwendung in der Schweiz müsste diese Vorlage abgeändert und mit einem für Schweizer Kinder bekannten Logo ergänzt werden. Hilfreich sind die zahlreichen praktischen Fördervorschläge.

## Schönweiss (2004): Münsteraner Rechtschreibanalyse

### Literatur

Schönweiss, F. (2004): Münsteraner Rechtschreibanalyse. Interaktive Förderdiagnostik mit dem Lernserver. Münster: Lernserver.

### Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

#### Anwendungsbereich

Mit der Münsteraner Rechtschreibanalyse (MRA) können die Rechtschreibkompetenzen einzelner Kinder, aber auch ganzer Klassen erfasst werden. Die Testbögen der MRA sind Lückendiktate, die handschriftlich vom Kind ausgefüllt werden. Anschliessend werden die Schreibungen der Kinder online über eine bequeme Eingabemaske eingegeben. Die Diagnose der Rechtschreibleistung erfolgt binnen weniger Sekunden durch den Lernserver. Nach Analyse der Fehlschreibungen sind die wichtigsten Ergebnisse in Form eines Leistungsprofils online und als PDF-Dokument abrufbar. Als Lückentext, in den Einzelwörter nach Diktat vom Schüler einzutragen sind, ermöglicht die Münsteraner Rechtschreibanalyse die bereits vorhandenen Kompetenzen der Kinder zu erfassen und Fehlerhäufigkeiten wie Fehlerenschwerpunkte über eine qualitative Fehleranalyse zu ermitteln. Die zweiseitigen Testbogen sind mit einem auf das jeweilige Alter der Kinder abgestimmten Text in Form einer kurzen Geschichte versehen.

#### Theoretischer Hintergrund

Der an der Universität Münster entwickelte Lernserver (<http://www.lernserver.de>) entstand über die Zusammenarbeit von Lehrern, Fachdidaktikern, Lerntherapeuten, Sprachwissenschaftlern und Medienexperten. In die neu entwickelten Tests und ihre Auswertungslogik sind die Erfahrungen aus etwa 20.000 durchgeföhrten und analysierten Rechtschreib-Tests mit eingeflossen. Zur Rechtschreibdiagnostik wurde ein „intelligentes“ sprachanalytisches Verfahren entwickelt und umgesetzt. Dieses versucht, den intuitiven Umgang eines sprachkompetenten Menschen mit Orthographie abzubilden. Das „Lernserver“-Diagnosemodul setzt an der Logik von Sprache und ihrer morphologischen Struktur an, so dass selbst fehlgeschriebene Beugungs- oder Flexionsformen erkannt und gezielt Problembereichen zugeordnet werden können. In Form einer „Positiv“-Diagnose werden zunächst die bereits bestehenden Rechtschreibkompetenzen ermittelt. Es wird festgestellt, in welchen Bereichen das Kind bereits über Grund Sicherheiten verfügt. In einem weiteren Schritt erfolgt eine detaillierte Analyse der Fehlschreibungen. Unter quantitativen wie qualitativen Gesichtspunkten werden Auffälligkeiten und Fehlerhäufigungen in den einzelnen Haupt- und Unterkategorien diagnostiziert, wobei insgesamt 182 Unterkategorien berücksichtigt werden.

### Diagnose und Förderung

#### Dauer

Es ist keine Zeitbegrenzung vorgegeben. Die Schülerinnen und Schüler sollen Gelegenheit haben, die Wörter wiederholt diktiert zu bekommen oder bereits geschriebene Wörter auch noch zu korrigieren.

#### Aufbau

Das Lernserver-Angebot setzt sich aus folgenden Bausteinen zusammen:

- Diagnose (Münsteraner Rechtschreibanalyse - MRA)
- Individuelle und systematische Rechtschreib-Förderung
- Begleitende Qualifizierung für Lehrkräfte
- Vernetzung mit Lehrern und Experten

Der doppelseitige Testbogen beinhaltet die vom Schüler eingetragenen Schreibungen der Einzelwörter und zusätzliche Informationen, die durch die Lehrperson erfragt werden. Nach der Online-Eingabe der Testdaten erfolgt eine Auswertung und Einordnung der Fehlschreibungen im grundlegenden Bereich (Schreibsorgfalt/Konzentration, Wahrnehmung, Speicherung) und im Regelbereich nach orthographischen Kompetenzen (Nutzung von Rechtschreibregeln, morphologische Orientierung, weitere Aspekte der Wortschreibung). Mit den Diagnose-Ergebnissen wird vom Lernserver automatisch ein individuelles Förderprofil bestimmt, das sich schliesslich in einem konkreten Förderplan niederschlägt. Mit Hilfe umfangreicher Begleitmaterialien können Lehrkräfte kompakt förderdiagnostische Kompetenzen erwerben beziehungsweise ausbauen. Auch enthalten die Lernserver-Materialien neben einer ausführlichen Erläuterung des jeweiligen Förder-Abschnittes weiterführende Anregungen zur Festigung und Vertiefung des

erarbeiteten Stoffes, Vorschläge für die Gestaltung von Förderstunden, für Spiele und anderes mehr. Das Lernserver-Angebot wird in Zusammenarbeit mit allen Interessierten ständig weiterentwickelt. Verschiedene Bausteine sind auch einzeln erhältlich und auf dem Lernserver (<http://www.lernserver.de>) sind weitere Begleitmaterialien zu bestellen.

### **Auswertung**

Nach der Testdurchführung notiert die Lehrperson auf der Rückseite der Testbögen Beobachtungen zum Arbeitsverhalten der Kinder und gibt die Testdaten online über den Lernserver ein. Bei Bedarf ist auch die Sendung per Post möglich. Die Auswertung wird vom Lernserver übernommen und das Leistungsprofil mit einer genauen Aufschlüsselung der Fehlschreibungen und Fehlerschwerpunkte wird innerhalb weniger Sekunden übermittelt.

### **Förderung**

Auf Basis der Diagnose werden für jedes Kind individuell Fördermaterialien in Form von Arbeitsblättern mit Lösungen, Erklärungen, Fördervorschlägen, Wortlisten, Spiel-Ideen, Hör- und Sprechübungen sowie zahlreichen weiteren Übungsformen zusammengestellt. Die nach unterschiedlichen Kriterien differenzierten Arbeitsmaterialien berücksichtigen mit Hilfe der im Hintergrund des Systems erfolgten Feinanalyse die jeweils ermittelten konkreten Rechtschreibkompetenzen des Kindes, aber auch seinen generellen Leistungsstand. Sie sind unterschieden in Übungen zu den Grundregeln, weiterführende Übungen und Kompaktübungen, so dass eine besonders genaue Anpassung an den Lernstand des jeweiligen Kindes gegeben ist. Die Fördermaterialien sind je nach Diagnose-Ergebnis für einen Förderzeitraum von bis zu einem Jahr gedacht. Die Dokumente werden in einem eigenen Portal zum Download bereitgestellt, können aber auch in Form einer individuellen Förder-CD übermittelt werden. Beide Angebote müssen zusätzlich bezahlt werden.

### **Bewertung**

Mit Hilfe des Lernservers können Lehrer ohne grossen Zeitaufwand Stärken wie Schwächen in der Rechtschreibentwicklung ab der ersten Klasse ermitteln, für jedes einzelne Kind einen Förderplan erstellen lassen und darauf abgestimmte Materialien zur individuellen Förderung sowie Arbeitshilfen und Anregungen für die Gestaltung von Förderstunden erhalten. Es sind keine besonderen Computerkenntnisse erforderlich. Die Münsteraner Rechtschreibanalyse bietet eine ausserordentlich schnelle, professionelle und praxisorientierte Betreuung, die allerdings auch ihren Preis hat.

Das Autorenteam der Münsteraner Rechtschreibanalyse ist sichtlich daran interessiert, jeder Lehrperson auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmte Materialien zu bieten. So können auf dem Lernserver verschiedenartigste Ausführungen der Fördervorschläge wie zum Beispiel eine gedruckte Version der Fördermaterialien bestellt werden.

## **Wettstein (1999): Diagnostische Bausteine zum Schriftspracherwerb DBS 1**

### **Literatur**

Wettstein, P. (1999): Diagnostische Bausteine zum Schriftspracherwerb. Lernkontrollen für Schulklassen. Diagnostikum für die individuelle Erfassung. 1. Schuljahr. Schaffhausen: Schubi.

### **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

#### **Anwendungsbereich**

Die Diagnostischen Bausteine sind ein Verfahren zum Erfassen der Entwicklung im Schriftspracherwerb für das erste Schuljahr. Sie liefern bereits in der ersten Klasse vergleichbare Resultate von Anfang und Mitte des Schuljahres und erfassen damit den dazwischen liegenden Lernprozess. Lehrpersonen und Speziallehrpersonen dienen die Diagnostischen Bausteine als zuverlässiges Testmaterial und in Verbindung mit den Tests der nachfolgenden Schuljahre zur Dokumentation der Entwicklung im Schriftspracherwerb. Als Einzel- oder Gruppentest erlauben sie ein differenziertes Beobachten und helfen mit, dass Lernschwierigkeiten und Lernstörungen frühzeitig entdeckt und gezielt behandelt werden können. Neben der quantitativen Feststellung der Rechtschreibleistung eines einzelnen Schülers oder einer Klasse ist qualitativ die Bestimmung der Fehlerschwerpunkte als Grundlage für eine gezielte Rechtschreibförderung vorgesehen. Die Differenzierung der Resultate in Bezug auf Wahrnehmung, Sprachkompetenz und

Kognition ermöglicht es, allenfalls gezielt weitere Abklärungen oder geeignete Massnahmen zu veranlassen.

### **Theoretischer Hintergrund**

Durch die vielfältigen Studien zum Prozess des Lesenlernens zieht sich wie ein roter Faden die Erkenntnis, dass nur mit einem individualisierenden Leseunterricht dem unterschiedlichen Entwicklungs- und Wissensstand der Schulanfänger Rechnung getragen werden kann. Die DBS haben zum Ziel, den Lehrkräften die dazu notwendige Analyse des Entwicklungsstandes zu erleichtern. Sie erfassen im Besonderen drei Grundlagen des Schriftspracherwerbs (metasprachliche und kognitive Fähigkeiten, sowie Motivation), die für den Lernprozess und für Voraussagen über dessen Gelingen als massgebend angesehen werden.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Die meisten Kinder benötigen 25 – 35 Minuten, maximal aber 1 Unterrichtsstunde. Es ist sinnvoll, die Durchführung auf mehrere Lektionen zu verteilen.

### **Aufbau**

Die Diagnostischen Bausteine bestehen aus neun verschiedenen Teilbereichen, die je auf einem Aufgabenblatt dargeboten werden. Jeder Bereich umfasst mehrere Teilaufgaben. Es gilt, Grapheme zu erkennen und diese von Ziffern und Zeichen zu unterscheiden, Wortbilder logographemisch zu erkennen und zu vergleichen sowie Anfangslauten aus einem Wort zu isolieren. Weitere Aufgaben überprüfen die Fähigkeit, Anfangsphoneme in Buchstaben umzusetzen, Bilder einem semantischen Feld und nach Ähnlichkeit oder Zusammengehörigkeit zuzuordnen. Im Weiteren sind Wörter zu lesen und mit Bildunterstützung zu verstehen, verschiedene Wörter in Bildworträtselform zu verschriften sowie in der Form eines Wunschkettels spontan Wörter zu verschriften. Den Diagnostischen Bausteinen sind im Handbuch wertvolle Informationen zur Entwicklung des Lese- und Schreibvermögens sowie die Erklärung eines Prozessmodells kognitiver Verarbeitung vorangestellt. Die Durchführung und Auswertung ist ausführlich beschrieben und mit konkreten Auswertungsbeispielen veranschaulicht.

### **Auswertung**

Zu jedem Aufgabenbereich werden genaue Angaben gemacht, welche Lösungen wie zu bewerten sind. Das zahlenmässige Ergebnis jeder Aufgabe lässt sich direkt in die individuelle Auswertungstabelle des ersten oder des dritten Schulquartals eintragen. Die Werte sind aufgeteilt in einen Normalbereich (getöntes Feld) und vier Bereiche, die um eine beziehungsweise zwei Standardabweichungen nach unten und oben abweichen. Das individuelle Profil zeigt Stärken und Schwächen eines Kindes. Im Vergleich der Ergebnisse des ersten und dritten Quartals kann der Lernweg sichtbar gemacht werden. Das Klassenprofil zeigt das durchschnittliche Ergebnis in jedem Bereich und daraus lassen sich die erforderlichen Unterrichtsschwerpunkte ableiten.

### **Förderung**

Beim Kapitel zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse wird genau beschrieben, welche Aufgabenstellungen was messen und was die entsprechenden Leistungen zu bedeuten haben. Hier werden auch einzelne Hinweise angeführt, welche Übungen bei Schwierigkeiten in einem bestimmten Bereich einzusetzen sind.

## **Bewertung**

Die Diagnostischen Bausteine eignen sich zur Durchführung mit einer ganzen Klasse. Die Lehrperson erhält damit ein breites Bild über Stärken und Schwächen der Kinder im Bereich Schriftsprache. Es empfiehlt sich allerdings, die einzelnen Aufgaben auf mehrere Lektionen zu verteilen. In der Praxis bewährt hat sich die Darbietung der Aufgaben in Form einer „Werkstatt“, in welcher bei jedem Werkstattposten ein Aufgabenblatt zu bearbeiten ist und nach einer Besprechung sämtlicher Aufgabenstellungen die Schülerinnen und Schüler die Reihenfolge der Bearbeitung selber bestimmen. Je nach Fragestellung ist es auch möglich, nur eine Auswahl der Aufgaben bearbeiten zu lassen. Somit sind die Diagnostischen Bausteine sehr flexibel und den individuellen Bedürfnissen angepasst einsetzbar. Da auch für die nachfolgenden Schuljahre Diagnostische Bausteine erhältlich sind, ist es möglich, den Lernweg der Kinder über längere Zeit zu beobachten. Da bereits die DBS 1 zur zweimaligen Durchführung zu verschiedenen Zeitpunkten konzipiert ist, können Entwicklungen in verschiedenen Bereichen des Schriftspracherwerbs bereits im Verlauf des ersten Schuljahres sichtbar gemacht werden. Für Kinder mit Schwierigkeiten im

Schriftspracherwerb stellen die Diagnostischen Bausteine eher eine grobe Standortbestimmung dar. Hier ist eine intensive Planung, Durchführung und Evaluation von Fördermassnahmen angezeigt.

## **Wettstein (1999): Diagnostische Bausteine zum Schriftspracherwerb DBS 2**

### **Literatur**

Wettstein, P. (1999): Diagnostische Bausteine zum Schriftspracherwerb. Lernkontrollen für Schulklassen. Diagnostikum für die individuelle Erfassung. 2. Schuljahr. Schaffhausen: Schubi.

### **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

#### **Anwendungsbereich**

Die Diagnostischen Bausteine 2 möchten den Lehrkräften die Analyse des individuellen Entwicklungsstandes ihrer Schülerinnen und Schüler im zweiten Schuljahr erleichtern. Gleichzeitig bieten sie auch die Möglichkeit einer objektiven Einschätzung der Klassenleistung. Mit der wiederholten Überprüfung derselben Lernbereiche im ersten und zweiten Schuljahr (Diagnostische Bausteine 1 und 2) lassen sich stagnierende Lernprozesse und Schwierigkeiten frühzeitig erkennen. Die Ergebnisse in den Diagnostischen Bausteinen 2 sind zugleich als Erfolgskontrolle für eventuelle Massnahmen zur individuellen oder kollektiven Förderung interpretierbar. Die Differenzierung der Resultate in Bezug auf Wahrnehmung, Sprachkompetenz und Kognition ermöglicht es, gezielt weitere Abklärungen oder geeignete Massnahmen zu veranlassen.

#### **Theoretischer Hintergrund**

Der Autor geht von den folgenden Überlegungen aus: Nachdem mit einer intensiven Lernphase im ersten Schuljahr die Grundlagen des Schriftspracherwerbs gelegt worden sind, geht es nun darum, die eingeleiteten Prozesse zu entwickeln und zu festigen. Der Erwerb von Lese- und Schreibtechniken geht mit einer starken Ausweitung des Wortschatzes einher sowie mit Präzisierungen und Klärungen auf der Begriffsebene. Auch die Schriftsprachkompetenz auf der Wort- und Satzebene nimmt laufend zu und damit die Ablösung von den Dialektformen. Die alphabetisch-phonetische Stufe wird langsam durch die orthographische Stufe abgelöst. Dabei müssen die aus der bisherigen Phonem-Graphem-Zuordnung gewohnten, lauttreuen Wörter allmählich an die Regeln der Rechtschreibung angepasst werden. Auch auf dieser Stufe ist darauf zu achten, dass keine zu grosse Diskrepanz zwischen dem individuellen Entwicklungsstand und den Lernzielen entsteht. Schriftspracherwerbsstörungen haben ihre Wurzeln meist nicht im ersten Leseunterricht, sondern im Übergang zur orthographischen Stufe. Auch wenn dazu keine wissenschaftlichen Erhebungen vorliegen, wird dies von vielen Praktikern bestätigt. Erschwerend kommt hinzu, dass im zweiten Schuljahr die eben erst gefestigten Wortbilder mit der Einführung der Schreibschrift neu definiert und gespeichert werden müssen. Da Nebeneinander zweier Schriftformen kompliziert die Worterkennung und hemmt die Festigung des Grundwortschatzes.

### **Diagnostik und Förderung**

#### **Dauer**

Der zeitliche Aufwand für die Durchführung der Aufgaben beträgt mit den nötigen Erklärungen und Vorübungen etwa 30 bis 40 Minuten. Es ist sinnvoll, die Durchführung auf mehrere Lektionen zu verteilen. Je nach Fragestellung ist auch eine nur teilweise Durchführung möglich.

#### **Aufbau**

Die Diagnostischen Bausteine bestehen aus neun verschiedenen Teilbereichen, die je auf einem Aufgabenblatt dargeboten werden. Jeder Bereich umfasst mehrere Teilaufgaben. Es gilt, Gross- und Kleinbuchstaben zuzuordnen, Wortbilder zu vergleichen und aus Wörtern einen bezeichneten Laut zu isolieren. Im Weiteren sind Wörter zu lesen und mit Bildunterstützung zu verstehen, Bilder nach Oberbegriffen zuzuordnen sowie Bilder nach inhaltlicher Zugehörigkeit zu ordnen. Weitere Aufgaben lassen die Kinder Wörter mit Bildunterstützung lesen und vervollständigen, Wörter mit Doppellauten und ersten orthographischen Merkmalen schreiben sowie eigene Wörter spontan verschriften. Den Diagnostischen Bausteinen sind im Handbuch kurze Informationen zur Entwicklung des Lese- und Schreibvermögens sowie wichtige Aspekte dieser Lernphase vorangestellt. Die Durchführung und Auswertung ist ausführlich beschrieben und mit konkreten Auswertungsbeispielen veranschaulicht.

## **Auswertung**

Zu jedem Aufgabenbereich werden genaue Angaben gemacht, welche Lösungen wie zu bewerten sind. Das zahlenmässige Ergebnis jeder Aufgabe lässt sich direkt in die individuelle Auswertungstabelle des ersten oder des dritten Schulquartals eintragen. Die Werte sind aufgeteilt in einen Normalbereich (getöntes Feld) und vier Bereiche, die um eine beziehungsweise zwei Standardabweichungen nach unten und oben abweichen. Das individuelle Profil zeigt Stärken und Schwächen eines Kindes. Im Vergleich der Ergebnisse des ersten und dritten Quartals kann der Lernweg sichtbar gemacht werden. Das Klassenprofil zeigt das durchschnittliche Ergebnis in jedem Bereich und daraus lassen sich die erforderlichen Unterrichtsschwerpunkte ableiten.

## **Förderung**

Beim Kapitel zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse wird genau beschrieben, welche Aufgabenstellungen was genau messen und was die entsprechenden Leistungen zu bedeuten haben. Hier werden auch einzelne Hinweise angeführt, welche Übungen bei Schwierigkeiten in einem bestimmten Bereich einzusetzen sind.

## **Bewertung**

Die Diagnostischen Bausteine eignen sich zur Durchführung mit einer ganzen Klasse. Die Lehrperson erhält damit ein umfangreiches Bild über Stärken und Schwächen der Kinder im Bereich Schriftsprache. Es empfiehlt sich allerdings, die einzelnen Aufgaben auf mehrere Lektionen zu verteilen. In der Praxis bewährt hat sich die Darbietung der Aufgaben in Form einer „Werkstatt“, in welcher bei jedem Werkstattposten ein Aufgabenblatt zu bearbeiten ist und nach einer Besprechung sämtlicher Aufgabenstellungen die Schülerinnen und Schüler die Reihenfolge der Bearbeitung selber bestimmen. Da auch für das erste wie für das dritte Schuljahr Diagnostische Bausteine erhältlich sind, ist es möglich, den Lernweg der Kinder über längere Zeit mit demselben Instrument zu beobachten. Je nach Fragestellung ist es auch möglich, nur eine Auswahl der Aufgaben bearbeiten zu lassen. Somit sind die Diagnostischen Bausteine sehr flexibel und den individuellen Bedürfnissen angepasst einsetzbar.

## 7. Diagnostik und Förderung im Bereich Mathematik

Damit diese Übersicht nicht allzu umfangreich ausfällt, haben wir uns entschieden, zwei Instrumente nicht darin erscheinen zu lassen, obwohl sie unseren Kriterien (S.1) entsprechen. Es ist dies der Heidelberg Rechentest (Baro, K. et al., 2005), der mit seinem 30-seitigen Testheft eine sehr umfangreiche Aufgabensammlung bietet, ohne dabei weitere Kompetenzen zu erfassen als andere Verfahren dies tun. Auch das Handbuch des Förderns (Lorenz, J.H./Radatz, H., 1993) wurde nicht in die Zusammenstellung aufgenommen, da es grösstenteils Informationen zur mathematischen Förderung beinhaltet und nicht in erster Linie ein diagnostisches Hilfsmittel ist.

Für die an mathematischer Förderdiagnostik interessierten Leserinnen und Leser sei auf das eben erschienene Buch zur Entwicklung des mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule hingewiesen, das Beiträge zur mathematischen Frühförderung und auch zum mathematischen Anfangsunterricht in jahrgangsgemischten Klassen enthält. (Grüssing, M./Peter-Koop, A., 2006)

- Kriterium vollständig erfüllt
- Kriterium teilweise erfüllt

| Autor(en)                        | Instrument   | Seite | Alter | Dauer in min. | In Gruppen durchführbar | Mathematische Lernvoraussetzungen | Mengenerfassung / Zahlerfassung und -vergleich | Zähl- / Abzählfertigkeiten Zahlenkenntnisse | Orientierung im Zahlraum | Addition / Subtraktion | Multiplikation | Grössen / Sachrechnen |
|----------------------------------|--|-------|-------|---------------|-------------------------|-----------------------------------|--|---|--------------------------|------------------------|----------------|-----------------------|
| Bättig, R./ Schmid, M.-L. (2006) | FEBA Förderdiagnostischer Gruppentest zur Erfassung der mathematischen Basisqualifikationen im Anfangsunterricht | 82    | 6-7   | -             | ●                       | ●                                 | ●  |   |                          |                        |                |                       |
| Behring, K. et al. (1999)        | Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen   | 84    | 7-8   | -             | ○                       |                                   | ●  |   | ●                        | ●                      | ●              | ○                     |
| Duchmann, M. et al. (2002)       | Lernstand Mathematik   | 85    | 7-8   | -             | ○                       | ●                                 | ●  |   |                          | ●                      | ●              |                       |
| Hengartner, E. (1999)            | Mit Kindern lernen – Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht  | 87    | 6-10  | -             | ●                       |                                   | ●  | ●   |                          | ●                      |                |                       |
| Krajewski, K. et al. (2002)      | Deutscher Mathematiktest für erste Klassen DEMAT 1+  | 88    | 7-8   | 40-45         | ●                       |                                   | ●  |   | ●                        | ●                      |                | ●                     |

| Autor(en)                               | Instrument                                      | Seite | Alter | Dauer in min. | In Gruppen durchführbar | Mathematische Lernvoraussetzungen | Mengenerfassung / Zahlerfassung und -vergleich | Zähl- / Abzählfähigkeiten Zahlenkenntnisse | Orientation im Zahlenraum | Addition / Subtraktion | Multiplikation | Grössen / Sachrechnen |
|---|---|-------|-------|---------------|-------------------------|-----------------------------------|--|--|---------------------------|------------------------|----------------|-----------------------|
| Lehrmittelverlag Kt. St. Gallen (2004)  | LernLOT - Mathematik                            | 89    | 8     | -             | ●                       |                                   |  |  | ●                         | ●                      |                | ●                     |
| Moog, W./ Schulz, A. (2005)             | Zahlen begreifen                                | 91    | 7-8   | 45-70         |                         |                                   | ●  | ●  | ●                         | ●                      |                |                       |
| Moser Opitz, E./ Schmassmann, M. (2002) | Lernstanderfassung mit dem „Goldstückspiel“     | 93    | 6-7   | 45            | ○                       | ●                                 | ●  | ●  | ○                         |                        |                |                       |
| Moser Opitz, E./ Schmassmann, M. (2002) | Mathematische Vorkenntnisse zum Zahlenbuch 2    | 94    | 7-8   | ca. 90        |                         |                                   | ●  | ●  |                           | ●                      |                | ●                     |
| Niedermann, A. et al. (2001)            | Mathematik, Lernstanderfassung, Förderhinweise  | 96    | 7-12  | -             |                         |                                   | ●  | ●  |                           | ●                      | ●              | ●                     |
| Scherer, P. (1999)                      | Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwächen | 98    | 7-9   | 5-10<br>20    |                         |                                   | ●  | ●  |                           | ●                      | ●              | ○                     |

# **Bättig/Schmid (2006): Förderdiagnostischer Gruppentest zur Erfassung der mathematischen Basisqualifikationen im Anfangsunterricht FEBA**

## **Literatur**

Bättig, R./Schmid, M.-L. (2006): FEBA Förderdiagnostischer Gruppentest zur Erfassung der mathematischen Basisqualifikationen im Anfangsunterricht. Diplomarbeit. Willisau/Wolhusen.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

FEBA dient einerseits als Standortbestimmung von Basisfunktionen im mathematischen Bereich, andererseits als Förderinstrument, um den Schulstart zu optimieren. Die Lernstanderfassung bietet der Lehrperson wichtige Informationen bezüglich mathematischer Lernvoraussetzungen, wie zum Beispiel visuelle und auditive Wahrnehmung, kognitive Denkleistungen sowie Konzentrations- und Gedächtnisleistungen. Mit FEBA soll verhindert werden, dass Hilfen erst dann einsetzen, wenn bereits grosse Schulstofflücken vorhanden sind. Somit richtet sich der Test an Kinder in der Einschulungsphase, das heisst, er sollte in den ersten Schulwochen der ersten Klasse durchgeführt werden. So kann bereits früh festgestellt werden, welche Kinder aufgrund von Defiziten in bestimmten Bereichen einer zusätzlichen Förderung bedürfen und welche weitergehend gefördert werden sollen. Der Test ist als Gruppentest konzipiert und richtet sich an Lehrpersonen, die förderdiagnostisch mit Schulanfängern arbeiten.

### **Theoretischer Hintergrund**

Im ausführlichen Theorieteil zum FEBA setzen sich die Autorinnen mit Theorien, Überlegungen und Untersuchungen der kognitiven Entwicklungspsychologie (Piaget, Aebli und andere) auseinander. Zu allen ausführlich dargestellten Theorien formulieren die Autorinnen ein Fazit und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen für die Entwicklung des Tests.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Wie viel Zeit das Lösen der insgesamt sieben Testblätter in Anspruch nimmt, wird nicht erwähnt. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass die Lösung des ersten Subtests am aufwändigsten ist und dazu etwa eine Lektion einberechnet werden soll. Die weiteren Testblätter können als Kurzeinheiten von je etwa 10-15 Minuten eingesetzt werden.

### **Aufbau**

FEBA ist dreiteilig aufgebaut und besteht aus Theorie-, Test- und Förderteil. Der Theorieteil erklärt in sieben Kapiteln den Entstehungsprozess des Tests. Es werden Grundvoraussetzungen für mathematisches Lernen herausgeschält und Kerngedanken aus der Fachliteratur umschrieben. Die daraus resultierenden Untertests werden kurz beschrieben und vorgestellt. Bewertungskriterien und Förderbereiche werden vorgestellt und die Förderpyramide als Instrument für die praktische Förderung wird erläutert. Der Testteil, das eigentliche Kernstück, beinhaltet 13 Subtests auf sieben Testblättern. Für jeden Subtest werden ausführliche Informationen zu Durchführung, Korrektur und Auswertung dargestellt. Förderbedürftige Bereiche werden mittels einer Förderpyramide veranschaulicht, die gleichzeitig zur Strukturierung der Förderung beiträgt. Der Förderteil enthält eine Fülle von Förderhinweisen und -materialien und kann als Nachschlagewerk verwendet werden. In jedem der neun Förderbereiche findet sich eine ausführliche und aktuelle Literaturliste zu verschiedenen Materialien. Sämtliche Teile von FEBA sind als PDF-Dateien auf CD-Rom gespeichert, lassen sich mit Acrobat-Reader öffnen und können ausgedruckt werden.

### **Auswertung**

Die sieben Testblätter werden mit Hilfe von entsprechenden Lösungsblättern und Auswertungen, die bei jedem Subtest zu finden sind, beurteilt. Das Ergebnis entspricht dem Rohwert. Damit Interpretation und Auswertung des Tests nicht zu aufwändig sind, wurde eine Auswertungshilfe geschaffen. Mit dem PC kann man die erreichte Punktzahl der einzelnen Kinder in eine Excel-Tabelle (auf beigelegter Diskette vorhanden) eingeben. Es wird automatisch eine Klassenliste erstellt, auf der ersichtlich ist, welche Kinder in welchen Teilbereichen eine Förderung benötigen. Die Anweisung für das Vorgehen zum Ausfüllen dieser Tabelle wird Schritt für Schritt aufgeführt. So sollten auch Excel-unkundige Testauswerterinnen

und -auswerter zum Ziel kommen. Eine genaue Anleitung befindet ist im Kapitel zur Auswertung. Auch wenn kein PC zur Verfügung steht, lassen sich die Förderbedürfnisse der Klasse mit etwas Mehraufwand abklären. Die Anweisungen dazu befinden sich im Kapitel Auswertung. Um die korrigierten Werte der einzelnen Subtests einzutragen, benötigt man für beide Auswertungsarten das Auswertungsblatt für jedes Kind, auf dem sich Zusammenhänge der Subtests und der Förderbereiche überblicken lassen. Einige Subtests verlangen bei Risikokindern genauere Abklärungen mittels Nachtests. Auf dem Auswertungsblatt für die ganze Klasse ist ersichtlich, bei welchen Kindern dies angezeigt ist.

## Förderung

Der umfangreiche dritte Teil von FEBA ist der Förderung gewidmet. Dieser Förderteil enthält eine Fülle von Förderhinweisen und –materialien und kann als Nachschlagewerk verwendet werden. Zu jedem Förderbereich gibt es eine Zusammenstellung von Materialien. Diese Sammlung bildet den Kernpunkt des Förderteils. Sie beinhaltet Literaturlisten und Zusammenstellungen von Arbeitsblättern. In weiteren Kapiteln werden Softwareprogramme detailliert beschrieben und Förderlektionen als mögliche Beispiele dargestellt.

Um festzustellen, welche Kinder in welchem Bereich zu fördern sind, benutzen die Autorinnen das Modell der Förderpyramide. Die Förderpyramide wird am Ende des Testteils für jedes Kind individuell ausgefüllt. Darauf sind alle Bereiche, an denen gearbeitet werden soll, markiert. Die Förderbereiche sind hier dreistufig angeordnet. Die erste Ebene beinhaltet grundlegende Fähigkeiten, deren Anfänge in einer frühen Entwicklungsphase, der Sensomotorik, liegen und sich im Verlaufe der Zeit mehr und mehr verfeinern (visuelle Differenzierung, Figur-Grund-Wahrnehmung, auditive Wahrnehmung und Gedächtnis). Die auf der zweiten Stufe liegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln sich bei den zirka sechsjährigen Kindern und bilden die Grundlage für weitere anspruchsvollere Entwicklungsschritte (pränumerisch handelnder Zahlbegriff, Raumorientierung, Konzentration). Die dritte Stufe kann mit dem Eintritt in die konkret-operative Phase nach Piaget verglichen werden.

## Bewertung

Dieser förderdiagnostische Test zur Erfassung mathematischer Basisqualifikationen ermöglicht einer Lehrperson die Erfassung grundlegender mathematischer Lernvoraussetzungen in verschiedenen Entwicklungsbereichen. Als Gruppentest eignet er sich besonders zur Erhebung der mathematischen Lernvoraussetzungen. Die Testaufgaben sind schlicht und klar dargestellt. Die einzelnen Subtests können unabhängig voneinander als kurze Einheiten eingesetzt werden und die Lehrperson erhält sehr klare Anleitungen zur Durchführung und Auswertung der Testergebnisse. Die Veröffentlichung in Form einer CD-Rom ermöglicht die Verwendung und Aufbewahrung der verschiedenen Materialien in individueller Art und Weise. Die Auswertung mit dem PC ist relativ zeitökonomisch und ermöglicht ein schnelles Erfassen der Kinder, die in den verschiedenen Bereichen eine Förderung benötigen. Das Werk mit seinen drei Teilen bietet sehr ausführliche und umfangreiche Informationen über die theoretischen Grundlagen und beinhaltet ein äußerst umfangreiches Angebot von Fördermaterialien, die sich klar gegliedert direkt auf die verschiedenen Testbereiche beziehen. Dank klaren Aufbaus und Gliederung ist das gesamte Werk trotz seiner Fülle an Informationen und Materialien sehr übersichtlich.

Die Autorinnen sind daran interessiert, möglichst aktuelle Informationen zu bieten. So wurde bereits kurze Zeit nach der ersten Veröffentlichung der Arbeit eine aktualisierte Fassung mit einer Liste neuer Fördermaterialien erstellt.

# **Behring/Kretschmann/ Dobrinth (1999): Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen**

## **Literatur:**

Behring, K./Kretschmann, R./Dobrinth, Y.(1999): Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2. Band I: Theoretische Begründung und Vortest. Horneburg: Persen Verlag.  
Behring, K./Kretschmann, R./Dobrinth, Y.(1999): Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2. Band II: Grundlegende Fertigkeiten des 1. Schuljahres. Horneburg: Persen Verlag.  
Behring, K./Kretschmann, R./Dobrinth, Y.(1999): Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2. Band III: Grundlegende Fertigkeiten des 2. Schuljahres. Horneburg: Persen Verlag.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Die Aufgabensammlungen sollen Einsichten liefern, wie weit ein Kind über mathematische Kenntnisse und mathematische Einsichten verfügt, aber auch Erkenntnisse bringen, wie ein Kind an Aufgaben herangeht und welche Gefühle die Angebote und Anforderungen beim Kind auslösen. Das Verfahren ist in erster Linie für Lehrpersonen gedacht, welche die Kinder kennen und entscheiden können, welche Fragen sie welchem Kind stellen und welche sie weglassen. Die Sammlung ist zu umfangreich, um ein Kind alle Aufgaben lösen zu lassen. Vielmehr sind die einzelnen Aufgaben als Denkanstöße gedacht, das Augenmerk auf bestimmte Sachverhalte zu richten. Das Diagnoseverfahren ist gedacht als eine prozessorientierte und lernwegbegleitende Diagnostik, zugeschnitten auf den Arbeitsauftrag, die Fachkompetenz und das Arbeitsfeld von Lehrpersonen.

### **Theoretischer Hintergrund**

Der Konzeption dieser Aufgabensammlung liegen Theorien der Entwicklung mathematischen Denkens sowie Modellvorstellungen zur pädagogischen beziehungsweise förderpädagogischen Vermittlung zu Grunde. Lernen wird als Konstruktionsprozess verstanden. Kinder konstruieren beziehungsweise rekonstruieren mathematische Modelle. Da der mathematische Aspekt einer Situation für das Kind nicht immer der naheliegendste ist, muss seine Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt gelenkt werden. Die Sprache übernimmt hier eine wichtige Funktion. Materialerfahrung, Handeln und Begriffsbildung sowie die Symbolik sollen der Schülerin, dem Schüler die mathematischen Modelle verständlich machen. Es wird betont, dass sich das mathematische Bewusstsein in Etappen entwickelt. Der Beginn liegt in vorschulischen Alltagserfahrungen im Umgang mit Gegenständen.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Die Durchführungszeit kann von der Lehrperson selber bestimmt werden. Sie hängt davon ab, welche und wie viele Aufgaben für die Diagnose ausgewählt werden.

### **Aufbau**

Der **Band I** widmet sich der theoretischen Begründung, sowie allgemeinen Ausführungen zu Diagnostik und Förderung im Anfangsunterricht. Er enthält auch den Vortest, welcher der Einschätzung des Lernstands eines Kindes dient. Dieser besteht aus einer Sammlung von Aufgaben zur Arithmetik des ersten und zweiten Schuljahres. Hat ein Kind Mühe mit der Bewältigung einer Aufgabe im Vortest, enthalten die Auswertungsblätter Hinweise, mit welchen Aufgaben aus Band II und III eine vertiefte Überprüfung des entsprechenden Bereichs vorgenommen werden kann. Zum Vortest gehört auch ein Untertest mit Fragen zur Ermittlung der emotionalen Einstellung gegenüber dem Lerngegenstand Mathematik sowie ein Inventarbogen zur Allgemeinentwicklung und zum Arbeitsstil. Die **Bände II und III** beinhalten eine Sammlung von Aufgaben des ersten beziehungsweise zweiten Schuljahres. Eine detaillierte Übersicht zeichnet den Schulstoff der ersten beiden Schuljahre in Etappen auf und gliedert in verschiedene Aufgabenbereiche (Mengenoperationen und Vergleiche, Orientierung, Gebrauch von Rechenmaterialien, mathematische Umwelterfahrungen, mathematische Operationen inklusive ihrer Vorstufen, dekadisches System, Zehnerübergang, Lösungs- und Ableitungsstrategien). Jeder Aufgabenbereich enthält eine klare Zielbeschreibung, die Anweisung zur Durchführung für Lehrpersonen, Kopiervorlagen sowie Protokoll- und Auswertungsbogen.

## **Auswertung**

Die Aufgabensammlungen sind keine Tests im herkömmlichen Sinn. Sie sind nicht konzipiert um Punktwerte zu liefern. Sie sollen Einsichten liefern, wie ein Kind mit den mathematischen Anforderungen umgeht, um eine gezielte Förderung zu ermöglichen. Die Aufgaben werden durch „richtig“, „falsch“ oder „nicht bearbeitet“ bewertet, wobei stets genau angegeben ist, wann eine Aufgabe als richtig gilt. Im Protokollbogen bleibt Platz für eigene Bemerkungen. Im Weiteren wird protokolliert, auf welche Art und Weise das Kind an die Aufgaben herangeht und sie bearbeitet. Somit können die Aufgaben produktorientiert und prozessorientiert ausgewertet werden.

## **Förderung**

Konkrete Vorschläge für die Förderung im mathematischen Bereich werden nicht gegeben. Auf den Aufbau von zweckmässiger Arbeitstechnik und den Abbau von Ängsten und Hemmungen wird hingegen ausführlich eingegangen. Die Autoren geben Hinweise auf die Möglichkeiten der Verhaltensmodifikation, Komponenten erfolgreichen Lernens und Hintergründen von Störungen im Lernprozess. Sie erläutern auch Trainingsmöglichkeiten für zweckmässige Lernstrategien.

## **Bewertung**

Die Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen verbindet verschiedene neuere Theorien und liefert so ein umfassendes Diagnostikverfahren zur gezielten und individuell angepassten Erfassung des Lernstands im Bereich Mathematik. Die Aufgabensammlung umfasst nahezu den gesamten Unterrichtsstoff der ersten beiden Schuljahre und ist entsprechend umfangreich. Für die Diagnose wählt die Lehrperson für ihre Schülerinnen und Schüler selber geeignete Aufgaben aus. Für Anwender, die sich nicht durch alle theoretischen Ausführungen hindurcharbeiten wollen, bietet Band I einen kleinen Wegweiser, wie einzelne Teile des Werks herausgegriffen und gezielt eingesetzt werden können. So kann auch mit Hilfe von nach Typ und Schwierigkeit gestaffelten Aufgaben genau ermittelt werden, welche Kinder über welche Kenntnisse und Fertigkeiten in einem bestimmten mathematischen Teilgebiet (zum Beispiel Subtraktion im Zahlenraum bis 100) verfügen. Die Aufgaben sind durch Bilder, Rechengeschichten und symbolische Darstellung vielseitig und abwechslungsreich gestaltet. Die Darstellungsformen und Übungsformate sind mit Punktfeldern und Würfelbildern an solche im Mathematiklehrmittel angelehnt. Die Aufgaben erfassen sehr ausführlich den Lernstand im Bereich Arithmetik und ansatzweise im Sachrechnen. Geometrische Aufgaben sind nicht enthalten. Der Einbezug von emotionalen Einstellungen, dem Arbeitsstil und der Allgemeinentwicklung liefert eine gute Basis für eine ganzheitliche Betrachtung der Einflussfaktoren im mathematischen Bereich.

## **Duchmann/Hausmann/Herzberg/Kutzer (2002): Lernstand Mathematik**

### **Literatur**

Duchmann, M./Hausmann, J./Herzberg, H./Kutzer, R./Maul-Schmidt D./Seeberger, J./Stuchly, M. (2002): Lernstand Mathematik. Diagnose und Förderung. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik HeLP.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Die Aufgabensammlung wurde als förderdiagnostisches Material erstellt, das Aufschluss über den Stand einzelner Schülerinnen und Schüler im Lernprozess geben soll. Es wurde bewusst auf eine Standardisierung verzichtet, da Lernprozesse individuell ablaufen und das Finden des persönlichen Lernstandes vorrangig von Interesse ist, um Fördermaßnahmen gezielt anzubieten. Im diagnostischen Überprüfungsverfahren kann die Aufgabensammlung als Einzeltest eingesetzt werden, um sowohl den aktuellen Lernstand des Kindes festzumachen, als auch geeignete Fördervorschläge zu entwickeln. In der Schulkasse können die Aufgaben sowohl als Einzel- als auch als Gruppenverfahren eingesetzt werden. Die Verwendung in der Gruppe stösst allerdings bei einzelnen Aufgaben an ihre Grenzen. Dies ist bei den jeweiligen Aufgaben angemerkt. Der vorliegende Test ermöglicht eine Grobdiagnose grundlegender Lernvoraussetzungen im Bereich Mathematik und des verstehenden Umgangs mit Zahlen und Zahloperationen.

## Theoretischer Hintergrund

Anliegen der Autoren war, den Lernstand von Kindern festzustellen und sie nach dem didaktischen Konzept von Reinhart Kutzer (Sonderpädagogisches Institut der Universität Marburg) zu fördern. Die Aufgabensammlung ist an seinem Konzept des struktur- und niveauorientierten Lernens orientiert, welches kurz erläutert werden soll: Alle Lernprozesse sind durch die Struktur des Lernziels, durch dessen Komplexität, durch die Niveaustufen der Verinnerlichung dieser Struktur und durch den Grad der Verallgemeinerung der gewonnenen Erkenntnisse bestimmt. Unterricht gilt nur dann als kindgemäß, wenn er die objektiven sachstrukturellen Anforderungen des Lernziels, die subjektiven, primären und sekundären Lernvoraussetzungen der Kinder und zugleich auch die Bedingungen der Umwandlung äusserer sachlicher Gegebenheiten zu inneren Erkenntnissen berücksichtigt. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, ist es möglich, festzustellen, welche Sachstrukturelemente Kinder auf welcher Niveaustufe bereits verinnerlicht haben, und damit lässt sich auch die Zone der nächsten Entwicklung aufzeigen.

## Diagnostik und Förderung

### Dauer

Die für die Durchführung benötigte Zeit ist von der Auswahl der Aufgaben und dem Arbeitstempo der Kinder abhängig. Eine Festlegung von Bearbeitungszeiten ist im Sinne des förderdiagnostischen Konzepts nicht sinnvoll.

### Aufbau

In Teil 1 liegen Materialien vor, die die Voraussetzungen für den Erwerb des Zahlbegriffs und die Kenntnisse der Zahlbeziehungen bis zehn abfragen und entsprechende Fördervorschläge beinhalten. Teil 2 ist auch für Gruppen geeignet. Er beinhaltet den Umgang mit zweistelligen Zahlen und den Operationen Addition, Subtraktion und Multiplikation. Jeweils auf der einen Buchseite stehen die Aufgaben als Kopiervorlagen. Auf der gegenüberliegenden Buchseite werden bezogen auf diese Aufgaben Informationen betreffend Ziel, Durchführung, Fördervorschläge und allfällige vertiefende oder ergänzende Literaturhinweise aufgeführt. Jeweils am Ende der Aufgabenteile befinden sich Auswertungsbogen, sowohl für die Einzelauswertung wie für die Klassenauswertung.

### Auswertung

Entsprechend dem förderdiagnostischen Ansatz steht die qualitative Auswertung im Vordergrund. Es ist nicht entscheidend, wie viele Aufgaben richtig oder falsch gelöst wurden. Zu beachten ist, welche Aufgaben den Schülerinnen und Schülern Probleme bereiten. Mit Hilfe der benannten Ziele und der auf den ersten Seiten des jeweiligen Aufgabenteils aufgeführten Theoriebausteine lassen sich die Ebenen beschreiben, auf denen eine gezielte Förderung ansetzen kann. Den so genannten Schlüsselaufgaben kommt hierbei eine ganz besondere Bedeutung zu. Sie sind besonders gekennzeichnet und fragen grundlegende Voraussetzungen ab. Für die Auswertung auf den Arbeitsbogen befinden sich bei den einzelnen Aufgaben jeweils kleine Kreise. Hier kann markiert werden, wie die Aufgaben gelöst wurden. Die Auswertungsbogen im Anhang benennen jede einzelne Aufgabe mit ihren Schwerpunkten. Die Schlüsselaufgaben sind hervorgehoben. Diese Bogen liegen für die Einzel- und die Gruppenauswertung (Tabelle mit mehreren senkrechten Spalten) vor.

### Förderung

Die Aufgaben sind so gestaltet, dass aus ihnen eindeutig der Lernstand der Kinder abgeleitet werden kann. Das Eintragen der Ergebnisse ergibt einen zusammenhängenden Überblick über den Lernstand. Es lassen sich daraus zukünftige Förderschwerpunkte für einzelne Schülerinnen und Schüler – aber auch für die ganze Klasse – ableiten. Verweise und entsprechende Fördervorschläge lassen sich bei den einzelnen Aufgaben im Kommentarteil finden.

## Bewertung

Mit der Aufgabensammlung „Lernstand Mathematik“ erhält die Lehrperson sehr differenzierte Angaben über die Voraussetzungen des Zahlbegriffserwerbs, die Kenntnis der Zahlbeziehungen und den versteckenden Umgang mit Zahlen und Zahloperationen. Im Theorieteil dieses Materials werden die wichtigsten Aspekte der Lernprozesse aufgezeigt. Auf dieser Grundlage kann die Lehrperson im Unterricht spontan auf Verhaltensweisen der Kinder reagieren und somit entsprechende Hilfen geben. Die Kopiervorlagen mit den Aufgaben sind klar gegliedert und beinhalten jeweils lediglich sehr wenige Aufgaben pro Seite. Dies macht die Aufgabenblätter übersichtlich und es erleichtert den Kindern die Orientierung auf dem Blatt. Bei der Bearbeitung aller Aufgaben werden jedoch sehr viele Kopien benötigt. Denkbar ist der Einsatz einzelner Aufgabenstellungen zur gezielten Überprüfung einzelner mathematischer Fertigkeiten. Als

weitere Einsatzmöglichkeit können die Aufgaben auch einzeln den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der freien Arbeit zur Verfügung gestellt werden. Denkbar ist eine Darbietung in Form einer Kartei, die mit entsprechenden Materialien (Muggelsteinen, Wendeplättchen, Zahlenkarten) ergänzt werden kann. Alle Aufgaben zum Grössenbereich Geld sind in Euro darstellt und müssen für Schweizer Kinder entsprechend angepasst werden.

## **Hengartner (1999): Mit Kindern lernen – Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht**

### **Literatur:**

Hengartner, E. (Hg.) (1999): Mit Kindern lernen. Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht. Zug: Klett und Balmer.

### **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

#### **Anwendungsbereich**

Das Werk „Mit Kindern lernen“ ist nicht eigentlich ein diagnostisches Instrument. Das Buch enthält eine Auswahl von Arbeiten, die von Studentinnen und Studenten oder von Praxislehrkräften verfasst worden sind. Sie zeigen anhand konkreter Beispiele, wie die jeweiligen Autorinnen und Autoren zu bereits erworbenen Fähigkeiten und zu Denkstrategien von Kindern Zugang finden konnten. Lehrkräfte erhalten durch das Buch Anstösse für eigene reflektierte Unterrichtsbeobachtungen, die dazu befähigen können, eine vertiefte, durch persönliche Erfahrung bereicherte Einstellung zum Unterrichtskonzept des aktiv-entdeckenden Lernens zu entwickeln. Die Beispiele aus dem Kindergarten bis zum vierten Schuljahr regen zu eigenen Versuchen an. Das Buch enthält zahlreiche Kopiervorlagen zum Einsatz im eigenen Unterricht.

#### **Theoretischer Hintergrund**

Standorte bestimmen und Denkwege erkunden – beides gehört notwendig zu einem Unterricht nach der Konzeption von „mathe 2000“: Die Leitidee, durch ein ganzheitliches Vorgehen und mittels reichhaltiger Aufgaben die Kinder dort weiterlernen zu lassen, wo sie stehen, bedingt das Erkunden ihrer Standorte. Die Umstellung des Mathematikunterrichts auf aktiv-entdeckendes Lernen hängt entscheidend von der Bereitschaft und dem Mut der Lehrpersonen ab, die in der Mathematik selbst liegende Offenheit pädagogisch zu nutzen und die Kinder eigene Lernwege gehen zu lassen. Erfahrungsgemäss wird diese neue Lehrerrolle am besten verinnerlicht, wenn sich die Lehrpersonen in ihrer Aus- und Fortbildung den mathematischen Hintergrund des Unterrichts selbst aktiv-entdeckend erarbeiten können. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Reformbemühungen ihre volle Wirkung erst dann entfalten, wenn zusätzlich berücksichtigt wird, dass das Konzept des aktiv-entdeckenden Lernens auch ein verändertes Verhältnis der Lehrpersonen nicht nur zu den Kindern, sondern auch zur Unterrichtsforschung impliziert.

### **Diagnostik und Förderung**

#### **Dauer**

Da es sich in diesem Buch nicht um einen Test handelt, sondern Anregungen verschiedener Art zur Standortbestimmung und zum Erkunden von Denkwege beschrieben sind, werden keine Angaben über die Dauer der Durchführung gemacht.

#### **Aufbau**

Das Arbeitsbuch gliedert sich in vier Abschnitte, welche die vier wichtigsten von den Autoren genutzten Zugänge zum Denken der Kinder beinhalten: Standortbestimmungen, offene Aufgaben, gezielte Erkundungen und klinische Interviews. Es liegen Beispiele vor zu Standortbestimmungen am Schulanfang, multiplikativen Situationen im ersten Schuljahr, Standortbestimmungen zum Einmaleins sowie Aufgaben zur Multiplikation und Division. Den vier Abschnitten voran- beziehungsweise nachgestellt finden sich Beiträge von Mathematikdidaktikern und –didaktikerinnen, welche Erkundungen zu Standorten und Denkwege angeregt haben. Sie erläutern Problemstellungen, welche hinter den beschriebenen Erkundungen und Praxisberichten stehen, und stellen diese in einen fachdidaktischen Zusammenhang. Auch Hinweise zur Durchführung und zur Beobachtungen sind jedem Beispiel vor- oder nachgestellt.

## **Auswertung und Förderung**

Zur Auswertung der Ergebnisse sind im Buch in erster Linie Angaben über die Ergebnisse bereits durchgeföhrter Erhebungen zu finden. Konkrete Hinweise zur eigenen Auswertung und der daraus abzuleitenden Förderung sind nicht vorhanden.

## **Bewertung**

Das Buch ist kein Diagnoseinstrument im eigentlichen Sinne. Es bietet anschauliche Hintergrundinformationen zur Durchführung von Standortbestimmungen und interessante Berichte von bereits durchgeföhrten Erhebungen, die zur Umsetzung in der eigenen Klasse anregen. Durch die Verschiedenartigkeit der Aufgaben für verschiedene Schulstufen findet bestimmt jede Lehrperson ein passendes Hilfsmittel, um die Lernstände ihrer Schülerinnen und Schüler zu erfassen und wichtige Informationen zur weiteren Gestaltung des Unterrichts zu erhalten.

## **Krajewski/Küspert/Schneider (2002): Deutscher Mathematiktest für erste Klassen DEMAT1+**

### **Literatur**

Krajewski, K./Küspert, P./Schneider, W./Visé, M. (2002): Deutscher Mathematiktest für erste Klassen. Göttingen: Beltz.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Der deutsche Mathematiktest DEMAT 1+ ist als Gruppentest mit zwei Parallelformen und damit zur ökonomischen Erfassung der Rechenleistung einer gesamten Schulklasse geeignet. Der Test überprüft die mathematische Kompetenz in Bezug auf die Inhalte der Mathematiklehrpläne des ersten Schuljahres. Dem Aufbau des Tests liegen die Lehrpläne aller deutschen Bundesländer zu Grunde. Diese decken sich im Grossen und Ganzen mit den Lehrplänen der Schweizer Kantone. Durch Punktevergabe bei den einzelnen Untertests kann ein Leistungsprofil erstellt werden, das Hinweise auf mögliche Problembereiche gibt. Da das Verfahren besonders gut im unteren Leistungsbereich differenziert, ist es gut einsetzbar im Rahmen einer Förderdiagnostik sowie zur frühzeitigen Diagnose einer Rechenschwäche. Der Mathematiktest 1+ wird am Ende der ersten oder am Anfang der zweiten Klasse eingesetzt.

### **Theoretischer Hintergrund**

Der Hintergrund dieses Tests ist pragmatisch: In den neueren bildungspolitischen Diskussionen wurde im Zusammenhang mit dem relativ schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsuntersuchungen immer wieder auf die Notwendigkeit verwiesen, im Bereich der Mathematik frühzeitig Leistungsprobleme und deren Ursachen zu ermitteln. Deshalb stand fest, dass neue Testverfahren zur objektiven und auf die Lehrpläne abgestimmte Erfassung mathematischer Kompetenzen entwickelt werden mussten. Da am Würzburger Institut 1999 bereits eine Langzeitstudie zur frühen Vorhersage von Rechenleistungen begonnen worden war, bot es sich an, Tests für die erste und zweite Klassenstufe an diesem Standort zu entwickeln. Es wurde vereinbart, Tests für beide Klassenstufen als Gruppentests zu konzipieren und sicherzustellen, dass sie die Lehrpläne der ersten und zweiten Klassenstufe repräsentativ abbildeten. Beide Tests sollten demnach auf der Basis der Lehrpläne möglichst aller deutscher Bundesländer entwickelt werden, damit die Tests nicht nur in der pädagogischen Praxis eingesetzt werden, sondern auch in der Forschung zur Anwendung kommen konnten.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Die Bearbeitungsdauer beträgt bei der Durchführung als Gruppentest ca. 40 bis 45 Minuten. In der Einzelsituation wird möglicherweise nur die Hälfte dieser Zeit benötigt.

### **Aufbau**

Der DEMAT 1+ enthält acht Inhaltsbereiche. Aufgaben zur Addition und Subtraktion sowie Kettenaufgaben beziehen sich auf den Umgang mit Rechenoperationen und automatisiertem Faktenwissen. Demgegenüber thematisieren die Subtests Mengen-Zahlen, Zahlenraum und Ungleichungen, den Ver-

gleich von Mengen und die Orientierung im Zahlenraum. Die Aufgaben zur Zahlzerlegung/Zahlergänzung sowie zur Teil-Ganzes-Beziehung fokussieren auf das grundlegende Prinzip, demzufolge sich Zahlen in verschiedene Teile zerlegen lassen. Die Sachaufgaben erfassen die Fähigkeit, solche Rechenaufgaben zu lösen, die in einen anschaulichen Kontext eingebunden sind. Die Testaufgaben für die Schülerinnen und Schüler befinden sich in einem Testheft von neun Seiten Umfang, das für die Schüler bestellt werden muss. Im Handbuch finden sich zahlreiche Informationen und Anleitungen zum Rechentest und dessen Auswertung.

### Auswertung

Unter Verwendung der Auswertungsschablonen lässt sich der Test leicht und zeitlich ökonomisch auswerten. Für jede der beiden Paralleltest-Versionen liegen jeweils drei Auswertungsschablonen vor. Diese werden auf der entsprechenden Testseite angelegt, um die Anzahl korrekter Lösungen zu ermitteln. Diese Werte werden auf eine Auswertungstabelle auf dem Deckblatt übertragen und der Testgesamtwert wird ermittelt. Aufgrund der Ergebnisse der einzelnen Untertests kann für jedes Kind ein Leistungsprofil erstellt werden, das Hinweise auf mögliche Problembereiche gibt. Um die individuelle Leistung eines Kindes den Leistungen einer Vergleichgruppe gegenüberstellen zu können, sind im Testhandbuch Normtabellen sowohl für den Testgesamtwert als auch für die einzelnen Subtests angegeben. Hier kann sowohl nach Klassenstufe wie nach Geschlecht differenziert werden.

### Förderung

Konkrete Hinweise zur individuellen Förderung werden keine gemacht. Anhand des Testprofils lassen sich Stärken und Schwächen einzelner Kinder leicht erkennen, woraus sich konkrete Förderziele ableiten lassen.

### Bewertung

Die Autoren des Deutschen Mathematiktests für erste Klassen haben sich in den vergangenen fünf Jahren intensiv mit Vorläuferfertigkeiten für den Mathematikerwerb und mit der frühen Vorhersage von Rechenleistungen auseinandergesetzt. Da der Test lediglich solche Themenbereiche überprüft, die durchgängig in allen deutschen Bundesländern im Lehrplan zu finden sind, beschränken sich die Aufgaben auf die Bereiche Arithmetik und Sachrechnen. Die nach Schweizer Lehrplänen verbindlichen Aufgaben im Bereich Geometrie sind nicht berücksichtigt. Der einen oder anderen Lehrperson mag der Deutsche Mathematiktest zu theoretisch und zu statistisch konzipiert sein. Effektiv sind gewisse Kenntnisse in diesem Bereich von Vorteil, um die Möglichkeiten dieses Mathematiktests volumnäßig nutzen zu können. Trotzdem vermittelt der DEMAT 1+ einen differenzierten und aussagekräftigen Überblick über den Lernstand im Bereich Arithmetik und Sachrechnen. Hier ist er gut einsetzbar im Rahmen einer Förderdiagnostik sowie zu Diagnose von besonderen mathematischen Schwierigkeiten oder Stärken.

Aufgrund der Ergebnisse der von den Autoren durchgeföhrten Langzeitstudie zur frühen Vorhersage von Rechenleistungen, wird von den gleichen Autoren in Kürze das Würzburger Trainingsprogramm „Mengen, Zählen, Zahlen“ erscheinen. Damit kann die vorschulische Mengen- und Zahlenkompetenz, die eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb schulischer Kompetenzen in Mathematik darstellt, erhoben und gezielt gefördert werden. Mit dieser Ergänzung wird der deutsche Mathematiktest für die Basisstufe ein geeignetes diagnostisches Hilfsmittel darstellen, das im Verlauf der gesamten Basisstufenzeit Verwendung finden kann.

## Lehrmittelverlag Kt. St. Gallen (2004): LernLOT – Mathematik

### Literatur:

Lernlot (2004), Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.

### Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

#### Anwendungsbereich

LernLOT wurde auf Anregung von Unterstufenlehrpersonen entwickelt. Sie formulierten ihre Wünsche und Bedürfnisse auf Grund ihrer Erfahrungen im Schulalltag. Entstanden ist ein Heft mit Aufgabensammlungen in den Fächern Mathematik und Deutsch, welches die Kompetenzen Mitte der zweiten Primarklasse überprüft. Die Ergebnisse der beiden Tests zeigen auf, ob die Schüler und Schülerinnen die Grundanforderungen in diesen beiden Fachbereichen erfüllt haben und die Daten können nach der Aus-

wertung für eine konkrete Förderplanung genutzt werden. LernLOT soll als externes Evaluationsinstrument erfahrenen wie jungen Lehrpersonen eine Orientierungshilfe sein, die sich problemlos in den Schulalltag integrieren lässt und in der Anwendung effizient und trotzdem einfach ist.

### **Theoretischer Hintergrund**

Der pragmatische Hintergrund dieses Verfahrens ist der folgende: Mit dem Test LernLOT werden die Grundanforderungen in den Fächern Deutsch und Mathematik aufgrund der Vorgaben des Lehrplans des Kantons St. Gallen ermittelt. Fachexpertinnen und –experten haben die Tests nach dem Kriterium „Grundanforderungen erfüllt“ beurteilt. Das Erfüllen der Grundanforderungen bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der dritten Klasse in den geprüften Bereichen genügend vorbereitet sind. Wie die Ergebnisse der Eichung zeigen, gibt es Kinder, die nahezu alle Aufgaben gelöst haben, und solche, die einige Aufgaben nicht gelöst haben. Für die einzelnen Bereiche wurde bestimmt, ab welcher Anzahl richtig gelöster Aufgaben die Grundanforderungen erfüllt sind. Wann ein Schüler oder eine Schülerin die Grundanforderungen erfüllt hat, wurde von 30 Lehrpersonen des Kantons St. Gallen festgehalten. Neben dem Urteil der Lehrpersonen wurde allerdings auch berücksichtigt, dass die Schülerinnen und Schüler auch einmal eine Aufgabe nicht richtig lösen, obwohl sie eigentlich dazu fähig wären. So wurden die festgelegten Grundanforderungen nach einem bestimmten rechnerischen Verfahren korrigiert.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

In der Broschüre für Lehrpersonen wird empfohlen, den Test im Monat März auf drei bis vier Wochen aufgeteilt durchzuführen. Zu beachten sei, dass die Schülerinnen und Schüler immer nur Teilbereiche bearbeiten und ihnen dazu genügend Zeit eingeräumt wird.

### **Aufbau**

LernLOT misst die Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Teilbereichen Zahlen, Operationen und Größen. Der Test besteht aus einem Aufgabenheft für Schüler, das die Aufgabensammlung für beide Fächer beinhaltet. Dreht man das Mathematikheft, wird es zum Deutschheft. In der Broschüre für Lehrpersonen sind die Informationen zur Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse, zusammen mit dem Lösungsschlüssel verständlich und zielbezogen aufgeführt.

### **Förderung**

Der Zeitpunkt der Durchführung wurde so gesetzt, dass fehlende Kenntnisse im zweiten Schuljahr noch erarbeitet werden können. Konkrete Hinweise zur Förderung werden nicht gemacht.

## **Bewertung**

Dieses Instrument bietet die Gelegenheit, Mitte des zweiten Schuljahres eine auf die Lernziele bezogene Diagnostik vorzunehmen und somit gezielt vorhandene Lücken zu bearbeiten. Auf diese Weise erhält die Lehrperson Hinweise, ob die Kinder im letzten Basisstufenjahr die Lernziele des zweiten Schuljahres erfüllen. Wo nicht, kann eine Förderung erfolgen. Die lernzielbezogene Auswertung bietet eine gute Grundlage für Beurteilungsberichte und Elterngespräche. Die Lernzielerreichung in den Bereichen Arithmetik und Sachrechnen wird recht umfassend geprüft (die Multiplikation fehlt, was jedoch bei einer Testdurchführung in der Mitte des Schuljahres nahe liegend ist). Die Bereiche Geometrie und Stochastik sind lediglich am Rande berücksichtigt. Der Test liefert auch Hinweise zur Mathematisierfähigkeit der Zweitklässler, jedoch fehlen Aufgabenstellungen zum Problemlöseverhalten.

Das Projektteam, das den Test entwickelt hat, ist interessiert daran, dass Lehrpersonen mit allfälligen Fragen nicht alleine stehen. Im Internet unter [www.lehrmittelverlag.ch/downloads](http://www.lehrmittelverlag.ch/downloads) sind unter der Rubrik „LernLOT“ zahlreiche zusätzliche Informationen zu finden. Bei Fragen kann man sich telefonisch oder per Mail an die Projektleitung wenden und erhält kompetente Antwort. Auf der angegebenen Internetseite ist auch eine Excel-Datei zur elektronischen Auswertung des Tests zu finden.

# **Moog/Schulz (2005): Zahlen begreifen – Diagnose und Förderung bei Kindern mit Rechenschwäche**

## **Literatur:**

Moog, W./ Schulz, A. (2005): Zahlen begreifen. Diagnose und Förderung bei Kindern mit Rechenschwäche. Weinheim und Basel: Beltz, 2. überarbeitete Auflage.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Das in „Zahlen begreifen“ vorgestellte mathematische Förderprogramm besteht aus einem informellen Test (Dortmunder Rechentest für die Eingangsstufe DORT-E) und aus einem auf Mengen und Zahlen ausgerichteten Trainingsprogramm (Dortmunder Zahlbegriffstraining ZBT). Der Test ist zum Trainingsprogramm inhaltsanalog und kann daher zur Richtungsweisung für den Einstieg in das Zahlbegriffstraining auf einer angemessenen Anforderungsstufe sowie zur Lernerfolgskontrolle eingesetzt werden. Das ZBT ist für Regelschulkinder ab Ende der ersten Klasse und für rechenschwache Zweit- und Drittklässler aus Sonderschulen konzipiert, die beim einfachen numerischen Rechnen noch auf das Fingerzählen oder auf andere konkrete Anschauungshilfen angewiesen sind. Der DORT-E soll der Lehrperson oder der Speziallehrkraft helfen, das Schülerwissen über Zahlen offen zu legen und Einblicke in den Lösungsprozess bei einfachen Mengen- und Zahloperationen zu erhalten. Der Test hat das Ziel, die individuellen Einsichten des Schülers beim Umgang mit Zahlen prozessdiagnostisch offen zu legen. ZBT und DORT-E sind für Schülerinnen und Schüler geeignet, die in der Lage sind, bis etwa 15 vor- und rückwärts zu zählen. Sie sollten diese Zahlen in Wort und Schrift kennen und prinzipiell wissen, wie man Zahlen zum Abzählen gebrauchen kann. Dieses Programm kann auch bei jenen Kindern hilfreich sein, die zwar fehlerfrei addieren können, dies aber ohne Einsicht in den Sinn der mathematischen Operation. Das Verfahren ist als Einzeltest konzipiert.

### **Theoretischer Hintergrund**

Das Verfahren beruft sich auf den gegenwärtigen Forschungsstand zum Zahlbegriffserwerb, der die Zähl- und Abzählfähigkeiten als Grundfertigkeiten beschreibt, die zunächst in den noch gegenständlichen Mengenoperationen, später auch in intern-symbolischen Rechenoperationen zur Anwendung kommen. Wie diese kognitiven Funktionen (auch als Teilleistungen oder als Bausteine des mathematischen Denkens bezeichnet) und die mathematischen Grundfertigkeiten im Einzelnen zusammenhängen und aufeinander aufbauen, ist nicht endgültig geklärt. Die mathematischen Grundfertigkeiten können sich durchaus parallel und zum Teil auch unabhängig voneinander entwickeln. Eine Sequenzierung der Lernschritte hat einer schrittweisen Verinnerlichung von konkret-handelnden zu symbolisch-abstrakten Inhalten zu folgen, wie sie Aebli und Bruner vorschlagen. Die Autoren betrachten das Rechnenlernen auch unter dem Aspekt der Informationsaufnahme und –verarbeitung. An der erfolgreichen Aneignung pränumerischer und numerischer Operationen sind dabei verschiedene Leistungsbereiche beteiligt (Motorik, Wahrnehmung, Raumorientierung, sensorische Integration, Sensomotorik, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Gedächtnis, Orientierung in der Zeit). Aufbauend auf diesen grundlegenden kognitiven Teilleistungen, vor allem der Wahrnehmung, rücken Fertigkeiten in den Mittelpunkt, die man direkter mit der mathematischen Zahlbegriffsentwicklung in Beziehung setzen kann. Diese Fertigkeiten sind zunächst noch vorzählicher Natur (Klassifikation, Seriation, Stück-für-Stück-Zuordnung, Anzahlinvarianz,...).

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

In den Anweisungen zur Durchführung sind keine Angaben zur Testdauer zu finden. Für die Durchführung des gesamten Tests sind schätzungsweise 45 bis 70 Minuten einzurechnen. Die Autoren schlagen vor, die Durchführung auf zwei, bei langsameren Schülern allenfalls auf drei Untersuchungstermine zu verteilen.

### **Aufbau**

Der Dortmunder Rechentest ist inhaltsanalog zum Zahlbegriffstraining in drei Untertests unterteilt:

- Zähl- und Abzählfähigkeiten
- Mengen- und Zahlrelationen, Mengenoperationen
- Numerisches Rechnen

Mit 33 Aufgaben pro Untertest umfasst der Gesamttest 99 Aufgaben. Die Aufgaben werden mündlich gestellt, die Antworten werden im Protokollbogen festgehalten. Als Einzeltest konzipiert, sieht das Ver-

fahren bei einigen Aufgabenstellungen ein prozessdiagnostisches Vorgehen vor, bei dem die Lösungswege protokolliert werden (wurde die Aufgabe im Kopf oder mit Hilfe der Finger gerechnet?). Im Ganzen hat der Dortmunder Rechentest die Qualität eines informellen Tests. So fehlen Gruppennormen und es bestehen freizügige Gestaltungsmöglichkeiten der Testdurchführung mit dem Ziel, Denk- und Lösungsgewohnheiten der Schüler zu erkunden. Der Protokollbogen, eine Übersichtstabelle der Ergebnisse sowie eine Liste der Materialien und Bildvorlagen befinden sich im Anhang.

### Auswertung

Die Testleistung wird beurteilt nach den erreichten Punktsummen in den drei Untertests, nach der Punktsumme im Gesamten, nach der Bearbeitungszeit und nach den beobachteten Lösungsstrategien. Generell wird die Fehlersumme berechnet. Für jede falsch gelöste Aufgabe wird ein Fehlerpunkt vergeben. Da durch das Zahlbegriffstraining von anschauungsgebundenen Rechenstrategien weggeführt werden soll, gehen Lösungswege wie zum Beispiel das Zählen mit den Fingern in die Fehlerwertung ein. Es bleibt freigestellt, inwiefern die verschiedenen Fehlertypen unterschieden werden sollen. Ein qualitativer Auswertungsaspekt ergibt sich daraus, dass mit bildlichen und realen Gegenständen jeweils mit und ohne Kontexteinbettung gearbeitet wird. Somit können die mathematischen Kenntnisse eines Schülers sowohl in einem anwendungsorientierten Bezug als auch rein abstrakt erfasst werden.

### Förderung

Da sich in der 1993 in Dortmund durchgeföhrten Untersuchung zeigte, dass für etwa die Hälfte der Kinder im Einschulungsalter eine systematische Förderung des Zahlbegriffs angezeigt war, wurde das Dortmunder Zahlbegriffstraining konzipiert. Die Gestaltung des Übungsprogramms wurde von der Idee geleitet, dass Schülern mit Lernschwierigkeiten besondere Strukturierungshilfen angeboten werden müssen, damit sie die komplexen mathematischen Beziehungen erkennen können. In acht Trainingsstufen werden folgende lernunterstützende Arrangements gestaltet:

- Schrittweises Ablösen von einem manipulativen Umgang mit den Zählelementen zugunsten eines statischen Gebrauchs der Zählvorlage.
- Inverse Handlungen und Operationen mit Mengen und Zahlen ausführen.
- Allmähliche Steigerung der Komplexität.
- Wechsel der Bewegungsrichtung von Abzählhandlungen im Raum.
- Übersetzungen zwischen der konkret-handelnden, der grafischen und der symbolischen sowie sprachlichen Bearbeitungsebene von Aufgaben.
- Grafische Transformation als Mittel zur Aufmerksamkeitsfokussierung auf den mathematischen Lerninhalt verwenden.
- Versprachlichung mathematischer Handlungen mit schrittweiser Verkürzung der Beschreibung.
- An das Alltagswissen der Kinder angeknüpftes kontextuelles Lernen und spielerische Übungsformen.
- Interaktives Modellieren von Lösungsstrategien.

Die verschiedenen Lernarrangements werden auf anschauliche Weise beschrieben und begründet.

### Bewertung

Der Dortmunder Rechentest liefert einer Lehrperson sehr differenzierte Angaben über das Zahl- und Mengenverständnis und über Zählfertigkeiten und gibt Einblick in die vom Kind verwendeten Lösungsstrategien bei einfachen Mengen- und Zahloperationen. Die Forderung, dass die Lernstanderhebung mit einem Kind allein durchgeführt werden soll, ist für eine Basisstufenlehrperson vermutlich so nicht umsetzbar. Hier wäre die Zusammenarbeit mit einer Speziallehrkraft oder die Arbeit im Team-Teaching erforderlich. Zahlreiche Aufgaben können allerdings mit einer Gruppe von Kindern durchgeführt werden. Auf diese Weise sind zwar nicht solch ausführliche Informationen über die Kompetenzen einzelner Kinder zu sammeln - einen Überblick über die vorliegenden Kompetenzen und Schwierigkeiten gibt es aber allemal. Zudem besteht die Möglichkeit, mit einzelnen ausgewählten Aufgabenstellungen bestimmte, sich auf den weiteren Mathematikerwerb erschwerend auswirkende Strategien wie zum Beispiel das Fingerzählen zu erfassen und betreffende Kinder gezielt zu fördern. Das Dortmunder Zahlbegriffstraining liefert wertvolle Hintergrundinformationen zu möglichen Schwierigkeiten im mathematischen Erstunterricht. Die zahlreichen Übungen und Spiele des Trainingsprogramms bieten der Lehrperson vielfältige Möglichkeiten zur Förderung von Kindern mit spezifischen Schwierigkeiten in Mathematik.

# **Moser Opitz/ Schmassmann (2002): Lernstanderfassung mit dem „Goldstückspiel“**

## **Literatur:**

Moser Opitz, E./ Schmassmann, E. ( 2002): Heilpädagogischer Kommentar zum Zahlenbuch 1. Hinweise zur Arbeit mit Kindern mit mathematischen Lernschwierigkeiten. Zug: Klett und Balmer Verlag.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Das Goldstückspiel ist Bestandteil des heilpädagogischen Kommentars, einem Begleitheft zum Zahlenbuch 1. Der heilpädagogische Kommentar macht auf besondere Schwierigkeiten im Mathematikerwerb aufmerksam und stellt Anregungen zur Überwindung von Stolpersteinen bereit. Damit im Mathematikunterricht an die unterschiedlichen Vorkenntnisse angeknüpft werden kann, muss der Lernstand der Kinder immer wieder gezielt erfasst werden. Mit dem Goldstückspiel bietet sich Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe (oder Speziallehrkräften) ein Erfassungsinstrument, das in der Regel vor der Arbeit mit dem Zahlenbuch 1 eingesetzt wird. Das Spiel bietet die Möglichkeit einer förderdiagnostischen Standortbestimmung und wurde speziell für Kinder mit mathematischen Lernschwierigkeiten im Anfangsunterricht entwickelt. Darüber hinaus erhalten Lehrpersonen wertvolle Informationen über bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Kinder.

### **Theoretischer Hintergrund**

Verschiedene Studien weisen nach, dass viele Schulanfängerinnen und –anfänger bereits beachtliche numerische Kompetenzen haben. Das Zahlenbuch trägt dieser Erkenntnis mit seinem Aufbau und den angebotenen Aufgabenformaten Rechnung. Praktikerinnen und Praktiker befürchten aber oft, dass lernschwächere Kinder mit den Anforderungen des Lehrmittels, speziell mit dem ganzheitlichen Zugang zum erweiterten Zahlenraum, überfordert seien. Eine Untersuchung in Einführungs- und Sonderklassen hat allerdings gezeigt, dass auch diese Kinder meist viel mehr können, als in vielen heilpädagogischen Lehrmitteln angenommen wird (Moser Opitz 2001 in: Moser Opitz/Schmassmann (2002)). Zudem ermöglicht erst das ganzheitliche Erarbeiten des Zahlenraumes bis 10 beziehungsweise bis 20 das Lernen in Sinnzusammenhängen und das Entdecken von Gesetzmäßigkeiten, was beim isolierten Erarbeiten der einzelnen Zahlen verloren gehen kann. Es empfiehlt sich also, auch bei mathematisch schwächeren Kindern bei Schulbeginn den Zahlenraum bis 10 beziehungsweise bis 20 als Erfahrungsraum anzubieten. Es bedingt jedoch, dass die Lehrperson die Fähigkeiten und Schwierigkeiten der einzelnen Kinder erkennt – dazu wurde das diagnostische Hilfsmittel „Goldstückspiel“ entwickelt. Weiterführende theoretische Informationen zum Lehrmittel können dem Lehrerkommentar zum Zahlenbuch 1 entnommen werden.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Für die Durchführung der Lernstanderfassung sind mindestens 45 Minuten einzuplanen.

### **Aufbau**

Zur Durchführung des Verfahrens sind der Spielplan zum Goldstückspiel, welcher dem heilpädagogischen Kommentar beigelegt ist, sowie zirka 100 goldfarbene Münzen (z.B. Fünfrappenstücke) und verschiedenfarbige Spielfiguren sowie Würfel nötig. Die zwei bis vier Spielerinnen und Spieler rücken mit ihren Figuren die gewürfelten Anzahl Felder vor. Kommt man dabei auf ein Feld mit Goldstücken, darf man die gezeichnete Anzahl von Münzen aus einer Schachtel herausnehmen. Wer am Schluss am meisten Goldstücke besitzt, gewinnt das Spiel. Anhand verschiedener Aufgabenstellungen und Beobachtungen beim Goldstückspiel werden die Vorkenntnisse der Kinder ermittelt. Die Aufgabenstellungen ermöglichen Beobachtungen in folgenden Bereichen: Pränumerisches Verständnis, Mengenerfassung, Mengenbegriff, Zählen (Zahlwortreihe, Zählen von Objekten, kardinales Verständnis), Zahlen lesen und schreiben, Addition und Subtraktion anhand von Handlungen im Spielzusammenhang. Die verschiedenen Aufgabenstellungen sind klar beschrieben und ein vorstrukturierter Bogen mit Beobachtungshinweisen erleichtert das systematische Festhalten der Beobachtungen.

### **Auswertung**

Im Sinne einer qualitativen förderdiagnostischen Erfassung wird bewusst nicht festgelegt, wie viele Aufgaben die Kinder richtig lösen „sollten“. Der vorstrukturierte Bogen mit Beobachtungshinweisen dient

dazu, die Beobachtungen systematisch festzuhalten. Kurze Informationen zu den Aufgaben in verschiedenen Bereichen des Zahlbegriffsverständnisses helfen, das Beobachtete einzuordnen.

### Förderung

Die fürs Rechnenlernen unabdingbaren Voraussetzungen sollen unbedingt in für Kinder bedeutungsvollen Situationen (Spielsituationen, Alltagshandlungen) eingebettet werden. Bei den Informationen zu den Aufgaben in verschiedenen Bereichen des Zahlbegriffsverständnisses finden sich auch Anregungen dazu. Im heilpädagogischen Kommentar werden unter Bezugnahme auf das Zahlenbuch 1 Kommentare zu Schwerpunkten, notwendigen Vorkenntnissen und möglichen Schwierigkeiten der einzelnen Zahlenbuchseiten abgegeben. Hier finden sich auch Förderhinweise allgemeiner Art oder in Bezug auf spezielle Probleme bestimmter Inhalte. So wird zum Beispiel auf zusätzliche oder alternative Handlungsmöglichkeiten, auf wichtige Schritte im Erarbeiten von Darstellungen und auf das Begleiten des Abstraktionsprozesses hingewiesen.

### Bewertung

Das Goldstückspiel erhebt die nach neueren Erkenntnissen zentralen pränumerischen Fähigkeiten und zeigt Möglichkeiten auf, wie diese in einem wenig aufwändigen, materialsparsamen und einfachen Spiel erfasst werden können. Der Spielplan ist sehr schlicht gestaltet und lediglich auf einen Papierbogen im Format A3 gedruckt. Für den Einsatz im Unterricht sollte er laminiert oder auf Karton aufgezogen werden. In der Praxis bewährt hat sich die Spieldurchführung in Gruppen von zwei oder vier Kindern, die alle gleichzeitig einen bis zwei Spieldurchgänge spielen und dabei von der Lehrperson beobachtet und eventuell gefilmt werden. Gerade mit der Aufzeichnung auf Video können im Nachhinein wichtige Beobachtungen zu den relevanten Punkten notiert werden und die Lehrperson erhält so einen Überblick über den Lernstand aller Kinder der Klasse. Im Kindergarten hat sich das Spiel in Form eines Freispielangebots, das gemeinsam mit der Lehrperson durchgeführt wird, bewährt. Nach Konzeption der Autoren ist das Goldstückspiel zwar ein Instrument zur Erfassung der Voraussetzungen am Schulanfang, bestimmt liefert es aber auch interessierten Kindergartenlehrpersonen wertvolle Hinweise im Hinblick auf die Förderarbeit.

## Moser Opitz/Schmassmann (2002): Mathematische Vorkenntnisse zum Zahlenbuch 2 – Lernstanderfassung

### Literatur:

Moser Opitz, E./ Schmassmann, E. (2002): Heilpädagogischer Kommentar zum Zahlenbuch 2. Hinweise zur Arbeit mit Kindern mit mathematischen Lernschwierigkeiten. Zug: Klett und Balmer Verlag.

## Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund

### Anwendungsbereich

Die Lernstanderfassung ist Bestandteil des heilpädagogischen Kommentars, einem Begleitheft zum Zahlenbuch 2. Der heilpädagogische Kommentar macht auf besondere Schwierigkeiten im Mathematikerkwerb aufmerksam und stellt Anregungen zur Überwindung von Stolpersteinen bereit. Damit im Mathematikunterricht an die unterschiedlichen Vorkenntnisse angeknüpft werden kann, müssen diese gezielt erfasst werden. Die Aufgaben zur förderdiagnostischen Standortbestimmung betreffen einerseits – im Sinne einer Rückschau – den Stoff der ersten Klasse, wobei die Stoffwahl immer mit Blick auf Kinder mit besonderem Förderbedarf getroffen wurde. Die Lernstanderfassung geht aber – als Vorschau auf den Zahlenraum bis 100 – bewusst über den Stoff des ersten Schuljahres hinaus. Die Lernstanderfassung soll Fähigkeiten, Vorkenntnisse und Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfassen und damit der Klassen- oder Förderlehrperson als Grundlage für individualisierte Förderangebote dienen. Die Durchführung erfolgt mit Vorteil in der Einzelsituation, allenfalls in einer Kleingruppe. Die Lernstanderfassung kann in ihren Grundzügen auch verwendet werden, wenn bisher noch nicht mit dem Zahlenbuch gearbeitet wurde. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass das Zwanzigerfeld vorgängig erarbeitet wird. Aufgaben mit Darstellungen, die ans Zahlenbuch gebunden sind (Strichlisten, Zahlenhäuser, Zahlenmauer, Rechendreiecke) müssen allenfalls weggelassen werden.

### Theoretischer Hintergrund

Verschiedene Studien weisen nach, dass viele Schulanfängerinnen und –anfänger bereits beachtliche numerische Kompetenzen haben. Das Zahlenbuch trägt dieser Erkenntnis mit seinem Aufbau und den

angebotenen Aufgabenformaten Rechnung. Praktikerinnen und Praktiker befürchten aber oft, dass lernschwächere Kinder mit den Anforderungen des Lehrmittels, speziell mit dem ganzheitlichen Zugang zum erweiterten Zahlenraum, überfordert seien. Eine Untersuchung in Einführungs- und Sonderklassen hat allerdings gezeigt, dass auch diese Kinder meist viel mehr können, als in vielen heilpädagogischen Lehrmitteln angenommen wird. Zudem ermöglicht erst das ganzheitliche Erarbeiten des Zahlenraumes bis 100 das Lernen in Sinnzusammenhängen und das Entdecken von Gesetzmäßigkeiten, was beim isolierten Erarbeiten von einzelnen Zehnerschritten verloren gehen kann. Es empfiehlt sich also, auch bei mathematisch schwächeren Kindern bei Schulbeginn den Zahlenraum bis 100 als Erfahrungsraum anzubieten. Es bedingt jedoch, dass die Lehrperson die Fähigkeiten und Schwierigkeiten der einzelnen Kinder erkennt. Weiterführende theoretische Informationen zum Lehrmittel können dem Lehrerkommentar zum Zahlenbuch 2 entnommen werden.

Die Autorinnen betonen, dass es beim mathematischen Lernen weder einen hierarchischen Aufbau noch den einen Lernweg gibt. Es geht vielmehr darum, verschiedene Zahlbeziehungen und Veranschaulichungen zu erarbeiten und miteinander zu verknüpfen. Dieser Lernprozess kann bei jedem Kind etwas anders aussehen.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Für die Durchführung der gesamten Lernstanderfassung sind etwa zwei Unterrichtslektionen einzuplanen. Die Aufgaben können über mehrere Sitzungen verteilt werden und es müssen auch nicht alle Aufgaben bearbeitet werden.

### **Aufbau**

Die Inhalte der Lernstanderhebung stimmen im Wesentlichen mit der Übersicht über den Basisstoff im Zahlenbuch 1 und dessen Weiterführung im Zahlenbuch 2 überein. Um die mathematischen Kenntnisse differenzierter zu erfassen, sind die Aufgabenbereiche jedoch feiner unterteilt. Die Aufgabenstellungen ermöglichen Beobachtungen in folgenden Bereichen: Zählen (Zahlwortreihe, Zählen von Objekten, kardinale Verständnis), Anzahlerfassung, Zahlzerlegung, Ergänzungsaufgaben bis 10 beziehungsweise 20, Zahlen lesen und schreiben, Zahlenreihe, Zahlaufbau, Verdoppeln und halbieren, Addition und Subtraktion im Zwanzigerraum, Mathematisieren, Übungsformate. Neben der Beschreibung der verschiedenen Aufgabenbereiche soll ein vorstrukturierter Bogen mit konkreten Aufgaben und Beobachtungshinweisen der Lehrperson erleichtern, die Beobachtungen systematisch festzuhalten. Aufgaben, welche im Sinne einer Vorschau bereits den Stoff des zweiten Schuljahres betreffen, sind speziell gekennzeichnet.

### **Auswertung**

Im Sinne einer qualitativen förderdiagnostischen Erfassung wird bewusst nicht festgelegt, wie viele Aufgaben die Kinder richtig lösen „sollten“. Der vorstrukturierte Bogen mit Beobachtungshinweisen dient dazu, die Beobachtungen systematisch festzuhalten. Kurze Informationen zu den Aufgaben in verschiedenen Bereichen des Zahlbegriffsverständnisses helfen, das Beobachtete einzuordnen.

### **Förderung**

Lücken im Basisstoff sollen nicht nur vor der Bearbeitung des aktuellen Stoffs aufgearbeitet werden. Vielmehr sollen die entsprechenden Inhalte gemäss dem Spiralprinzip immer wieder in den Stoff der zweiten (oder einer weiteren) Klasse integriert werden – wo immer möglich so, dass sie auf den erweiterten Zahlenraum Bezug nehmen. Bei den Informationen zu den verschiedenen Aufgabenbereichen finden sich nebst zahlreichen Fördervorschlägen auch Anregungen dazu.

Im heilpädagogischen Kommentar werden unter Bezugnahme zum Zahlenbuch 2 Kommentare zu Schwerpunkten, notwendigen Vorkenntnissen und möglichen Schwierigkeiten der einzelnen Zahlenbuchseiten abgegeben. Hier finden sich auch Förderhinweise allgemeiner Art oder in Bezug auf spezielle Probleme bestimmter Inhalte. So wird zum Beispiel auf zusätzliche oder alternative Handlungsmöglichkeiten, auf wichtige Schritte im Erarbeiten von Darstellungen und auf das Begleiten des Abstraktionsprozesses hingewiesen.

### **Bewertung**

Die Lernstanderfassung im Heilpädagogischen Kommentar zum Zahlenbuch 2 bietet ein hilfreiches Instrument, um festzustellen, wie weit ein Kind die Lernziele des Mathematikunterrichts des ersten Schuljahres erreicht und welche Inhalte des zweiten Schuljahres ihm bereits vertraut sind. Der Heilpädagogische Kommentar zum Zahlenbuch macht darüber hinaus Vorschläge, wie Lücken im Stoff der ersten Klasse aufgearbeitet werden können und gibt spezielle Hinweise zur Ablösung vom zählenden Rechnen.

Da dies ein zentrales Thema im Mathematikunterricht der Eingangsstufe ist, können diese Hinweise wegweisende Informationen für Basisstufenlehrpersonen sein und hilfreiche Anhaltspunkte liefern.

Die Forderung, dass die gesamte Lernstanderfassung in der Einzelsituation durchgeführt werden soll, ist wohl in den meisten Basisstufenklassen nicht realisierbar. Die Konzeption der Testaufgaben lässt es aber zu, dass je nach Bedarf Aufgabenstellungen ausgewählt werden, die dann - bei entsprechender Unterrichtsgestaltung – mit einzelnen Kindern durchgeführt werden. Gewisse Aufgaben lassen sich auch gut in einer Gruppe von Kindern bearbeiten und beobachten. Jedenfalls bieten sich der Lehrperson wichtige Hinweise, auf welche Themen oder Fertigkeiten sie ihr Augenmerk zu richten hat, wenn sie die Lernausgangslage der Kinder anfangs des zweiten Schuljahres beurteilen will.

## **Niedermann/Lochmatter/Pfaffen (2001): Mathematik, Lernstanderfassung, Förderhinweise**

### **Literatur:**

Niedermann, A./Lochmatter, R./Pfaffen, H. (2001): Mathematik, Lernstanderfassung, Förderhinweise. Lehrmittelorientierte Lernstanderfassung in Mathematik. Sitten: Departement für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Wallis.

### **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

#### **Anwendungsbereich**

Dieses lehrmittelorientierte Erfassungsinstrument richtet sich an Fachpersonen, die Kinder mit Rechenschwierigkeiten unterrichten, betreuen und beraten. In erster Linie sind dies Speziallehrkräfte, aber auch Lehrpersonen in Regelklassen. Da sich der Aufbau dieses Instruments nach dem sabe-Lehrmittel „Mathematik in der Primarschule“ richtet, ist es vor allem für Kinder geeignet, die sich den Lernstoff mit diesem Lehrmittel aneignen – mit leichten Anpassungen ist aber auch eine Durchführung im Zusammenhang mit anderen Lehrmitteln möglich. Ziel ist es, möglichst schnell einen umfassenden Überblick über die Mathematikkenntnisse eines Kindes mit Rechenschwierigkeiten zu erhalten. Für jede Klassenstufe von der ersten bis zur sechsten Primarklasse bietet dieses Lernstanderfassungsinstrument geeignete Aufgaben, um mathematische Lernlücken zu erfassen sowie individuelle schulische Lernprozesse zu beobachten. Das Verfahren soll mit betroffenen Kindern einzeln durchgeführt werden.

#### **Theoretischer Hintergrund**

Die Autoren gehen von der Erfahrung aus, dass nicht wenige Kinder ohne ein tieferes Verständnis mathematischer Zusammenhänge addieren und subtrahieren lernen, aber schon bald einmal bei höheren Anforderungen versagen, weil ihnen solide Grundlagen (Zahlbegriff, Orientierung im Zahlenraum) fehlen. Mit dem Verfahren sollen solche Schwierigkeiten erkannt werden. Dann können gezielte Fördermassnahmen oder eine entsprechende Gestaltung der Lernumgebung helfen, das Kind in seiner Denkentwicklung in die konkret-operative Stufe zu begleiten. Diese Begleitung bedarf des sorgfältigen didaktisch-methodischen Aufbaus bezüglich der Auseinandersetzung mit den mathematischen Anforderungen. Die Autoren haben festgestellt, dass oft zu schnell die handelnde Phase verlassen wird, und dass zu früh ausschliesslich auf symbolischer Ebene gearbeitet wird. Handlungsleitend für die Autoren war der Gedanke, die wichtigsten Lernziele in Mathematik pro Schuljahr in einem lernzielorientierten Verfahren dem Praktiker zugänglich zu machen. Die Lernlücken eines Kindes sollen so möglichst präzis zu erfassen und zu benennen sein, um darauf eine geeignete Förderplanung aufzubauen zu können. Das beschriebene Hilfsmittel ist ein curricular orientiertes Instrument, was sich darin zeigt, dass die Arbeitsmaterialien zur Lernstanderfassung auf ein bestimmtes Lehrmittel (Mathematik der Primarschule 1 bis 6, sabe-Verlag 1993-1998) ausgerichtet sind. Das Werk ist auch denkbar als Modell zur Konstruktion ähnlicher Erfassungsinstrumente für den Unterricht mit anderen Lehrmitteln.

### **Diagnostik und Förderung**

#### **Dauer**

Es werden keine Angaben über die Durchführungszeit gemacht. Aufgrund der Aufgabenmenge ist es sinnvoll, die Durchführung in zwei oder drei Teile zu gliedern.

## Aufbau

Die Grundlagen für dieses Erfassungsinstrument bildet das Mathematiklehrmittel „Mathematik in der Primarstufe 1 bis 6“ (sabe 1993-1998). Für jede Klassenstufe liegen Aufgaben vor, die sich jeweils in sechs Bereiche gliedern:

- Mengen
- Zahlen und Zahloperationen
- Grössen
- Zuordnungen
- Sachrechnen
- Beziehungen

Die Aufgaben für die einzelnen Klassen sind stets gleich aufgebaut und gestaltet und richten sich nach den Erarbeitungsstufen, welche durch die Autoren des Lehrmittels gesetzt wurden. Sie repräsentieren die Lernziele des Lehrplans der betreffenden Klassen. Auf dem Beobachtungsbogen notiert die Lehrperson allgemeine Bemerkungen bezüglich des mathematischen Denkens und aufgabenspezifische Beobachtungen. Im Abschnitt „Kommentare und Lösungen“ sind Anweisungen zu Instruktion und Hinweise zu möglichen Beobachtungspunkten sowie Hilfsmittel, welche die Kinder verwenden können, angegeben. Hier finden sich auch die zur Auswertung notwendigen Angaben.

## Auswertung

Der Auswertungsbogen ermöglicht eine quantitative wie auch eine qualitative Zusammenfassung der Ergebnisse. Die grafisch verdeutlichte Darstellung gibt sofort einen Überblick über das Leistungsprofil. Durch die Auswertung der erreichten Punktzahl wird auch in einem schnellen Überblick ersichtlich, bei welchen Grobzielen das Kind besondere Schwierigkeiten hat. Anschliessend wird eine Einschätzung des mathematischen Denkens anhand der Beobachtungen während der Aufgabenbearbeitung vorgenommen. Als qualitative Aspekte werden Aufgabenverständnis, rechnerisches Lösungsverhalten, Verhalten bei Leistungsdruck, Darstellungsform und Rechenbereitschaft beurteilt.

## Förderung

Im Kapitel „Förderhinweise“ wird aufgezeigt, welche Kapitel des sabe-Lehrmittels mit dem betreffenden Kind noch einmal vertieft werden sollten. Auf dem Blatt „Fördermassnahmen“ können geplante Massnahmen festgehalten werden.

## Bewertung

Für Lehrpersonen, welche mit dem Lehrmittel aus dem sabe-Verlag unterrichtet werden, bietet dieses Instrument die Gelegenheit, eine auf die Lernziele bezogene Diagnostik vorzunehmen. Auf diese Weise kann eine Förderung eng im Zusammenhang mit dem Schulunterricht erfolgen. Die lernzielbezogene Auswertung bietet eine gute Grundlage für Schülerberichte und Elterngespräche. Soll die Abklärung mit Kindern durchgeführt werden, welche ein anderes Lehrmittel verwenden, ist ein Mehraufwand erforderlich, da die einzelnen Lernziele in Übereinstimmung gebracht werden müssen. Da im beschriebenen Erfassungsinstrument Aufgaben für die erste bis sechste Klasse vorliegen, ist es zwar nicht speziell für die Basis- oder Grundstufe konzipiert, jedoch lassen sich die Lernprozesse auch in weiterführenden Klassen mit den Beobachtungen aus der Basisstufe vergleichen. Die Forderung, dass die Lernstanderhebung mit einem Kind allein durchgeführt werden soll ist für eine Basisstufenlehrperson so vermutlich nicht umsetzbar. Hier wäre die Zusammenarbeit mit einer Speziallehrkraft oder die Arbeit im Team-Teaching erforderlich.

# **Scherer (1999): Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwächen**

## **Literatur:**

Scherer, P. (1999): Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwächen. Fördern durch Fordern. Band 1. Leipzig: Persen Verlag.

Scherer, P. (2003): Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwächen. Fördern durch Fordern. Band 2. Leipzig: Persen Verlag.

## **Anwendungsbereich und theoretischer Hintergrund**

### **Anwendungsbereich**

Die Lernstanderfassung bietet Möglichkeiten einer kompetenz-orientierten Diagnostik zu elementaren Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben von Zahlen oder Anzahlbestimmung. Darüber hinaus finden sich Testaufgaben für die Überprüfung der elementaren Operationen. Die Lern- und Übungsaufgaben bieten Anregungen zur grundlegenden Orientierung im Zahlenraum anhand verschiedener Arbeitsmittel und Veranschaulichungen, für einführende und vertiefende Übungen der Addition und Subtraktion sowie zum Größenbereich Geld. Band 1 beinhaltet Test- und Übungsaufgaben im Zahlenraum bis 20, Band 2 bietet Material für den Hundertraum. Die Lernstanderfassung ist als Einzeltest konzipiert, so dass individuelle Strategien deutlich werden und ergänzende oder erläuternde Kommentare protokolliert werden können. Die beiden Bände bieten vielfältige Anregungen zur Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten im mathematischen Bereich.

### **Theoretischer Hintergrund**

Gerade bei lernschwachen Kindern wird oft kleinschrittig vorgegangen und die Kinder werden zu rein reproduktivem Lernen angehalten. Die Autorin geht im Gegensatz dazu von der Annahme aus, dass es für diese Kinder besonders wichtig ist, den einzelnen Lerngegenstand in seinem Gesamtzusammenhang zu erfahren, da nur so Einsichten entwickelt werden können. Die Komplexität eines Lerninhalts hat für das Kind Angebotscharakter. Es wird nicht erwartet, dass ein Kind von Anfang an alles versteht, sondern dass es die Möglichkeit hat, Beziehungen zu entdecken und diese auszunutzen. Dabei gilt es als selbstverständlich, die Kinder zur Entwicklung eigener Lösungswege und Strategien aufzufordern. Fehler werden auf diese Weise als natürliche und notwendige Begleiterscheinungen im Lernprozess gesehen. Durch sie werden Erkenntnisprozesse erst in Gang gesetzt. Schulischer Lernerfolg hängt im Weiteren stark von der Qualität des Übungsangebots ab. Scherer schliesst sich hier der Theorie des produktiven Übens von Winter und Wittmann an, welche auf eine scharfe Trennung zwischen den Phasen der Einführung, Übung, Anwendung und Erkundung verzichtet. Im Vordergrund des strukturierten Übens steht die Selbsttätigkeit sowie Ermöglichung von Transferleistungen. Durch die Verwendung von Veranschaulichungsmitteln sollen innere Bilder aufgebaut werden, die mentales Operieren ermöglichen.

## **Diagnostik und Förderung**

### **Dauer**

Für alle Testbereiche wie für das Interview wird keine zeitliche Begrenzung gesetzt. Der schriftliche Test dauert erfahrungsgemäss fünf bis zehn Minuten. Für das Interview müssen zirka 20 Minuten eingerechnet werden. Die Testaufgaben können in drei aufeinander folgenden Sequenzen bearbeitet werden.

### **Aufbau**

Die Lernstanderfassungen bestehen in beiden Bänden aus zwei Teilen mit folgenden Inhalten:

1. Schriftlicher Test im Zahlenraum bis 20 (bis 100) mit den Inhalten:

- Anzahlbestimmung, Lesen und Schreiben von Zahlen, Bestimmen von Geldbeträgen
- Anzahlvergleich beziehungswise Größenvergleich zweier Zahlen
- Addition und Subtraktion

Die 13 (15) Aufgabengruppen werden in drei Aufgabengruppen-Typen gegliedert: abzählbare und nicht abzählbare Darstellungen, wobei letztere noch in kontextbezogene und kontextfreie Problemstellungen unterteilt sind. Die Aufgabenkontakte sind einheitlich und die Problemstellungen möglichst einfach gehalten. Jede Aufgabe steht auf einem eigenen Blatt. Alle Aufträge werden verbal gegeben. In den zwei Bänden finden sich Kopiervorlagen für die Aufgaben, sowie Protokoll- und Auswertungsbogen. Für die einzelnen Teile der Lernstanderfassung erfolgt zuerst eine Beschreibung der Aufgaben, gefolgt von Anleitungen zur Durchführung und Auswertungsangaben. Alle Teile sind mit exemplarischen Beispielen

ergänzt. Die Testaufgaben im Zahlenraum bis 20 erfassen zusätzlich die simultane und strukturierte Zahlerfassung im Zahlenraum bis 10 mit Aufgaben, welche in „Mustergruppen“ (strukturierte und unstrukturierte Darstellungen) aufgeteilt sind.

Der 2. Teil besteht in einem Interview. Dieses umfasst jeweils einen Auftrag aus den verschiedenen Aufgabengruppen. Auf diese Weise sind auch direkte Vergleiche mit dem schriftlichen Test beziehungsweise weitere Interpretationen der Testergebnisse möglich.

### **Auswertung**

Nach der Testdurchführung werden die Lösungen aus dem Protokollbogen auf den Auswertungsbogen übertragen. Durch Markieren der Fehler können die Hauptschwierigkeiten des Kindes erkannt werden. Im Anschluss folgen Ausführungen zu den einzelnen Aufgabengruppen, ihren Anforderungen, aber auch mögliche Fehlerquellen. Bei der Auswertung des Interviews geht es darum, Aufschluss über die Denk- und Lösungsstrategien des Kindes zu erhalten.

### **Förderung**

Zu jedem Testbereich werden Angaben über Fördermöglichkeiten im Unterricht gemacht. Im Kapitel drei finden sich in beiden Bänden Orientierungsübungen zum Aufbau des Zahlbegriffs, beispielsweise Aktivitäten an der Zahlreihe oder Übungen zur Anzahlerfassung sowie Koordination der Darstellungsformen. Im Kapitel vier werden Übungen zur Addition und Subtraktion beschrieben. Arbeitsblätter zu den Übungen sind jeweils am Ende des Kapitels zu finden.

### **Bewertung**

Das Verfahren orientiert sich nicht nur an den Defiziten, sondern auch an den Kompetenzen eines Kindes. Die Kombination von schriftlichem Test und Interview ergibt ein umfassendes Bild über den Lernstand. Die Forderung, dass falls möglich nicht die Klassenlehrperson den Test durchführen soll (da sie eventuell bestimmte Vorerwartungen hat) und alle Tests in Einzelsitzungen durchgeführt werden, lassen sich für unseren Anwendungsbereich in einer Basisstufenklasse nicht realisieren. Erfahrungsgemäß können die schriftlichen Aufgaben allerdings ganz gut auch mit einer ganzen Klasse oder einer Gruppe von Kindern durchgeführt werden. Da die einzelnen Abklärungseinheiten von kurzer Dauer sind, lassen sich Interviewaufgaben mit einzelnen Kindern auch in entsprechend organisiertem Klassenunterricht durchführen. Denkbar ist auch eine Auswahl bestimmter Aufgabenstellungen zur Abklärung einzelner Teillfertigkeiten. Für eine Basisstufenlehrperson bietet das Material somit eine Sammlung verschiedener Aufgaben zur Erfassung einzelner Teillfertigkeiten für das erste und zweite Schuljahr mit darauf aufbauenden Förderangeboten. Der Übungsteil in den beiden Bänden bietet viele Hintergrundinformationen, zahlreiche praktische Aufgaben und einige Unterrichtsbeispiele. Alle Aufgaben zum Grössenbereich Geld sind in Euro dargestellt und müssen für Schweizer Kinder entsprechend angepasst werden.