

1 Diagnostische Kompetenz im Englischunterricht – von Fingerspitzengefühl zu evidenzbasiertem Handeln

Angelika Kubanek & Peter Edelenbos

1 Einleitung

Der Begriff diagnostische Kompetenz ist Gemeingut in vielen wissenschaftlichen Disziplinen. Ein Arzt oder ein Psychiater wird ausgebildet zum Experten mit erhöhten und erweiterten diagnostischen Kompetenzen. Wenn ein Experte sich mit einem Laien befasst, muss der Experte im Stande sein, sofort und in jedem Kontext zu verstehen, was der Laie macht, erlebt oder welche Kontextprozesse ablaufen. Diagnostische Kompetenz ist für Ärzte, Psychiater, Anwälte, Richter, Polizisten eine Ausschlag gebende Kompetenz. Oft macht sie den Unterschied aus zwischen Erfolg und Versagen, zwischen Verständnis und Unverständnis, zwischen Leben und Tod. Fremdsprachenlehrer bieten den Schülern eine sehr große Vielfalt an Spracherlebnissen an und müssen äußerst komplexe Prozesse von mehr als 25 Kindern pro Klasse jede Minute, jede Stunde und jeden Tag verfolgen. Auch für Lehrer ist also diagnostische Kompetenz sehr wichtig. Viel mehr über die *raison d'être* von diagnostischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht kann aber in diesem Artikel nicht ausgesagt werden. Statt dessen wird beschrieben, wie fast aus dem Nichts der Begriff auf einer internationalen Ebene der Fremdsprachenforscher vorgestellt wurde, wie sich die Verfasser die letzten sieben Jahren von der konzeptuellen Ebene abwendeten und welche Selbstbeurteilungsinstrumente für Lehrer und Schüler sowie Tests sie entwickelt haben. Wenn man das Konzept als für das praxisleitende Denken und Verhalten wichtig ansieht, so ist ein deutlicher Unterschied zu den bisherigen Auffassungen von guten Lehrern, die das ‚Richtige‘ aus dem Ärmel schütteln, zu erkennen: diagnostische Kompetenz wird allmählich aufgebaut, Wahrnehmung muss trainiert werden, und Lehrer benötigen dafür Kenntnisse in verschiedenen technischen Fertigkeiten.

2 Zur Entwicklung des Begriffs

Der direkte Anlass, den Begriff diagnostische Kompetenz auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen und anzupassen, war die Einladung zu einem Artikel über „teacher assessment“: Was führt die Lehrer zu ihren Einschätzungen von Schülern? Es sollte um das gehen, was außer der Notengebung abläuft. Den ersten Stoff für den Artikel lieferte damals eine wissenschaftliche Begleitung zu Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Hier gab es deutlich unterschiedliche Einstellungen der Projektlehrer gegenüber Leistung und der Einforderung von Leistung. Zum Beispiel wurde eine Lehrerin von den anderen als „zu streng“ gegenüber den Kindern bezeichnet; durch ihre pädagogische Haltung steigerte sie aber – was dann in den

Tests am Ende von Klasse 4 sichtbar wurde - deutlich die Selbstmotivation und die Erfolge der Klasse. Auch hieß es, dass Kinder in der Sprache Tschechisch weniger lernen könnten als in Englisch oder Französisch. Was also führt dazu, dass Fremdsprachenlehrer sich ein Bild machen, ein Urteil bilden? Hinzu gefügt wurde Wissen aus empirischen Untersuchungen über Lehrerverhalten im Unterricht. Daraus wurde dann das Konzept und ebenfalls ein erster Selbsteinschätzungsbogen für Lehrer entwickelt.

Nach der Publikation von drei Artikeln zu diesem Thema wandten sich die Verfasser von der konzeptuellen Ebene ab und entwickelten weitere Selbstbeurteilungsinstrumente für Lehrer und Schüler und auch Tests mit diagnostischen Komponenten für jüngere Fremdsprachenlerner. Das Konzept wurde somit umgesetzt in Instrumente. Diese waren sowohl dazu bestimmt, die Ausbildung der Studenten zu verbessern wie auch für Fortbildungskurse vorgesehen – hier wurden Auswertungen präsentiert und diskutiert. Vor allem sollten die Schüler, die die Fremdsprache langsamer lernten, vor Augen stehen. Wir haben uns immer auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt. Andere Disziplinen haben ebenfalls an diesem Begriff weitergearbeitet, im Vordergrund der öffentlichen Aufmerksamkeit steht zur Zeit in Deutschland sicherlich die Erhebung von Kenntnisständen im Vorschulalter. Diagnostische Fähigkeiten werden bei ausgebildeten Erzieherinnen, bei Lehrern, aber auch schon bei Studierenden erwartet. Diese Entwicklung ist den gestiegenen Erwartungen an ihre Professionalität geschuldet. Wenn differenziert und gefördert werden soll, benötigt man vorher handfeste Informationen, warum, wie und welche Fördermaßnahmen eine Wirkung haben.

3 Dimensionen des Konzepts

Eine Definition:

Diagnostische Kompetenz beginnt mit dem Bewusstsein der Lehrkräfte für die Notwendigkeit einer genauen Beobachtung des fremdsprachlichen Lernzuwachses einzelner Schüler und schließt die Fähigkeit ein, diesen zu interpretieren und in Reaktion darauf den Lernern adäquate Hilfe zu geben. Der geschickte Einsatz von Test- und Einschätzungsmaterial wird Teil der Kompetenz.

Diagnostische Kompetenz ist eine Kombination von:

- einer pädagogischen Haltung
- hermeneutischen Fähigkeiten: genaues Hinsehen, Vergleichen, Deuten, Sprache evozieren, Selbstdistanz und Offenheit
- Fertigkeiten: Bei der Auswahl und Anpassung von Testmaterial, bei der Durchführung von Lernkontrollen und Leistungsfeststellungen
- Unterstützung des individuellen Lernprozesses als Anwendung der Diagnose.

Sie zeigt sich in einer Reihe von Merkmalen und in dem Geschick des Pädagogen, u.a. das Folgende zu tun:

- Erraten, was ein Kind sagen möchte – unvollständige oder fehlerhafte Äußerungen vervollständigen oder die Lerner dazu motivieren.
- Eine begründete Vermutung über die Ursache des Schweigens eines Kindes äußern.
- Konkrete Beispiele für den Lernfortschritt eines Kindes im Laufe einer bestimmten Zeit, z. B. von drei Monaten geben.
- Tests, beobachtungs-basierte und qualitative Einschätzungsaufgaben durchführen sowie deren Begrenztheiten realisieren.
- Am Gesicht eines Kindes ablesen, ob es eine Anweisung/einen Schlüsselsatz in einer Geschichte/einer kommunikativen Situation begriffen hat.
- Kinder auf der Basis wahrgenommener Bedürfnisse in Gruppen einordnen.
- Erklären, dass ein und derselbe Lernende in bestimmten Domänen des Sprachenlernens wie Hörverstehen, Umfang des Wortschatzes, Sprachbewusstheit auf verschiedenen Stufen stehen kann.
- Vorhandene Testvorlagen analysieren.
- Auf erzählende Art und Weise Unterschiede zwischen zwei Lernenden erklären.
- Das Vorwissen hervorlocken (z. B. bei Hörverstehens- und Leseaufgaben).

4 Alltägliche diagnostische Kompetenz

Es erscheint wichtig, Lehrern und Studierenden DK als Kontinuum zu vermitteln. Deshalb ist es für Aus- und Fortbildung wichtig, Beispiele für das Vorkommen von DK im Unterrichtsprozess zu geben. Dafür sind im Rahmen von Praktika und natürlich detaillierter im Rahmen von wissenschaftlichen Studien Sammlungen solcher Beispiele anzulegen. In der folgenden Tabelle sind Aussagen aus „immediate recall“-Protokollen zu Unterrichtsmitchnitten und aus Beobachtungen während wissenschaftlicher Untersuchungen enthalten und kategorisiert.

Ausprägung diagnostischer Kompetenz

Form/ Beispiel	Kommentar/Beispiel
Einstufungstest	Im Fremdsprachenfrühbeginn in Deutschland bisher kaum üblich, in der Erwachsenenbildung normal
Explizite Diagnose bei einem Lob der Klasse	You are good at remembering the song

<p>Explizite Diagnose von Verste- hensleistung der Lerngruppe</p>	<p>You have understood it, obvious- ly. This was our first story. I think we can do one again.</p>
<p>Implizite Diagnose/Platzierung</p>	<p><i>Normalerweise ist sie doch besser.</i> (Kommentar der Lehrkraft beim Betrachten des Videos der gerade vergangenen Stunde auf die Frage, warum sie bei einer Kursteilneh- merin eine Antwort nachgefordert hatte)</p>
<p>Explizite Diagnose, auf der Basis der Unterrichtserfahrung</p>	<p>Denkt euch nichts, das /w/ ist für Deutsche eben schwierig auszu- sprechen</p>
<p>Implizite Diagnose bezüglich des Schwierigkeitsgrads einer Aufga- be, mit Anpassung der Übung</p>	<p>[Ein Fahrrad wurde in die Klasse gebracht: Thema : parts of the bicycle] Die können doch mehr Farbwör- ter als die, die wir gelernt haben, ich erweitere die Fragestellung. (Nachträglicher Kommentar beim Betrachten des Video-Mitschnitts)</p>
<p>Explizite Diagnose, verbunden mit eigenem Nachdenken über Formulierung, und Hinweis an Schüler</p>	<p>Situation: Schüler hatten als Haus- aufgabe einen Reim über Obst erfinden sollen, der folgende Reim war einer der Schülerbeiträge: “Apples, oranges, and lemons are making me a power cannon.” I think power is not the best word. We say: food gives us ener- gy. Energy.</p>

5 Die Forderung nach dem Aufbau diagnostischer Kompetenz schon im Studium

Als Beispiel wird hier die Situation in Niedersachsen umrissen. Gemäß der niedersächsischen Verordnung über das Master Studium Lehramt (2007) soll explizit auch in den einzelnen Fachdidaktiken am Ende des Studiums diagnostische Kompetenz überprüft werden, also als spezielle, nicht allgemeinpädagogische Kompetenz. Die formulierten Erwartungen sind sehr hoch, und sicherlich würde ein Therapeut oder Lehrer am Ende seines Berufslebens aussagen, dass er/sie immer noch ein Lernen-

der ist. In welchem Umfang gemäß der Masterverordnung Wissen, Einsichten, Techniken vermittelt, erprobt und diskutiert werden, ist den Dozenten überlassen. Die Möglichkeiten sind in Relation zu setzen zu den gesamten fachdidaktischen Ausbildungsinhalten angesichts einer relativ geringen Zeit für fachdidaktische Veranstaltungen. Während in der Vor-Bologna Prozess Ära der Dozent gemäß seiner Spezialforschungsgebiete ein Seminar zu diesem Thema hätte anbieten können, sind solche Kurse weniger möglich geworden. Denn es muss ein großes Spektrum an Ausbildungsinhalten viel stärker getaktet als vorher abgedeckt werden. Das Master-Studium dauert für Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen in den Jahren seit der Einführung des Bologna Prozesses an der Pädagogischen Fakultät in Braunschweig (um diese als Beispiel zu nennen), nur ein Jahr. Ab 2013 soll es auf zwei Jahre verlängert werden. Dann wird mehr Spielraum gegeben sein. Die Mitverfasserin dieses Beitrags geht bisher folgendermaßen vor: In einem übergreifenden Seminar (z.B. für Grundschul-Lehramtsstudierende) wird diagnostische Kompetenz einmal thematisiert. Im Rahmen des Fachpraktikums wird eine Fallanalyse mit Bezug auf einen Schüler verlangt. Insgesamt wird von ihr ein hochschuldidaktischer Ansatz verfolgt, der die Studierenden in laufende Forschungsprojekte einbezieht. Die Studierenden füllen z.B. ebenfalls den Bogen aus, der zunächst für Lehrkräfte entwickelt wurde (s. den folgenden Punkt). Die Anzahl der Studierenden, die selbst Nachhilfe geben, die ein Kind mit Legasthenie, Hochbegabung, besonderem Verhalten kennen und also eigene Vorkenntnisse in den Kurs einbringen können, schwankt sehr stark von Semester zu Semester. Jedoch belegt ein Teil der Studierenden Kurse, mit denen das zusätzliche Zertifikat ‚Deutsch als Fremdsprache‘ erworben werden kann und hat somit auch Kenntnisse über erschwerte oder erleichterte Lernverläufe durch Mehrsprachigkeit. Es hat sich in den Master-Arbeiten der letzten zwei Jahre, die einen Bezug zu dem Thema diagnostische Kompetenz haben, gezeigt, dass durch die Einführung in standardisierte und informelle Instrumente eine größere evidenzbasierte Aussagetiefe über Schülerleistungen erreicht wird. So erfassen die Studierenden durch Interviews, Beobachtungen und eine Reihe von ihnen vermittelten schon „fertigen“ Verfahren die Lernlage von Schülern und entwickeln daraus effektive Förderpläne. Deren Erfolg wird von den Fachlehrern bestätigt.

6 Wie Englischlehrer ihre DK einschätzen: Ergebnisse einer Befragung 2009

Eines der empirischen Verfahren, das die Verfasser in Zusammenhang mit DK entwickelt und überarbeitet haben, ist ein Selbsteinschätzungsbogen für Lehrer. Die neue Fassung wurde 2009 unter den Teilnehmern einer Fortbildung in Niedersachsen verteilt. Insgesamt haben 34 Lehrer das Selbstbeurteilungsinstrument ausgefüllt. Es hat Items zu fünf Teilbereichen:

1. Pädagogische Haltung
2. Verstehende Fähigkeiten
3. Kenntnisse über den Einsatz von diagnostischen Tätigkeiten im normalen Unterrichtsverlauf

4. Begreifen des Zwecks von Lernkontrollen und Leistungsfeststellungen
5. Diagnostischer Zyklus über individuelle Kinder.

Die Ergebnisse sind im Folgenden zusammengefasst.

Pädagogische Haltung

Wenn ein Kind eine deutlich schwächere Leistung bringt als gewohnt oder erwartet, nehmen die Lehrer sich Zeit für Beobachtungen. Die Lehrer sind der Meinung, dass es zu ihrem täglichen Umgang mit Kindern gehört, Lernprobleme zu bemerken oder Motivationsmängel zu erkennen. Ebenfalls sagen die Lehrer selbst, dass Beobachtung von Kindern zu den wichtigsten Handlungskompetenzen gehört.

Verstehende Fähigkeiten

Lehrer finden zwei verstehende Fähigkeiten außerordentlich wichtig. Sie sagen erstens, dass eine offene Haltung gegenüber dem Kind eine Voraussetzung für Verstehen ist. Zweitens sagen sie aus, dass sie mit ihren Kollegen in Dialog treten, was mit einem Kind los sein kann, wenn es ständig deutlich schwächere Leistungen bringt als gewohnt oder erwartet. Viel weniger werden objektivierbare Beobachtungsbögen für notwendig gehalten, wenn es um verstehende Fähigkeiten geht. Auch sagen Lehrer, sie seien nicht so gut in der Lage, das Problem eines Kindes durch einfühlsame und adäquate Fragen zu erhellen.

Kenntnisse über den Einsatz von diagnostischen Tätigkeiten

Wie erwerben sich Lehrer ihre Kenntnisse über Lernzuwachs von Kindern? Die Antwort überrascht nicht. Am Ende eines deutlich markierten Lernabschnitts, bevor sie sich mit dem nächsten Thema im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, setzen sie Tests/ Klassenarbeiten ein, um zu sehen ob die Kinder das Vorige schon bewältigt haben. Beim Verfolgen von Leistungszuwachs von Kindern werden Klassenarbeiten, Vokabeltests, mündliche Beurteilungen benutzt. Ergebnisse von Tests wie PISA und andere Schulleistungsstudien in Bezug auf die eigenen Klassen zu interpretieren, geschieht eher wenig.

Lernkontrollen und Leistungsfeststellungen

Die Lehrer gehen davon aus, dass sie die von ihnen erwarteten Tätigkeiten – Entwerfen von Klassenarbeiten und andere Leistungskontrollaufgaben – gut im Griff haben. Sie sagen z.B., dass eine Prüfung oder ein Test dazu dient ein genaues Bild zu gewinnen. Prüfungen und Tests dienen ihnen dazu, ihre intuitiven Einschätzungen zu ergänzen, korrigieren oder zu erfassen was die Kinder gelernt haben. Die Lehrer sagen, dass sie ein globales Bild von den durchschnittlichen Leistungen in den jeweiligen Klassenstufen haben.

Diagnostischer Zyklus für individuelle Kinder

Die Lehrer versuchen mit verschiedenen Maßnahmen, Fehlurteile zu vermeiden. Sie sind der Meinung, dass sie das gut können. Sie versuchen so genau wie möglich zu benennen wie das Problem des Kindes aussieht, seine Ursachen, Erscheinungsformen und der Umfang. Weiterhin bemühen die Lehrer sich nach der ersten Problembeschreibung, nähere Informationen über das mögliche zugrundeliegende Problem zu sammeln. Für die praktische Umsetzung der Diagnose in alltägliches Verhalten sprechen sie mit ihren Kollegen.

Zu dem Ergebnis der Auswertung ist ferner zu kommentieren, dass die Lehrer die Anfertigung schriftlicher Berichte über Kinder gerne vermeiden würden. Das gleiche gilt für formale Tests. Dass sie in diesen beiden Aspekten weitgehend eine negative Auskunft gaben, liegt wahrscheinlich daran, dass das viel Zeit erfordert und eher nicht üblich ist. Was Kinder mit Lernproblemen angeht, so kümmern sich die Lehrer ihrer Meinung nach um sie. Sie sind auch der Meinung, dass diese Probleme real sind und nicht von selbst weggehen. Sie agieren mit Erfahrungswissen, weniger mit spezialisiertem Wissen.

7 Diagnostische Kompetenz erhöhen durch Erfahrungen mit einem Test

Diagnostische Kompetenz kann durch Beobachtung und deren Interpretation, durch Interviews erhöht werden, durch die klassische didaktische Analyse, durch Wissen über Spracherwerb – und natürlich liegt hier ein spiralenförmiger Ansatz vor. Denn wenn eine Fördermaßnahme aufgrund von Beobachtung eingeführt wurde, wird wiederum ihr Effekt beobachtet, ggf. gemessen, so dass neue vertiefte Einsichten entstehen können.

Es hat sich gezeigt, dass sich ein von den Verfassern entwickelter standardisierter Wortschatztest für Stufe A1 und A2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen als geeignet erwiesen hat, die diagnostische Kompetenz zu vergrößern. Dies gilt für Studierende und Lehrkräfte. Der Grund dafür scheint die Mehrdimensionalität dieses Tests zu sein. Ein standardisierter Test ist ein Test, der explizit für ein genau definiertes Konzept oder ein Merkmal eines Lernenden, mit einem bestimmten Zweck und mit einer sehr spezifischen Zielgruppe vor Augen entwickelt wird. Die Testmaterialien und Anleitungen sind einleuchtend und klar. Die psychometrischen Qualitäten standardisierter Tests sind gründlich erforscht und dokumentiert. Ein Wortschatztest für die Grundschule muss aufgrund der pädagogischen Prinzipien für diese Altersstufe verschiedene Ansprüche befriedigen. Der Test muss zum Curriculum des Frühbeginns passen, Kriterien der Kindgemäßheit berücksichtigen (vgl. z.B. Kubanek-German 2003) und die Kenntnisse von Sprachanfänger/-innen in jungem Alter erfassen. Zugleich soll er auch die Lehrenden unterstützen. Der im Folgenden kurz vorgestellte Wortschatztest von Edelenbos und Kubanek (2007) ist i.S. einer solchen diagnostischen Komponente in sechs Stufen für Klasse 3 und weitere sechs Stufen für Klasse 4 unterteilt. So können Lehrende die Testebene, bei der sie einsteigen, gemäß ihrer Vermutung über den Kenntnisstand in ihrer Klasse individuell auswählen. Jede Stufe ist gleich aufgebaut, aber in Klasse 4 werden leicht

geänderte Aufgaben und Aufträgen gebraucht um die Herausforderung gegenüber dem Test für Klasse 3 etwas zu erhöhen Die einfachste Stufe (Ebene 1) bestimmt Vorwissen am Beginn des Unterrichts in Klasse 3, das bei vielen Kindern durch freiwillige Angebote in den ersten beiden Schuljahren, ggf. Englisch im Kindergarten sowie durch unseren von Englisch geprägten Alltag bereits vorhanden ist. Wenn die ineinander greifenden Entwicklungsprozesse beim Wortschatz erfasst werden sollen, muss ein Test mehrdimensional angelegt sein; der hier vorgestellte Test hat drei Bausteine: Wie Kinder mit Wörtern umgehen und ihre eigenen Kenntnisse einschätzen (Baustein 1: Selbsteinschätzung 1), wie sie Wörter verankern (Baustein 2: Semantik), wie sie Sprachbewusstsein entwickeln (Baustein 3: *language awareness*).

Baustein 1: Die Anzahl der Wörter = Fähigkeit der Kinder, Einzelwörter zu beherrschen

Aufgabe 1: Selbsteinschätzung

Kennst du das Wort?

Green ja nein

superman ja nein

Aufgabe 2: Gehörtes Wort einem Bild zuordnen

Aus der Liste bereits gehörter Wörter werden nun einige einem Bild zugeordnet. Der bzw. die Lernende schreibt die Nummer des gehörten Wortes neben das Bild. Dies ist ein klassischer Testtyp. Er ist kurz, um die Aufmerksamkeit zu erhalten.

Baustein 2: Semantik und Gebrauch von Wörtern im Kontext = Fähigkeit der Kinder zu erfassen, was ein Wort bedeutet; Fähigkeit, ein Wort anzuwenden.

Vier Niveaus der Verankerung (=Wortbeherrschung) werden angenommen:

Aufgabe: Was bedeutet das Wort?

green

niemals gehört

ich kenne das Wort, aber weiß nicht, was es bedeutet

es bedeutet _____

ich schreibe einen Satz _____

Die Übersetzung (Kästchen 3) ist eine Form der Beherrschung. Zum Teil können Kinder auf Schriftähnlichkeit setzen.

Baustein 3: Sprachbewusstsein (language awareness) = Fähigkeit, Wortgrenzen zu erkennen, Fähigkeit, Wörter zu segmentieren; Fähigkeit, die Logik eines Satzes zu erkennen

Aufgabenbeispiel : Versteckte Wörter

z.B.

football: foot, ball, all

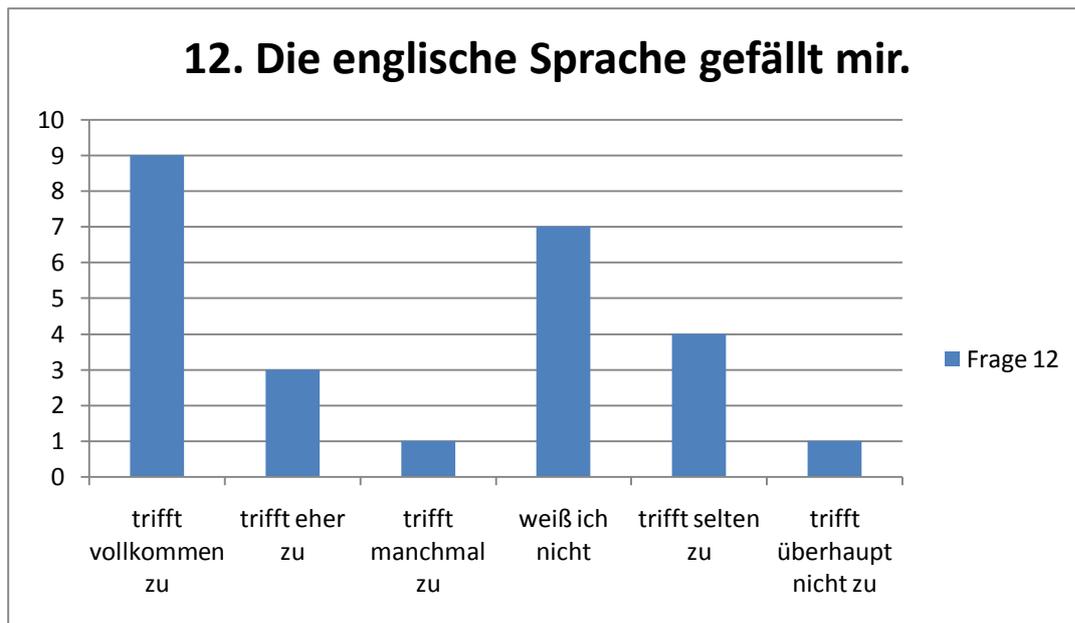
superman: super, man, an

Die Ergebnisse werden mit einer Software visuell dargestellt. Für jeden Schüler bzw. jede Schülerin ergibt sich ein individuelles Profil. Zugleich können Klassenwerte ermittelt werden. Diese können verglichen werden mit den Durchschnittswerten. Zu dem Test gehört ein Informationskapitel, das die Spracherwerbsstufen erläutert und Unterrichtsvorschläge zur Differenzierung und zum Fördern macht. Diagnostischen Nutzen hat ferner die qualitative Analyse der Lücken und Antworten. Bei den bisherigen Durchführungen ergab sich oft, dass Kinder ständig verwendete Wörter wie „he“ oder „him“ oder Präpositionen nicht kannten. Der Grund dafür, geklärt durch Beobachtung und Triangulation, war häufig, dass die Lehrer solche Wörter nicht an die Tafel schrieben. Die Lehrer können sehen, ob den Schülern die „language awareness“-Aufgaben leicht fallen oder nicht und daraus Rückschlüsse über Lerntypen ziehen. So können die Selbstaussagen der Kinder über ihr Wortschatzwissen verglichen werden mit dem, was die Lehrkraft tatsächlich vermittelt hat. Sie kann erkennen, ob ihr Unterricht zur Verankerung von Wortschatz führt. Sie kann ihre Ergebnisse mit der Parallelklasse vergleichen u.v.m.

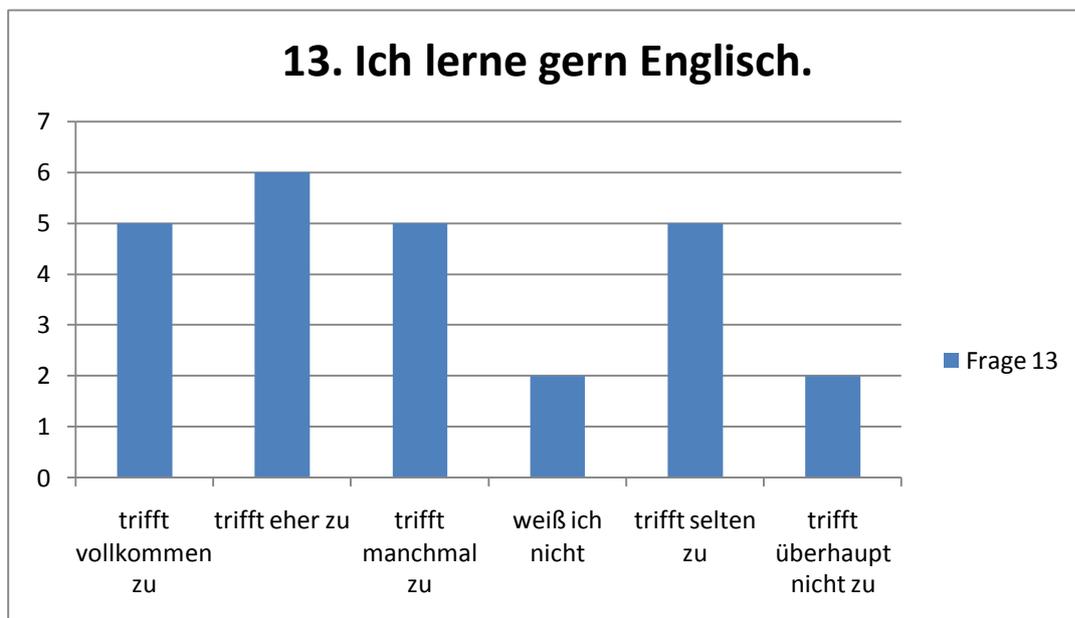
8 Ein Selbsteinschätzungsbogen für Schüler als Anlass für diagnostische Tätigkeiten

Einen Bogen mit einigen Aussagen über Motivation, Einstellung zu Englisch, Lernwegen und Interessen kann eine Lehrkraft oder auch ein Studierender selbst zusammenstellen. Der Zweck ist dann, sich ein genaueres Bild über eine Klasse zu machen, z.B. bevor Differenzierung eingesetzt wird, oder bevor Referate vergeben werden. Die folgenden Grafiken beruhen freilich nicht auf studentischer Entwicklungsarbeit, sondern sind aus einem Sample von ca. 300 Schülern generiert worden. Dafür wurden die Items immer wieder erprobt und mehrfach überarbeitet. Unabhängig von einem wissenschaftlichen Zweck können einzelne Items aber nun Informationen über eine bestimmte Klasse liefern und auch zum Ausgangspunkt der Diagnose des eigenen Lehrverhaltens werden. (Daten von Februar 2010)

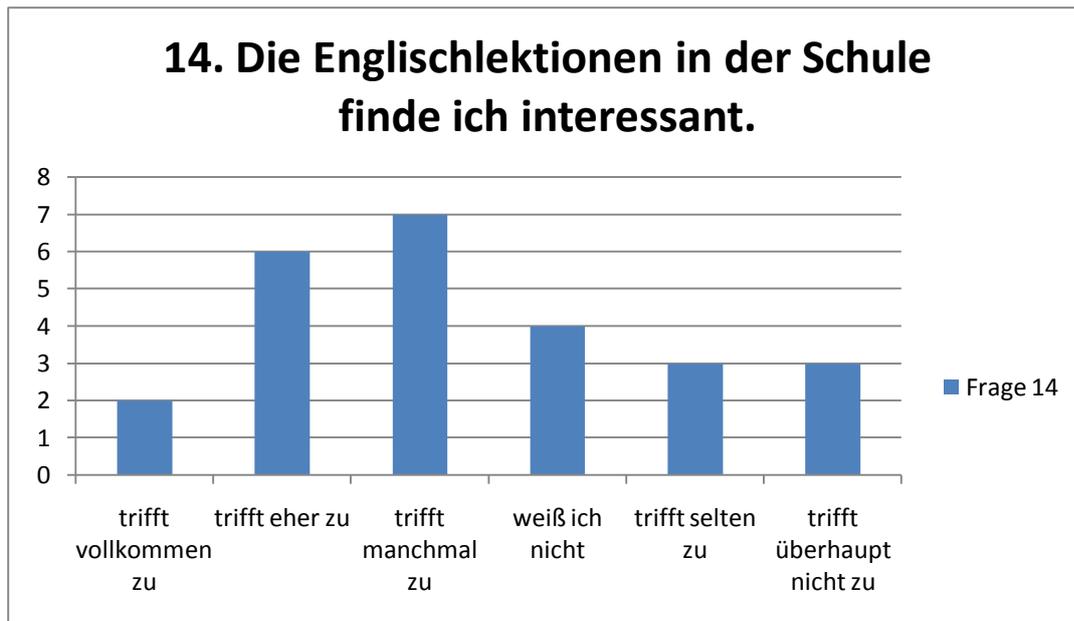
Teil-Sample, hier eine Haupt- und Realschule, 7. Klasse



Dieses Ergebnis zeigt, dass fünf Schüler eher wenig von Englisch halten. Somit wäre es wichtig, mit diesen ein Gespräch zu führen. Des Weiteren ist die Anzahl der Schüler ohne Meinung bzw. ohne Wissen zu betrachten. Es kann aus der Grafik gefolgert werden, dass eine Unterrichtsstunde über „language awareness“ sinnvoll wäre (woher kommt es, dass man eine Sprache mag?/ Wieso gefällt euch englische Musik, aber die englische Sprache nicht?)



Auch hier sind sowohl ein Klassengespräch wie individuelle Gespräche die Konsequenz. Was ist der Grund, dass manche ungern lernen?



Während eine ganze Reihe von Schülern gerne Englisch lernt und Gefallen an der Sprache hat, finden nur zwei das Englischbuch sehr interessant. Da aber Lehrkräfte regelmäßig ein Buch benutzen, wäre es sinnvoll, diesen Konflikt zu thematisieren und alternative Unterrichtsmethoden zu suchen. Ohne den Selbsteinschätzungsbogen würden Lehrkräfte vielleicht beiläufig auf die Wichtigkeit des Lehrbuchs hinweisen und die Schüler weiterhin gottergeben dem Unterricht folgen.

9 Diagnostische Kompetenz vertiefen durch die Erstellung von Lernprofilen

Das folgende Profil eines achtjährigen Jungen ergab sich aus der Anwendung verschiedener, teilweise informeller Bögen sowie von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews. Es wurde von zwei Studierenden erstellt, die das letzte Seminar noch nach der alten Lehrerausbildungsordnung belegten (2005).

Der Junge spricht sich keine neuen Wörter vor, hat keine Wörter selbst erfunden, "vielleicht ganz selten" Wörter aus Deutsch und Englisch gemischt, bittet keine anderen Schüler um Hilfe, bittet seine Lehrerin nicht um Wiederholung, lernt nicht am PC, fand keine Wörter, die er lustig findet, hat Angst zu sprechen, hat Angst Fehler zu machen hat nichts mit Englisch geträumt und verfügt auch nicht über Strategien wie er sich etwas merken kann. Zugang zum Englischen scheint er am besten über das Basteln zu finden. Bei der Frage, was ihm gut beim Englischlernen gefällt, nannte er jedenfalls gleich das Basteln, z. B. eine englische Uhr. Das passt auch zu seiner hohen Punktzahl im visuell-räumlichen Bereich. Außerdem war er vertraut mit dem Erraten von fremden Vokabeln, weil seine Lehrerin im Zusammenhang mit dem story telling die Schüler Vokabeln raten lässt. Zu einem der vier Lernstile nach Kolb konnten wir ihn nicht zuordnen. Der Schüler macht eher den Eindruck, dass er überhaupt noch keinen Lernstil gefunden hat. Unserer Meinung nach müsste er gezielt angeleitet werden, um Wege zu finden, wie er sich etwas merken kann. Seine Bevorzugung des Visuell-Räumlichen und sein Interesse an

Natur, Tieren und Umwelt sollte die Lehrkraft auch nutzen. Bedauerlich ist, dass er so viele Ängste hat. Wahrscheinlich liegt hier ein grundsätzliches Schulproblem vor, dass nicht nur den Fremdsprachenunterricht betrifft. In der Charakterisierung von M. Ehrman würden wir ihn am ehesten dem Random Learner zuordnen, da er unsystematisch vorgeht. Das Beispiel dieses Jungen macht deutlich, wie nützlich es ist, etwas über die Lernstrategien der Schüler in Erfahrung zu bringen. (Daten: 29.1.2005)

10 Diagnostische Kompetenz erhöhen durch Analysen von Selbsteinschätzungsbögen für Lernende mit Problemen

Das letzte Beispiel dieses Artikels stammt aus einem Projekt der Verfasser von 2009/2010. Es ging darum, einen Selbsteinschätzungsbogen zu entwickeln und seine Reliabilität zu prüfen; mit dem Bogen kann erfasst werden, welche Schüler einer Klasse Lernprobleme haben. Im Grunde richtet sich der Bogen an alle acht- bis zwölfjährigen Schüler ab deutscher Schulnote 3, bzw. die untere Hälfte der Klasse. Der folgende Abschnitt zeigt die Items von zwei Dimensionen des Bogens, dazu die Antwort eines Mädchens (Likert-Skala) und ihre Begründung. Mit einigen der Schüler wurde nämlich im zweiten Schritt ein Gespräch geführt, um zu erfahren, warum sie die jeweilige Option angekreuzt hatten. Diese Antworten zeigen zugleich, dass die Schüler beim Ankreuzen viele Assoziationen haben.

Isabell, Klasse 4a (weiblich), leistungsschwächere Schülerin

Teil 1

1. Ich lerne anders als die anderen Schüler → ab und zu. Begründung: weil sie auch Nachhilfe in Englisch bekommt und dort anders lernt.
2. Ich kann mich schlecht an das erinnern, was ich gelernt habe → oft.
3. Ich gebe öfters auf, wenn ich angefangen habe, eine Antwort zu geben → nie. **Begründung: weil sie zuerst nachdenkt und dann antwortet.**
4. Ich begreife nicht, wie ich die Grammatik benutzen muss → Stimmt immer.
5. Wenn ich das Englische höre, verstehe ich es ganz einfach nicht → oft.
6. Ich mache immer Fehler in der Aussprache → ab und zu. Begründung: weil sie sowieso nicht gerne lesen mag in Englisch und Deutsch und weil sie Angst hat, die Wörter nicht richtig zu betonen (vornehmlich in Englisch).
7. Ich verstehe öfters etwas nicht → Stimmt immer.
8. Ich mache bei Deutsch viele Fehler, das gilt auch für Englisch → nie. **Begründung: Deutsch ist ihre Muttersprache.**
9. Ich verwechsle Buchstaben in den englischen Wörtern → nie. Begründung: weil die Lehrerin immer sauber an die Tafel schreibt.
10. Wenn ich englische Wörter oder Sätze höre, ist es oft wie ein Rauschen → oft.

11. Ich kann den englischen Wörtern keinen festen Platz in meinem Kopf geben → ab und zu. Begründung: weil sie durch andere Schüler/-innen und Dinge im Allgemeinen abgelenkt wird.
12. Oft weiß ich gar nicht, was ich bei der Übung im Workbook überhaupt machen soll → **oft**.
13. Wenn wir in Deutsch Sprachlehre und Grammatik haben, weiss ich oft nicht, um was es da geht → **nie**. **Begründung: weil Deutsch ihre Muttersprache ist.**

Teil 2:

1. Ich weiß wie ich am besten lernen kann, aber der Lehrer begreift mich nicht → **Stimmt immer**.
2. Ich stelle mir Bilder vor, wenn der Lehrer über etwas redet, wie z.B. London Bridge → **oft**.
3. Ich kapiere nur etwas von Englisch, wenn ich Sätze auswendig gelernt habe. Dann verstehe ich es. → **Stimmt immer**.
4. Damit ich Regeln und Grammatik verstehe, benutze ich immer Eselsbrücken → **oft**.
5. Wenn ich etwas dazu gelernt habe, benutze ich es gleich, um mir eine Geschichte auszudenken → ab und zu. Begründung: weil die Lehrerin das immer so erklärt, dass sie es versteht und deshalb gibt es keinen Grund für sie Geschichten zu erfinden.
6. Ich suche nach Besonderheiten in der englischen Sprache. So kann ich auch das Ganze verstehen → **ab und zu**. **Begründung: weil sie Besonderheiten manchmal nicht erkennt.**
7. Ich habe ab und zu keine blasse Ahnung, was der Lehrer meint → **oft**.
8. Ich werde ganz schnell müde, wenn der Lehrer etwas erklärt, weil ich es nicht verstehe → **Stimmt immer**.
9. Wenn der Lehrer Englisch spricht, höre ich ein Geräusch. Ich kann die einzelnen Ausdrücke nicht begreifen, und ich erfasse nicht was gesagt wird → **nie**. **Begründung: weil sie immer alles versteht.**
10. In der Klasse wird Englisch gelernt, das ich im Internet, im Radio oder im Fernsehen niemals höre → **ab und zu**. **Begründung: weil sie das Englisch, was sie im Fernsehen sieht als leichter empfindet.**
11. Ich lerne durch meine eigenen Regeln, die gibt es nicht in der Englisch – Stunde → **Stimmt immer**.
12. Ich lerne durch Bilder in meinem Kopf, der Lehrer redet aber nur → **Stimmt immer**.
13. Ich lerne durch schnell denken und viel sehen → **oft**.

14. Ich würde gerne in der Stunde mich viel mehr bewegen (aufstehen, kurze Gymnastik) → **Stimmt immer.**
15. Es ist mir lieber, wenn der Lehrer in der ganzen Stunde Englisch redet → **nie.**
Begründung: weil sie es nicht immer alles versteht.
16. Der Lehrer darf ruhig mal Deutsch, mal Englisch reden → ab und zu. Begründung: weil es eine Englischstunde ist, aber Deutsch soll dann gesprochen werden, wenn sie etwas auf Englisch nicht versteht.

Wer den Bogen bisher in Klassen eingesetzt hat, teilte mit, dass er/sie dadurch bei einigen Kindern überhaupt erst auf ein Lernproblem aufmerksam wurde.

11 Schlussbemerkung

Hilfe zur Entwicklung diagnostischer Kompetenz ist ein Weg, um Expertenwissen mit dem Wissen der Studierenden und Lehrer über ihre eigenen Lernprozesse zu teilen. Ihnen sollte sowohl das Potential wie die Begrenztheiten verschiedener Instrumente gezeigt werden, am besten durch Erprobung in ihrer eigenen Klasse oder Praktikumsgruppe. Wichtig ist es, multiple Interpretationen auszulösen, die Beobachtungsfähigkeit zu trainieren und die Fähigkeit, Erzählungen über Lerner zu verfassen. Konkret soll dann die Folge sein, gezielte Förderung einzuleiten. Sicher kann jede Klassenarbeit, jede Hausaufgabe für diagnostische Zwecke genutzt werden. Aber wenn geeignete Instrumente entwickelt werden, was zugegebenermaßen aufwändig ist, so kann auf der Basis dieser Evidenz ein Verstehen und Begreifen und Handeln ausgelöst werden, das über die zufällige und intuitive Erkenntnis hinausgeht. Es wird erklärbar, kohärent und direkt zugunsten der Schüler einsetzbar.

Literatur

- Ehrman, Madeline (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. München: Langenscheidt.
- Kolb, David A. (1985). *Learning Style Inventory*. Boston: Verlag.
- Kubanek-German, Angelika & Peter Edelenbos (2003). „Teacher assessment: the concept of `diagnostic competence`”. *Language Testing* 21, S. 259-283.
- Kubanek-German, Angelika & Peter Edelenbos (2007). „Diagnostic competence” as a key qualification of the foreign language teacher in the 21st century. In: Rüdiger Ahrens & Ursula Weier (Hrsg.). *Erwachsenenbildung im dritten Jahrtausend. Englisch*. Heidelberg: Winter S. 91-103.
- Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter. Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt. Hannover, 15.11.2007, Nr. 33.

Zitation

Angelika Kubanek & Peter Edelenbos. Diagnostische Kompetenz im Englischunterricht – Vom Fingerspitzengefühl zu evidenzbasiertem Handeln. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg: Professionalisierung und Diagnosekompetenz.

URL:http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de).