

Werner, B. (2022). Diagnostik im Sekundarbereich I des Förderschwerpunkts Lernen. Teilhabeorientierte Diagnostik?!. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 53-66). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Diagnostik im Sekundarbereich I des Förderschwerpunkts Lernen

Teilhabeorientierte Diagnostik?!

Birgit Werner

Übergänge wie beispielsweise von der Grundschule zur Sekundarstufe I oder auch von der Schule in die Ausbildung sind »sowohl Zielperspektive als auch Anlass für pädagogisches Handeln« (Walther, 2016, S. 121). Dieses Zitat dient als Ausgangspunkt für die nachfolgenden Überlegungen zum diagnostischen Handeln in der Sekundarstufe I bei Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen. Dies mag zunächst irritieren. Der bisherige Diskurs zur sonderpädagogischen Diagnostik und auch in der Didaktik konzentriert sich nahezu ausschließlich auf (inner-)schulische Kontexte. Dazu werden Variablen erhoben, die den schul-, resp. fachbezogenen Lern- und Entwicklungsprozess genauer analysieren. All die diagnostischen Daten begründen innerschulische pädagogisch-didaktische Interventionen, um den Lernenden das Erreichen der schulischen Standards zu ermöglichen. Dies schlägt sich am Ende der Schullaufbahn in standardisierten Prüfungen bzw. zertifizierten Schulabschlüssen nieder. Mit der hier gewählten Perspektive auf die Schaffung und Gestaltung von Übergängen wird der Fokus stärker auf Bildungsprozesse als zentrales, lebenslaufformendes Moment gelegt. Gerade der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf stellt dabei einen besonders prägenden Abschnitt innerhalb einer Bildungsbiografie dar. Über die am Ende des Schulbesuchs, d.h. am Übergang Schule-Ausbildung bzw. Erwerbsarbeit ausgestellten Abschlusszeugnisse werden bestimmte Rollen bzw. Statuspositionen zertifiziert, die den weiteren Bildungsweg bzw. eine »Lebenslaufordnung« (Walther 2016, S. 121) determinieren. Die hier gewählte Perspektive fokussiert als zentrale Intention von Bildung auf die Sicherung von Teilhabe in einem konkreten gesellschaftlichen Handlungsfeld wie beispielsweise Unterricht, Ausbildung, Erwerbsarbeit. Teilhabe ist dann gegeben, wenn eine Person sozial eingebunden ist, d.h. wenn sie die Lebens- und Wohnangebote, den Sozial- und Gesundheitsschutz, die Bildungsmöglichkeiten, die Chancen zur Erwerbstätigkeit und auch die vielfältigen Freizeit- und Mitbestimmungsmöglichkeiten selbstbestimmt wahrnehmen und für sich nutzen kann (vgl. Werner, 2017). Die nachfolgenden Überlegungen gehen der Frage nach, welche Konturen einer teilhabeorientierten Diagnostik sich im gegenwärtigen Diskurs sonderpädagogischer Diagnostik nachzeichnen lassen.

1 Kontroverse: Anschluss- vs. Abschlussorientierung

Diese teilhabeorientierte Perspektive wird vor allem für Lernende in der Sekundarstufe I relevant. In dieser Schulstufe gewinnt die Qualifikationsfunktion der Schule enorm an Bedeutung. Der angestrebte Schulabschluss prägt die interne Handlungslogik des Unterrichts, der Lernprozess in dieser Schulstufe wird durch den Primat der Abschlussorientierung stark vereinheitlicht (Amrhein, 2011; Schieferdecker, 2016). Im Gegensatz zur Primarstufe wird in dieser Schulstufe auf die Lern- und Leistungsheterogenität stärker über Maßnahmen zur äußeren Differenzierung (z. B. gegliederte Schulsysteme, innerschulische Kurssysteme u.a.) reagiert. Der Unterricht ist stark fachorientiert, eine Vernetzung bzw. Verknüpfung der fachwissenschaftlich geprägten Lerninhalte, wie sie im Primarbereich häufig durch fächerübergreifende bzw. -verbindende Konzepte realisiert werden, findet sich hier kaum noch. Gebunden an die überwiegend standardisierten Formen der Leistungserfassung und -messung ist das Verständnis von Schulleistung weitgehend ausschließlich an kognitive Prozesse gekoppelt und berücksichtigt kaum deren Verschränkung mit individuellen sozial-emotionalen, sozial-räumlichen und auch lebenslagenspezifischen Erfahrungen. Diese standardisierten Befunde resp. Zertifikate wiederum sind das zentrale Zugangskriterium für nahezu alle nachschulischen Bildungsangebote, d.h. ein fehlender Schulabschluss stellt ein erhebliches Exklusionsrisiko dar.

Nicht berücksichtigt werden in diesem Diskurs Jugendliche, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, bzw. deren Schulabschlüsse eine »Normalbiografie« i.S. eines friktionsfreien Übergangs von der Schule in Ausbildung nicht garantieren. Zahlreiche Befunde zeigen, dass für einen nicht unerheblichen Teil der Jugendlichen die Logik der allgemeinen Schule bzw. der Bildungsstandards und die damit verbundene Vorstellung einer »Normalbiografie« (Schule – Ausbildung – Beruf) nicht mehr tragfähig ist. Allein im Schuljahr 2018 verließen insgesamt 53.598 Jugendliche (d.h. 6,6 % aller Schulabgänger*innen) die Schule ohne einen Hauptschulabschluss, davon ca. 23.00 Jugendliche aus Förderschulen¹. (Destatis, 2019).

Damit stellt sich die Frage, welcher Referenzrahmen sich didaktisch und damit auch diagnostisch eignet, um die Intentionen der KMK-Empfehlungen, einerseits den »höchstmöglichen Schulabschluss« zu erreichen und gleichzeitig »einen gleichberechtigten Zugang zu Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen« (KMK, 2019, S. 4) zu sichern. Im folgenden Beitrag wird versucht, dieser Herausforderung zu begegnen, indem über eine systemische Betrachtung der Diskurse in der allgemeinen, Sonder- und Berufspädagogik eine fruchtbare Synthese entwickelt wird.

2 Zielgruppe: Kinder und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen

Dieser Beitrag legt den Fokus vor allem auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen in der Sekundarstufe I. Traditionell spielen in diesem Förderschwerpunkt mehrheitlich schulpädagogische Diagnostiken (vor allem in den Kernbereichen Deutsch und Mathematik) eine zentrale Rolle. Erweitert werden diese durch diagnostische Aussagen zur sozial-emotionalen und andere psychologischen Konstrukte, z. B. Lern- und Leistungsmotivation, Selbststeuerung, Selbst- und Begabungskonzepte, Metakognition Intelligenz, Konzentration usw...

¹Diese Statistik differenziert jedoch nicht nach den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten.

Das Nichterreichen schulischer Standards ist die zentrale Differenzkategorie des Förderschwerpunktes Lernen. Die Abweichungen im schulischen Lernen umschreiben eine Lehr- und Lernsituation, die sich aus der individuellen Bildungsbiografie, der spezifischen Lebenslage und den Problemen ihrer institutionellen Bearbeitung ergibt. Derartige Passungsprobleme können einerseits aufseiten des Kindes und seiner erschwerten Lerngeschichte im Zusammenhang mit körperlichen und motorischen, sprachlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Risiken, aber auch durch benachteiligende Lebenslagen entstehen. Andererseits können diese Passungsprobleme aufseiten von Bildungseinrichtungen, vor allem in der Schule und im Verhältnis zu Lehrkräften, auftreten, z. B. durch einen Unterricht, der die Auswirkungen von prekären Lebenslagen, von Misserfolgserfahrungen und sozialen Ausgrenzungen, aber auch moderierende Variablen des Lernprozesses wie Konzentration, Motivation, Sprache, bereichsspezifisches Vorwissen, Lern- und Handlungsstrategien nur unzureichend berücksichtigt. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen stammen zu rund 90% aus Lebenswelten, die durch Armut, Arbeitslosigkeit, Gewalt-, Delinquenz-erfahrungen, Diskriminierung, durch gesellschaftlicher Ausschluss-erfahrungen und soziale Randständigkeit gekennzeichnet sind. Es sind hier eben nicht personenbezogene, medizinisch-psychologisch diagnostizierbare Personenmerkmale, die eine Barriere an gesellschaftlicher Teilhabe darstellen. Den Kern dieser Behinderungen/Benachteiligungen stellen die Situationen dar, in denen kulturspezifische, eng gekoppelt an (schrift-)sprachliche und mathematische Anforderungen und Standards, Barrieren für erfolgreiche Teilhabe bilden.

3 Verständnis pädagogischer Diagnostik

Diagnostik stellt im Kern »einen Versuch« [dar], »die Komplexität menschlicher Handlungen in der diagnostischen Situation zu reduzieren, im Teil das Ganze zu sehen und über die Reduktion komplexer Wirklichkeit zu Erklärungen, zu Prognosen und zu handlungsrelevanten Entscheidungen zu kommen« (Petermann & Petermann, 2006, S. 1 f., vgl. auch Ingenkamp & Lissmann, 2008). Ihr Ziel ist es, handlungsrelevante Informationen fachmännisch zu erheben, zu interpretieren und entsprechende Handlungskonsequenzen aufzuzeigen (ebd.). Ein diagnostischer Prozess ist immer ein dynamisch verlaufendes Verstehen: es werden die diagnostische Beobachtung und ihre Hypothesen in Förderung, Therapie und Unterricht immer wieder überprüft und der Entwicklung des Kindes angepasst. Diagnostik gilt als notwendige Voraussetzung zur Implementierung und Evaluation gezielter Fördermaßnahmen (Gold, 2011). Pädagogische Diagnostik bezieht sich weitgehend auf die schulisch relevanten Handlungsfelder und auf die dafür notwendigen individuellen Lernvoraussetzungen. Sie ist gebunden an eine konkrete soziale Situation – hier meist eine schulische Lehr- und Lern-Situation. Pädagogische Diagnostik ist immer auch didaktische Diagnostik.

Diagnostik stand schon immer und steht auch zukünftig im Spannungsfeld zwischen Normierung, Standardisierung und Individualisierung. Dies begründet sich schon durch ihre Doppelfunktion. »Zum einen bezieht sie sich auf bildungs-, sozial-, und gesundheitspolitische Entscheidungsprozesse, zum andere erfolgt sie [die Diagnostik] subjektbezogen im Sinn der Frage nach Entwicklung von Persönlichkeit und Tätigkeit« (Jantzen, 1990, S. 167). Diese Position setzt sich in der aktuellen Debatte fort. So betont Prengel, dass pädagogisch relevante Diagnostik »plurale Perspektiven« (Prengel, 2017, S. 17) umfasst. Es werden Daten und Informationen über eine ausgewählte Lehr- und Lernsituation, ein ausgewähltes Merkmal, einen ausgewählten Leistungs- oder Persönlichkeitsbereich z. B. Lesekompetenz oder Konzentrationsfähigkeit erhoben. Zum Einsatz kommen dabei meist die bekannten Verfahren zur Erfassung

der Schulleistungen durch z. B. standardisierte und normierte Testverfahren, Leistungsberichte, Vergleichsarbeiten, Zeugnisse usw. Bei der Diagnostik individueller Lernvoraussetzungen bzw. Persönlichkeitsbereiche werden z. B. Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit, Lernmotivation, Vorwissen, Selbstregulation, Selbstkonzept und nicht zuletzt auch Intelligenz erfasst. Als zentrales Element zur Sicherung der Teilhabe an Bildung gilt inzwischen die Diagnose sprachlicher Kompetenzen.

Dieser oft als Statusdiagnostik oder auch summative Evaluation (summative Assessment of learning, Prengel, 2017, S. 17, Walm et al., 2017) bezeichnete Auftrag grenzt sich von der zweiten Funktion ab: der Prozessdiagnostik oder auch der formativen Evaluation (formatives Assessment of Learning, Prengel, 2017; Walm et al., 2017; Hasselhorn & Gold, 2013; Hasselhorn, Schneider & Trautwein, 2014; Heimlich et al., 2014). Bei diesem Vorgehen werden Informationen über individuelle Lern- und Entwicklungsverläufe, über Prozesse und deren Veränderungen erhoben. Eine formative Leistungsmessung kann über zwei Wege erfolgen: zum einen über die Erfassung quantitativer Veränderungen in der Zeit, zum anderen über die Erfassung qualitativer Veränderungen in der Zeit (Ricken, 2010, S. 326). Typische Erhebungsverfahren sind Kompetenzraster, Portfoliosammlungen, die Analyse von Schüler*innenprodukten aber auch diagnostische Gespräche, Fallbesprechungen usw. Mittlerweile stehen zahlreiche standardisierte Verfahren zur Lernverlaufsdagnostik in Form wiederholter Kurztests (in Parallelform) zur Verfügung.

Prozessdiagnostik bzw. formative Evaluation erfasst die Veränderung eines Verhaltens in jeweils gleichen Situationen z. B. Lernverlaufsdagnostiken in den Kulturtechniken. Darüber hinaus werden auch Aspekte erfasst, die eine Veränderung ermöglichen, z. B. über die Analyse motivationaler Faktoren, Fehleranalyse, Stärken-Schwächen-Profile usw. Darüber hinaus werden Lernfortschritte über einen längeren Zeitraum hinweg erhoben und auf der Basis von Entwicklungsnormen als individuelle Bezugsnormen interpretiert. Lernverlaufsdagnostik ist ‚formativ‘, weil ihre Ergebnisse zur Modifikation des Weiteren pädagogischen Vorgehens genutzt werden. Je nach Fragestellung stehen unterschiedlichen Bezugsnormen (soziale, kriteriale, intraindividuelle) im Vordergrund.

Beide Zugänge schließen sich nicht aus, sondern sind komplementäre Zugänge zur Beschreibung und Veränderung eines Merkmals einer Situation oder Person. Diagnostik versucht die Balance zwischen Informationsgewinnung mit Maßnahmen und pädagogischem Handeln herzustellen. Dies geschieht gleichzeitig in dem Bewusstsein, dass Lern- und Entwicklungsprozesse nur ansatzweise plan- und steuerbar sind. Diagnostische Daten bilden jeweils nur einen kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit ab und sind stets hypothetisch. Sie haben nur begrenzt Gültigkeit und sind so lange ‚richtig‘, wie sie sich im pädagogischen Prozess bewähren bzw. handlungsleitend sind. Es bleibt dennoch anzuerkennen, dass der »diagnostische Gegenstand« ein »komplexes Gefüge von gemeinsam auftretenden oder kausal wirkenden Bedingungen bzw. Variablen darstellt« (Ricken & Schuck, 2011, S. 112), deren Wechselwirkungen kaum erfassbar, geschweige denn monokausal interpretierbar sind.

4 Spezifik sonderpädagogische Diagnostik

Diese Grundsätze gelten uneingeschränkt auch für die sonderpädagogische Diagnostik. Im Handlungsfeld ‚Sonderpädagogik‘ wird darüber hinaus vor allem die Reflexion des zugrundeliegenden Menschenbildes als »ethische Verpflichtung« (Ricken & Schuck, 2011, S. 110)

eingefordert. Diagnostisches Handeln ist eine »Erkenntnistätigkeit zur Gestaltung und Begleitung institutioneller und außerinstitutioneller Prozesse der Entwicklung, des Lernens, der Erziehung und Bildung auch unter erschwerten Bedingungen« (Ricken & Schuck, 2011, S. 110; vgl. auch Hartke, Sikora & Wember, 2021). Sie basiert auf einem Menschenbild und einem Lernverständnis, das wertschätzend und anerkennend ist und Risiko- und Resilienzbedingungen in den Blick nimmt (ebd.).

Sonderpädagogische Diagnostik – als Diagnostik in erschwerten Bedingungen – erfordert ein differenziertes (Er)Kennen und Anerkennen individueller Lernvoraussetzungen sowie die systematische Analyse von Umfeld- und Angebotsstrukturen. Ohne diese Kenntnis sind die in der UN-Konvention geforderten »angemessene[n] Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen« sowie die Etablierung »wirksame[r] individuell angepasster Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet« (UN-Konvention, 2006/2009), nicht realisierbar.

Die gerade in inklusiven Settings favorisierten, konstruktivistisch und dialogisch angelegten diagnostischen Verfahren (Pietsch, 2015; Limbach-Reich, 2015) fordern dazu auf, Kinder und Eltern stärker einzubeziehen, d.h. Lehrende und Lernende als »Erkenntnis- und Handlungssubjekte«, als Akteure der Leistungsanalyse anzuerkennen (Prenzel, 2016, S. 54). Schüler*innen ist die aktive Teilhabe an diagnostischen Prozessen zu ermöglichen, indem ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten in ihrer Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung und Selbstartikulation für eine gemeinsame Diagnostik be- und verstärkt werden (Meyer & Jansen, 2016). Der diagnostische Prozess versteht sich dabei als Prozess des gemeinsamen Aushandelns von Informationen und transparenten Bewertungspraxen.

Sonderpädagogische Diagnostik hat die Aufgabe, die Einflussfaktoren als Risikofaktoren zu identifizieren, die eine Teilhabe am konkreten Bildungsangebot verhindern. Gerade im Förderschwerpunkt Lernen sind neben individuellen domänenspezifischen Faktoren auch fachdidaktische, schulorganisatorische sowie lebenslagen-spezifische Momente als potentielle Exklusionsfaktoren zu identifizieren und zu analysieren. Erst auf der Grundlage dieser diagnostischen Daten in ihrer Gesamtheit können individuelle, passgenaue Präventions- und Interventionsmaßnahmen initiiert werden. Diese wiederum müssen einer systematischen, kontinuierlichen Evaluation unterliegen.

Angelehnt an die Theorie sozialer Systeme (Luhmann, 1984) lässt sich diagnostisches Handeln auf den drei Ebenen verorten: die Gesellschaft mit dem Sub- bzw. Funktionssystem Bildung/Erziehung, die Ebene der Organisation, die vor allem den rechtlichen Rahmen erfasst und z. B. Zugangsregeln resp. Adressaten definiert. Realisiert wird die Organisation durch die Interaktion, d.h. über einen wechselseitigen Verhaltensbezug von mindestens zwei anwesenden Individuen z. B. beim Unterrichtsgespräch oder der Durchführung eines diagnostischen Tests. Diese Ebenen agieren nicht hierarchisch, sondern markieren eine »heterarchie«, d.h. netzwerksartige Struktur bzw. Gliederung der Gesellschaft, d.h. die Teilsysteme sind gleichrangig zueinander und bedingen einander. Abbildung 1 verdeutlicht die notwendigen Beteiligungsstrukturen und Zusammenhänge. Diagnostik muss sich sowohl als »top-down-« als auch als »bottom-up-Prozess« verstehen, in der alle von einem Dialog profitieren, formale Verantwortlichkeiten respektieren und gleichzeitig auch Erfahrungen aus der Praxis würdigen (Schäfer & Rittmeyer, 2015). Die jeweiligen Perspektiven unterliegen keiner Hierarchie, die Umsetzung gestaltet sich als Aushandlungsprozess zwischen allen Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern, Sonderpädagog*innen und andere), von denen jede*r gleichermaßen Verantwortung trägt. Diagnostik ist unter der systemischen Perspektive immer eine Diagnostik

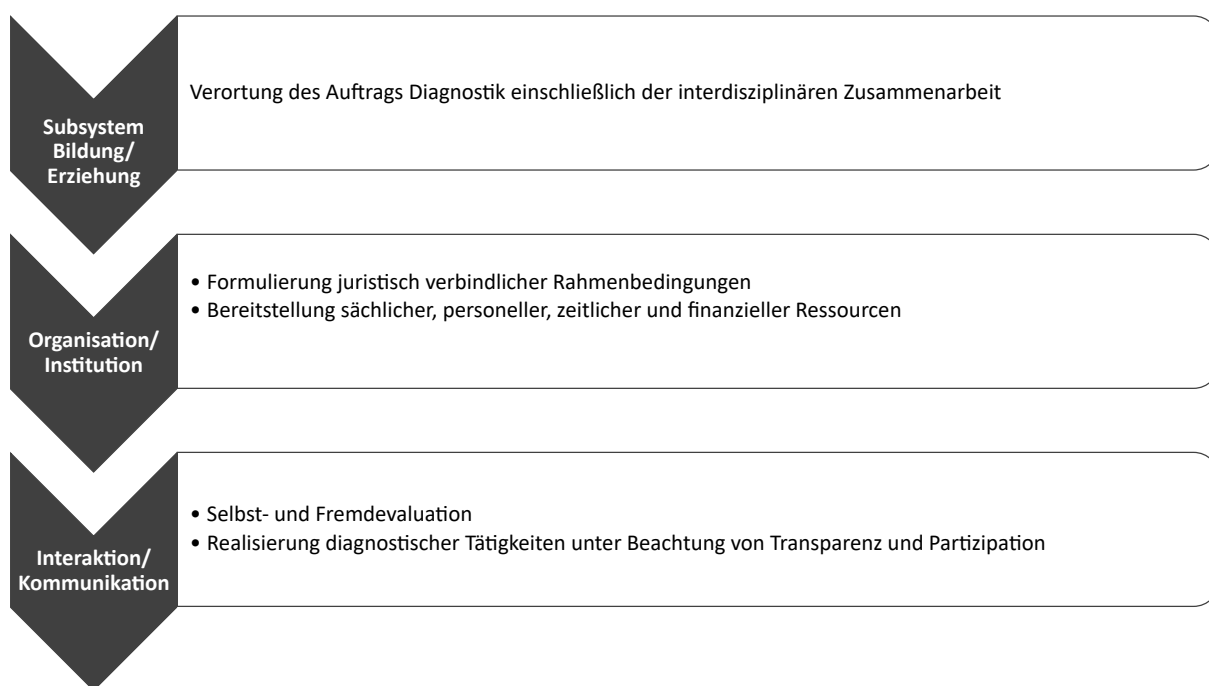


Abbildung 1: Systemische Verortung des Auftrags Diagnostik im Bildungssystem

des Zusammenhangs aller Einfluss- bzw. Wirkfaktoren innerhalb einer konkreten Lehr- und Lernsituation. Sie sucht Antworten auf die Frage, wie sich diese Situation verändern lässt, damit der Lernende besser daran teilhaben kann.

5 (Sonder-)pädagogische Diagnostik im Sekundarbereich I

Diagnostische Verfahren in dieser Schulstufe liegen in deutlich geringerem Umfang als im Primarbereich vor und konzentrieren sich auf die Kernfächer Deutsch und Mathematik. Im Bereich Deutsch liegt der Fokus auf der Diagnose der Lesekompetenz, ergänzt durch einzelne Verfahren für die Diagnose der Rechtschreibleistung (vgl. Tabelle 1).

Die Zahl der diagnostischen Verfahren für den Bereich Mathematik ist noch schmaler. Derzeit liegen lediglich Verfahren einer Basisdiagnostik Mathematik (Basis-Math) für die Klassen 4, 5 und 6 sowie die curricular validen Schulleistungstest des Deutschen Mathematiktests (DEMAT) für die Klassen 5, 6 und 9 vor (vgl. Tabelle 1). Der BADYS 5 – 8+ ist zwar konzipiert für die Erfassung von Rechenschwäche (Dyskalkulie, Rechenstörung), erfasst neben mathematischen Basiskompetenzen auch Bereiche, die an den Lehrplänen der Sekundarstufe I orientiert sind.

Der Eggenberger Rechentest für Jugendliche und Erwachsene (ERT JE) erfasst die Rechenkompetenz mit Feindifferenzierung im unteren Leistungsbereich und gibt Aufschluss über das Ausmaß und erste Förderschwerpunkte über den Grad der Automatisierung und ineffizienter Lösungsstrategien (Holzer, Lenart & Schaupp 2017).

Einen an beruflicher Teilhabe orientierten diagnostischen Zugang bietet das Verfahren »Diagnostik und Förderung mathematischer Basiskompetenzen in der beruflichen Bildung« (Hinze & Probst 2009). Das dem Test zugrundeliegende mathematische Niveau entspricht dem Hauptschulabschluss; gleichzeitig können diese mit 30 berufsbezogenen Anforderungen verglichen

Tabelle 1: Diagnostische Verfahren für Deutsch und Mathematik im Sekundarbereich I

Deutsch		Mathe
<i>Lesekompetenz</i>	<i>Rechtschreibleistung</i>	
ELFE II (Lenhard & Schneider, 2017)	Hamburger Schreibproben (May, Malitzky & Vieluf, 2018)	Basisdiagnostik Mathematik für die Klassen 4 und 5 (BASIS-MATH-G 4+-5; Moser Opitz, Freeseemann, Grob & Prediger, 2016)
Frankfurter Leseverständnistest (Souvignier, Trenk-Hinterberger, Adam-Schwebe, Gold, 2008)	Fehleridentifikationstest für Klasse 5,6 (R-FIT 5-6+ Schneider, Martinez & Méndez, 2014)	Basisdiagnostik Mathematik für die Klasse 6 (Basis-Math G6+; Moser-Opitz, Labhart, Grob & Prediger, 2021)
Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (Walter, 2009)	Fehleridentifikationstest für Klasse 9 und 10 (R-Fit 9-10 Lenhart, Segerer, Marx & Schneider, 2020)	Deutsche Mathematiktests für die Klassen 5, 6 und 9 (DEMAT 5+; 6+ und 9; Götz, Lingel, Schneider, Schmidt, Ennemoser & Krajewski; 2012/2013).
LeSek 5-9 (Adler & Götzinger-Hiebner, 2021)		Diagnostik und Förderung mathematischer Basiskompetenzen in der beruflichen Bildung (Hinze, R. & Probst. H., 2009)
Lesetestbatterie für die Klassen 6/7 und 8/9 (Bäuerlein, Lenhard & Schneider, 2012)		Eggenberger Rechentest für Jugendliche und Erwachsene (Holzer, N., Lenart, F. & Schaupp, H., 2017).
Lesegeschwindigkeits- und verständnistest Klasse 5-12 (Schneider, Schlagmüller & Ennemoser, 2017)		BADYS 5 – 8+
Salzburger Lese-Screening (Mayringer & Wimmer, 2014)		Bamberger Dyskalkuliediagnostik BADI (Merdian, G., Merdian, F. & Schardt, K. 20212)
Zürcher Lesetest II (Petermann & Daseking, 2019)		

werden. Neben den diagnostischen Aussagen werden Konzepte für die Förderung mathematischer Grundkenntnisse in der Berufsschule vorgestellt.

6 Desiderata (Sonder-)pädagogischer Diagnostik

Auffallend ist, dass gerade die für den Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ typische soziokulturelle und -ökonomische Benachteiligung in der Diagnostik kaum thematisiert wird. Dies ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass für diese Schüler*innengruppe kaum Befunde, Konzepte und somit auch diagnostische Verfahren vorliegen, die diese »multiplen Determinanten empirisch und im Entwicklungsverlauf erfassen« (Ricken & Schuck, 2011, S. 113). Trotz differenzierter (bildungs-)biografischer Informationen, die in zahllosen pädagogischen Unterlagen gesammelt werden, spielen Faktoren einer sozio-kulturellen und -ökonomischen Benachteiligung im pädagogischen und diagnostischen Alltag keine Rolle.

Ebenso steht eine adäquate Schulleistungsdiagnostik für Schüler*innen in zieldifferenten Bildungsgängen derzeit noch aus. So ist kritisch zu fragen, ob die derzeit gängigen Schulleistungstests für die Sekundarstufe tatsächlich valide sowohl das aktuelle als auch das in der nachschulischen Lebenswirklichkeit erforderliche Leistungsspektrum dieser Schüler*innen abbilden können. Die zieldifferenten Lernangebote für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ‚Lernen‘ weichen zum Teil erheblich von den curricularen Vorgaben der allgemeinen Schulen ab, da diese auf die Sicherung der Teilhabe in gesellschaftlich relevanten Handlungsfeldern, vorrangig über die Anschlussfähigkeit an nachschulische Bildungsangebote und den Ausbildungssektor, fokussieren. Die in den normierten Schulabschlüssen geforderten Leistungsanforderungen sind damit nicht vergleichbar. Es fehlt an geeigneten Verfahren zur Erfassung und Beschreibung von Leistungsbereichen außer- bzw. unterhalb der Regelstandards. Dies spiegelt sich auch in der Erfahrung wider, dass in den bisherigen Large-Scale-Assessments die Kompetenzen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ‚Lernen‘ nicht differenziert erfasst werden konnten, da entsprechende Aufgaben für den unteren Leistungsbereich fehlten.

Unter dem Primat der »Anschlussfähigkeit« (KMK, 2019, S. 4) sei an dieser Stelle kurz auf Studien zur Leistungsentwicklung bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ‚Lernen‘ in der Sekundarstufe I sowie dem berufsbildenden Bereich verwiesen. Dieser Schulstufe wird bildungsbiografisch eine hohe Relevanz zugeschrieben, da diese Etappe stark die nachschulischen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten prägt. Verschiedene Studien (Voß et al. o.J.; Bos, Bonsen & Gröhlich, 2009; Senatsverwaltung Berlin, 2016; Liebers, Kolke & Schmidt, 2018; Werner & Höhr 2020) belegen, dass das Leistungsniveau der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf ‚Lernen‘ in der Sekundarstufe I in den Kernbereichen, d.h. in Deutsch und Mathematik durchgängig im unterdurchschnittlichen Bereich liegt. Die Befunde aus PARS-F (Schulleistungsmessung im Förderschwerpunkt Lernen in den Klassen 5, 8 und 9) konnten die (weit verbreitete) Annahme eines zweijährigen Leistungsrückstandes nicht bestätigen (Müller, Stubbe & Bos, 2013, S. 289). Gleichzeitig ist festzustellen, dass in dieser Gruppe durchaus beachtliche Lernfortschritte, wenn auch außer- bzw. unterhalb der curricularen Erwartungen zu verzeichnen sind (vgl. zusammenfassend Werner & Höhr, 2020).

Eine teilhabeorientierte Diagnostik für diese Zielgruppe muss sich zukünftig folgenden Fragestellungen widmen:

- Welche Standards zur Dokumentation der erworbenen schulischen Kompetenzen stehen für diese Schüler*innengruppe zur Verfügung?
- Welche diagnostische und pädagogisch-didaktische Relevanz erfahren die Hinweise auf benachteiligende Sozialisationsbedingungen?
- Welche Barrieren lassen sich für die Teilhabe an nachschulischen Bildungsangeboten (Übergangs- und Ausbildungssystem) diagnostizieren?
- Sind die durch die Bildungsstandards der KMK formulierten Standards bzw. Kompetenzbeschreibungen geeignet, um diese Übergänge zu begleiten bzw. die die Teilhabe an nachschulischen Bildungsangeboten zu ermöglichen?

Um dieses Desiderat zu mindern, wird empfohlen, sich bei dieser Zielgruppe und dieser Schulstufe zumindest für den Übergang Schule – Beruf an Verfahren und Konzepten der beruflichen Bildung zu orientieren. Diese konzentrieren sich vorrangig auf diagnostische Vorgehensweisen, die die Teilhabe der Jugendlichen an der konkreten Lern- oder Ausbildungssituation fokussieren und Normierungen bzw. Standardisierungen nachrangig betrachten (Werner, 2017; Werner, 2020; BIBB o.J.). Verwendet werden hier häufig alternative Formate wie z. B. Szenario basierte Ansätze oder berufsfeldbezogene Potential- und Kompetenzanalysen. Exemplarisch sei auf zwei Verfahren verwiesen:

6.1 Profil-AC – ein Assessment-Center-Verfahren (Profil-AC, o.J.)

Dieses Verfahren bietet einen großen Pool an Aufgaben, Tests und Fragebogen zur Ermittlung der überfachlichen und berufsbezogenen Kompetenzen sowie der Studien- und Berufsinteressen von Jugendlichen und Erwachsenen. Es werden Kompetenzen anhand von Beobachtungsaufgaben sowie computergestützten Tests und Fragebogen erfasst. Zusätzlich schätzen die Teilnehmenden ihre überfachlichen und berufsbezogenen Kompetenzen selbst ein. Die Teilnehmenden erhalten ein individuelles, ressourcenorientiertes Kompetenzprofil mit ihren persönlichen Stärken und Entwicklungspotenzialen (Profil-AC, o.J.).

6.2 Szenario-Ansatz in der berufsbezogenen Sprachförderung (vgl. BWP Themenheft, 2016)

Über die Simulation typischer Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz werden Lernende bedarfs-, handlungs- und teilnehmerorientiert zielgerichtet und effektiv auf die Kommunikation am Arbeitsplatz vorbereitet. Szenarien bieten die Möglichkeit mündliche und schriftliche Kommunikationssituationen in simulierten Situationen zu diagnostizieren und so zu fördern, wie es am jeweiligen Arbeitsplatz erforderlich ist. Neben den arbeitsplatzbezogenen Anforderungen werden individuellen Erfahrungen berücksichtigt und der Transfer in zukünftige Situationen provoziert (Deutsch am Arbeitsplatz, o.J.).

7 Fazit

Eine teilhabeorientierte Diagnostik – besonders für Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen – muss die vielfältigen Einflussfaktoren und Ebenen, die eine Bildungsbiografie näher beschreiben können, systematisch erfassen. Als Maßnahme zur Sicherung von Teilhabe in den unter-

schiedlichsten sozialen Settings (Schule, berufliche Bildung, Sozialraum, Erwerbsarbeit usw.) muss Diagnostik auf allen Ebenen des Bildungssystems einschließlich aller vor-, außer- und nachschulischer Bildungsangebote verortet werden. Ihr Spektrum muss sich von rein schulleistungsbezogenen Diagnostiken hin zur Diagnose sozialer Gefährdungslagen bzw. benachteiligender Lebenslagen sowie arbeitsplatz bzw. -weltbezogener und alltagsrelevanter Anforderungen öffnen. Diese für die und in der jeweilige[n] soziale[n] Situation zutreffenden Befunde dürfen jedoch nicht den Lernenden als Person in seiner Ganzheit aus dem Blick verlieren. Es bedarf mehr denn je eines geschulten Blickes auf die gesamte Lern- und Lebenssituation des Menschen, die Achtung seiner risikobehafteten Lebensbedingungen, seiner lebensgeschichtlichen Einmaligkeit sowie der uneingeschränkten Akzeptanz seiner spezifischen Lebensbedingungen (Ahrbeck, 2011, S. 10).

Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BIBB (o.J.) * Entwicklung und Erprobung neuartiger Lernformen in Weiterbildungsmaßnahmen für nicht formal Qualifizierte (Pro-up). * abrufbar unter <https://www.f-bb.de/informationen/projekte/entwicklung-und-erprobung-neuartiger-lernformen-in-weiterbildungsmaßnahmen-fuer-nicht-formal-qualifiz/> [03.05.2020]
- Bos, W., Bonsen, M., Gröhlich, C. (Hrsg.) (2009). *KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*. Abrufbar unter: <https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2627296/57aad9e45d246f036600fa0658c42571/data/pdf-kess-7.pdf> [20.12.2019]
- BWP Themenheft (2016). *Sprache im Beruf*. Themenheft 6/2016; 34 f. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Deutsch am Arbeitsplatz (o.J.). *Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch*. Abrufbar unter <https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/> [12.01.2020]
- Destatis-Statistik (2019). Abrufbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1590/umfrage/schulabgaenger-ohne-hauptschulabschluss-in-deutschland-nach-schularten/> [07.02.2019]
- Euen, B., Vaskova, A., Walzebug, A. & Bos, W. (2015). Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt lernen am Beispiel von PARSE-F und KESS-7-F. In P. Kuhl, B. Lütjeklose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.) *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (S. 101-128). Wiesbaden: Springer.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartke, B. Sikora, S., Wember, F. (2021). *Schwierigkeiten und Entwicklungen in der sonderpädagogischen Diagnostik – Lösungsansätze am Beispiel der Verlaufsdiagnostik eines robusten Indikators*. In Zeitschrift für Heilpädagogik Heft 7/2021 S. 328 – 339

- Hasselhorn, M., Schneider, W. & Trautwein, U. (2014). *Lernverlaufsdagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Heimlich, U., Lutz, S. & Wilfert de Icaza, K. (2014). *Ratgeber Förderplanung. Individuelle Lernförderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Hamburg: Persen.
- Hinze, R. & Probst, H. (2009). *Diagnostik und Förderung mathematischer Basiskompetenzen in der beruflichen Bildung*. Fulda: AfL Druckerei
- Holzer, N., Lenart, F. & Schaupp, H. (2017). *Eggenberger Rechentest für Jugendliche und Erwachsene*. Göttingen: Hogrefe
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (1990). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd.2 Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- KMK (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019). online unter: [2019_03_14-FS-Lernen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf) (kmk.org)
- Liebers, K., Kolke, S. & Schmidt, C. (2018). (Hrsg.). *Der Schulversuch ERINA (2012- 2017). Befunde aus den wissenschaftlichen Begleitstudien zur Erprobung von Ansätzen inklusiver Beschulung im Freistaat Sachsen. Teil 1 –Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie des inklusiven Unterrichts an Oberschulen*. Online unter: <http://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A21076/attachment/ATT-0>; [20.10.2019]
- Limbach-Reich, A. (2015). »Response to Intervention« (RTI) im Spannungsfeld Inklusiver Diagnostik. In: H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.). *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 478-495). Weinheim: Beltz.
- Luhmann, N. (1984) *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Merdian, G., Merdian, F., & Schardt, K. (2012). *BADYS 5-8+ (Einzel- und Gruppentest)* . Bamberg: PaePsy Verlag.
- Meyer, M. & Jansen, C. (2016). Schüler/-innen als aktive Teilhaber diagnostischer Prozesse. In B. Amrhein (Hrsg.) *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 203-213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, S., Stubbe, T. & Bos, W. (2013). Leistungsheterogenität angemessen berücksichtigen. In N. McElvany, Gebauer, M. Bis, W. & Holtappels (Hrsg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 17 (S. 264 – 296). Weinheim: Beltz
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Zum Stellenwert sonderpädagogischer Förderdiagnostik. In U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.) *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (S. 1-15). Göttingen: Hogrefe.

- Pietsch, H. (2015). Konstruktivismus und Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.). *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 500-524). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit. In B. Amrhein (Hrsg.) *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 49-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2017). Individualisierung in der »Caring Community« – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 13-27). Band II. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Profil-AC (o.J.) *Kompetenzanalyse Profil AC*. Abrufbar unter: <https://www.profil-ac.de/>
- Ricken, G. (2010). Ansätze einer (behinderten)pädagogischen Diagnostik in einer inklusiven Schule. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.) *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklungen* (S. 315-331). Bielefeld: transcript.
- Ricken, G. & Schuck, K.D. (2011). Pädagogische Diagnostik und Lernen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, P. & B. Werner (Hrsg.). *Didaktik und Unterricht* (S. 110-119). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (2015). Personelle, institutionelle und administrative Voraussetzungen Inklusiver Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.). *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 567-581). Weinheim: Beltz.
- Schieferdecker, R. (2016). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität: Eine rekonstruktive Analyse*. Opladen: Budrich.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (2016) (Hrsg.). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht*. Online unter: [https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule; \[01.09.2017\]](https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule; [01.09.2017]).
- Südkamp, A., Pohl, S., Hardt, K., Jordan, A & Duchardt, C. (2015). Kompetenzmessung in den Bereichen Lesen und Mathematik bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: P. Kuhl, P., B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (S. 243-268). Wiesbaden: Springer.
- UN-Konvention (2006/2009). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Abrufbar unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile
- Voß, S.; Hauer, A.; Blumenthal, Y.; Mahlau, K.; Sikora, S. & Hartke, B. (o.J.). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach sechs Schulbesuchsjahren*. online unter: [https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/unirostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht-MZP7_Internet.pdf; \[20.07.2019\]](https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/unirostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht-MZP7_Internet.pdf; [20.07.2019])
- Walm, M., Schultz, C., Häcker, T. & Moser, V. (2017). »Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens« – Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II* (S. 11-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Walther, A. (2016). Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf. *Sonderpädagogische Förderung heute* (61), 121 -138.

Werner, B. (2017). *Teilhabe durch Grundbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Werner, B. (2020). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN – pädagogische und didaktische Implikationen. *Sonderpädagogische Förderung heute*. (2/2020), 149 – 160.

Werner, B. & Höhr, R. (2020). Entwicklung der Schulleistung von Schülerinnen und Schülern ohne und mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ in der Sekundarstufe I – ausgewählte Befunde einer fünfjährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 5/2020, 208 – 222.

Prof. Dr. Birgit Werner ist Professorin am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Analyse alltags-, ausbildungs- und berufsbezogener schriftsprachlicher und mathematischer Anforderungen bei Jugendlichen ohne Schulabschluss, die individuelle Förderung mathematischer Kompetenzen in inklusiven Settings, die Analyse, Entwicklung und Erprobung didaktisch-methodischer Konzeptionen für den Erwerb der Kulturtechniken im Kontext einer Benachteiligtenpädagogik, domänenspezifische Konzepte der Diagnostik und Förderung im Mathematikunterricht im Kontext von Inklusion und Heterogenität sowie didaktische Konzeptionen zur Übergangsgestaltung (Sekundarstufe I – Ausbildung/Erwerbsarbeit).

