

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht

1 Diagnostik als Basis für Unterrichtsqualität

Studien zeigen, dass sich sowohl die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte als auch die genaue Kenntnis des Lernstandes der Schüler und deren Lernverlauf positiv auf die Unterrichtsqualität auswirkt (u.a. Black & William, 1998; Hattie, 2013; Hasselhorn, Schneider, & Trautwein, 2014). Weinert, Schrader und Helmke (1990) zählen diagnostische Kompetenzen neben Sach-, didaktischen und Klassenführungskompetenzen gar zu den vier grundlegenden Kompetenzbereichen für Lehrkräfte.

In der Diagnostik unterscheidet man zwei große Paradigmen, die summative oder die formative Diagnostik (Scriven, 1967/Bloom, 1969 zitiert nach Klauer, 2014):

- Ziel der summativen Diagnostik (auch: Ergebnisdiagnostik) ist die Dokumentation des Lernstandes am Ende eines Lernprozesses bzw. zu einem bestimmten Zeitpunkt. Meist geht es um interindividuelle Vergleiche mit in der Regel quantitativen Methoden. Bsp.: (inter)nationale Schulleistungsstudien, klassische Testverfahren, Noten.
- Ziel der formativen Diagnostik (auch: Lernverlaufs- oder Prozessdiagnostik) ist die Dokumentation des Lernprozesses. Um einen Verlauf abzubilden, sind daher wiederholte Messungen notwendig. Die Methoden sind meist qualitativ und müssen sich am Lernprozess selbst bzw. an den im Unterricht thematisierten Inhalten orientieren ("curriculumsbasiertes Messen (CBM)": wenn z.B. der Akkusativ geübt wurde, sollte auch primär dieser diagnostisch überprüft werden, nicht vordergründig andere Zielstrukturen). Neben der Optimierung des weiteren Lernprozesses durch den Lehrer wird dadurch auch ein Feedback über die Lernfortschritte an die Lernenden möglich. Bsp.: informelle Verfahren, Proben, Unterrichtsbeobachtungen, gelenkte Spontansprachproben, aber auch spezielle Testverfahren zur Lernverlaufdiagnostik (Hasselhorn, Schneider & Trautwein, 2014).

Aufbauend auf diagnostischen Erkenntnissen werden gezielte Maßnahmen möglich: Genau dies macht den sprachtherapeutischen Unterricht - im Gegensatz zu allgemeiner Sprachförderung - per Definition aus: Sprachtherapeutischer Unterricht umfasst „spezifische sprachtherapeutische Maßnahmen auf der Basis einer individuellen sprachlichen Förderdiagnostik“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 15), Sprachförderung dagegen „unspezifische Maßnahmen“ (ebd., S. 15; dbs, 2007). Im Folgen-

den soll daher gezeigt werden, wie formative Diagnostik bausteinartig im sprachtherapeutischen Unterricht umgesetzt werden kann, mit dem Ziel die Unterrichtsqualität bezüglich sprachlicher Lernprozesse zu verbessern: Dies geschieht einerseits durch die Aufnahme von individuellen, sprachlichen Förderzielen in die Förderpläne einzelner Schüler, aber im Zuge der Praktikabilität von Förderprozessen auch durch die Planung von Klassenfördersequenzen mit Klassenförderzielen (d.h. sprachlichen Förderzielen, die für möglichst viele Schüler gerade in der Zone der nächsten Entwicklung liegen).

2 Generelles Vorgehen

Bei einigen Schülern sind grundlegende diagnostische Daten (u.a. bei Aufnahme in Förderschulen oder für die Erstellung von sonderpädagogischen Gutachten) bereits erhoben. Diese werden im Sinne einer formativen Diagnostik bzw. Prozessdiagnostik fortwährend überprüft und adaptiert. In anderen Fällen (u.a. in Inklusionsklassen oder im gemeinsamen Unterricht) sind häufig die sprachlichen Voraussetzungen nur unzureichend erfasst. Durch gezielte Beobachtung der Spontansprache im Unterrichtsalltag verschafft sich hier der Lehrer zunächst einen ersten Eindruck von den sprachlichen Fähigkeiten und stellt dazu Hypothesen über Stärken und Schwächen auf. In einem trichterförmigen Vorgehen werden die Hypothesen überprüft und durch Gruppenverfahren, kriteriengeleitete Beobachtungen bzw. Einzeldiagnostik differenziert sprachliche Voraussetzungen abgeleitet (vgl. Abb. 1):

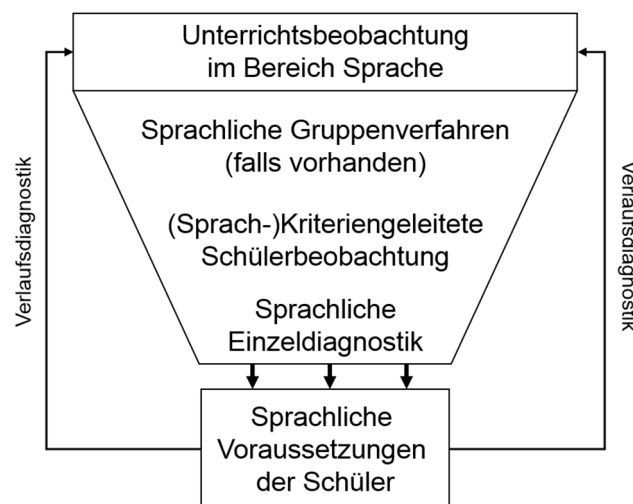


Abb. 1: Diagnostisches Vorgehen zur Erfassung der sprachlichen Voraussetzungen im Unterricht (leicht verändert nach Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 23)

Daneben müssen auch alle weiteren Entwicklungsbereiche wie Motorik, Sensorik, Kognition sowie Rahmenbedingungen und das Umfeld analysiert werden, um mögliche Stärken und Schwächen in die Förderplanung miteinzubeziehen.

3 Sprachliche Prozessdiagnostik im Unterricht: Curriculumsbasiertes Messen

Lehrkräfte müssen zur sprachlichen Prozessdiagnostik aus organisatorischen Gründen (es stehen kaum Ressourcen für Einzeldiagnostik zur Verfügung) meist Unterrichtssituationen nutzen. Methodisch eignen sich einerseits Spontansprachproben, andererseits informelle schriftliche Screenings (wobei man sich hier bewusst sein muss, dass der Wechsel in die schriftliche Modalität besonders in den unteren Klassenstufen Ergebnisverzerrungen mit sich bringen kann). Inhaltlich orientieren sich die diagnostischen Verfahren dabei am jeweiligen Unterrichtsverlauf der Klasse (= curriculumsbasiert, d.h. am Klassenlehrplan orientiert): Sie müssen daher oft von der Lehrkraft selbst konzipiert werden. Tab. 1 zeigt mögliche Unterrichtssituationen, die sich besonders für die Überprüfung einzelner Sprachebenen bzw. -strukturen im Unterricht eignen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Möglichkeiten einer curriculumsbasierten Prozessdiagnostik im Unterricht auf verschiedenen Sprachebenen

	Spontansprachprobe (z.B. Morgenkreis, Freiarbeit, Unterrichtsfächer), un gelenkt, aber auch gelenkt	Informelles Screening (unter Einsatz der Schriftsprache bzw. schriftlicher Methoden)
Aussprache	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wimmelbild zu bestimmten phonologischen Prozessen oder Lauten ▪ Minimalpaar-Bildkarten, Lautbildkarten ▪ Realgegenstände zu verschiedenen Lauten (z.B. im Fühlsack) ▪ Zählen/Farben benennen (viele Laute und -verbindungen enthalten) ▪ Unterrichtskontexte: v.a. Buchstabeneinführungen, Bilderbuchbetrachtung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lautes Vorlesen von Wörtern, Sätzen oder Texten durch die Schüler, idealerweise mit Häufung des betroffenen Lautes oder Prozesses
Wortschatz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wimmelbild zu bestimmten semantischen Feldern ▪ Einzelbildkarten ▪ Realgegenstände ▪ Rätsel stellen/Gegenteile benennen/pantomimische Tätigkeiten erraten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informeller Wortschatztest auf Wortebene: produktiv (Schreiben des Wortes zu einem Bild), rezeptiv (Zuordnen/Verbinden von Wort und Bild, s. auch Sprachverstehen)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partner-Wortschatz-Abfrage ▪ Unterrichtskontexte: v.a. Sachunterricht, Lektüre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assoziations-Mindmap (z.B. Impuls „Obst“, „Löwe“, „Wiese“) ▪ Stadt-Land-Fluss (mit anderen Oberbegriffen/Bereichen wie Tier/Pflanze/Eigenschaft/im Klassenzimmer)
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wimmelbilder und Elizitation bestimmter Zielstrukturen (z.B. Wen - Akkusativ), evtl. auch schriftlich fortgesetzt ▪ Einzelbildkarten zur Elizitation bestimmter Zielstrukturen ▪ Unterrichtskontexte: Je nach Zielstruktur v.a. Deutsch, Sachunterricht, aber auch Mathematik, Bilderbuchbetrachtung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informeller Grammatiktest: Schreiben zu Bildern mit Satzstartern ▪ Qualitative Auswertung freier Schreibprodukte
Sprachverstehen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Befolgen von Arbeitsanweisungen im Unterricht (z.B. zu Gegenständen aus dem Federmäppchen) ▪ Malaufgaben nach Anweisung (z.B. mündlich erteilte bzw. vorgelesene Aufgaben zu einem Ausmalbild) ▪ Vorlesen von Bilderbüchern oder kleinen Geschichten: Fragen zum Inhalt, Erkennen von Inkonsistenzen ▪ Unterrichtskontexte: Sachrechnen, Lesen, komplexe Arbeitsanweisungen (z.B. Kunst) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informeller Wortschatztest (rezeptiv): Bild zu genanntem Wort markieren (Zielitem, phonologischer/semantischer/nicht relationierter Ablenker) ▪ Lese-Mal-Aufgaben bzw. Leseverstehensaufgaben auf Wort-, Satz- und Textebene

Inhaltlicher Schwerpunkt der gewählten diagnostischen Unterrichtsphase sollten entweder das gerade aktuelle Klassenförderziel oder individuelle sprachliche Förderziele einzelner Schüler sein (modularisierte Diagnostik). Eine Komplettüberprüfung aller denkbaren sprachlichen Förderziele ist unrealistisch, besonders da im Sinne einer Verlaufsdagnostik eine stetige Wiederholung notwendig ist. Die Ergebnisse sollten mit

Hilfe eines Beobachtungsbogens festgehalten werden, um z.B. auch in der Klasse unterrichtenden Kollegen Einblick zu gewähren.

4 Umsetzung am Beispiel Wortschatz

Am Bereich Wortschatz wird nun das trichterförmige diagnostische Vorgehen im Unterricht exemplarisch erläutert.

4.1 Erste Unterrichtsbeobachtung

Es eignen sich jegliche Kommunikationssituationen und Schüleräußerungen für eine erste Beobachtung (vgl. Tab. 1), besonders dabei Benennungssituationen (z.B. Gegenstände, Bildkarten zum Sachunterricht benennen). Generell empfiehlt es sich nur für sehr geübte Beobachter, ungelenkte Beobachtungen durchzuführen. In der Regel ist ein Beobachtungsraster im Sinne eines Kriterienkatalogs zur gelenkten Beobachtung hilfreich. Derartige Beobachtungshilfen für den Unterricht finden sich bei Reber & Schönauer-Schneider (2014, zum Download 2014a) für die verschiedenen Sprachebenen. Im Folgenden sind auszugsweise Kriterien im semantisch-lexikalischen Bereich aufgeführt (vgl. Tab. 2). Der Lehrer trägt für jeden Schüler + (ja: sprachliche Stärke), U (Unsicherheit) oder - (nein: sprachliche Schwäche) ein.

Tab. 2: Kriterien für eine erste Unterrichtsbeobachtung: Ausschnitt zum Wortschatz (Reber & Schönauer-Schneider, 2014a)

	S 1	S 2	S 3
Wortschatz:			
Er verwendet treffende, differenzierte Begriffe und keine Umschreibungen oder Allzweckwörter („Dings“).	-	U	+
Dem Schüler fallen Wörter und Begriffe schnell ein.	-	-	+

4.2 Kriteriengeleitete Beobachtung

Für eine genauere Beobachtung benötigt die Lehrkraft Checklisten mit differenzierten Angaben von Symptomen, die sie sofort in der Situation oder anhand von mitnotierten Schüleräußerungen, Ton- oder Videoaufzeichnungen entsprechend ankreuzt. Für den Bereich Wortschatz bietet es sich an, gezielte Unterrichtssituationen zum Zeigen (rezeptiv) und Benennen (produktiv) bzw. auch zum Nachfrageverhalten bei unbekannten Wörtern (Strategie: Monitoring des Sprachverstehens) zu schaffen, in denen einzelne Schüler differenziert beobachtet werden (vgl. Tab. 1).

Die Lehrkraft lässt beispielsweise zu einem Memory (z.B. Obst) Bilder benennen und beobachtet die Schüler differenzierter, die in der ersten Beobachtung aufgefallen sind: Ein Schüler (S1) deckt die Bildkarte einer Orange auf und verbalisiert: „Ein Apfel, oder was das ist“. Auf die gegebene Hilfe der Lehrkraft („Die Frucht ist orange.“) meint er weiter: „Zitr- nein - [lange Pause]“ und auf die wiederholte Hilfe („Die Frucht ist orange und heißt deswegen __.“): „Man kann also ja - [Abbruch] Marine auch da

orange“ (in Anlehnung an Schönauer-Schneider & Schweiz, 2006). Diese Äußerungen analysiert die Lehrkraft und trägt die Symptome in die kriteriengeleitete Tabelle (vgl. Tab. 3) ein. Als weitere Überprüfung kann sie zusätzlich kleine Aufforderungen zum rezeptiven Verstehen der Begriffe („Zeige mir die Orange, die Zitrone, die Mandarine“) bzw. Aufgaben zum Nachfragen nach unbekanntem Wörtern (Monitoring des Sprachverstehens: „Zeige mir die Papaya“) stellen. Neben Nomen sollten auch Adjektive, Verben und Funktionswörter überprüft werden.

Tab. 3: Ausschnitt aus der kriteriengeleiteten Diagnostik zum Bereich Wortschatz (Reber & Schönauer-Schneider, 2014a)

	S1	S2	S3
Wortschatz allgemein			
Versteht viele Begriffe richtig			
Benennt viele Begriffe differenziert			
Wortfindung			
Kurze Antwortzeit (auch bei neuen Begriffe)	-		
Keine Platzhalter („weiß schon“), keine unspezifische Begriffe („dings, tut“)			
Keine Wortneuschöpfungen (Neologismen: „Blumenmann“ – „Gärtner“)			
Keine semantischen Ersetzungen (Oberbegriffe: „Tier“ – „Hund“; Neben-/Unterordnung: „Apfel“ – „Tomate“)			
Keine Umschreibungen, Gesten („Brille“: „Das zum Durchschauen auf der Nase“; Geste für Brille)			
Keine Unterbrechungen (Pausen, Pausenfüller „äh“, Umformulierungen, Selbstkorrekturen „Die Birn- äh- Banane“)	-		
Keine phonologischen Ersetzungen („Biene“ für „Birne“, „Marine“ für „Mandarine“)	-		
Keine Metakommentare, kein Vermeidungsverhalten („Wie heißt das gleich wieder?“, Abbruch, keine Antwort, „Hab ich vergessen“)	-		

4.3 Gruppentestverfahren

Der aktive Wortschatz ist (im Gegensatz zum passiven: hier existieren einige Gruppenverfahren, vgl. zusammenfassend Hachul & Schönauer-Schneider, 2014) nicht direkt mit Gruppenverfahren überprüfbar, nur über die Modalität Schriftsprache. Da hier keine normierten Verfahren vorliegen, kann die Lehrkraft lediglich selbst informelle Verfahren zu Unterrichtsthemen erstellen (z.B. Sachunterricht, Thema Wald: Wörter zu Bildern schreiben, Situationsbild Wald beschriften), immer im Bewusstsein der gewechselten Modalität und damit der Messverzerrungen.

Als Arbeitshilfe eignet sich die Diagnostik-Werkstatt von zabulo (Reber & Steidl, 2014), ein Computerprogramm, das die Lehrkraft bei der Generierung von informellen Screenings unterstützt: Die Lehrkraft wählt Begriffe zu ihrem aktuellen Wortfeld, und das Programm erzeugt Diagnose-Aufgabenblätter inkl. Bildern, Musterlösung so-

wie verschiedenen Anordnungen der Items für A- und B-Versionen. In zabulo sind verschiedene Aufgabenformate als vorkonfigurierte Layouts verfügbar, so dass je nach Wahl des Layouts der produktive oder rezeptive Wortschatz überprüft werden kann. Die ausgewählten Begriffe werden dann automatisch im gewählten Layout angeordnet und evtl. mit semantischen, phonologischen Ablenkern etc. ergänzt.

Die Auswertung kann mit Hilfe des kriteriengeleiteten Beobachtungsbogens (vgl. Tab. 3) oder SemLexKrit (Glück, 2013) erfolgen, wobei orthographische Schreibfehler nicht beachtet werden. Wird das selbst erstellte, curriculumsbasierte Verfahren vor und nach der Unterrichtssequenz eingesetzt, werden Lernfortschritte messbar.

4.4 Einzeltestverfahren

Je nach Bedarf und personellen Möglichkeiten der Klassenleitung bzw. der inklusiv tätigen Lehrkraft können ergänzend sprachliche Einzeltestverfahren eingesetzt werden (z.B. WWT; Glück, 2007), evtl. unterstützt durch sprachheilpädagogische Beratungsstellen oder Sprachtherapeuten. Diese oftmals standardisierten Daten sind v.a. wichtig bei Ressourcenzuweisungen oder Schullaufbahnentscheidungen.

5 Schluss

Ausgehend von den erfassten sprachlichen Voraussetzungen leitet die Lehrkraft Klassenförderziele (z.B. Klasse 1: Bereich Kommunikation/Pragmatik: Gesprächsregeln, z.B. „Ich schaue den Sprecher an“; z.B. Bereich Grammatik, wenn sehr viele Schüler in der Klasse die gleiche Zielstruktur als nächsten Entwicklungsschritt lernen sollen: „Akkusativ“) bzw. Förderziele für einzelne Schüler (z.B. in der Akkusativ-Klasse für einen Schüler noch „Subjekt-Verb-Kongruenz“) ab. Im Sinne einer formativen Diagnostik sollte ca. monatlich eine Reflexion dieser Ziele in nach obigen Gesichtspunkten dafür konzipierten, diagnostischen Unterrichtsphasen stattfinden.

Zusammenfassung/Fazit für die Praxis

In der Diagnostik unterscheidet man zwei große Paradigmen: Die summative Diagnostik (Ergebnisdiagnostik) oder die formative Diagnostik (Lernverlaufs- oder Prozessdiagnostik). Im sprachheilpädagogischen Unterricht spielt insbesondere die formative Diagnostik eine große Rolle, da ein sprachtherapeutischer Unterricht „spezifische sprachtherapeutische Maßnahmen auf der Basis einer individuellen sprachlichen Förderdiagnostik“ (Reber & Schönauer-Schneider 2014, S. 15) umfasst.

Anhand eines trichterförmigen Vorgehens mit einer allgemeinen Unterrichtsbeobachtung, Gruppenverfahren, kriteriengeleiteter Beobachtung und Einzeldiagnostik erfasst die Lehrkraft die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler differenziert und leitet individuelle sprachliche Förderziele bzw. Klassenförderziele ab. Die Ziele werden im Sinne einer Verlaufsdiagnostik fortwährend überprüft, z.B. in einer sprachli-

chen Prozessdiagnostik im Unterricht (curriculumsbasiertes Messen). Für dieses curriculumbasierte Messen und das trichterförmige Vorgehen im Unterricht werden praktische Beispiele (u.a. aus dem Bereich Wortschatz) näher erläutert.

Literatur

- Black, P. & Dylan, W. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education* 5 (1) 7-74.
- Glück, C.W. (2007). Wortschatz- und Wortfindungstest für 6-10-jährige Kinder & CD-ROM (WWT). München: Elsevier.
- Glück, C.W. (2013). SemLexKrit. Kriterienkatalog zur semantischen- und lexikalischen Analyse von Sprachproben. Verfügbar unter <http://www.sprachdiagnostik.de/diagnostik/semlexkrit-kriterienkatalog-zur-semantisch-lexikalischen-analyse/>[22.6.2014]
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, S. (2012). *Sprachverstehen bei Kindern*. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier.
- Hasselhorn, M., Schneider, W. & Trautwein, U. (Hrsg.) (2014). *Lernverlaufsdiagnostik*. Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning". Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klauer, K. J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdiagnostik. In: M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.). *Lernverlaufsdiagnostik*. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Bd. 12 (S. 1-17). Göttingen: Hogrefe.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (3. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014a). *Kompetenzprofile Sprache*. München/Basel: Ernst Reinhardt. Verfügbar unter http://www.reinhardt-verlag.de/de/titel/50550/Bausteine_sprachheilpaedagogischen_Unterrichts [22.6.2014]
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014). Unterricht und Therapie: Sprachheilpädagogischer Unterricht. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 323-330). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2013). Lehrersprache im Unterricht - mehr als nur erklären, fragen und entwickeln. *Pädagogik*, 7, 12-15.
- Reber, K. & Steidl, M. (2014). *Computerprogramm zabulo*. Lernmaterialien mit System. Weiden: Paedalogis. <http://www.paedalogis.com>
- Schönauer-Schneider, W. & Schweiz, B. (2006). *Sprache lernt man nur durch Sprechen*. Bausteine zur Sprachförderung im Unterricht. LMU München. München: Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Educational Expertise: Closing the Gap between Educational Research and Classroom Practice. *School Psychology International*, 11, 163-180.