

1. Diagnose und Therapie

Bei den Ärzten ist es klar: Nur auf der Grundlage einer zutreffenden Diagnose kann eine dem Leiden angemessene und für den Patienten hilfreiche Therapie entwickelt werden. Mediziner lernen das Diagnostizieren theoretisch und praktisch im Studium und sie verbessern sich in dieser Kunst in der praktischen Berufsausübung. Eine richtige Diagnose zu stellen, das ist für den Arzt nicht nur eine Frage des soliden Wissens, sondern auch der Erfahrung. Denn ein Repertoire an Beobachtungskriterien und Untersuchungsmethoden bietet allein noch keine Garantie für ein sicheres Urteil; es bedarf der ständigen Übung, der laufenden Schulung des Blicks.

Und wie ist es bei den Lehrern? Das Thema Diagnose spielt im Studium nur eine marginale Rolle, auch nicht in den dort verlangten pädagogischen Übungen. Im Referendariat ist es auf einer eher allgemeinen Ebene (1) ein Thema des Schulrechts („Notenverordnung“). Es geht hier darum, zu lernen, wie ich formalrechtliche Fehler und damit auch Einsprüche vermeide. Es ist (2) auch ein Thema der Erziehungswissenschaften („Leistungsmessung“). Hier werden Grundlagen soliden Testens vermittelt. (3) In den Fachdidaktiken stehen vor allem Hinweise für die Korrektur schriftlicher Arbeiten im Vordergrund. Die Bewertung der offenen Formen und der mündlichen Leistungen mag manchmal auch ein Thema sein, es herrscht hier aber eine nicht geringe Unsicherheit, und zwar sowohl bei den aktiven Lehrern als auch bei den angehenden. Fazit: Der Schwerpunkt liegt auf jeden Fall deutlich auf dem Aspekt „Bewertung“ und weniger auf der Diagnose.

Dabei dürfte eines völlig unstrittig sein: Die richtige Diagnose ist nicht nur (und meiner Meinung nach sowieso nur in zweiter Linie) die Voraussetzung für eine gerechte Leistungsbewertung, sondern sie ist vor allem die Basis für die „Therapie“, die in der Schule „Förderung“ heißt. Dabei müssen wir unterscheiden zwischen der „Leistungsfeststellung“ (hier in einem neutralen Sinne verstanden), die im Rahmen der Korrektur auf der Klassenebene stattfindet, und der auf den einzelnen Schüler bezogenen Leistungsfeststellung, der Diagnose. Für die Erhebung der Klassenleistung spielen die schriftlichen Arbeiten die wichtigste Rolle, die Klassenarbeiten und die Wiederholungsarbeiten („Tests“). Eine Diagnose der Individualleistung bedarf der systematischen Beobachtung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Die Einzelprüfung kommt im Unterricht eher selten vor; man scheut sich vor ihr, weil sie den Unterricht störe und die Kinder und Jugendlichen in eine pädagogisch problematische Stresssituation bringe. Manche werden daher beim Abitur zum ersten Mal in ihrem Leben 20 Minuten am Stück geprüft. Die mündliche Einzelprüfung ist aber für die Diagnose schon deshalb kein besonders geeignetes Instrument, weil sie meist am Ende einer Lernphase steht und damit für den Unterricht kaum noch relevant ist.

Im Wort „Diagnose“ steckt das griechische Wort für Erkennen, Durchschauen. Der Mediziner setzt beim Erkennen von Krankheiten überwiegend auf naturwissenschaftliche Indizien, dem Deutschlehrer stehen aber weder ein Reagenzglas, ein Stethoskop noch ein Thermometer zur Verfügung. Er kann nur die sprachlichen Äußerungen betrachten, wenn er dem Denken eines Schülers auf die Spur kommen will.

2. Die Erkenntnisse aus den Klassenarbeiten

Bei der Korrektur einer Klassenarbeit, eines Aufsatzes oder Diktats sehen wir, wie die Klasse und die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit der von uns gestellten Aufgabe klargekommen sind. Wir haben ein Thema eingeführt, geübt und vertieft, nun erfolgt die Kontrolle. Was wird dabei kontrolliert? Die Leistung der Schüler, nicht die des Lehrers. Wir

wollen wissen, was die Schüler können, was vom Unterricht in ihren Köpfen hängen geblieben ist, wie gut oder schlecht sie den Anforderungen gerecht werden, d.h. welche Fehler sie machen, wie routiniert oder unbeholfen sie mit dem Werkzeug Sprache umgehen, was sie an speziellem und allgemeinem Wissen gespeichert haben und welche Gedanken ihnen beim Schreiben eingefallen sind.

Das Ergebnis deuten wir so: Der gute Schüler hat offenbar etwas im Unterricht gelernt, der schlechte hat versagt, aber warum? Zum Beispiel deshalb, so deuten wir gerne, weil er im Unterricht nicht aufgepasst hat. Bei Klassenarbeiten, in denen Inhalte abgefragt werden, stellen wir fest, wie gut sich die Schüler darauf vorbereitet haben, d.h. wie erfolgreich sie „darauf gelernt“ haben. Die Frage, wie gut wir sie vorbereitet haben, stellen wir selten, denn wir gehen davon aus, dass wir es getan haben. Dabei sollten wir uns gelegentlich deutlich machen, dass wir auf das Lernen auf Klassenarbeiten, das zumeist am Vortag geschieht, keinen Einfluss haben. Und es könnte auch sein, dass wir ihnen während der Erarbeitung des Themas zu wenig Hilfen gegeben haben, weil wir gar nicht wussten, dass sie welche nötig hatten. Am Ende der Korrektur vergeben wir eine leistungsgerechte Note. Sie bildet eine der Grundlagen für das Jahreszeugnis. Das ist formal in Ordnung, aber es ist nicht alles.

Fazit: Klassenarbeiten sind zwar auch Instrumente der Diagnose, aber ihnen folgt in der Regel keine Therapie. Sie sprechen ein Urteil aus und wirken daher oft wie eine Bestrafung, sie lösen aber keine „Rehabilitationsmaßnahme“ aus. Die Arbeiten werden benotet, vielleicht wird – bei Aufsätzen oder Diktaten – sogar eine Verbesserung verlangt, aber das war es dann schon. Diese Art der Leistungsfeststellung bleibt folgenlos für den Unterricht; sie ist so gut wie nie die Grundlage von Förderung.

3. Wie wird derzeit bezogen auf das Fach Deutsch gefördert?

Es gibt bereits jetzt Förderunterricht in den Schulen, es gibt ihn auch im Fach Deutsch, z.B. in den Klassen 5 und 6 in Gestalt von klassenübergreifenden Förderstunden. Dort übt ein Lehrer, der noch eine Stunde im Deputat übrig hatte und daher diese Aufgabe übernehmen musste, zum Beispiel bestimmte Bereiche der Rechtschreibung, Zeichensetzung oder Grammatik. Oft fasst man die Schwachen mehrerer Klassen zusammen. Ob das Fördern Erfolg hatte, wird auch hier an den Noten abgelesen. Wenn jemand bei der nächsten Arbeit „besser“ geworden ist, d.h. eine bessere Note bekommen hat, muss er nicht mehr in den Stützkurs oder Förderkurs. Der Makel, ein schwacher Schüler zu sein, ist dann von ihm abgefallen.

Es gibt in einigen Schulen Förderunterricht für Legastheniker. Die Diagnose und Förderung der Lese-Rechtschreib-Problemfälle ist sehr komplex und sogar per Erlass geregelt. Auf diese Aufgabe kann man sich im Rahmen einer speziellen Fortbildung vorbereiten.

Es gibt vor allem in den Grund- und Hauptschulen Förderkurse für Kinder aus Einwanderungsfamilien. Dort werden ihre Sprachdefizite angegangen. Offenbar sind wir in Deutschland dabei noch nicht sehr erfolgreich, jedenfalls behauptet das die PISA-Studie. Woran es liegt, sagt sie uns nicht direkt. Aber es ist Folgendes zu vermuten: Die Kinder und Jugendlichen mit solchen Defiziten werden entweder nicht erkannt oder nicht zur Förderung verpflichtet. Die Förderung selbst ist entweder zu kurz oder nicht sinnvoll gestaltet.

Vielleicht denken wir dann auch noch an die Angebote für Hochbegabte; aber auch sie sind nichts anderes als eine Sondergruppe im schulischen Spektrum.

Wir sehen, das Thema „Fördern“ bezieht sich vor allem auf „Problemkinder“. Ob Förderunterricht für Versager, LRS, Zuwanderer oder Hochbegabte – es sind immer Randgruppen, die dabei gefördert werden.

Im Gymnasium spielen weder LRS noch das Zuwanderungsproblem eine Rolle. Dem Förderunterricht haftet – wie gesagt – der Makel an, dass er den Einzelnen stigmatisiert. Daher ist er bei den Schülern unbeliebt. Ob die Art und Weise, in der in den Stützkursen gefördert wird, sinnvoll ist, muss man sehr bezweifeln, denn es fehlt nach meinem Dafürhalten auch hier an einer vorausgehenden soliden Diagnostik als Grundlage individueller Fördermaßnahmen. Diagnose und Förderung müssen unbedingt aus der Schmutzdecke heraus und Bestandteil des alltäglichen Unterrichts werden. Das ist kein Thema für Randgruppen allein, sondern für alle Schülerinnen und Schüler.

4. Bemerkungen zur wissenschaftlichen Debatte

Die Zeitschrift *Schul-Verwaltung* hat vor kurzem (2004) ein Sonderheft herausgegeben, das den Titel trägt: „Individuelle Förderung – Alte und neue Herausforderung“. Dort stellt z.B. *Claudia Sulzbacher* (Schulpädagogin an der Universität Osnabrück) fest: „eine wichtige Grundlage für individuelle Förderung <sein> die diagnostischen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern“. Zum diagnostischen Wissen gehörten nicht nur standardisierte Verfahren, sondern „auch ein Gefühl für Kontextbedingungen <...> und Kenntnisse über die individuelle Lern- und in Teilen auch Lebensgeschichte des Schülers.“ Sie findet es daher unverständlich, dass dieser Bereich, die Diagnostik, in der Lehrerbildung vernachlässigt werde. Sie fordert zu Recht, die Diagnostik mit fachlichen Inhalten zu verbinden, d.h. „mit spezifischen diagnostischen Instrumenten und methodischen Ansätzen der Fachdidaktiken“. Ein abstraktes Methodentraining bringe wenig. Ein fördernder Unterricht die Schülerinnen und Schüler müsse dazu befähigen, „das eigene Lernen zu planen, mit anderen gemeinsam zu lernen und den eigenen Lernprozess zu reflektieren.“ Dazu brauchen die Lehrenden eine „verbesserte diagnostische Kompetenz“, und zwar bezogen auf ihr Fach.

Olga Jaumann-Graumann (Universität Hildesheim) beklagt im gleichen Heft, dass es in der Lehrerbildung versäumt werde, „die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf das einzelne Kind in der Schule vorzubereiten“. Dass die Lerngruppen „aus Individuen bestehen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen, unterschiedlichen Interessen und Lernstrategien“, gerate in den Hintergrund der Wahrnehmung. Auch ihre Forderung lautet: „diagnostische Fähigkeiten erwerben und Leistung differenziert beurteilen können.“

Angelika Speck-Hamdan (Universität München) stellt vor dem Hintergrund der Studien PISA und IGLU fest, „dass der Schlüssel für eine Verbesserung der Leistung in den Schulen die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen sei.“ Lernende sind in ihrem Lernen autonom, sagt sie, auch der kunstvollste Unterricht könne ihnen das Lernen nicht abnehmen. Die Lehrkräfte können „das Lernen in den Köpfen anregen und gezielt unterstützen. Dazu gehört die aufmerksame Beobachtung der Lernenden und das Bereithalten von vielfältigen Hilfe-Angeboten.“

Das Heft 184 von Praxis Deutsch trägt den Titel „Lernen beurteilen – Beurteilen lernen“ und enthält einige sehr brauchbare Vorschläge für den Komplex „Diagnose – Förderung – Benotung“. Dazu nachher mehr.

Als grundlegende Einführung in das Thema eignet sich auch das von *Hans-Ulrich Grunder* und *Thorsten Bohl* 2001 im Schneider Verlag Hohengehren herausgegebene Buch „*Neue Formen der Leistungsbeurteilung*“. Auch wenn der Titel etwas anderes signalisiert, auch hier gibt es einige gute Hinweise und Beispiele für die Diagnose. Neben den Büchern von *Klippert* nenne ich das 2003 bei Cornelsen erschienene Büchlein „*Üben, Wiederholen, Festigen*“ von *Liane Paradies* und *Hans Jürgen Linser*. Hier liegt der Fokus mehr auf den Methoden der Förderung.

5. Zusammenhänge

Das Thema Diagnostik darf nicht isoliert gesehen werden. Es ist nicht nur mit dem Thema Leistungsbeurteilung verknüpft, sondern vor allem mit dem Thema Förderung. Zur Förderung gehört das richtige Üben. Bildungspolitisch geht es um das Thema Änderung der Unterrichtskultur. Die besteht – sehr allgemein gesagt – in einer stärkeren Individualisierung des Unterrichts. Wer den Schülerinnen und Schüler mehr Eigenverantwortung für ihr Lernen geben will, muss ihnen zeigen, wie sie mit dieser Verantwortung umgehen sollen. Dazu brauchen sie neben allgemeinen Hinweisen zum erfolgreichen, effektiven Lernen auch individuelle Hilfen bei der Aufarbeitung ihrer Schwächen. Diese Hilfen aber können nur auf entsprechenden Beobachtungen jedes einzelnen Schülers beruhen. Dazu bedarf es handhabbarer diagnostischer Werkzeuge. Hierher gehört auch ein anderer Umgang mit Fehlern. Der Fehler ist für uns noch zu sehr die Grundlage fürs Bewerten und fürs Fördern.

Einzelhilfe und Klassenförderung hängen eng miteinander zusammen: Wenn wir die Einzelnen stärker fördern, fördern wir auch die Klasse und verbessern deren Leistung. Denn die individuellen Kompetenzen verbreiten sich in Partner- und Gruppenarbeiten oder bei der gemeinsamen Arbeit an Projekten.

Das Kompetenzniveau einer Schule und einer Klasse wird im Rahmen der landesweiten Evaluation erhoben. Insofern ist die Individualdiagnostik mit der allgemeinen Überprüfung der Standards, zum Beispiel im Rahmen von zentralen Arbeiten oder auch von Schulleistungsstudien verknüpft.

6. Diagnose und Förderung im Deutschunterricht: Beispiele

Im DU geht es um die verschiedenen Aspekte sprachlichen Handelns, um die Basiskompetenzen Schreiben, Sprechen und Lesen. Das Schreiben geschieht in der Form des Nachschreibens (nicht nur beim Diktat) und als Aufschreiben von Informationen, als gestaltendes (kreatives) und erörterndes Schreiben, nicht nur, aber vor allem im Aufsatz. Es gibt sachbezogenes und darstellend spielendes Sprechen und als Sonderfall das Sprechen als Präsentieren von Arbeitsergebnissen. Beim Lesen unterscheidet sich zwischen dem verstehenden, sinnerfassenden Lesen und dem gestaltenden Vorlesen. Im Schreiben, Sprechen und Lesen konkretisiert sich der Deutschunterricht. Jede dieser Sprachhandlungen erfordert bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Sie sind bei den einzelnen Schülern schon wegen der Begabungsunterschiede ungleich entwickelt und bedürfen daher neben einer klaren Vermittlung auch einer differenzierten Förderung. Die kann nur gelingen, wenn ihr eine solide Diagnose zu Grunde liegt. Ich will nun zu einigen Bereichen jeweils etwas zur Vermittlung, zur Diagnose und zur Förderung sagen.

a) Gestaltendes Vorlesen

Das laute Lesen, das Vorlesen, ist relativ einfach zu vermitteln, zu diagnostizieren und zu fördern.

Vermittlung: Das Vorlesen ist den Kindern bereits in der Grundschule im Zusammenhang mit dem Lesen beigebracht worden. Darauf greifen wir im Gymnasium zurück. Wir geben z.B. einzelnen oder allen Schülern einer Klasse die Aufgabe, einen Text zum Vorlesen vorzubereiten.

Nebenbei: Das spontane Vorlesen sollte unbedingt die Ausnahme bleiben. Denn damit sind die Meisten überfordert.

Die Vorbereitungsdauer hängt von der Textlänge ab. Auch für das Präparieren kurzer Texte sollte man wenigstens ein paar Minuten Zeit geben, damit sich die Leser einen Überblick verschaffen und einige Stellen markieren können (Hervorhebungen, Pausen, Stimmführung). Wir unterstellen bei dieser Aufgabe, dass allen klar ist, was mit Vorlesen gemeint

ist: *einen fiktionalen oder informativen Text ansprechend zu Gehör bringen, damit die anderen ihn verstehen und davon „ergriffen“ werden.* Aber was heißt „ansprechend“? Wir können nicht einfach nur voraussetzen, dass die Kriterien guten Vorlesens bekannt sind, wir müssen sie ständig wieder in Erinnerung rufen. Wir sollten unsere Erwartungen formulieren und damit auch das Ziel des Unterrichts benennen.

Vorlesende brauchen ein Publikum. Das bilden Lehrer und Mitschüler. Ihnen wird vorgelesen. Sie sind aber zugleich auch die Diagnostiker. Darauf müssen wir die Schüler auch vorbereiten.

Diagnose: Ob gut vorgelesen wird, kann jeder in der Klasse, nicht nur die Lehrkraft, unmittelbar hören und damit auch spontan beurteilen. Ob jemand stecken bleibt, sich verspricht, falsch betont, zu schnell oder zu langweilig liest – all das ist ohne Probleme wahrzunehmen und auch zu formulieren. Die Rückmeldung kann deshalb gut im Klassenverband erfolgen. Allerdings nützen pauschale Feststellungen gar nichts. Achten wir auf die Details.

Welches Wort wurde nicht richtig gesprochen oder nicht deutlich genug?

Welche Silben wurden verschluckt?

Wo wäre mehr Dynamik sinnvoll gewesen?

An welchen Stellen hätte die Stimme steigen, auf gleicher Höhe bleiben oder abfallen müssen?

So wie die Ärzte die Ergebnisse ihrer Diagnose dokumentieren, so sollten auch die Lehrer ihre Beobachtungen schriftlich fixieren. Dabei stelle ich mir für jeden Schüler ein standardisiertes Blatt vor, auf dem die verschiedenen Aspekte vorgedruckt sind und auf dem jeweiligen Defizite und Fortschritte ohne großen Aufwand festgehalten werden können. Das Notenbüchlein ist dafür kaum geeignet.

Nebenbei: Ein solches Diagnoseblatt kann auch eine gute Grundlage für beratende Gespräche mit den Schülern, den Eltern, aber auch den Kollegen bilden. Man könnte es am Jahresende dem nächsten Lehrer übergeben und damit die Kontinuität der Förderung erleichtern.

Förderung: Sie kann beim Vorlesen im Unterricht schlicht darin bestehen, wie in der Fremdsprache das unzulänglich oder falsch Gesprochene richtig vorzusprechen und so lange wiederholen zu lassen, also zu üben, bis es gelingt. Aber das passiert leider selten, weil manche Lehrer das damit verbundene Bloßstellen scheuen. Dies kann man umgehen, indem mehrere Schüler die schwierige Stelle im Chor sprechen.

Eine Bemerkung zum Thema Bloßstellen: Das ist nur dort ein Thema, wo wir kein „Fehlerkultur“ haben, wo Fehler zu machen eine Schande ist und nicht die Voraussetzung des Dazulernens.

Das Vorlesen lässt sich gut als Hausaufgabe üben, die Kinder können ihren Text den Eltern, Geschwistern oder Großeltern zur Probe vortragen, bis das Vorlesen flüssig gelingt. Was beim Theaterspielen nie bestritten wird – so lange proben, bis es klappt – muss auch beim Vorlesen selbstverständlich werden.

Damit ich nicht missverstanden werde: Es muss kein „Zeugnis-Vorlesen“ geben, wie auch das „Zeugnis-Singen“ oder „Zeugnis-Turnen“ nicht sein muss.

b) Verstehendes Lesen

Verstehendes Lesen ist etwas anderes und hat auch eine andere Funktion als das Vorlesen. Es geschieht in der Regel leise und ist meistens mit Schreibaufgaben verbunden. Die stehen entweder an der Tafel, auf einer Folie oder auf einem Arbeitsblatt. Auch das Lesejournal sei in diesem Zusammenhang genannt.

Vermittlung: Wir erläutern, wie ein literarisches Werk oder ein zu einem aktuellen Thema passender Text unter bestimmten Fragestellungen zu lesen ist, wie man einfache Informationen und komplexe Gedanken eines Textes erfasst und bewertet. Dabei können wir uns an den fünf Kompetenzstufen bei PISA orientieren. Wir müssen unbedingt immer wieder üben, wie man Stellen im Text markiert und in knapper Form exzerpiert oder resümiert, wie man Überschriften für einzelne Abschnitte formuliert und wie man die relevanten Textinhalte prägnant referiert (sprachliche Form: indirekte Rede). Sowohl das Markieren des Wesentlichen als auch das prägnante Zusammenfassen fällt den meisten Schülern sehr schwer. Diese Techniken können wir nur so üben, dass wir sie ständig praktizieren. Sie müssen aber auch immer wieder erklärt und exemplarisch vorgeführt werden. Hier ist Training alles. Einzel- oder Partnerarbeit bietet sich an.

Diagnose: Die ist beim verstehenden Lesen recht schwierig. Denn wir haben keinen direkten Einblick in die Vorgänge, die bei einem still lesenden Schüler im Kopf ablaufen. Wir haben auch keinen direkten Zugang zum Erfolg seiner Vorbereitung wie beim lauten Vorlesen. Wir sind bei der Diagnose des sinnerfassenden Lesens auf indirekte Indikatoren, also auf die mündlich und schriftlich vorgetragenen Ergebnisse angewiesen.

Dabei ist der Unterrichtsalltag recht hinderlich. Bei der Besprechung der „Lösungen“ eines Leseauftrags kommt in der Regel nur einer dran. Das ist die Folge und die Spielregel des frontalen fragend-entwickelnden Verfahrens. Sagt einer das in den Augen der Lehrkraft Richtige, geht der Unterricht rasch weiter, denn das richtige Ergebnis, d.h. der korrekte Inhalt steht im Vordergrund, nicht die Kompetenz und die Methodik.

Ob alle zu diesem vom Lehrer gelobten Ergebnis oder vielleicht zu ganz anderen Lösungen gekommen sind und warum, das bleibt meist außerhalb der Beobachtung. In der Regel wird verlangt, das vom Lehrer als richtig Abgesegnete ins Heft oder auf das Blatt zu übernehmen. Es wird später bei der Vorbereitung auf die Klassenarbeit wieder eine Rolle spielen. Probleme des Sinn erfassenden Lesens kommen im Unterricht sehr selten zur Sprache.

Manche Schwierigkeiten können wir erkennen, wenn wir während der Arbeitsphase die Art und Weise, wie die Schüler arbeiten beobachten. Das geht aber nur, wenn wir nicht ständig „unterwegs“ sind und den Kindern „auf die Pelle rücken“, sondern aus einem gewissen Abstand den Blick schweifen lassen. Dabei sollten wir vor allem auf jene achten, die ratlos blicken oder die Aufgabe vermeiden, indem sie umständliche ablenkende Vorbereitungen treffen. Es gibt aber auch welche, die sich mit dem Partner über den Lösungsweg streiten. Die kommen allein zurecht. Diagnose hat viel mit genauem Hinsehen zu tun und mit der Deutung der Körpersprache der Schüler.

Man sollte bei der Besprechung komplexerer Aufgaben (wobei die Komplexität am Text oder an der Aufgabe liegen kann) grundsätzlich zuerst mehrere „Lösungen“ vortragen lassen, diese Lösungen nicht gleich kommentieren, sondern erst der Klasse die Gelegenheit geben, sich darüber zu äußern. Rasch werden wir merken, dass auch vermeintlich Einfaches beträchtliche Mühe bereiten kann, dass für uns Lehrer Eindeutiges für die Schüler oft ganz und gar nicht so klar und eindeutig ist. Unsere Beobachtungen sollten wir unbedingt festhalten. Auch hierzu empfehle ich das schon erwähnte Diagnoseblatt.

Beim erarbeitenden Lesen von Ganzschriften kann das Lesejournal eine diagnostische Funktion bekommen. Im schon genannten Praxis-Deutsch-Heft 184 wird ein Versuch in der Oberstufe beschrieben, und zwar am Beispiel von Bernhard Schlinks Roman „Der Vorleser“. Dort ist auch ein Bewertungsbogen für die Selbstdiagnose abgedruckt.

Förderung: Es muss selbstverständlich werden, dass beim Sinn erfassenden Lesen im Unterricht nicht nur die inhaltliche Richtigkeit in den Blick kommt. Regelmäßig sollte man

auch über die Vorgehensweise reflektieren. Damit die Schüler darüber nachdenken und etwas sagen, muss man sie fragen, z.B.:

„Was ist dir bei dieser Aufgabe besonders schwer gefallen?“

„Warum hast du gerade diese Stelle angestrichen?“

„Was meinst du mit der Formulierung XY?“

Manchmal verstehen die Mitschüler schneller und besser als der Lehrer, worin die Verstehensprobleme bestehen. Das Konzept Lernen durch Lehren bietet sich daher hier ganz besonders an. Wie man allerdings den Schwierigkeiten im Einzelfall jeweils begegnen kann, was beim individuellen Verstehen jeweils weiterhilft, das wird nicht immer so ganz klar sein. Ich behaupte aber: je eindeutiger die Diagnose desto einfacher die Förderung.

c) Schreiben als Aufschreiben

Lehrer diktieren gerne das Richtige oder schreiben es an die Tafel oder auf eine Folie. Das nennt man „Ergebnissicherung“. Welches Ergebnis zu sichern ist, bestimmen wir, denn wir wissen, was richtig ist. Eigenverantwortliches Lernen setzt dagegen stärker auf die Entdeckungen der Schülerinnen und Schüler und hält unterschiedliche Ergebnisse aus. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der Deutschunterricht nur gering vom naturwissenschaftlichen Unterricht. Denn auch dort gibt es neben dem Ziel, das Richtige im Heft stehen zu haben, das andere, dass die Schüler Hypothesen entwickeln und dann überprüfen.

Vermittlung: Das Ergebnis einer Unterrichtsphase, einer Diskussion, eines fragend-entwickelnd erarbeiteten Inhalts fassen Lehrer gerne selber zusammen. Sie wollen bei der Ergebnissicherung sichergehen und schreiben daher vor, was bei ihrem Unterricht herausgekommen ist. Ich behaupte: Schüler können die Ergebnisse auch selbst zusammenfassen. Das Aufschreiben muss nicht in einem bloßen Abschreiben bestehen. Es kann auch im eigenen Formulieren bestehen. Das wird zunächst an einfachen Beispielen geübt. Die Schüler bekommen drei Minuten Zeit, den Gang oder das Resümee aufzuschreiben. Danach tragen einige ihre Zusammenfassungen vor. Die Klasse vergleicht, ergänzt, erhebt Einwände. Am Schluss greift die Lehrkraft allenfalls dann ein, wenn es nötig ist.

Diagnose: Wir erfahren viel aus den eigenen Formulierungen der Schüler. Wir erkennen deren formale, semantische, syntaktische Schreibprobleme und das inhaltlich nicht Verstandene, aber wir bekommen auch Hinweise auf Vermittlungsdefizite. Zuerst hören oder lesen wir die Schülerformulierungen, dann fragen wir nach oder lassen die Klasse nachfragen, wenn etwas unverständlich oder unklar ist. So erkennen wir, was gelungen und was misslungen ist, was klar ist oder was offenbar nur diffus verstanden wurde. Und so merken auch die Schreiber, wo ihre Stärken und Schwächen liegen.

Wichtig ist es, dass wir das Geschriebene ernst nehmen und damit auch den Schreiber, dass wir uns auf ihre Aussagen einlassen und sie nicht von vornherein als „falsch“ ablehnen. Einige Versionen werden wir am besten mit nach Hause nehmen und in Ruhe analysieren. Mit einer pauschalen Diagnose („Du hast das Ganze nicht verstanden“) wird nichts erreicht, wir müssen in die Einzelheiten gehen, wie wir das auch bei der Aufsatzkorrektur tun. Wir müssen aufdecken, was formale, semantische und syntaktische Fehler sind und inwieweit sie Ursache oder Folge inhaltlicher Unklarheiten sind.

Wird nur das falsche Wort für den richtigen Inhalt verwendet oder zeigt uns das falsche Wort das Missverstehen des Inhalts?

Wie kam es zu diesem Missverstehen? Lag es an der fehlenden Struktur des Unterrichts? Liegt es an der fehlenden Schreibkompetenz? Das wird sich allerdings nicht immer leicht auseinander halten lassen.

Förderung: Wenn irgendwo, so gilt beim Schreiben als zusammenfassendes Aufschreiben das Prinzip „Aus Fehlern lernen“. Dabei bietet es sich an, dass die Starken den Schwächeren helfen. Denn üben muss vor allem der, der es noch nicht so gut kann. Nirgendwo wird mehr Differenzierung und Individualisierung nötig sein als in diesem Bereich. Man muss dem Schwächeren zeigen oder durch die Mitschüler zeigen lassen, wo seine Verstehenshemmnisse und damit auch seine Formulierungsprobleme liegen. Wir können, ja wir müssen individuell helfen, indem wir immer wieder korrigieren und die Überarbeitung des unzulänglichen Textes verlangen.

Wichtig scheint mir auch, dass jeder Schüler seine Schwächen nicht nur erkennt, sondern auch notiert. Das ist bei der Rechtschreibung einfach (Fehlerkartei), bei den komplexeren Sprachmängeln könnte es ähnlich gemacht werden: eine laufend ergänzte Sammlung von Sätzen, deren Analyse und Korrektur festgehalten wird und so mit der Zeit Typisches sichtbar macht.

d) Präsentierendes Sprechen

Inzwischen gibt es kaum noch ernsthafte Einwände gegen die Präsentation, den Vortrag als Großform oder das Vortragen von Arbeitsergebnissen. Es ist als wichtig erkannt und es wird landauf landab praktiziert. Das Niveau ist beträchtlich gestiegen.

Vermittlung: Klar ist mittlerweile allen, dass eine Präsentation nicht einfach verlangt werden kann, sondern dass sie kontinuierlich geübt werden muss, und zwar von der ersten Klasse an. Schulen, die ein entsprechendes Curriculum eingeführt haben, können hier besonders große Erfolge vorweisen. Deutsch spielt hier eine zentrale Rolle als „Leitfach“. Beim Vortragen sind äußere und inhaltliche Aspekte zu unterscheiden, wobei deren Zuordnung nicht immer eindeutig ist: Gliederung, Sprache, Körperhaltung, mediale Unterstützung – sachliche Richtigkeit, adressatenbezogene Aufbereitung des Stoffs, „didaktische Reduktion“.

Diagnose: Hier können Klasse und Lehrkraft gut zusammenarbeiten. Es ist zu prüfen, ob die Kriterien einer guten Präsentation eingehalten wurden.

Waren die Inhalte wesentlich?

Wurden sie verständlich, übersichtlich, strukturiert vorgetragen?

War das Auftreten in Haltung und Sprache adressatenbezogen?

Beobachtungsbogen gibt es schon viele. Ich plädiere für wenige und eher allgemeine Kriterien. Nach jeder Präsentation gibt es eine kurze Rückmeldung entweder durch Mitschüler oder die Lehrkraft. Defizite in der sprachlichen Darstellung („Du sprichst so einförmig; variiere deine Stimme.“) und im Auftreten („Gestikuliere nicht so viel, lehne dich nicht an die Tafel.“) hält man fest; das ist eher ein Thema für taktvoll geführte Einzelgespräche.

Förderung: Lernen durch Tun, das gilt bei der Präsentation ganz besonders. Dabei muss jeder Schüler individuell betrachtet werden, und zwar vom Lehrer und von den Mitschülern. Die Grundlage bildet auch hier ein Diagnoseblatt: Die Hinweise, die wir den Schülern nach der Präsentation geben, müssen ganz konkret sein: Achte beim nächsten Mal vor allem darauf, bestimmte Floskeln zu vermeiden, sprich langsamer, überlege dir, wie du deinen Zuhörern das Verstehen erleichterst (Tafel, Folie, Thesenpapier). Bei der Förderung dieser Kompetenzen können Lehrer auf all das zurückgreifen, was ihnen in der Referendarzeit bei Unterrichtsbesuchen gesagt wurde.

e) Sachbezogenes Sprechen

Im Unterricht erwarten wir von den Schülern, dass sie etwas Richtiges sagen, dass sie auf unsere Fragen mit dem von uns Erwarteten antworten.

Vermittlung: Der Unterricht, vor allem der lehrerzentrierte, lebt vom Funktionieren des Sprachspiel Lehrerfrage-Schülerantwort. Leider sagen Schüler oft nicht das, was wir haben wollen. Darauf reagieren wir dann mit einem Tadel („Das ist nicht richtig.“) oder mit Nichtbeachtung, indem wir einfach den Nächsten fragen oder mit Ratlosigkeit („Das ist ja interessant, darauf kommen wir später noch einmal zurück.“). Dieses Frage-Antwort-System ist fehleranfällig. Manchmal liegt das Problem darin, dass wir eine unklare Frage gestellt haben oder mehrere hintereinander oder dass wir den Schülern zu wenig Zeit zum Nachdenken gegeben haben. Aber wie wäre es, das Thema „Welche Antworten sind auf diese Frage möglich?“ selbst zum Thema zu machen.

Diagnose: Wir sammeln dazu zum Beispiel drei unterschiedliche Antworten auf unsere Frage und stellen sie zur Diskussion. Welche Antwort passt, welche nicht? Wie kommt es zu der nicht passenden Antwort? Hat der Schüler nicht aufgepasst? Hat er die Frage missverstanden? Was ist in seinem Kopf bei der Formulierung der Antwort vor sich gegangen? Wenn wir dies mit den Schülern zusammen reflektieren, leisten wir nicht nur einen Beitrag zur Verbesserung des Frontalunterrichts, sondern sensibilisieren auch jeden Einzelnen. Nebenbei erfahren wir auch einiges über unsern Fragestil, denn wir merken mit der Zeit, welche Fragen gut verstanden werden und das erwünschte Ergebnis bringen und welche missverständlich sind.

Förderung: Schüler, die mit ihren Antworten häufiger daneben liegen, sollten wir intensiver Frage-Antwort-Situationen aussetzen. Warum stellen wir unsere Fragen immer der ganzen Klasse? Wir können ja auch mal einen oder eine kleine Gruppe exemplarisch fragen und die anderen zuhören lassen. Damit nähert sich das Ganze dem Prüfungsgespräch, gewiss, aber dessen Problem liegt in der Regel darin, dass es nicht geübt wurde. Je mehr wir etwas üben, desto routinierter werden wir, desto mehr verliert es an Schrecken. Übung baut Ängste ab.

7. Weiterführung und Zusammenfassung

Das Thema Diagnostik ist weder auf der theoretischen als auch auf der praktischen Ebene so entwickelt, dass wir nur zugreifen müssten. Die Wichtigkeit ist kaum bestreitbar, sie spielt in der Bildungsdiskussion seit PISA eine zentrale Rolle. Eine Stärkung der Diagnostik führt zu einem anderen Unterricht. Der muss sich mehr auf den Einzelnen einlassen und deshalb stärker differenzieren. Nicht jeder Schüler einer Klasse braucht den gleichen Unterricht. Der Deutschunterricht bietet beim Sprechen, Lesen und Schreiben viele Möglichkeiten der Differenzierung. Die müssen wir aber erst entdecken.

Dem beliebten Einwand „Das alles geht in einer großen Klasse gar nicht“ begegne ich mit der Frage: „Haben Sie es schon probiert?“ und mit dem Vorschlag, hospitierende Referendare und Praktikanten in die Diagnose einzubeziehen. Dann wird vielleicht auch die Hospitation attraktiver.

22.12.2004/Häcker