

Carle, Ursula

Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug für die Unterrichtsplanung

Bremen : Univ. 2001, 22 S.

urn:nbn:de:0111-opus-14799

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

1	<i>Welche praktische Bedeutung hat eine ökosystemische Förderdiagnostik im Unterricht an Regelschulen heute?</i>	3
1.1	Der Entstehungszusammenhang der Kind-Umfeld-Analyse Werkzeug einer ökosystemischen Förderdiagnostik	3
1.2	Idealtypische Merkmale der Kind-Umfeld-Analyse	5
1.3	Wandel der Kind-Umfeld-Analyse durch den gesetzlich vorgeschriebenen Einsatz im Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	6
1.4	Förderungsbezogene Diagnostik in der Grundschule	7
1.4.1	Neustrukturierung des Schulanfangs	8
1.4.2	Der Ruf nach Diagnostik als Lernprozessbegleitung in Handbüchern und Leitbildern	8
1.4.3	Wachsende Beiträge der Fachdidaktiken zur Lernprozessanalyse	9
2	<i>Vertiefung: Was ist das Spezifische der ökosystemischen Begründung des diagnostischen Werkzeugs Kind-Umfeld-Analyse?</i>	10
3	<i>Gibt es Anknüpfungspunkte an Konzepte der Unterrichtsplanung?</i>	16
4	<i>Zukunftsaussichten: Kind-Umfeld-Analyse als förderdiagnostisches Werkzeug für eine Schule im Umfeld</i>	17
5	<i>Literatur:</i>	20

Zunächst eine kurze Begriffsklärung:

die Vorsilbe »Öko« meint hier die soziale Umwelt. Ökosystemisch bedeutet demnach, dass die soziale Umwelt als Zusammenspiel mehrerer Systeme gesehen wird. Dieses Zusammenspiel ist bei Strukturähnlichkeit prinzipiell möglich. Es wird durch Kommunikationsprozesse vermittelt.

Förderdiagnostik meint die iterative Verbindung von Diagnose und Förderung in einem fortlaufenden Prozess. Es handelt sich also um Prozessdiagnostik etwa im Unterschied zur Statusdiagnostik. Förderdiagnostik könnte man auch als formative Evaluation des Förderungsprozesses bezeichnen.

Ökosystemische Förderdiagnostik geht nun davon aus, dass Förderung und ihre formative Evaluation die systemischen Kontexte mitberücksichtigen muss, also nicht isoliert auf ein System beschränkt sein kann.

In der *Unterrichtsplanung*, als geistige Vorwegnahme künftiger Unterrichtshandlungen, hat eine ökosystemische Förderdiagnostik folglich nur Relevanz, wenn die Bedeutung des Umfeldes für den Unterricht mitbedacht werden soll.

Schließlich: Was bedeutet in diesem Zusammenhang *Kind-Umfeld-Analyse*? Der Begriff beschreibt ein Verfahren, ein systemisches Werkzeug, mit dem der ökosystemische Förderzusammenhang analysiert und zugleich aktiviert werden kann. Genau genommen ist es ein Leitfaden mit Fragen und eine Art Anleitung, wer sich ebenenübergreifend in einem Team mit diesen Fragen befassen soll.

Ein systemisches Werkzeug zeichnet sich ganz allgemein dadurch aus, dass es die eigendynamische Wechselbeziehung zwischen verschiedenen Ebenen eines Systems zu modellieren hilft, mindestens modellhaft abbilden kann.

So viel zur Begriffklärung vorab.

1 Welche praktische Bedeutung hat eine ökosystemische Förderdiagnostik im Unterricht an Regelschulen heute?

Mehrere Diskurse fließen zusammen, wenn wir der Frage nach der praktischen Bedeutung einer ökosystemischen Förderdiagnostik im Unterricht von Regelschulen nachgehen.

1.1 Der Entstehungszusammenhang der Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug einer ökosystemischen Förderdiagnostik

Entstanden ist die Förderdiagnostik nicht in der Schulpädagogik, sondern in der Sonderpädagogik. Sie löste eine auf Tests basierende Statusdiagnostik ab, war aber zunächst noch stark auf das Kind als Individuum zentriert. Sein Lernprozess sollte in einer iterativen Folge von Datenerhebung, Entwurf von Fördermöglichkeiten, Förderangebote, erneute Datenerhebung diagnostisch fundiert optimal unterstützt werden.

(Folie Dreieck unterer Teil)

Zwei Erkenntnisse führten von der klassischen sonderpädagogischen Diagnostik weg:

1. wurde den Umfeldern des Kindes eine wachsende Bedeutung für seine Lernmöglichkeiten zugesprochen
2. setzte sich die Vorstellung durch, dass Kinder weitgehend selbstgesteuert lernen, dass wir sie letztlich nicht in ihrem Lernprozess entwicklungsförderlich determinieren können

Tatsächlich leben Kinder nicht in einer isolierten Schulwelt. Sie lernen vermutlich sogar außerhalb der Schule mehr als innerhalb. Per DALIN, ein norwegischer Schulreformer mit internationalem Ruf, schätzt den Anteil des außerschulisch erworbenen Wissens bei Schülerinnen und Schülern auf 90% - Tendenz stei-

gend. Wir können auch nicht mehr sagen, die Schule liefere ein Exklusivangebot, was sonst nirgendwo zu bekommen ist, wie OELKERS 1995 in seinem Aufsatz "Wie lernt ein Bildungssystem" eindrücklich herausgearbeitet hat. Immer deutlicher wird, dass die Unterstützung eines Kindes in seinem Bildungsprozess nichts typisch Schulisches ist. Es liegt folglich nahe, dass alle Beteiligten zum Wohle des Kindes zusammenarbeiten sollten.

Das einzige hierfür ausgearbeitete unterrichtsbezogene diagnostische Werkzeug im deutschen Sprachraum auf ökosystemischer Basis ist die Kind-Umfeld-Analyse.

Die Kind-Umfeld-Analyse wurde vor dem spezifischen Hintergrund des Schulsystems im Saarland Mitte der 80er Jahren entwickelt. Hilde SCHMIDT und Alfred SANDER erarbeiteten das Instrument zusammen mit Regelschulen, die behinderte, beeinträchtigte oder von Behinderung bedrohte Kinder nicht an Sonderschulen überweisen wollten.

Spezifisch für das Saarland ist eine lange und sehr erfolgreiche Tradition der wohnortnahen Integration behinderter Kinder in das Regelschulwesen, allerdings nicht in spezielle Integrationsklassen wie in anderen Ländern, sondern in Form der Einzelintegration. Wohnortnahe Einzelintegration setzt stärker als die Einrichtung von Integrationsklassen auf die integrative Kraft des Lebensumfeldes des Kindes. Die Vorstellung steht dahinter, dass eine Gemeinde, ein Viertel sozial integrativ wirken kann und dass dies in Kooperation mit der Schule erfolgen sollte. Das heißt aber, dass zwischen der Schule und ihrem Einzugsgebiet ein reger Austausch herrschen muss, soll die Schule diese Wirkung mit hervorbringen und zugleich von ihr profitieren.

Dieser Austausch ist bei der Kind-Umfeld-Analyse zunächst auf die Mikrosysteme ausgedehnt, in denen das betroffene Kind agiert. Folglich sind die Eltern, weitere Bezugspersonen, die Schule, spezielle Experten und nach Möglichkeit das Kind selbst beteiligt. Die Kind-Umfeld-Analyse im Saarland dient zur Mobilisierung aller vorhandenen Umfeldkräfte für die Förderung des Kindes. Sie nutzt den Umstand, dass jede Befragung, jede Diagnose die Beteiligten aktiviert und strebt dann gemeinsame Verbesserungen in den Handlungsbedingungen des Kindes an und zwar möglichst in allen seinen Lebensbereichen. Das ähnelt weitgehend der in USA verbreiteten Kontextanalyse. Dort hat man entdeckt, dass sich ohnehin um behinderte Kinder herum soziale Netzwerke herausbilden, auch ohne professionelle Unterstützung. Mit der Kontextanalyse versucht man diese Netzwerke professionell gestützt förderlich anzureichern (BOBAN/HINZ 1998, LÜPKE/VOß 1993).

Von der traditionellen sonderpädagogischen Diagnostik grenzt BAULIG die Kind-Umfeld-Analyse wie folgt ab: "Nicht mehr die rasterhaft-festschreibende Sichtweise des Defizitären, des Subjektiv-Negativen ist gefragt (AHRBECK 1993), sondern die systemisch orientierte Bestimmung dessen, welche Hilfe zu leisten ist und wie sie zu initiieren ist." (BAULIG 1999)

1.2 Idealtypische Merkmale der Kind-Umfeld-Analyse

Die Kind-Umfeld-Analyse lässt sich wie folgt kennzeichnen:

1. Beteiligt an der Kind-Umfeld-Analyse sind das Kind, die Eltern, die Lehrpersonen und weitere Bezugspersonen des Kindes aus seinen wichtigen Lebensumfeldern.
2. Man kann nicht bei einer individuumbezogenen Datenerhebung stehenbleiben. Eine systemische Betrachtung ist unabdingbar. Gegenstand der Untersuchung sind die handlungsbedingungen des Kindes in verschiedenen Bezugsfeldern, zu Hause, in Vereinen, in seinen Peergroups und auch im Unterricht.
3. Es hilft aber ebenfalls nicht, Beziehungskontexte zwar systemisch, jedoch anamnestisch rückwärtsgewandt zu erheben, wie es VAN DER KOOIJ vorschlägt (VAN DER KOOIJ u. BEEN, 1996, 25ff.). Genau dies ist der entscheidende in der Kind-Umfeld-Analyse intendierte Unterschied zu hergebrachter sonderpädagogischer Diagnostik. Die Kind-Umfeld-Analyse geht explizit über das Konstatieren und Erklären hinaus. Ziel ist im Hier-und-Jetzt-Kontext gemeinsam zu konkretisieren, was zu tun ist und was von verschiedenen Bezugsgruppen des Kindes bzw. der Kinder getan werden kann.
4. Es geht nicht darum, sich jetzt von allen Seiten therapeutisch auf das Kind zu stürzen. Statt dessen zielt die Zusammenarbeit auf die Verbesserung der Entwicklungsbedingungen des Kindes. Man arbeitet also so weit es möglich ist an den Lernumgebungen und möglichst nicht mit direkten Therapien oder Trainings.

Diese idealtypischen Vorstellungen von einer ökosystemischen Förderdiagnostik unter Anwendung der Kind-Umfeld-Analyse ist zwar gelegentlich in Praxisberichten beschrieben worden. Die praktische Nutzung des Verfahrens hat sich jedoch mit den Veränderungen im Schulwesen gewandelt.

Merkmale der Kind-Umfeld-Analyse

- Beteiligte: Kind, Eltern, Lehrpersonen, weitere Bezugspersonen
- Inhalt: Erhebung der Handlungsbedingungen des Kindes in seinen Bezugsfeldern
- Ziel: Nicht anamnestisch rückwärtsgewandt interpretieren, sondern konkrete Verbesserungen finden und vereinbaren
- Ansatzpunkt: Nicht das Kind therapieren, sondern seine Entwicklungsbedingungen in den Umfeldern verbessern

1.3 Wandel der Kind-Umfeld-Analyse durch den gesetzlich vorgeschriebenen Einsatz im Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Zwischenzeitlich ist in fast allen Bundesländern der gemeinsame Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder gesetzlich geregelt. Fast alle Bundesländer schreiben beim Übergang in eine Integrationsklasse oder bei Einzelintegration die *ökosystemisch* fundierte Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs vor. Dabei werden die Begriffe "Kind-Umfeld-Analyse" und "Kind-Umfeld-Diagnose" synonym gebraucht. In Niedersachsen heißt es offiziell Kind-Umfeld-Analyse. Durch die rechtliche Einbindung in den Apparat der Integrationsvorschriften hat das Verfahren allerdings auch einen anderen Stellenwert erhalten. Es wurde sozusagen aus der Zone des persönlichen Engagements für die Kinder des Viertels herausgeholt und hat nun rechtsverbindlichen Charakter.

Die Kind-Umfeld-Analyse trägt hier zur Festlegung bei, welche Ressourcen - personell und sachlich - für die Deckung des besonderen Förderungsbedarfs zur Verfügung gestellt werden sollen. Um herauszufinden, wie viele Sonderpädagogikstunden welcher sonderpädagogischen Spezialdisziplin erforderlich sind wird festgestellt, um welche Behinderung und um welchen Schweregrad es sich handelt. Aus dem anzufertigenden Gutachten muss außerdem begründet hervorgehen, in welcher Schule das Kind am besten gefördert werden kann, nach welchem Lehrplan die Unterrichtung erfolgen soll und ob hierfür Umbauten oder Anschaffungen erforderlich sind. Schließlich sind konkrete Hinweise auf Fördermöglichkeiten abzuleiten und im Gutachten festzuhalten.

Was geschieht hier? Nicht nur das Kind wird beobachtet. Um das Gutachten auf sichere Füße zu stellen, wird das Umfeld des Kindes einbezogen und ebenfalls befragt. Schließlich wissen die engeren Bezugspersonen eventuell mehr über die bisherige Entwicklung des Kindes und auch mehr darüber, welche Interessen es hat und wie es sich unterstützen lässt. Das ist ganz sicher ein großer Fortschritt gegenüber rein kindzentrierter Diagnostik. Immerhin wird nicht mehr nach den zurückliegenden Gründen für eine Beeinträchtigung gesucht, sondern es wird die Ressourcenfrage gestellt. Das Fördergutachten stellt außerdem die Lernvoraussetzungen im Verhältnis zu den Anforderungen des Lehrplans fest. Dies ist die Ausgangsbasis für die individuellen Entwicklungspläne. Unterrichtsplanung im sonderpädagogischen Bereich sieht ja nicht nur den Plan für die Klasse vor, sondern darüber hinaus für jedes Kind individuelle Arbeitspläne. Im Falle der Integration behinderter Kinder soll das nicht aufgegeben werden.

Gegenüber der ursprünglichen Intention fehlt in der gesetzlichen Regelung jedoch die konkrete langfristige Kooperation zwischen Schule und Umfeld. Die Ansatzmöglichkeiten werden meist rein schulisch gewählt. Das ist nicht anders zu erwarten, solange der Unterricht selbst nicht im lokalen und regionalen Umfeld verankert ist.

1.4 Förderungsbezogene Diagnostik in der Grundschule

Außer beim offiziellen Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird aber nun zunehmend auch im Regelschulwesen die Forderung nach einer Revision der wenig individualisierten Unterrichtsplanung laut. Die Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes sollen berücksichtigt, differenzierte Angebote nicht nur aus dem Unterrichtsstoff heraus, sondern vom Lernprozess her begründet werden. Aber nur vereinzelt gelingt es, die individualdiagnostische Sicht zugunsten einer ökosystemischen Sichtweise partiell zu überwinden. Ökosystemische Ansätze finden sich

- im Kontext des Schuleintrittsverfahrens vor allem bei NICKEL und
- im Kontext von Lernbeobachtungsverfahren beispielsweise bei Sigrid NICK (1996), die sich wiederum auf WEIGERT's Modell des Beobachtungsschwerpunkts bezieht (WEIGERT/WEIGERT 1993, 84)

Die Kind-Umfeld-Analyse ist jedoch hierfür noch nicht so ausgearbeitet, dass man schon von einem anwendbaren Werkzeug sprechen könnte. Auch das gelegentlich als ökosystemisch bezeichnete häufig verwendete Kieler Einschulungsverfahren (FRÖSE/MÖLDERS/WALLRODT 1986) sieht lediglich ein Elterninterview vor, wird dann aber vorwiegend für die Entscheidung verwandt, ob das Kind eingeschult werden kann oder zurückgestellt werden muss. Nicht in den Blick kommen Fördermöglichkeiten außerhalb des schon vorhandenen Rahmens.

1.4.1 Neustrukturierung des Schulanfangs

Die Trendwende in der Spezialisierung der Bildungsinstitutionen seit den 80er Jahren ist nun nicht mehr auf die Gesamtschuldiskussion und die Integration behinderter Kinder beschränkt, sondern zeigt sich auch am Schulanfang. Mit der Neustrukturierung des Schulanfangs verzichtet man auf Zurückstellungen und auf Sonderschuleinweisung für Kinder mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache oder der sozial-emotionalen Entwicklung. Es findet zunächst auch keine Feststellung der Art oder des Schweregrades mehr statt. Diagnostik dient ausschließlich der Förderung des Kindes, denn die Ressourcen werden allen Schulen im Rahmen einer sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Grundversorgung pauschal zugewiesen. Spezielle Integrationsklassen werden dann ebenfalls nicht mehr eingerichtet. Statt dessen verpflichtet sich die Grundschule wie bei der wohnortnahen Einzelintegration, grundsätzlich alle Kinder aufzunehmen, die schulpflichtig sind.

Diagnostisch fundierte individuelle Entwicklungspläne sind jedoch nach wie vor eher die Ausnahme als die Regel. Aber ohne ein gestuftes Verfahren mit zyklisch wiederkehrenden Momenten der Vergewisserung über die Fortschritte des einzelnen Kindes ist individualisierte Unterrichtsplanung nicht möglich. So notwendig und wünschenswert ein individuelles Eingehen auf die Lernvoraussetzungen jedes Kindes ist, so unverzichtbar ist es für die Förderung der behinderten oder beeinträchtigten Kinder. Man hat lange geglaubt, offener Unterricht mit einem großen Fundus an Handlungsangeboten ermögliche allen Kindern selbstgesteuertes Lernen. Die Erfahrungen beispielsweise in integrativen Grundschulen in sozialen Brennpunkten zeigen jedoch, dass es Kinder gibt, die mehr Struktur brauchen und deren Lernvoraussetzungen offenbar außerhalb dessen liegen, was eine Lehrperson für möglich hält. Der vorhandene und jahrelang gewachsene Klassenfundus in einer gestalteten Lernumgebung erreicht manches Kind nicht von selbst. Aber auch die Ausstattung solcher Klassen mit reichlich zusätzlichen Sonderpädagogikstunden und entsprechend ausgefeilter Individualdiagnostik brachte noch keinen durchschlagenden Erfolg. Das deutet schon den fehlenden Umfeldbezug an. In der grundschulpädagogischen Literatur wird er aber noch nicht gefordert. Hier ist man derzeit dabei, auf die Notwendigkeit einer diagnostischen Fundierung überhaupt aufmerksam zu machen.

1.4.2 Der Ruf nach Diagnostik als Lernprozessbegleitung in Handbüchern und Leitbildern

Sigrun RICHTER schreibt im neuesten Jahrbuch Grundschule (1999,24): "Um die Chance des integrativen Schulanfangs zu nutzen, ist es unerlässlich, dass die Schule die Voraussetzungen der Kinder gründlich erforscht. Dazu können Testverfahren eine Hilfe sein. Noch wichtiger ist eine lernprozessbegleitende Beobachtung, die Hilfen für die Auswahl von Entwicklungsaufgaben für die Kinder

gibt. Hier nur auf die Fähigkeit des Kindes zu vertrauen, sich bei einer hinreichenden Öffnung des Unterrichts schon die richtigen Aufgaben selbst auszusuchen, könnte die großen Möglichkeiten, die in einem neuen Modell von integriertem Schulanfang liegen, nur allzu schnell verspielen."

Im Entwurf des neuen niedersächsischen Grundschulrass wird wie in anderen Bundesländern die geforderte individualisierte Planung des Unterrichts an eine nachvollziehbare Lernentwicklungsdokumentation für alle Kinder gekoppelt. Darin zeichnet sich ein Trend ab, der in der grundschulpädagogischen Literatur seit Beginn der 90er Jahre deutlich hervortritt. Mit den zunehmenden Erkenntnissen über Entwicklungsprozesse vor allem im Schriftwerb und der gleichzeitigen Erfahrung, dass auch offener Unterricht auf gezielte Lernangebote zum richtigen Zeitpunkt nicht verzichten kann, wird der Ruf nach einer förderdiagnostisch zu fundierenden individuellen Förderung aller Kinder lauter. Einige Beispiele:

Das 3. Münsteraner Grundschulkolleg 1995 (BARTMANN/ULONSKA 1996) war ausschließlich der Ausbildung diagnostischen Denkens bei Grundschullehrerinnen und -lehrern gewidmet.

GABRIELE FAUST-SIEHL, ARIANE GARLICH und andere sprechen in den Empfehlungen zur Neugestaltung der Grundschule von der Notwendigkeit einer Diagnostik als Lernprozessbegleitung.

Dem entsprechen berufliche Leitbilder, wie das des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH oder das der BILDUNGSKOMMISSION NORDRHEIN-WESTFALEN von 1995, die diagnostische Kompetenz als wichtigen Bereich pädagogischer Professionalität aller Lehrerinnen und Lehrer, nicht nur der Grundschullehrkräfte ausweisen.

1.4.3 Wachsende Beiträge der Fachdidaktiken zur Lernprozessanalyse

Zwischenzeitlich gibt es in der Sonderpädagogik eine ganze Palette förderdiagnostischer Leitfäden, angefangen bei den Werken von Dietrich EGGERT zur Psychomotorik und zum Individuellen Entwicklungsplan bis hin zu Arbeiten von Rudolf KRETSCHMANN zum mathematischen Verständnis und zum Schriftwerb, die eine förderdiagnostische Lernprozessbegleitung unterstützen sollen. Es zeichnet sich ab, dass in den Fachdidaktiken die Auseinandersetzung des Kindes mit dem spezifischen Fachangebot zur Zeit zum Forschungsschwerpunkt avanciert. Kornelia MÖLLER und andere arbeiten an einem DFG-Antrag zur Erforschung der Entwicklung des technischen Verständnisses bei Grundschulkindern. Hier im Hause sind besonders die Fächer Musik, Sport und Theologie mit ihren grundschulbezogenen Forschungsprojekten hervorzuheben.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Niemand glaubt, mit diagnostischen Mitteln das gläserne Kind zu erzeugen, das man nur richtig mit Stoff füttern muss, damit es optimal lernt. Lernprozessbegleitung setzt vielmehr eine konstruktivistische Perspektive auf den Lernprozess des Kindes voraus und das Wissen darum, dass wir Lernen nur anregen, niemals determinieren können. Trotzdem sind Modellvorstellungen darüber, wie Kinder sich entwickeln und das unter den Bedingungen der sich verändernden Welt, wichtig. Lernbeobachtung ohne solche bewussten Modelle klebt entweder an der Stoffvermittlung oder an den ontogenetischen und aktualgenetischen Voraussetzungen des Beobachters. Für Lernprozessbegleitung ist das Verstehen zentral. Modelle vom Lernprozess des Gegenübers erleichtern das Verstehen durch die Formulierung von Differenzen.

Die ökosystemische Auffassung findet sich jedoch im Begriff der Lernprozessbegleitung zumeist nicht wieder. Bei genauem Hinsehen geht es hier wieder um einen vorwiegend individuumzentrierten Diagnostikbegriff. Vor dem Hintergrund einer recht eng auf das Klassenzimmer bezogenen Sicht von Unterricht bleibt das nicht aus. Die Kind-Umfeld-Analyse hatte demgegenüber weit mehr im Blick als nur das Kind und seine Lernvoraussetzungen im engeren Sinne, auch mehr als nur die enge unterrichtliche Situation in der Klasse. Was ist das Spezifische der ökosystemischen Begründung des diagnostischen Werkzeugs Kind-Umfeld-Analyse?

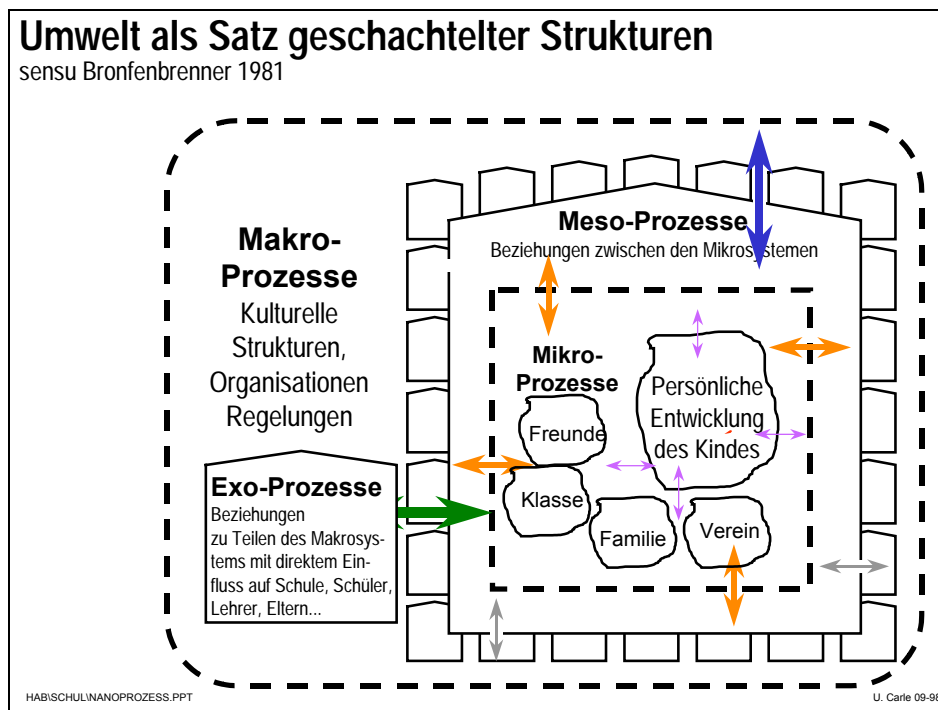
2 Vertiefung: Was ist das Spezifische der ökosystemischen Begründung des diagnostischen Werkzeugs Kind-Umfeld-Analyse?

Hinter der Kind-Umfeld-Analyse steht die Annahme, dass sich Lernvoraussetzungen umfeldbezogen entwickeln. CHRIST/ HILDESCHMIDT (1986, 186) verstehen die verschiedenen Umfelder als zusammenhängend, im Austausch befindlich. Zugleich werden sie als veränderbare Bedingungen kindlicher Entwicklungsmöglichkeiten betrachtet, denn Entwicklung geschieht nach BRONFENBRENNER durch die tätige und reflektierte Auseinandersetzung mit der Welt und eröffnet eine immer differenziertere, verlässlichere Vorstellung von der Welt.

Die kindliche Umwelt ist demnach zugleich Bedingung und Medium der kindlichen Entwicklung, Aneignungsziel und als Quelle der tätigen Auseinandersetzung Entwicklungsmotor. Zugleich gestaltet das Kind seine Umwelt reproduktiv und produktiv mit..

Das bedeutet jedoch, dass die Lernvoraussetzungen eines Kindes vorwiegend von seinen bisherigen Handlungsmöglichkeiten abhängen. Die Schule bietet dabei nur einen kleinen Ausschnitt des gesamten Möglichkeitsraumes. Eine zentrale Erkenntnis BRONFENBRENNERS ist, dass erfolgreiche Entwicklungsförderung

nicht beim Kind alleine ansetzen darf, sondern die Systeme, in denen das Kind lebt, mitfördern muss.



Wollte man die Lernvoraussetzungen eines Kindes erheben, so müsste man folglich nach seinen Handlungsmöglichkeiten in den verschiedenen Umfeldern fragen. Im Unterschied zur kindzentrierten Diagnose, die lediglich den Förderbedarf am einzelnen Kind feststellt, bezieht sich die Kind-Umfeld-Analyse auch auf das Lebensumfeld des Kindes, z.B. das Elternhaus, den konkreten Unterricht der jeweiligen Schule, die das Kind besucht oder auf seine Freizeitkontakte.

HILDESCHMIDT schreibt (1998, 184): "Folgen wir hierin den Gedankengängen Bronfenbrenners..., so stellen wir uns die Umwelt als einen Satz ineinander geschachtelter Strukturen vor und zuinnerst, auf der ersten Ebene den unmittelbaren Lebensbereich, der die sich entwickelnde Person umgibt. Die Bedeutung von materiellen und sozialen Bedingungen im Mikrosystem Familie oder Schulklasse für die Entwicklung eines Menschen sind bekannt. In der Regel werden allerdings die Umfeldbedingungen auf strukturelle Variablenmerkmale reduziert, die als Ursachen für individuelles Verhalten vermutet werden: z. B. Schichtzugehörigkeit, Berufstätigkeit der Eltern, Familiengröße".

Ökosystemisch im Sinne BRONFENBRENNERS sind es auf der untersten Ebene die konkreten direkten Beziehungen im Mikrosystem, die Handlungsmuster, die Handlungsbedingungen und die Angebote zu gemeinsamem Handeln, die Lernen ermöglichen. Lernprozessdiagnostik setzt folglich die konkrete Auseinandersetzung mit dem Kind in seinen Mikrosystemen voraus. Es wäre gerade

falsch von statistischen Merkmalen des Umfeldes auf die Potentiale des Kindes zu schließen. Ein typisches Beispiel ist die Vorstellung, Professorenkinder seien altklug niemals klug, Einzelkinder seien unsozial, Kinder mit einer anderen Muttersprache solle man sicherheitshalber bei der Aufnahme in eine deutsche Schule eine Klassenstufe zurückstellen.

Nur die tatsächlichen Verhältnisse interessieren demgegenüber in der Kind-Umfeld-Analyse, weil es darum geht, diese Verhältnisse zu verbessern. Ein zweiter häufiger Fehler besteht darin, nur aus der Position des Kindes zu analysieren. Im Mikrosystem geht es aber um die Beziehung zwischen zwei oder mehr Personen und deren jeweilige Perspektiven und Anteile in der Beziehung. So hängt das Lernen der Kinder nicht nur von ihren Voraussetzungen, die sie in anderen Mikrosystemen oder in der Schule erworben haben, ab, sondern auch davon, was die Lehrperson aktuell anbietet. Dies wiederum mag damit zusammenhängen, welche Möglichkeiten die Lehrperson in ihrer Familie hatte, um den aktuellen Unterricht vorzubereiten. Das Kind ist gar nicht in der Familie der Lehrperson anwesend, trotzdem wirkt etwas von dort auf seine Lernmöglichkeiten. BRONFENBRENNER hat auch das mitbedacht und als Exosystem bezeichnet. Ein weiteres Beispiel für Wirkungen im Exosystem: In der 12. Shell Jugendstudie gaben fast die Hälfte der Jugendlichen (45,3%) Arbeitslosigkeit als Hauptproblem an, auch dann wenn sie davon nicht betroffen waren und auch nicht unmittelbar davon bedroht wurden.

Zusätzlich macht BRONFENBRENNER darauf aufmerksam, dass die verschiedenen Mikrosysteme, denen das Kind angehört oder zwischen denen es wechselt wiederum untereinander verflochten sind. Er bezeichnet dieses Beziehungsgeflecht als Mesosystem und meint damit z. B. die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus, zwischen Kindergarten und Schule, zwischen Verein und Kirche, zwischen Schule und Ausbildungsbetrieb etc.. Eine Lernprozessdiagnostik auf ökosystemischer Basis setzt folglich auch die Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen zwischen Mesosystem und dem Lernprozess des Kindes voraus. Welche konkreten Handlungsmöglichkeiten eröffnen sich durch die Zusammenarbeit der verschiedenen Mikrosysteme für das Kind? Welche werden verhindert?

Als viertes System beschreibt BRONFENBRENNER das Makrosystem als - Zitat - "eine auffallende Erscheinung, die den Lebensbereichen auf allen drei Ebenen der oben skizzierten, ökologisch verstandenen Umwelt gemeinsam ist: Lebensbereiche einer bestimmten Art - wie häusliche Umgebung, Straßen, Büro - sind einander innerhalb einer Kultur oder Subkultur im Allgemeinen sehr ähnlich, während sie sich von Kultur zu Kultur deutlich voneinander unterscheiden, als gebe es in jeder Gesellschaft oder Subkultur so etwas wie Konstruktionsanweisungen für ihre Organisation" (BRONFENBRENNER 1989,20).

Auch diesen virtuellen Hintergrund müsste eine Lernprozessdiagnostik auf ökosystemischer Grundlage berücksichtigen. Integrativer Schulanfang und die flächendeckende Einführung der sonderpädagogischen Grundversorgung wäre z. B. ein deutlicher Eingriff in das Makrosystem, der die eingefahrenen Routinen, ja das gesamte organisationale Geflecht zwischen Grundschule, Sonderschule und sozialpädagogischen Einrichtungen in Bewegung versetzt. Systemisch gedacht, ist aber die Wirkung dieses Eingriffes letztlich nicht voraussagbar. Wir müssen davon ausgehen, dass komplexe soziale Systeme nicht linear determinierbar sind.

Was BRONFENBRENNER nicht herausgearbeitet hat kommt hinzu: Ökosystemische Diagnostik macht die Analyse der inhaltsbezogenen Lernprozesse des Kindes selbst nicht überflüssig. Zur Erfassung der kindzentrierten Aspekte muss zusätzlich auf detailliertere förderdiagnostische Instrumente, wie sie vor allem aus den neueren fachdidaktischen Forschungen hervorgehen, zurückgegriffen werden.

Entscheidend ist jedoch, dass das Umfeld im Blick bleibt, indem es aktiv und unter der Perspektive der gemeinsamen Verantwortung für die Entwicklung des Kindes an der Diagnose und an der Förderung mitwirkt. Die erweiterten Handlungsmöglichkeiten des Kindes, reichere Handlungsbedingungen sind in den Umfeldern zu schaffen.

Die Kind-Umfeld-Analyse, ökosystemisch interpretiert, soll deshalb die verschiedenen für das Kind zentralen Bezugfelder zu einer förderungsbezogenen Kooperation bewegen. Gemeinsam sollen Möglichkeiten gefunden werden, was aus den verschiedenen Perspektiven heraus und in den verschiedenen Bezügen getan werden könnte, um das Kind optimal zu unterstützen. Es geht also um eine Zusammenarbeit der verschiedenen Systeme, nicht um Elternarbeit, auch nicht alleine um gemeinsame Feste mit der Kirchengemeinde oder dem Verein, schon gar nicht, wenn diese dem Kind gar keine neuen Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Vielmehr geht es um die Entwicklung einer kindorientierten Lerngemeinschaft Schule-Umfeld, die es in einer langfristigen Unterrichtsplanung zu nutzen gilt. Zahlreiche Elemente einer solchen Zusammenarbeit finden wir schon vor. Außerschulische Lernstandorte gehören genauso dazu, wie die Arbeit im Rahmen der AGENDA 21.

Deutlich wird, dass Unterrichtsplanung in einem ökosystemischen Sinne niemals alleine auf den engen schulischen Vermittlungsprozess bezogen sein kann, sondern diesen Vermittlungsprozess eingebunden in das Leben des Kindes sehen muss. Das bedeutet aber auch, dass Unterrichtsplanung viel langfristiger angelegt sein sollte und mehr Kooperationspartner einbeziehen muss. Die Pla-

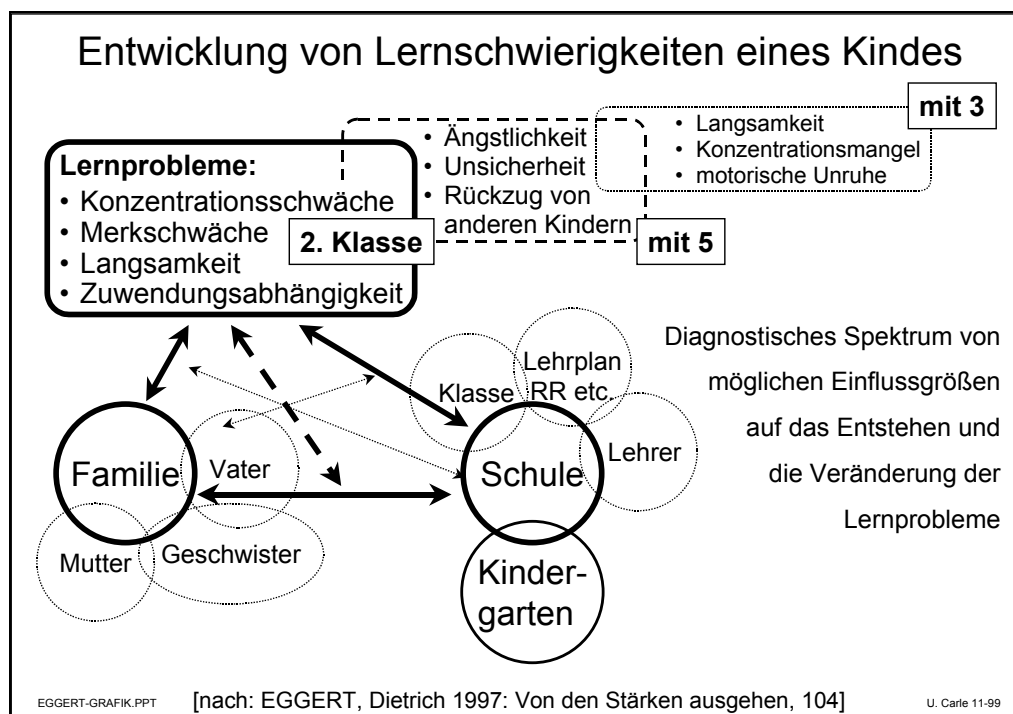
nung der einzelnen Musikstunde beispielsweise mit alle ihren möglichen methodischen Verkünstelungen wird in einer langfristigen Konzeption eines im Umfeld bedeutsam verankerten Unterrichts ziemlich unwichtig. Der unterrichtliche Arbeitsprozess wird statt dessen zunehmend von ernsthaften Arbeiten getragen, die von außen wertgeschätzt und deshalb unterstützt werden. Dabei wird den Kindern leicht einsichtig, dass sie vieles lernen müssen, um mit dem Umfeld auf immer höherem Niveau kooperieren zu können.

Zusammenfassend ist die Kind-Umfeld-Analyse ist wie folgt aus BRONFENBRENNER's Ansatz ableitbar.

1. Vor dem Hintergrund des Entwicklungskonzeptes BRONFENBRENNERS bilden die Möglichkeiten gemeinsamen Handelns, die dem Kind in seinen verschiedenen Bezugsfeldern geboten werden, sozusagen das Fundament der Lernausgangslage. Es geht folglich im Interesse des Kindes um den Ausbau der potentiellen Möglichkeiten, welche die Umfelder dem Kind zu immer komplexeren selbstgesteuerten Tätigkeiten bieten. Die Analyse sucht solche Ausbaumöglichkeiten.
2. Zu diesen zu analysierenden Umfeldern gehört auch die Schule und die Schulklasse. Folglich geht es auch um die kritische Beleuchtung der durch das Unterrichtsangebot, die unterrichtlichen Interaktionen, die gesamte schulische Lernumgebung geschaffenen Handlungsmöglichkeiten.
3. Diese Analyse geschieht in der Zusammenarbeit wichtiger Personen und Institutionen im Umfeld des Kindes und mit dem Kind selbst. Kind-Umfeld-Analyse erfordert neben der Kooperation in der Schule auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und Institutionen der Gemeinde bzw. des Stadtteils.
4. Wichtig ist: Es handelt sich nicht um ein bloßes Erhebungsverfahren, sondern die Kind-Umfeld-Analyse zielt auf die kooperative Erarbeitung eines koordiniertes Konzept zur gemeinsamen Verbesserung der Handlungsbedingungen aller Beteiligten zum Wohl des Kindes. Dazu ist gegenseitiges Verstehen und die Verständigung über den Willen zu einem solchen gemeinsamen Schritt erforderlich.

Es müsste darum gehen, gemeinsame Entwicklungsinteressen des Kindes, der Klasse, der Schule und verschiedener Umfelder zu erarbeiten, um gemeinsame Schritte zur Verbesserung der Handlungsmöglichkeiten der Kinder auf allen Ebenen gemeinsam planen zu können. Voraussetzung ist das gegenseitige Verstehen der Beteiligten, der Kinder und in Differenz dazu auch ihrer Eltern und Lehrpersonen. Verstehen meint die gegenseitige Kenntnis und die Anerkennung der eigenständigen Sinndeutung. Das ist Voraussetzung für Verständigung über gemeinsame Ziele und eigenständige Schritte in Richtung auf diese gemeinsamen Ziele.

Dieser Blickwechsel setzt einige Grundeinsichten voraus. Vor allem die, dass Lernen ein aktiver und nicht ein passiver Prozess ist. Dass Kinder wie ihre Eltern und andere Bezugspersonen zu einem aktiven Lernen fähig sind, dass sie denken können, deuten können, Vorstellungen von sich und der Welt und ihrer Zukunft haben usw. Dazu gehört auch die Einsicht, dass dieses Denken und Wahrnehmen der Kinder anders ist als das der Erwachsenen, das der Eltern anders ist als das der Lehrpersonen. Wichtig ist die Akzeptanz, dass niemand andere Lernen machen kann, dass es sich aber lohnt, sich mit anderen Personen über getrennte und gemeinsame Entwicklungen zu verständigen. Die ökosystemische Sicht erfordert außerdem die Erkenntnis, dass Lernen die Bezüge zu den vielfältigen verschachtelten Systemen nicht einfach abschütteln kann. Sie sind ohnehin vorhanden und könnten auch störend wirken, wie EGGERT in folgendem Schaubild darstellt.



Sinnvoller wäre es, die Bezüge zu den verschachtelten Systemen frühzeitig unterrichtsplanerisch zu nutzen. Dann bestünde die Chance Ressourcen zu mobilisieren, die Lernprobleme gar nicht erst aufkommen ließen. Hierfür wäre jedoch ein Unterricht erforderlich, der sich nicht auf das Schulhaus, den Lehrplan und die Bücher zurückzieht. Kooperationen mit den verschiedenen Umfeldern wären unabdingbar. Gibt die Kind-Umfeld-Analyse bei der Planung eines solchen Unterrichts neue zusätzliche Anregungen? Oder können wir auf vorhandene Literatur über Unterrichtsplanung zurückgreifen?

3 Gibt es Anknüpfungspunkte an Konzepte der Unterrichtsplanung?

Zunächst muss konstatiert werden, dass es zur Frage der Unterrichtsplanung kaum neuere Literatur gibt. Auch die letzte Woche unter dem Titel "Neue Didaktiken" als Sonderband der Zeitschrift Die Deutsche Schule veröffentlichten, sind ausschließlich auf der Orientierungsebene angesiedelt und sagen über Werkzeuge, also den strategischen Bereich der Unterrichtsplanung, nichts aus.

In den letzten Jahren ist ein Ausdifferenzierungsprozess zu beobachten, der wegführt von umfassenden didaktischen Modellen und hinführt zu einer Ausarbeitung von Gestaltungsbausteinen für einen individualisierten Unterricht.

Ich greife trotzdem eingangs nochmals zurück auf jene didaktischen Modelle, die ich selbst im Studium kennengelernt habe und die auch heute noch in den didaktischen Lehrbüchern und Vorlesungen zentral sind. Was noch aussteht, ist eine Analyse des reformpädagogischen Erbes. Ich ahne, dass nicht nur in Celestin FREINETs Ecole Moderne zahlreiche Hinweise versteckt sind, die für einen umfeldverankerten Unterricht Planungshilfen geben könnten.

Doch zunächst zu den didaktischen Modellen. Unterrichtsplanung, wo immer davon in der didaktischen Literatur die Rede ist, zielt nun selten explizit auf Verstehensprozesse zwischen allen Beteiligten und auch selten auf die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in nichtunterrichtlichen Handlungsfeldern. Unterricht ist abgegrenzt, spezifisch, inhaltlich durch Lehrpläne und Schulbücher bestimmt. Planung des Unterrichtens zielt idealtypisch auf die Beherrschung und Optimierung des Vermittlungsprozesses zwischen Lehrplananforderung und Kind und zwar mit den vorhandenen Ressourcen. Sie zielt in aller Regel, wie HOLZKAMP es genannt hätte: auf den ersten Möglichkeitsraum, auf den Unterricht unmittelbar. Dieser erste Möglichkeitsraum wird meines Erachtens hinsichtlich seiner direkten lernwirksamen Beeinflussbarkeit überschätzt. LOSER und TERHART haben schon (1986) darauf hingewiesen. In der Unterrichtsplanung wird künftiger Unterricht planerisch vorweggedacht und damit die Möglichkeit eröffnet, Abläufe vorzustrukturieren, Interaktionen zu kanalisieren, Handlungen anzubahnen, Material, Zeit und Raum bereit zu halten und Problemen vorzubeugen. Dabei sind die Handlungen von 30 Personen mit ihren je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen koordiniert vorwegzudenken.

Wenn wir Unterricht planen, denken wir relativ komplex, nämlich immer zugleich an unsere Unterrichtsziele, die Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler, die vorhandenen Ressourcen wie Zeit, Raum, Materialien, die Lernkontrollmöglichkeiten und selbstverständlich auch an den gesellschaftlichen Bildungsauftrag. Eine Frage steht im Mittelpunkt, aber die anderen werden schon mitgedacht, sie werden impliziert. BLANKERTS sprach 1969 vom Implikationszu-

sammenhang. HEIMANN konstatierte bereits 1962, dass es sich um eine Interdependenz, um ein Wechselverhältnis dieser Planungsmomente handele. SCHULZ unterschied außerdem 1980 nach Ebenen der Unterrichtsplanung: Perspektivplanung, Umrissplanung, Prozessplanung und Planungskorrektur und lenkte den Fokus damit weg von Einzelstunden und kurzfristiger Vorbereitung. Planungstätigkeit beinhaltet explorative Tätigkeiten, herstellende, ordnende, klassifizierende und vor allem verknüpfende. Um Unterrichtsplanung so zu gestalten, dass eine formative Evaluation des Unterrichts erfolgen kann, muss die Planung Bestandteil des beschriebenen iterativen Prozesses sein. Das heißt, sie muss zu einem späteren Zeitpunkt noch verfügbar sein, damit der Zusammenhang zwischen Planung und tatsächlichem Verlauf nachträglich reflektiert werden kann.

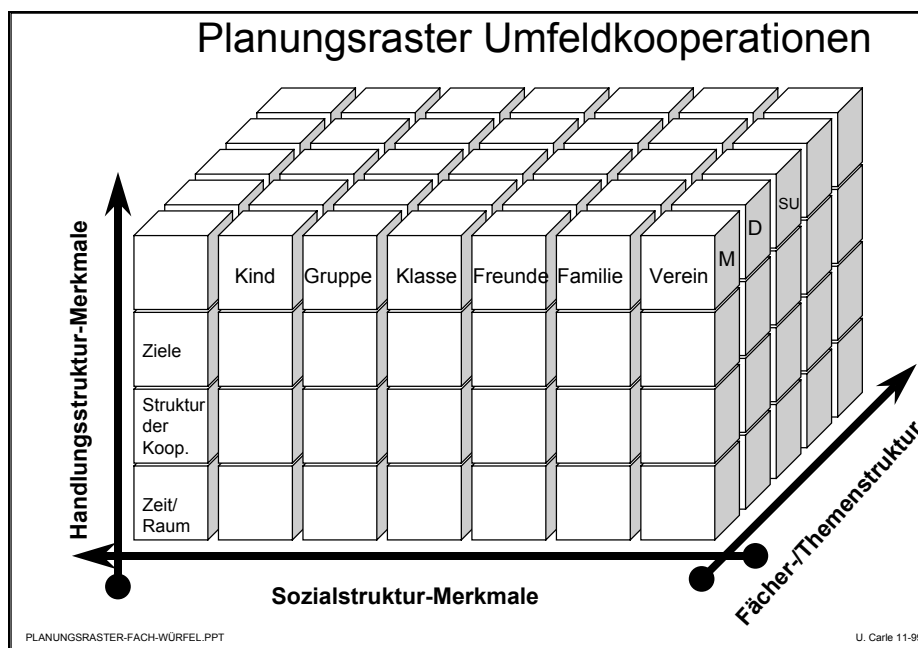
Dafür aber vor allem zur Bewältigung der Komplexität des zu reflektierenden Gefüges benutzen Lehrpersonen Planungswerkzeuge. Es handelt sich um Checklisten mit Fragen und Stichwörtern, meist Tabellen mit mehrdimensionalen Kategorisierungsmöglichkeiten, um Matrixstrukturen, um Lernentwicklungsmodelle zur Fokussierung des Blicks auf spezifische kritische Momente in Lernprozessen, um diagnostische Manuale. Curridulare Werkzeuge sind außer Lehrplänen vor allem Schulbücher und Lehrerhandbücher, eigene Materialsammlungen, Materialkisten, Ablagehaufen.

4 Zukunftsaussichten: Kind-Umfeld-Analyse als förderdiagnostisches Werkzeug für eine Schule im Umfeld

Traditionell wird davon ausgegangen, dass die Lehrperson allein den Unterricht vorausplant. Allenfalls werden die Kinder gedanklich in die Planung einbezogen. Eine individualdiagnostische Unterfütterung in diesem Kontext wiederum zielt lediglich darauf, diese Planung hinsichtlich der antizipierten Lernschritte des Kindes sicherer zu machen. Ökosystemisch betrachtet, ist diese Planungssicherheit für kleine Vermittlungsschritte dagegen allenfalls eine randständige Aufgabe der Unterrichtsplanung. Ganz verschiedene Systeme sind mehr oder weniger indirekt beteiligt am Lernen der Kinder und oftmals bedeutsamer als die Schule. Will man die Bedingungen kindlichen Lernens verbessern, kommt man folglich nicht umhin, Kooperationen - oder systemisch: strukturelle Koppelungen - in die anderen Systeme hinein zu suchen und eine stärkere Vernetzung der verschiedenen Mikrosysteme anzustreben.

Diesen zweiten Möglichkeitsraum schulischer Unterrichtsplanung systematischer zu erweitern, dafür könnte die Kind-Umfeld-Analyse taugen. Es ist zu spät, erst mit dem außerschulischen Umfeld zusammenzuarbeiten, wenn irgendwelche Störfälle vorliegen, deren Ursachen man dort vermutet. Nicht zu vergessen ist, dass auch die Klasse und die Schule selbst für das Kind wichtige Mikrosysteme darstellen.

Nun ist ein Set verschiedener Planungswerkzeuge in diesem Zusammenhang denkbar. Für die Exploration der Möglichkeiten könnte das Werkzeug einen Fragenkatalog enthalten. Dieser könnte zunächst Bereiche markieren, die zum Umfeld eines oder mehrerer Kinder gehören und mit denen im Unterricht kooperiert werden kann. Jeder dieser Bereiche hat Bezüge zur Sachstruktur des schulischen Angebots, zur Sozialstruktur der Lerngruppe und zur Handlungsstruktur bzw. Tätigkeitsstruktur. Ein Explorationswerkzeug müsste Fragestellungen aus den drei Perspektiven enthalten.



Fragestellungen zur Erschließung des Zusammenhangs zwischen der Thematik des jeweiligen Mikrosystems und schulischen Inhalten, hier am Beispiel eines Vereines, könnten sein:

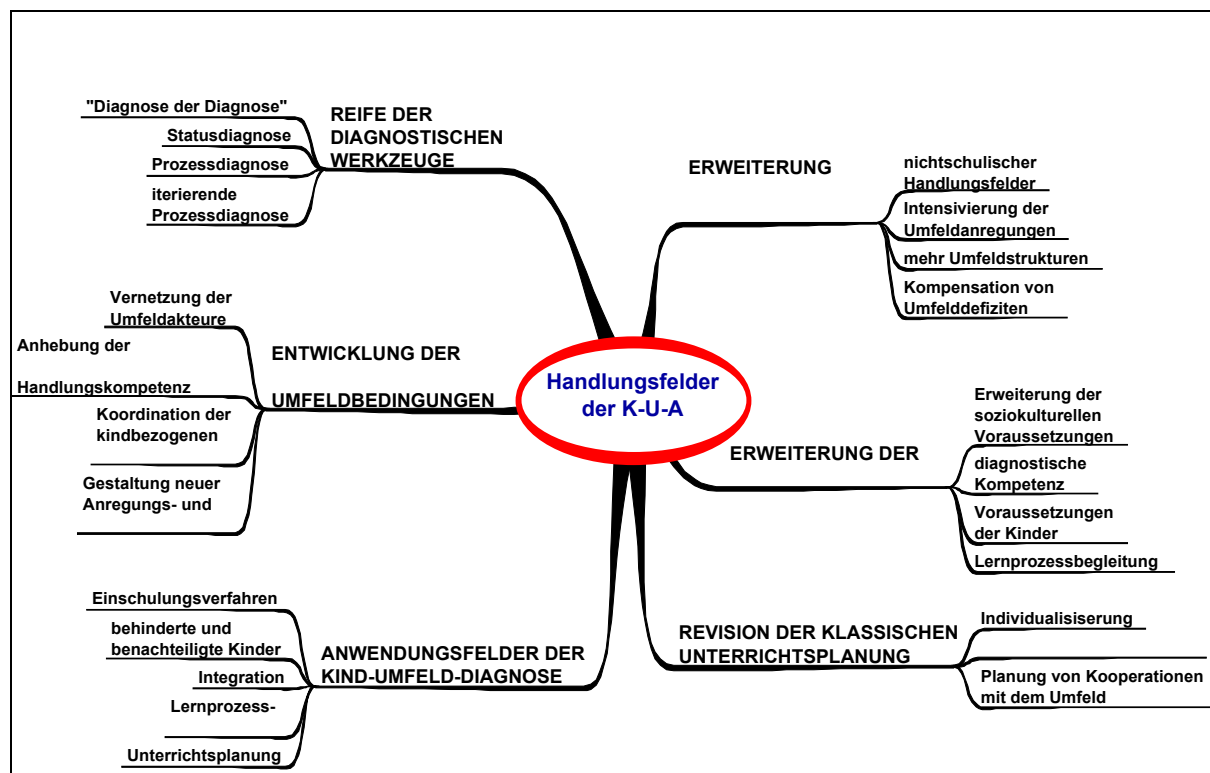
- Welche Kinder der Klasse sind in dem betreffenden Verein aktiv?
- Mit was beschäftigt sich der Verein, in dem das Kind mitmacht?
- Gibt es Bezüge zwischen den für das Kind dort interessanten Inhalten und in nächster Zeit aktuellen unterrichtlichen Inhalten?
- Welchen Sinn und welche Bedeutung haben diese Inhalte innerhalb der Lebenssituation des Kindes bzw. der Kinder?
- Welche konkreten Erfahrungsmöglichkeiten bietet der Verein?
- Was sind die wesentlichen entwicklungsförderlichen Möglichkeiten, die der Verein dem Kind bietet?
- Kann das Kind den Unterricht mit seinen Erfahrungen aus dem Verein bereichern? Mit welchen?
- Welche Kooperationsmöglichkeiten bietet der Verein dem Kind, welche kann das Kind der Klasse als Lerngemeinschaft vermitteln?

- Bietet der Gegenstand solcher Kooperationen auch anderen Kindern Möglichkeiten zu einer längerfristigen sinnvollen Betätigung außerhalb der Schule und über die eigentliche Dauer des Projektes oder Vorhabens hinaus?
- Welche weitergehenden Kontakte würde die Kooperation mit dem Verein bieten, z.B. zu den Eltern, die dort aktiv sind?
- Welches Material und Wissen muss zur Beantwortung dieser Fragen beschafft und herangezogen werden?
- Wer kann dabei helfen?

Das Inventar der Kind-Umfeld-Analyse enthält nichts anderes als solche Fragen, freilich auf den spezifischen Zusammenhang zugeschnitten. Ich weiß, dass ganz ähnliche Analysehilfen von Schulen ausgearbeitet wurden im Zusammenhang mit dem Berufspraktikum. Es bietet sich an, die nicht auf das einzelne Kind bezogenen Informationen zu sammeln, damit sie später wieder verwertet werden können. In einer Schule haben die Jugendlichen selbst anhand von Leitfragen auf Karteikarten ihre Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten im Praktikum für andere Schülerinnen und Schüler protokolliert.

Meines Erachtens müsste jedoch ein Kind-Umfeld-Analyse-Werkzeug, das für die Unterrichtsplanung attraktiv sein soll, über solche Explorationshilfen hinaus auch Planungshilfen für die Abläufe von Kooperationen bieten. Auch das kennen wir aus solchen Bezügen, die bereits gut ausgearbeitet sind. Lernstandorte verfügen in der Regel über solche Hilfen.

Zu recht werden sie einwenden, meine Vorschläge seien zu aufwendig. Wie soll eine Lehrperson nun auch noch mit allen möglichen Personen und Institutionen zusammenarbeiten. Der normale Unterricht ist ja kaum zu schaffen. Möglicherweise ist der normale Unterricht gerade wegen seiner schmalen Sicht und seiner auf die einzelne Lehrperson zentrierte Planung nicht zu schaffen. Das Umfeld müsste eigentlich - ökosystemisch betrachtet - eine immense Ressource darstellen. Die Kind-Umfeld-Analyse müsste dafür aber weiter ausgearbeitet werden, soll sie tatsächlich den Charakter eines Werkzeugs gewinnen. Hier habe ich das nur angerissen.



5 Literatur:

- Ahrbeck, Bernd (1993): Psychologisch-pädagogische Diagnostik zwischen Segregation und Integration. In: BHP 32, 164-181
- Bartmann, Theodor/Ulonska, Herbert (Hrsg.) (1996): Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Baulig, Volkmar (1999): Diagnostik im Erziehungshilfereich, BHP, 38. Jg., Heft 2/1999, 130-142
- Baumann, Manfred/Nickel, Horst (1997): Einschulung und Anfangsunterricht. In: Lompscher, Joachim/ Schulz, Gudrun/ Ries, Gerhild/ Nickel, Horst (Hrsg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied: Luchterhand, 165-187
- Behring, Karin /Kretschmann, Rudolf/Dobrindt, Yvonne (1998): Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen. Bd. II: Grundlegende Fertigkeiten des 1. Schuljahres. Bremen: Universität
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand
- Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (1998): Diagnostik für Integrative Pädagogik. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz, 115-164
- Breuer, Helmut/ Weuffen, Maria (3.1996): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim: Beltz
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta (USA 1979)
- Bronfenbrenner, Urie (1983): The context of development and the development of context. In: Lerner, H.M., (Hrsg.): Developmental Psychology, 22, 723-742
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (o.J.): Umweltpolitik. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro. Agenda 21. Teil IV: Möglichkeiten der Umsetzung, Kapitel 36. Bonn: BMU

- Carle, Ursula (1997): Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozeß. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 711-730
- Christ, Klaus / Hildeschmidt, Anne / Meister, Hans / Sander, Alfred / Theis, Christiane unter Mitwirkung weiterer Mitarbeiter (1986): Ökosystemische Beratung. Berichte aus dem Projekt „Integrationsorientierte Frühberatung“. Reihe: Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft Universität des Saarlandes, Arbeitseinheit Sonderpädagogik
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (1993): Lehrerin / Lehrer sein, LCH-Berufsleitbild. Zürich: Selbstverlag
- Dalin, Per (1997): Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand
- Dennison, George: Lernen in Freiheit. Aus der Praxis der First Street School, Frankfurt 1971
- Eggert, Dietrich (1997): Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik. Dortmund: Borgmann
- Eggert, Dietrich unter Mitarbeit von Lütje-Klose, Birgit u.a. (1994): Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Textband und Arbeitsbuch. Dortmund: Borgmann
- Einsiedler, Wolfgang / Kammermeyer, Gisela (1998): Offener Brief zu dem Vorschlag, auf den Schulfähigkeitsbegriff zu verzichten. Die Grundschulzeitschrift, 12. Jg.; H. 111, 57
- Faust-Siehl, Gabriele / Garlichs, Ariane / Ramseger, Jörg / Schwarz, Hermann / Warm, Ute (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Flehsig, Karl-Heinz (1983): Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle - Theoretische und methodologische Grundlagen. Göttingen (Zentrum für Didaktische Studien e.V.)
- Fröse, Sigrun / Mölders, Ruth / Wallrodt, Wiebke (1986): Das Kieler Einschulungsverfahren. Beiheft. Weinheim Beltz
- Ftenakis, Wassilios (1999): Untersuchung zur Verbesserung der Hortbedingungen in Bremen im Auftrag der Bremischen Evangelischen Kirche. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Unveröff.
- Girg, Ralf (1994): Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht. Eine Untersuchung zur Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heimann, Paul (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 9/1962
- Hildeschmidt, Anne (1998): Ökosystemische Diagnostik: Bewältigung des Alltags in Familie und Schule. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz, 182-193
- Holzcamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt / Main: Campus
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen: Leske + Budrich
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1996): Lernwege entdecken. Entwicklungsförderung an Grund- und Sonderschulen. Reihe Curriculumentwicklung. Bönen: Kettler
- Lüpke, Hans von/Voß, Reinhard (Hrsg.) (1993): Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Pfaffenweiler: Centaurus
- Kammermeyer, Gisela (1999): Sind Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik bei einer Reform des Schulanfangs unnötig? In: Brügelmann, Hans/Fölling-Albers, Maria/Richter, Sigrun/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Arbeitskreis Grundschule - der Grundschulverband, Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, S. 60, 30-34
- Kretschmann, Rudolf/Dobrindt, Yvonne/Behring, Karin (1998): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. Heinsberg: Agentur Dieck
- Kooij, van der R./ Been, P. (1996): Neue Modelle für die diagnostische Praxis. Bern
- Loser, Fritz / Terhart, Ewald (1986): Über die begrenzten Möglichkeiten der Schule. Warnung vor falschen Ansprüchen. In: Friedrich-Jahresheft, Bd. IV, 124-127
- Nick, Sigrid (1996): Grundlage des pädagogischen Handelns: Die Förderdiagnose. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1996): Lernwege entdecken. Entwicklungsförderung an Grund- und Sonderschulen. Reihe Curriculumentwicklung. Bönen: Kettler, 11-37
- Nickel, Horst/Petzold, Matthias (1997): Schule und Familie. In: Lompscher, Joachim/ Schulz, Gudrun/ Ries, Gerhild/ Nickel, Horst (Hrsg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied: Luchterhand, 111-128

- Obuchowski, K. (1982). Orientierung und Emotion. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur psychischen Handlungsregulation. Köln: Pahl-Rugenstein
- Oelkers, Jürgen (1995): Wie lernt ein Bildungssystem. Die Deutsche Schule, 87. Jg., H. 1, 4-20
- Petillon, Hanns (1993): Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit, Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag
- Richter, Gudrun (1999): "Schulfähigkeit des Kindes" oder "Kindfähigkeit der Schule"? In: Brügelmann, Hans/Fölling-Albers, Maria/Richter, Sigrun/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Arbeitskreis Grundschule - der Grundschulverband, Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, S. 60, 7-29
- Schulz, Wolfgang (1965): Unterricht - Analyse und Planung. In: Heimann, Paul/ Otto, Gunter/ Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Unterricht - Analyse und Planung. Hannover: Schrödel, 13-47
- Schulz, Wolfgang (1980): Unterrichtsplanung. München
- Schulz, Wolfgang (1987): Die lehrtheoretische Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig
- Schulz, Wolfgang (1996): Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht - Didaktik - Bildung. Weinheim: Beltz
- Weigert, Hildegund/Weigert, Edgar (1993): Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag. Weinheim: Beltz
- Winkel, Rainer (1997): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann + Helbig, 93-112