

Gessenich, Sabine

Wenn schnelles Erkennen nicht reicht. Urteilsbildung und Diagnostik als lehrbare Kompetenz in der Lehrerfortbildung

2026, 12 S.



Quellenangabe/ Reference:

Gessenich, Sabine: Wenn schnelles Erkennen nicht reicht. Urteilsbildung und Diagnostik als lehrbare Kompetenz in der Lehrerfortbildung. 2026, 12 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359666 - DOI: 10.25656/01:35966

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359666>

<https://doi.org/10.25656/01:35966>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wenn schnelles Erkennen nicht reicht – Urteilsbildung und Diagnostik als lehrbare Kompetenz in der Lehrerfortbildung

Ein theoriegeleiteter Praxisbeitrag, Erscheinungsjahr 2026

Sabine Gessenich

POTENTIALO® · Ingelheim, Deutschland · info@potentialo.de · www.potentialo.de

Zusammenfassung:

Dieser Beitrag ist der erste Teil einer vierteiligen Reihe zur professionellen Urteilsbildung in der Lehrerbildung. Professionelle Urteilsbildung gilt in der Lehrerfortbildung als zentrale, aber schwer vermittelbare Kompetenz. Aktuelle Leitfäden (u. a. Lipowsky & Rzejak, 2026) empfehlen, Fortbildungen an zentralen Kernpraktiken von Lehrpersonen auszurichten und die Analyse des Lernens von Schülerinnen und Schülern als Grundlage adaptiven Unterrichtshandelns zu stärken. Sie lassen dabei bewusst offen, wie sich die den pädagogischen Urteilen zugrunde liegenden Wahrnehmungs-, Interpretations- und Entscheidungsprozesse selbst gezielt trainieren lassen. Genau hier setzt der vorliegende Beitrag an: Er knüpft an die naturalistische Entscheidungsforschung (Naturalistic Decision Making) an und entwickelt auf dieser Grundlage ein praxisnahes, fünfstufiges Modell zur bewussten Gestaltung pädagogischer Urteilsbildung. Das Modell verbindet Erkenntnisse der Entscheidungsforschung mit Anforderungen professioneller pädagogischer Diagnostik und macht die kognitiven Schritte erfahrener Lehrpersonen für Ausbildung, Fortbildung und lerntherapeutische Praxis systematisch lehr- und lernbar. Anhand eines Fallbeispiels wird gezeigt, wie diagnostische Beobachtungen strukturiert erfasst, reflektiert und in adaptive Förderentscheidungen überführt werden können. Der Beitrag versteht sich als theoretisch fundierte und zugleich unmittelbar anwendbare Ergänzung bestehender Konzepte der Professionalisierung von Lehrpersonen und lerntherapeutisch tätigen Fachkräften.

Schlagnworte: Naturalistic Decision Making, Urteilsbildung, professionelle Diagnostik, Lehrerfortbildung, Lerntherapie, Bestätigungsfehler, Fünf-Schritte-Modell

Kernsatz: *Professionelle Urteilsbildung ist keine angeborene Eigenschaft einzelner Lehrkräfte, sondern eine lehr- und trainierbare Kompetenz – und sie beginnt dort, wo schnelle Mustererkennung durch einen bewusst gestalteten Entscheidungsprozess ergänzt wird.*

1. Einleitung

Die folgenden Überlegungen entstehen aus vielen Jahren Praxis in der Lernbegleitung und Lerntherapie – nicht aus einer akademischen Forschungstätigkeit. Ich bin Praktikerin, keine Wissenschaftlerin. Was ich in diesem Beitrag vorstelle, ist deshalb kein empirisch geprüftes Forschungsergebnis, sondern ein aus jahrelanger Beobachtung entwickeltes Modell, das ich bewusst an eine bestehende Forschungstradition rückbinde, weil sich darin Muster wiederfinden, die ich in meiner eigenen Arbeit immer wieder erlebt habe. Der Beitrag versteht sich als theoriegeleiteter Praxisbeitrag: Er will die naturalistische Entscheidungsforschung um eine Perspektive aus dem pädagogischen und lerntherapeutischen Alltag erweitern – nicht als Gegenstück zur Wissenschaft, sondern als Stimme aus dem Feld, die sich mit ihr ins Gespräch bringt.

Pädagogische Fachkräfte treffen ihre wichtigsten Entscheidungen selten im Nachdenken, sondern im Vollzug. Eine Lehrkraft steht vor einer vierten Klasse, ein Kind beginnt nicht mit der Aufgabe, alle anderen haben längst angefangen. In diesem Moment bleibt keine Zeit für eine systematische Abwägung von Optionen. Es entsteht eine Einschätzung – oft in Sekundenbruchteilen –, und diese Einschätzung wird zur Grundlage des nächsten Schritts: eines Wortes, einer Geste, eines pädagogischen Angebots oder eben eines Etiketts wie „unmotiviert“ oder „verweigert“. Genau solche Momente habe ich in meiner eigenen Arbeit immer wieder gesehen – bei Kindern, aber auch bei mir selbst.

Diese Beobachtung – dass pädagogisches Handeln zu einem großen Teil aus schnellen, erfahrungsbasierten Urteilen unter Zeitdruck und Unsicherheit besteht – ist der Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Sie legt eine Anschlussfähigkeit an ein Forschungsfeld nahe, das genau solche Entscheidungsprozesse seit den 1980er Jahren systematisch untersucht: die naturalistische Entscheidungsforschung (Naturalistic Decision Making, NDM).

Die NDM-Forschung ist historisch nicht in der Pädagogik entstanden, sondern in Hochrisiko-Domänen – bei Führungskräften der Feuerwehr, im militärischen Gefechtsfeld, in der Notfallmedizin (Klein, 1989, 1998; Lipshitz, Klein, Orasanu & Salas, 2001). Ihr zentrales Modell, die *recognition-primed decision* (RPD), beschreibt, wie erfahrene Fachpersonen unter Zeitdruck nicht mehrere Optionen gegeneinander abwägen, sondern eine Situation als Muster erkennen, eine naheliegende Handlungsoption mental simulieren und – wenn sie tragfähig erscheint – unmittelbar umsetzen (Klein, 1989).

Eine Übertragung dieses Modells auf den schulischen und lerntherapeutischen Kontext liegt nahe, ist aber noch kaum ausgearbeitet. Eine Pilotstudie zur Entscheidungsfindung von Grundschul-Mathematiklehrkräften (Jazby, 2014) sowie eine Untersuchung zu Entscheidungen von Outdoor-Expeditionsleitungen (Boyes & Potter, 2015) haben erste Brücken geschlagen. Beide Arbeiten bleiben jedoch deskriptiv: Sie untersuchen, *wie* Entscheidungen ablaufen, nicht, wie eine bewusste, trainierbare Erweiterung dieses Prozesses aussehen könnte, wenn reine Mustererkennung an ihre Grenzen stößt.

Der vorliegende Beitrag verfolgt zwei Ziele. Erstens: den Anschluss der pädagogischen und lerntherapeutischen Praxis an die naturalistische Entscheidungsforschung herzustellen und den bestehenden Forschungsstand zu sichten. Zweitens: ein aus der Praxis entwickeltes fünfstufiges Modell – den POTENTIALO®-Ansatz – als mögliche Antwort auf eine Lücke vorzustellen, die innerhalb der NDM-Forschung selbst bereits benannt wurde: dass reine Mustererkennung dort an Grenzen stößt, wo die relevanten Hinweisreize (im Englischen: *cues*) nicht eindeutig beobachtbar sind, sondern interpretationsbedürftig bleiben (Lipshitz & Ben Shaul, 1997; Jazby, 2014).

Die leitende These lautet: Pädagogisches Entscheiden unter Unsicherheit profitiert nicht in erster Linie von schnellerer, sondern von bewusst gestalteter Urteilsbildung – und diese Gestaltung ist lehr- und lernbar.

2. Theoretischer Rahmen: Naturalistic Decision Making

2.1 Das Recognition-Primed-Decision-Modell

Klein (1989, 1998) entwickelte das RPD-Modell auf Grundlage von Beobachtungen und Interviews mit erfahrenen Führungskräften der Feuerwehr. Seine zentrale Erkenntnis widersprach den bis dahin dominanten rationalen Entscheidungsmodellen, die von einem Vergleich mehrerer gleichzeitig geprüfter Optionen ausgingen. Stattdessen zeigte sich: Erfahrene Fachpersonen erkennen eine Situation typischerweise als Vertreter eines bekannten Musters, generieren daraus eine einzige, plausible Handlungsoption und prüfen diese durch mentale Simulation, bevor sie sie umsetzen. Erst wenn sich eine Option in der Simulation als nicht tragfähig erweist, wird eine nächste Option generiert – seriell, nicht parallel abwägend.

Die Qualität dieses Prozesses hängt nach Klein entscheidend von der Qualität der Situationseinschätzung ab: Je erfahrener eine Person, desto präziser die Mustererkennung, und desto seltener sind aufwendige Simulationen mehrerer Optionen nötig.

2.2 Systematisierung des Feldes

Lipshitz, Klein, Orasanu und Salas (2001) fassten die naturalistische Entscheidungsforschung als eigenständige dritte Phase der Entscheidungsforschung zusammen – nach rationalen Modellen und laborbasierten normativen Modellen. Gemeinsames Merkmal der NDM-Tradition ist die Untersuchung realer Fachpersonen in ihrem natürlichen Handlungsfeld statt in kontrollierten Laborsituationen. Sie beschrieben charakteristische Merkmale solcher Entscheidungssituationen: Zeitdruck, unvollständige und mehrdeutige Information, wechselnde Ziele, hohe Einsätze und ein dynamisches, sich veränderndes Umfeld.

2.3 Eine frühe Erweiterung: Schemata statt reiner Cue-Zuordnung

Auch innerhalb der NDM-Forschung selbst ist die Annahme umstritten, dass Situationserkennung allein über die Zuordnung eindeutiger Umweltreize funktioniert. Lipshitz und Ben Shaul (1997) schlugen bereits früh vor, das RPD-Modell um das Konstrukt mentaler

Schemata zu erweitern – interner Wissensstrukturen, die über die reine Reiz-Reaktions-Zuordnung hinausgehen und komplexere, weniger eindeutig beobachtbare Situationen interpretierbar machen. Diese Erweiterung ist für den vorliegenden Beitrag von zentraler Bedeutung, da sie andeutet, dass das RPD-Modell selbst in Domänen mit weniger eindeutigen Hinweisreizen – wie es in der Pädagogik regelmäßig der Fall ist – an eine Grenze stößt, die schon innerhalb der NDM-Tradition erkannt wurde.

3. Forschungsstand: Naturalistische Entscheidungsforschung in pädagogischen Kontexten

3.1 Jazby (2014): Entscheiden im Mathematikunterricht

Die bislang wichtigste explizite Übertragung der NDM-Forschung auf den schulischen Kontext stammt von Jazby (2014). In einer Pilotstudie wandte er die *Critical Decision Method* (CDM) – ein aus der Feuerwehrforschung stammendes strukturiertes Interviewverfahren – auf drei erfahrene Grundschul-Mathematiklehrkräfte an. Ziel war zu prüfen, ob sich das Verfahren auf den Klassenraum übertragen lässt und ob die dabei gewonnenen Daten Rückschlüsse auf die kognitiven Prozesse der Lehrkräfte während herausfordernder, nicht-routinemäßiger Unterrichtsmomente zulassen.

Die Ergebnisse zeigten deutliche Parallelen zum RPD-Modell: Keine der interviewten Lehrkräfte wog mehrere Handlungsoptionen gegeneinander ab; stattdessen wurde jeweils die erste generierte Alternative als „hinreichend gut“ eingeschätzt und unmittelbar umgesetzt. Zugleich zeigte sich jedoch ein bedeutsamer Unterschied zu klassischen NDM-Domänen: Die Situationseinschätzung der Lehrkräfte stützte sich nicht allein auf beobachtbare Umweltreize (etwa Körpersprache oder Lautäußerungen der Lernenden), sondern – wie sich aus den Interviews ergab, ohne dass dies angeleitet oder trainiert worden wäre – zusätzlich auf einen spontanen Prozess der Selbstbeobachtung: Die Lehrkräfte prüften intuitiv ihre eigene Erklärung kritisch aus der gedachten Perspektive der Lernenden. Daraus zog Jazby einen wichtigen Schluss: Die bestehenden NDM-Modelle erfassen die pädagogische Entscheidungssituation nicht vollständig. Der Grund: Ein Feuerwehrkommandant kann Rauch sehen und Hitze spüren – klar beobachtbare Signale. Ob ein Kind eine mathematische Idee tatsächlich verstanden hat, lässt sich dagegen nicht direkt beobachten, sondern nur erschließen. Genau deshalb, so Jazby, brauchen Lehrkräfte zusätzlich zur reinen Beobachtung diesen Prozess der Selbstbeobachtung.

Jazby prüfte seine Daten dabei nicht nur gegen das RPD-Modell, sondern auch gegen ein zweites, konkurrierendes Modell: das *goal-oriented decision making* von Schoenfeld (2011), auch als ROG-Modell bekannt (Resources, Orientations, Goals – Ressourcen, Grundhaltungen, Ziele). Schoenfeld erklärt Lehrerentscheidungen weniger über serielle Mustererkennung als über das Zusammenspiel dessen, was eine Lehrkraft kann, wofür sie steht und was sie in dem Moment erreichen will – wobei mehrere Ziele gleichzeitig wirksam sein können, nicht nur eines nach dem anderen wie bei Klein. Beide Modelle beschreiben also unterschiedliche Mechanismen für dieselbe Beobachtung: schnelles, erfahrungsbasiertes Entscheiden unter

Druck. Der vorliegende Beitrag stützt sich im Folgenden auf das RPD-Modell, da es methodisch am direktesten an die in Abschnitt 5 vorgeschlagene Erweiterung anschließt; auf die Frage, wie sich der POTENTIALO®-Ansatz zu Schoenfelds Modell verhält, kommt Abschnitt 8 zurück.

3.2 Boyes und Potter (2015): Entscheiden in der Outdoor-Pädagogik

Eine zweite Übertragung findet sich im Kontext der Outdoor-Pädagogik. Boyes und Potter (2015) untersuchten mittels Critical-Decision-Method-Interviews die Entscheidungen erfahrener Expeditionsleitungen auf mehrtägigen Wandertouren im Rahmen einer neuseeländischen Hochschulausbildung. Die dokumentierten Entscheidungssituationen ließen sich fünf Themenfeldern zuordnen: logistische, sicherheitsbezogene, pädagogische, umweltbezogene und gruppendynamische Entscheidungen.

Diese Studie bleibt näher an den ursprünglichen NDM-Domänen (Sicherheitsrelevanz, klar abgrenzbare physische Umweltbedingungen) als der schulische Alltag. Für den vorliegenden Beitrag ist sie dennoch in einem Punkt aufschlussreich: Sie zeigt, dass sich die Critical Decision Method – ursprünglich für Feuerwehrleute entwickelt – auch auf einen pädagogischen Kontext übertragen lässt, in dem Sicherheits- *und* Bildungsentscheidungen gleichzeitig getroffen werden. Ob und wie sich daraus auch ein Trainingsformat für die Entscheidungskompetenz selbst ableiten ließe, untersuchten Boyes und Potter nicht direkt – das bleibt, wie im pädagogischen und lerntherapeutischen Kontext insgesamt, eine offene Frage.

3.3 Die verbleibende Lücke

Beide Arbeiten sind explorativ-deskriptiv angelegt: Sie fragen, wie Entscheidungen in der Praxis ablaufen, nicht, wie ein bewusst gestaltbares, lehrbares Modell für Situationen aussehen könnte, in denen Mustererkennung allein – wie von Jazby (2014) sowie von Lipshitz und Ben Shaul (1997) angedeutet – nicht ausreicht. Für den pädagogischen Alltag im Klassenverband ebenso wie für die lerntherapeutische Einzelbegleitung über längere Zeiträume liegt bislang keine vergleichbare Übertragung vor. Ebenso fehlt ein Vorschlag, der Urteilsstabilität als eigenständige, trainierbare Kompetenz operationalisiert – über die reine Beschreibung des Ist-Zustands hinaus, und unabhängig davon, ob Entscheidungen im Klassenzimmer, in der Einzelförderung oder in anderen pädagogischen Settings getroffen werden.

Diese Lücke ist auch außerhalb der NDM-Tradition bereits benannt worden. Phung und Michell (2022) stellten in ihrer Studie zur Beurteilungspraxis von Sprachlehrkräften fest, dass zur Variabilität von Lehrerurteilen zwar umfangreiche Forschung vorliegt, aber kaum Wissen darüber, welche kognitiven Prozesse dazu beitragen könnten, die Verlässlichkeit dieser Urteile zu verbessern – eine Formulierung, die sich fast deckungsgleich mit der hier verfolgten Fragestellung liest, ohne dass die Autoren einen entsprechenden Lösungsvorschlag entwickeln.

Zugleich stützt ein aktueller Befund aus der deutschsprachigen Forschung zur Urteilsgenauigkeit von Lehrkräften die Grundannahme, dass Urteilsqualität keine feste, generelle Eigenschaft ist. Karing, Rausch und Artelt (2024) zeigten anhand der BiKS-Kohortenstudie: Eine Lehrkraft, die in einem Fach treffsicher urteilt, ist deshalb nicht

automatisch auch in einem anderen Fach treffsicher – Urteilsgenauigkeit überträgt sich nicht einfach von einem Bereich auf den nächsten. Innerhalb eines einzelnen Fachbereichs blieb die Genauigkeit derselben Lehrkraft über die Zeit zwar stabil, doch wie stark diese Stabilität ausgeprägt war, unterschied sich deutlich zwischen Fächern und zwischen Lehrkräften. Dieser differenzierte Befund lässt sich als empirischer Hinweis darauf lesen, dass Urteilsqualität eher orts- und situationsabhängig geformt wird, als dass sie eine feststehende Eigenschaft der urteilenden Person wäre – ein Ausgangspunkt, der die im vorliegenden Beitrag verfolgte These stützt, auch wenn beide Studien selbst keine trainierbare Erweiterung vorschlagen. Zur begrifflichen Klarheit: „Stabilität“ bezeichnet bei Karing, Rausch und Artelt (2024) die Konsistenz der Urteilsgenauigkeit einer Lehrkraft über mehrere Messzeitpunkte hinweg – unabhängig davon, ob das Urteil zutreffend ist. Der vorliegende Beitrag verwendet den Begriff „Urteilsstabilität“ in einem anderen Sinn: als Belastbarkeit des Urteilsprozesses selbst unter Druck und Unsicherheit, nicht als Wiederholbarkeit eines Messwerts.

Auch die praxisorientierte Fortbildungsforschung selbst deutet auf diese Lücke hin, ohne sie zu schließen. Der aktuelle, forschungsgestützte Leitfaden der Bertelsmann Stiftung zu wirksamen Lehrkräftefortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2026) benennt das Ermitteln und Diagnostizieren von Lernständen ausdrücklich als eine von zehn zentralen Kernpraktiken erfolgversprechender Fortbildungen und fordert, dass Fortbildende über Wissen darüber verfügen sollten, wie sich die Überzeugungen und Urteilsprozesse von Lehrpersonen gezielt weiterentwickeln lassen. Ein konkretes, lehrbares Modell für genau diesen Prozess – für die bewusste Gestaltung des Urteils selbst, jenseits der Vermittlung von Fachwissen oder Beobachtungsinstrumenten – fehlt jedoch auch dort.

An dieser Lücke setzt der folgende Abschnitt an.

4. Die Grenze der reinen Mustererkennung im pädagogischen Kontext

Das RPD-Modell wurde an Domänen entwickelt, in denen relevante Umweltreize – Rauch, Gefechtslärm, Vitalwerte – prinzipiell eindeutig beobachtbar sind, auch wenn ihre Deutung Erfahrung erfordert. Im pädagogischen Kontext ist dies grundlegend anders. Das, was tatsächlich entscheidungsrelevant ist – ob ein Kind eine Aufgabe nicht versteht, sich vor Bewertung schützt, überfordert oder unterfordert ist, in einer belastenden häuslichen Situation steckt oder schlicht müde ist –, ist nicht direkt beobachtbar, sondern muss aus mehrdeutigem Verhalten erschlossen werden. Genau dieses Problem benannte Jazby (2014), als er feststellte, dass Lehrkräfte zur Situationseinschätzung zusätzliche, nicht rein umweltbezogene Prozesse heranziehen mussten.

Diese strukturelle Eigenschaft pädagogischer Situationen begünstigt eine spezifische Fehlerquelle: die vorschnelle, global verdichtete Zuschreibung. Wo eindeutige Hinweisreize fehlen, neigt Wahrnehmung dazu, Lücken durch Erwartung und Vorerfahrung zu füllen – ein Mechanismus, der in der Urteilsforschung als Bestätigungsfehler beschrieben wird und der in

der Pädagogik besonders folgenreich ist, weil Einschätzungen über Kinder nicht nur beschreiben, sondern mitgestalten, wie ein Kind sich in der Folge verhält und erlebt.

Damit zeigt sich: Eine Übertragung des RPD-Modells auf die Pädagogik kann nicht bei der Feststellung stehen bleiben, dass auch hier Mustererkennung besteht. Entscheidend ist, was geschieht, wenn diese Mustererkennung – anders als in der Feuerwehrdomäne – auf unzureichend eindeutigen Hinweisreizen beruht. Genau hier setzt der im Folgenden vorgestellte Ansatz an: nicht als Alternative zur schnellen Situationserkennung, sondern als bewusst eingebauter Prüf- und Verlangsamungsschritt dort, wo sie an ihre Grenze stößt.

5. Der POTENTIALO®-Ansatz als erweitertes Entscheidungsmodell

5.1 Fünf Schritte professioneller Urteilsbildung

Der POTENTIALO®-Ansatz ist aus meiner eigenen Praxis heraus entstanden – aus unzähligen Situationen, in denen ich gemerkt habe, wie schnell sich eine erste Einschätzung zu einem Kind verfestigt, und wie viel sich verändert, wenn man diesem ersten Eindruck bewusst noch einen zweiten, prüfenden Blick folgen lässt. Aus diesen Erfahrungen habe ich eine fünfstufige Struktur abgeleitet, die pädagogische Entscheidungsprozesse unter Unsicherheit bewusst gestaltbar machen soll:

1. **Zuschreibungen erkennen** – die Unterscheidung zwischen einer globalen Deutung („unmotiviert“) und dem konkret Beobachtbaren als erster, bewusst zu vollziehender Schritt.
2. **Konkretisieren** – die Rückführung pauschaler Einschätzungen auf konkrete Beobachtungen: In welchen Situationen tritt ein Verhalten auf, in welchen nicht?
3. **Den Hypothesenraum öffnen** – das bewusste Nebeneinanderhalten mehrerer möglicher Erklärungen auf unterschiedlichen Ebenen (individuelle Voraussetzungen, Aufgabenanforderungen, situative Bedingungen, soziale Wechselwirkungen), statt vorschnell einer ersten Deutung zu folgen.
4. **Prozesse verlangsamen** – das bewusste Innehalten in komplexen oder konflikthaften Situationen, insbesondere wenn sich Erklärungen wiederholen, ohne dass neue Beobachtungen hinzukommen.
5. **Begründet entscheiden** – die transparente Herleitung der Entscheidung aus den vorliegenden Beobachtungen und geprüften Möglichkeiten.

5.2 Positionierung gegenüber dem RPD-Modell

Der Ansatz steht nicht im Widerspruch zum RPD-Modell, sondern markiert eine gezielte Erweiterung an genau der Stelle, die Lipshitz und Ben Shaul (1997) sowie – empirisch – Jazby (2014) als Leerstelle sichtbar gemacht haben. Während RPD beschreibt, wie Expertise Entscheidungsprozesse beschleunigt, indem sie Mustererkennung zunehmend zuverlässig macht, beschreibt der POTENTIALO®-Ansatz, wie professionelle Expertise stattdessen auch darin bestehen kann, den eigenen Mustererkennungsprozess selbst zum Gegenstand bewusster Prüfung zu machen, bevor er in Handlung übersetzt wird.

Dies ist kein Rückfall in additive, analytisch-vergleichende Entscheidungsmodelle, wie sie NDM-Forschende gerade als unrealistisch für Realzeit-Entscheidungen zurückgewiesen haben. Schritt 3 („Hypothesenraum öffnen“) ist kein systematisches Kosten-Nutzen-Abwägen mehrerer Handlungsoptionen im Sinne klassischer rationaler Entscheidungsmodelle, sondern das kurzzeitige Offenhalten alternativer *Deutungen* einer Situation – ein Gedanke, der in eine ähnliche Richtung weist wie die schemabasierte Erweiterung der Situationseinschätzung bei Lipshitz und Ben Shaul (1997).

Der entscheidende Unterschied zu Jazbys (2014) Befunden liegt darin, dass dessen Studie beschreibt, was erfahrene Lehrkräfte bereits intuitiv tun (Selbstbeobachtung als ergänzender Prozess), während der POTENTIALO®-Ansatz diesen Prozess explizit macht und als vermittelbare, trainierbare Abfolge formuliert – mit dem Ziel, ihn auch weniger erfahrenen oder unter besonderem Druck stehenden Fachkräften zugänglich zu machen.

6. Illustration an einem Fallbeispiel

Wie die fünf Schritte in der Praxis zusammenwirken, möchte ich an einem Fall aus meiner eigenen lerntherapeutischen Arbeit zeigen. Es handelt sich um ein einzelnes, illustratives Beispiel – nicht um eine systematische Fallserie oder eine empirische Untersuchung. Es soll nachvollziehbar machen, welche Folgen eine vorschnelle, nicht ausreichend geprüfte Situationseinschätzung haben kann – und was sich verändert, wenn der Hypothesenraum tatsächlich offengehalten wird.

Ausgangslage. Mia (Name geändert), acht Jahre, wurde in der zweiten Klasse mit einer wachsenden Liste von Zuschreibungen konfrontiert: erst „verträumt“, dann „konzentrationsschwach“, später „möglicherweise lernbehindert“. Über mehrere Monate hinweg hatten Lehrkräfte, eine schulpsychologische Stellungnahme und schließlich auch die Eltern selbst diese Einschätzungen nacheinander übernommen, jede folgende Zuschreibung baute auf der vorherigen auf. Am Ende stand die Empfehlung, eine Versetzung in eine Förderschule zu prüfen. Als ich Mia kennenlernte, las sie stockend, verwechselte Buchstaben, verlor beim Abschreiben von der Tafel wiederholt die Zeile, wurde bei längeren Aufgaben zunehmend unruhig und brach häufig in Tränen aus.

Diagnostik – 1. Zuschreibungen erkennen. In der Erstberatung habe ich zunächst nur gesammelt, was an globalen Einordnungen bereits im Raum stand – „lernbehindert“,

„konzentrationsschwach“ – und dies bewusst von dem getrennt, was ich selbst beobachten konnte: Mia verlor beim Lesen die Zeile, kniff beim Abschreiben die Augen zusammen, hielt Bücher ungewöhnlich nah vor das Gesicht.

2. Konkretisieren. Statt nur nachzufragen, ließ ich Mia – wie in vergleichbaren Situationen üblich – ein bestimmtes Spiel spielen: Differix, ein diagnostisches Beobachtungsinstrument, das ich in meiner Praxis regelmäßig einsetze. Es macht weit mehr sichtbar als rein visuelle Auffälligkeiten; eine ausführliche Darstellung, was sich daraus alles ablesen lässt, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen und wäre einen eigenen Text wert. Für den vorliegenden Fall relevant war, dass sich im Spiel dasselbe Muster zeigte wie im Unterrichtsalltag: Bei mündlichen Aufgaben, beim Zuhören und bei allem, was kein längeres Verfolgen von Text oder Bildmaterial erforderte, zeigte Mia keine der beschriebenen Auffälligkeiten. Die Probleme traten fast ausschließlich bei visuell anspruchsvollen, insbesondere bei Zeilen- oder Blickwechseln erforderlichen Aufgaben auf – eine Beobachtung, die sich sowohl im Spiel als auch in den Rückmeldungen zum Unterricht deckungsgleich zeigte.

3. Den Hypothesenraum öffnen. Statt bei der bereits mehrfach wiederholten Hypothese „Lernbehinderung“ zu bleiben, habe ich bewusst mehrere Erklärungsebenen nebeneinandergestellt: eine kognitive Ursache, eine emotionale (Vermeidung durch Prüfungsangst), eine aufmerksamkeitsbezogene – und, bislang von niemandem systematisch geprüft, eine sensorisch-visuelle Ursache. Ein bereits vorliegender augenärztlicher Sehtest hatte lediglich eine leichte Fehlsichtigkeit ergeben, war aber nie im Zusammenhang mit den konkreten Lernsituationen betrachtet worden.

Intervention – 4. Prozesse verlangsamen. An dieser Stelle habe ich die Entscheidung bewusst nicht beschleunigt, obwohl der Druck – eine anstehende Förderschulentscheidung – hoch war. Statt der bestehenden Empfehlung zu folgen, habe ich eine vertiefte optometrische Funktionsdiagnostik angeregt, die über den Standard-Sehtest hinausgeht und insbesondere das Zusammenspiel beider Augen sowie die Blickführung bei Zeilenwechseln erfasst.

5. Begründet entscheiden. Diese Diagnostik zeigte eine ausgeprägte Störung des beidäugigen Zusammenspiels (Binokularsehen), die eine gewöhnliche Brille allein nicht beheben konnte. Ergänzend zur optometrischen Versorgung wurde eine osteopathische Behandlung notwendig, um begleitende körperliche Spannungsmuster zu lösen, die die visuelle Steuerung zusätzlich beeinträchtigten.

Verlauf und Outcome. Erst das Zusammenwirken beider Maßnahmen führte zu einer spürbaren Entlastung: Das Zeilenverlieren, das Zusammenknäufen der Augen und ein Großteil der zuvor als „Konzentrationsschwäche“ gedeuteten Verhaltensweisen verschwanden innerhalb weniger Monate nahezu vollständig. Mia wechselte nicht auf eine Förderschule. Innerhalb von etwas mehr als einem Jahr entwickelte sie sich zu einer guten, sicheren Schülerin.

Dieser Fall zeigt für mich exemplarisch, was in Abschnitt 4 als strukturelles Problem pädagogischer Situationseinschätzung beschrieben wurde: Die relevanten Hinweisreize –

Zeilenverlust, Naheabstand beim Lesen, Vermeidung visuell anspruchsvoller Aufgaben – waren durchaus beobachtbar, wurden aber wiederholt durch das jeweils nächstliegende, bereits etablierte Deutungsmuster überschrieben, statt selbst zum Ausgangspunkt einer neuen Hypothese zu werden. Jede vorangegangene Zuschreibung erschwerte die nächste unvoreingenommene Beobachtung zusätzlich – ein Mechanismus, der sich mit dem in Abschnitt 4 diskutierten Bestätigungsfehler deckt. Erst die bewusste Verlangsamung an einem Punkt, an dem sich die Deutung bereits mehrfach verfestigt hatte, öffnete den Raum für eine Erklärung außerhalb des bis dahin verhandelten Spektrums.

Ähnliche Muster habe ich in meiner Praxis wiederholt auch bei psychisch-kommunikativen statt sensorischen Ursachen beobachtet – etwa dort, wo konsequent schlechte Mitarbeitsnoten trotz starker schriftlicher Leistungen auf eine ganz andere Erklärung hinwiesen, als zunächst angenommen wurde. Eine ausführliche Darstellung eines solchen Falls würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, deutet aber darauf hin, dass sich das hier beschriebene Muster nicht auf sensorische Ursachen beschränkt.

7. Implikationen für die Ausbildung von Lehrkräften und lerntherapeutisch tätigen Fachkräften

Wenn Urteilsstabilität, wie hier argumentiert, keine feste Eigenschaft, sondern ein gestaltbarer Prozess ist, folgt daraus eine konkrete Implikation für die Aus- und Fortbildung: Der Entscheidungsprozess selbst kann zum eigenständigen Gegenstand professioneller Entwicklung werden – nicht nur Fachwissen oder Methodenrepertoire.

Cannon-Bowers und Bell (1997) beschrieben NDM-konsistentes Training als Mechanismus, der natürliche Entscheidungsprozesse unterstützt und die Entwicklung von Expertise beschleunigt, statt sie durch künstliche, analytische Verfahren zu ersetzen. In diesem Sinne zielt auch der POTENTIALO®-Ansatz nicht darauf, intuitive Urteilsbildung durch ein bürokratisches Prüfschema zu ersetzen, sondern darauf, den kurzen, aber entscheidenden Moment zwischen Beobachtung und Handlung gezielt zu trainieren.

Ein entsprechendes Expertenmodul zur Urteilsstabilität baut auf der im September 2026 startenden POTENTIALO®-Lernbegleiter-Modul- und Praxisreihe auf und wird vor seiner Fertigstellung im Rahmen eines Praxislabors mit Lernbegleitenden erprobt (Gessenich, in Vorbereitung).

8. Grenzen und Ausblick

Der vorliegende Beitrag stellt ein aus langjähriger Praxis abgeleitetes, theoretisch an die NDM-Forschung rückgebundenes Modell vor. Er verfügt – anders als die Pilotstudie von Jazby (2014) – bislang über keine eigene empirische Prüfung mittels strukturierter Interviewverfahren wie der Critical Decision Method. Eine naheliegende nächste Forschungsstufe wäre die Anwendung eines vergleichbaren Verfahrens auf lerntherapeutisch tätige Fachkräfte oder Lehrkräfte, die nach dem POTENTIALO®-Ansatz geschult wurden, um zu prüfen, ob sich die postulierten fünf

Schritte tatsächlich im Entscheidungsverhalten nachweisen lassen und ob sie mit einer veränderten Qualität pädagogischer Urteile einhergehen.

Offen bleibt zudem, wie sich der POTENTIALO®-Ansatz zu Schoenfelds (2011) zielorientiertem ROG-Modell verhält, das in Abschnitt 3.1 als Vergleichsfolie zum RPD-Modell vorgestellt wurde. Eine naheliegende erste Einordnung wäre, beide Modelle als unterschiedliche Phasen desselben Prozesses zu verstehen: Schoenfeld erklärt, wie aus einer bereits erfassten Situation eine Handlung wird, während der POTENTIALO®-Ansatz bei der Situationsdeutung selbst ansetzt. Diese Trennung ist jedoch zu einfach gedacht und wahrscheinlich nicht haltbar: Wenn Ziele und Orientierungen im Sinne Schoenfelds bereits die Wahrnehmung einer Situation mitprägen – etwa wenn das Ziel „Stoff durchbringen“ ein Kind eher als „bremst den Unterricht“ erscheinen lässt –, dann wirkt genau der Mechanismus, den Abschnitt 4 als Bestätigungsfehler beschreibt, schon *vor* und *während* der Situationsdeutung, nicht erst danach. Zielgerichtetes Handeln wäre dann nicht nachgelagerte Konsequenz einer neutralen Beobachtung, sondern selbst Teil des Problems, das der POTENTIALO®-Ansatz adressiert. Ob und wie sich das Verhältnis der beiden Modelle tatsächlich fassen lässt, bleibt eine offene, konzeptionell wie empirisch klärungsbedürftige Frage für eine erweiterte Fassung dieses Beitrags.

Der Beitrag versteht sich damit nicht als Abschluss, sondern als Ausgangspunkt: als Vorschlag, die naturalistische Entscheidungsforschung um eine pädagogikspezifische Erweiterung zu ergänzen, die sowohl menschlich trainierbar als auch – mittelfristig – empirisch prüfbar ist. Ich schreibe diesen Beitrag als Praktikerin, nicht als Wissenschaftlerin – in der Hoffnung, dass gerade dieser Blick aus dem Feld einen Anstoß geben kann, den die Forschung von innen heraus schwerer findet: die Frage, was pädagogisches Entscheiden unter Unsicherheit wirklich braucht, wenn die Situation selbst keine eindeutige Antwort hergibt.

Für die in Abschnitt 8 skizzierte empirische Prüfung suche ich ausdrücklich den Austausch mit Forschenden aus der naturalistischen Entscheidungsforschung, der Pädagogischen Psychologie oder verwandten Feldern, die Interesse an einer wissenschaftlichen Begleitung dieses Ansatzes haben – sei es in Form einer Kooperation, einer gemeinsamen Studie oder einer kritischen Weiterentwicklung des hier vorgestellten Modells. Kontakt: info@potentialo.de.

Anmerkung

Dieser Beitrag ist Teil 1 einer vierteiligen Reihe zur professionellen Urteilsbildung in der Lehrerbildung: Teil 1 der vorliegende Beitrag „Wenn schnelles Erkennen nicht reicht – Urteilsbildung und Diagnostik als lehrbare Kompetenz in der Lehrerfortbildung“, Teil 2 „Die Sprache des Urteilens – Wie Wörter Lernwege prägen“, Teil 3 „Der Blick, der stärkt – Ressourcenorientierung als Grundhaltung in der Arbeit mit Kindern, Lehrkräften und Eltern“, Teil 4 „Der übersehene Korridor – Fachdidaktische Tiefe als Voraussetzung professioneller Urteilsbildung bei Dyskalkulie und Lese-Rechtschreib-Schwäche“. Die vier Texte bauen aufeinander auf und lassen sich unabhängig voneinander lesen.

Literatur

- Boyes, M., & Potter, T. (2015). The application of recognition-primed decision theory to decisions made in an outdoor education context. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 18(1), 2–15.
- Cannon-Bowers, J. A., & Bell, H. H. (1997). Training decision makers for complex environments: Implications of the naturalistic decision making perspective. In C. Zsombok & G. Klein (Eds.), *Naturalistic decision making* (pp. 99–110). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gessenich, S. (in Vorbereitung). *POTENTIALO® – Expertenmodul zur Urteilsqualität in der Lernbegleiter-Ausbildung*. Unveröffentlichtes Ausbildungsmaterial.
- Jazby, D. (2014). Do teachers make decisions like firefighters? Applying naturalistic decision-making methods to teachers' in-class decision making in mathematics. In J. Anderson, M. Cavanagh & A. Prescott (Eds.), *Curriculum in focus: Research guided practice* (Proceedings of the 37th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia) (pp. 303–310). MERGA.
- Karing, C., Rausch, T., & Artelt, C. (2024). Teacher judgement accuracy—measurements, causes and effects. In S. Weinert, H.-G. Rossbach, J. von Maurice, H.-P. Blossfeld & C. Artelt (Eds.), *Educational processes, decisions, and the development of competencies from early preschool age to adolescence: Findings from the BiKS cohort panel studies*. Springer.
- Klein, G. A. (1989). Recognition-primed decisions. In W. B. Rouse (Ed.), *Advances in man-machine systems research* (Vol. 5, pp. 47–92). JAI Press.
- Klein, G. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. MIT Press.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2026). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden (Update 2026)*. Bertelsmann Stiftung.
- Lipshitz, R., & Ben Shaul, O. (1997). Schemata and mental models in recognition-primed decision making. In C. Zsombok & G. Klein (Eds.), *Naturalistic decision making* (pp. 293–304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipshitz, R., Klein, G., Orasanu, J., & Salas, E. (2001). Taking stock of naturalistic decision making. *Journal of Behavioral Decision Making*, 14, 331–352.
- Phung, D. V., & Michell, M. (2022). Inside teacher assessment decision-making: From judgement gestalten to assessment pathways. *Frontiers in Education*, 7, Article 830311.
- Schoenfeld, A. H. (2011). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. Routledge.