

Ursula Carle:

## **Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozeß.**

*Veröffentlicht in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa 1997 S. 711-730*

### Inhaltsverzeichnis:

<b>1</b>	<b>Die sozialökologischen Wurzeln der Kind-Umfeld-Diagnose</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Das Verfahren der Kind-Umfeld-Diagnose</b>	<b>4</b>
2.1	Kind-Umfeld-Diagnose zur Feststellung des besonderen Förderbedarfs	5
2.2	Das Kind-Umfeld-Diagnose-Team als wissengenerierende und entwickelnde Instanz	7
	2.2.1 Zusammenarbeit im Team	7
	2.2.2 Orientierungen für diagnostisches Handeln und Denken	9
<b>3</b>	<b>Weiterführende Einsatzmöglichkeiten und Qualitäten der Kind-Umfeld-Diagnose</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>Kann eine Kind-Umfeld-Diagnose ohne aktive Beteiligung des Kindes gültig und effizient sein?</b>	<b>14</b>
<b>5</b>	<b>Schlußfolgerungen</b>	<b>16</b>
<b>6</b>	<b>Literatur:</b>	<b>16</b>

## **Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsverfahren**

Was versteht die Praxis unter Kind-Umfeld-Diagnose? Ich fragte einige mir bekannte Lehrerinnen und Lehrer. Das Ergebnis hatte ich nicht erwartet. Lehrkräfte aus Grundschulen, Sonderschulen oder Integrationsklassen kannten den Begriff - auch unter der Bezeichnung Kind-Umfeld-Analyse. Aber woher sie ihn kannten, wußten viele nicht mehr. Kind-Umfeld-Diagnose gehöre, so die Sonderschullehrkräfte, doch zum Handwerkszeug. Verstanden Lehrpersonen aus Grund- und Sonderschulen unter Kind-Umfeld-Diagnose eine Strategie zur Entscheidungsfindung, ob ein Kind in eine Sonderschule umgeschult werden soll, so sahen die Lehrerinnen und Lehrer aus Integrationsklassen darin eine Möglichkeit (sensu "naturalistische Forschungsstrategie"<sup>1</sup>), für alle Kinder ihrer Klasse fortlaufend differenzierte Hinweise über deren Entwicklungsstand, förderungssensitive Bereiche<sup>2</sup> und Quellen der Behinderung des Lernens<sup>3</sup> zu erhalten.

Die Kind-Umfeld-Diagnose ist also ein Verfahren, das der Erforschung und Weiterentwicklung der pädagogischen Situation durch die Betroffenen dient. Im Unterschied zur kindzentrierten Diagnose, die lediglich den Förderbedarf am einzelnen Kind feststellt, bezieht sich die Kind-Umfeld-Diagnose auch auf das Lebensumfeld des Kindes, z.B. das Elternhaus, den konkreten Unterricht der jeweiligen Schule, die das Kind besucht oder künftig besuchen wird oder auf seine Freizeitkontakte. Das Besondere daran ist, daß die Bezugspersonen des Kindes im Team mit den Lehrkräften an der Diagnose, die schon die Förderung im Blick hat, zusammenarbeiten. Eine Zukunftsvorstellung ist es noch, daß auch das Kind, um das es ja geht, persönlich im Team mitwirkt.

Der folgende Artikel stellt die theoretischen Wurzeln, praktischen Anwendungsweisen, Problempunkte und Entwicklungspotentiale dieses Verfahrens vor.

### **1 Die sozialökologischen Wurzeln der Kind-Umfeld-Diagnose**

Wenn die Kind-Umfeld-Diagnose heute vor allem von der Sonderpädagogik explizit als ihr Handwerkszeug bezeichnet wird, so gehen ihre Wurzeln auf einen ökopyschologischen An-

---

<sup>1</sup> Die naturalistische Forschungsstrategie kann als kritische Gegenbewegung zum Modell einer experimentell-statistischen pädagogischen Forschung gesehen werden. Sie ist besonders für Prozeßevaluationen geeignet. Die Forschung findet im natürlichen sozialen Kontext unter Einsatz von qualitativen Forschungsmethoden statt. Ihre Ergebnisse sollen eine Verallgemeinerung durch den Leser auf seine eigene Situation zulassen. Siehe: GUBA/ LINCOLN (1981). KROATH (1993)

<sup>2</sup> Unter förderungssensitiven Bereichen verstehe ich für das Kind interessante Tätigkeiten am Übergang zur Zone der nächsten Entwicklung, also solche Lernanlässe, die das Kind mit minimalen Hilfen selbst bewältigen kann, um dabei einerseits seine Strategien der Welterschließung zu erweitern und sich andererseits die Kultur immer differenzierter anzueignen. Siehe: WYGOTSKI (1993)

<sup>3</sup> Das sind dingliche Hindernisse, Beeinträchtigungen durch die jeweilige Behinderung, durch fehlendes oder falsches Vorwissen, durch mangelnde Erfahrung, durch Konstellationen im Beziehungsgeflecht aber auch Behinderungen durch negative Emotionen. Nach OBUCHOWSKI (1982) setzen negative Emotionen das Tätigkeitsniveau herab. Sie stehen damit besonders der Herausbildung neuer Strategien der Welterschließung entgegen.

satz zurück, wie ihn LEWIN (1946) formuliert und BRONFENBRENNER (1981)<sup>4</sup> erweitert hat. Die Sonderpädagogik nahm erst relativ spät davon Kenntnis, daß es nicht immer an der Person des Kindes liegt, wenn es schulische Probleme hat. Zwar wurde bereits in den 70er Jahren darauf hingewiesen, daß Lernbehinderung auch soziokulturelle Gründe haben kann (z.B. BEGEMANN 1970, PROBST 1976, WESTPHAL 1976).

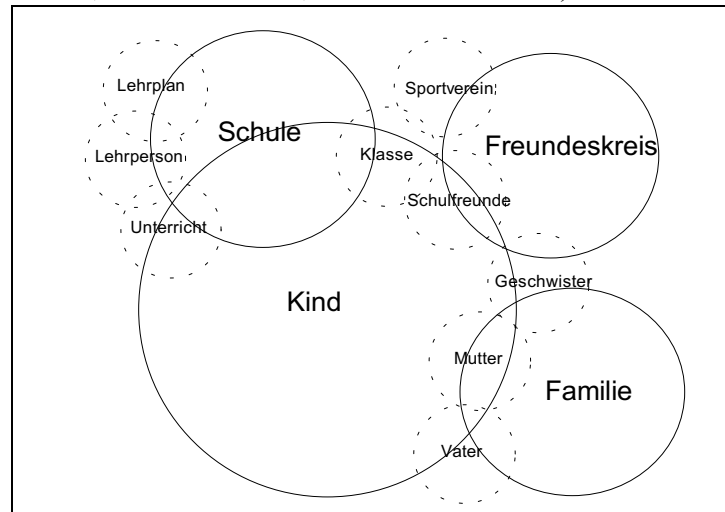


Abb.1: Gegenstand der Kind-Umfeld-Diagnose: Lebensbereiche und ihre Verbindungen

Die Vorstellung, daß das Kind auf seinem Entwicklungsweg an vielen unterschiedlichen, teils in Verbindung stehenden Lebensbereichen teilhat (Abb.1), setzte sich in der Sonderpädagogik aber nur langsam durch, beinhaltet sie doch für die Lehrerinnen und Lehrer viele Unsicherheitsfaktoren. So braucht eine sozialökologische Sichtweise auch einen anderen, nämlich einen aktiven Lernbegriff, der jedes Kind als Akteur seiner Entwicklung sieht, was zugleich eine positive Berücksichtigung der Vielfalt an unterschiedlichen Erfahrungskontexten in einer Klasse voraussetzt (PRENGEL 1993). Damit ändert sich auch die Rolle der Lehrperson. Sie sorgt für eine anregungsreiche Lernumgebung in einer demokratischen schulischen Atmosphäre<sup>5</sup> und für eine förderliche Kooperation des schulischen mit den anderen Lebensbereichen des Kindes<sup>6</sup>.

Aus dieser veränderten pädagogischen Perspektive heraus, entwickelten sich didaktische und unterrichtsmethodische Erneuerungen, die auch passende reformpädagogische Ideen wieder aufgriffen. Zuerst öffnete sich der Unterricht in der Grundschule zunehmend für die Bedürf-

<sup>4</sup> Die ökologische Richtung in der Pädagogik und in der Psychologie ist sehr vielschichtig und kann keineswegs nur alleine auf BRONFENBRENNER zurückgeführt werden. Siehe hierzu: SCHULZE (1992, 262-279); FLAMMER (1988, 257-273) und WALTER/ OERTER (1979). Der Begriff "ökologisch" meint im Sinne BRONFENBRENNERS "umfeldbezogen", der Begriff "System" steht für eine "ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer... Strukturen" (1981,38) und unterscheidet sich erheblich vom Systembegriff der neueren Systemtheorien, wie er etwa von MATURANA /VARELA, V.FOERSTER, SIMON (Familietherapie) oder LÜSSI (Sozialarbeit) gebraucht wird. Wegen dieser Unterscheidung wird in diesem Aufsatz der Begriff "sozialökologisch" für BRONFENBRENNERS Ansatz verwendet und auf den Begriff "ökosystemisch", wie ihn HILDESCHMIDT/SANDER verwenden, verzichtet.

<sup>5</sup> LEWIN (1953) fand u.a. heraus, daß in demokratischen Strukturen die SchülerInnen weniger ängstlich sind, weniger unter Streß leiden und weniger häufig körperliche Krankheitssymptome und psychische Beschwerden zeigen. Diese Erkenntnisse wurden auch auf die Lehrtätigkeit übertragen, in den 60er Jahren z. B. auf den Unterrichtsstil von Lehrkräften.

<sup>6</sup> Nach BRONFENBRENNER (1981, 21) ist die Möglichkeit eines Lebensbereiches, als positiver Entwicklungskontext zu wirken von positiven Verbindungen zu anderen Lebensbereichen abhängig.

nisse der Kinder. Klassenzimmer wurden zu anregenden Lebensräumen umgestaltet, der 45-Minutentakt vielerorts abgeschafft, um Lernprozesse nicht immer wieder durch organisatorische Zwänge zu stören. Das Kind wird heute mehr und mehr als Subjekt seines Lernens und immer weniger als Objekt des Lehrens oder der Institution angesehen.

Die sozialökologische Sichtweise und der veränderte Lernbegriff ließen die Widersprüche des Schulsystems deutlicher sichtbar werden<sup>7</sup>. Auslese als maßgebliches Paradigma paßte nicht zu einer entwicklungsfördernden Schule. So änderte sich nicht nur die Grundschule von innen heraus, zugleich entbrannte Anfang der 80er Jahre eine Diskussion um Sinn und Zweck schulischer Diagnostik<sup>8</sup>. Statt der Zuweisung zu "passenden" Schularten sollte sie nun der Grundlegung einer geeigneten Förderung dienen. Mit der integrierten Eingangsstufe, die derzeit bundesweit diskutiert wird und teilweise bereits eingeführt ist<sup>9</sup>, wird nach der offiziellen Abschaffung der Schulreifetests die Konsequenz gezogen, alle Kinder im Schulalter in die Schule aufzunehmen und entwicklungsgemäß zu fördern. Integrative Förderung gilt mehr und mehr als Normalfall und scheidet derzeit eher an der Finanzierbarkeit als an den pädagogischen Möglichkeiten. Auch beim Überprüfungsverfahren zur Feststellung eines besonderen Förderbedarfs wird mehr und mehr auf standardisierte Tests verzichtet und auf andere, weichere und komplexere Verfahren zurückgegriffen, die der Lehrperson geeignete informative Grundlagen für ihren Unterricht bieten. Tests vermessen, wenn sie noch handhabbar sein sollen, nur winzige Ausschnitte der sozialökologischen Zusammenhänge, unter denen sich ein Kind entwickelt. Um die Komplexität des Bedingungsgeflechts samt der Vernetzung von Diagnose und Förderung erfassen und positiv beeinflussen zu können, bedarf es umfassenderer, empirischer Vorgehensweisen.

Aus diesem Bedarf heraus entstand neben anderen Verfahrensweisen (z.B. Fallstudien, KORNMANN 1988a) die Kind-Umfeld-Diagnose. Das Konzept fußt auf der Sozialökologischen Entwicklungstheorie Urie BRONFENBRENNERS (1981)<sup>10</sup>, die im Hinblick auf Veränderungsabsichten vor allem Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Bedingungen von Entwicklung untersucht, nämlich die Interdependenzen der verschiedenen Systeme, in denen ein Kind agiert. Eine zentrale Erkenntnis ist, daß erfolgreiche Entwicklungsförderung nicht beim Kind alleine ansetzen darf, sondern die Systeme, in denen das Kind lebt, mitfördern muß.

## 2 Das Verfahren der Kind-Umfeld-Diagnose

Das Verfahren der Kind-Umfeld-Diagnose ist für den Schulbereich<sup>11</sup> vor allem bei HILDESCHMIDT und SANDER bzw. in Schriften, die sich mit dem saarländischen Modell der Einzelintegration behinderter Kinder befassen<sup>12</sup>, beschrieben worden. CHRIST/HILDESCHMIDT u.a. (1986) verstehen die verschiedenen Umfelder als zusammenhängend, im Austausch befindlich. Zugleich werden sie als veränderbare Bedingungen kindlicher Entwicklungsmöglichkeiten betrachtet, denn Entwicklung geschieht nach BRONFENBRENNER

---

<sup>7</sup> HOLZKAMP formuliert diese Widersprüche in seinem Buch "Lernen" (1993)

<sup>8</sup> z.B. KORNMANN/MEISTER/SCHLEE (1983)

<sup>9</sup> In Hessen seit mehreren Jahren z.B. schon an der Grundschule Lohfelden-Vollmarshausen

<sup>10</sup> vgl. HILDESCHMIDT (1988)

<sup>11</sup> Für die Vorschule und den Schulanfang hat NICKEL die Bedeutung des sozialökologischen Ansatzes betont. NICKEL, Horst (1995)

<sup>12</sup> Im Saarland wurden keine Integrationsklassen eingerichtet, sondern Kinder wohnortnah einzeln integriert.

(1981, 44) 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 der kindlichen Entwicklung, Aneignungsziel und als Quelle der tätigen Auseinandersetzung Entwicklungsmotor. Dieser Prozeß schließt die Auseinandersetzung mit Tätigkeiten anderer Personen ein<sup>13</sup>. Die Kind-Umfeld-Diagnose dient dazu, diesen Entwicklungszusammenhang, wie er zwischen der kindlichen Auseinandersetzung mit der Welt und eben dieser Welt als Bedingung der vorhandenen Handlungsmöglichkeiten des Kindes besteht, transparenter und damit für eine Förderplanung zugänglicher zu machen.

Wie das Verfahren strukturiert ist, welchen Verlauf es nimmt und welche Inhalte untersucht und entwickelt werden, hängt von der Verwendung der Kind-Umfeld-Diagnose ab, die in allen pädagogischen Kontexten denkbar ist. Leider gibt es bislang keine detaillierte Verfahrensbeschreibung mit Checklisten und Inventaren. Im folgenden beziehe ich mich daher auf den am besten beschriebenen Anwendungsbereich, nämlich den Übergang eines Kindes in integrativen Unterricht.

### 2.1 Kind-Umfeld-Diagnose zur Feststellung des besonderen Förderbedarfs

Der bekannteste Anwendungsbereich der Kind-Umfeld-Diagnose liegt im Entscheidungsverfahren bei Anträgen auf integrative Beschulung. Hier dient (und dient) das gutachterliche Ergebnis aus einer Kind-Umfeld-Diagnose als Vorlage für einen Förderausschuß, der auf Antrag gebildet werden kann (Abb.2). Gegenüber der Schulaufsichtsbehörde sollte dieser Ausschuß, dem Vertreterinnen und Vertreter der Schule, der Schulaufsicht und des Kindes angehören, auf der Grundlage dieses Gutachtens eine Empfehlung erarbeiten.

Saarland (Förderausschuß)	Niedersachsen (Förderkommission)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern</li> <li>• Vertreter der Regelschule</li> <li>• Vertreter der zuständigen Sonderschule</li> <li>• Beauftragter der Schulaufsichtsbehörde (Vorsitz)</li> <li>• weitere Bezugspersonen des Kindes oder Fachleute auf Vorschlag des Förderausschusses</li> </ul> <p>Eltern beantragen schulische Integration ihres Kindes beim zuständigen Schulamt, welches den Förderausschuß einberuft</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Erziehungsberechtigten und auf Wunsch eine Person des Vertrauens *</li> <li>• Lehrkraft, die das Kind unterrichtet oder künftig unterrichten wird *</li> <li>• Sonderschullehrkraft</li> <li>• Leiterin oder Leiter der zuständigen Schule (Vorsitz)</li> </ul> <p>* beantragt die Feststellung des besonderen Förderbedarfs, und wenn dieser per Gutachten der beiden beteiligten Lehrkräfte gegeben ist, die Förderkommission, jeweils bei der Schulbehörde</p>

Abb.2: Mitglieder im Förderausschuß und Einrichtung des Gremiums<sup>14</sup>

Laut Verordnungen erarbeitet also nicht unbedingt der Förderausschuß die Kind-Umfeld-Diagnose. Der Begriff "Kind-Umfeld-Diagnose" wird hier schmaler gebraucht als in der Lite-

<sup>13</sup> BRONFENBRENNER (1981,162) vertritt die These, daß optimale Bedingungen für Lernen und Entwicklung dann gegeben sind, wenn das Kind an fortschreitend komplexeren Mustern wechselseitiger Tätigkeit und Interaktion mit anderen Menschen beteiligt wird.

<sup>14</sup> Für das Saarland siehe HILDESCHMIDT, Anne (1988), S. 45; für Niedersachsen unter dem Namen Kind-Umfeld-Analyse: NIEDERSÄCHSISCHER KULTURSMINISTER (1994a)

ratur und in der integrativen Unterrichtspraxis. Teilweise fehlt sogar der Auftrag, nach schulischen Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen<sup>15</sup>. Es soll lediglich erhoben werden, ob die vorhandenen Ressourcen integrativen Unterricht ermöglichen. Ein Ausbau dieser Ressourcen braucht nicht angedacht zu werden. Für einen nachhaltigen Erfolg wäre es demgegenüber notwendig, sowohl die vorhandenen Möglichkeiten auszuschöpfen, als auch ihre permanente Erweiterung zu planen.<sup>16</sup>

Während die Einberufung und Zusammensetzung des Förderausschusses im Verfahren zur Feststellung des besonderen Förderbedarfs in Rechtsvorschriften geregelt ist, sind die Gegenstände und Inhalte der Arbeit weniger exakt beschrieben. HILDESCHMIDT/SANDER (1987, 105) entwickelten einen Leitfaden für die Kind-Umfeld-Diagnose, der im folgenden Schaubild zusammengefaßt ist (Abb.3). Er soll dem Förderausschuß unabhängig davon, ob bereits irgendwelche Gutachten vorliegen, Anhaltspunkte für eine förderungsbezogene Diagnose liefern, anhand derer schließlich eine Empfehlung bezüglich der Einschulungsentscheidung getroffen werden kann. Der Leitfaden zeigt jedoch auch, daß sich nach wie vor fast alle intendierten Veränderungs Bemühungen auf das Kind und seine Situation richten und nicht - wie BRONFENBRENNER es fordert - auf die Entwicklung der jeweiligen Umfelder.

		Analysegegenstände			Realisierungsinhalte	
		Aktuelle Umfeldbedingungen			Fördermöglichkeiten der Schule	
<b>Analysebereiche</b>	Gesellschaft außerschul. Lebens- felder	sozioökonomische Bedingungen Handlungsbereiche und bevorzugte Bezugspersonen des Kindes	<b>Realisierungsbereiche</b>	Förderung der Integration	Sicherung der Freiwilligkeit Schritte zur Integration Arbeit am gemeinsamen Gegenstand	
	schulische Situation	Schulart, Klasse, bevorzugte Bezugspersonen, Sozial- und Lernbereiche		Förderung der Entwicklung	Art und Umfang der individuellen Förderung Förderpläne	
			Bisherige Entwicklungsmöglichkeiten			Fördermöglichkeiten des Umfeldes
	familiär nachbar- schaftlich institutionell	Spektrum der Tätigkeitsangebote: im familiären Umfeld (Eltern, Geschwister, Großeltern) in der Nachbarschaft (Freunde, Bekannte) in Vereinen, Kindergarten, Vorschule, Schule etc.	familiär nachbar- schaftlich institutionell			Schulweg Therapie gegenseitige Information Einführung des Kindes in die Schulklasse Hilfsmittel
			anstehende Entwicklungsaufgaben			Bereitstellung und Nutzung von Ressourcen
kindbezogen: Sozial- Sach- lich- Kompetenz	Bereitschaft miteinander zu lernen und zu leben differenziertes Umweltverständnis und wichtige Basisfähigkeiten Selbstvertrauen	vorhandene Ressourcen, bereitzu- stellende Ressourcen			Förderunterricht, Sprachheilunterricht, Elterninitiative, schulärztlicher bzw. schulpsychologischer Dienst Doppelbesetzung im Unterricht bauliche Maßnahmen	
<p style="text-align: center;"><b>Empfehlung für die Schulbehörde</b></p>						

Abb.3: Gegenstände der Kind-Umfeld-Diagnose

<sup>15</sup> Z.B. NIEDERSÄCHSISCHER KULTURSMINISTER (1994b)

<sup>16</sup> Zur Notwendigkeit der Erweiterung beider Möglichkeitsräume bei der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern siehe: CARLE, Ursula (1995a)

## 2.2 Das Kind-Umfeld-Diagnose-Team als wissengenerierende und entwickelnde Instanz

In der Praxis finden sich Hinweise auf eine breitere Verwendung der Kind-Umfeld-Diagnose als in den schulischen Vorschriften (z.B. HILDESCHMIDT 1993). So werden oftmals über die rechtlich festgelegten Mitglieder des Förderausschusses hinaus noch weitere Bezugspersonen des Kindes in das Diagnosteam aufgenommen (HILDESCHMIDT 1988, 50). Oder der Förderausschuß nimmt nicht nur die Funktion wahr, eine Empfehlung für die Schulbehörde zu formulieren, sondern arbeitet als förderungsbezogenes Diagnose-Teams über einen längeren Zeitraum zusammen. Dieses Team untersucht die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes in den unterschiedlichen Bezugsfeldern, um Fördermöglichkeiten zu erarbeiten, die nicht nur am Kind ansetzen, sondern in allen Bereichen, in denen eine Veränderung notwendig und machbar erscheint.

### 2.2.1 Zusammenarbeit im Team

Die Förderausschußmitglieder fungieren als Expertinnen und Experten für die Verhältnisse im jeweiligen Umfeld. Das setzt voraus, daß sie sich die Umfeldstrukturen bewußt machen, um darüber sprechen zu können. Das Verfahren der Teamdiagnose soll helfen, die Lebensrealität des Kindes angemessener zu erfassen. Dabei soll die hinter den Entwicklungszusammenhängen stehende Komplexität, also die vielfältigen Beziehungen zwischen den verschiedenen individuellen und damit (im Sinne BRONFENBRENNERS) zugleich sozialen Entwicklungsbereichen stärker hervortreten. So beleuchtet das Team die Bedingungen der Tätigkeit des Kindes in seinen verschiedenen Lebensfeldern und fragt nach Verbesserungsmöglichkeiten. Nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schulklasse schlägt der Förderausschuß Veränderungen vor. Gelingt dieser Prozeß, so wird die Kind-Umfeld-Diagnose auch zu einer geeigneten Planungsgrundlage für den Unterricht.

In der Praxis gibt es allerdings zahlreiche Problempunkte, die eine gute Zusammenarbeit behindern. So geht der Anstoß für die Einrichtung eines Förderausschusses oft nicht von den Eltern, sondern allein von der Lehrkraft aus, die sich unsicher ist, wie sie mit dem Kind weiter verfahren soll. Die zuständige Stelle (Schulleitung oder Schulaufsicht) beruft den Förderausschuß ein und übernimmt den Vorsitz. Über diese Konstruktion reproduziert sich die Hierarchie des Schulsystems bis in den Förderausschuß hinein, ohne daß diejenigen Stellen beteiligt sind, die über die Sicherung der notwendigen Ressourcen für eine verbesserte Förderung entscheiden können<sup>17</sup>. Sieht man die Zusammensetzung des Förderausschusses vor dem Hintergrund gegenseitiger Vorbehalte der Beteiligten, dann wird deutlich, wie schwierig im Einzelfall die Ausgangslage des Gremiums sein kann. Denn nicht nur schulinterne Machtstrukturen sind für eine kooperative Zusammenarbeit zu überwinden. Auch zwischen Schule und Familie liegt in festgefahrenen gegenseitigen Erwartungen ein starkes Veränderungshemmnis. Nach HOLTAPPELS (1983, 240ff) erwarten Lehrkräfte von Familien, daß sie dem Kind ein ideales Umfeld bieten. Gibt es Anzeichen dafür, daß die Familie diesem Idealbild nicht gerecht wird, dann wird den häuslichen Verhältnissen schnell die Schuld an schulischen Problemen des Kindes zugewiesen<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Teamarbeit erfordert eine gute Vorbereitung und kann durch Hierarchieprobleme massiv behindert werden. Siehe: CARLE (1995b)

<sup>18</sup> Hierzu passen auch die Ergebnisse neuerer Untersuchungen (z.B. FÖLLING-ALBERS 1992). WILMS (1994, 216) warnt sogar davor, daß Lehrerinnen und Lehrer Elternarbeit dazu mißbrauchen könnten, mit den Eltern schließlich ein Machtbündnis gegen die Kinder zu schließen.

Reicht es in einem solchen Gremium aus, Experte für eines der Lebensfelder des Kindes zu sein, um das Kind angemessen vertreten zu können? Sind nicht auch ausreichende, auf qualitative Forschung bezogene meßmethodische Kenntnisse, Kenntnisse der Gruppendynamik, Kenntnisse der Handlungsforschung als Konzept qualitativer Forschung, wissenschaftlich oder im Alltag gewordene Theorien über die Entwicklungswege von Kindern, Kenntnisse über das Schulsystem und insbesondere über die aufnehmende und abgebende Schule und über Fördermöglichkeiten notwendig<sup>19</sup>? Oft fällt es Mitgliedern schwer, sich in einem bezüglich der genannten Kompetenzen vielfältig zusammengesetzten Team als gleichwertig Beteiligte zu betrachten. So besteht die Gefahr, daß einzelne Teammitglieder sich als Forscher, andere sich als Beforschte definieren und damit im kooperativen diagnostischen Prozeß die Macht an sich reißen oder an Macht verlieren. Diese Probleme sind aus der Handlungsforschung hinreichend bekannt.

Voraussetzung für eine gleichberechtigte und sich kooperativ ergänzende Zusammenarbeit ist, daß die Bezugspersonen des Kindes in der Gruppe Vertrauen gewinnen. Dabei hilft, daß nicht nur diagnostiziert wird, sondern zugleich praktische Hilfen für das Kind erarbeitet werden (KORNMANN 1991a). Die Sonderschullehrkraft muß ihre gewohnte Expertinnenrolle zeitweise zugunsten der neuen Expertenrolle der Eltern zurücknehmen. Dies bringt bei beiden eine gewisse Distanzierung von der eigenen Rolle mit sich und enthält daher die Chance einer veränderten Beobachterposition<sup>20</sup> mit der Folge einer partiellen Bewußtwerdung bislang nicht bewußter Zusammenhänge. Es darf davon ausgegangen werden, daß das Interpretieren eigener alltäglicher Handlungsmuster bereits zu Veränderungen führt (LOSER 1980). Ein solcher Interpretationsprozeß muß bei allen Beteiligten einsetzen, damit sie in der Lage sind, ihr eigenes pädagogisches Handeln im Team zu diskutieren. So könnte im Idealfall der Arbeitsprozeß im Förderausschuß nicht nur Diagnoseergebnisse im vordergründigen Sinne erbringen, sondern darüber hinaus bei allen Beteiligten einen Reflexionsprozeß über das eigene Handeln in Gang setzen und Routinen zugänglich und bearbeitbar machen. Der teamdiagnostische Prozeß bereitet somit die Anwendung und Erprobung der geplanten Förderung auf zwei Ebenen vor, erstens durch eine zielgerichtete Planung von Fördervorhaben für das Kind und Suche nach geeigneten Handlungsstrategien (inklusive Umbau von Rahmenbedingungen) und zweitens durch die Fokussierung des Interesses der Beteiligten auf eine Verbesserung ihrer eigenen Tätigkeit im jeweiligen Mikrosystem.

Über das gemeinsame Ziel, hier die bessere Förderung des Kindes durch seine Integration, muß im Team Konsens herrschen<sup>21</sup>. Entscheidend für eine gute Kooperation ist die gegenseitige Akzeptanz der unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungshintergründe, die wiederum zu unterschiedlichen Beiträgen für den Weg zum gemeinsamen Ziel führen (JUNG/MOLARO-PHILIPPI 1988). Das kann gelingen, wenn die Deutungen der einzelnen Beteiligten nicht zu grundsätzlich voneinander abweichen, also für den jeweils anderen noch akzeptabel sind. Starke Diskrepanzen lassen sich manchmal auch auf methodische Schwächen zurückführen. Wenn nicht geklärt werden kann, woher solche unterschiedlichen Sichtweisen kommen, darf das nicht unter den Tisch fallen, sondern muß für die Endauswertung festgehal-

---

<sup>19</sup> Eine grundlegende Einführung bietet KLEBER.

<sup>20</sup> Verschiedene Beobachterstandpunkte von Studierenden der Sonderpädagogik in Beurteilungen von Schülerinnen und Schülern beschreibt ZIMPEL (1994, 102-107), den Beobachterstandpunkt als Einheit von emotionaler Beziehungsstiftung und sprachlich-kognitiver Symbolisierung ebenda S. 9.

<sup>21</sup> Es handelt sich dann um ein Bedeutungssystem, das aus der gemeinsamen Idee der Integration heraus solange existiert, bis die Aufgabe erfüllt ist oder die Idee aufgegeben wird. Auch wenn einzelne Personen wechseln verfolgt eine solche Gruppe ihr Ziel weiter. Vgl. ANDERSON/ GOOLISHMAN/ WINDERMAN (1986)



ten werden. Das Gütekriterium "Hinzuziehung alternativer Perspektiven" (ALTRICHTER/POSCH 1994) ist also nicht alleine durch die Anwesenheit unterschiedlicher Personen erfüllt, sondern die unterschiedlichen Perspektiven müssen außerdem nachvollziehbar festgehalten werden, um spätere Neubewertungen vornehmen zu können. Dasselbe gilt auch für die Erprobung der geplanten Maßnahmen. Fehlt ein geeignetes Protokoll, das die Verläufe nachvollziehbar festhält, dann ist keine Überprüfung in der Praxis oder im Förderausschuß möglich.

Gemeinsam entwickelte Förderstrategien beziehen sich sozialökologisch begründet nicht isoliert auf unterrichtliche Angebote, sondern darüber hinaus auf die notwendige Veränderung der schulischen und privaten Rahmenbedingungen. Bedenkt man dies mit, so wird nochmals deutlich, wie wichtig ein stabiles Vertrauensverhältnis im Diagnostikteam ist.

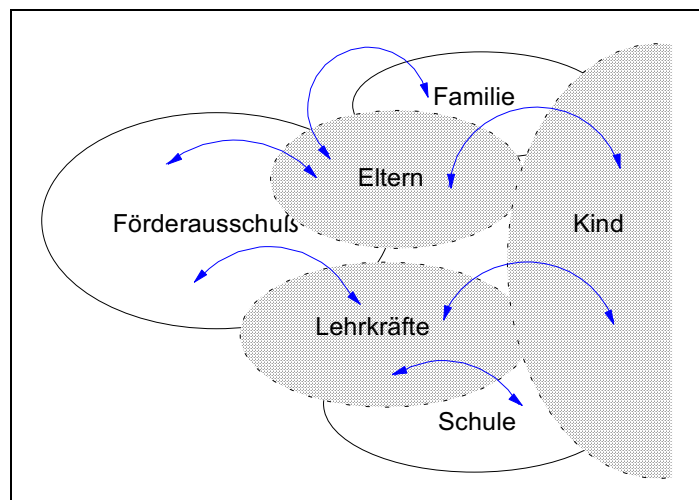


Abb. 4: Bezugspersonen als Bindeglied zwischen Kind und Förderausschuß

Durch die Mitarbeit einiger Bezugspersonen des Kindes aus dem Lebensfeld Schule und Familie im Förderausschuß wird das Ergebnis des diagnostischen Teams in das jeweilige Lebensfeld mitgenommen und (zur Erfüllung des Teamziels) dort umzusetzen versucht (Abb.4). Im optimalen Fall besteht während der Umsetzung der Kontakt zwischen den Bezugspersonen aus den verschiedenen Lebensfeldern des Kindes weiter, so daß ein Austausch über Veränderungen erfolgen kann. Es ist (unterschiedlich je Quelle) vorgesehen, daß die Förderausschüsse zumindest alle ein bis zwei Jahre und zusätzlich bei besonderen Anlässen tagen.

### 2.2.2 Orientierungen für diagnostisches Handeln und Denken

Aber es werden auch Zweifel an der fachlichen Kompetenz des Förderausschusses als Diagnose-Team geäußert. HILDESCHMIDT/SANDER (1987,105) sehen vor allem Ausbildungsbedarf auf seiten der Lehrpersonen, denen förderdiagnostische Kategorien fehlten.

Doch Hinweise, was die förderungsbezogene Diagnose erheben soll, fruchten nur, wenn zugleich Vorstellungen darüber vorhanden sind, was man mit den Hinweisen in der Praxis anzufangen vermag, wie man Kinder überhaupt fördern kann, welchen Beitrag die jeweilige Institution zu leisten in der Lage ist, wie die personellen und kommunikativen Bedingungen verbessert werden können und worauf die Förderung schließlich bezogen auf ein bestimmtes Menschen- und Weltbild hinauslaufen soll (Abb.5).

Diagnostisches Denken und Handeln erfordert somit Leitideen, mit deren Hilfe eine grobe Zielrichtung auf längere Sicht hin anvisiert werden kann. Alleine das Schlagwort "integrativer Unterricht" würde allerdings als Leitidee für die Arbeit eines Förderausschusses nicht ausreichen. KORNMANN beschreibt vier theoretische Perspektiven als notwendige Orientierungsgrundlagen für diagnostisches Denken: die bildungstheoretische, die entwicklungstheoretische, die didaktische und die vermittlungsmethodische<sup>22</sup>. Damit steht er in guter schulpädagogischer Tradition. Aber diese vier Bereiche verdichten sich erst durch persönliche Erfahrungen zu pädagogischen Leitideen, zu Bildern, die eine Bewältigung komplexer förderdiagnostischer Anforderungen ermöglichen, indem sie richtungsweisend wirken. Ohne konkrete, praxiskonfrontierte Modellvorstellungen von Bildungs- und Entwicklungsprozessen, die eine Erschließung der komplexen Zusammenhänge und ihre Interpretation erleichtern<sup>23</sup>, käme eine förderbezogene Diagnostik aber trotz gelungener Leitideen nicht aus. Erst solche Modellvorstellungen ermöglichen einen Überblick über denkbare Entwicklungswege. Sie helfen, ein Kind auf seinem eigenen Entwicklungsweg zu finden und zu fördern.

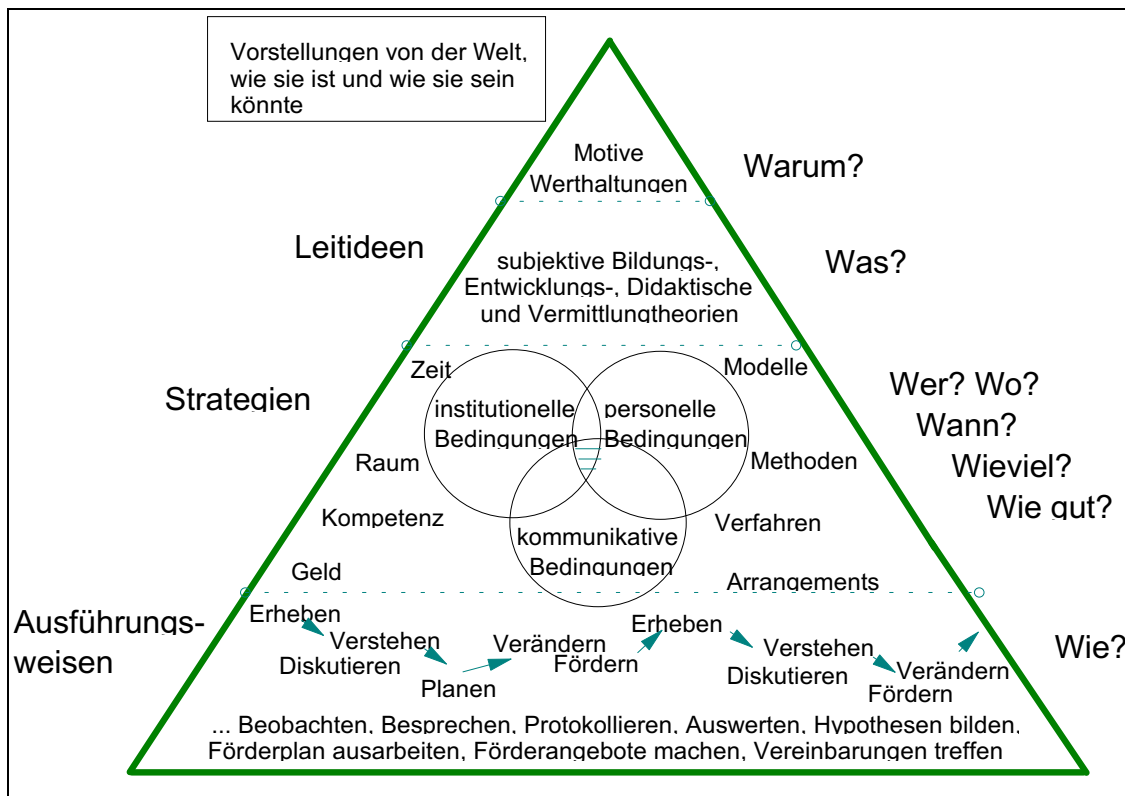


Abb. 5: Ebenen der Handlungsregulation im förderdiagnostischen Prozeß

<sup>22</sup> KORNMANN in seinem Einführungsvortrag zum 3. Münsteraner Grundschulkolleg am 28./29. März 1995. Eine tätigkeitstheoretische Entwicklungsprozeßtheorie beschreibt er in: KORNMANN, Reimer (1991b)

<sup>23</sup> Für den Lese-Schreib-Lernprozeß liegen solche Modelle z.B. von DEHN aber auch von GÜNTHER (beschrieben bei SASSENROTH) vor.

Es ist also unterhalb der generellen Werthaltungen dreierlei notwendig:

1. pädagogische Theorien (Leitideen), die dem förderdiagnostischen Prozeß eine Richtung geben
2. konkrete Modelle, wie die vorhandenen Strukturen beeinflussbar sind (Strategien) und
3. ein förderdiagnostisches Handwerkszeug, das hilft, die Qualität des Prozesses sicherzustellen (Ausführungsweisen).

Jedes der Förderausschußmitglieder hat aufgrund seiner persönlichen Lernbiographie auch seine eigenen Leitideen, seine eigenen Modellvorstellungen und seine individuelle Bandbreite förderdiagnostischen Handwerkszeugs. Im Diagnosteteam ist es daher unabdingbar, die verschiedenen Positionen zu klären, damit jede Person weiß, was jede andere meint, wenn sie argumentiert. Die folgende Heuristik (Abb.6) macht einige Fragen deutlich, die im Interesse einer höheren Qualität der Arbeit des Diagnosteteams aufgeworfen werden müßten.

Bildungs- begriff:	Was verstehe ich unter Bildung? Wohin soll der Bildungsprozeß führen? Was bedeutet das in Bezug auf das Kind in seiner aktuellen Situation?
Entwick- lungs- begriff:	<p>Wie entwickelt sich der Mensch? in Stufen? in Sprüngen? kontinuierlich? komplex: immer der ganze Mensch? in einzelnen Entwicklungsbereichen unterschiedlich schnell? Gibt es Interdependenzen zwischen einzelnen Entwicklungsbereichen? [Modellvorstellung von Entwicklungsprozeß und Entwicklungsrichtung beim Individuum, also von den inneren Bedingungen von Entwicklung (z.B. psychologische Entwicklungstheorien)]</p> <p>Welche entwicklungsförderlichen und entwicklungshemmenden Zusammenhänge gibt es? [Modellvorstellungen von den äußeren Bedingungen der Entwicklung, Stärke und Richtung der Einflüsse, Interdependenzen der Bedingungen (z.B. ökosystemische Entwicklungstheorien); Leitfaden zur Kind-Umfeld-Diagnose: z.B. SANDER 1993, 30-35]</p> <p>Lassen sich aus dem komplexen Modell menschlicher Entwicklung einzelne förderbare Teilbereiche benennen? (z.B. I-E-P von EGGERT)</p> <p>Wie entwickeln sich diese Teilbereiche? ( z.B. entwicklungsorientierte Modelle des Schriftspracherwerbs siehe: SASSENROTH, diagnostisches Inventar bei DEHN; zum Sprachverhalten ausländischer Kinder z.B. KORNMANN/HARTUNG/FRÖHLICH/ DECK/ABELE, mathematische Begriffsbildung z.B. PROBST) Welche Entwicklungsbereiche sind gerade einer Förderung zugänglich, sind gerade förderungssensitiv? (z.B. WYGOTSKI's Vorstellung von der Zone der nächsten Entwicklung)</p>
Didaktik:	Welche Lernarrangements passen zu den gerade förderungssensitiven Bereichen und unterstützen zugleich das angestrebte Bildungsziel? Handlungsangebote, die das Kind interessieren, zur aktiven und reflektierten Auseinandersetzung mit der Welt anregen und nur minimaler Hilfen bedürfen [z.B. FEUSERS entwicklungslogische und integrative Didaktik, diagnostische Inventare z.B. KORNMANN 1995, geeignete Inhalte z.B. KAISER oder GIEST]
Methodik:	Welche Methoden des Erziehens und Unterrichtens fördern den intendierten Entwicklungsprozeß?
Arbeits- begriff:	Wie arbeite ich? Unter welchen persönlichen und äußeren Rahmenbedingungen arbeite ich? Wie läßt sich die Arbeit verbessern? Wie lassen sich die Arbeitsbedingungen verbessern?> z.B. für die Arbeitsplanung der Lehrkräfte (CARLE, 1995a), für die Erhöhung des Kooperationsniveaus (CARLE 1995b und CARLE/HOLTAPPELS 1995)

Abb. 6: Heuristik zur Bewußtmachung impliziter Theorien der Mitglieder des Diagnosteteams

Eine pädagogische Orientierung allein reicht aber noch nicht aus, um die Qualität des Arbeitsprozesses und des Arbeitsergebnisses permanent zu verbessern. Hinzukommen muß eine reflektierte Position zur eigenen Arbeitstätigkeit und ihren Bedingungen.

Zwar wird die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Perspektive der anderen Mitglieder des Förderausschusses auch zu einer Klärung der eigenen Position führen. Sollen jedoch die impliziten Theorien der Beteiligten zu den Fragen der obigen Heuristik bewußtgemacht werden, dann braucht das Team dazu eine professionelle Moderation z.B. mit Hilfe eines Supervisors, die bislang nicht vorgesehen ist.

### **3 Weiterführende Einsatzmöglichkeiten und Qualitäten der Kind-Umfeld-Diagnose**

Wenn die Kind-Umfeld-Diagnose ursprünglich bei Entscheidungsprozessen in Umschulungsverfahren eingesetzt wurde und wird, so handelt es sich dabei oftmals lediglich um die Erhebung von Daten für die Festlegung, in welcher Institution ein Kind relativ besser gefördert werden könne. Maßstab war die Vermittlung schulischer Inhalte und Werte. Zwar betrachtet man das Kind sozialökologisch in seinem Umfeld. Kann die Auslesefunktion des Schulsystems jedoch, aus welchen Gründen auch immer, nicht infrage gestellt werden, dann wird nicht weiter nach Veränderungsmöglichkeiten gesucht. Das Kind wird sozialökologisch begründet einem bestehenden Schultyp zugeordnet, in den es aufgrund der festgestellten persönlichen Defizite am besten paßt<sup>24</sup>. Eine solche Sichtweise wird durch die jeweiligen Schulgesetze herausgefordert: "...sind im Rahmen der vorhandenen schulorganisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten geeignete Formen der gemeinsamen Unterrichtung ... zu entwickeln" (Saarland)<sup>25</sup>. Der Rahmen scheint festzustehen und ist in knausrigen Zeiten allemal zu knapp bemessen. Die Kind-Umfeld-Diagnose erschöpft sich hier in einer Anwendung als Kind-Umfeld-Erhebungsinstrument (Abb.7) in einem Untersuchungsrahmen, der nicht auf die Weiterentwicklung der pädagogischen Möglichkeiten zielt.

Wie jedes andere Verfahren kann auch die Kind-Umfeld-Diagnose sowohl zur Unterstützung alltäglicher Entscheidungsfindung als auch zum Zwecke der Forschung genutzt werden. Es kommt auf das Einsatzfeld an. Ein typisches Anwendungsgebiet für die Kind-Umfeld-Diagnose sind Handlungsforschungsprozesse, die Lehrkräfte initiieren, um ihre eigene Arbeit weiterzuentwickeln. In der Handlungsforschung sind es die Betroffenen, die eventuell mit Hilfe von außen ihre eigenen Angelegenheiten untersuchen, um sie zu verbessern. Sie gestalten den Forschungsprozeß, der zugleich Entwicklungsprozeß ist, wesentlich selbst. Daher muß dieser Prozeß so strukturiert werden, daß er einerseits mit der alltäglichen Praxis vereinbar ist, andererseits aber quer zu festgefahrenen Routinen verläuft, um diese überhaupt erst sichtbar und damit einer Veränderung zugänglich werden zu lassen. Hier liegt eine der großen Herausforderungen in jedem Handlungsforschungsprozeß. Im Laufe der Zeit haben sich nämlich bei allen Beteiligten mit den sichtbaren Aspekten der Handlungsroutinen (Ausführungsweisen

---

<sup>24</sup> Siehe: KRETSCHMANN, Rudolf (1983)

<sup>25</sup> §4, Abs. 1 des Saarländischen Schulordnungsgesetzes, zit., nach DEPPE-WOLFINGER, Helga/ Annedore PRENGEL/ Helmut REISER (1990, 122). War das Verfahren der Kind-Umfeld-Diagnose zunächst eindeutig als Grundlage für Integrationsmaßnahmen gedacht, so schreibt bereits 1987 der Saarländische Lehrerinnen- und Lehrerverband, daß er die Kind-Umfeld-Diagnose generell für jede Art der Schullaufbahnentscheidung von behinderten oder von Behinderung bedrohter Kinder als notwendig ansieht. Siehe: SCHLEY, Ernst Joachim (1987)

und Strategien) auch Werthaltungen und subjektive Leitideen (siehe Abb.5 und 6) herausgebildet, die für das pädagogische Handeln eine orientierende Funktion gewonnen haben. Nur wenn es gelingt, außer dem unmittelbar Sichtbaren auch die Orientierungen in den Erhebungs- und Veränderungsprozeß einzubeziehen, kann die Komplexität von Handlungsfeldern angemessen berücksichtigt werden. Veränderungen sind daher nie aufgrund einer einmaligen Erhebung machbar, vielmehr handelt es sich um einen längerfristigen Prozeß der permanenten Verbesserung, in dem diagnostische Kategorien und vorwegdenkbare Fördermöglichkeiten verknüpft sind.

Ziel Vorgehen	Institutionelle Umschulungs- Selektion	Umfassendere individuelle Förderung	Ökologische Umfeld- entwicklung
Handlungsforschung			Kind-Umfeld-Diagnose als iterativer Kind- Umfeld-Förderungsprozeß
sozialökologisches Treatment		begleitende Kind- Umfeld-Diagnose als Umfeld-Beteiligungs- verfahren	
Sozialökologische Erhebung	einmalige Kind- Umfeld-Diagnose als Umfeld- Erhebungsinstrument		

Abb. 7: Kind-Umfeld-Diagnose zwischen Selektionsinstrument und iterativem Förderungsprozeß

Doch auch eine Kind-Umfeld-Diagnose, die Erhebungs- und Entwicklungsprozeß verbindet, kommt möglicherweise über ein sozialökologisches Treatment (Abb.7) nicht hinaus. Zwar wird das Umfeld des Kindes an der Erhebung beteiligt. Auch steht zu erwarten, daß die Aussagen der Bezugspersonen für eine umfassendere individuelle Förderung des Kindes Anhaltspunkte geben. Trotzdem bliebe die Kind-Umfeld-Diagnose weit hinter dem zurück, was aufgrund ihres theoretischen Ansatzes in ihr steckt. Ist es doch eine Kernaussage BRONFENBRENNERS (1983), daß Entwicklungsförderung einzelner Kinder nur durch Entwicklungsförderung im Umfeld Erfolg verspricht.

Auch aus der Sicht des Handlungsforschungsansatzes wäre eine bloße Beteiligung der Bezugspersonen als Datenlieferanten genauso unangemessen wie eine Forschung über den Kopf des Kindes hinweg. Sowohl die Bezugspersonen als auch das Kind wären lediglich Objekte des Forschungsprozesses. Handlungsforschung würde außerdem voraussetzen, daß Erkenntnisse, die zur Entwicklung eines Verfahrens geführt haben, auch bei seiner Anwendung berücksichtigt werden. Die Kind-Umfeld-Diagnose als Verfahren im Handlungsforschungsprozeß wäre deshalb auf die Förderung des gesamten Umfeldes gerichtet und nicht nur auf das isolierte Kind. Alle Beteiligten - auch das Kind - wären Subjekte der Forschung und Entwicklung, würden demnach gemeinsam an der Veränderung der eigenen Möglichkeitsräume arbeiten.

In der Praxis findet sich diese Situation ansatzweise dort, wo behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam zum Wohle aller unterrichtet werden sollen. Hier liegt die Auffassung zu-

zugrunde, daß prinzipiell jedes Kind, das in einer Sonderschule unterrichtet werden kann, bei entsprechender Gestaltung auch in eine Regelschule integriert werden kann. Es interessiert die Lehrperson deshalb, wie sie geeignete Bedingungen schaffen kann, um jedes einzelne Kind und die Klasse als Lerngemeinschaft am besten zu fördern. Dabei wird sie Bezugspersonen und die Kinder selbst in den Forschungs- und Entwicklungsprozeß einzubeziehen. Die Kind-Umfeld-Diagnose dient dann sowohl der Begründung eines besonderen Förderbedarfs, um damit notwendige zusätzliche Ressourcen einfordern zu können, als auch der Weiterentwicklung des Unterrichts und der Zusammenarbeit aller Beteiligten.

Ein prozeßorientiertes Verfahren, das die erfolgten Entwicklungen stets wieder mit berücksichtigt, kommt nicht umhin, sich ständig unter neuen Vorzeichen zu wiederholen. So wird die iterative Kind-Umfeld-Diagnose (Abb.7) zu einer stets aktuellen informativen und planerischen Grundlage für einen fördernden Unterricht und sein Bedingungsgefüge. Sie erschließt Möglichkeiten der qualitativen Verbesserung pädagogischen Handelns, macht die Bedingungen dieses Handelns transparent und erst damit veränderbar. So wird sie zum prozeßbezogenen strategischen Instrument einer integrativen Pädagogik.

#### **4 Kann eine Kind-Umfeld-Diagnose ohne aktive Beteiligung des Kindes gültig und effizient sein?**

Verwunderlich ist, daß in der Literatur kaum Hinweise darauf zu finden sind, daß das Kind selbst im Team mitarbeitet. Für Jugendliche schlägt dies PREUSS-LAUSITZ (1988) vor. Demgegenüber wird in der pädagogischen Literatur immer wieder darauf hingewiesen, daß Kinder durchaus in der Lage sind, ihre eigene Situation und Veränderungsmöglichkeiten (auch schulische) zu reflektieren<sup>26</sup>. Ohne sich ernsthaft auf die "Selbstdeutungen, Situations- und Problemdefinitionen" des Kindes zu beziehen, ohne das Kind als Akteur und damit zugleich Experte seiner eigenen Entwicklung einzubeziehen, ist aber für die Zukunft kein Bildungsprozeß des Kindes zu erwarten, "im Sinne einer Bildung, die es selber will und als sinnvoll akzeptiert" (MOLLENHAUER/ UHLENDORFF, 1995, 12). Selbst im 1991 in Kraft getretenen Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) heißt es in §36: "Die Entscheidung über die im Einzelfall angezeigte Hilfeart soll, wenn Hilfe voraussichtlich für längere Zeit zu leisten ist, im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte getroffen werden. Als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfe sollen sie zusammen mit dem Personensorgeberechtigten und dem Kind oder dem Jugendlichen einen Hilfeplan erstellen...". Woran liegt es, daß gerade in der schulischen Kind-Umfeld-Diagnose über das Kind statt mit dem Kind gearbeitet wird? Kann denn in jedem Fall davon ausgegangen werden, daß die Eltern anstelle des Kindes, quasi als Experten des gemeinsamen Microsystems, das Kind angemessen vertreten können?

Wird die Sichtweise des Kindes als Akteur seiner eigenen Entwicklung ernst genommen, dann ist es unverzichtbar, das Kind auch am diagnostischen Prozeß zu beteiligen. Nur wenn das Kind sich mit seiner eigenen Entwicklung, seinem Lernprozeß auseinandersetzt, dann kann es diesen auch aktiv beeinflussen. In der Praxis arbeitet das Kind deshalb am alltäglichen förderdiagnostischen Prozeß persönlich mit. Schließlich ist konkrete Förderung nicht möglich, wenn nicht klar ist, wie das Kind beim Lösen seiner Aufgaben gedacht hat oder welche Grün-

---

<sup>26</sup> Siehe z.B. KORNMANN (1988b). Eine Zusammenstellung von Untersuchungen über die Perspektive der Kinder bezüglich Unterricht findet sich bei: FICHTEN (1993) und bei: FROMM (1987)

de hinter seinen Handlungen stehen<sup>27</sup>. Darüber kann nur das Kind selbst Auskunft geben, und nur das Kind selbst kann sein Handeln bewußt verändern.

Im offiziellen Förderausschuß hat das Kind bislang jedoch keinen Platz. Folglich kann die Kind-Umfeld-Diagnose nur Teil des gesamten förderdiagnostischen Prozesses sein. Möglicherweise ist der Grund für den Ausschluß des Kindes bei der traditionell mangelnden Subjektorientierung in der sonderpädagogischen Diagnostik und in der Pädagogik (vgl. HOLZKAMP 1993) zu suchen. Er kann aber auch darin liegen, daß das Team weitreichende Diskussionen über schulische Förderungsmöglichkeiten führt, die zu verfolgen und zu beeinflussen man einem Kind - und speziell einem behinderten Kind - nicht zutraut, weil die Erwachsenen sich nicht in der Lage sehen, ihren Diskussionsprozeß auf ein für das Kind nachvollziehbares Niveau zu übersetzen. Dies wiederum gibt zum Nachdenken Anlaß, muß doch auch für eine wirksame Förderung eine solche Transformation gelingen. Schließlich ist es denkbar, daß die Konzeption der Kind-Umfeld-Diagnose nur darauf zielt, den besonderen Förderbedarf auf einer sehr allgemeinen Ebene festzustellen, um deren Ausgestaltung bewußt für die Beteiligung des Kindes in seinem alltäglichen Lebensfeld offenzulassen. Diese Position vertreten die von mir informell befragten Lehrkräfte.

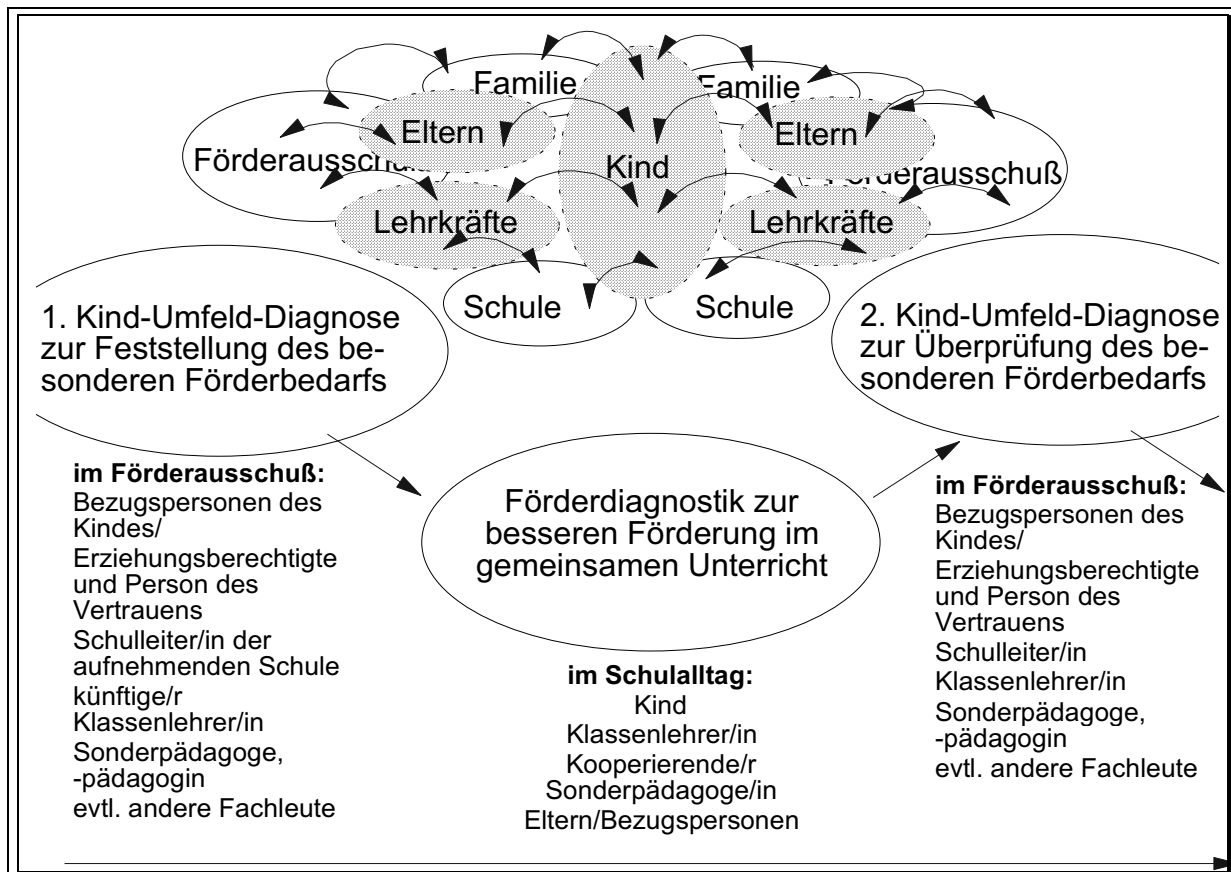


Abb. 8: Kind-Umfeld-Diagnose als Bestandteil eines alltagsorientierten iterativen Forschungs- und Entwicklungsprozesses für integrativen Unterricht

Dann ergibt sich für den förderdiagnostischen Handlungsforschungsprozeß ein Bild, in dem zumindest zwei unterschiedlich zusammengesetzte neue Gruppen agieren, die in der Praxis den förderdiagnostischen Prozeß beim Integrationsvorhaben am Laufen halten, den Förde-

<sup>27</sup> Für den Mathematikunterricht beschreibt GLÄNZEL (1991) Beispiele, wie Kinder ihre eigenen Fehler interpretieren.

rausschuß (ohne Kind) und die konkret in der Schule zusammenarbeitende Gruppe (mit Kind). Es entsteht dabei eine Wechselwirkung von zwei neuen mit mehreren alten Kooperationsgemeinschaften. Dem Förderausschuß kommt dann langfristig eine Funktion zu, die vielleicht mit der eines "Reflektierenden Teams" verglichen werden könnte (ANDERSEN 1990).

## 5 Schlußfolgerungen

Bislang wird die Kind-Umfeld-Diagnose vorwiegend in der Umschulungsdiagnostik bzw. für die Feststellung des besonderen Förderbedarfs angewandt. Zahlreiche andere Anwendungsfelder bieten sich jedoch an. So sind sämtliche pädagogischen Prozesse keine isolierte Angelegenheit zwischen einer Erziehungs- oder Lehrperson und den Lernenden. Nicht nur bei Übergängen im Schulsystem spielen die Umfelder der einzelnen Personen eine wichtige Rolle. Wünschenswert wäre es deshalb, wenn sich diese erweiterte Sichtweise auch in anderen pädagogischen Bezügen durchsetzte.

Die kritische Beleuchtung des Verfahrens hat aber auch gezeigt, wo noch Schwachstellen zu finden sind. So ist es wie alle qualitativen Forschungsprozesse nur so gut, wie die Möglichkeiten der Beteiligten. Es gilt deshalb, stärker darauf zu achten, daß das Diagnose-Team auf hohem Niveau arbeitsfähig ist. Neben der Weiterentwicklung der Kompetenzen der Teammitglieder ist im Vorfeld die geeignete durch die Betroffenen bestimmte Zusammensetzung des Teams eine wichtige Voraussetzung für seine Funktionsfähigkeit. Die Einrichtung und Konstituierung der Gruppe muß an der Problemstellung und nicht an hierarchischen Strukturen des Schulsystems orientiert erfolgen.

Legt man die Vorstellung zugrunde, daß das Kind sich nur selbst entwickeln kann, dann ist es naheliegend, das Kind von Anfang an persönlich am Diagnoseprozeß als Teammitglied zu beteiligen.

Auch die theoretische Basis des Verfahrens, nämlich der sozialökologische Ansatz BRONFENBRENNERS sollte um neuere systemtheoretische Erkenntnisse erweitern werden, um sowohl das Kind als auch sein Umfeld als autopoetische Systeme begreifen zu lernen<sup>28</sup>.

Schließlich erfordert es die dringend notwendige praktisch-methodische Weiterentwicklung der Kind-Umfeld-Diagnose, Praxiserfahrungen zu dokumentieren, zu veröffentlichen, und sie zu diskutieren.

## 6 Literatur:

- ALTRICHTER, Herbert / Peter POSCH 1994: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 2. bearb. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- ANDERSEN, Tom, Hg. (1990): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. Systemische Studien Bd. 5. Dortmund: Verlag modernes lernen
- ANDERSON, Harlene/ Harold GOOLISHMAN/ Lee WINDERMAN (1986): Problem determined systems: Towards transformation in family therapy. Journal of Strategic and Systemic Therapies 5(4), S. 1-11
- BEGEMANN, Ernst (1970): Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Hannover: Schrödel

---

<sup>28</sup> So wie es etwa LÜSSI (1995) für die Sozialarbeit geleistet hat.



- 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., (Hg.): *Developmental Psychology*, 22, S. 723-742
- CARLE, Ursula (1995a): *Mein Lehrplan sind die Kinder*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- CARLE, Ursula (1995b): Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule. In: CARLE, Ursula (Hg.): *Gesunde Schule. Öffnung - Kooperation - Bewegung - Integration*. Beiträge zur Tagung "Gesunde Schule" Februar 1995 an der Universität Osnabrück. Reihe des Fachbereichs 3, Bd. 14, S. 79-96. Osnabrück: Verlag der Universität
- CARLE, Ursula/ Heinz-Günter HOLTAPPELS (1995): Schulzeit und Erziehungsqualität: Neue Perspektiven für Forschung und Entwicklung. In: HOLTAPPELS, Heinz-Günter (Hg): *Ganztagserziehung in der Schule*. S. 280-294. Leverkusen: Leske und Budrich
- CHRIST, Klaus/ Anne HILDESCHMIDT/ Hans MEISTER/ Alfred SANDER/ Christiane THEIS 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
- DEHN, Mechthild (1994): *Zeit für die Schrift*. Lesenlernen und Schreibenkönnen. 4. überarb. Aufl., zuerst 1988. Bochum: Kamp
- DEPPE-WOLFINGER, Helga/ Annedore PRENGEL/ Helmut REISER (1990): *Integrative Pädagogik in der Grundschule*. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. DJI Materialien. Reihe: Integration behinderter Kinder. München: DJI Verlag
- EGGERT, Dietrich u.a. (o.J.): I-E-P, überarbeitete Fassung, bisher unveröffentlichtes Manuskript, Institut für Sonderpädagogik der Universität Hannover
- FEUSER, Georg (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 28(1), S. 4-48
- FICHTEN, Wolfgang (1993): *Unterricht aus Schülersicht*. Frankfurt a.M.: Lang
- FLAMMER, August (1988): *Entwicklungstheorien*. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern: Hans Huber
- FÖLLING-ALBERS (1992): *Schulkinder heute*. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim: Juventa
- FOERSTER, Heinz v. (1993): *Wissen und Gewissen*. Versuch einer Brücke. Hg. v. SCHMIDT, Siegfried J.. Frankfurt: Suhrkamp TB
- FROMM, Martin (1987): *Die Sicht der Schüler in der Pädagogik*. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- GIEST, Hartmut (1992). *Ökologie in Schule und Unterricht*. In Projektgruppe Lern- und Lehrforschung an der Humboldt-Universität. LLF Berichte 1. Berlin: Verein für Bildungsinnovationen und individuelle Lernförderung. S. 54-109
- GLÄNZEL, Angela (1991): *Sich der Mathematik annähern*. Fragen und Versuche, 56, S. 30-48
- GUBA, Egon G./ Yvonna S. LINCOLN 1981: *Effective Evaluation*. Improving the usefulness of Evaluation. Results through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco: Jossey-Bass Publication
- HILDESCHMIDT, Anne (1988): *Kind-Umfeld-Diagnose*. Weiterentwicklung des Konzepts und Anwendung in der Praxis, S. 25-68. In: SANDER, Alfred, u.a. (Hg.): *Behinderte Kinder und Jugendliche in der Regelschule*. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik. Bd. 2. St. Ingbert: Röhrig
- HILDESCHMIDT, Anne (1993): *Kind-Umfeld-Diagnose zur Feststellung des besonderen Förderbedarfs bei Schülern mit Behinderungen*. Grundschule 1/1993, S. 15-16
- HILDESCHMIDT, Anne/ Alfred SANDER (1987a): *Zur Kind-Umfeld-Diagnose als Grundlage schulischer Integrationsentscheidungen*. In: *Sonderpädagogik im Saarland 19 (1987)*, S. 6-15
- HILDESCHMIDT, Anne/ Alfred SANDER (1987b): *Zur Kind-Umfeld-Diagnose als Grundlage schulischer Integrationsentscheidungen*. In: *Lehrer und Schule heute*; 38. Jg. H.4, S. 103-105
- HOLZKAMP, K. (1993). *Lernen, subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus
- JUNG, Joachim/ Iris MOLARO-PHILIPPI (1988): *Die 'partnerschaftliche Zusammenarbeit' mit den Eltern in schulischen Integrationsmaßnahmen - Vorstudie zu einem besseren Verständnis aus der Sicht von Eltern behinderter Kinder*. S. 153-194. In: SANDER, Alfred, u.a. (Hg.): *Behinderte Kinder und Jugendliche in der Regelschule*. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik. Bd. 2. St. Ingbert: Röhrig
- KAISER, Astrid (1995): *Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts*. S.144-153. Hohengehren: Schneider
- KAUTTER, Hans-Jörg/ Gerhard KLEIN/ Werner LAUPHEIMER/ Hans-Siegfried WIEGAND, (1988): *Das Kind als Akteur seiner Entwicklung*. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. Heidelberg: Schindele

- KLEBER, Eduard W. (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim: Juventa
- KORNMAN, Reimer (1995): Was nur Lehrerinnen und Lehrer über Lernprobleme ihrer Schülerinnen und Schüler wissen können: Inventare zur Evaluierung eigenen Unterrichts. S. 364-376. In: EBERWEIN, Hans / Johannes MAND (Hg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- KORNMAN, Reimer (1991a): Förderdiagnostik bei ausländischen Kindern. Psychologie, Erziehung, Unterricht. Jg.38, S. 133-151
- KORNMAN, Reimer (1991b): Veränderungen des Gegenstandsbezugs als Indikator kognitiver Entwicklung und Möglichkeiten ihrer förderungsbezogenen diagnostischen Erfassung. Heilpädagogische Forschung, 17 (4), S. 184-191
- KORNMAN, Reimer (1988a): Erkenntnisse aus förderungsbezogenen Fallstudien. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete Jg. 57, 255-268
- KORNMAN, Reimer (1988b): Die sich verändernde Welt als Gegenstand und Impuls Handelnden Unterrichts. Zeitschrift für Heilpädagogik 39. Jg., Beiheft 14, S. 49-58
- KORNMAN, Reimer / Heidi HARTUNG / Elenore FRÖHLICH / Arno DECK / Tamino ABELE (1988): Sprachliche Probleme ausländischer Kinder im Unterricht. Ein Vorschlag zur Evaluation von Aspekten eigenen Unterrichts und zur inhaltlichen Strukturierung von Beratungs-Gesprächen im Hinblick auf notwendige pädagogische Fördermaßnahmen. Lernen in Deutschland H4, S. 120-127
- KORNMAN, Reimer/Hans MEISTER/Jörg SCHLEE (Hg.): Förderungsdiagnostik. Konzept und Realisierungsmöglichkeiten. S. 43-48. Heidelberg: Edition Schindele
- KROATH, Franz 1993: Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen. München: Profil
- KRETSCHMANN, Rudolf (1983): Die unvermeidliche Zweckentfremdung der Förderdiagnostik in einem selektionsorientierten Bildungssystem. In: KORNMAN, Reimer/Hans MEISTER/Jörg SCHLEE (Hg.): Förderungsdiagnostik. Konzept und Realisierungsmöglichkeiten. S. 43-48. Heidelberg: Edition Schindele
- LEWIN, Kurt (1946): Verhalten und Entwicklung als eine Funktion der Gesamtsituation. In: LEWIN, Kurt (Hg.): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Huber, 1963, S. 271-329
- LEWIN, Kurt (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim
- LOSER, Fritz (1980): Alltäglicher Unterricht und die Erforschung des unterrichtlichen Alltags. In: F. THIE-MANN (Hg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. (S. 133-166). Königstein: Scriptor
- LÜSSI, Peter (1995): Systemische Sozialarbeit: Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. 3. erw. Aufl., Bern: Haupt
- MATURANA, Humberto R. / Francisco J. VARELA (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern: Scherz
- MOLLENHAUER, Klaus / Uwe UHLENDORFF (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwächerer Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim: Juventa Materialien
- NICKEL, Horst (1995): Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern. München: Reinhardt
- NIEDERSÄCHSISCHER KULTURSMINISTER (1994a): Verordnung über sonderpädagogische Förderung. Vom 16. November 1994. Nds. GVBl Nr. 25/1994, S. 502, §3, Abs. 1
- NIEDERSÄCHSISCHER KULTURSMINISTER (1994b): Ergänzende Bestimmungen (Entwurf) zur Verordnung über sonderpädagogische Förderung Erlaß des MK vom..1994-301-80006/2-VORIS 22410 01..., S. 4
- OBUCHOWSKI, K. 1982. Orientierung und Emotion. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur psychischen Handlungsregulation. Köln: Pahl-Rugenstein
- PRENGEL, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Reihe: Schule und Gesellschaft Bd. 2. Opladen: Leske und Budrich
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf (1988): Förderzentren für Integration - wohnortnahe Unterstützung. Berliner Lehrer/innen-Zeitung. 42. Jg. Heft 7-8, S. 4-11
- PROBST, Holger (1976): Lernbehinderte und Normalschüler. Persönlichkeitseigenschaften und sozioökonomischer Hintergrund. Bern: Huber
- SANDER, Alfred (1986): Ein Entwurf für Richtlinien zur Förderung der schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in einem Bundesland. Behindertenpädagogik, 25. Jg., H. 2, S. 194-196
- SANDER, Alfred (1993): Kind-Umfeld-Diagnose: Ökologischer Ansatz in der Diagnostik. S. 23-36. In: PÄDAGOGISCHES LANDESINSTITUT BRANDENBURG (Hg.): Kinder mit Förderbedarf. Neue Wege in der sonderpädagogischen Diagnostik. Fachserien Lernort Schule, Heft 2

- SASSENROTH, Martin (1991): Schriftspracherwerb, Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern: Haupt
- SCHLEY, Ernst Joachim (1987): Vorbemerkung zum Beitrag "Anne Hildeschildt/ Alfred Sander: Zur Kind-Umfeld-Diagnose als Grundlage schulischer Integrationsentscheidungen". *Lehrer und Schule heute*, 38. Jg., H. 4, S. 103
- SIMON, Fritz B. (2.1991): *Meine Psyche, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation der Verrücktheit*. Heidelberg: Auer
- SCHULZE, Theodor (2.1992): Ökologie. In: LENZEN, Dieter/ Klaus MOLLENHAUER (Hg.): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, S. 262-279. Stuttgart: Klett-Cotta
- WALTER, Heinz / Rolf OERTER, Hg. (1979): *Ökologie und Entwicklung*. Donauwörth: Auer
- WESTPHAL, Erich (1976): *Lebensprobleme und Daseinstechniken lernbehinderter Schüler - eine Herausforderung an die Didaktik*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 27, S. 201-210
- WILMS, Wolf-Rüdiger (1994): *Schule - eine Institution der Gewalt?* In: WÖLFING, Willi (Hg.): *Was ist nur mit unserer Jugend los? Heranwachsen unter Widersprüchen in der Bundesrepublik Deutschland*. S. 203-216. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch (1993): *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer TB
- ZIMPEL, André (1994): *Entwicklung und Diagnostik. Diagnostische Grundlagen der Behindertenpädagogik*. Münster: LIT

<b>1 DIE SOZIALÖKOLOGISCHEN WURZELN DER KIND-UMFELD-DIAGNOSE</b>	<b>2</b>
<b>2 DAS VERFAHREN DER KIND-UMFELD-DIAGNOSE</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Kind-Umfeld-Diagnose zur Feststellung des besonderen Förderbedarfs</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Das Kind-Umfeld-Diagnose-Team als wissengenerierende und entwickelnde Instanz</b>	<b>7</b>
2.2.1 Zusammenarbeit im Team	7
2.2.2 Orientierungen für diagnostisches Handeln und Denken	9
<b>3 WEITERFÜHRENDE EINSATZMÖGLICHKEITEN UND QUALITÄTEN DER KIND-UMFELD-DIAGNOSE</b>	<b>12</b>
<b>4 KANN EINE KIND-UMFELD-DIAGNOSE OHNE AKTIVE BETEILIGUNG DES KINDES GÜLTIG UND EFFIZIENT SEIN?</b>	<b>14</b>
<b>5 SCHLUßFOLGERUNGEN</b>	<b>16</b>
<b>6 LITERATUR:</b>	<b>16</b>

#### Kurzbiographie

Dr. Ursula Carle, Dipl. Päd., Jg. 1951, ist seit 1994 Akad. Rätin für Schulpädagogik an der Universität Osnabrück. Davor war sie acht Jahre als Grund-, Haupt- und Sonderschullehrerin und insgesamt vier Jahre in Forschung und Entwicklung tätig.