

PIKS – Prozess-Skalen für integrative und kooperative Situationen

Methodologische Ausgangspunkte

Wir vertreten eine evaluativ-optimierende Diagnostik. Diese Auffassung beinhaltet eine Weichenstellung für die Diagnostik. Sie hat ja dann zu untersuchen, ob das Lernen bestimmte Qualitätsmerkmale aufweist. Die Beobachtung muss mehrere Dimensionen parallel einbeziehen, um das Lernhandeln als Ganzes im Blick zu behalten. Nachfolgend werden wesentliche Beobachtungsdimensionen genannt und dabei auf die Spannbreite der Variation in den Gruppen der gemeinsam tätigen Kinder hingewiesen.

In den Feststellungen, ob bzw. inwiefern das Handeln beeinträchtigt ist, sehe ich den eigentlichen Sinn der förderdiagnostischen Beobachtungen bei dem evaluativ-optimierenden Herangehen. Wird keine Beeinträchtigung der Handlungsqualitäten festgestellt, ist aus dieser Sicht alles in Ordnung. Der eingeschlagene pädagogische Weg erlaubt ein entwicklungsförderliches Lernhandeln, so dass von daher kein Anlass für Modifikationen besteht. Werden Beeinträchtigungen festgestellt, so profitiert das Kind vom pädagogischen Angebot ungenügend. Beeinträchtigungen können z.B. darin bestehen, dass

- Ziele und Handlungssteuerung fehlen (evtl. beschäftigt das Kind sich ohne eigene Ziele und Steuerung mit der Aufgabe),
- das Lernen beim Kind unangenehme Emotionen hervorruft,
- die vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht gefragt sind und das Kind eingeschliffene Wege nicht verlässt.

Gibt es derartige Probleme in einem beträchtlichem Umfang und Schweregrad, müssen pädagogische Wege verändert werden. Bei Michaels Mitschülerinnen, aber auch bei Michael, ist es im Projektverlauf teilweise zu solchen Problemen gekommen, die durch entsprechende Maßnahmen mehr oder weniger gut abgefangen werden konnten (Schröder & Matthes, in diesem Band).

PIKS (Psychologische Prozess-Skalen für integrativ-kooperative Situationen, Tabelle 1). Ich nenne diese Skalen nicht, um ein neues Diagnoseverfahren vorzustellen, sondern zur Illustration der Beobachtungsaspekte und Anregung für alltägliche Beobachtungen. Die PIKS sind bei Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsniveaus anwendbar und lehnen sich an die genannten Beobachtungsaspekte an:

- Die Prozess-Skala 1 „Tatsächliche innere und äußere Handlungsgegenstände“ umfasst wesentliche Beobachtungen zur ersten oben genannten Dimension.
- Die Prozess-Skala 3 „Sicherheit und emotionales Wohlbefinden“ gilt dem oben an zweiter Stelle genannten Aspekt.
- Zu diesen beiden Skalen tritt die Skala 2 „Kontakte zu anderen Schülerinnen oder Schülern“. Sie erfragt das Zugehörigkeitsgefühl und die Einbeziehung in die gemeinsame Tätigkeit. Solche Beobachtungen sind notwendig, weil Beeinträchtigungen der Leistungsvoraussetzungen sich in den Kontakten konzentriert auswirken. Kinder mit geistiger Behinderung sind kommunikativ, verglichen mit nichtbehinderten Kindern, in einer dauerhaft benachteiligten Situation und benötigen deren Entgegenkommen und Unterstützung.

Tabelle 1: Psychologische Prozess-Skalen für integrativ-kooperative Situationen (PIKS)

Prozess-Skala 1: Tatsächliche innere und äußere Handlungsgegenstände und –inhalte		
<i>Relativ geringe Beschäftigung mit den pädagogisch angestrebten Inhalten und Handlungsgegenständen</i>	Stufe 1:	Sporadische und kurzzeitige Zuwendung.
	Stufe 2:	Phasenweise Zuwendung zum Handlungsgegenstand. Zeitlich und inhaltlich bedeutsamer sind Phasen des Abgleitens.
	Stufe 3:	Phasenweise Zuwendung zum Handlungsgegenstand. Ungefähr ebenso bedeutsam sind Inaktivität, Ablenkenlassen, Ausweichen oder Aufgeben.
<i>Dominierende Beschäftigung mit den pädagogisch angestrebten Inhalten und Handlungsgegenständen</i>	Stufe 4:	Zusammenhängende Beschäftigung, aber auch Anlaufschwierigkeiten, Ablenkung, Ersatzhandlungen und ähnliches.
	Stufe 5:	Im Wesentlichen zielgerichtete und befriedigende Beschäftigung, gewisse Anlaufschwierigkeiten, Ablenkungen, Ersatzhandlungen oder ähnliches.
	Stufe 6:	Konzentrierte, ausdauernde, freudvoll-befriedigende und bedingungsadäquate Realisierung der Handlungsziele.

Prozess-Skala 2: Kontakte zu anderen Schülern oder Schülerinnen		
<i>Dominanz isolierender Tendenzen</i>	Stufe 1:	Mimisch-gestischer, konkret-handelnder oder verbaler Kontakt wird nicht aufgenommen (außer ggf. hinzuschauen). Keine oder sehr eingeschränkte Reaktion auf Fragen, Hinweise, Wünsche.
	Stufe 2:	Einige sporadische verbale, mimisch-gestische oder konkret-handelnde Kontakte. Oder: Auf Anregung hin fragt das Kind etwas, zeigt anderen etwas o.ä.
	Stufe 3:	Etwas häufigere sporadische verbale, mimisch-gestische oder konkret-handelnde Kontakte. Oder: Die Kontakte sind eher provozierender, aggressiver oder abwehrender Art.
<i>Von Zugehörigkeitsgefühl getragene, positive, komplikationslose und situationsgerechte Einbeziehung in die Gemeinschaft</i>	Stufe 4:	Problemloses Zugehörigkeitsgefühl bei mehr passiver eigener Rolle. Oder: Zugehörigkeitsgefühl mit Aktivitäten, auf die andere wenig eingehen.
	Stufe 5:	Gutes Zugehörigkeitsgefühl. Kontakte zu anderen Gruppenmitgliedern sind noch etwas einseitig und eingengt.
	Stufe 6:	Reges und gelingendes, nicht auf Abwehr und Aggression gerichtetes Kontaktgeschehen, in das das Kind vollständig und aktiv einbezogen ist.

Prozess-Skala 3: Sicherheit und emotionale Wohlbefinden		
<i>Dominanz von Ängsten, Unsicherheit oder aggressiver Bewältigung</i>	Stufe 1:	Das Kind weint, verschließt sich völlig oder flieht.
	Stufe 2:	Ängste und Unsicherheit, Rückzug oder Aggression dominieren.
	Stufe 3:	Angst und Unsicherheit prägen einige Verhaltensweisen im Sinne des Rückzugs, der Aggression oder Unzufriedenheit.
<i>Dominanz aktiver und freudvoller Beschäftigung bzw. lebendiger sozialer Kontakte</i>	Stufe 4:	Höchstens unterschwellige Wirkungen von Angst, Unsicherheit, Aggression. In der Gesamtbilanz ist das Kind zufrieden.
	Stufe 5:	Bis auf wenige Einschränkungen fühlt das Kind sich wichtig und kompetent und ist zufrieden.
	Stufe 6:	Das Kind ist aktiv und stabil, so dass es auch soziale und sachliche Schwierigkeiten gut meistert.

Pädagogische Schlussfolgerungen

Die förderdiagnostische Begleitung soll signalisieren, wann und hinsichtlich welcher Lernaspekte im pädagogischen Angebot etwas geändert werden muss (weil das Lernen des Kindes im oben genannten Sinne beeinträchtigt ist). So kann z.B. Anlass gesehen werden, eine bessere Handlungssteuerung und die Bildung von Handlungszielen zu ermöglichen. Die folgenden ausgewählten Anregungen für pädagogische Schlussfolgerungen werden nach den grund-

genden Dimensionen gegliedert. Dabei ergeben sich weitere Untergliederungen, deren theoretische Begründung an dieser Stelle zu weitschweifig wäre.

1. Zum Aspekt der Handlungsziele und -steuerung

Verbesserung der Gerichtetheit auf den Handlungsgegenstand:

- Bedingungen für ein besseres Erfassen und Präsenthalten der Aufgabenstellung schaffen, z.B. Ziele bildlich darstellen, Symbolkärtchen nutzen, Vereinfachung von Aufgaben,
- die Zusammenarbeit der Schüler auf die Haupthandlung zentrieren, nicht auf Neben- und Hilfshandlungen, und exemplarisches Lernen,
- auf Postern anschauliche Stützinformation geben,
- den Aufgabeninhalt besser portionieren und den Aufgabenumfang vermindern (Lehrzielstrukturierung und quantitative Differenzierung),
- Routinen und Arbeitsformen der Kontrolle und gegenseitigen Kontrolle verbessern,
- Orientierungsgespräche jeweils zu Beginn, Zwischenbetrachtungen, Abschlussgespräche u.a.m.

Anregung der laut- und innersprachliche Steuerung:

- Anschauliche Strukturierungselemente für die Orientierung in den Handlungsanforderungen,
- den Handlungsprozess bewerten (das „Wie?“ des Handelns), nicht so sehr die Ergebnisse.
- Vormachen des Ablaufs und kommentierende Begleitung bei einzelnen Handlungsschritten,
- das Selbstgespräch zur Steuerung der eigenen Impulse vormachen und üben: „Ja, so ist das richtig!“, „Jetzt muss ich aber genau hinsehen!“, „Halt, ist das jetzt falsch?“, „Aufpassen!“, „Jetzt langsamer!“ „Fertig, gut gemacht ...“ usw., nicht nur die Sachhalte kommentieren.

Verbesserung der Konzentration im Sinne der Abschirmung ablenkender Reize:

- Das individuelle Teilprojekt übersichtlicher gestalten, Vereinfachung, Reduzierung des Umfangs, Erhöhung der Anschaulichkeit, unmittelbare Erfahrung ermöglichen, mit den Gegenständen hantieren können,
- Ablenkungen in der Lernumgebung reduzieren (Sitzordnung, Abschirmung des Arbeitsplatzes),
- einzelne Sinnesbereiche verstärkt anzusprechen, z.B. durch optische oder akustische Elemente, Rhythmen, psychomotorische Elemente, multisensorisches Lernen, ganzheitliche Lernangebote,
- Tätigkeiten und Inhalte nutzen, bei denen das Kind sich erfahrungsgemäß längere Zeit konzentrieren kann.

Sicherung der Balance von Beanspruchung und Erholung und ausreichender Bewegung:

- Kürzere Beanspruchungsphasen vorsehen,
- mehr psychomotorische Elemente einplanen,
- den Zeitumfang der Handlung reduzieren,
- aktive Erholungsphasen in den Beschäftigungsablauf einzubauen,
- Stressfaktoren vermindern: beruhigend wirken, durch Bewertung, Ausstrahlung und Kommunikationsstil Sicherheit schaffen.

2. Zum emotional-motivationalen Aspekt:

Festigung der Überzeugung, dass die Anstrengungen Erfolg haben kann:

- Lebendige Vorstellungen von einem attraktiven Ergebnis erzeugen, Vorfreude auslösen,
- Gewissheit vermitteln, dass das Kind zu diesem Ergebnis beitragen kann,
- die Zwischenergebnisse mit dem Kind gemeinsam ansehen (analysieren), damit es sich davon überzeugen kann, was es bereits kann,
- Anerkennung kleiner Erfolge und Fortschritte durch die Gruppe, Erfolge feiern,
- bei Erfolgen die Ursachen im Handeln des Kindes hervorheben, z.B. die Mühe, die Sorgfalt, die guten Ideen.

Stärkung der Gefühle der Zugehörigkeit und des Beitragen-Könnens

- Helfersystem,
- Partnerarbeit zu Teilaufgaben, bei denen sich die Zusammenarbeit organisch ergibt, wobei nicht der große Umfang wichtig ist, sondern allein das Erlebnis der angenehmen Kooperation und des eigenen Anteils,
- negativ getönte kommunikative Beziehungen durch Aufgabenänderung und direkte Eingriffe modifizieren,
- kommunikations- und beziehungsfördernde Gestaltungen und Spiele einsetzen,
- erfüllbare Erwartungen aneinander besprechen.

Stärkung und Differenzierung des Selbstwertgefühls:

- Analysieren, welche Handlungen bei dem Kind als Quelle eines positiven Selbstwertgefühls in Frage kommen,
- im großem Umfang Tätigkeiten einbauen, die das Kind gut beherrscht, so dass das Können selbst zu einer Verbesserung des Wohlbefindens und der Stimmungslage führt,
- direkte Hilfen soweit wie möglich zurücknehmen, so dass das Kind die Überzeugung gewinnen kann, das Produkt durch eigene Anstrengung geschaffen zu haben,
- Prüfen, ob bestimmte Ansprüche an das Produkt zu sehr und immer wieder betont werden, so dass weniger leistungsfähige Schüler bei der Ideenentwicklung, Planung und Realisierung in eine Randposition geraten,
- als Pädagoge stärker sicherheitsgebend wirken.

Verbesserung der Attraktivität der Tätigkeit:

- Klären, welche Tätigkeiten das Kind entwicklungs- und interessenbezogen ansprechen und zur Auseinandersetzung herausfordern,
- Reize, die die Aufmerksamkeit unmittelbar ansprechen, einbeziehen,
- spannende und emotional ansprechende Erzählungen einsetzen,
- die Aufmerksamkeit vor allem durch Tätigkeitsangebote im Sinne vorbereiteter Lernumgebungen anregen (für Kinder mit geistiger Behinderung besonders wichtig).

Zusammenfassung

Das Anliegen der prozessbegleitenden Förderdiagnostik besteht in einem Beitrag zu pädagogischen Bedingungen, unter denen die Lerntätigkeit der Kinder nicht beeinträchtigt ist. Der Erfolg integrativ-kooperativer Lernformen hängt mit davon ab, wie unter Kontrolle gehalten werden kann, dass die Tätigkeit der Kinder den kognitiven, motivationalen u.a. Kriterien des Lernhandelns entspricht. Durch die Beobachtung unter den Aspekten der Handlungsziele und -steuerung, der emotional-motivationalen Lage, der kognitiven Lernbasis und der Lernentwicklung ergeben sich in offene, flexiblen Unterrichtsformen Möglichkeiten, auf Tätigkeitsbeeinträchtigungen adäquat zu reagieren.