

1 Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel vermittelt Ihnen einen Überblick ...

- über wesentliche theoretische Grundannahmen, die dieser Methodensammlung zugrunde liegen;
- darüber, wie Ergebnisse diagnostischer Verfahren verstanden, beurteilt und (z. B. in Gutachten) beschrieben bzw. erklärt werden können;
- darüber, wie diagnostische Methoden in ein Rahmenmodell präventiver und inklusiver Schule eingebettet werden können;
- darüber, wie diagnostische Ergebnisse mit der Planung (sonder-)pädagogischer Unterstützung zusammenhängen.

1.1 »A fool with a tool ...« – Warum ein bisschen Theorie notwendig ist

»A fool with a tool still is a fool!« – So lautet ein geflügeltes Wort vor allem im Bereich der IT-Branche. Das Gemeinte ist im Kontext der Informationstechnologie leicht entschlüsselt: Alle Technologie ist nur ein Werkzeug – und um es sinnvoll nutzen zu können, bedarf es des entsprechenden Hintergrundwissens, und zwar nicht nur über das Thema, bei dem die Technik helfen soll, sondern auch über die Technik selbst. Denn gerade dann, wenn Werkzeuge einmal nicht direkt so funktionieren, wie man es erwartet, zeigt sich, ob die Anwenderin oder der Anwender den Hintergrund der Funktionsweise angemessen versteht. Anders gesprochen: IT-Experten beschreiben mit diesem Satz die Gefahr, die davon ausgeht, IT-Laien mit Computern arbeiten zu lassen.

Das Beispiel lässt sich leicht auf den Bereich der (sonder-)pädagogischen Diagnostik übertragen: In der diagnostischen Praxis bedienen sich (Sonder-)Pädagoginnen und Pädagogen eines vielfältigen Repertoires an Methoden (Werkzeugen). All diese Methoden liefern wertvolle Informationen zur Gestaltung der pädagogischen Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen – sofern mit der entsprechenden Sachkenntnis eingesetzt. Werden die diagnostischen Methoden aber ohne das notwendige diagnostische und auch testtheoretische Hintergrundwissen

quasi »im Blindflug« eingesetzt, so kommt es leicht zu Fehleinschätzungen, die im besten Falle Umwege in der pädagogischen Unterstützung zur Folge haben, im schlimmsten Falle aber gravierende Auswirkungen auf Lebensläufe. Diesen schlimmsten Fall dokumentiert eindrücklich der sogenannte »Fall Nenad«, der in den vergangenen Jahren für mediale Aufmerksamkeit sorgte¹.

Einen anderen wesentlichen Aspekt, warum Theorien notwendig sind, beschreiben Methner, Melzer und Popp (2013) als Antwort auf die häufig anzutreffende Forderung nach Anwendungswissen anstelle theoretischer Inhalte:

»Doch dieses Wissen ist das Resultat einer Theorie bzw. das Anwendungswissen lässt sich aus einer Theorie ableiten. Das theoretische Konzept wird damit zum Fundament für die spätere Anwendung. Die Anwendung bestimmter Methoden und unterstützender Handlungsweisen wird erklär- und begründbar, was in der Konsequenz die Handlungen legitimiert. Ferner können aus einer bekannten Theorie rasch Handlungsalternativen abgeleitet werden.« (Methner et al., 2013, S. 28–29)

Was dieses Buch ist – und was nicht ...

Dieses Buch richtet sich an (Sonder-)Pädagoginnen und Pädagogen mit dem entsprechenden diagnostischen und testtheoretischen Hintergrundwissen. Ihnen bietet es eine pragmatisch formulierte Arbeitshilfe mit Werkzeugen für die alltägliche Praxis.

Das Buch ersetzt nicht das fundierte Studium der notwendigen Grundlagen, gibt aber an den entsprechenden Stellen Hinweise dazu, wo das entsprechende Wissen zu finden ist.

1.2 Wichtige Grundbegriffe

Im Alltag sowie in der Literatur kursieren mit Bezug zur sonderpädagogischen Förderung die unterschiedlichsten Begriffe, die sich teils zu widersprechen scheinen. Damit es dabei nicht zu einer Art »babylonischer Sprachverwirrung« kommt, soll hier zu Beginn eine kurze Klärung relevanter Begriffe erfolgen, die in diesem Buch verwendet werden.

Die wichtigste Unterscheidung muss zunächst danach erfolgen, ob es sich um (1) Alltagsbegriffe, (2) Fachbegriffe oder (3) administrative Begriffe handelt.

Alltagsbegriffe sind solche Begrifflichkeiten, die nicht direkt mit einer fachlichen Theorie zusammenhängen müssen (aber durchaus können) und sich im alltäglichen Sprachgebrauch entwickelt bzw. etabliert haben. Sie können innerhalb eines be-

1 Mit Urteil vom 17.07.2018 sprach das Landgericht Köln einem jungen Mann Schadensersatz zu, der aufgrund einer Fehldiagnose von 2004 bis 2014 fälschlicherweise zum Besuch einer Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung genötigt wurde (Az. 5 O 182/16).

stimmten kommunikativen Kontexts hilfreich sein. Allerdings ergeben sich bei ihrer Verwendung im professionellen Kontext einige Probleme: Einerseits sind sie in der Regel nicht geeignet, Phänomene fachlich trennscharf zu beschreiben, und tragen so unter Umständen zu theoretischer Unschärfe, inhaltlichen Verwechslungen und dem Eindruck fehlender Fachlichkeit bei. Andererseits sind sie oftmals entweder »verniedlichend« oder, obwohl gut gemeint, stigmatisierend (oder beides zugleich). Als aus fachlicher Sicht besonders fragwürdige Beispiele können unter anderem gelten: »Inklusionskinder«, »Integrationskinder«, »Förderkinder«, »sozial-emotionale Kinder«, »Verhaltenskreative«, »Verhaltensoriginelle«, »U-Boote«. Im professionellen Kontext und insbesondere in der Kommunikation mit Schülern, Eltern oder Außenstehenden sollten derlei Begriffe unbedingt vermieden werden.

Administrative Begriffe sind in unserem Fall meistens Begrifflichkeiten aus dem Schulrecht bzw. der Schulverwaltung. Beispiele hierfür sind der »sonderpädagogische Förderbedarf« oder die Förderschwerpunkte. Auch wenn sich administrative Begriffe oftmals aus fachlichen Erkenntnissen ableiten und meistens eine deutlich stärkere Überschneidung mit Fachbegriffen aufweisen als Alltagsbegriffe dies tun, so dürfen sie nicht mit Fachbegriffen verwechselt werden. Mit ihren Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung führte die Kultusministerkonferenz (1994) den Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf ein und damit verbunden auch die Bezeichnung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Die einzelnen Förderschwerpunkte werden in diesen Empfehlungen umrissen, und es lassen sich einzelne Bezeichnungen ableiten. Die konkreten Bezeichnungen variieren allerdings zwischen den Bundesländern. Auch die Bezeichnung sonderpädagogischer Förderbedarf wird in den einzelnen Ländern nicht einheitlich verwendet. Mit der Neufassung der Empfehlungen, zunächst bezogen auf den vormaligen Förderschwerpunkt Lernen, führt die Kultusministerkonferenz (2019) nun die Begriffe »festgestellter Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot entsprechend einem sonderpädagogischen Förderbedarf« anstelle des sonderpädagogischen Förderbedarfs und »sonderpädagogischer Schwerpunkt« anstelle von Förderschwerpunkt ein. Damit sowie mit der Divergenz der Begriffe zwischen den Bundesländern wird deutlich, dass sich administrative Begriffe für fachliche Diskussionen nur sehr bedingt eignen, weshalb in dieser Methodensammlung versucht wird, soweit wie möglich auf sie zu verzichten. Zudem zeigt sich auch bei administrativen Begriffen, dass diese im Sinne einer sensiblen Sprache problematisch sein können (»Integrationsschüler«, »Beschulung« oder »beschult werden«).

Für eine fachliche Auseinandersetzung und damit auch für fachlich fundierte praktische Methoden eignen sich insbesondere *Fachbegriffe*. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen eine klar umrissene Definition zugrunde liegt, auf deren Basis sie eine schnelle und unkomplizierte Kommunikation zwischen Fachleuten und, mit entsprechender Erläuterung, zwischen Fachleuten und Laien ermöglichen.

Da sich die Anwendungsbeispiele in der vorliegenden Methodensammlung vor allem auf die Bereiche beziehen, die administrativ allgemein unter die sonderpädagogischen Schwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung fallen, sollen hier einige relevante Begriffe definiert bzw. geklärt werden.

1.2.1 Lernbeeinträchtigungen/-störungen

Streng genommen ist es schwierig, den Begriff der *Lernbeeinträchtigung* als Fachbegriff zu verwenden, da er erstens sehr unspezifisch gehalten ist und zweitens weder klar umrissene Lernerschwernisse oder spezifische Erscheinungsbilder zu beschreiben vermag (Werning & Lütje-Klose, 2016, S. 24). Dennoch kann er nach Werning und Lütje-Klose (2016) als ein Arbeitsbegriff zur Bezeichnung des Phänomens gravierender schulischer Problemlagen verwendet werden – ohne dabei einseitige personenbezogene Zuschreibungen vorzunehmen. Im Gegensatz zu einem rein personenbezogenen Begriff (wie z. B. Lernbehinderung) wird, so Werning und Lütje-Klose (2016, S. 24), mit dem Begriff der Lernbeeinträchtigungen der Vielfalt an Erschwernissen für schulisches Lernen (Voraussetzungen des Kindes, Anforderungen der Schule, Gestaltung des Unterrichts, sozioökonomische Lage und soziale Benachteiligung, Bewältigung sozial-ökologischer Übergänge etc.) sowie der Kontextabhängigkeit von Lernversagen Rechnung getragen. In ähnlicher Weise wird in einigen Publikationen der Begriff *Lernstörung* verwendet (z. B. Lauth, Brunstein et al., 2014). Trotz der alltagssprachlichen Konnotation des Störungsbegriffs als personenbezogen hält auch dieser den Weg offen für eine situationsbezogene und interaktionistische, nicht an individuellen Defekten orientierten Sichtweise: so definieren Seitz und Stein Störungen als »Störungen des Funktionsgleichgewichts in der Interaktion der Person mit ihrer Umwelt« (Seitz & Stein 2010, S. 920). Auf einer ursachenunabhängigen deskriptiven Ebene wird von Lernstörungen als »Minderleistungen beim absichtsvollen Lernen« (Lauth, Brunstein et al., 2014, S. 17) gesprochen, die sich darin äußern, dass »das gewünschte Können, Wissen und Verhalten (z. B. Lesen, Rechnen, Schreiben, Mitarbeit) nicht in ausreichender Sicherheit sowie nicht in der dafür vorgesehenen Zeit erworben wird« (Lauth, Brunstein et al., 2014, S. 17).

Einen Vorschlag zu einer dimensional Klassifikation von Lernstörungen oder -beeinträchtigungen legen Klauer und Lauth (1997) vor, der Lernstörungen nach den Dimensionen Dauer und Breite differenziert. Tabelle 1.1 veranschaulicht dieses Schema mit Beispielen in einer von Lauth et al. (2014) leicht modifizierten Variante.

Tab. 1.1: Klassifikation von Lernstörungen/Lernbeeinträchtigungen nach Klauer und Lauth (Quelle: Lauth, Brunstein et al., 2014, S. 18)

	Bereichsspezifisch (partiell)	Allgemein (generell)
Vorübergehend (passager)	Lernrückstände in Einzel-fächern	Schulschwierigkeiten Neurotische Störung
Überdauernd (persistierend)	Lese-Recht-schreibschwäche, Rechenschwäche	Lernschwäche, Lernbehinderung, Lernbeeinträchtigung Geistige Behinderung

Eine weitere Möglichkeit zur Klassifikation von Lernstörungen bietet das internationale *Klassifikationssystem ICD-10*²:

- In der Kategorie F81 werden umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten zusammengefasst. Hierzu zählen »Lese- und Rechtschreibstörung« (F81.0), »isolierte Rechtschreibstörung« (F81.1), »Rechenstörung« (F81.2), »kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten« (F81.3), »sonstige Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten« (F81.8; Beispiel: »entwicklungsbedingte expressive«) und »Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten, nicht näher bezeichnet« (F81.9; Beispiel: »Lernbehinderung o.n.A.«).
- International werden häufig auch leichte kognitive Beeinträchtigungen den Lernstörungen/Lernschwierigkeiten zugeordnet, auch wenn diese in Deutschland zumeist als Bereich des sonderpädagogischen Schwerpunkts geistige Entwicklung gesehen werden³. Nach ICD-10 würden diese in der Kategorie »Leichte Intelligenzminde- rung« (F70) kodiert. Definiert ist diese als IQ-Bereich zwischen 50 und 69.

Ein letzter in diesem Bereich einzuführender Begriff ist der der *Lernbehinderung*. Schulrechtlich etablierte sich dieser Begriff in der BRD in den 1960er-Jahren und löste hier den Begriff des Schwachsinn und der Schwachbegabung ab (Werning & Lütje-Klose, 2016, S. 19). Zurecht weisen Werning und Lütje-Klose (2016, S. 19–21) darauf hin, dass (a) es bis heute keine allgemeingültige Definition von Lernbehinderung gebe, dass (b) der Begriff nicht in der Lage sei, die Komplexität der mit massiven Lernschwierigkeiten verbundenen Phänomene zu beschreiben, und dass (c) der Begriff der Lernbehinderung aufgrund der einseitig pathologischen Zuschreibung eines Personenmerkmals eine stigmatisierende Wirkung habe. Zumeist werde, so Grünke und Grosche (2014, S. 78), von einer Lernbehinderung gesprochen, wenn die folgenden Aspekte zutreffen:

- Die Lernrückstände betreffen mehrere Unterrichtsfächer (insbesondere Deutsch und Mathematik) und betragen mindestens zwei bis drei Schuljahre.
- Die Lernrückstände überdauern über mehrere Jahre.
- Die Lernrückstände können nicht auf ein mangelndes Unterrichts-/Lernangebot oder fehlende Förderung zurückgeführt werden.
- Es liegt eine unterdurchschnittliche bis stark unterdurchschnittliche allgemeine Intelligenz vor (hier geben Grünke und Grosche je nach Test einen IQ zwischen 55 und 85 an).
- Sinnesschädigungen als Ursache für die Lernrückstände müssen ausgeschlossen sein.

Grünke und Grosche (2014, S. 78) verweisen zugleich auf zwei wichtige Aspekte: Einerseits ist nach diesem Begriffsverständnis die Gruppe der Schüler mit Lernbe-

2 Im Jahr 2019 hat die WHO die ICD-11 veröffentlicht, die deutsche Adaption ist jedoch ausstehend, sodass hier die alten Schlüssel der ICD-10 verwendet werden.

3 In einzelnen Bundesländern heißt der Schwerpunkt geistige Entwicklung auch »ganzheitliche Entwicklung« (Rheinland-Pfalz) oder »Wahrnehmung und Entwicklung« (Bremen).

hinderung nicht identisch mit der Gruppe derjenigen Schüler, denen administrativ ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen zugesprochen wird. Und andererseits sei der Begriff weder in internationalen Klassifikationssystemen enthalten, noch gebe es international einen vergleichbaren Begriff. Eine Nähe zum deutschsprachigen Konzept der Lernbehinderung sieht Eser (2019) im Konzept der *Borderline Intellectual Functioning (BIF)*, in der ICD-10 als R41.83 codiert. Der wesentliche Unterschied zu der von Grünke und Grosche (2014) vorgelegten Definition von Lernbehinderung besteht darin, dass das Borderline Intellectual Functioning allein über einen IQ von 71 bis 84 definiert ist und keine Aussagen über die tatsächlichen schulischen Leistungen trifft.

Nun gibt es zwar auch international den Begriff der *Learning Disabilities*. Doch wäre die hierfür adäquate Übersetzung eher der Begriff der Lernstörungen. Zudem bezeichnet der Begriff der Learning Disabilities in aller Regel die in der ICD-10 umschriebenen Lernstörungen.



Zusammenfassung:

In diesem Buch wird als international anschlussfähiger Begriff (in Anlehnung an Learning Disabilities) von *Lernstörungen* gesprochen. Diese können entweder langandauernd oder vorübergehend sowie bereichsspezifisch oder bereichsübergreifend sein. Lernstörungen sind multifaktoriell bedingt und lassen sich nur im sozialen Kontext des Unterrichts beschreiben. Der Begriff Lernschwierigkeiten wird hingegen in Anlehnung an Zielinski (1996) und Kretschmann (2007) für leichtere bzw. beginnende Probleme im schulischen Lernen verwendet.



Literaturempfehlungen:

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. Reinhardt.
Walter, J. & Wember, F. B. (Hrsg.) (2007). *Sonderpädagogik des Lernens*. Hogrefe.
Lauth, G. W., Grünke, M. & Brunstein, J. C. (Hrsg.) (2014). *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Hogrefe.
Hartke, B. & Diehl, K. (2013). *Schulische Prävention im Bereich Lernen*. Kohlhammer.

1.2.2 Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen

Schüler, deren Verhalten in als gravierend wahrgenommener Form von den normativen Erwartungen ihrer Umwelt abweichen, werden administrativ und alltagssprachlich vor allem unter der Bezeichnung des Förderbedarfs der emotionalen und sozialen Entwicklung gefasst. Fachlich beinhaltet diese Begriffswahl zwei wesentliche Probleme: Einerseits suggeriert sie, dass die so umschriebenen Probleme stets mit Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung assoziiert sind – was mitnichten der Fall ist. Andererseits verengen sie die Sichtweise ausschließlich auf die Bereiche des Sozialverhaltens und der Emotionen. Als wesentlich tragfähiger erweisen sich die

Fachbegriffe Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung. Diese werden nachfolgend in Anlehnung an Myschker und Stein (2014) sowie Seitz und Stein (2010) voneinander abgegrenzt. Von euphemistischen Alltagsbegriffen wie »verhaltenskreativ«, »verhaltensoriginell« oder ähnlichem sollte Abstand genommen werden, da sie über akute Problemlagen hinwegtäuschen, in denen sich Kinder und Jugendliche in teils massiven seelischen Notlagen befinden. Eine Pädagogik, die Kinder und Jugendliche als aktive Subjekte ihrer eigenen Entwicklung ernst und sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten auch in eine Eigenverantwortung nimmt, lässt sich aus Verfassersicht nicht mit solcherlei Euphemismen vereinbaren.

Als Vorbemerkung sei hier darauf verwiesen, dass unter *Verhalten* jegliche Aktivität verstanden wird, die »im Wechselspiel zwischen Organismus und Umwelt generiert« (Myschker & Stein, 2014, S. 50) wird. Unter diese Definition fallen sowohl einfache (physiologische) Reaktionen auf einen Reiz als auch komplexes nach Außen beobachtbares Verhalten und inneres Erleben (Gedanken, Emotionen).

Unter *Verhaltensauffälligkeit* verstehen Seitz und Stein (2010) »als ›auffällig‹ erkennbare Besonderheiten im Erleben oder Verhalten einer Person (z. B. eines Kindes) (...), die von bestimmten normativen Maßstäben und Erwartungen deutlich (›auffällig‹) abweichen« (Seitz & Stein, 2010, S. 920). Einerseits ist dieser Begriff stark auf die einzelne Person fokussiert, die ein bestimmtes Verhalten zeigt. Andererseits meint diese Definition auch, dass die Auffälligkeit darin besteht, dass ein Beobachter oder eine Beobachterin dieses Verhalten aufgrund einer bestimmten Norm erst als auffällig deklariert – ein Verhalten ist also niemals zeit-, kultur- oder beobachter-unabhängig per se auffällig.

Von der Verhaltensauffälligkeit abzugrenzen ist die Verhaltensstörung. Zwar steht auch hier das Verhalten der Person in seiner Beziehung zu normativen Erwartungen im Mittelpunkt:

»Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und der Schweregrads die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.« (Myschker & Stein, 2014, S. 51)

Der entscheidende Unterschied zur einfachen Definition von Verhaltensauffälligkeiten liegt in den Aspekten des *maladaptiven* Verhaltens und der aufgeführten durch das Verhalten beeinträchtigten Lebensbereiche. Hieraus ergibt sich der interaktionistische Charakter des Begriffs der Verhaltensstörung, den Seitz und Stein (2010) wie folgt definieren:

»Es lässt sich dann aber nicht von ›Verhaltensstörungen einer Person‹ sprechen, sondern von einer Störung des Regelkreises der Person-Umwelt-Beziehung, von Störungen des Funktionsgleichgewichts in der Interaktion der Person mit ihrer Umwelt.« (Seitz & Stein, 2010, S. 920)

Sowohl dem Begriff der Verhaltensauffälligkeit als auch dem der Verhaltensstörung liegt der Bezug zu zeit- und kulturspezifischen Erwartungs- oder Beobachternormen zugrunde. Diese *Normen* untergliedern sich nach Seitz und Stein (2010, S. 920) in *statistische Normen* (Bezug zur durchschnittlichen Ausprägung des Verhaltens in einer

Vergleichsgruppe), *explizite Normen* (z. B. Gesetze, die ein bestimmtes Verhalten vorschreiben oder verbieten), *sozio-kulturelle Normen* sowie *persönliche normative Wertvorstellungen* einzelner Personen. Stein (2019) fügt als weitere Art von Normen noch »Psychologisch-fachwissenschaftliche Aussagen über »regelgerechtes« bzw. »gesundes« Verhalten« (Stein, 2019, S. 30) hinzu. Diese bezeichnen wir nachfolgend als *fachwissenschaftliche Normen*. Selbstverständlich können Pädagoginnen und Pädagogen sich (genau wie alle anderen Menschen) nicht von sozio-kulturellen Normen und persönlichen Werthaltungen frei machen, dennoch sollte im professionellen Kontext der Fokus auf fachwissenschaftlichen und auf statistischen Normen liegen, bei Bedarf (z. B. Schulabsentismus oder Delinquenz) auch auf expliziten Normen.



Zusammenfassung:

In diesem Buch wird der Begriff der *Verhaltensstörung* (international: behavioral disorder) verwendet. Dabei wird in einem interaktionistischen Verständnis davon ausgegangen, dass es sich um eine Störung der Person-Umwelt-Beziehung handelt, die sich in einem von zeit- und kulturabhängigen Beobachternormen abweichenden maladaptiven Verhalten ausdrückt. Der Klassifizierung eines Verhaltens als auffällig können statistische, fachwissenschaftliche, explizite und sozio-kulturelle Normen, aber auch persönliche normative Wertvorstellungen zugrunde liegen.



Literaturempfehlungen:

Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Schneider Verlag Hohengehren.
Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfreiche Maßnahmen*. Kohlhammer.
Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. & Klicpera, C. (Hrsg.) (2008). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Hogrefe.
Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Kohlhammer.

1.2.3 Diagnostik

Diagnostik kann nach Kleber (1992) ganz allgemein als »methodische Erforschung der Merkmale eines Gegenstandes oder einer Person« (Kleber, 1992, S. 15) verstanden werden. Für die pädagogisch-psychologische Diagnostik verweist Leutner (2010) darauf, dass diese »psychologische Diagnostik im Dienste pädagogischer Entscheidungen« (Leutner 2010, S. 624) sei. Schmidt-Atzert und Amelang (2012) identifizieren in der Literatur bestimmte wiederkehrende Bestimmungselemente für eine Definition psychologischer Diagnostik, die sich den Aspekten *Gegenstandsbereich*, *Aufgabe* und *Vorgehen* zuordnen lassen (► Tabelle 1.2). Zusammengefasst definieren sie:

»*Psychologische Diagnostik* ist eine Teildisziplin der Psychologie. Sie dient der Beantwortung von Fragestellungen, die sich auf die Beschreibung, Klassifikation, Erklärung oder Vorher-

sage menschlichen Verhaltens und Erlebens beziehen. Sie schließt die gezielte Erhebung von Informationen über das Verhalten und Erleben eines oder mehrerer Menschen sowie deren relevanter Bedingungen ein. Die erhobenen Informationen werden für die Beantwortung der Fragestellung interpretiert. Das diagnostische Handeln wird von psychologischem Wissen geleitet. Zur Erhebung von Informationen werden Methoden verwendet, die wissenschaftlichen Standards genügen.« (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012, S. 4)

Tab. 1.2: Bestimmungselemente einer Definition von Diagnostik

Aspekt	Bestimmungselemente
Gegenstandsbereich	<ul style="list-style-type: none"> • Menschliches Erleben und Verhalten (bezogen entweder auf einzelne Menschen oder Gruppen von Menschen) • Situative Bedingungen menschlichen Erlebens und Verhaltens
Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> • Beantworten einer vorab formulierten Fragestellung • Beschreiben, Klassifizieren, Erklären, Vorhersagen • Informationen sammeln, auswerten, interpretieren
Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • Geleitet von psychologischem Fachwissen (Abgrenzung zu »Laiendiagnostik«) • Einsatz wissenschaftlich fundierter Methoden

Diese Definition lässt sich analog auf Fragestellungen aus dem (sonder-)pädagogischen sowie (fach-)didaktischen Bereich übertragen. Häufig zitierte Definitionen pädagogischer (Ingenkamp & Lissmann, 2008; Jürgens & Lissmann, 2015) oder sonderpädagogischer (Bundschuh & Winkler, 2019) Diagnostik lassen sich als Spezialformen hierunter subsumieren. Weitere wesentliche begriffliche Unterscheidungen müssen weiterhin vorgenommen werden:

- Von *Statusdiagnostik* wird gesprochen, wenn die Ausprägung eines bestimmten Merkmals oder einer bestimmten Situation zum aktuellen Zeitpunkt untersucht wird. Fälschlicherweise wird in der Alltagssprache oftmals davon ausgegangen, dass Statusdiagnostik mit der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs gleichzusetzen sei. Dabei wird übersehen, dass zwar im Rahmen der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein aktueller Status untersucht wird, dass es aber auch andere Fragestellungen geben kann, die der Statusdiagnostik zuzuordnen sind (z. B., wenn der Erfolg einer pädagogischen Maßnahme summativ evaluiert wird).
- Von *Prozessdiagnostik* wird gesprochen, wenn Veränderungen im Zeitverlauf erfasst werden sollen. Häufig erfolgt Prozessdiagnostik durch wiederholte Anwendung von Statusdiagnostik.
- Ebenfalls häufig zu kurz gegriffen verstanden wird der Begriff *Selektionsdiagnostik*. Dieser bezeichnet die Ausrichtung der diagnostischen Fragestellung, bei der es entweder um die Auswahl (Selektion) von Situationsbedingungen (z. B. des passenden Übungsmaterials) oder Personen (z. B. bei Einstellungsverfahren) geht. Im Gegensatz dazu bezeichnet der Begriff *Modifikationsdiagnostik* diagnostische Fragestellungen, bei denen es um die Veränderung (Modifikation) von Situations-

bedingungen (z. B. Veränderung der Sitzordnung im Klassensaal) oder von Personenmerkmalen (z. B. Überprüfung von Fördererfolgen) geht.



Literaturempfehlungen:

- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2014). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. Reinhardt.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Beltz.
- Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik: Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*. Beltz.
- Spinath, B. & Brünken, R. (2016). *Pädagogische Psychologie – Diagnostik, Evaluation und Beratung*. Hogrefe.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik*. Springer.

1.3 Auswertung standardisierter Tests

Zu den testtheoretischen Grundlagen (sonder-)pädagogischer Diagnostik existiert eine Vielzahl an sehr guten Lehrbüchern. Deren Inhalte sollen hier nicht wiederholt werden. Ein paar grundlegende Aspekte sollten dennoch kurz und verständlich erläutert werden, da sie die Anwendung der Methoden in der Toolbox deutlich erleichtern.

1.3.1 Was ist ein Test?

Zuallererst muss definiert werden, was in der Diagnostik unter einem **Test** verstanden wird. Eine gängige Definition ist die folgende:

»Ein Test ist ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung« (Lienert & Raatz, 1998, S. 1)

Darin enthalten sind wichtige Merkmale eines Tests im Sinne der Testtheorie:

- *Wissenschaftliches Routineverfahren*: Damit ist gemeint, dass ein Test (a) wissenschaftliche Qualitätsstandards einhalten und auf wissenschaftlichem Fachwissen basieren muss (ein BRAVO-Lovetest bspw. erfüllt beides nicht) und dass er (b) immer in gleicher Form durchgeführt wird (standardisiert), also nicht für einzelne Probanden verändert oder neu konstruiert wird.
- *Empirisch abgrenzbares Persönlichkeitsmerkmal*: Der Begriff des Persönlichkeitsmerkmals ist weit zu fassen, denn er bezeichnet auch Fähigkeiten, Einstellungen, Motive etc. »Empirisch abgrenzbar« meint, dass genügend wissenschaftliches Fachwissen (a) darüber vorliegt, dass es dieses Merkmal auch wirklich gibt, und (b) darüber, wie das Merkmal empirisch (also mit einem Test) messbar ist.