

Matthias Hesse

Allgemeine Sonderschule, Purkersdorf

Testverfahren der Sonderpädagogik

Welche Testinstrumente sind in Hinblick auf QMS zu empfehlen – der Versuch einer sinnvollen Auswahl!

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a134>

Der diesem Artikel vorangestellte Beitrag „Zielbild QMS – Warum evidenzbasiertes Arbeiten und wirkungsorientierte Steuerung in der Sonderpädagogik wichtig sind“ in der „Ausgabe 2021_2“ von #schuleverantworten beschäftigte sich mit dem Ankommen des evidenzbasierten Arbeitens in der österreichischen Schullandschaft bzw. der Bedeutung empiriegeleitet zu unterrichten und „sich bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts auf Daten, als Beobachtungen und andere empirisch feststellbare Indikatoren (z.B. Tests) zu stützen“ (Helmke et al., 2012). Dieser 2. Teil beschäftigt sich ausschließlich mit der Auflistung, Beschreibung und der praktischen Umsetzung bzw. einer möglichen Implementierung von geeigneten Testinstrumenten zur Evidenzbasierung einer wirkungsorientierten Steuerung und Unterrichtsentwicklung. Eine essentielle Gelingensbedingung für QMS ist nämlich das Vorhandensein und die Kenntnis geeigneter und in den Klassen für Schüler*innen mit SPF einsetzbaren Instrumenten und Testverfahren. Dies gilt insbesondere für die schulische Sonderpädagogik, da in diesem Arbeitsfeld nicht immer klar ist, ob die gebotenen Gütekriterien zur Objektivität, Reliabilität und Validität (Rost, 2013) der zur Anwendung kommenden Tests aufgrund der Heterogenität unserer Schülerschaft stringent gegeben sind und ob ein Referenzrahmen existiert, der Schüler*innen mit einer Lernbehinderung miteinschließt bzw. berücksichtigt. Die Warnung vor einer stark „leistungs-orientierten Diagnostik“ bleibt vor dem Hintergrund eines „mehrdimensionalen Inklusionsgedanken“ (der die Partizipation, keineswegs eine Leistungssegregation zum Ziel hat) bestehen.

QMS, Sonderpädagogik, Qualitätssicherung, Evidenzorientierung, Testinstrumente, Förderdiagnostik

„Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?“

„Was wir wissen, gilt im allgemeinen für das Ergebnis unserer Erforschung der Wirklichkeit“ (Watzlawick, 2018, S. 9), will an dieser Stelle heißen: Annahme, Erforschung und Überprüfung eines Sachverhaltes sind in der schulischen Wirklichkeit bestenfalls kommunizierende Gefäße.

Im Vorwort von „Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert“ zitiert Wolfgang Endres (Rosa et al., 2016, S. 8) eine markante Szene aus dem Film „Dead Poets Society“ von 1989, indem er Rosas Intentionen für die Bedeutung von Perspektiven mit den Worten des Hauptprotagonisten Mr. Keating (Robin Williams) zusammenfasst: „Gerade, wenn man glaubt, etwas zu kennen oder zu wissen, ist es so wichtig, es aus einer anderen Perspektive zu betrachten – selbst wenn es einem albern vorkommt oder unnötig erscheint.“ (Weir, 1989) Man kann also durchaus einen korrelativen Zusammenhang aus der Erwartungshaltung, „was evidenzbasiertes Arbeiten an unseren Schulen mit einem sonderpädagogischen/inkluisiven Schwerpunkt bewirken soll“ und der Einschätzung der Lehrer*innenschaft, „welchen realen Nutzen eben dieses in der Klasse haben könnte“ herstellen. Doch wie entsteht dieser reale Nutzen in den Klassen, welcher Mehrwert entsteht durch den beständigen Einsatz evidenzgenerierender Testverfahren? Einfach ausgedrückt, in dem man „weiß, was wirkt“ (Kuhr & Kulawiak, 2018) und indem man die Erkenntnis auch mit einem wissenschaftlichen Anspruch belegen kann.

Überblick und Auswahl geeigneter Testinstrumente

„Alles in einer evidenzbasierten Perspektive im QMS steht und fällt mit dem Vorhandensein von geeigneten Instrumenten“, diese These eines Kollegen aus einer niederösterreichischen Sonderschule gilt es, auf die Probe zu stellen. Was macht ein gutes, reliables Testinstrument aus? Welche Irrtümer halten sich vielleicht noch an unseren Schulen und welche Annahmen werden darauf aufbauend getroffen? Wer hilft bei der Sichtung der am Markt erhältlichen Testinstrumente? Woher wissen wir, welche dieser Instrumente für die eigene Klasse bzw. die eigenen Schüler*innen geeignet sind? Welchem Ziel ordnen wir „das Testen“ unter?

Das gesamte Spektrum der Testinstrumente erstreckt sich von allgemeinen Instrumenten der Lern- und Leistungsstanderhebungen, über landesweite Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) und Qualitätssicherungssysteme (informellen Kompetenzmessungen – IKM und die Weiterentwicklung iKM^{PLUS} und Lesescreenings), hin zu Test- und Diagnosetools, die einzelnen Berufsgruppen im Schulsystem vorenthalten sind (Instrumente von Gutachter*innen, Sprachheilpädagog*innen, ASS/Autismus-, AVWS- und UK-Berater*innen, der Begabtenförderung, schulpyschologischen Verfahren usw.) bis hin zu individuellen Entwicklungsdiagnostiken und spezifischen Einstufungs- und Einschätzungstests (zum allgemeinen Lern- und Sozialverhalten und zur emotionalen Verfasstheit von Schüler*innen (Schrader & Praetorius, 2018)) als Basis der Elternarbeit und Grundlage der Leistungsbeurteilung (Neuweg, 2019; Zimmermann, 2019).

Hier zeigt sich bereits eine erste, offensichtliche Problematik: Nicht jeder/jede Lehrer*in kann beliebige Testreihen in den Klassen starten, für viele dieser Instrumente bedarf es hinsichtlich der Interpretation und Auswertung (vgl. Forschungsperspektiven, Wiater, Werner (Arnold et al., 2009, S, 529)) der Ergebnisse eines speziellen/fachlichen Hintergrundwissens, einer Ausbildung oder einer im Vorfeld angestellten Annahme, bei größer dimensionierten

und angelegten Untersuchungen und Evaluationen (vgl. Evaluation und Bildungsstandards, Opp, Günther, (Theunissen & Opp, 2009, S. 389)) wird möglicherweise sogar ein in Grundzügen vorhandenes empirisches Forschungsdesign notwendig sein. Hinzu kommt, dass es bereits zahlreiche Testverfahren gibt, die in der schulischen Sonderpädagogik im Einsatz sind und in eine evidenzbasierte Perspektive gebracht werden können und sich von den Tests, Materialien und Methoden der unterstützenden, sonderpädagogischen Dienste (z.B. der Schulpsychologie, Beratung und Gutachtenerstellung) unterscheiden.

Aber auch wenn man jene Testverfahren und Instrumente beiseite lässt, die im Kontext Schule speziellen Professionen quasi vorbehalten sind oder z.B. für die Gutachtenerstellung verwendet werden (und bis dato angekauft wurden), bleibt immer noch eine große Fülle an Testinstrumenten über, die man im Rahmen des evidenzbasierten Arbeitens bzw. des QMS als Lehrkraft für Schüler*innen mit SPF einsetzen kann. Folgende Ziele müssen hierbei aber vorangestellt sein, nämlich dass für die schulische Sonderpädagogik ein adaptiertes Vorgehen bei den Screenings und Testreihen gesichert ist, die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität gewahrt bleiben, die Methodik und die Instrumente an die mentalen/kognitiven Möglichkeiten der Schüler*innen angeglichen werden können und im Endeffekt, hinsichtlich der Ergebnissichtung, Testauswertung und der Interpretation ein Mehrwert für den eigenen Unterricht und letztlich für die Schüler*innen entsteht. Dieser ist gegeben wenn,

1. sich die einzelnen Tests entlang der sonderpädagogischen Anforderungen (z.B. Mehrstufigkeit in den Klassen, Heterogenität bzw. unterschiedlicher Lern- und Leistungsstände der Schüler*innen) adaptieren lassen und auch einzelne Skalen, Dimensionen und Items zum Einsatz kommen oder angepasst werden können!
2. auf der idiographischen Ebene, quasi „am Einzelfall interessierte“ Aussagen getroffen werden können bzw. die Ergebnisse sich direkt mit einem Förderansatz und einem konkreten Ziel für die einzelnen Schüler*innen in Zusammenhang bringen lässt!
3. sich ein Mehrwert aus den Testergebnissen für die eigene Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (vgl. Helmke & Lenske, 2013) und den Klassenverband ableiten lässt und diese nach den Gütekriterien als durchgängig reliabel bezeichnet werden können!

Weiters gilt es aus Autorensicht für den landesweiten Einsatz (es sei denn, es handelt sich um Standardscreenings wie das SLS), insbesondere folgende Punkte zu beachten:

- Die Bildungsdirektion ist im Rahmen des „QMS-Rollouts“ (im Dienstweg) darüber informiert, welche Instrumente an den Standorten kontextual zum Einsatz kommen.
- Für die entsprechenden Testungen sind die Rahmenbedingungen für den Einsatz erfüllt: Einverständnis der Erziehungsberechtigten, Einschulung durch fachkundiges, schulinternes Personal, Schulleistungstests und Instrumente der jeweiligen Lern- und Leistungsstandserhebungen finden im Einklang und/oder Abgrenzung zur LBVO statt.
- Eine Dokumentation der durchgeführten Tests (Welches Verfahren wurde wann und zu welchem Zweck durchgeführt, wo sind die Ergebnisse erfasst und wozu werden sie verwendet?) liegt an der Schule auf, ggf. sind die Tests gemäß DSGVO anonymisiert bzw. im Sinne einer Auswertung und Zuordnung kodiert.

- Eine klare Zielsetzung ist den Tests hinsichtlich der Transparenz und der Qualitätsentwicklung und –sicherung vorangestellt (vgl. Einarbeitung in die Förderpläne von Schüler*innen mit SPF zur pädagogischen Interventionsplanung, nach Dekodierung).

Vor einer Zuwendung zu den Testinstrumenten gilt es jedoch, diese zentrale Frage nicht aus den Augen zu verlieren. Grundsätzlich muss jeglicher „Leistungsgedanke“ und die damit einhergehenden „Tools der Lern- und Leistungsstandserhebungen“ im inklusiven Kontext kritisch und im Sinne einer Mehrebenenanalyse gesehen werden. „Schulische Inklusion steht in Abhängigkeit von gesamtgesellschaftlichen Voraussetzungen. Der Kontext in den deutschsprachigen Ländern – eine sich als Leistungsgesellschaft definierende Gesellschaft – wirft zentral die Frage nach der Vereinbarkeit von Inklusion und Leistungsbezug auf.“ (Textor et al., 2017, S. 11) Die Intention und Grundmotivation bei der Anwendung von Testungen in der Sonderpädagogik muss primär von dem Leitgedanken geprägt sein, dass die zum Einsatz kommenden Testverfahren einem „adaptiven Vorgehen“ entsprechen bzw. folgen können und die Ergebnisse dem hehren Ziel einer vollumfänglichen Teilhabe am Unterrichtsangebot und dem Zweck einer individuellen Förder- und Interventionsplanung und nicht vornehmlich dem selbstreferenziellen Zweck zur Leistungsoptimierung dienen. Evidenzbasiertes Arbeiten würde auf einen Leistungsgedanken reduziert werden und den Inklusionsgedanken auf einen falsch verstandenen, leistungsbezogenen Nachteilsausgleich (deutsches Sozialrecht, § 209, SGB IX) verkürzen: Denn, „zur Leistungsbewertung wird insbesondere untersucht, welches Leistungsverständnis in inklusiven Schulen vertreten wird bzw. vertreten werden könnte und wie Lehrkräfte im Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und standardisierter Leistungsbeurteilung agieren.“ (ebd., S. 12) Das grundsätzliche Verständnis für das Sammeln und Interpretieren von Evidenzen wird jedoch nicht in Zweifel gezogen, auch oder vor allem nicht für die professionelle Basis einer Förderplanung. Helmke (Helmke & Weinert, 2007, S. 85) beschreibt in diesem Zusammenhang „diagnostisches Wissen als zwingende Voraussetzung für eine individuelle Förderung“ (Helmke & Weinert, 2017).

Die Testinstrumente im Detail

Beginnend mit Testverfahren, die bereits am eigenen Standort erprobt werden konnten, soll im Folgenden die Auflistung versuchen, die in Frage kommenden Instrumente darzustellen. Der Rahmen ermöglicht ausschließlich eine namentliche Erwähnung und die Beschreibung des inhaltlichen Zusammenhangs bzw. des Einsatzbereichs und der Zielsetzung. Bei Bedarf muss in den Testkatalogen und Plattformen recherchiert (z.B. Hogrefe Verlage, Testzentrale, <https://www.testzentrale.de>) und bei weiterführendem Interesse die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen bemüht werden. Die Listung erhebt aufgrund des subjektiven und stark von der eigenen Arbeit geprägten Zugangs keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder eine All-gemeingültigkeit bezüglich der Darstellung wesentlicher Inhalte für alle Schulstandorte und deren Heterogenität in der Schülerschaft.

Gute, allgemeine Erfahrungen bei der Erforschung und Darstellung des akademischen (sowie des sozial, emotionalen und leistungsmotivationalen Integriertseins) Selbstkonzeptes (Ehm, 2014; Gerlach, 2006; Mummendey, 2006) und der Auswirkungen auf die Ausbildung der Selbstwirksamkeit (Kuehn, 2020) konnten mit dem Diagnostik Pack des (K)FDI 4-6 (Arens, 2011; Arens et al., 2011; Eggert & Reichenbach, 2021; Haeberlin et al., 2019; Venetz et al., 2014) gemacht werden. Der FDI ist ein Fragebogen zur Erfassung von einzelnen Dimensionen der Integration von Schüler*innen (Haeberlin et al., 2019).

Der FDI 4-6 wurde durch einzelne Skalen des SDQ (SDQ Self-Description Questionnaire I) für das akademische Selbstkonzept (Deutsch – Lesen und Mathematik) inhaltlich ergänzt (Arens et al., 2011).

Etabliert und über die Bildungsstandards im Schulwesen (vgl. Schreiner & Wiesner, 2019) nach § 17 Abs. 1a, SchUG, des Schulunterrichtsgesetzes (Doralt et al., 2021) und durch das BGBl, das Bundesgesetzblatt Nr. 472/1986 und zuletzt das BGBl.I Nr. 117/2008 geregelt sind die verschiedenen schulstufenbezogenen Screenings. Hier konnten gute Erfahrungen mit dem Salzburger Lesescreening, dem SLS und dem SLRT-II, der Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (Moll & Landerl, 2014) gemacht werden.

An vielen Standorten werden kontextual jene Testverfahren eingesetzt, die im Rahmen der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verwendet, jedoch nicht zwingend den Gutachter*innen vorenthalten sind. Hier kann zum Beispiel der „Diagnostische Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs“ (Fleckenstein et al., 2017), der „Fragebogen: Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (SEVE), „49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“ (Hartke & Vrban, 2017) und das „Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule – Hartmann/Methner“, 2021, Ernst Reinhardt. GmbH & Co KG, Verlag, München genannt werden.

Bei fehlender Kompetenz ist im QMS Kontext jedenfalls von jenen Diagnosetools Abstand zu nehmen, die von der Schulpsychologie eingesetzt werden. „Die Durchführung von Intelligenztests (z.B. WISC-IV, IDS, SON R 6-40, K-ABC/K-ABC II) setzt eine genaue Kenntnis der Durchführungsregeln der jeweiligen Verfahren voraus.“ (Joél, 2021, S. 13) Zu diesem Schluss gelangt auch Bundschuh (vgl. Bundschuh & Winkler, 2019, Bundschuh 2010) in „Einführung in die Sonderpädagogische Diagnostik“, indem er eine „genaue Kenntnis der Testverfahren“ beschreibt, vor allem hinsichtlich der „Konstruktion, ihrer Implikationen und vor allem der ihnen zugrundeliegenden Theorie“.

Stellen wir uns „...die Frage nach der Vereinbarkeit von Inklusion und Leistungsbezug...“ zyklisch im Sinne einer Qualitätsevaluation!

Grundsätzlich in anderen Schulformen (hauptsächlich an Volks- und Mittelschulen, dem Primar- und Sekundarstufenbereich) im Einsatz, aber für einen ‚differenzierten Einsatz‘ bzw. in

einem ‚adaptiven Vorgehen‘ empfohlen worden sind u.a. die folgenden Testverfahren. Interessiert haben daher vor allem Testverfahren, die im unteren Messbereich angesiedelt (d.h. auch aussagekräftig, wenn sich die Ergebnisse der Schülerleistungen/Einschätzungen in den niedrigeren Prozenträngen – bei einer Berechnung und Darstellung der Mittelwerte, Standardabweichungen und z-Wert-Tabellen – einreihen) sind, spezifisch für den entsprechenden Schwähebereich differenzieren (z.B. einer Anpassung der Skalen im ERT^{**}+ in der kognitiven, mathematischen Entwicklung der Grundfähigkeiten oder einen Wechsel von hierarchieniedrigeren und höheren Dimensionen bei Worterkennung und Kohärenzbildung in Lesen erlauben) und dennoch zugleich gruppenfähig sind.

Für den Einsatz in der Inklusion, in ASO- und Integrations-Klassen bzw. in der schulischen Sonderpädagogik wäre der Einsatz zu prüfen:

Im Bereich Deutsch/Lesen: Der Hamburger Lesetest (Ende der 3. und Ende der 4. Schulstufe) (Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG - Testzentrale, 2021), der Frankfurter Leseverständnistest (5. und 6. Schulstufe) (ebd.), der ELFE II, Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler (ELFE II - Normen für Kinder mit Migrationshintergrund, dieser und der ELFE 1-6 sind auch im Rahmen des SPF Verfahrens im Einsatz) (ebd.), der LUNA- 1. VS (ebd.), die HSP 1-10, die Hamburger Schreib-Probe 1-10 (werden ebenfalls anlassbezogen im SPF Verfahren verwendet), hier sind vor allem die niedrigeren Schulstufen interessant (Ernst Klett Verlag, 2021) und schließlich der HAMLET 3-5, Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen und der DRT, Rechtschreibtest, 1.- 5. Klasse (ebenfalls SPF Verfahren) und didaktischen Praxismaterialien (Schilcher et al., 2018).

Im mathematischen Bereich ist insbesondere der ERT^{**}+ (und das allgemeine Diagnostikum für Dyskalkulie), ab dem ERT0+ hervorzuheben. Es zeigt sich, dass der Eggenberger Rechentest eine gute Möglichkeit der Differenzierung und der Anpassung der jeweiligen Skalen und Dimension – den mathematischen Grundkompetenzen und dem Abstraktionsverständnis der Schüler*innen entsprechend – bieten kann (Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG - Testzentrale, 2021).

Darüber hinaus gibt es noch den ZAREKI-R – Gesamtsatz, 1.-4. Klasse, den TEDI-MATH, ein Test zur Erfassung numerisch-rechnerischer Fertigkeiten vom Kindergarten bis zur 3. Klasse (in der deutschsprachige Adaptation) und die BADYS 1-4+ (R), die Bamberger Dyskalkuliediagnostik, ein Einzeltestverfahren zur Diagnostik von Rechenschwäche und Rechenstörung (Dyskalkulie) in der Grundschule (Ende der 1. Klasse bis Ende des ersten Schulhalbjahres der 5. Klasse, mit einer Kurzform kann er auch in Kleingruppen getestet werden) und allgemein für Mathematik den Basis-Math, HRT und DEMAT. In diesem Zusammenhang ist eine weitere Lektüre (siehe S.7) und Auseinandersetzung mit den ministerialen Publikationen zu Lese- und Rechtschreibschwächen (BMBWF, 2016; Huemer et al., 2019) und der schulischen Behandlung von Rechenschreibschwächen (BMBWF, 2018) angezeigt.

Ebenso interessant, jedoch nicht immer normiert sind grundsätzliche, adaptierte Testungen wie zur allgemeinen ‚emotionalen Befindlichkeit von Kindern‘ (d.h. verschiedene, für ein

allgemeines Selbstbild und Selbstkonzept entwickelte und validierte Testverfahren, z.B. Bezugsgruppentests, Fragebogen: KIND-L – für Kinder usw.) und das DISK-GITTER mit SKSLF-8, ein differentielles, schulisches Selbstkonzept-Gitter mit einer Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten nach Rost (*Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG - Testzentrale*, 2021; Rost & Sparfeldt, 2018; Schrader & Praetorius, 2018).

Weiters zu empfehlen ist auch die Oldenburger Textanalyse bzw. die OLFA 3-9: Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9: Instrument und Handbuch zur allgemeinen Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten für die Entwicklung effektiver Fördermaßnahmen (Thomé & Thomé, 2020).

Zusätzlich sind verschiedene Testverfahren in ganz Niederösterreich und allen Schulformen im Einsatz: SHP (z.B. LiSe-DaZ® eine Linguistische Sprachstandserhebung, d.h. Deutsch als Zweitsprache, 2011, ESGRAF 4–8: Grammatiktest für 4- bis 8-jährige Kinder, 2016, GraWo, Grazer Wortschatztest), Tests der Schulpsychologie & SPF Gutachten (vor allem diagnostische Einschätzskalen (DES) zur Beurteilung und der Schulfähigkeit: Handanweisung, (Karlheinz Barth)), Lernberater*innen für RS und DaZ-Bereich (FörMig Tulpenbeet, Schulstufen 4-6/ ca. 10 Jahre, die Sprachprofilanalyse nach Grießhaber, alle Schulstufen, Praxismaterial und Förderdiagnostik (Junk-Deppenmeier/Jeuk), Gruppen- und Individualdiagnose-Verfahren für die Sekundarstufe 1 (Klasse 5 und 6), Niveaubeschreibungen (Reich/Döll), für alle Schulstufen (3 verschiedene Ausgaben) usw.), sowie – wie eingangs erwähnt – ggf. Instrumente der ASS- und der AVWS-Berater*innen.

Auswahl am eigenen Standort und eine – unter „Vorsicht (ohne Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, es liegen Daten/Ergebnisse von Messungen des (K)FDI, des SDQ, des SLS bzw. des SLRT-II vor) und Vorbehalt“ ausgesprochene Empfehlung zur Erprobung im sonderpädagogischen Bereich:

In naher Zukunft werden daher neben der weiteren Erfassung und Erforschung des SK, des Selbstkonzeptes mittels FDI 4-6 der HAMLET 3-4, der Hamburger Lesetest, der FLVT 5-6 – der Frankfurter Leseverständnistest, der ERT0+ – der Eggenburger Rechentest, und als Ergänzung im mathematischen Bereich wie oben angeführt der ZAREKI-R, der TEDI-MATH und der BA-DYS 1-4+ erprobt und längerfristig eingesetzt werden.

Bezüglich der – an die Sonderpädagogische Förderdiagnostik angelehnten – Diagnosetools wird im kommenden Schuljahr 2022/23 vornehmlich mit dem „Diagnostischen Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs“ (Beobachtungskriterien, diagnostische Fragestellungen, Formulierungshilfen, Fördermaßnahmen zu den Förderschwerpunkten Lernen (L), emotionale und soziale Entwicklung (esE) und körperlich bzw. motorische Entwicklung (kmE) (Fleckenstein et al., 2017)), dem „Leipziger Kompetenz-Screening für

die Schule – Schülerversion (LKS-S) als Schüler-Einschätzungsbogen 3./4. Klasse“ (Reinhardt Verlag) und dem Diagnosepack „Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“: Planungshilfe I-VIII: Einschätzungs- und Planungsbögen, lerntheoretisch begründete Handlungsmöglichkeiten, Kognitionspsychologisch begründete Handlungsmöglichkeiten, Handlungsmöglichkeiten, begründet durch den schülerzentrierten Ansatz, Förderung des Arbeitsverhaltens, Förderung bei aggressivem Verhalten, Förderung bei Ängsten und die Förderung bei Absentismus (Hartke & Vrban, 2017) gearbeitet.

Für den Primarbereich und die Schuleingangsphase (ab dem letzten Kindergartenjahr) können außerdem die VSL – Verlaufsdiagnostik sinnerfassendes Lesen (Hogrefe Schultests), die DBL 1 und DBL 2, Diagnostische Bilderliste von Veris, der Gruppentest PB-LRS zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (das Phonologische Bewusstsein bei Kindergartenkindern, Schulanfänger*innen – Reinhardt Verlag), das Gruppenscreening zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit (des Kompetenzzentrums zur Unterstützung von Kindern mit Schwierigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen) und der IEL-1, das Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr (Ein curriculumbasiertes Verfahren zur Abbildung des Lernfortschritts von Diehl und Hartke (Hogrefe Testzentrale) genannt werden.

Die Rolle der Wissenschaft in der pädagogischen Wirklichkeit!

Ist die Auseinandersetzung, der Einsatz und die Nutzung von Evidenzquellen (Tests) praktisch schon die Erfüllung von bildungspolitischen Fortschritts- und Innovationsversprechen der „evidenzbasierten Schulentwicklung“? (Heinrich, 2015) Wie agiert man in der Praxis vor dieser Wissenschaftskulisse?

In dem Versuch einer Zusammenschau: Die Aufgabe „wissenschaftliche Beobachtung und Analyse des pädagogischen Handelns“ anzustellen, entfällt als eine von vielen Agenden auf die Erziehungswissenschaft, die Planung und „theoriegeleitete Entwicklung bzw. Evaluation von Lehrmaterialien“ (Tulodziecki, 1983) ist eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. Aufgabe der Schule (vgl. §2 SchOG, Aufgabe der österreichischen Schule (Doralt et al., 2021) ist es jedoch vornehmlich, einen ‚Bildungs- sowie Entwicklungs- und Kompensationsauftrag‘ umzusetzen – das heißt konkret: die Wirksamkeit von Lernprozessen in das Zentrum jeglicher Unterrichtsentwicklung zu stellen und die Lernvoraussetzungen (Schilcher et al., 2018) der Schülerschaft genau zu kennen, darauf aufbauende Entwicklungspotentiale aufzuzeigen und Förderschwerpunkte zu formulieren.

Die Sonderpädagogik besinnt sich innerhalb des komplexen ‚Systems Schule‘ bezüglich der Erwartungshaltung empirischer Pädagogik auf die Querschnittsmaterie Behinderung, stellt innerhalb der Lerntheorie ein „beziehungs- und kommunikationstheoretisches Modell“ vor einen klassischen Instruktorialismus und bleibt aufgrund der vorhandenen Normierungen in Verbindung zur Bildungstheorie. Die Sonderpädagogik präsentiert – in einer subjektiven

Wahrnehmung der persönlichen, schulischen Realität! – innerhalb des QMS in der schulischen Rolle einer reziproken Interdependenz ein kongruentes, versöhnliches Konzept aus Praxis und Theorie, indem sie eine Informationsgewinnung (Petermann & Petermann, 2006, S. 2) zur konkreten Begründung und Planung sonderpädagogische Fördermaßnahmen (Breuer-Küppers & Hintz, 2018; Scheer, 2021) über den Leistungsgedanken stellt (vgl. Grundlagen der schulischen Sonderpädagogik: vollständiges Schulrecht, Normierungen für SuS mit SPF (SchPflG. § 8, Abs. (1), Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf, 2019; ASO LP, 2020 et al.)).

Hier finden sich die Grundlagen der individuellen Förderung genauso wie die Berücksichtigung kognitiver Voraussetzungen, einer der Behinderung angemessenen Differenzierung, die Schaffung von Lernerfolgen und die Steigerung der Selbstwirksamkeit, bleibt jedoch mit den oben genannten Instrumenten in Rufweite evidenzbasierter Schulentwicklung und schafft hier innerhalb der Möglichkeiten einen ‚gangbaren Weg‘ zum Thema ‚Testverfahren in der Sonderpädagogik‘.

Fazit: Dem Ansatz der schulischen Sonderpädagogik folgend, sich aus allen ‚Angeboten‘ der Bildungswissenschaften (und dem „Bauchladen an Methoden und Instrumenten“, die eine evidenzbasierte Schulentwicklung zweifelslos bietet) das herauszunehmen, was einer von Diversität geprägten Schülerschaft entspricht, muss festgehalten werden, dass der kleinste gemeinsame Nenner aus sonderpädagogischer Praxis und evidenzbasierter Pädagogik wohl die ‚förderzielorientierte Diagnostik‘ und nicht die ‚Befundersstellung im Leistungsprinzip der Regelschule‘ ist. Die Voraussetzung für ein repräsentatives Ergebnis eines Tests ist ein grundlegendes Verständnis der Fragen. Wir müssen daher die Anforderungen eines jeden Instruments explizit kennen und im Bedarfsfall die Testverfahren an die Möglichkeiten und Bedürfnisse unserer Schüler*innen anpassen (geeignete Tests auswählen, ungeeignete Tests weglassen oder adaptieren) – nicht umgekehrt! Auch wenn das heißt, dass vieles in der Arbeit mit Schüler*innen mit SPF weiterhin auf Intuition und Erfahrung beruht (und nicht mit ‚Beweisen‘ abgesichert werden kann bzw. dass normative Grundlagen in Evidenz übersetzt werden müssen). Schließlich bedarf es auch großer Erfahrung und vor allem eines impliziten Wissens auszuwählen, welche Testungen und Screenings in der Arbeit mit den Schüler*innen „Sinn haben“ und welche eben nicht (vgl. „Der Lehrer als Experte“ Bromme, 2014).

Weiterführende Literatur:

Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung (Kuhl, 2016), Evidenzbasierte Pädagogik: sonderpädagogische Einwände (Ahrbeck et al., 2016), EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Unterrichtsdiagnostik – Ein Weg, um Unterrichten sichtbar zu machen. (Helmke et al., 2012), Schulentwicklung und Schuleffektivität: Ihre theoretische und empirische Verknüpfung (Schulentwicklungsforschung, Band 1) (Heinrich, 2015), Evidenzbasierte Schulentwicklung: Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas (Schulentwicklungsforschung, Band 2) (Demski, 2017), Diagnostik von Sprach- und Kommunikations-

störungen im Kindesalter: Methoden und Verfahren (Spreer et al., 2018), Inklusion: Chancen und Herausforderungen (Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik) (Mähler & Hasselhorn, 2021), Lehrbuch diagnostischer Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik (Reichenbach & Thiemann, 2018), Ratgeber Förderdiagnostik: Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen (1. bis 9. Klasse): Bergedorfer Grundsteine Schulalltag – SoPäd. (Heimlich et al., 2021), Arbeitshilfen und Checklisten „Besondere Kinder“, Forum Verlag (Besondere Kinder - Fertige Textbausteine für Entwicklungsberichte und Förderpläne in Kita und Schule, 2017): Allgemeine Vorlagen und gesetzliche Grundlagen, Beobachtungsprotokolle u. Berichte, vorbereitende Unterlagen für die Elternarbeit, Inklusion in KiGa und Schule, Spiele, (lebenspraktische) Übungen, Praxiskonzepte usw.

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K., & Schad, G. (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik: Sonderpädagogische Einwände* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Arens, K. (2011). *Selbstkonzepte von Schülern der Klassenstufen 3 bis 6: Messung und Validierung der multidimensionalen Struktur* [Dissertation]. Georg-August-Universität Göttingen.
- Arens, K., Trautwein, U., & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), S. 131–144.
- Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., & Wiechmann, J. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Unterricht* (2. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- BMBWF. (2016). *Evidenzbasierte LRS-Förderung* (S. 120). Bundesministerium für Bildung.
- BMBWF. (2018). *Die schulische Behandlung der Rechenschwäche Eine Handreichung* (S. 76). Bundesministerium für Bildung.
- SchPflG. § 8, Abs. (1), Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf, Pub. L. No. BGBl. Nr. 76/-1985 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 101/2018 (2019).
- BMBWF (Hrsg.). LEHRPLAN DER ALLGEMEINEN SONDERSCHULE, 97 (2020).
- Breuer-Küppers, P., & Hintz, A.-M. (2018). *Schüler mit herausforderndem Verhalten im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte* (1. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens* ([Nachdr. der Ausg.] Bern 1992). Waxmann.
- Bundschuh, K., & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9., überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung: Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Doralt, W., Bitterer, A., & LexisNexis Verlag. (2021). *KODEX Schulgesetze 2021/22*. (22. Edition). LexisNexis ARD ORAC.
- Eggert, D., & Reichenbach, C. (2021). *Diagnostische Inventare: Motorik (DMB), auditive Wahrnehmung (DIAS), Raum-Zeit-Wahrnehmung (RZI), Selbstkonzept (SKI)*. modernes lernen.
- Ehm, J.-H. (2014). *Akademisches Selbstkonzept im Grundschulalter. Entwicklungsanalyse dimensionaler Vergleiche und Exploration differenzieller Unterschiede*. URN: urn:nbn:de:0111-opus-95657. Ernst Klett Verlag. (2021). *Hamburger Schreib-Probe (HSP) Fördern 1 5 Förderhefte alphabetisch 1A*.

- Fleckenstein, J., Jankuhn, S., Meiering, S., & Scholz, H. (2017). *Diagnostischer Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs* (2. Auflage). Schulz-Kirchner Verlag.
- Forum (Hrsg.). (2017). *Besondere Kinder—Fertige Textbausteine für Entwicklungsberichte und Förderpläne in Kita und Schule* (3. Auflage). Forum Verlag.
- Gerlach, E. (2006). Selbstkonzepte und Bezugsgruppeneffekte—Entwicklung selbstbezogener Kognitionen in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt. *Zeitschrift für Sportpsychologie, Universität Paderborn*, (13 (3)), 104–114.
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G., & Klaghofer, R. (2019). *6 Diagnostik Pack FDI 4-6 Integration in die Schulklasse Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern*. Verlag Paul Haupt.
- Hartke, B., & Urban, R. (2017). *Schwierige Schüler—49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (11. Auflage). Persen.
- Heimlich, U., Lutz, S., & Wilfert, K. (2021). *Ratgeber Förderdiagnostik: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen* (4. aktualisierte Auflage 2021). Persen.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“—Fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61/6- (61), S. 778-792.
- Helmke, A., & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In *Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung: Bd. 31 (2013)*, 2 (S. S. 214-233).
- Helmke, A., Schrader, F.-W., & Helmke, T. (2012). EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Unterrichtsdiagnostik – Ein Weg, um Unterrichten sichtbar zu machen. *Schulverwaltung Bayern*, 6, 2012(SchVw BY 6 | 2012, 35 (6)), S. 180-183.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern: Dieses Buch ist Franz-Emanuel Weinert gewidmet* (6. Aufl). Klett Kallmeyer.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (7. Auflage). Klett/Kallmeyer.
- Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG - Testzentrale. (2021). [Testzentrale]. Hogrefe Testzentrale. <https://www.testzentrale.de/>
- Huemer, S. M., Landerl, K., Pointner, A., & Schöfl, M. (2019). *Evidenzbasierte LRS-Förderung Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LRS-Förderung zum Einsatz kommen* (S. 172). Bundesministerium für Bildung.
- Joél, T. (2021). *Die Anwendung von Intelligenztests im sonderpädagogischen Kontext: Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität: mit Online-Materialien* (1. Auflage 2021). Beltz Juventa.
- Kuehn, T. A. (2020). *Das Selbstkonzept & seine Wirkung auf die Selbstwirksamkeit: Eine empirische Untersuchung zu Teilaspekten des Selbst* (1. Auflage). Independently published, Hochschule Fresenius.
- Kuhl, J. (2016). *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung* (N. Euker, Hrsg.; 1. Auflage). Hogrefe Verlag.
- Kuhr, L., & Kulawiak, P. (2018). Wissen, was wirkt: Modelle evidenzbasierter Pädagogik. *ZEIF-Blog, Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, Nr. 07(2018/07).

- Mähler, C., & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2021). *Inklusion: Chancen und Herausforderungen (Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik)* (1. Auflage). hogrefe.
- Moll, K., & Landerl, K. (2014). *SLRT-II - Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT): Bd. Testverlag, Hogrefe* (2. Auflage). Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung* (1. Auflage). Hogrefe.
- Neuweg, G. H. (2019). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung—Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis* (1. Auflage). Trauner Verlag.
- Petermann, U., & Petermann, F. (Hrsg.). (2006). *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs (Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik)*. Hogrefe.
- Reichenbach, C., & Thiemann, H. (2018). *Lehrbuch diagnostischer Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik* (2., verbesserte und aktualisierte Auflage). verlag modernes lernen.
- Rosa, H., Endres, W., & Kahl, R. (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Auflage). Beltz.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Rost, D. H., & Sparfeldt, J. (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. Buch, Hrsg.; 5. Auflage). Beltz Verlagsgruppe.
- Scheer, D. (2021). *Toolbox Diagnostik: Hilfen für die (sonder-)pädagogische Praxis* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Schilcher, A., Finkenzeller, K., Knott, C., Pronold-Günthner, F., & Wild, J. (Hrsg.). (2018). *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht: Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (1. Auflage). Klett, Kallmeyer.
- Schrader, F.-W., & Praetorius, A.-K. (2018). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Rost—Sparfeldt—Buch (Hrsg.)* (5. Auflage, S. S-92-98). Beltz Verlag.
- Schreiner, C., & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: Der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven; 1* (1. Auflage, S. S. 13-45). Waxmann Verlag.
- Spreer, M., Achhammer, B., Buschmann, A., Cook, S., Groba, A., Konerding, M., Lachmann, T., Sachse, S., & Steinbrink, C. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter: Methoden und Verfahren*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Textor, A., Grüter, S., & Schiermeyer-Reichl, I. (2017). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft! Bd. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (B. Streese, Hrsg.; 1. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G., & Opp, G. (Hrsg.). (2009). *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (1. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Thomé, G., & Thomé, D. (2020). *OLFA 3-9: Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9: Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten für die Planung von Fördermaßnahmen* (6., bearbeitete Auflage).
- Tulodziecki, G. (1983). Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien als eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. *Unterrichtswissenschaft, 11/3(11)*, S. 27-45.

- Venez, M., Zurbriggen, C., & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ von Haeblerlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik* 6, S. 99-113.
- Watzlawick, P. (Hrsg.). (2018). *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wir wissen, was wir zu wissen glauben?: Beiträge zum Konstruktivismus* (11. Auflage). Piper.
- Weir, P. (1989). *Dead Poets Society* [US-amerikanisches Filmdrama].
- Zimmermann, F., Möller, J., & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.). (2019). *Basiswissen Lehrerbildung: Schulische Diagnostik und Leistungsbeurteilung* (1. Auflage). Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Autor

Matthias Hesse, BEd.

Schulleiter der Allgemeinen Sonderschule Purkersdorf, in der Fortbildung Fach- und Diplombildung – Behindertenarbeit und Pflegeassistenz für Unterstützte Kommunikation und Sonderpädagogik tätig, Schülerberater, Layout und Producing, Grafik- und Kommunikationsdesign.

Kontakt: aso.purkersdorf@noeschule.at