

# Buchbesprechungen / Book Reviews

Mutzeck, W. & Jogschies, P. (Hrsg.) (2004). *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen*. Weinheim: Beltz. 300 Seiten, € 22,90, ISBN 3-407-57213-1

Der vorliegende Band verdeutlicht es mal wieder: Die sonderpädagogische Psychologie hat sich eine wissenschaftliche Nische geschaffen, einen «heilpädagogischen Schonraum» sozusagen für sich selbst, in dem manch einer bequem reüssieren konnte, der in der nationalen und internationalen Konkurrenz der wissenschaftlichen Psychologie keinerlei Chance gehabt hätte. Nur in einem solchen Kontext konnte der Terminus «Förderdiagnostik» zu einer kaum fassbaren Erfolgsstory gelangen. Er klingt eben nach etwas, und bequemerweise kann jeder was anderes darunter verstehen. Aber dazu unten noch einiges mehr.

Der Band fasst Beiträge einer Tagung zusammen, die am Leipziger «Institut für Förderpädagogik» durchgeführt worden ist, und gibt insofern einen Einblick in das, was dort gearbeitet wird oder Wertschätzung genießt. Der Titel verspricht mehr als er hält, aber das soll ja öfters vorkommen. Das Buch gliedert sich in drei Teile. Es beginnt mit einem allgemeinen Teil, der außer einer fundamentalen Kritik des Begriffs «Förderdiagnostik» von Schlee einen Beitrag von Mutzeck zu «grundlegenden» Aspekten der Förderdiagnostik bietet sowie einen kurzen Beitrag von Bach mit «Bemerkungen» zum Begriff der Förderdiagnostik. Abschließend bietet Bundschuh einen (prophetischen?) Ausblick auf die «Förderdiagnostik im 21. Jahrhundert». Man erfährt da wirklich tiefeschürfende Weisheiten wie: Die sonderpädagogische Diagnostik und die Förderdiagnostik orientieren sich «am Wert allen menschlichen Lebens» (S. 39). Sie fragt «nach den Erkenntnissen der pädagogisch-anthropologischen Forschung im Hinblick auf das Wesen des Menschen» (S. 41).

Es folgt dann ein mittlerer Teil, der insbesondere dort von Interesse sein kann, wo es um speziellere Probleme geht, etwa um soziale und/oder emotionale Aspekte beim Lernen von Kindern, um Diagnostik bei Körperbehinderung, um Diagnostik von motorischen Kompetenzen oder um die Identifikation von Verhaltensstörungen. Den drit-

ten und letzten Teil bilden eine Reihe von Beiträgen, die auf die besondere Situation des Landes Sachsen eingehen und überörtlich nicht unmittelbar von Bedeutung sind.

Der wichtigste Beitrag in dem Band ist der von Jörg Schlee, und dessen zentrale Aussagen sind nun wirklich nicht neu. Man muss Schlee schon bewundern, wie er nicht müde wird, klar und unmissverständlich den Unsinn vor Augen zu führen, der mit dem Begriff «Förderdiagnostik» betrieben wird. Es ist schon erstaunlich: Wohl wissend, was kommt, wird Schlee dennoch immer wieder eingeladen, Anspruch und Wirklichkeit der Förderdiagnostik kritisch zu analysieren – und allem Anschein nach hört kein Mensch zu, und schon gar nicht die Sonderpädagogen. In der Sache hat Schlee zweifellos Recht. Ich will seine Argumentation auf drei Punkte konzentrieren und diese kurz kommentieren.

*Erstens:* Diagnostik kann nicht fördern, Diagnostik kann feststellen, was ist – und auch nur in Grenzen, warum das so ist, wie es ist. Pädagogisch sind unabhängig davon Ziele vorgegeben oder auszuwählen, und wenn die Soll-Ist-Diskrepanz ermittelt ist, kann man einen Förderplan entwickeln, was wann und wie zu tun ist. Die Diagnostik leistet dies nicht. Sie ist aber imstande, nach der Intervention festzustellen, welche Ziele erreicht worden sind. Dazu bedarf es der lehrzielorientierten Messung und/oder der Veränderungsmessung. Von all dem erfährt man in dem Band nichts, rein gar nichts.

*Zweitens:* Zu wiederholten Malen hat Schlee dargelegt, dass Förderdiagnostik keine Auskunft über geeignete Fördermaßnahmen geben kann, wie andere Autoren weismachen wollen. Welche Effekte eine Fördermaßnahme erzielt, muss durch theoriegeleitete experimentelle Forschung ermittelt werden. Dabei sind zweckmäßig Effekstärken zu schätzen, um zu erfahren, was wie gut in der Erziehung wirkt. Und wenn es darum geht herauszufinden, was bei Kindern mit besonderen Schwierigkeiten ratsam ist, so ist Forschung im Sinne der *Aptitude-Treatment-Interaktion* (ATI) angesagt, allgemeiner im Sinne der *Trait-Treatment-Interaktion* (TTI). Auch von all dem erfährt man in dem Buch nichts, rein gar nichts. Bemerkenswert ist übrigens, dass dort, wo sonderpädagogisch interessante Effekte nachgewiesen sind, sie von Sonder-

pädagogen nicht zur Kenntnis genommen werden. Auch das passt ins Bild des «Schonraums».

*Drittens:* Schließlich gibt es noch das Problem der Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit oder des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Schlee legt immer wieder Wert darauf zu zeigen, dass Begriffe dieser Art nicht präzise definiert sind und sie somit höchst unterschiedlich ausgelegt werden. Keine Frage, hier wären *im Wortsinn* operationale Definitionen gefordert, also fixierte diagnostische Schritte, an deren Ende eine klare und nachprüfbare Entscheidung stehen müsste. Klinische Psychologen und Jugendpsychiater haben beispielsweise demonstriert, wie man das zunächst ebenfalls unklare Bild des Aufmerksamkeitsdefizits- und Hyperaktivitätssyndroms ADHS nach ICD 10 oder DSM IV diagnostisch Schritt um Schritt an Hand einer Folge von Feststellungen und Entscheidungen präzisieren kann. Etwas Analoges hierzu findet man weder in diesem Titel noch in der sonstigen «förderdiagnostischen» Literatur.

Prof. Dr. Karl Josef Klauer  
 Institut für Erziehungswissenschaft  
 RWTH Aachen  
 Eilfschornsteinstr. 7  
 D-52056 Aachen  
 E-Mail Josef.Klauer@uni-duesseldorf.de

Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Pruiskens, C. (Hrsg.) (2005). *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Detlef H. Rost zum 60. Geburtstag*. Münster: Waxmann. 256 Seiten, br., 24.90 €, ISBN 3-8309-1510-1.

Die Zeit ist eigentlich vorbei, in der nahezu jeder Professor eine Festschrift erhielt, wenn er in die Jahre kam. Das Beispiel der Festschrift für Detlef H. Rost zeigt aber deutlich, wie schade es wäre, wenn diese Schrift, dem gängigen Trend entsprechend, ebenfalls nicht erschienen wäre. Der Titel des Buchs sagt zwar wenig Spezifisches aus. Gewählt wurde er, weil er auf ein regelmäßig von Rost angebotenes Seminar anspielt, doch entspricht er in der Tat sehr gut dem breiten Spektrum, das der Band dann auch bietet. Autoren sind, wie üblich, Kollegen und Freunde des Geehrten, aber auch frühere wie derzeitige Mitarbeiter – und es ist nicht uninteressant zu prüfen, wen man darunter erwartet hätte, der aber fehlt.

Inhaltlich könnte man die Beiträge auch anders anordnen: Das Buch bietet wirklich bemerkenswerte *theoretische* Arbeiten, ferner eine Reihe von *empirischen* Untersuchungen von Kollegen aus dem Bereich der Pädagogischen und der Entwicklungspsychologie, ferner ein Übersichtsreferat, und selbstverständlich einige Arbeiten aus dem Mitarbeiterkreis von Rost sowie aus der Begabungsdiagnostischen Beratungsstelle BRAIN. Schließlich wird auch noch ein interessanter Serviceteil geboten.

Die zwei (oder drei) theoretischen Abhandlungen werden – hoffentlich – wirklich hinreichend beachtet. Renkl eröffnet die Diskussion mit einem Paukenschlag. Seine Kritik an den «fünf Dogmen in der Diskussion zum Lernen und Lehren» ist hochaktuell, geht er damit doch manchen Übersteigerungen ins Gericht, die inzwischen gerade in der Forschung gang und gäbe sind. Beispielsweise bekennt er sich zwar selbst als einen radikalen Konstruktivisten, und da er von Glasersfeld zitiert, ist jedem, der sich mit der Thematik befasst hat, völlig klar, dass er genau das meint, was er sagt. Dennoch weist er unerbittlich auf den Widerspruch hin, den sich manche Konstruktivisten ungeniert leisten, wenn sie nur solche Lehr-Lern-Formen akzeptieren, in denen Lernende sichtbar aktiv miteinander kooperieren oder mit Medien handeln oder sich sonst wie betätigen – nur eben nicht einfach «passiv» zuhören oder lesen. Unnachsichtig betont er die (im Grunde triviale) Tatsache, dass in konstruktivistischer Sicht jedes Lernen, auch das rezeptive Lernen in der Vorlesung oder beim Lesen, notwendigerweise aktive Prozesse der Lernenden voraussetzt, dass es also auf die *mentale* Aktivität ankommt, nicht auf die sichtbare Betriebsamkeit. Die Forderungen der Arbeitsschule nach Eigenaktivität und Selbsttätigkeit der Lernenden zielten ebenfalls auf mentale Aktivitäten ab, nicht auf Aktivismus. Tatsächlich haben schon die Reformpädagogen vor und nach dem ersten Weltkrieg das Missverständnis bekämpfen müssen, das Aktivitätsniveau in einer Klasse spiegele das Ausmaß des Lernens wider. Es ist schon merkwürdig, wie es notwendig wird, einige elementare Wahrheiten jeder Generation neu ins Bewusstsein zu rufen.

Der zweite theoretische Beitrag stammt von Brünken und Leutner und thematisiert individuelle Unterschiede beim Lernen und die ATI-Forschung bei neuen Medien. Bekanntlich ist es ruhiger geworden um die ATI-Forschung, sie steht nicht mehr im Zentrum des Interesses der Forscher. Allerdings machen die Autoren deutlich, dass – nicht nur im Zusammenhang mit den neuen Medien – auch neue methodologische Zugänge möglich sind, die einfach zu wenig genutzt werden, so beispielsweise alternative Auswertungsmethoden im Rahmen des allgemeinen linearen Modells oder verbesserte Erfassung von Variablen der Lernenden, beispielsweise durch unmittelbare Registrierung des Lernerverhaltens mit dem Computer. Beide Überlegungen sind pädagogisch-psychologisch bedeutsam, theoretisch, weil neue Wege in der ATI-Forschung aufgezeigt werden, und praktisch, weil die Ergebnisse dieser Forschung in computergestützten Lernprozessen unmittelbar umgesetzt werden können, sicher eleganter als in jeder anderen Form des Lehrens und Lernens.

Der dritte Beitrag, den ich eher als einen theoretischen einordnen möchte, steht am Schluss und schließt die Reihe der Arbeiten insgesamt ab: Es handelt sich um den Beitrag von Wolf, der dem Brunswikschen repräsentativen Design gewidmet ist. Wolf bringt zwar eine Reihe von Analysen anhand eigenen Datenmaterials zum Persis-